



# X3/2009

## mimořádné vydání

# Media4u Magazine

ISSN 1214-9187 Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání  
The Quarterly Magazine for Education \* Квартальный журнал для образования  
Časopis je archivován Národní knihovnou České republiky

### NA ÚVOD

### INTRODUCTORY NOTE

V letošním roce časopis Media4u Magazine dosáhl významného rozšíření oblasti svých aktivit. Kromě tradiční každoroční spolupráce s Univerzitou Hradec Králové, Trenčianskou univerzitou Alexandra Dubčeka a Vysokou školou hotelovou v Praze 8, spol. s r.o., při pořádání mezinárodní vědecké konference Média a vzdělávání, jsme se stali mediálním partnerem významné mezinárodní vědecké konference Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů, kterou od roku 1986 pravidelně pořádá Katedra technických předmětů Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

Je nám proto velkou ctí i potěšením, že jsme se v krátké době stali mediálním partnerem další významné mezinárodní konference, pořádané Královéhradeckou Univerzitou. *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos* bylo velkým setkáním pedagogů a odborníků, kteří se zabývají otázkami předškolního vzdělávání a přípravou učitelek mateřských škol. Pořadatelem mezinárodního sympózia, které se konalo pod záštitou děkana PdF, doc. Ing. Vladimíra Jehličky, CSc., při příležitosti 50 let vysokoškolského vzdělávání učitelů v Hradci Králové, 5. výročí vzniku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy a otevření navazujícího magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku, byl Ústav primární a preprimární edukace Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

Organizačního zajištění se ujala PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Mediální partnerství mezinárodních konferencí je pro nás nejen jistým oceněním kvality a úrovně časopisu, ale především závazkem do budoucna. Je naším zájmem, aby se spolupráce mezi Media4u Magazine a organizátory konferencí nadále rozvíjela.

Mimořádné monotematické vydání časopisu přináší souhrn autorských článků v oblasti výzkumu, vývoje, hodnocení a nových trendů v oblasti předškolního vzdělávání. Naše poděkování patří zejména PaedDr. Martině Maněnové, Ph.D., proděkance PdF, za organizační podporu při tvorbě tohoto vydání.

Redakční rada přeje všem pracovníkům Ústavu primární a preprimární edukace do dalších let mnoho zdaru, úspěchů a vysoké ocenění jejich poctivé, záslužné a nelehké práce.

Za redakční radu

Ing. Jan Chromý, Ph.D.

*Mimořádné vydání je opět naformátováno v pdf pro duplexní tisk s následnou vazbou.*





# Media4u Magazine

A

**ÚSTAV PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ EDUKACE  
PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ**

## **DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO PAIDAGOGOS**

**Dítě v 21.století**

**Silné a slabé stránky naplňování RVP PV**

**Předškolní pedagog - úskalí a vize profese**

**Pohled na management mateřských škol**

**Dynamika vzdělávání předškolních pedagogů**



René Drtina – Martina Maněnová – Jan Chromý

---

---

---

## OBSAH

<b>DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE</b> <i>BARTOŇOVÁ JANA, CZ</i>	7
<b>HLAVNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ 21. STOLETÍ V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI</b> <i>BARTOŠOVÁ IVA, CZ</i>	11
<b>DÍTĚ A JEHO PRÁVA V 21. STOLETÍ</b> <i>KALIBA MARTIN, CZ</i>	14
<b>VÝZNAM VÝCHOVY K RYTMU PRE DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU</b> <i>KOLLÁROVÁ DANA, SK</i>	16
<b>SLEDOVANIE ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA UČITELKOU V MATERSKEJ ŠKOLE</b> <i>LIPNICKÁ MILENA, SK</i>	19
<b>MOŽNOSTI ROZVOJE TECHNICKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V MŠ A ZŠ</b> <i>MANĚNOVÁ MARTINA, SKUTIL MARTIN, CZ</i>	24
<b>KLÍČOVÉ KOMPETENCE PŘEDŠKOLÁKA VO VZŤAHU K BUDÚCEJ ROLE ŽIAKA</b> <i>SLEZÁKOVÁ TATIANA, SK</i>	28
<b>PŘIPRAVENOST DÍTĚTE DO 1. TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> <i>TRNKOVÁ VERONIKA, CZ</i>	33
<b>PODPORA ROZVOJE HYBNOSTI U DĚTÍ S TĚŽKÝM POSTIŽENÍM V MŠ</b> <i>ZIKL PAVEL, CZ</i>	39
<b>PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE PRO 21. STOLETÍ - ZAMĚŘENO NA KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b> <i>FASNEROVÁ MARTINA, CZ</i>	47
<b>PROGRAMOVÝ DOKUMENT PRE MATERSKÉ ŠKOLY NA SLOVENSKU</b> <i>GUZIOVÁ KATARÍNA, PODHÁJECKÁ MÁRIA, SK</i>	51
<b>TERMINOLOGIE RVP PV JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM</b> <i>ŠMELOVÁ EVA, CZ</i>	55
<b>JAK SI ROZUMÍME SI S RÁMCOVÝM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMEM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?</b> <i>SVOBODOVÁ EVA, CZ</i>	60
<b>LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>BENDOVÁ PETRA, CZ</i>	65
<b>PODŇETNÉ MATEMATICKÉ ČINNOSTI V PRÁCI UČITELE MŠ</b> <i>CACHOVÁ JANA, CZ</i>	68
<b>NIEKTORÉ METÓDY ROZVÍJANIA RANEJ LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI</b> <i>ĎUROŠOVÁ EVA, SK</i>	72
<b>HISTORICKÝ PRIEREZ A SÚČASNÉ POŇATIE PREPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU</b> <i>JAREŠOVÁ ANETA, SK</i>	76
<b>UČITEL' V SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLE</b> <i>MIŇOVÁ MONIKA, SK</i>	78
<b>QUO VADIS (KAM KRÁČAŠ?) VÝTVARNÁ EDUKÁCIA?</b> <i>VALACHOVÁ DANIELA, SK</i>	81
<b>OBEČNÉ TYPY UČENÍ A UČEBNICE PRO EDUKACI DÍTĚTE S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ</b> <i>VOJTKO TIBOR, CZ</i>	85
<b>AKCENTOVANÉ SCHOPNOSTI MANAŽERKY MATEŘSKÉ ŠKOLY VE VEDENÍ LIDÍ</b> <i>HORNÁČKOVÁ VLADIMÍRA, CZ</i>	93

<b>ÚLOHA RIADITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY PRI VYTŤARANÍ POZITÍVNYCH VZŤAHOV</b> <i>KLIMENTOVÁ ANNA, SK</i>	98
<b>PROBLÉMOVÉ OBLASTI ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>SYSLOVÁ ZORA, CZ</i>	101
<b>LENKUNG DER ÄNDERUNGEN IM KINDERGARTEN</b> <i>TOMÁŠOVÁ ALEXANDRA, CZ</i>	105
<b>K OTÁZKÁM HODNOCENÍ V PRÁCI ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>URBANOVÁ MILUŠE, CZ</i>	108
<b>MOŽNOSTI POZNÁNÍ PODMÍNEK A PROCESŮ FUNGOVÁNÍ MŠ STUDENTKOU PRO USKUTEČNĚNÍ PROFESNÍ PRAXE</b> <i>BURKOVIČOVÁ RADMILA, CZ</i>	113
<b>DYNAMIKA PROFESNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ NA ÚPPE PDF UHK</b> <i>HORNÁČKOVÁ VLADIMÍRA, CZ</i>	117
<b>DRAMATICKÁ VÝCHOVA A OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ VÝCVIK V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MŠ NA PDF UHK</b> <i>KOTKOVÁ VĚRA, CZ</i>	121
<b>REFLEXE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>NELEŠOVSKÁ ALENA, CZ</i>	123
<b>PROFESNÍ PŘESAHY V PŘÍPRAVĚ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> <i>OPRAVILOVÁ EVA, KROPÁČKOVÁ JANA, CZ</i>	127
<b>PEDAGOGICAL ACCOMPANY OF A CHILD IN THE PROCESS OF HIS PERSONAL SELF-DEFINITION AND INDIVIDUAL PICTURE OF WORLD FORMATION</b> <i>ALEXANDROVA EKATERINA, RU</i>	135
<b>CREATIVITY AND CRITICAL THINKING AT CHILD EARLY EDUCATION</b> <i>CZAJA-CHUDYBA IWONA, PL</i>	139
<b>CHANGES IN THE POLISH SYSTEM OF EDUCATION OF THE YOUNGEST CHILDREN ANALYSIS OF EDUCATIONAL GOALS</b> <i>GAJDZICA ANNA, PL</i>	143
<b>AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE</b> <i>GRZESZKIEWICZ BOŻENA, PL</i>	147
<b>POZIOM ROZWOJU CZYNNOŚCI SAMOOBŚLUGOWYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM</b> <i>JAKUBOWICZ-BRYX ANNA, PL</i>	153
<b>WPŁYW ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO NA ZACHOWANIA AGRESYWNE DZIECI W KLASACH I-III</b> <i>KARBOWNICZEK JOLANTA, PL</i>	157
<b>PARENTAL OPINIONS ON THE SUBJECT OF NURSERY SCHOOL'S ROLE IN THE PREPARATION OF THEIR CHILDREN TO BECOME PRIMARY SCHOOL PUPILS</b> <i>NOWOSAD INETTA, KOBYLĘCKA EWA, PL</i>	161
<b>COMPETENCE OF THE PRESCHOOL TEACHER OF NATURAL SCIENCES</b> <i>PAŠKO INGRID, PL</i>	164
<b>DOJRZAŁOŚĆ SPOŁECZNA DZIECI SZEŚCIOLETNICH DO PODJĘCIA NAUKI</b> <i>SKOWROŃSKA ALEKSANDRA, PL</i>	168
<b>ROLA NAUCZYCIELA W PRZYGOTOWANIU DZIECI PRZEDSZKOLNYCH DO PROMOCJI ZDROWIA PREPARING CHILDREN IN KINDERGARTEN FOR HEALTH PROMOTION - THE ROLE OF A TEACHER</b> <i>WOJCIECHOWSKA KATARZYNA, PL</i>	174



Příspěvky z mezinárodního setkání pedagogů a odborníků, zabývajících se otázkami předškolního vzdělávání a přípravou učitelek mateřských škol.

Odborní garanti:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D. - garant oboru Učitelství pro mateřské školy  
PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D. - proděkanka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové  
doc. PhDr. Marta Faberová, CSc. - ředitelka Ústavu primární a preprimární edukace PdF UHK

Organizační zajištění:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Příspěvky neprošly jazykovou úpravou. Tisková kvalita obrázků je daná kvalitou autorských podkladů.







# Dítě předškolního věku a jeho pedagogos

## Tématický okruh 1

# DÍTĚ V 21. STOLETÍ

<b>DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE</b> <i>BARTOŇOVÁ JANA, CZ</i>	7
<b>HLAVNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ 21. STOLETÍ V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI</b> <i>BARTOŠOVÁ IVA, CZ</i>	11
<b>DÍTĚ A JEHO PRÁVA V 21. STOLETÍ</b> <i>KALIBA MARTIN, CZ</i>	14
<b>VÝZNAM VÝCHOVY K RYTMU PRE DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU</b> <i>KOLLÁROVÁ DANA, SK</i>	16
<b>SLEDOVANIE ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA UČITELKOU V MATERSKEJ ŠKOLE</b> <i>LIPNICKÁ MILENA, SK</i>	19
<b>MOŽNOSTI ROZVOJE TECHNICKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V MŠ A ZŠ</b> <i>MANĚNOVÁ MARTINA, SKUTIL MARTIN, CZ</i>	24
<b>KLÍČOVÉ KOMPETENCIE PŘEDŠKOLÁKA VO VZŤAHU K BUDÚCEJ ROLE ŽIAKA</b> <i>SLEZÁKOVÁ TATIANA, SK</i>	28
<b>PŘIPRAVENOST DÍTĚTE DO 1. TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> <i>TRNKOVÁ VERONIKA, CZ</i>	33
<b>PODPORA ROZVOJE HYBNOSTI U DĚTÍ S TĚŽKÝM POSTIŽENÍM V MŠ</b> <i>ZIKL PAVEL, CZ</i>	39

# DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE

**BARTOŇOVÁ Jana, CZ**

**Abstrakt:**

*Příspěvek seznamuje s vyjadřovacími schopnostmi dětí předškolního věku. Poukazuje na důležitost rozvíjení jazykové kompetence již v předškolním věku. Ukazuje také výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno na několika základních a mateřských školách a zaměřovalo se na třídění pojmů do příslušných kategorií a pojmenovávání věcí, které děti obklopují.*

**Abstract:**

*The report informs about expressing abilities of pre-school children. It points at importance of language progress in pre-school age. It also shows results of a research that was made at a few primary schools and in kindergartens. It focused on classification of names to relevant categories and on naming things that surround children.*

**Klíčová slova:**

*Dítě, předškolní věk, komunikativní kompetence, jazyková kompetence, vyjadřovací schopnosti, rozvoj, jazyková hra, třídění, pojem.*

**Key words:**

*A child, pre-school age, communicative abilities, expressing abilities, progress, language game, classification, name.*

## 1 Úvod

Předškolní věk je obdobím velkého rozkvětu řeči. Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce a zároveň také nástrojem myšlení. Rozvíjení poznání a myšlení spolu se správným vyjadřováním je jedním z klíčových úkolů mateřské školy v přípravě dětí předškolního věku pro vstup do základní školy. Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými.

## 2 Stat'

Potřebu kvalitního rozvoje vyjadřovacích schopností zdůrazňuje v současné době Rámcový vzdělávací program, podle něj oblast samotné komunikace sehrává důležitou roli, neboť dobrou jazykovou úroveň pokládá za jeden z nejpodstatnějších znaků všeobecné vyspělosti člověka (Šebesta, 2005).

Řeč má kromě funkce poznávací a komunikační také funkci regulační. Dítě vlastními slovními pokyny řídí své jednání, přitom si připomíná určité normy chování a dává si pokyny, co má dělat.

Vývoj řeči je komplikovaný proces a je ovlivněn mnoha vnitřními a vnějšími faktory. Mezi vnější faktory působící na dítě patří vliv prostředí a výchovy, množství a kvality řečových podnětů a správný řečový vzor. Z vnitřních faktorů jsou důležité vrozené předpoklady, zdravý vývoj mluvních orgánů, sluchových a zrakových analyzátorů, správný fyzický a duševní vývoj a také vývoj intelektu. Jsou-li tyto podmínky zachovány, vyvíjí se řeč správně a bezchybně. Pokud je narušen jeden z výše zmíněných faktorů, naruší se celý komunikační proces a dítě by mělo podstoupit odborná vyšetření.

Na konci předškolního vzdělání by řeč měla být ve všech rovinách dobře vybudovaná, měla by se blížit projevu dospělých. Právě v předškolním období, převládá komunikativní složka řeči, kdy řeč je především dorozumivacím prostředkem, má tedy velmi výraznou roli v celém procesu sociální integrace (Bytešníková, 2007). Dítě by mělo vstupovat do základní školy vybaveno komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno zvládat požadavky, které na něho budou kladeny. Proto má nezastupitelný význam profesní připravenost učitelek a spolupráce mateřské školy a rodiny. Dítě předškolního věku by mělo umět používat všechny slovní druhy, mluvit gramaticky správně, jeho slovní zásoba by měla být na takové úrovni, že mu umožňuje mluvit srozumitelně, souvisle a smysluplně vyjádřit, co vnímá, prožívá a myslí (Vágnerová, 2001).

Základními předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřských školách je (Bytešníková, 2007):

1. podnětnost řečově-výchovného prostředí mateřské školy;
2. rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků;
3. ovládnutí kultivované spisovné češtiny u pedagogických pracovníků;
4. správný řečový vzor;
5. zaměření se na rozvíjení řeči – správné výslovnosti, pasivní a aktivní slovní zásoby, vyjadřovacích dovedností;

6. zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace;
7. rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy;
8. úzká spolupráce s rodinou dítěte;
9. spolupráce s logopedy a dalšími odborníky.

Dítě předškolního věku však ještě není úplně schopno vytvořit si jakousi vnitřní hierarchii informací – tzn. řadit prvky do tříd, bez toho, aniž by mu učitel jakkoliv pomohl. Dokáže bez větších problémů správně pojmenovat většinu věcí, se kterými se v běžném životě setkává, ale nerozumí ještě důkladně pojům nadřazenost a podřazenost (Bednářová, 2007). Touto problematikou, zda děti předškolního věku dokážou sami bez pomoci učitele, v porovnání s o rok staršími dětmi, se blíže zabýváme v níže uvedeném průzkumu.

### 3 Charakteristika průzkumu

Výzkumné šetření bylo provedeno v měsíci listopadu roku 2008 na Základní škole a v Mateřské škole ve Veřovicích a na jedné ze základních a mateřských škol v Brně.

Výzkumný vzorek tvořili žáci prvních tříd obou základních škol a žáci předškolního věku mateřských škol. Celkem to bylo 70 žáků předškolního a mladšího školního věku (20 ze ZŠ z Brna, 22 z MŠ z Brna, 16 ze ZŠ z Veřovic a 12 z MŠ z Veřovic).

#### ***K realizaci průzkumu jsme zvolili tento postup:***

Žáci prvního ročníku základní školy by již měli být schopni bez jakékoliv pomoci nejen pojmenovat všechny věci, které je obklopují, ale také třídít pojmy do kategorií podle nadřazenosti a podřazenosti.

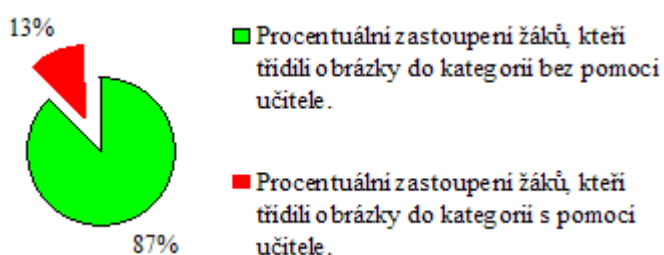
Žáci tedy jeden po druhém chodili ke stolu, na kterém byly rozloženy obrázky. Celkem to bylo 24 obrázků. Jednou kategorií obrázků byly různé druhy ovoce a v zastoupení byly tyto obrázky: pomeranč, třešně, jablko, banán, meloun, hruška, hroznové víno, švestka. Druhou kategorií tvořily obrázky s nábytkem, z nichž byly na obrázcích tyto: auto, vlak, motorka, letadlo, vrtulník, loď, tramvaj, trolejbus. Třetí kategorií byly dopravní prostředky a tuto skupinu prezentovaly obrázky jako např. židle, stůl, postel, skříň, křeslo, atd.

Obrázky na stole byly různě zpřeházeny, tedy nebyly rozděleny do příslušných kategorií. Žáci přistupovali k obrázkům a po krátkém úvodu, kde byli vybidnuti, zda dokáží obrázky roztřídit do skupin podle něčeho společného, začali třídít (graf 1, 2).

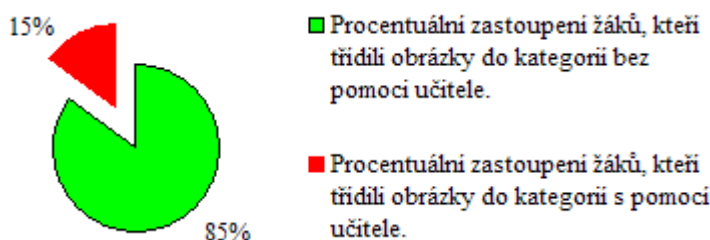
Žáci předškolního věku jsou taktéž schopni jako žáci mladšího školního věku pojmenovat většinu věcí, které je obklopují, avšak většina z nich nedokáže ještě třídít pojmy do kategorií podle nadřazenosti a podřazenosti, aniž by jim učitel jakkoliv pomohl. Úkol tedy měly stejný jako žáci v prvním ročníku. S tříděním do kategorií podle nadřazenosti a podřazenosti, jim pomáhal učitel a to tak, že je vybídl k tomu, aby z obrázků vybraly ty, které představují ovoce, které nábytek a které dopravní prostředky.

### 4 Výsledky průzkumu

Vzhledem k rozsahu příspěvku, publikujeme pouze výsledky, které se týkají mateřské školy.

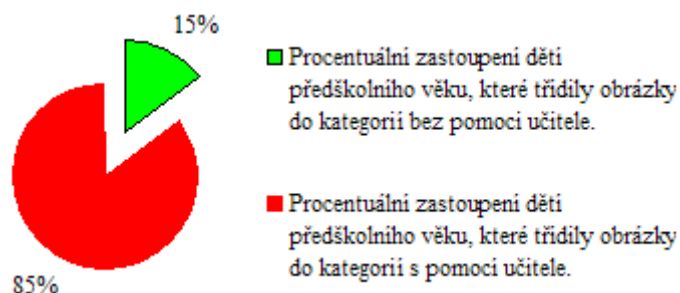


**Graf 1 Výsledky třídění obrázků do skupin – vesnická základní škola**

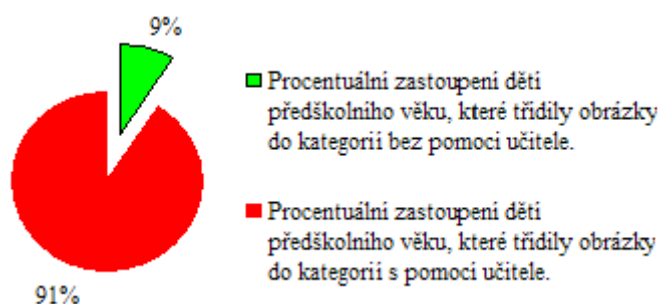


**Graf 2 Výsledky třídění obrázků do skupin – městská základní škola**

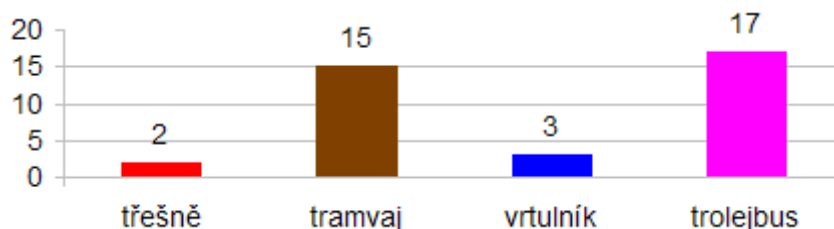
Žáci mladšího školního věku, by již měli být schopni třídit do kategorií dle nadřazenosti. Většina žáků tento úkol zvládla bez problému, avšak u některých se malé problémy vyskytly. Několik žáků nedokázalo samo vybrat všechny obrázky, patřící do příslušné kategorie. Museli jsme jim pomáhat otázkami typu: Jsi si jistý, že jsi vybral všechny nábytek? Myslíš si, že už tady není žádný dopravní prostředek? Porovnávání, zda si žáci z městské základní školy vedli lépe než žáci z vesnické základní školy je v tomto případě bezpředmětné, neboť jsme žádné rozdíly, které by stály za povšimnutí, nezaznamenali.



**Graf 3 Výsledky třídění obrázků do skupin - vesnická mateřská škola**



**Graf 4 Výsledky třídění obrázků do skupin – městská mateřská škola**



**Graf 5 Výsledky pojmenování obrázků – vesnická mateřská škola**



**Graf 6 Výsledky pojmenování obrázků – městská mateřská škola**

Žáci z mateřských škol dostali ten samý úkol. Přestože ještě většina z nich není v tomto věku schopna třídit pojmy do kategorií podle nadřazenosti a podřazenosti, několik žáků, jak na vesnici, tak i ve městě, to zvládlo samo, bez jakékoliv pomoci učitele (graf 3, 4).

Pojmenování obrázků nebylo pro žáky předškolního věku obtížné. V tomto věku jsou schopni pojmenovat většinu věcí kolem sebe. Tak jako u žáků mladšího věku, tak i u předškolního věku se vyskytly rozdíly v pojmenovávání dopravních prostředků (graf 5, 6). Dětem z města nedělalo problémy pojmenovat obrázky s dopravními prostředky, na kterých byla tramvaj, trolejbus, neboť se s nimi denně setkávají v reálném životě, mohou je denně vidět. Na rozdíl od dětí z vesnice, kteří se s těmito dopravními prostředky tak často neseťkávají. Nevidí je denně na vlastní oči, nejezdí jimi do školy. Znají je z knih, z televize.

## 5 Závěr

V příspěvku jsme se zabývali problematikou třídění do kategorií a pojmenovávání věcí, které žáky obklopují. Děti předškolního věku zvládají třídít do kategorií pouze s pomocí učitele, většina ještě nerozumí pojům nadřazenost a podřazenost, neboť to není v jejich kompetenci. Úkol bychom jim mohli ulehčit, kdybychom na jeden papír nakreslili mísu (ovoce), řez domu (nábytek), cesta (dopravní prostředky). Tento krok by jim pomohl k uvědomění, do jaké kategorie obrázky patří. Nám však ve výsledku šlo o zjištění, jaké rozdíly jsou mezi žáky předškolního a mladšího školního věku, pokud budou mít stejné zadání a co děti v období předškolního věku z této problematiky zvládají.

I přesto, že některé obrázky žáci nedokázali pojmenovat, neznamená, že tyto pojmy neznají. Jedná se o pasivní slovní zásobu. Žáci pojem znají, ale běžně s ním nepřicházejí do styku, tudíž jej nepoužívají. Proto je velice důležité, rozšiřovat slovní zásobu žáků nejen v mladším školním věku, ale již ve věku předškolním a této oblasti věnovat velkou pozornost.

### Literatura:

- [1] BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: cpress, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [2] BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- [3] ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: KAROLINUM, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- [4] VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: KAROLINUM, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

### Kontakt:

Mgr. Jana Bartoňová  
Katedra českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc  
tel.: 585635603  
e-mail: jana.bartonova@upol.cz

### Recenzovali:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.  
PhDr. Elena Pajdlhauserová, Ph.D.

# HLAVNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ 21. STOLETÍ V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

**BARTOŠOVÁ Iva, CZ**

**Abstrakt:**

*Příspěvek upozorňuje na hlavní faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí v preprimárním období vývoje.*

**Abstract:**

*The article advise of main factors which influence children's reading literacy development through the pre-school period.*

**Klíčová slova:**

*Čtenářská gramotnost, dětská kniha, rodina, mateřská škola.*

**Key words:**

*Reading literacy, children's book, family, nursery school.*

Čtenářství je nezastupitelnou aktivitou dětí v 21. století, v době nových informačních technologií. Právě čtenářství se jeví jako základ všech klíčových kompetencí pro osobní rozvoj a celoživotní učení. Čtenářství podporuje slovní zásobu, etické a estetické cítění, kulturně-historický přehled, rozvíjí kritické myšlení, prohlubuje vědomosti a znalosti, ovlivňuje postoje a hodnoty, obohacuje duchovní život.

Je proto nezbytné, aby se rozvojem čtenářské gramotnosti začínalo u dětí od raného dětství a soustředili jsme se na systematickou a cílevědomou přípravu, která u dítěte rozvíjí vědomosti, poznání, myšlení, vůli, tvořivost, aktivitu a návyky. Součástí této přípravy je i přiměřený grafický projev, který je založen na uvědoměném pohybu (koordinace svalstva ruky, zápěstí a prstů, tedy jemné motoriky) ve spojitosti se smyslovými funkcemi (zrakem, sluchem, hmatem). Děti předškolního věku se spontánně orientují na aktivity, které nejsou významné svým výsledkem materiální hodnoty, ale přinášejí jim nové zážitky, zkušenosti, citové uspokojení, duševní pohodu a pocit svobody. Dominantní aktivitou je v tomto věku pro děti hra, která podněcuje jejich tvořivost, poznávání nových vztahů a souvislostí v reálném životě. Toto činorodé poznávání sledujeme u dětí i při objevování písemné podoby řeči. Nevadí jim, že nevládají techniku čtení a psaní, ale se spontánním zájmem nalézají jejich pravidla a principy, a tím si vytvářejí vlastní naivní představy o způsobech a účelnosti psaní a čtení. Ty jim pomáhají vysvětlit si a zdůvodnit obsahy a významy různých textů a psaných informací, které vnímají kolem sebe. Čtení je ze značné části předvídaní. Děti musejí rozumět syntaxi, sémantice, fonetické a fonologické stránce textu, aby mohly rozumět příběhu.

I předškolní dítě už přišlo do styku s knihou a tištěným slovem. Prohlíželo si ve svých knížkách ilustrace a obrázky. Rodiče, prarodiče, starší sourozenci i učitelky v mateřské škole předčítají dětem z knížek říkanky, pohádky, příběhy. Četba pro tyto děti znamená něco zajímavého, poutavého a snad i snadného. Děti začínají chápat, že to, co jim je předčítané, je v knížce zapsané pomocí souboru určitých znaků - grafémů, které chtějí poznat. Roste v nich touha rozluštit kód psané řeči a stát se aktivním čtenářem.

Jedním z nejzásadnějších a nejvýznamnějších faktorů, ovlivňujících čtenářskou gramotnost, je **rodina a předškolní a školní zařízení**.

Čtenářsky podnětné **rodinné prostředí** je základním kamenem kladného vztahu ke čtení a literatuře. V dnešní době se dokonce často hovoří o vlivu poslechu hudebních děl nebo hlasitého čtení ještě před narozením dítěte. Z pohledu čtenářství jsou důležité všechny funkce rodiny – reprodukční, výchovná a ekonomická. Rozdělení povinností v rodině s více dětmi je odlišné než v rodině tříčlenné (matka, otec, dítě). Starší děti mohou pomáhat s výchovou mladšího sourozence. Vzorec chování v rodině tak přebírá dítě od rodičů i sourozenců.

Rodina zprostředkovává dítěti první zážitky s psanou řečí pomocí předčítání, vyprávění příběhů, prohlížení si knih, společného čtení, návštěv knihoven, knihkupectví, ale vůbec v rozvíjení kladného citu ke kultuře psaného slova, ke knize. Rodina bezpochyby působí na dítě také jako nejbližší „čtenářský vzor“. Proto je velmi důležité, aby se právě v tomto období dítě setkávalo doma s čtenářsky podnětným prostředím, aby četba a pozitivní vztah k ní se stal jako vysoce ceněná hodnota.<sup>1</sup>

K zjištění celostního rozvoje gramotnosti jsme v rámci studentské práce<sup>3</sup> zjišťovali dotazníkovým průzkumem mezi rodiči předškolních dětí rozdílů podmínek k rozvoji čtenářské gramotnosti. Dotazník byl tedy určen pouze rodičům dětí předškolního věku, které denně navštěvují mateřskou školu. Směřoval na dětské knihovny, jejichž žánrové složení, podmínky pro počáteční psaní a čtení, ale zjišťoval také spojitost mezi prvními slovními projevy dítěte a jeho prvotním zájmem o psací náčiní (tuto problematiku nebudu v tomto příspěvku hlouběji rozebírat).

Zajímavé byly otázky:

- Z jakého žánru se skládá „knihovna“ Vašeho dítěte (př. leporela, obrázkové knihy, dětské časopisy, encyklopedie, pohádky, poezie...)?
- Kolik asi má Vaše dítě knih? A v kolika knihách přibližně převládá písmo nad obrázky?
- Předčítáte svému dítěti? (Ano - ne, pokud ano, jak často: denně, obden, jak kdy, vůbec ne a proč?)
- Titul(y) nejoblíbenější knihy Vašeho dítěte.

I z nepatrného vzorku padesáti dotazníků lze udělat aspoň malý obraz toho, jaké jsou asi podmínky v rodinách pro rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte předškolního věku v dnešní době.

V otázce týkající se dětských knihoven je patrná převaha knih pohádkových, u dětí jsou ale ve velké oblibě i encyklopedie, časopisy a dále knihy obsahující spíše obrázky a leporela. Nejmenší zájem byl o učebnice (čtení, psaní), anglické texty, ale i písničky. Za pozitivní považuji i to, že se uvedené tituly objevily ve výčtu žánrů.

Zajímavý je počet knih, které mají děti doma. Počet se pohybuje kolem 25 knih. V patnácti případech mají děti přibližně 50 knih a výjimkou jsou tři děti, které mají knih mezi 200 až 300 kusy. V jednom případě se tedy jedná o chlapce, který si knihy nosí do třídy mateřské školy tak běžně, jako jiné děti hračky a plyšová zvířátka. Tento chlapec zná písmena a samostatně je používá. V hlubší studii by se možná dala zjistit spojitost mezi množstvím knih, které dítě vlastní a ke kterým má přístup a jejich včasnějším používáním ve spojitosti s poznáváním písmen. Pozitivní zprávou je, že pouze dvěma dětem není rodiči předčítáno a to z důvodů, že jim pouští pohádky (příběhy) na kazetách nebo, že se dítě neumí soustředit na čtené slovo (pravděpodobně k tomu není ani vedeno). V sedmnácti případech čtou dětem každý den a v osmi případech předčítají obden. Nejčastější odpovědí bylo občasně předčítání rodiči.

Položka „oblíbená kniha“ byla otázkou spíše pro zajímavost, získat přehled, jaké děti v 21. století mají rády knížky a jak stojí české pohádky oproti zahraničním. Nejvíce opakovanou knihou se ukázala být kniha „Medvídek Pú“, ale i české (klasické) pohádky mají u našich dětí své místo. Z dalších knih jsou to: O veselé mašince, Rumcajsova loupežnická knížka, O pejskovi a kočičce, Tomáš a Alice, Hledá se Nemo, Disneyovské kreslené pohádky, České pohádky B. Němcové, Chaloupka trpaslíka Malvičky, U nás na farmě, Obrázky z města, Povídej pohádku, Leporelo U nás na statku, Hledej skrytá slovíčka, zvířátkové puzzle, Pohádky na každý den, Špalíček veršů a pohádek, Bořek stavitel, Moje abeceda, Ferda Mravenec, Medvídek Pú, Michal z kouzelné školky, Lišky, dobrou noc, Pohádky do postýlky, Cvrček v New Yorku, Český špalíček pohádek, Krteček, O líné holce, encyklopedie. Z šetření je patrné, že rodiny v dnešní době poskytují celkem vhodné a příznivé podmínky pro rozvoj čtenářských dovedností.

Druhým podstatným faktorem, který ovlivňuje čtenářskou gramotnost v preprimárním a primárním vývoji dítěte je **předškolní a školní zařízení**, které je rovněž v pozitivním smyslu motivující. Zde pak jistě záleží na vnímavosti a zkušenostech učitelky, jak dokáže v dětech zájem o čtení probouzet a nenásilně připravovat půdu. Důležitá je také kvalita předčítané literatury, která by děti měla oslovit a zaujmout. Z tohoto konstatování pak vyplývají obecná didaktická doporučení, jako jsou především zajištění čtenářsky podnětného a motivujícího prostředí pro všechny děti a zprostředkování vhodně motivovaných, přirozených situací, při kterých se dítě s psanou řečí setkává.<sup>4</sup>

Na školská zařízení se pohlíží jako na základnu čtenářské gramotnosti a rozvoje čtenářství. Jistě nesmíme přeceňovat úlohu školy ani rodiny ve vývoji čtenářství, nicméně pro některé žáky je škola jediným zdrojem a podnětem pro jeho rozvoj. Na čtenářství ve školním prostředí má vliv celkové klima třídy, školy, vzájemné vztahy, spolupráce, rozsah a obsah činností, osobnost učitele, struktura práce v denních činnostech, jejich metody a formy i vybavení školy (knihovna, pracovní texty, didaktické pomůcky aj.). Motivace dětí a spolupráce s rodiči je důležitá, aby nedošlo ke stagnaci nebo neochotě dál číst a rozvíjet čtenářské dovednosti.

Prostředky, které se především využívají k rozvoji čtení a psaní v předškolním věku je forma her. Hojným obohacením jsou smyslové hry – sluchové, zrakové, hmatové, dále hry didaktické cílené na rozvoj určitých percepčních, myšlenkových, fantazie... Do prostředků rozvoje čtení a psaní spadá také manipulace např. s knihou, s písmeny... experimenty s různými předměty, jejich poznávání, pojmenovávání. A v neposlední řadě řada pracovních listů, které hojně podporují rozvíjení dovedností a schopností potřebných pro počátky čtení a psaní.

Zde bych chtěla zmínit alternativní mateřské školy, které pracují podle vzdělávacího programu „Začít spolu“ a jsou ke kreativité a motivaci dětí velmi otevřené. Program „Začít spolu“ buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Připravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. K tomu tento vzdělávací program využívá „centra aktivit“ - pracovní koutky, které umožňují hru i tvůrčí práci jednotlivců i skupině dětí. Děti se učí tím, že si hrají a pracují s různými předměty a materiály, které jsou k dispozici v každém z center. Učí se také navzájem od sebe, nápodobou a pozorováním.



Pro nás je zajímavé centrum „Knihy a písmena“. Je to místo, kde děti vnímají mluvenou a psanou podobu písma, kde manipulací s knihou a písmeny se pomalu s písmeny seznamují a postupně je rozpoznávají na základě tvaru. Prostředky k přirozenému vnímání čtení a psaní by měly být do tříd vnášeny přirozeným způsobem. Písmena a číslice můžeme využít k stabilní výzdobě třídy. Děti je vidí kolem sebe, ptají se, mluví o nich s pedagogy a ostatními dětmi, s rodiči, a tak si pamatují jejich tvary. Samotné centrum „Knihy a písmena“ je řešené tak, aby dítě dostávalo opravdu to, po čem zrovna touží. Ať je to touha po vzdělávání, poznávání, či prosté, ale účelové hře. V tomto centru se nachází stůl pro práci s písmeny, křesílko nebo pohovka. Děti zde mají k dispozici tužky, pera, pastelky, papír linkovaný i nelinkovaný, nůžky, kancelářské sponky, spínací strojek, děrovač, lepidlo... V knihovně mají děti dostatek knih pohádkových, obrázkových, populárně naučných, encyklopedií, časopisů... Druh a úroveň knih mají být pedagogem voleny podle věku a zájmu dětí. Obměňují a doplňují se podle tématu, na kterém děti právě pracují. Knihy musí být rozložené na policích a stojácích tak, aby přilákaly a zaujaly děti a byly ve výšce jejich očí. Je zde místo k naslouchání a relaxaci s měkkými polštáři a molitany, kde jsou kazety s pohádkami, kazetové magnetofony, přehrávače a sluchátka. V centru by neměla chybět ani keramická tabule s magnety.<sup>5</sup>

V současné době je velká příležitost a možnost vytvořit si vlastní náplň rámcového třídního vzdělávacího programu, který bude odpovídat potřebám dětí 21. století, jež bude akceptovat pozitiva našich historických i zahraničních zkušeností vzdělávání dítěte a zaměřovat ho k budoucnosti; který reaguje na změny v pedagogickém myšlení, jež vyvolala reálná společenská i profesní praxe a jež hledá optimální podobu vzdělávání dítěte<sup>6</sup>. Je jen na nás, jak se s tímto úkolem popereme, jak využijeme svých znalostí, poznatků, zkušeností, ale i kreativity.

Dětské čtenářství zaujímá v osobním kontextu vývoje člověka nezastupitelné místo. Včasná a správně cílená příprava v předškolním věku se pozitivně odrazí ve výsledcích, kterých děti později dosáhnou v 1. ročníku základní školy a třeba i následujících ročnících. Jaké hlavní faktory ovlivňují dítě v rozvoji čtenářské gramotnosti již bylo v krátkosti uvedeno. Je jen na rodičích či pedagogy jak dítě podchytí a zaujme a bude mu dobrým příkladem. V jakékoliv situaci lze dítěti poskytnout možnost pronikat do taje gramotnosti. Postačí zajímat se společně s dítětem o okolní svět a o to co nabízí; a to každý den, v jakoukoliv hodinu, zkrátka kdykoliv má zájem samo dítě.

#### Použité zdroje:

- [1] PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O., a kol. *Ranej štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 151 s. ISBN 80-223-1806-X.
- [2] BARTOŠOVÁ Iva. Rozvoj čtenářství na 1. stupni ZŠ pomocí tvořivých metod, prvků a dalších aktivit. In *Tvořivost učitele v primárním vzdělávání*. Liberec: TU, 2008. 235 s. ISBN 978-80-7372-422-1.
- [3] PACÁKOVÁ, Z. *Počátky čtení a psaní v mateřské škole*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: PdF, 2007.
- [4] WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK-PdF, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
- [5] GARDOŠOVÁ, J., DJUKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program, Začít spolu, metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- [6] Burkovičová, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: OU, 2008. ISBN 978-80-7368-538-6.

#### Kontakt:

Mgr. Iva Bartošová, Ph.D.  
Ústav primární a preprimární edukace  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové  
telefon: 493 331 369  
e-mail: iva.bartosova@uhk.cz

#### Recenzovali:

Mgr. Věra Kotková, Ph.D.  
PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

# DÍTĚ A JEHO PRÁVA V 21. STOLETÍ

**KALIBA Martin, CZ**

**Abstrakt:**

*Autor příspěvku se zabývá aktuálními otázkami problematiky dětských práv. Zaměřuje se na aspekty práv dítěte v edukačním procesu a zdůrazňuje důležitost výchovy k dětským a lidským právům.*

**Abstract:**

*The author of this article focuses on the questions of current problems of children's rights. He concentrates on the aspects of rights of child in educational process and puts stress on the importance of education to children's and human rights.*

**Klíčová slova:**

*dětská práva – sociální pedagogika – výchova k lidským právům*

**Key words:**

*children's rights – social pedagogy – children's rights education*

Lidská práva jsou v dnešní společnosti velice akcentovaným problémem a jejich respektování je pokládáno za jeden ze základních stavebních kamenů každé vyspělé demokratické společnosti. Nejinak je tomu i v případě specifické kategorie lidských práv-práv dítěte. Dětská práva, která jsou ukotvena v Úmluvě o právech dítěte (jakožto v klíčovém dokumentu této oblasti) jsou součástí ústavního pořádku České republiky a jsou přijímána se všemi součástmi.

Dětská práva jsou tedy základním souborem principů, které v případě jejich naplnění směřují k vytvoření takových podmínek ve společnosti, ve kterých bude dítě vyrůstat v bezpečném prostředí a společnost bude všemi prostředky usilovat o jeho blaho.

Nedílnou součástí implementace dětských práv do života společnosti je výchova v oblasti dětských a lidských práv. Bez efektivního výchovného působení budou práva dítěte (stejně jako lidská práva obecně) v praxi realizována jen s velkými obtížemi. Výchova k lidským právům by proto měla představovat neodmyslitelnou součást dnešního edukačního procesu, která by měla být realizována ve dvou rovinách (4):

- Výchova k lidským právům (ve smyslu seznamování se základními principy lidských (dětských) práv, se základními dokumenty, s příklady nerespektování práv jedince, s vazbou práva na odpovědnost a povinnosti atd.).
- Výchova pro lidská práva (tedy vytváření a posilování žádoucích vzorců chování v dané oblasti, osvojování si dovedností vedoucích k respektování práv druhých i obhájení vlastních práv).

Výchova k lidským právům i pro lidská práva by měla být cílená na celou společnost, těžištěm jejího zájmu jsou ale především děti a mládež. Velmi důležité je, aby počátek těchto aktivit spadl již do nejmladších věkových kategorií. S prvními fragmenty by se dítě mělo setkat již v předškolním věku.<sup>1</sup> V oblasti preprimární edukace vytváří podmínky pro tyto aktivity i „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“, když v rámci klíčových kompetencí uvádí, že dítě ukončující předškolní vzdělávání „si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu“ (5). V rámci preprimární výchovy dítě samozřejmě nezíská komplexní představu o velice složité a obsáhlé problematice práv a povinností, může si však utvořit základní povědomí o jejich existenci.

Důraz přitom musí být kladen na to, aby tato výchova nebyla pojímána pouze jednostranně. Edukace v oblasti lidských (dětských) práv bez uvádění patřičných souvislostí s triádou „práva-povinnosti-odpovědnost“ může vést k jednostrannému chápání práv jedince, ignoraci práv druhých, alibistickému zakrývání vlastních prohřešků a v důsledku k posílení tzv. fenoménu dětského diktátu.

Dostatečný prostor i vhodné zázemí pro uchopení a rozvíjení tohoto tématu nabízí sociální pedagogika. Referenční pole této relativně mladé pedagogické disciplíny přímo vybízí k edukačnímu působení v oblasti práv každého jedince. Jedním ze základních pilířů sociální pedagogiky je totiž „kultivace a optimalizace životního způsobu jedince s ohledem na jeho individuální předpoklady a minimalizaci rozporů mezi ním a společenskými podmínkami“ (2, s. 45). Problematika dětských práv pak „prakticky vyjadřuje základní myšlenky sociální pedagogiky“ a jejich naplňování vyjadřuje „sociálně pedagogickou praxí“ (1).

Sociální pedagogika nám také může naznačit, jakými formami a metodami lze v oblasti edukace k lidským právům a povinnostem působit. Pokud se budeme držet výchovy v nejnižších věkových kategoriích,

<sup>1</sup> Jako příklad metodiky výchovy k lidským právům lze uvést manuál *První kroky: příručka pro úvod do výchovy k lidským právům*, který byl poprvé testován v MŠ Korálek v Pardubicích.

budou efektivní zejména nepřímé výchovné metody (pedagogizace prostředí), velký potenciál budou mít též aktivity zážitkového vzdělávání, které dětem pomohou dané téma lépe zpracovat. Prostor pro využití bude mít i klíčová činnost dětského věku - hra.

Sociální pedagogika představuje pedagogickou disciplínu, která umožňuje přesah z tradičního školního prostředí do dalších dimenzí. Otázka edukace v oblasti práv a povinností potom je otázkou především rodiny, školy, masových médií, vrstevnických skupin, ale i celospolečenského klimatu. Zaměříme-li se na prostředí školy, je neklíčovějším faktorem bezesporu osobnost pedagoga.

Otázku edukace v oblasti práv jedince totiž nechápeme pouze jako záležitost zařazení tohoto tématu do školního kurikula, ale především jako problém integrální implementace těchto principů do edukační reality. „*Dětská práva se stávají prostředkem pro rozvoj osobnosti teprve tehdy, jsou-li chápána jako komplex od sebe neoddělitelných požadavků, které se promítají do výchovy a vzdělávání*“ (4).

Stále se ale bohužel setkáváme s projevy chování, které principy dětských práv ve výchově a vzdělávání nenaplnují, někdy jsou dokonce v přímém rozporu s jejich duchem. Mezi takové projevy lze zařadit tělesné trestání (zejména pokud jde o profesionální pedagogy), nerespektování názorů dítěte, neuspokojování jeho základních potřeb, zesměšňování dítěte atd. V krajních případech lze dokonce hovořit o projevech, které jsou na hranici syndromu CAN (srov. 7).

V zájmu objektivnosti je však nutné konstatovat, že určitá část těchto projevů (byť je i přesto musíme považovat za neetické, neprofesionální a do jisté míry alarmující) má souvislost se stále narůstajícími problémy nekázně (aktuálně se lze zmínit např. o fenoménu cyberšikany) a je jistým výrazem bezradnosti pedagogů a nedostatkem kompetencí k řešení takových projevů.

Nezbytným předpokladem pro správné uchopení konceptu dětských práv (včetně odpovědnosti a souvisejících povinností) je jednoznačně příprava budoucích pedagogů. Oblast výchovy k lidským a dětským právům by měla pokrývat pregraduální příprava nejen učitelů, ale pedagogů všech typů. V rámci studia by tak budoucí vychovatelé měli být seznámeni se základními východisky a filosofií práv, základními dokumenty a dalšími teoretickými otázkami. Vedle toho je žádoucí pracovat také s jejich postoji, názory a vlastním pojetím práv a povinností. Opomenout zjevně nelze ani vytváření potřebných dovedností. Vhodným prostředkem je možnost zařadit do studia budoucích pedagogů základy zmíněné sociální pedagogiky.

Již byla nastíněna potřeba uplatňovat principy dětských práv v edukačním procesu od preprimární úrovně. Právě orientace předškolních pedagogů je podle mnohých názorů na relativně nízké úrovni. Pedagogové v mateřských školách jsou v oblasti dětských práv orientováni jen velice povrchně a často se o tuto problematiku fakticky nezajímají (8, 9).

Zlepšení v této oblasti je přitom základním předpokladem pro kvalitní zajištění výchovy k lidským právům již u dětí předškolního věku, pro implementaci dětských práv do edukační reality našich výchovně vzdělávacích zařízení a v neposlední řadě pro práci s rodinami dětí i celé společnosti ve smyslu podpory dítěte. I proto lze zvyšování kompetencí pedagogů v této rovině považovat za jeden z aktuálních úkolů pedagogiky 21. století.

Závěrem dodejme, že jedním ze způsobů, jakými bojovat proti projevům agresivity, šikany, intolerance, etnické či náboženské nesnášenlivosti a dalším společensky nežádoucím projevům chování, je efektivní edukace vedoucí dítě k odpovědnému užívání svých práv, k respektování práv druhých a k odpovědnosti za vlastní svobodu. Z hlediska sociální pedagogiky lze tohoto dosáhnout nejlépe v situaci, kdy se naše edukační instituce všeho typu stanou skutečnými „dílnami lidskosti“.

#### Použité zdroje:

- [1] HAŠKOVEC, J. Sociální pedagogika a Úmluva o právech dítěte. In *Otevřené otázky sociální pedagogiky: sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace*. 1. vyd. Hradec Králové: Líp, 1999. s. 163-168. ISBN 80-902298-3-3.
- [2] HRADEČNÁ, M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-015-7.
- [3] KRAUŠ, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [4] KREJČOVÁ, V. Dětská práva a jejich naplňování v programu „Začít spolu“. In *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. s. 86-89, ISBN 80-85615-92-4.
- [5] *První kroky: příručka pro úvod do výchovy k lidským právům*. Praha: Fortuna, 1998.
- [6] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- [7] VACEK, P., LAŠEK, J., DOLEŽALOVÁ, J. Etická dimenze pedagogické profese. In VACEK - ŠVARCOVÁ, *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 6-37. ISBN 80-7041-343-3.
- [8] TOMANOVÁ, D. *Předpoklady působení rodiny a mateřské školy v oblasti práv dítěte (vize a realita)*. Vychovatel. 2002, roč. XLVIII, č. 1, s. 13-15. ISSN 0139-6919.
- [9] TOMANOVÁ, D. Právní vědomí rodičů předškolních dětí. In *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. s. 215-218, ISBN 80-85615-92-4

#### Kontakt:

Mgr. Martin Kaliba, Katedra speciální pedagogiky PdF UHK, telefon: 493331391, e-mail: martin.kaliba@uhk.cz

#### Recenzovali:

PhDr. Petra Bendová, Ph.D., PaedDr. Katarína Guziová

# VÝZNAM VÝCHOVY K RYTMU PRE DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

KOLLÁROVÁ Dana, SK

## Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá otázkami rytmu a rytmickej výchovy. Poukazuje na význam aktivít, ktoré smerujú k výchove k rytmu v predškolskom veku vzhľadom na rozvíjanie osobnostných kvalít dieťaťa a jeho ďalšieho vzdelávania z hľadiska perceptuálno-motorickej, kognitívnej i sociálno-emočionálnej oblasti.

## Abstract:

This paper deals with rhythm and rhythmic education. It shows the meaning of activities aimed at education to rhythm at pre-school age with regard to developing personal qualities in children and further developing their perceptual and motor, cognitive and socio-emotional abilities.

## Klíčová slova:

Rytmus, rytmika, rytmus v pohybe, rytmus v slove, rytmus v priestore, výchova k rytmu hrou.

## Key words:

Rhythm, rhythmic, rhythm in motion, rhythm in words, rhythm in space, education to rhythm through game.

Rytmus (z gréckeho slova *rhythmos*) znamená „opakujúci sa“. J. Palovičová uvádza, že je základom existencie pohybu i hudby a zároveň nositeľom pohybového priebehu činnosti, pričom ovplyvňuje jeho kvalitný priebeh.<sup>6</sup> Základom rytmu je periodická obmena v priebehu diania – napätie a uvoľnenie. F. Rusnák zdôrazňuje, že „rytmus sám o sebe neexistuje. Musí mať istý konkrétny materiál, na ktorom sa realizuje“.<sup>7</sup> V materskej škole takýmto materiálom môže byť slovo, melódia, elementárne pohybové prvky, farby, priestor a predmety v priestore. Aj preto môžeme podľa neho hovoriť o rytme: **časovom** a **priestorovom**. E. Bláhová upozorňuje na to, že rytmus musí byť „prežitý celou nervovou sústavou, ak nemá zostať iba rozumovým poznatkom“.<sup>1</sup> Toto prežitie sa uskutočňuje zmyslami. Preto hovorí o rytme: **zrakovom** (zladenie a opakovanie farieb, svetelných efektov), **zvukovom** (sluch je podnetom k pohybovému vyjadreniu, rýchla dupotavá chôdza, tichá ladná chôdza), **hmatovom** (hra na tele, uvedomenie si dýchania pri ľaku).

Podstatné je tu uvedomenie si podstaty predmetu (materiálu), ktorým rytmus rozvíjame. F. Giese hovorí v tejto súvislosti o rytme: **prirodzenom**, ktorý tvorí: *fyzický* (jav, ktoré sa vplyvom prírodných javov striedajú), *organický* (odohráva sa v živom organizme – rast, dýchanie), *psychický* (psychické dianie v človeku, napríklad hra, pre ktorú je príznačné napätie a uvoľnenie, radosť – smútok), *sociálny* (spoločenský život, jeho zákony) a **umelom** – tvorí ho kultúra, nachádzame ho v slovesnom umení, v hudbe, sochárstve, maliarstve architektúre, pohybovom či dramatickom umení.<sup>1</sup>

Treba povedať, že prirodzený i umelý rytmus možno vidieť v súvislosti s vývinom človeka ako jednotu, mali by splývať, tak môžeme rozvíjať jeho prirodzenosť. Nie každý z nás sa dokáže bezprostredne oddať rytmu. Zabraňuje nám v tom naša osobnostná výbava, s ktorou súvisí schopnosť uvoľniť sa. E. Bláhová ktorá sa zaoberala výchovou k rytmu sa odvoláva na slová cestovateľa Meinersa, že „civilizovaný človek je stiesnený zábrami, ktoré ho zbavujú priameho vzťahu k rytmu, pôsobí tu celá jeho výchova, oblekom počínajúc, rozumová činnosť i predsudky“.<sup>1</sup>

Výchovu k rytmu nazývame **rytmikou**. E. Bláhová sa na ňu pozerá ako na *pohybový výcvik* alebo *rytmický telocvik*. Stretáme sa s termínom i *rytmický výcvik*. Ide teda o duševnú a telesnú výchovu.<sup>1</sup> Jej výchovný význam spočíva v tom, že nehľadá nič nové, ale chce iba rozvíjať to, čo v človeku je. V rytmike ide o kultivovanie pohybu tak, aby výsledkom tohto procesu bol ladný pohyb, založený na gymnastickej pohyblivosti, na sluchovej a hudobnej výchove, duševnej emocionalite a schopnosti vyjadriť duševný stav a náladu výrazom, celou plastikou tela. Rovnako môžeme hovoriť, že ide o *výchovu estetického pohybu*. Rytmičský výcvik nás má teda naučiť ľahko a primerane reagovať na rytmus, ktorý buď preberáme zmyslami z vonkajšieho prostredia, alebo vychádza z nášho vnútra. Ide teda o dvojité spôsoby prejavovania rytmu: **vonkajší** (hudobný – v čase), **vnútorný** (telesný – v priestore).

Keďže sa rytmus realizuje v rôznych formách pohybu, preto treba vychádzať z uvedomeného spájania rytmu s pohybom. Zamyslime sa, koľkí z nás sa hrávali denne pohybové hry typu „skákanie cez švihadlo“, pritom sme boli nútení si počítať, skákali sme škôlku, aby sme neurobili prešlap a neskočili do políčka, v ktorom bol hodený kameň, skákali sme gumu a pritom si počítali alebo hovorili riekanku. Mysleli sme a pohybovali sme sa v rytme zároveň. Takéto hry u dnešných detí absentujú. Ako absentuje v súčasnosti rovnováha medzi telesnou a duševnou činnosťou. Je neskoro až v základnej škole začať s takouto pohybovorytmickou prípravou. Treba ju rozvíjať už v materskej škole. Pre dieťa predškolského veku je pohyb nevy-

hnutnosťou. Pre túto činnosť je príznačné, že je spojená s priestorom a časom na pohyb. Pohyb rozvíja i procesy myslenia. Úlohou učiteľky materskej školy je podporovať túto snahu dieťaťa o pohyb, dávať mu možnosť realizovať sa prostredníctvom činnosti spojených nielen s telesnou výchovou, ale i s jazykovou výchovou a literárnou výchovou (práca artikulačných orgánov, prípadne zosúladiť dýchanie s rečovým prejavom – hovoriť napínavo, hovoriť veselo, hovoriť plačky, tvoriť rýmy, verše na rytmický úsek), s matematickými predstavami (preskakovať kaluže – jednu malú a dve veľké, preskakovať skočiť len na červené políčko, trikrát zakukať, dvakrát zamňaukať, nakresliť dva červené kruhy dolu, tri zelené hore, pravidelne striedať a pod.). Významným faktorom je tu príklad učiteľky, ale i jej aktívny prístup.

Autorky publikácie *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa* pripomínajú v súvislosti s *hrami na poznávanie a prácu s informáciami*, že sa treba zameriavať na pohybové aktivity, ktoré pomáhajú synchronizovať obe mozgové hemisféry a ich harmonickú spoluprácu, čím rozširujeme mozgovú kapacitu.<sup>3</sup> Ide o aktivity, v ktorých si dieťa uvedomuje pohyb, ktorý vykonáva (striedavé poskakovanie na ľavej a pravej nohe, elementárna kroková variácia s pohupmi, prípadne pohybmi rúk na ľavú, potom na pravú stranu a pod.) V tejto súvislosti si treba uvedomiť, že významnú rolu tu zohrávajú i jazykolamy, ktoré sú súčasťou artikulačných cvičení a vnímame ich skôr ako súčasť jazykovej výchovy, resp. literárnej výchovy. Pohyblivé artikulačné orgány – jazyk, pery sa tiež podieľajú v spojitosti s myslením na rozvíjaní obidvoch mozgových hemisfér. Môžeme tu tiež hovoriť o pohybe - pohybe artikulačných orgánov (prak – vrak, slon – srieň, vodník – lodník a i.). Autorky spomínanej publikácie upozorňujú „na to, aby sa lepšie využila mozgová kapacita je potrebné proporcionálne rozvíjať pravú aj ľavú mozgovú hemisféru. Tradičné prístupy zaťažujú a prioritne rozvíjajú najmä ľavú mozgovú hemisféru“.<sup>3</sup>

Ako vyplýva z *Programu výchovy a vzdelávania detí v materskej škole*<sup>2</sup> sa dieťa pohybovo-rytmickou výchovou učí: napodobňovať pohybom na zvuk rytmických nástrojov, reagovať pohybom na rýchle a pomalé tempo hudby, spájať hudobno-pohybové hry s rytmizáciou riekaniek, pesničiek, s pohybovým vyjadrením, tanečné kroky. Počas pobytu dieťaťa v materskej škole je vytvorený dostatočný časový priestor vo všetkých organizačných formách na uplatňovanie aktivít, ktoré by v sebe obsahovali prvky rytmickej výchovy. Aj keď sa nám tieto aktivity javia z hľadiska ich formálnej stránky skôr na rozvíjanie psychomotorických schopností dieťaťa, treba povedať, že vo veľkej miere sa podieľajú aj na kognitívnej oblasti vzdelávania a v neposlednom rade na sociálno-emocionálnej oblasti. Mali by sme sa snažiť, aby sme systematicky rozvíjali prvky, akými sú správne držanie tela, od neho sa odvíjajúce dýchanie, následne tvorenie hlasu a rečového prejavu, pohyblivosť chrbtice a kĺbov, pružnosť, ohybnosť a pohybový rozsah, správne ovládanie dychu pri pohybe, dynamika pohybu a rytmické čítanie, hudobná, hlasová a rečová vnímavosť, orientáciu v priestore, podnecovať tvorivosť a emocionalitu dieťaťa.

Týmto aktívnym prístupom treba rozumieť postupné metodické kroky akými budeme plniť ciele a úlohy jednotlivých tematických okruhov. Od septembra 2009 začnú všetky materské školy postupovať podľa programu DIEŤA A SVET, ktorý tvoria štyri tematické okruhy – *Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra*. Možno povedať, že pre *Program* priam ponúka takýto priestor pre napĺňanie jednotlivých tematických okruhov. Napokon v samotnej príručke sa zdôrazňuje, že tematické okruhy sa „vzájomne prelínajú a dopĺňajú, plnia sa integrovane v globálnom a nepretržitom pedagogickom procese. Akúkoľvek aktivitu si učiteľka zvolí, by mala myslieť na to, čo táto aktivita dáva dieťaťu nielen po stránke perceptuálno-motorickej, ale i kognitívnej a sociálno-emocionálnej.“<sup>4</sup>

Deti si denne v materskej škole rozcvičujú celé telo. Pohybové činnosti sa tu uskutočňujú prostredníctvom pohybových či kruhových hier, piesní či básní, ktoré deti sprevádzajú naratívny pohybom, vyjadrujú myšlienku básní i piesní. Úlohou učiteľky materskej školy je, aby tieto pohybové, resp. výrazové vyjadrenia dokázala primerane svojim vlastným pohybovým, hlasovým a rečovým vyjadrením (najlepšie hrou v role, prípadne metaforickým prirovnaním) korigovať tak, aby postupne pohybový, hlasový a rečový výraz detí kultivovala – smiech, skákanie, tanečné kroky, prácu s veršom a pod. Výchova k rytmu je duševná a telesná výchova, čoho podmienkou musí byť práca v príjemnej, radostnej a tvorivej atmosfére, tá je potom predpokladom uvoľnenia a vnútornej motivácie učiteľky i detí.

Ide o to, aby si deti prostredníctvom zážitku a stretnutím s umeleckým prostriedkom precvičili celé telo. Tieto činnosti by mali byť pre dieťa prítlačivé a prinášali im radosť, osvieženie a napĺňali ich očakávania. Kruhové hry, vyčítanky – teda hry, ktoré rozvíjajú rytmické čítanie – podporujú zároveň prosociálne správanie. V našej kultúre je príznačné, že sa deti v kruhových hrách držia za ruky, prípadne je pre ne príznačné, že si vyberajú dvojice, tvoria družstvá, volia si vedúceho družstva a pod. Dieťa si osvojuje poznatky o okolitej skutočnosti cez pohyb.

L. Kurková odporúča začínať vždy od jednoduchých elementárnych pohybových vyjadrení v rozličných kontrastoch a pohybových zmenách. Autorka sa im skôr venuje v rovine hudobno-pohybových činností.<sup>5</sup> Pokúsime sa vysvetliť, ako ich možno vidieť v iných oblastiach vzdelávania. Tieto zmeny by mali byť podľa nás pravidelné, aby si dieťa tieto kontrasty a ich význam v slove, vo zvuku, v pohybe v priestore uvedomovalo. Sme presvedčení, že tieto zmeny by sme nemali s deťmi robiť len na pohybovej báze v zmysle napodobniť učiteľku prostredníctvom metódy názornosti, ale učiteľka by mala využívať prevažne verbálny moti-

vačný faktor, aby si dieťa v súvislosti s pokynom uvedomovalo výraz celého tela, tak postupne porozumelo pojmom. Ide o tieto kontrasty, ku ktorým uvádzame príklady, na čo by sme sa mali zamerať.

- **pomaly – rýchlo** (pravidelné zmeny tempa pohybov, slov – kto rozpráva pomaly, kedy, prečo, zmeny tempa v hudobných motívoch);
- **vysoko – nízko** (k postupnému vnímaniu priestoru, čo je vysoké, nízke, rozoznávať výšky melodickéj línie, priradiť vysoké a nízke hlasy zvierat, nálady ľudí);
- **silno – slabo** (pre deti je to najnázornejší elementárny pohyb: lomený pohyb ako pochod, oblúkový pohyb ako baletka, v akých situáciách kričíme, kedy šeptáme);
- **chôdza – beh** (sú to základné tanečné kroky, postupne rozvíjať ich technickú a rytmickú stránku, priradiť chôdzu a beh k zvieratám, čo sa robí s našim dychom po behu, ako to vplýva na rečový prejav);
- **chôdza, beh, poskočný krok** (tanečný taktový krok, ktorý zvládneme vtedy ak dokážeme plynulo striedať chôdzu a beh, podporiť tento pohyb slovom - hopsasa, brumtata, mňaukymňau, priradiť zvuky k zvieratám, k okolitým zvukom prírody);
- **zrýchľovanie – spomaľovanie** (podporuje technickú kvalitu nielen telesného pohybu, ale treba využívať i v práci s artikulovaným a neartikulovaným zvukom – auto ide dolu z kopca, do kopca, čo sa okolo nás spomaľuje, zrýchľuje, pracovať s melódiou a temporytmom v kruhových hrách a pod.);
- **hore – dolu** (melodickú líniu preniesť pohybovým výrazom do priestoru, rozvíjať melodickú stránku reči, tak si uvedomovať vetnú intonáciu napr. opytovacej vety, rozkazovacej vety, vyjadrenie prosby a pod.);
- **zosilňovanie – zoslabovanie** (vyjadriť dynamiku nielen vlastným tanečným pohybom, ale i pomocou predmetov v blízkom okolí, adresným slovným prejavom),
- **dve, tri, štyri doby – takt** (taktové členenie prostredníctvom reči - veta s dvojslabičnými slovami, trojslabičnými s pridaním elementárneho pohybu, prípadne inštrumentálnej hry prostredníctvom ľahko ovládateľných hudobných nástrojov – na hodnoty dób v takte vymyslieť slovo);
- **veselo – smutno** (typická je durová a molová stupnica, jej vyjadrenie mimikou a plastikou tela, objavovať, ako súvisí veselo – smutno s obsahovou stránkou reči, pohybu v súvislosti so všetkými predchádzajúcimi kategóriami).

V roku 2007 Miroslava Vaňová v rámci svojej diplomovej práce riešila problematiku rytmicko-pohybovej výchovy vo výchovno-vzdelávacích zložkách v materskej škole kde jej hlavnou úlohou bolo urobiť obsahovú analýzu súčasného (doposiaľ) platného dokumentu *Programu výchovy a vzdelávania pre deti materskej školy*.<sup>2</sup> Autorka diplomovej práce analyzovala všetky výchovné zložky, resp. ich úlohy *Programu*, kde sa jej podarilo ukázať, že rytmicko-pohybová výchova môže byť zastúpená nielen v telesnej a hudobnej výchove, ako sme toho často svedkami v materskej a základnej škole, ale vo všetkých oblastiach (bližšie v práci).<sup>8</sup>

Dovolíme si tvrdiť, že nemožno podceňovať aj rytmickú stránku žiadnej z aktivít, či už z hľadiska ich obsahu, ale rovnako i pravidelnosti, aby sme dieťa viedli k systematicky k utváraniu ich zručností, schopností, návykov. V súvislosti s rytmicko-pohybovou výchovou platí, že vyberať náhodne pohybové cvičenia, len aby deti boli v pohybe a hýbali sa, z dlhodobého hľadiska pri utváraní ich kultivovaného pohybu a jazykového prejavu nie je účelné.

#### Použité zdroje:

- [1] BLÁHOVÁ, E. *Pohyb, rytmus, výraz*. Praha: SÚTV, 1949, 182 s.
- [2] GUZIOVÁ, K. (ed). *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Trenčín: Ľudoprint, 1999, ISBN 80-967721-1-2.
- [3] FULOPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003, ISBN 80-10-00002-7.
- [4] HAJDÚKOVÁ, V. et. al. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008, 254 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- [5] KURKOVÁ, L., EBEN, P. *Hudobne-pohybová výchova*. Praha: SPN, 1980, 92s.
- [6] PALOVIČOVÁ, J. *Rozvoj hudobno-pohybových schopností prostredníctvom rytmickej gymnastiky a ľudových tancov*. Banská Bystrica: FHV, 2006. ISBN 80-8083-294-3.
- [7] RUŠŇÁK, F. 1979. *Rytmizovanie hovoreného slova v hudobnej výchove v materskej a základnej škole*. Prešov: KPgÚ, 1979, 87 s.
- [8] VAŇOVÁ, M. *Význam a využitie rytmicko-pohybovej výchovy vo výchovno-vzdelávacích zložkách v materskej škole*. Pedagogická fakulta, TU v Trnave, 2007, 183 s. (Diplomová práca)

#### Kontakt:

PaedDr. Dana Kollárová, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF, Nitra  
 telefon: 037/6408254  
 e-mail: dkollarova@ukf.sk

#### Recenzovali:

Mgr. Iveta Pavlíková  
 MgA. Henrieta Hornáčková

# SLEDOVANIE ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA UČITELKOU V MATERSKEJ ŠKOLE

LIPNICKÁ Milena, SK

**Abstrakt:**

*Obsah příspěvku informuje o možnostech pedagogické diagnostiky v mateřské škole v dvou rovinách. V oblasti sledování rozvoje individuálních kvalit a specifík osobnosti dítěte a také v oblasti sociokulturne významných kvalit, které vymezují cíle národního kurikula. Z tohoto hlediska tato druhá oblast sledování rozvoje dítěte dává učitelce prostor na ověřování účinnosti a optimálnosti vlastního edukačního působení, které se odráží v rozvoji osobnosti dítěte.*

**Abstract:**

*The content of the contribution informs about the possibilities of the pedagogical diagnostics in a nursery school in two sights. In the field of monitoring the development of individual qualities and particularities of the child personality and also in the field of the socio – cultural significant qualities, which determinate the aims of the national curriculum. From this sight this second aspect of monitoring the child development gives the teacher the place to verify the effectiveness and the optimum of the educational working, which is reflected in the child personality development.*

**Klíčová slova:**

*individuálně normovaná diagnostika dítěte předškolního věku – edukačně normovaná diagnostika dítěte předškolního věku – rozvoj osobnosti dítěte,*

**Key words:**

*Individually normed child diagnostics in the pre – school age, educationally normed child diagnostics in the pre – school age, the development of the child personality,*

Pedagogická diagnostika dieťaťa predškolského veku je metodologickou kategóriou upevňujúcou vedecký základ predškolskej pedagogiky. Rozvíja sa po línii teórie aj po línii diagnostických aktivít pedagóga. Po obidvoch líniiach jej rozvoj zdôvodňuje objektívna potreba predškolskej pedagogickej praxe odhaľovať, poznávať a hodnotiť odraz jej vplyvov na osobnostný rozvoj dieťaťa predškolského veku.

**Individualizovaná, na dieťa orientovaná pedagogická diagnostika** cieľavedome, flexibilne a objektívne v rôznych časových intervaloch mapuje aktuálne individuálne dispozície a rozvojový potenciál dieťaťa, pre potreby nadväzujúcich edukačných modifikácií a zmien. Pedagogickú diagnostiku učiteľka v materskej škole realizuje z dôvodu optimalizovania rozvoja osobnosti dieťaťa v edukačnom procese, ktorý organizuje a riadi. Učiteľka má realizovať pedagogické diagnostikovanie na pomoc každému dieťaťu tak, aby sa v edukačnom procese čo najlepšie rozvíjalo. Špecifickými diagnostickými postupmi učiteľka skúma závislosti komponentov edukačnej reality v oblasti rozvoja osobnostných kvalít dieťaťa a to na úrovni:

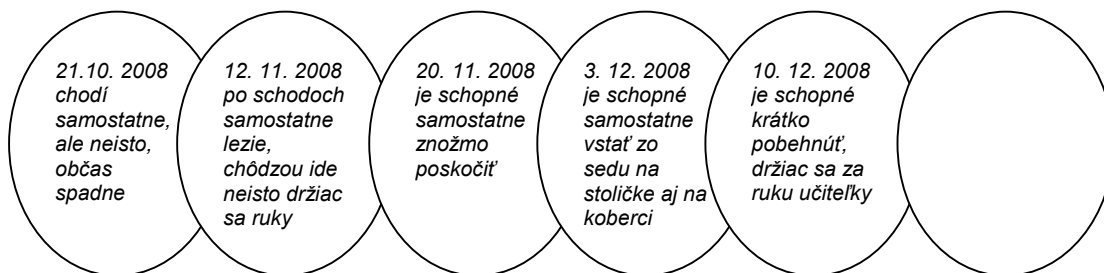
**Individuálne významných kvalít osobnosti dieťaťa** po stránke socioafektívnej, kognitívnej a psychomotorickej v nadväznosti na geneticky určené dispozície, fyziologické zrenie organizmu, inteligenčné schopnosti, psychický, somatický aj socioemocionálny vývin a aktivitu dieťaťa. Pedagogickou diagnostikou učiteľka zisťuje komplex individuálnych rozvojových potrieb, možností a podmienok dieťaťa, aby v nadväznosti plánovala a projektovala edukáciu tak, aby u dieťaťa dochádzalo k optimálnym a prospešným zmenám a kvalitatívnym posunom v oblasti vedomostí, schopností, zručností, návykov, postojov a hodnôt. Personálna, na dieťa orientovaná pedagogická diagnostika sa realizuje z dôvodu edukačnej prosperity a osobnej spokojnosti dieťaťa v procese predškolskej edukácie.

**Sociokulturne významných kvalít osobnosti dieťaťa** so zameraním na poznávanie úrovne jednotlivých druhov jeho kultúrnej gramotnosti. Pedagogickou diagnostikou učiteľka zisťuje komplex spôsobilostí dieťaťa narábať (užívať, reprodukovat', produkovať) s hodnotami spoločnosti, ktorej je súčasťou. Učiteľka poznáva rozmanité sociokulturne (globálne, národne, inštitucionálne, úzko sociálne) spôsobilosti dieťaťa, ktoré sú očakávané, potrebné a presadzované vonkajším prostredím (v tom zmysle aj všeobecnými a špecifickými cieľmi národného kurikula). Pedagogickou diagnostikou sociokulturne významných kvalít osobnosti dieťaťa učiteľka zisťuje do akej miery je dieťa schopné zvládať aktuálne životné a edukačné situácie a ako je pripravené na nadväzujúce životné a edukačné role v rámci presadzovaných gramotností, napr. jazykovej gramotnosti, matematickej, prírodovednej, technickej, umeleckej gramotnosti aj iných sociokulturne významných druhov gramotností. Táto úroveň diagnostického poznávania dieťaťa je tiež zameraná na úroveň interpersonálnych kompetencií dieťaťa napr. tvorivej sebarealizácie sa v skupinových aktivitách, vytvárania pozitívnych medziľudských vzťahov, rešpektovania seba samého a iných, narábania so slobodou a zodpovednosťou, toleranciou, empatiou, štedrosťou, spoľahlivosťou, podnikavosťou, tvorivosťou atď. Zisťujú sa tiež spôsobilosti dieťaťa spájať a osobnostne harmonizovať jedinečnosť osobnosti s verejnými a skupinovými praktikami a záujmami.

Proporcionálne a vyvážené sledovanie rozvoja individuálne a sociokultúrne významných kvalít osobnosti dieťaťa umožňuje učiteľke celostne poznávať kvality plnohodnotnej osobnosti dieťaťa.

Sledovanie rozvoja osobnosti dieťaťa učiteľkou materskej školy v zásade prebieha dvomi typmi pedagogickej diagnostiky a to individuálne a edukačne normovanej.

**Individuálne normovaná pedagogická diagnostika** je dominantná v pedagogickom zisťovaní a hodnotení dosiahnutej úrovne súladného, celostného rozvoja osobnosti dieťaťa, alebo jej jednotlivých stránok (socioemocionálnej, kognitívnej, psychomotorickej) so zameraním na ich funkčnosť v edukačnom procese. Znamená to, že učiteľka u dieťaťa nesleduje také dispozície a potenciality, ktoré v edukačnom procese nedokáže priamo efektívne ovplyvniť napr. zrenie CNS, stav sluchu, zraku, artikulačných orgánov, úroveň inteligenčných schopností dieťaťa, rast kostry, zubov, úroveň stimulácie dieťaťa v rodine, vývin vzťahov v rodine a pod. Sleduje odraz, vplyvy genetiky, vývinu organizmu a vývinu v procese učenia dieťaťa do rozvoja tých stránok osobnosti dieťaťa, ktoré sú zámerným edukačným procesom v materskej škole ovplyvňované napr. schopnosť počúvania, vyjadrovania sa hovorenou a písanou rečou vo vyučovacom jazyku materskej školy, zvládania prirodzených a športových pohybov, kresbových a manipulačných schopností, atď. Zistenia ale nekonfrontuje s edukačnou normou a ani inými vývinovými kritériami. Jedinou normou je dieťa samotné a jeho postupný (zdokonaľujúci sa, stagnujúci, nerovnomerný, oneskorený, deficitný a pod.) vývin. Učiteľka poznáva a porovnáva aktuálny vývin osobnosti dieťaťa s jeho predchádzajúcimi obdobiami. Sleduje osobnostný vývin dieťaťa v celej jeho komplexnosti a jedinečnosti. Tento typ pedagogickej diagnostiky vyžaduje, aby si učiteľka korektné vymedzila oblasti diagnostického záujmu a tieto dlhodobo sledovala prostredníctvom viacerých diagnostických metód (napr. štrukturované aj neštrukturované pozorovanie, rozhovor s dieťaťom a rodičmi, hry dieťaťa, škály vývinu edukačne podporovaných schopností závislých od zrenia organizmu a učenia atď. Pravidelné sledovanie dynamiky vývinu dieťaťa umožňuje učiteľke orientačne predvídať prognózu možností zámerného rozvoja osobnosti dieťaťa v edukačnom procese. Tento typ pedagogickej diagnostiky sa v materskej škole uprednostňuje pri poznávaní individuálnych potrieb detí. Je výhodný najmä pre deti, ktoré z rôznych dôvodov vyžadujú špecifický prístup a porovnávanie ich vedomostí, schopností, postojov a výkonov s cieľmi edukačného kurikula by diskriminovalo ich osobnú hodnotu a individualizovaný rozvoj (napr. deti s postihnutím, deti pochádzajúce z málo podnetného prostredia, sociokultúrne znevýhodnené deti, deti s jazykovým deficitom a pod.). Individuálne normovaná pedagogická diagnostika je východiskom individuálneho edukačného prístupu k dieťaťu napr. prostredníctvom individuálneho edukačného plánu. Samozrejme, že tento typ pedagogickej diagnostiky je možné použiť u všetkých detí v materskej škole. Učiteľke však neposkytuje dostatočnú spätnú väzbu vo vzťahu k plneniu všeobecných a špecifických cieľov edukácie, ktoré rámcovo garantujú rozvoj spôsobilosti dieťaťa zo strany štátu na tomto stupni celoživotného vzdelávania.



#### **Príklad sledovania individuálneho motorického rozvoja dieťaťa s dyparézou.**

Každý pozorovaný pokrok dieťaťa učiteľka zapisuje do „reťaze“, ktorá v určitom časovom období registruje postupné zdokonaľovanie schopností dieťaťa. Jedná sa predovšetkým o pozitívne orientovanú pedagogickú diagnostiku, v ktorej učiteľka sleduje najmä silné stránky rozvoja osobnosti dieťaťa (t.j. aké vedomosti, schopnosti, postoje nadobudlo).

**Edukačne normovaná pedagogická diagnostika** je typická pre edukačné testovanie a diagnostikovanie rozvoja osobnosti dieťaťa, ktoré porovnávajú, posudzujú a hodnotia spôsobilosti (kompetencie) dieťaťa vo vzťahu k cieľom národného kurikula a edukačnej koncepcii materskej školy. Tieto v sebe nesú elementárne úrovne požadovaných gramotností - sociokultúrne oceňovaných a podporovaných spôsobilostí dieťaťa, ktoré sa prejavujú celkovo v úrovni rozvoja osobnosti, alebo v jednotlivých stránkach (socioemocionálnej, kognitívnej, psychomotorickej). Pedagogické diagnostikovanie pozostáva z analýzy aktuálnej úrovne rozvoja osobnosti dieťaťa vzhľadom ku kritériám (normám), ktoré sú cieľovo v edukačnej koncepcii požadované, alebo očakávané. Pre tento typ pedagogickej diagnostiky je charakteristické, že učiteľka disponuje rozmanitými diagnostickými aktivitami, ktoré preverujú edukačnú efektivitu jej pôsobenia v rozvoji osobnosti dieťaťa a prosperitu dieťaťa v edukačnom procese. V súlade s aktualizovaním rozvojových dispozícií a potencialít



v zmysle Vygotského teórie aktuálneho a najbližšieho rozvoja je možné podľa českých autoriek Bednářovej, J. a Smardovej, V. (2007, s. 3) diagnosticky rozlíšiť tri stupne rozvoja spôsobilostí (vedomostí, schopností a postojov dieťaťa), ktoré sa zisťujú v diagnostických aktivitách:

1. úroveň – *dieťa ani samostatne a ani s podporou nie je schopné preukázať požadované vedomosti, schopnosti a postoje* (napr. nevie pomenovať ovocie, tvary predmetov, napodobniť koordinované pohyby pri činnosti, rozlíšiť farby a pod.).
2. úroveň – *dieťa je s pomocou učiteľky schopné preukázať požadované vedomosti, schopnosti, postoje a to za podmienok, ktoré mu uľahčia náročnosť a realizáciu aktivity* napr. učiteľka podporuje dieťa tým, že mu činnosť dôslednejšie vysvetlí, názorne predvedie alebo sa do určitej miery spolupodieľa na činnosti dieťaťa.
3. úroveň – *dieťa je samostatne schopné realizovať diagnostickú aktivitu a preukázať v nej požadované vedomosti, schopnosti a postoje*.

Proces poznávania, rozvíjania, prehodnocovania rozvoja osobnosti dieťaťa zo strany učiteľky je špirálovitý – permanentne sa striedajúci a prelínajúci vo všetkých troch nižšie uvedených fázach. Bez poznania rozvojových možností a podmienok dieťaťa nemôže učiteľka zaručiť a objektívne dosiahnuť rozvoj osobnosti dieťaťa a bez prehodnocovania dosiahnutých úrovní rozvoja nemôže učiteľka optimalizovať ciele a prostriedky ďalšieho rozvoja dieťaťa v materskej škole.

*Dalej je uvedený príklad špirálovitého striedania fáz sledovania rozvoja osobnosti dieťaťa edukačne normovanou pedagogickou diagnostikou:*

### **1. fáza poznávania schopností dieťaťa:**

Edukačný cieľ perceptuálno-motorického rozvoja dieťaťa: vedieť udržať rovnováhu.

Diagnostický cieľ edukačne normovanej pedagogickej diagnostiky: zistiť schopnosti dieťaťa udržať rovnováhu v polohách:

v stojí na jednej nohe – hra na bociana

nie je schopné – s podporou - samostatne

pri chôdzi po detskej kladine – hra na požiarnikov

nie je schopné – s podporou - samostatne

pri balansovaní na valčeku s doskou – hra na akrobatov

nie je schopné – s podporou – samostatne

### **2. fáza rozvíjania schopností dieťaťa:**

Po diagnostikovaní učiteľka programuje a projektuje rozvoj schopností od úrovne zvládnutia s podporou tak, aby to dieťa bolo schopné zvládnuť samo. Po určitom období realizuje rediagnostiku na zistenie rozvojových posunov dieťaťa v oblasti rovnovážnych schopností.

### **3. fáza prehodnocovanie (rediagnostika) schopností dieťaťa:**

Podobne ako v 1. fáze zisťuje rozvojové posuny dieťaťa v oblasti rovnovážnych schopností, ktoré mali nastať vplyvom efektívneho edukačného pôsobenia učiteľky. V prípade, že u dieťaťa rozvojové posuny nenastali je dôležité, aby učiteľka prehodnotila vhodnosť edukačného cieľa, obsahu, prostriedkov a podmienok vzhľadom k jeho individuálnym schopnostiam a možnostiam.

Učiteľka sa diagnosticky zameriava na také poznatky o dieťati, ktoré využije ako základ, na ktorom bude edukačne stavať (aktualizovať, modifikovať a inovovať ciele, metódy a formy, meniť spôsoby organizácie edukačných aktivít) podľa koncepcie školského vzdelávacieho programu.

Pedagogické diagnostikovanie rozvoja osobnosti dieťaťa učiteľkou sa deje prepojeným, postupným a komplexným poznávaním dieťaťa, odvíjajúcim sa od jej diagnostických spôsobilostí a zručností. Kasáčová, B. (2000) vymedzuje tri druhy pedagogicko-diagnostických spôsobilostí učiteľky materskej školy:

- **spôsobilosť získavať informácie o dieťati** s uvedomením si, že získavanie akýchkoľvek informácií o dieťati má byť premyslené a systematické. Proces diagnostikovania rozvoja osobnosti dieťaťa má rozpoznať jeho individuálne špecifiká, ktoré determinujú edukačný proces v materskej škole. Vymedzeným cieľom individualizovanej pedagogickej diagnostiky majú zodpovedať premyslené spôsoby ich naplnenia a hodnotenia v koordinovanom prístupe s rodičmi (zákonnými zástupcami dieťaťa) a odborníkmi. Učiteľka zaisťuje objektivitu procesu diagnostikovania dieťaťa získaním širokého spektra údajov a informácií. Výhodná v tomto smere je kazuistika dieťaťa, ktorá umožňuje získať komplexný obraz o rozvoji osobnosti dieťaťa viacerými metódami (napr. učiteľka vedie rozhovor s rodičmi, zákonými zástupcami, podľa potreby s odborníkmi – logopédom, pediatrom, lekárom – špecialistom, špeciálnym pedagógom, psychológom, pozoruje dieťaťa v situáciách edukácie, realizuje edukačné testovanie, diagnostikuje hrou, študuje dostupnú dokumentáciu o dieťati, analyzuje produkty jeho činnosti a pod.). Takto získané infor-

mácie by mali čo najviac eliminovať subjektívne a intuitívne zásahy učiteľky do posudzovania rozvoja osobnosti dieťaťa.

- **spôsobilosť získané informácie analyzovať** od učiteľky vyžaduje odbornú erudovanosť pri uplatňovaní analyticko-syntetických postupov administrácie a interpretácie zistení a údajov, ktoré určuje metodologická podstata použitých metód diagnostikovania dieťaťa. V tejto etape diagnostikovania je dôležitý pokiaľ možno čo najobjektívnejší rozbor a zdôvodňovanie individuálnych rozvojových súvislostí a okolností tak, aby boli diagnostické zistenia prospešné a účelné pre plánovanie rozvoja osobnosti dieťaťa v materskej škole.
- **spôsobilosť analyzované informácie o rozvoji osobnosti dieťaťa hodnotiť** kladie nároky na diagnostické spôsobilosti učiteľky v oblasti metodologicky relevantného vyhodnocovania výsledkov diagnostických zistení (pozorovaní, meraní, skúšaní, testovaní). Tieto spôsobilosti súvisia aj so stanovovaním pedagogickej diagnózy a nadväzujúcej prognózy, ktoré by mali učiteľke odpovedať na otázku ako plánovať, optimalizovať edukačné procesy, podmienky, prostriedky a postupy tak, aby dochádzalo k pozitívnym zmenám v rozvoji osobnosti dieťaťa. Diagnóza nemá predstavovať konštatujúci súd nad dieťaťom a úrovňou jeho rozvoja, ale má rozpoznávať a registrovať najcharakteristickejšie spôsobilosti dieťaťa podstatné pre nadväzujúce edukačné reagovanie na rozvojové potreby a záujmy dieťaťa. Formulovanie pedagogickej diagnózy nie je nevyhnutné v každom prípade pedagogického diagnostikovania. Objektívna pedagogická diagnóza vyžaduje odborne a eticky zodpovedný prístup učiteľky zameraný na prospech dieťaťa a nie na vyhľadávanie a označovanie jeho nedostatkov. Podstatná je najmä v prípadoch výmeny informácií medzi špecialistami napr. ak je dieťa odporúčané na diferenciálnu diagnostiku do poradenských zariadení, prípadne sa má zúčastňovať špecializovaných terapií.
- **reflexívne spôsobilosti učiteľky na proces diagnostikovania a prognózu rozvíjania osobnosti dieťaťa v edukácii** umožňujú učiteľke zdokonaľovať svoje pedagogicko-diagnostické spôsobilosti a tým objektivizovať proces sledovania rozvoja osobnosti dieťaťa. Kvalita edukačnej a diagnostickej reflexie učiteľky je predpokladom efektívneho a funkčného vedenia dieťaťa v edukačnom procese materskej školy. Predvídanie (prognózovanie) rozvoja osobnosti dieťaťa je dôležité aj pre včasné edukačné zásahy v prevencii rôznych porúch schopností aj celkovo porúch osobnosti dieťaťa.

S potrebou objektivizácie pedagogického diagnostikovania rozvoja osobnosti dieťaťa v predškolskom období sa spája **využívanie procesne orientovanej pedagogickej diagnostiky**, založenej na diagnosticky nevedomej hrovej činnosti dieťaťa. To znamená, že dieťa diagnostické aktivity, metódy vníma ako hrovú, zábavnú činnosť bez vedomia, že je pozorované, testované, skúšané, hodnotené.

Naopak učiteľka má jasnú diagnostickú predstavu o cieľoch, priebehu a hodnotení výkonov dieťaťa, keď využíva **diagnosticky zámerné činnosti s dieťaťom** napr. navodzuje témy, organizuje hry, kresbové, konštrukčné, edukačné aktivity detí (prípadne jedného dieťaťa) tak, že v ich priebehu rozpozná určitú (vopred v diagnostickom ciele vymedzenú) úroveň vedomostí, schopností, postojov a hodnôt detí (konkrétneho dieťaťa). Hrové (diagnostické) činnosti môže prispôbovať edukačnému procesu aj záujmom dieťaťa (napr. dieťaťu blízke témy rozhovoru v rolových hrách umožnia učiteľke sledovať úroveň vyjadrovacích schopností, výslovnosť, slovnú zásobu dieťaťa atď.).

Diagnosticky hodnotné zistenia podporujú a uľahčujú **diagnosticky nezámerné hrové a edukačné aktivity detí**. Tieto učiteľka nepripravuje cez diagnostické aktivity. Každodenne sa striedajúce situácie života a učenia detí v materskej škole učiteľke umožňujú pozorovať situačne jedinečné momenty správania sa a vonkajších prejavov dieťaťa vo vzťahu k sebe aj iným, či neočakávané výkony dieťaťa.

**Inventarizácia diagnostických informácií o dieťaťi** predstavuje možnosť dlhodobu sledovať rozvojové zmeny a edukačné výsledky dieťaťa. Spôsoby zaznamenávania a uchovávanía výsledkov pedagogickej diagnostiky v materských školách patria do jej interných diagnostických kompetencií a preto ich nemožno zovšeobecňovať. V diagnostickej realite predškolských zariadení sa však najčastejšie využívajú:

- **Diagnostické listy, či záznamové archy rozvoja osobnosti** by mali byť administrované bezprostredne po procese diagnostikovania. Referovanie o aktuálnom stave rozvoja osobnosti dieťaťa v navrhnutom poradí, poskytuje prehľadný a utriedený pohľad na proces diagnostikovania, jeho zistenia, výsledky aj návrhy pre ďalšie riešenia edukačnej situácie dieťaťa.
- **Portfólio** spresňuje zistenia o rozvoji osobnosti dieťaťa v určitom časovom období. V portfóliu sa zhromažďujú kresbové, písomné, výtvarné práce dieťaťa, pracovné listy, pedagogické záznamy o dieťaťi, údaje získané od rodičov, prípadne hodnotenia dieťaťa zo strany špecialistov (Zelinková, O., 2001).

Pedagogická diagnostika je procesom, ktorý integruje na seba nadväzujúcu postupnosť diagnostických aktivít a interakcií (pedagóg – dieťa, pedagóg – rodič – dieťa, pedagóg – špecialista) v cieľovo a metodicky

premyslenom poznávacom a hodnotiacom dianí. Vynaložené pedagogicko-diagnostické úsilie by preto malo byť zmysluplné, aby sa nedialo pre splnenie diagnostickej funkcie materskej školy, ale účelne reagovalo na rozvojové potreby dieťaťa.

**Použité zdroje:**

- [1] BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Coputer Press 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [2] KASÁČOVÁ, B. Ako pracovať s prípadovými štúdiami. In KOSOVÁ a kol. *Zmena a inovácie školy a výchovy*. Banská Bystrica: ZEIST 2000, s. 122 -124. ISBN 80-8050-322-2.
- [3] LIPNICKÁ, M. – JARĚŠOVÁ, A. *Teoretické základy předškolní pedagogiky*. Banská Bystrica 2007. ISBN 978-80-8083-430-2.
- [4] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001.

**Kontakt:**

PaedDr. Milena Lipnická, Ph.D.  
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, Ružová 13  
mlipnicka@pdf.umb.sk

**Recenzovali:**

PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.  
PaedDr. Karin Hambáľková

# MOŽNOSTI ROZVOJE TECHNICKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ V MŠ A ZŠ

**MANĚNOVÁ Martina, SKUTIL Martin, CZ**

## **Abstrakt:**

*Příspěvek představuje stavebnice jako prostředek rozvoje technické tvořivosti dětí mladšího školního a školního věku. Popisuje nejznámější stavebnice používané v předškolních zařízeních a ve školách.*

## **Abstract:**

*The paper focuses itself on using construction building blocks its possibilities in developing pupils' psychomotorical skills. It describes the most known building blocks for preprimary and primary education.*

## **Klíčová slova:**

*rozvoj technických dovedností dětí, stavebnice, Meccano Merkur, LEGO*

## **Key words:**

*children technical abilities development, building blocks, Meccano, Merkur, LEGO*

## **Úvod**

Pracovní činnost vždy směřuje k cíli v blízké či vzdálenější budoucnosti a má tak charakter ukončeného procesu, na jehož počátku je myšlenková představa a na konci konkrétní viditelný výsledek. Činnost pracovního charakteru vyžaduje navíc odpovídající míru soustředění, trpělivosti a vůle překonat potíže (Bajtoš, Honzíkova, 2004).

Dítě, které si chce pro sebe něco zhotovit, například jednoduchý model ze stavebnice, musí do praktické činnosti zákonitě zapojit nejen logické myšlení, ale také kreativní schopnosti, které se začínají výrazněji projevovat, má-li dítě k tomu vhodnou příležitost.

Bezprostřední kontakt ruky s materiálem a nástrojem vyvolává u dítěte bohatství rozmanitých pocitů i prožitků a umožňuje mu prostřednictvím vlastního konání specifický druh poznání, které nelze jiným způsobem získat.

Praktickému zhotovení modelu předchází bohatá myšlenková činnost, která směřuje k dosažení cíle. Během ní dítě zpřesňuje své původní představy a proměňuje je v jednoduchý plán pracovního postupu. Přitom vybírá vhodné součástky, vnímá jejich vzhled a tvar, odhaduje jejich spotřebu, uvažuje o budoucím umístění, proporcích, rozhoduje o způsobu řešení technických detailů a přitom přemýšlí, jak zajistit funkčnost modelu. Jednoduše vyjádřeno, dítě prožívá v elementární podobě všechny fáze tvůrčího pracovního procesu, v němž uplatní a rozvíjí nejen manuální zručnost, ale také fantazii, technické myšlení, estetickou citlivost a další psychické procesy. Stavebnice vybavují děti zkušenostmi, které uplatní v běžném životě např. schopnost soustředění, vývoj volných vlastností, učí děti dokončit započatou práci.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) se má dítě seznamovat s přírodními i umělými látkami a materiály, jejich prostřednictvím má získávat zkušenosti s jejich vlastnostmi. Jestliže dítě pracuje se stavebnicí, vnímá materiál, ze kterého je stavebnice vyrobena.

## **Stavebnice**

Stavebnice je hračka složená ze skupiny dílů, které se mohou sestavovat do třírozměrných sestav a vytvářet modely. Díly mohou být dřevěné, plastové, kovové, elektrotechnické či kamenné a systémy sestavování jsou skládání na sebe, pomocné zámkové úchyty, šroubování nebo lepení. Smyslem existence stavebnice je možnost sestavování mnoha variabilních sestav a rozvíjení motorických schopností, prostorové představivosti a fantazie. Řecký filozof Platón napsal, že pro budoucího architekta je nejlépe, když si v dětství hraje tak, že si staví (Hračka, 2009).

Na stavebnice se díváme z několika různých hledisek. Je vymezeno pět hledisek, která se považují za důležitá pro vlastní práci se stavebnicí i pro pořízení stavebnic do škol. (Dostál, 2008)

1. Hledisko poznávací – stavebnice musí být řešena tak, aby bylo možné splnit předem stanovený výukový program.
2. Hledisko konstrukční – stavebnice musí obsahovat vhodně řešené součástky (např. velikost spojovacích součástí), protože na nich závisí rychlost montáže. Šrouby a matice by měly být dostatečně velké, přiměřeně věku dítěte a výrazně barevně laděné.
3. Hledisko bezpečnostní – stavebnice musí odpovídat bezpečnostním požadavkům, měla by být z materiálů trvanlivých a hygienicky nezávadných.

4. Hledisko funkčnosti – stavebnice musí poskytovat na základě snadné manipulovatelnosti dostatečné množství variantních řešení a úkolů.
5. Hledisko ekonomické – stavebnice by měla být cenově dostupná, to znamená, že výběr by měl počítat jak s cenou, tak i s využitelností stavebnice. Při pořizování stavebnice je nutné brát v úvahu, zda materiál, ze kterého jsou díly konstruovány, bude schopen podstoupit vyšší zatížení, jež se od stavebnice ve škole vyžaduje. Dále je nutné brát v úvahu dostupnost náhradních dílů.

## Materiál

Jedním z hledisek pro výběr vhodné stavebnice pro děti určitého věku je její materiál. Jako materiál stavebnic lze použít kov, plasty, dřevo, papír či kombinaci materiálů.

V nižších třídách prvního stupně se osvědčily jako nejvhodnější materiál pro konstrukční práce stavebnice z plastů (např. Lego, Cheva, Capsella). Plasty jsou poddajné, pružné a při sestavování modelů se s nimi dobře pracuje. Jejich barevnost pomáhá žákům nejen při sestavování modelů, ale současně tříbí jejich cit pro kombinaci barev. Výrobky z plastových stavebnic se dají snadno rozebrat na původní součástky. Předností plastů je, že odpovídají požadavkům bezpečnosti a hygieny práce. Součásti jsou omyvatelné a vylučují poranění dítěte.

Kovové konstrukční stavebnice např. Merkur, Meccano se řadí mezi velmi oblíbené jak u žáků, tak u učitelů. Stavebnice v příloženém návodu obsahují názvy jednotlivých součástí a nákresy jednoduchých i složitějších modelů. Žáci se při práci s kovovou stavebnicí naučí zacházet s kovovými předměty (matky, závlačky) a nástroji (šroubovák, maticový klíč, držák).

Kartónové prvky (různé krabice, obaly) složí pro rozvoj představivosti žáků. Tyto konstrukční prvky se mohou použít pro tvorbu na zadané téma ať už pro skupinovou či individuální práci. Na konečné úpravy slouží barevné papíry, barevné izolepy, tapety. Jako spojovací prvek se používá lepidlo na papír (např. Herkules).

Jako další materiál lze využít dřevěné odřezky, špalíčky, hranolky, destičky či tyčinky. Děti se seznámí s novým materiálem, novými praktickými činnostmi a mají možnost uplatnit svoji dovednost, představivost a fantazii.

## Nejznámější stavebnice používané v MŠ a na ZŠ

### **Stavebnice LEGO**

Letadla, vlaky budovy, hrady, sochy, lodě, kosmické koráby a funkční roboti představují jen myslí výčet toho, co lze z LEGA. Vysoká kvalita a detailní zpracování zajišťují možnosti spojování kostek LEGA v nesčetných kombinacích.

V roce 1932 zakládá firmu Ole Kirk Christiansen v městečku Billund v Dánsku. Jeho firma se zabývá výrobou dřevěných hraček. Jeho syn, Godtfred Kirk Christiansen, začal pracovat ve firmě už ve 12 letech. V roce 1934 společnost a její produkty dostávají jméno LEGO, složené z dánských slov LEO a GODT ("dobře si hrát"). V roce 1947 firma Lego jako první v Dánsku kupuje zařízení na výrobu plastových hraček a v roce 1949 už vyrábí přes 200 různých dřevěných a plastových hraček. Postupně se vyvíjí kostička LEGO až do té podoby, jako jí známe nyní. V roce 1953 plastické hračky vytěžují výrobní program z celé poloviny. V květnu 1954 je zaregistrována v Dánsku ochranná známka LEGO. V roce 1960 je továrna na dřevěné hračky zničena při požáru. Firma LEGO definitivně obrací svojí pozornost jen jedním směrem - a to na výrobu plastických hraček. Firma otevírá v roce 1968 Legolandu v Billundu (7.6. 1968). V roce 1978 vznikají LEGO minifigurky s pohyblivými rukama a nohama a stávají se tak mnohem kreativnější. LEGO Duplo pak vzniká v roce 1980 jako nový program pro malé děti s většími kostkami. (Lego, 2008)

Stavebnice LEGO řadíme mezi konstrukční stavebnice. Pomocí tohoto druhu stavebnic se děti hravou formou vedou k pochopení práce dospělých. Není to její napodobování, ale její skutečný začátek. Jednotlivé modely vytvořené ze stavebnice LEGO nenapodobují určitou věc v její funkci, ale jsou v plném rozsahu činnosti: kolečko se upevňuje na hřídel a točí se jako u skutečného zařízení, píst se pohybuje pomocí řetězového převodu apod.

Práce s konstrukční stavebnicí má mnoho možností použití. Dají se z ní zhotovit jednoduché i složitější mechanismy. Ze stavebnice LEGO, LEGO DACTA a LEGO TECHNIC se dají vytvářet plně funkční modely strojů a zařízení, říditelné a ovladatelné modely, počítačově řízené modely. Žáci využívají poznatků z fyziky, elektrotechniky a elektroniky, setkávají se s prvky automatizace a robotizace.

### **Stavebnice Merkur**

Stavebnice Merkur je nejznámější hračkou, která se u nás kdy vyráběla. Pásky a profily různých tvarů a délek z lakovaného plechu, kolečka různých průměrů, ozubená kola, hřídele, matky – to jsou jen některé části stavebnice. Jeřáby, silniční i kolejová vozidla, různé modely nebo konstrukce, roboti a stavby jsou jen zlomkem hraček, které se dají z Merкуру postavit. Některé sady obsahují i kladky, buldozerové pásy, elek-

tromotorky, což umožňuje postavit velmi realistické modely. Nejnižší věkovou kategorií jsou děti od 5 let. Ta horní je neomezená.

V roce 1920 založil Jaroslav Vancl firmu Inventor, v níž pod tímto názvem vyráběl mimo jiné i dětskou kovovou stavebnici stejného názvu. Díly se nejdříve spojovaly kovovými háčky. V roce 1925 se již přešlo na systém se šroubky a matickami M 3,5, který se používá dodnes. Tato stavebnice byla registrována pod značkou Merkur. Podoba základních dílů a spojovacího systému se od roku 1925 nemění. Stále jsou vyvíjeny nové modely. (Merkur stavebnice, 2004)

Díky své dostupnosti a variabilitě – a nedostupnosti jiných možností, jako profesionální výroby technických modelů a prototypů – byla tato stavebnice používána i ve vážném výzkumu – například Otto Wichterle ji použil pro konstrukci prvního pokusného přístroje na výrobu kontaktních čoček, stejně stavebnice v době nástupu osobních počítačů sloužila i k amatérské výrobě jednoduchých plotterů.

### **Stavebnice Meccano**

Stavebnice Meccano konstrukčně velmi podobná Merкуру není v České republice moc známá. Stavebnice se liší podle věku dětí. Stavebnice existuje už od roku 1898. Součásti pro ty nejmenší (od 2 let) obsahuje velké součásti. Pomocí nich lze složit jednoduchého hada, žabku nebo psa. Starší děti už mohou sestrojovat složitější a rozsáhlejší modely díky složitějším součástkám. Merkur nabízí stavebnice zaměřené na elektro (elektro Merkur), z Meccana lze složit auto na dálkové ovládání. Přednosti Meccana můžeme shrnout do následujících bodů:

- zaměření na více věkových skupin
- sympatický vzhled (barvy, oči na autech, apod.)
- ohebný plast bez paměťového efektu
- množství různorodých dílů
- elektro - součástky, dálkové ovládání
- spolupráce s PC (stáhni si zvuky do svého auta)
- reálné napodobení skutečnosti (Eiffelovka, Big Ben)



**Obr.1 Meccano - auto na dálkové ovládání**

### **Závěr**

Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové ve studijním programu Učitelství pro základní školu studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy je téma konstrukčních prací probíráno v rámci předmětu Technická a pracovní výchova. Studenti se seznamují s jednotlivými materiály. Na závěr semestru realizují podle vlastních návrhů vybraný projekt. Také studenti Učitelství pro mateřské školy absolvují předmět Technická a pracovní výchova, kde se v rámci přednášek a cvičení podrobně seznámí s jednotlivými materiály stavebnic, jejich vlastnostmi, použitím, tvorbou pracovních listů pro děti. Domníváme se, že pro studenty učitelství ZS1 i MŠ je důležité výše uvedená témata probírat z toho důvodu, aby byli v rámci své budoucí práce schopni rozvíjet technické dovednosti dětí.

**Použité zdroje:**

- [1] DOSTÁL, J. *Elektrotechnické stavebnice (teorie a výsledky výzkumu)*. 2. vyd. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-308-6.
- [2] HONZÍKOVÁ, J., BAJTOŠ, J. *Didaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-255-1.
- [3] *Hračka* [online]. Wikipedia.cz. Nestr. [cit. 4. 3. 2009]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stavebnice>>.
- [4] *Lego* [online]. 2008, [cit. 4. 3. 2009]. Dostupný z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Lego>>.
- [5] *Merkur stavebnice: Historie* [online]. 2004 [cit. 15. 2. 2009]. Dostupný z WWW: <<http://www.merkurtoys.cz/cz/index.htm>>.
- [6] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP, 2004.

**Kontakt:**

PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.  
Mgr. Martin Skutil  
ÚPPE PdF UHK  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové  
telefon: 493331111  
e-mail: [martina.manenova@uhk.cz](mailto:martina.manenova@uhk.cz)  
[martin.skutil@uhk.cz](mailto:martin.skutil@uhk.cz)

**Recenzovali:**

PhDr. Vladimír Fabera, CSc.  
PaedDr. Monika Miňová, Ph.D.

# KLÍČOVÉ KOMPETENCE PŘEDŠKOLÁKA VO VZTAHU K BUDÚCEJ ROLE ŽIAKA

**SLEZÁKOVÁ Tatiana, SK**

## **Abstrakt:**

*Autorka sa v príspevku venuje analýze klíčových kompetencií predškoláka vo vzťahu k jeho budúcej role žiaka. Bližšie sústreďuje pozornosť na učebné kompetencie a možnosti ich rozvoja v materskej škole.*

## **Abstract:**

*The paper deals with the analyses of key competencies of pre-school child in the relation of the future pupil role. Tuhe author concentrates the attention on learning competencies and the possibilities of their development in the kindergarten.*

## **Klíčové slová:**

*profil absolventa, klíčové kompetencie, vstup do školy, rola žiaka*

## **Key words:**

*school leaver profile, key competencies, enter to the school, pupil role*

## **Úvod**

Od školského roka 2008/2009 pracujú materské školy na Slovensku podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 (ďalej ŠVP). Tento program vymedzuje všeobecné ciele materských škôl, klíčové kompetencie a rámcový obsah vzdelávania v materských školách (Hajdúková, V. a kol., 2008).

Každá materská škola si vytvára svoju profiláciu, to znamená, že má možnosť diverzifikácie obsahu podľa regionálnych a lokálnych požiadaviek ako aj špecifik edukačného prostredia materskej školy.

V centre pozornosti každej materskej školy je podpora celostného rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. Rozvoj jeho jedinečnosti s ohľadom na možnosti a schopnosti dieťaťa v duchu humanistických princípov výchovy a vzdelávania.

Jednou z úloh preprimárnej edukácie je zámerná a cielená príprava dieťaťa na jeho budúcu rolu žiaka. Úspešné zvládnutie roly žiaka je podmienené, okrem iného, i stimuláciou dôležitých predpokladov k učebnej činnosti v materskej škole a v rodine.

## **1 Vstup dieťaťa do školy a rola žiaka**

Rola žiaka, do ktorej dieťať vstupuje v 1. ročníku základnej školy, je rolou obligatórnou, spoločensky povinnou. Z tejto roly vyplýva celý rad požiadaviek, povinností, ktoré musí dieťa plniť. Aby dieťa začalo úspešne štart do školy, je dôležité ho na tuto rolu pripraviť. Na rozdiel od minulosti, keď prevládala učebno-disciplinárny model prípravy, v súčasnosti hovoríme o osobnostnom rozvoji dieťaťa, o rozvoji elementárnych základov klíčových kompetencií, ktoré by mu pomohli bez väčších ťažkostí sa vpraviť do nového prostredia školy.

Súbor elementárnych základov klíčových kompetencií, ktoré tvoria profil absolventa preprimárneho vzdelávania sú po prvýkrát obsiahnuté v ŠVP. Cieľom formovania klíčových kompetencií dieťaťa v predškolskom veku je dosiahnuť jeho školskú pripravenosť a získanie základov pre rozvoj schopností učiť sa a vzdelávať sa po celý život.

Pre dieťa predškolského veku boli vymedzené nasledovné kompetencie: psychomotorické, osobnostné (intrapersonálne), sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné (vid' ŠVP ISCED 0, 2008).

Klíčové kompetencie predstavujú súbor vedomostí, zručností, postojov, schopností, motiváciu k dosahovaniu dobrého výkonu, k mobilizácii jednotlivca k dosahovaniu efektívnej aktivity.

V našom prípade, primeraný rozvoj elementárnych základov vyššie uvedených klíčových kompetencií, by mal zabezpečiť dieťaťu plynulý prechod z materskej školy a rodiny do 1. ročníka základnej školy. Samozrejme, že školská úspešnosť dieťaťa bude závisieť i od jeho ďalších osobnostných charakteristík ako sú temperamentové charakteristiky, výkonová spôsobilosť dieťaťa, individuálna schopnosť sústredenia sa, miera unaviteľnosti, emocionálny stav dieťaťa a pod. Ďalej úspešnosť vpravovania sa žiaka do nového prostredia školy závisí i od pripravenosti rodiča na rolu rodiča školopovinného dieťaťa (psychologická pripravenosť, pedagogická pripravenosť, sociálno-právna pripravenosť a materiálna pripravenosť). V neposlednom rade je to aj pripravenosť školy a učiteľa v 1. ročníku prijať dieťať a vytvoriť mu pedagogicky gramotné prostredie podľa jeho možností a schopností.

V súčasnej odbornej literatúre máme uvedený celý rad ďalších kritérií školskej pripravenosti dieťaťa (školská pripravenosť - morfológická, funkcionálna a sociálna pripravenosť dieťaťa zvládnuť požiadavky



školy), ktoré autori vymedzujú. V prvom rade je to vek (od šesť do sedem rokov), ďalej je to zdravotný stav dieťaťa, odolnosť voči psychickej a fyzickej záťaži, určitá úroveň zámernosti psychických procesov, primeraná úroveň jazykových a socializačných kompetencií a pod. Obsah jednotlivých kritérií sa mení podľa toho, ktoré komponenty školskej pripravenosti považuje autor za dôležité z hľadiska budúcej roly žiaka. Musíme konštatovať, že v uvádzaných kritériách chýba určitá štruktúra, prepojenosť medzi jednotlivými komponentmi školskej pripravenosti.

Oceňujeme snahy o vymedzenie základných kľúčových kompetencií v ŠVP. Aj keď podľa nášho názoru chýbajú učiteľkám vedomosti o štruktúre učebnej činnosti, vedomosti o tom, ako formovať uvedené kompetencie, ako ich plánovať s ohľadom na každé dieťa, ktoré má právo na svoju jedinečnosť. Je dôležité si uvedomiť, že cieľ je rovnaký, ale cesty musia byť rôzne. Učiteľka musí vytvoriť priestor pre variabilitu strategických vzdelávacích postupov, ktoré by umožnili optimálny rozvoj každého dieťaťa (deti intaktné, deti so zdravotným handicapom, ktoré sa pripravujú do bežnej školy, deti so sociokultúrnym handicapom, deti mimoriadne nadané a pod.). Ako konštatuje V. Kurincová (2008), trendy súčasnej pedagogickej praxe smerujú k tomu, že v podmienkach vyučovania v našich školách je už bežnou povinnosťou učiteľa riadiť vyučovací proces, v ktorom sú umiestnení žiaci so špeciálnymi – výchovno-vzdelávacími potrebami a žiaci intaktní. To isté platí aj pre materské školy.

## 2 Učebné kompetencie dieťaťa predškolského veku vo vzťahu k budúcej role žiaka

Je dôležité poznamenať, že pri vstupe dieťaťa do školy je nevyhnutná primeraná úroveň rozvoja všetkých kompetencií. My sa sústredíme len na analýzu jednej oblasti, ktorú tvoria učebné kompetencie predškolača.

Obsah učebných kompetencií v závere predškolského veku, ktoré sú vymedzené v ŠVP, tvoria tieto schopnosti dieťaťa:

- dieťa prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o poznávanie nových skutočností,
- kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcejmu svetu,
- rado experimentuje, pozoruje, objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a novými poznatkami,
- nové poznatky a skúsenosti aplikuje v hre, v rôznych aktivitách a situáciách,
- plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť,
- vyvíja vôľové úsilie v hre a v inej činnosti,
- prekonáva prekážky v učení,
- vie sa sústrediť primerane dlhý čas na hru a na zámernú riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť,
- prejavuje aktivitu v individuálnom a skupinovom učení,
- zvláda základy učenia sa na základe osobnej motivácie.

Rozvoj vyššie uvedených kompetencií dieťaťa si vyžadujú isté kompetencie učiteľky. V prvom rade je nevyhnutná orientácia v osobitostiach učebnej činnosti prváka, ktorá sa stáva postupne jeho hlavnou činnosťou. Slovo „postupne“ sme uviedli preto, lebo u dieťaťa na začiatku školskej dochádzky je hrová činnosť naďalej najrozvinutejšou činnosťou. Učiteľ má do hrovej činnosti postupne včleňovať prvky učebnej činnosti. Podstatou učebnej činnosti je získavanie teoretických poznatkov. V štruktúre potrieb prváka takáto potreba zatiaľ absentuje. Pre prváka sú vyjadrenia učiteľky typu: „Teraz máme slovenský jazyk, matematiku, prírodovedu“ a pod., málo zrozumiteľné. Dieťa na začiatku školskej dochádzky má naďalej potrebu poznávať nové, zaujímavé, zmysluplné v rôznych činnostiach, cez zážitok. Postupne pod vedením učiteľa, v spoločnej činnosti učiteľa a žiaka sa pred dieťaťom otvárajú brány k získavaniu teoretických poznatkov základov vied. K tomu je potrebné dieťa viesť.

Niektorí autori (Božovičová, A. A., 1980, El'konin, D. B., 1989, Kravcovova, E. E., 1987, a ďalší) považujú za dôležitú zložku školskej pripravenosti a školskej úspešnosti dieťaťa sociálnu a psychickú pripravenosť. Tú chápú ako pripravenosť dieťaťa na učebnú činnosť, ktorá predpokladá primeranú úroveň rozvoja motivačnej sféry dieťaťa (poznávacie a sociálne motívy učenia – chcem byť žiakom, chcem veľa vedieť, chcem byť dobrým žiakom) a dostatočný stupeň zámernosti psychických procesov. Podľa A. A. Božovičovej tieto zložky psychickej pripravenosti podmieňujú vznik „vnútornej pozície školáka“.

O „vnútornej pozícii školáka“ hovoríme, ak je dieťa orientované na podstatné súčasti učebno-vzdelávacej činnosti: dieťa má pozitívny vzťah ku škole, prejavuje osobitý 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 a podobne). Dieťa je pripravené uznávať autoritu učiteľa (El'konin – Venger, 1989, s. 29).

Je dôležité, aby učiteľky v materských školách, ale aj rodičia vytvárali pozitívny vzťah k budúcej role žiaka. Vieme, že dieťa sa pripravuje na prevzatie tejto role už na konci predškolského veku, kedy sa mení subjektívne prežívanie jeho budúcej pozície. Dieťa si začína uvedomovať sociálny význam svojich individuál-

nych schopností, nové postavenie v spoločnosti (ja som už veľký, ja už pôjdem do školy). Táto rola je realizovaná v tomto období vzhľadom k fenomenizmu a prezentizmu myslenia (zameranosti na prítomný stav) v symbolickej rovine vo forme hry. Prostredníctvom hry dieťa prejavuje svoje pocity, očakávania, ktoré sú podmienené názormi rodičov, vychovávateľov, starších súrodencov a pod. Postupne stráca záujem o činnosti v materskej škole. Pokúša sa nájsť vo svojom živote nový obsah, mení formy komunikácie s vrstovníkmi, nezaujímajú ho bežné aktivity organizované v materskej škole. Čoraz viac sa zaujíma o vážnu, spoločensky cenenú činnosť, ktorou je riadené učenie pod vedením učiteľa.

Z výskumov vyplýva, že u 6-ročných detí, ktoré vstupujú do roly žiaka, po prvýkrát vznikajú predstavy o sebe ako o členovi spoločnosti. Dieťa si začína uvedomovať svoje osobnostné kvality (ja viem, ja to dokážem). V súvislosti s týmto sa mení jeho vzťah ku škole, menia sa potreby, želania. Želanie dieťaťa „ja chcem ísť do školy“ sa stáva jeho vnútornou potrebou. Práve tento moment je ďalším dôležitým signálom, že dieťa je pripravené na rolu školáka.

V súvislosti s týmto je dôležité viesť dieťa k poznaniu svojich kvalít, k sebaúcte, k seba prijatiu. Tieto osobnostné kvality dieťaťa vo významnej miere determinujú úspešný priebeh jeho adaptácie na nové podmienky. Dieťa s pozitívnym seba prijatím sa učí veriť vo svoje schopnosti, učí sa prekonávať prekážky, zvládať určitú záťaž, ktorú prináša rola žiaka. Ďalšou osobnostnou vlastnosťou dieťaťa je pozitívna koncepcia druhých.

Úcta k druhým, schopnosť spolúsúciť, schopnosť pozitívne sa vyjadrovať o iných, patria k významným komponentom tvoriacich štruktúru emocionálnej inteligencie. Tá umožňuje človeku úspešnejšie nadväzovať kontakty, byť prijímaný ostatnými v skupine. Dieťa, ktoré má primerane rozvinuté takéto osobnostné predpoklady si ľahšie nachádza svoje miesto, pozíciu medzi ostatnými deťmi v triede.

Pri formovaní emocionálnej sféry dieťaťa je potrebné ho učiť hovoriť o svojich pocitoch, orientovať sa v rôznych emóciách. Učiteľ môže v materskej škole vytvárať situácie, v ktorých sa dieťa oboznamuje s rôznymi spôsobmi vyjadrenia svojich emócií (záujem, radosť, údiv, smútok, hnev, strach a podobne). Nemenej dôležité je viesť deti k pochopeniu emocionálneho stavu ostatných a k emocionálnej sebaregulácii svojho správania.

Rozvoj týchto osobnostných charakteristík dieťaťa predškolského veku, formovanie adekvátneho obrazu „Ja – budúci školák“ (uvedomenie si zo strany dieťaťa určitých rozdielov v obrazoch svojho reálneho a ideálneho ja a v súvislosti s týmto schopnosť hodnotiť svoje nové sociálne postavenie) mu umožní úspešnejšie sa vpraviť do nového prostredia školy.

Jednou z ďalších charakteristík budúceho školáka je zvýšený záujem dieťaťa o činnosti, ktoré sú typické pre školu (dieťa chce poznávať písmená, chce vedieť ako sa čítajú jednotlivé hlásky, chce písať písmená, očakáva ohodnotenie výsledku svojej činnosti a pod). Učiteľ v materskej škole vytvára priestor pre rôzne aktivity, v ktorých dieťa získava základy gramotnosti a hlavne rozvíja si dôležité predpoklady na osvojení si pisateľských i čitateľských zručností v škole.

Nevyhnutnou súčasťou pripravenosti na učebnú činnosť je schopnosť dieťaťa vytvoriť si subjektívnu pozíciu v učení.

*Subjektívna pozícia v učebnej činnosti* je chápaná ako súhrn takých komponentov ako sú: sociálna aktivita dieťaťa, ktorá je zameraná na osvojenie si určitých poznatkov v praktickej činnosti, na ich rozšírenie na poznávacie záujmy, zameranosť na samostatnú, tvorivú prácu, na dosahovanie dobrých učebných výsledkov a podobne (Michajlenko, 2000).

K nevyhnutným predpokladom, ktoré je dôležité rozvíjať, aby dieťa bolo pripravené na túto subjektívnu pozíciu v učebnej činnosti patrí:

- schopnosť pracovať podľa určitého vzoru,
- schopnosť počúvať a vyplňať inštrukciu dospelého,
- schopnosť ohodnotiť svoju prácu a prácu ostatných,
- schopnosť podriaďiť sa pravidlám a požiadavkám dospelých,
- schopnosť realizovať rôzne činnosti (hrové, učebné, pracovné a podobne), zamerané na vykonávanie určitých úloh,
- schopnosť kontrolovať svoju činnosť,
- samostatnosť pri riešení primeraných úloh v rôznych druhoch činností,
- schopnosť samostatne nadväzovať kontakty s dospelými a vrstovníkmi,
- schopnosť elementárnej tvorivej aktivity.

Z vyššie uvedených predpokladov subjektívnej pozície dieťaťa v učebnej činnosti niektorí autori pripisujú dôležitý význam hlavne schopnosti dieťaťa spolupracovať (Michajlenko, Venger, Kravcovová a ďalší). Učebná činnosť žiaka si vyžaduje schopnosť spolupracovať jednak s učiteľom, ale aj so spolužiakmi. Dieťa dokáže spolupracovať s ostatnými jedine vtedy, ak je primerane samostatné.

Samostatnosť dieťaťa úzko súvisí s jeho aktívnosťou. Je dôležité, aby učiteľ, ale aj rodič vytváral priestor pre rozvoj samostatnosti dieťaťa v rôznych typoch činnosti hrovej, predmetno-činnostnej a podobne.

Dieťa sa postupne učí formulovať cieľ, vybrať adekvátne prostriedky, uvedomiť si postup práce a hlavne dosiahnuť určitý výsledok. Samozrejme zo začiatku pod vedením učiteľa. Dôležité je, aby sa spolupráca učiteľa s predškólakmi niesla v duchu partnerstva. Učiteľ vystupuje ako partner, ktorý nadväzuje kontakt s dieťaťom, ale je aj predmetom ich spoločnej činnosti, ktorú plánuje, riadi, koordinuje, analyzuje. V procese partnerskej spoločnej činnosti prebieha neustále výmena informácií, vzťahov, činnosti medzi účastníkmi. Je dôležité, aby účastníci spoločnej činnosti boli v pohode, boli uspokojené potreby dieťaťa zamerané na spoluprácu s dospelým. O. A. Michajlenko (2000) vytvoril štruktúru spoločnej činnosti učiteľa s deťmi. Tá obsahuje jednotu troch komponentov: cieľový komponent, obsahový komponent a výsledný komponent.

- **Cieľový komponent** podľa autora predpokladá vznik spoločnej činnosti učiteľa, ktorá je charakterizovaná záujmom subjektov spoločnej činnosti (učiteľa a dieťaťa) o daný problém a snaha ho vyriešiť, ďalej je to uvedomenie si a prijatie cieľa spoločnej činnosti zo strany subjektov, následne analýza problému, možnosti riešenia.
- **Obsahový komponent** predpokladá aktivitu pri realizácii daného cieľa. Pozostáva z aktivity obidvoch subjektov pri nachádzaní prostriedkov a spôsobov riešenia vzniknutého problému, aktivitu pri realizácii vybraných ciest riešenia a aktivitu subjektov pri korigovaní činnosti a kontrola činností.
- **Výsledný komponent** obsahuje záver spoločnej činnosti učiteľa s deťmi: aktivitu subjektov pri analýze a hodnotení výsledkov, spokojnosť s priebehom i výsledkom spoločnej činnosti.

K realizácii takejto formy spolupráce medzi učiteľom a deťmi sú potrebné určité kompetencie zo strany učiteľa (schopnosť riadiť spoločnú činnosť, dobrá orientácia učiteľa vo vekových a individuálnych osobitostiach dieťaťa, schopnosť učiteľa vstupovať do vzťahov s dieťaťom v rôznych druhoch činnosti a podobne) A. Klimentová, 2008. Najvhodnejšou formou rozvoja schopností dieťaťa vstupovať do kontaktu s dospelými a vrstovníkmi pri spoločnej činnosti je problémovo-hrová situácia. Problémovo-hrová situácia obsahuje problémovú úlohu, ktorú je potrebné vyriešiť. K tomu je nevyhnutné mobilizovať aktivitu dieťaťa, jeho usilovnosť, ochotu dospieť k vyriešeniu úlohy.

Dieťa potrebuje k vyriešeniu úlohy použiť svoje poznatky, zručnosti, návyky. Keďže sa jedná o hrovú činnosť, dieťa i učiteľ sú v rovnakej partnerskej pozícii.

V problémovo-hrových situáciách je ešte významná možnosť rozvíjať tvorivý potenciál dieťaťa. Dieťa sa učí samostatnosti pri hľadaní spôsobov riešení, učí sa kombinovať známe spôsoby riešenia problému pri nachádzaní nových spôsobov. Zbavuje sa strachu, úzkosti. Cvičí sa v umení viesť dialóg s dospelým, s vrstovníkmi. Takýmto spôsobom sa dieťa pripravuje na budúcu spoluprácu s učiteľom a vrstovníkmi v škole.

Subjektívna pozícia dieťaťa v učebnej činnosti si vyžaduje od neho aj primerané predstavy o činnostiach, schopnosť prekonávať prekážky, ktoré môžu vzniknúť, mobilizácia úsilia pri realizácii inštrukcií učiteľa, dosahovanie čo najlepších výsledkov v určitých činnostiach a formovanie motívov k získavaniu nových poznatkov a podobne.

Autor veľkú úlohu pri formovaní subjektívnej pozície dieťaťa v učení pripisuje zámerne riadenej aktivite v materskej škole ako dôležitej forme získavania nových poznatkov, formovania určitých návykov, podnecovanie zvedavosti dieťaťa, jeho zameranosti k samostatnosti, hľadania odpovedí na mnohé otázky (čo je to?, prečo?).

Zámerne riadená aktivita je považovaná za začiatok intelektuálnej práce dieťaťa, prostredníctvom ktorej sa formuje záujem a potreba dieťaťa poznávať svet, odhaľovať nové skutočnosti. Tento fakt je nevyhnutnou podmienkou školskej úspešnosti. Je dôležité, aby učitelia v materskej škole, ale aj rodičia doma vytvárali podnetné, „zvedavé“ prostredie pre dieťa.

Zvládnutie roly žiaka si vyžaduje i určitú úroveň rozvoja poznávacích funkcií: reči, vnímania, pamäti, predstavivosti, myslenia a podobne. Veľkú pozornosť je potrebné sústrediť na rozvoj jazykových kompetencií dieťaťa, ktoré vo významnej miere napomáhajú jeho úspešnej adaptácii na nové prostredie i školskú úspešnosť.

## Záver

Byť školákom je veľmi náročná rola. Predstavuje jedno zo zlomových období človeka. Aby ju dieťa úspešne zvládlo, je potrebná organizovaná, cieľavedomá, systematická príprava v predškolských zariadeniach i v rodine. Samozrejme nesmieme zabúdať, že deti sú rozdielne, majú individuálne potreby, pochádzajú z rozdielnych prostredí, s rozdielnou hodnotovou orientáciou svojich rodičov, s odlišným životným štýlom, predstavami a očakávaniami k svojim deťom – budúcim školákom.

**Použité zdroje:**

- [1] BOŽOVIČ, A. A. *Ličnosť i jeho formirovanije v detskom vozraste*. Moskva: Prosveščeniye, 1980.
- [2] EL'KONIN, D. B., VENGER, A. L. *Osobennosti psichičeskoho razvitija detej 6-7 letneho vozrasta*. Moskva: Prosveščeniye, 1989.
- [3] HAJDÚKOVÁ, V. a kol. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2008. 254 s. ISBN978-80-8052-324-4.
- [4] KURINCOVÁ, V. Teória a prax spolupráce učiteľov a rodičov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach bežných škôl. In Seidler, P. Kurincová, V., Komora, J. a kol. *Cesty k inklúzii* (Výskumná úloha VEGA č. 1/3632/06). Nitra, 2008., s.39-57. ISBN978-80-8094-4446-9.
- [5] KLIMENTOVÁ, A. „Motivačný duch školy.“ In Petlák, E. a kol. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. (Výskumná úloha VEGA 1/3676/06), Nitra, 2008, s. 132-146. ISBN 978-80-8094-340-0.
- [6] KRAVCOVOVÁ, E. E. *Psychologičeskije problemy gotovnosti detej k obučeniju v škole*. Moskva: Pedagogika, 1987.
- [7] MICHAJLENKO, O. A. Rozvivajuščee vzajimodejstvije vospitatelej s det'mi staršeho doškoľnogo vozrasta kak faktor formirovanija samostojatel'nosti i podgotovky k škol'nomu obučeniju. In Kol. autorov *Vospitanije doškoľnikov k samostojatel'nosti*. Zbornik statej. Sankt-Peterburg. Detstvo-Press, 2000. ISBN 5-89894-075-X.
- [8] *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na internete: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

**Kontakt:**

PaedDr. Tatiana Slezáková, Ph.D.  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Drážovská 4  
94901 Nitra  
tslezakova@ukf.sk

**Recenzovali:**

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.  
Mgr. Iva Bartošová, Ph.D.

# PŘIPRAVENOST DÍTĚTE DO 1. TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

**TRNKOVÁ Veronika, CZ**

**Abstrakt:**

*Příspěvek popisuje dítě předškolního věku a poukazuje na dovednosti, vědomosti i návyky, které by dítě před nástupem do školy mělo zvládat. Autor v něm popisuje Jiráskův Orientační test školní zralosti.*

**Abstract:**

*Entry describes pre-school child and adverts to skills, knowledges and habits, which child would know before his coming to the basic school. The author of this title describes Jirásek 's Orientation test of school maturity.*

**Klíčová slova:**

*Školní zralost, školní připravenost, předškolní věk, orientační test školní zralosti.*

**Key words:**

*School maturity, school readiness, pre-school age, Orientation test of school maturity.*

## Úvod

Nástup do školy je pro každé dítě významným životním momentem, který s sebou přináší mnoho radostí, nadějí, ale i obav a starostí. Do jeho světa vstupují nové tváře dospělých, kteří dohlížejí, usměřňují či podporují chování dítěte.

O tom, co je škola a co tam budou děti dělat, nemají většinou příliš jasnou představu. Jednu z prvních zkušeností se školou získávají děti u zápisu, v rámci kterého se posuzuje školní zralost a připravenost dítěte do školy. Je nezbytné, aby byl laděn v přátelském duchu.

## 1 Dítě na počátku školní docházky

Kolem šestého roku věku dochází k poměrně rozsáhlým změnám a posunům ve vývoji. Změny se projevují v poměrně krátké době, relativně najednou, týkají se tělesného, duševního, citového i sociálního vývoje.

### 1.1 Tělesný vývoj

U dětí kolem šestého roku dochází ke změně tělesné stavby, kterou nazýváme první proměna tělesné stavby. Mění se proporce těla, postava se protahuje, prodlužují se končetiny. Snižuje se množství podkožního tuku, hrudník a břicho jsou plošší. Tělo ztrácí válcovitou podobu. K posouzení, zda dítě prošlo změnami, slouží tzv. „filipínská míra“, která spočívá v tom, že u školně zralého dítěte ruka natažená přes hlavu dosáhne na lalůček ucha na druhé straně hlavy.

Zlepšuje se celková koordinace hrubé motoriky. Vedle hrubé motoriky dozrává i jemná motorika. Dítě je schopno jemnějších a přesnějších pohybů rukou a prstů. Ty pak umožňují dobré ovládnutí psaní.

Během tělesné proměny dochází k vyhranění laterality rukou a k výměně chrupu. Typickým jevem je částečně „bezzubý úsměv“ dětí.

### 1.2 Kognitivní oblast

Zásadní změny se projevují v oblasti myšlení a vnímání. Dítě se odpoutává od světa pohádek, začíná svět vnímat realističtěji. Je schopné logicky myslet, i když jen na konkrétních situacích. Dochází k přechodu od globálního k diferencovanému vnímání v sluchové a zrakové oblasti, k rozvoji analyticko-syntetické činnosti. Nutná je určitá kapacita paměti, zejména schopnosti záměrného zapamatování. Dítě začíná chápat pojmy menší – větší, více – méně – stejně, dokáže řadit a třídit předměty podle určitého hlediska, bezpečně odlišuje základní geometrické tvary a dovede je překreslit.

### 1.3 Sociální a emociální vývoj

Dítě nastupující do školy by se mělo umět odloučit na určitou dobu od rodiny. Mělo by být připraveno vzít na sebe roli školáka, diferencovaně reagovat na učitele a spolužáky. Musí být schopno podřídit se práci ve skupině, plnit požadavky skupiny, spolupracovat.

## 2 Školní zralost a připravenost

S blížícím se časem zápisů do 1. tříd základních škol si mnoho rodičů klade otázku, zda je jejich dítě zralé a připravené pro vstup do školy. Doba nástupu do školy není stanovena náhodně. V tomto věku dochází k vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Kompetence, potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, se dělí do dvou skupin:

- školní zralost,
- školní připravenost.

### 2.1 Školní zralost

Školní zralostí rozumíme fyzickou a duševní připravenost dítěte pro vstup do školy, která je výsledkem předchozí etapy vývoje dítěte. Jedná se o kompetence závislé na zrání, v rámci kterých dochází k určité zralosti centrální nervové soustavy. Toto zrání je závislé na věku dítěte, ale také na jeho individuálních vlastnostech. Školní zralost dítěti umožňuje osvojit si s úspěchem školní dovednosti a znalosti. Pro školní zralost je směrodatné:

#### A) Rozumový vývoj:

- vývoj řeči - srozumitelná výslovnost, slovní zásoba (rozvitě věty), schopnost umět vyjádřit děj,
- grafomotorika - ovládat čáru a směr, správné držení tužky, uvolněné zápěstí, tvořivě a spontánně kreslit,
- pozornost - udržet pozornost alespoň 10 minut,
- pracovní návyky - vydržet u úkolu,
- zrakové a sluchové rozlišení,
- orientace v prostoru a čase - nahoře a dole, před a za, vepředu, vzadu a vprostřed, nad a pod, orientace na vlastním těle, orientace vpravo a vlevo,
- předpočetní představy - dítě chápe pojem první, poslední, uprostřed, větší nebo menší, lehčí, těžší,
- přiřazování a rozeznávání barev.

#### B) Sociální vývoj:

- schopnost navazovat vztahy s vrstevníky,
- komunikovat s okolím,
- najít si kamaráda.

#### C) Emocionální vývoj:

- schopnost zvládat zátěžové situace,
- odpoutat se od rodiny.

### 2.2 Školní připravenost

O školní připravenosti mluvíme jako o kompetenci, na jejímž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jedná se o souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků výchovně-vzdělávacího procesu ve škole.

**Školní připravenost závisí na působení rodinného a dalšího sociálního prostředí dítěte** a také předškolním zařízením, které dítě navštěvuje. Rozlišujeme vnější a vnitřní připravenost.

- Vnější se může projevat zájmem dítěte o zevní prostředí vyučování. Dítě považuje výuku za hru a úkoly nepovažuje za povinné.
- Vnitřní znamená způsobilost dítěte ke školní docházce a odpovídá duševní, emoční a sociální zralosti. Zahrnuje v sobě chápání hodnoty a významu školního vzdělávání, dosažení socializační úrovně dítěte a také ztotožnění se a přijetí základních norem hodnot a chování.

## 3 Posuzování školní zralosti

Testy školní zralosti provádějí pracovníci poraden většinou v mateřských školách nebo zdravotnickí pracovníci v rámci předškolních pediatrických prohlídek dětí. Běžně se používá Jiráskova úprava Kernova **Orientačního testu školní zralosti** (1970), založeného na zákonitosti percepčně motorického vypsávání dítěte. Test se skládá ze tří subtestů:

- kresba lidské postavy,
- napodobení psacího písma - krátké věty,
- obkreslení skupiny teček.

### 3.1 Návod k užívání testu

Podle uvedené předlohy dítě nakreslí člověka, větu a skupinu bodů. Nic se nevysvětluje, zejména se nepomáhá, neupozorňuje se na chyby a nedostatky. Pouze je dovoleno pobídnout, když dítě váhá nebo se stydí. Pokud je dětí v místnosti více, je nutno dohlédnout, aby si vzájemně nenahlížely do práce. Provedení všech tří úkolů trvá přibližně 15 až 20 minut. Výkony v testu posuzujeme stupnicí **1 - 5** (1 = nejlepší výkon).




### 3.2 Kresba lidské postavy



Předškolní děti většinou rády kreslí. Kresba zachycuje nejen kreslířskou zručnost, ale vyjadřuje i to, jak danou skutečnost dítě vidí a vnímá. Oproti předcházejícímu období je propracovanější, obohacená o detaily. Považujeme ji za určitý odraz vývojové vyspělosti dítěte. Z tohoto důvodu je právě kresba používána při screeningu předškolních dětí jako jeden z možných ukazatelů školní zralosti. Ke zjištění vývojové úrovně dítěte se využívá kresba lidské postavy, nejčastěji muže. Zpočátku je kresba kreslena analyticky, postupně se objevují prvky syntetické kresby. Předškolní děti kladou důraz na prokreslený obličej, přidávají detaily na těle i na oblečení, prsty uvádějí ve správném počtu, lépe postihují proporce těla.

Úkolem kresby je orientačně posoudit úroveň obecné inteligence dítěte, stupeň představivosti, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. Nutně podotknout, že vývoj v kresbě souvisí jak s vývojem vnímání, tak s grafomotorickou obratností.

#### 3.2.1. Kritéria kresby mužské postavy a jejich odpovídající ukázky

Tab.1 Kresba postavy

Známka	Popis kresby	Ukázka kresby
1	Postava má hlavu, trup a končetiny. Hlava je spojena s trupem krkem (není větší než trup). Na hlavě jsou vlasy a uši. Obličej má oči, nos a ústa. Ruce jsou zakončeny 5 prsty, nohy jsou dole zahnuté. Postava má mužské oblečení. Jedná se o syntetický způsob zobrazení.	
2	Chybí synkretické zobrazení. Tři části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou chybět.	
3	Kresba má hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojčarou. Může chybět krk, uši, vlasy, oděv, prsty a chodidla.	

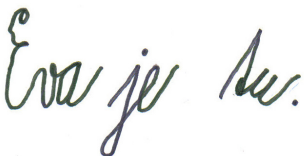
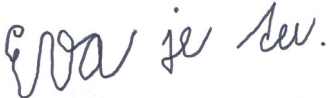


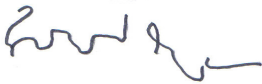
4	Primitivní kresba s trupem. Končetiny jsou vyjádřeny jednou čarou.	
5	Chybí zobrazený trup. "Hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce".	

### 3.3 Napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů

Úlohy „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny deseti teček“ reprezentují v testu úkoly v pravém slova smyslu. Dítě v nich musí vyvinout úsilí, přimět se vůlí ke splnění instrukce. V dokonalosti napodobení předlohy se projeví schopnost vizuo-motorické koordinace a analyticko-syntetického myšlení. Jednotlivé úkoly se svými nároky vzájemně doplňují a dohromady postihují komplex schopností a vlastností, které tvoří základ předpokladů pro úspěšné započetí školní docházky.

#### 3.3.1 Kritéria napodobení věty a jejich odpovídající ukázky






Tab.2 Napodobení věty

Známka	Charakteristika napodobené věty	Ukázka věty
1	Zcela čitelné napodobení předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Písmeno "E" má výšku velkého písmene. Nesmí chybět tečka nad "j". Písmena jsou spojena do tří slov. Věta se vodorovně neodchyluje o více než 30°.	
2	Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen a vodorovné linii nezáleží.	
3	Členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.	
4	Podobnost alespoň 2 písmen. Celek ještě tvoří „písmena“.	
5	Čmárání.	



### 3.3.2 Kritéria obkreslení skupiny bodů a jejich odpovídající ukázky

Tab.3 Skupiny bodů

Známka	Charakteristika obkreslení skupiny bodů	Ukázka skupiny bodů
1	Téměř dokonalé napodobení předlohy. Zvětšení není o více než ½, zmenšení je libovolné. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.	
2	Počet i sestavení bodů odpovídá předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.	
3	Celek se podobá předloze. Výškou a šířkou nepřevyšuje předlohu více než 2x. Teček nesmí být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení.	
4	Obrazec se nepodobá předloze, skládá se ale z teček. Na počtu teček a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary nejsou přípustné.	
5	Čmárání.	

### 3.4 Vyhodnocení dosažených bodů

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek v jednotlivých úlohách, tj. hodnoty od 3 do 15 (viz tab.4).

Tab.4 Vyhodnocení testu

součet dosažených bodů	vyhodnocení testu
3 až 6	nadprůměrný výsledek
7 až 11	průměrný výsledek
12 až 15	podprůměrný výsledek

V případě podprůměrného výsledku je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální šetření u praktického dětského lékaře a u psychologa.

### Závěr

Vstup do školy je významným mezníkem v životě každého člověka. Jedním z nejdůležitějších úkolů rodiny a mateřské školy je připravit děti co nejlépe do prvních ročníků ZŠ a zabezpečit jim tak úspěšný začátek školních povinností. Veškeré úsilí by mělo směřovat k tomu, aby se děti na tento důležitý úsek života dobře přichystaly a nedošlo tak ke zklamání v důsledku malé připravenosti či z nezralosti dítěte.

**Použité zdroje:**

- [1] BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004.
- [2] BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-7226-637-3.
- [3] JIRÁSEK, Z. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1970.
- [4] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

**Kontakt:**

Mgr. Veronika Trnková  
Základní škola Dr. Peška  
Dr. Václava Peška 768  
537 01 Chrudim III  
telefon: 775 221 454  
e-mail: veronika.petrzilkova@seznam.cz

**Recenzovali:**

PhDr. Blanka Křováčková  
PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

# PODPORA ROZVOJE HYBNOSTI U DĚTÍ S TĚŽKÝM POSTIŽENÍM V MŠ

ZIKL Pavel, CZ

## **Abstrakt:**

*Příspěvek poskytuje přehled o významu a možnostech rozvoje hybnosti dětí s těžkým postižením v mateřských školách. Podrobněji zde jsou prezentovány možnosti taktilní, vibrační a vestibulární stimulace.*

## **Abstract:**

*The article provides summary of the meaning and possibilities of development of motor skills of children with severe disabilities at kindergarten. In the next part presented the possibilities of tactile, vibratory and vestibular stimulation.*

## **Klíčová slova:**

*děti s těžkým postižením, handling, taktilní stimulace, vibrační stimulace, vestibulární stimulace*

## **Key words:**

*children with severe disabilities, handling, tactile stimulation, vibratory stimulation, vestibular stimulation*

## Úvod

V našich mateřských školách (běžných i pro děti se speciálními potřebami) se v současné době můžeme setkat s dětmi s různým zdravotním postižením a mezi nimi i s dětmi s postižením těžkým nebo s více vadami. Následující text je zaměřen zejména na děti s kombinací poruchy hybnosti a mentálního postižení, což je jedna z nejčastějších forem kombinace postižení. Jedním z nejvýznamnějších úkolů při práci s těmito dětmi je rozvoj jejich motorických schopností prostřednictvím léčebné rehabilitace. Rehabilitaci můžeme z pohledu pedagogů vnímat jako činnost zdravotnických pracovníků, jejíž prvky by ale měl ovládat každý pedagog pracující s dětmi s narušením motorického vývoje a ve své práci je používat. Tato jeho činnost slouží k podpoře léčebné rehabilitace, kterou plánují a realizují zpravidla individuálně, kvalifikovaní fyzioterapeuti. V souladu s tím pak v rámci handlingu<sup>2</sup> dílčí aktivity uskutečňují všichni ostatní pracovníci. V oblasti léčebné rehabilitace je tedy těžiště práce pedagogů ve facilitaci<sup>3</sup> a stimulaci vývoje motoriky prostřednictvím uplatňování prvků z různých fyzioterapeutických konceptů a metod.

Důležitou otázkou je, které aktivity by pedagog měl ovládat. Je zde uvedeno „pedagog“, protože se zde zabýváme nejvíce školstvím, ale stejně tak by zde mohl být pracovník v sociálních službách, rodič, asistent, apod. Je v podstatě jedno, kde o dítě pečuje, protože standard péče by měl být stejný ve škole, zařízení sociálních služeb nebo doma. Facilitační a stimulační aktivity musí v praxi znát ten, kdo s dítětem pracuje nejvíce a nese za péči odpovědnost. Dítě předškolního věku většinu času tráví v rodině a v MŠ a i tam mu musí být odpovídající péče poskytnuta. Ve škole to bude logicky učitel, kdo aktivity ve škole plánuje a měl by dbát i na implementaci handlingu do komplexní péče. Je ale důležité si uvědomit, že zde nenahrazujeme rehabilitaci realizovanou zdravotnickými pracovníky, ti se musí podílet na plánování péče, na supervizi a na zaškolení pracovníků a samozřejmě s žákem také přímo pracují.

## Stimulace a facilitace motorického vývoje

Aktivity vykonávané učitelem vycházejí zpravidla z konceptů fyzioterapeutických, byť například Bazální stimulace je původně koncept speciálně pedagogický. Předpokladem pro jejich integraci do komplexní péče ve školách je jejich znalost mezi pedagogy, akceptace nutnosti jejich zařazení do činností ve škole a alespoň elementární kompetence k jejich praktické realizaci. Míra těchto kompetencí může být různá, počínaje absolvováním příslušného kurzu běžně pro pedagogy dostupného (např. kurzy Bazální stimulace) a následnou schopností samostatně získané dovednosti v praxi aplikovat, přes zaškolení fyzioterapeutem v aktivitách s konkrétním žákem, až po samostudium a pouze znalosti teoretické. Tady však narážíme na mnoho potenciálních rizik. Neodborným zásahem můžeme poškodit zdraví žáka, místo facilitace činnost spíše ztížit nebo věnovat čas aktivitám nepřínosným. Kde najít hranici je velmi těžké a určitá míra rizika zde zůstane vždy. Tohoto rizika není ale prosta ani péče ve zdravotnických zařízeních, kde se jen pohybuje na jiné úrovni. Existence těchto rizik ale není v žádném případě omluvou pro nečinnost a vyřazení prvků léčebné rehabilitace z práce ve škole. Naší snahou musí být snižování těchto rizik cestou zvyšování kompetencí pracovníků

<sup>2</sup> Celodenní aplikace prvků různých rehabilitačních technik, které jsou zaměřené na stimulaci/facilitaci hybnosti, inhibici patologických pohybových vzorů a podporu vývoje normálních motorických projevů.

<sup>3</sup> facilitace - usnadnění

ve škole a využitím týmové práce se zapojením příslušných odborníků do poradenství a supervize. Alibistické nicnedělání totiž stav žáka zhoršuje vždy.

Není nutné předkládat zde podrobný přehled jednotlivých fyzioterapeutických metod, ty jsou běžně dostupné (např. Pavlů, 2003) a základní přehled poskytují i publikace speciálně pedagogické (např. Opatřilová, 2005; Vítková, 2006; Müller, 2005; apod.). Zde jsou uvedeny některé aktivity, které je možné realizovat ve školách a které by měl každý pracovník věnující se žákům s těžkým/kombinovaným postižením alespoň na elementární úrovni znát.

#### Taktilní a vibrační stimulace <sup>4</sup>

V literatuře je užíván jednak pojem taktilní stimulace (taktilní – týkající se hmatu; tactus – hmat), ale také somatická stimulace (soma – tělo, somatický – tělesný). Zde je třeba hmat chápat jako schopnost vnímání prostřednictvím kůže a pak je pojem taktilní přesnější. Pojem somatická (tělesná) stimulace (vnímání) je pojmem širším, protože v sobě nezahrnuje pouze vnímání prostřednictvím kůže.

Obvykle se uvádí, že náš mozek získává informace a učí se prostřednictvím pěti základních smyslů – zraku, sluchu, hmatu, chuti a čichu. Přičemž hmat je obvykle laicky vnímán jako aktivita zprostředkovaná rukou nebo jen prsty. V průběhu ontogenetického vývoje se však uplatňují různé smysly postupně a v proměnlivé míře a vnímání se rozvíjí již v období intrauterinálního vývoje. Plod vnímá např. otřesy při pohybu a nárazy plodové vody, tlukot srdce a střevní pohyby matky, změny polohy matky a její pohyb, reaguje na výrazné zvuky (z počátku vnímané jako vibrace), apod. Tyto vjemy jsou vnímány jednak taktilně, tedy prostřednictvím receptorů v kůži (tlak, teplota, vibrace), dále pak prostřednictvím vestibulárního systému (ústrojí rovnováhy a příslušná centra v mozku) a v neposlední řadě také prostřednictvím propriocepce, což je schopnost vnímat změny uvnitř těla, které vznikají v důsledku pohybu a svalové činnosti (Vokurka, Hugo, 2006). Zjednodušené schéma smyslového vnímání je uvedeno na obrázku 1. Nejhlubší úroveň vnímání se rozvíjí již velmi časně a i u lidí s nejtěžším postižením je možné toto vnímání stimulovat. Týká se to i lidí s hlubokým mentálním postižením, hluchoslepotou, nejtěžšími formami DMO (tedy těžkým/kombinovaným postižením), kde právě tato úroveň vnímání bude bazální a je tedy nutné vhodné aktivity znát a používat<sup>5</sup>. Tento typ stimulace je jedním z předpokladů dalšího rozvoje motoriky, lokomoce, ale v konečném důsledku i rozvoje kognitivních schopností.



Obr.1

Taktilním stimulem je v podstatě také každý dotyk, kterých je v průběhu dne značný počet v rámci různých činností, jako je polohování, manipulace, pomoc s příjmem potravy, oblékáním, při hrách, apod.

<sup>4</sup> Mimo literaturu uvedenou v textu jsou zde využity poznatky z kurzu „Rehabilitační metody pro speciální pedagogy při zajištění vzdělávání dětí/žáků s těžkým tělesným postižením I. a II.“, který pořádala PdF UK v letech 2001 – 2002 pod vedením MUDr. Marty Routnerové.

<sup>5</sup> Právě obtížné hledání vhodných aktivit pro děti s takovými postižením ve školách vedlo Andree Fröhliche k postupné tvorbě konceptu Bazální stimulace. Blíže např. [www.bazalni-stimulace.cz](http://www.bazalni-stimulace.cz)

Dotykům je věnována značná pozornost v konceptu Bazální stimulace (Friedlová, 2005), protože každý dotek je také formou komunikace, což platí zejména u osob s těžším postižením nebo závažným onemocněním, kde jsou běžné formy komunikace nějak omezeny. Dotek nesmí lekat, zvyšovat nejistotu (doteky letmé, bez dalších aktivit) nebo vzbuzovat nepříjemné pocity. V Bazální stimulaci se užívá tzv. „iniciální dotek“, což je dotek zahajující jakoukoliv aktivitu s klientem, který je přiměřeně zřetelný (přiměřený tlak celou rukou). Nejčastěji je místem doteku rameno, ale vhodné místo by mělo být zvoleno na základě biografie dítěte (předchozí zkušenosti). Tímto dotykem sdělujeme dítěti, že bude následovat nějaká aktivita a dodáváme mu tím pocit jistoty. Iniciální dotek by měli používat všechny pomáhající osoby jednotně. Předpokladem kvalitního doteku je klid, jasný způsob a význam kontaktu, vyvinutá síla a tlak, jeho rytmus a opakování (Friedlová, 2005). Cíle taktilní a vibrační stimulace jsou:

- uvolnění tenzí a celkové zklidnění
- zlepšení prokrvení
- prohloubení dýchání
- předcházení kontrakturám a deformitám
- uvolnění hlenu v plicích (vibrace)
- úprava svalového tonu
- úprava senzitivity (hypo-, hyper-)
- navázání kladného vztahu s dítětem a komunikace s ním
- kompenzace nedostatku motorických zkušeností a nedostatku vlastních vjemů
- podpora vnímání vlastního těla (tělesného schématu)
- motivace

### **Poznámka:**

*Těchto cílů pochopitelně není možné dosahovat výlučně prostřednictvím taktilní stimulace. Ta by vždy měla být součástí komplexních léčebných a edukačních aktivit realizovaných s konkrétním dítětem.*

Velkou výhodou tohoto typu stimulace je nenáročnost finanční a materiálová, ale zejména relativní snadnost provádění. I pracovník s elementárním zaškolením (nebo dokonce jen se znalostmi teoretickými) může alespoň některé aktivity provádět a to s minimálním rizikem poškození dítěte.

## **METODY PRO STIMULACI**

### **1. taktilní stimulace**

Jedná se v zásadě o každou aktivitu realizovanou rukama (nebo prostřednictvím pomůcek) na celém těle nebo jeho částech, kterou jedinec vnímá hmatem. Je prováděna prostřednictvím doteků, hlazení a masáží.

Z počátku využíváme částí těla, které jsou pro dítě „veřejná“, jako je předloktí, hřbet ruky nebo horní část zad a ramena. Postupně je možné používat i částí dalších. Stimulace je vhodné provádět na holé kůži, ale z počátku (pro seznámení) nebo v případě nedostatku soukromí i přes oděv, což je ale méně efektivní a někdy i kontraproduktivní. Například nemůžeme stimulovat prostřednictvím různých materiálů, oblečení překáží plynulým pohybům, apod. Používají se také různé pomůcky, jako jsou rukavice z různých materiálů, hračky, míčky (měkké i masážní), žínky a další pomůcky na mytí, ale také masážní krémy. Jak bylo uvedeno výše, může mít taktilní stimulace celou řadu cílů. Často ji provádíme zcela intuitivně, například položením ruky na ruku nebo rameno pro vyjádření podpory, pohlazením dítěte jako projevu pochvaly nebo pro dodání pocitu jistoty, objetí blízké osoby, apod. Běžně se děti dotýkáme při pomoci s hygienou, jídlem nebo oblékáním. U dětí s postižením pak dotyky na ruce (předloktí) nebo hlazení zad vykonáváme jako součást komunikace nebo pro zklidnění a relaxaci. Běžné jsou také masáže/stimulace zad, hýždí nebo zadní strany stehen u vozičkářů, čímž zlepšujeme prokrvení těchto částí těla. I při těchto aktivitách je třeba myslet na to, jak se klienta dotýkáme a zda jsou tyto dotyky v souladu s cíly uvedenými výše a zda nevědomky stav spíše nezhoršujeme. Příkladem zde může být situace dítěte se spastickou formou DMO, jemuž jsou dotyky nepříjemné, v situaci se neorientuje (dotyk je zdrojem nejistoty – „nevím, co se se mnou děje“) a jeho spasticita<sup>6</sup> nebo intenzita mimovolních pohybů se tím dále zvyšuje. K tomu můžeme použít nevhodný materiál, který u těchto dětí s velmi často narušenou senzitivitou<sup>7</sup> stav dále zhoršuje. I naše ruce mohou být v tomto případě „nevhodným materiálem“, pokud jsou příliš studené nebo zpocené. V důsledku spasmů se nám činnost (např. oblékání) dále problematizuje, což může vést k dalším nepřiměřeným reakcím, jako je přílišný tlak a použití síly, naše nervozita nebo nevhodné slovní komentáře, apod. Celá činnost se neúměrně protahuje a hlavně se stává zdrojem nelibosti pro dítě, ale i pro pomáhající osoby.

<sup>6</sup> spasticita - zvýšené napětí svalů

Taktilní stimulaci můžeme využívat i jako samostatnou činnost, nejen jako součást aktivit jiných. Vždy je třeba stanovit cíl a najít pak vhodný způsob pro jeho naplnění. Cíle vycházejí ze stavu dítěte (tělesného, psychického), našich možností (prostorové, materiální), předchozích zkušeností a úrovně našich znalostí. Tato činnost bývá vhodným doplňkem v rámci léčebné rehabilitace dítěte, ale také součástí edukace (motivace, komunikace, stimulace vnímání), relaxační aktivitou (prakticky nehrozí přetížení dítěte) nebo náplní volného času. Součástí stimulace by měla být i verbální komunikace, byť dítě vždy nemusí našemu sdělení rozumět, ale rozhodně vnímá jeho tón a melodii. Zcela nevhodná je v tomto případě komunikace s další osobou, která se klienta netýká. Dítěti také sdělujeme doplňující informace (je to teplé, studené, hladké, apod.) a získáváme od něj zpětnou vazbu. Tu můžeme získat nejen prostřednictvím rozhovoru, ale také pozorováním reakcí dítěte nebo somatických změn (např. změny barvy kůže).

Vhodné je i tyto aktivity konzultovat s příslušným odborníkem a naučit se provádět i činnosti vyžadující zaškolení, jako jsou např. masáže. Ideální je získání příslušných odborných kompetencí formou absolvování kurzu. Pro speciální pedagogy se v tomto případě nejvíce hodí kurzy Bazální stimulace nebo třeba míčkování.

Vzhledem k tomu, že se jedná o aktivity prováděné na těle klienta, nesmíme zapomenout na informování a získání souhlasu od jeho rodinných příslušníků nebo dalších pečujících osob. Realizované aktivity by také měly být zaneseny v dokumentaci dítěte (IVP). Důvodem pro informování rodiny je i potřeba jejich zapojení, jednotného provádění různých činností (krmení, mytí, masáže) a v neposlední řadě i získání potřebných informací. Potřebujeme vědět, na jaké postupy je dítě zvyklé, jak vnímá různé materiály, která místa těla jsou pro něj citlivá, apod.

## 2. vibrační (pokleповá) stimulace

Vibrační stimulace je prováděna prostřednictvím přístrojů (ruční masážní přístroje, masážní křesla nebo lůžka), ale můžeme ji realizovat i poklepy nebo mnutím rukou nebo prsty. Poklepy jsou vhodnější tam, kde není možné přístroj použít, což je třeba stimulace orofaciální, oblast krku nebo při práci s malými dětmi. Přístrojům se také raději vyhneme (alespoň na některých částech těla) v případě onemocnění, jako jsou srdeční vady nebo epilepsie a také je nemůžeme použít při výskytu kožních defektů nebo ran. U tohoto typu stimulací (zejména prostřednictvím masážních přístrojů) je proto již nutná konzultace s odborníkem a zaškolení, protože rizika jsou zde větší. Chybou zde může být i nevhodná aplikace na prochladlý sval nebo nevhodná lokalizace (kosti, klouby, hlava)<sup>7</sup>. Nevhodná nebo pro klienta nepříjemná místa mohou být zasažena v případě použití masážních křesel nebo lehátek, kde jsou jednotlivé motory rozmístěny pevně pro určitou výšku postavy, zpravidla pro dospělého.

Před samotnou činností je třeba dítě seznámit s použitou technikou, předvést mu její použití na sobě nebo na jiné osobě. Intenzitu vibrací přizpůsobujeme cíli stimulace, což může být snížení svalového tonu u hypertonie, jeho zvýšení u hypotonie, příjemný prožitek a relaxace, zlepšení prokrvení některých částí těla, apod.

Poklepy (tzv. tapping) je možné použít i jako impulz (pobídku) pro vykonání nějaké činnosti nebo pohybu. Jedná se například o natažení končetiny, otočení, apod. (WHO, 2004). V tomto případě jde o stimulaci pouze částečně, význam této činnosti je spíše komunikační a aktivizující.

## Vestibulární stimulace

Vestibulární stimulaci rozumíme aktivity vnímané jedincem prostřednictvím ústrojí rovnováhy. „Vestibulární aparát vnímá trojrozměrný gravitační prostor, zrychlení a zpomalení, řídí do jisté míry svalový tonus, rovnovážné reflexy a obranné reflexy pádu.“ (Trojan a kol., 2005, s. 206). Z uvedeného plyne nutnost stimulace tohoto systému jako jednoho z předpokladů pro pohyb v prostoru, pro bipedální lokomoci a pro udržení postury těla. Dalšími typickými symptomy při poruchách vestibulárního aparátu jsou závratě a vegetativní projevy (nevolnost, zvracení, blednutí, studený pot). Objevuje se také kinetóza, běžně známá jako „mořská nemoc“ provázející někdy pobyt v dopravních prostředcích nebo na kolotoči. I zde se objevují mírné závratě a zejména vegetativní projevy (Seidl, Obenberger, 2004). Pokud nedochází k přiměřené stimulaci, rovnovážné ústrojí může podlehnout habituaci, vestibulární aparát pak postupně své schopnosti ztrácí a mohou se objevit symptomy jako je kolaps, nevolnost, poruchy orientace, bolesti hlavy nebo rozvoj spasticity (Friedlová, 2005).

Vestibulární stimuly dítě vnímá již v období intrauterinního vývoje od 16. týdne těhotenství (Friedlová, 2007) a intenzivně ji realizujeme v prvních letech života dítěte (houpání, manipulace s dítětem, hry, přenášení, apod.). Jakmile je člověk schopen samostatného pohybu, je vestibulární aparát stimulován prakticky nepřetržitě. Jiná situace je u osob upoutaných na vozík nebo dokonce lůžko, u osob, jejichž zdravotní stav

<sup>7</sup> V konceptu Bazální stimulace se používají i vibrace s využitím přístrojů prováděné na kostech a kloubech, jejichž cílem je podpora vnímání těla (končetin). Někteří odborníci takto prováděnou stimulaci, bez dostatečných znalostí z oblasti medicíny, odmítají jako rizikovou.

výrazně omezuje možnosti samostatného pohybu nebo u dětí s opožděným motorickým vývojem (např. v důsledku těžšího mentálního postižení). V těchto případech musíme vhodné stimuly dodávat v rámci naší péče.

### ***Vestibulární stimulaci realizujeme prostřednictvím:***

- polohování (v leže, v sedě, v kleče, ve stoje – viz. samostatná kapitola),
- houpání (rehabilitační sítě, vaky, houpačky),
- změn polohy vozíku nebo lůžka,
- manipulace (přenášení, hygiena, oblékání, apod.)
- pasivního cvičení (např. „ovesný klas“ v konceptu Bazální stimulace, pohyby hlavy nebo celého trupu),
- aktivního cvičení (alespoň hlavy)

### **Závěr**

Zde uvedené příklady aktivit (taktilní, vibrační a vestibulární stimulace) jsou jen malou ilustrací náročnosti komplexní péče o dítě s poruchou hybnosti nebo s kombinovaným postižením. Chybí zde například jedna ze základních aktivit, kterou je polohování a mnoho dalších možností stimulace těchto dětí. Jejich kompletní výčet daleko přesahuje možnosti jednoho článku a jejich znalost a zvládnutí nelze předpokládat ani u většiny učitelek mateřských škol. V nejsložitější situaci se pak ocitají učitelky běžných MŠ, které pracují s integrovanými dětmi s uvedeným postižením. Chybí jim zpravidla speciálně pedagogické vzdělání, nemají oporu v týmu odborníků a jsou odkázány pouze na nárazovou pomoc poradenských pracovníků a na pomoc rodičů. Nabídka kurzů pro práci s těmito dětmi je omezená a časově i finančně obtížně dostupná. Také vybavení nutnými pomůckami pro polohování, stimulaci a vykonávání denních činností je v běžné MŠ pochopitelně na ne zcela vyhovující úrovni. Informování učitelek o složitosti komplexní péče o tyto děti a následná identifikace nedostatků by však měla být prvním krokem k jejich nápravě a účinné pomoci těmto dětem.

### **Použité zdroje:**

- [1] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace pro učitele předmětu ošetřovatelství I*. Frýdek-Místek: Institut Bazální stimulace, 2005, ISBN 80-239-6132-2.
- [2] FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetřovatelské péči*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1314-4.
- [3] MÜLLER, O. A KOL. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, ISBN 80-244-1075-3.
- [4] OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: MU, 2005, ISBN 80-210-3819-5.
- [5] PAVLŮ, D. *Speciální fyzioterapeutické koncepty a metody*. Praha: Akademické nakladatelství CERM, 2003, ISBN 80-7204-312-9.
- [6] SEIDL, Z., OBENBERGER, J. *Neurologie pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2004, ISBN 80-247-0623-7.
- [7] TROJAN, S. A KOL. *Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka*. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-1296-2.
- [8] VOKURKA, M., HUGO, J. A KOL. *Velký lékařský slovník*. 6. vydání. Praha: Maxdorf, 2006, ISBN 80-7345-105-0.
- [9] VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-134-0.

### **Kontakt:**

Mgr. Pavel Zíkl  
Ústav primární a preprimární edukace  
Pedagogická fakulta UHK  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové  
tel. 493 331 331  
e-mail: pavel.zikl@uhk.cz

### **Recenzovali:**

PhDr. Petra Bendová, Ph.D.  
Mgr. Iveta Pavlíková







**Dítě předškolního věku a jeho pedagogos**

**Tématický okruh 2**

**SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY  
NAPLŇOVÁNÍ RVP PV**

<b>PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE PRO 21. STOLETÍ - ZAMĚŘENO NA KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b> <i>FASNEROVÁ MARTINA, CZ</i>	47
<b>PROGRAMOVÝ DOKUMENT PRE MATERSKÉ ŠKOLY NA SLOVENSKU</b> <i>GUZIOVÁ KATARÍNA, PODHÁJECKÁ MÁRIA, SK</i>	51
<b>TERMINOLOGIE RVP PV JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM</b> <i>ŠMELOVÁ EVA, CZ</i>	55
<b>JAK SI ROZUMÍME SI S RÁMCOVÝM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMEM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?</b> <i>SVOBODOVÁ EVA, CZ</i>	60

# PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ PRO 21. STOLETÍ - ZAMĚŘENO NA KLÍČOVÉ KOMPETENCE

**FASNEROVÁ Martina, CZ**

**Abstrakt:**

Článek pojednává o výchově a vzdělávání dítěte pro 21. století, v souvislosti se současnou školskou reformou, v návaznosti na klíčové kompetence. Nabízí rozpracování jednotlivých klíčových kompetencí, jejichž dosažení je důležité pro úspěšné plnění školní docházky.

**Abstract:**

This paper deals with children education for the 21<sup>st</sup> century, in a context with the school reformation in a sequence to key-competence. It offers a working out of the key-competence, which achievement is important for succesful filling of school attendance.

**Klíčová slova:**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, klíčové kompetence

**Key words:**

Framework Educational Program for Primary Education, Framework Educational Program for Pre-Primary Education, Educational Program for Primary Education, Key-competence

Už druhým rokem se žáci v České republice vzdělávají podle reformovaného školství. Tyto změny ve školství se však dotýkají prakticky všech obyvatel.

Současná reforma ve školách slibuje revoluční změny v pojetí obsahu i strategií učení českého školství a snaží se o nápravu jeho nedostatků. Mezinárodní srovnání ukazatelů vzdělanosti našich žáků ukazují, že tyto změny jsou nutné. Společnost i pracovní trhy (nejen ten český, ale především evropské) dnes vyžadují úplně jiné vzdělávání, než na jaké jsme byli doposud zvyklí.

Přestavbou našeho školství se zabýval Výzkumný ústav pedagogický v Praze několik let. Na státní úrovni v systému kurikulárních dokumentů zůstal zachován Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a nově byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR nadále vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a Rámcové vzdělávací programy nově vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Učitelé se k tomuto vytvářenému dokumentu (RVP ZV) mohli vyjadřovat a připomínkovat jej v průběhu několika let. Od roku 2005 pak učitelé zpracovávali Školní vzdělávací programy pro své základní školy.

Úlohou školy by mělo být v rámci tvorby ŠVP, co nejlépe realizovat na základě své profesionální zodpovědnosti ty vzdělávací cíle, které si v rámci pravidel předepsaných státem sama stanoví. V současné době se již podle Školního vzdělávacího programu vyučuje na základních školách v 1., 2., 6. a 7. ročnících.

Pro pedagogy to znamená nově vymezit vzdělávací cíle a určit, co bude nejdůležitější v jejich výuce. Dále pak vyučovat tak, aby vedle vědomostí se u žáků rozvíjely především dovednosti a postoje směřující k celoživotnímu vzdělávání.

## Proč by se naše vzdělávání mělo měnit?

Především proto, že doposud byla výuka postavena na transmisivním, herbartovském pojetí vyučování. Transmisivní způsob vyučování je založen na dominantním postavení učitele. Aktivním činitelem je učitel, který ovládá komunikační prostor. Komunikace je převážně jednostranná a to ze strany učitele, který převážně uplatňuje metodu výkladu. Žákům jsou předkládány hotová fakta a poznatky, převážně určené k osvojení. Velký důraz je kladen na verbální předávání informací posluchačům, v našem případě dětem. Žákům často chybí konkrétní představa o řešeném problému, a proto se projevuje ve vzdělávacím procesu pouze jako pasivní pozorovatel. Jeho úkolem je naslouchat a odpovídat na položené otázky, zapamatovat si fakta a umět reprodukovat předkládané informace. V takovémto přístupu nedochází k vlastnímu objevování a ani neprobíhá žádná vlastní myšlenková operace, či praktická činnost. Lehce dochází k potlačování přirozené touhy dětí po vědění, neboť proces kontroly oceňuje pouze sumu encyklopedických znalostí a vědomostí, které je žák schopen reprodukovat. V transmisivním pojetí vzdělávání nenajdeme proces přetváření vědomostí v dovednosti. Toto pojetí bylo kritizováno již na počátku 20. století jako nedemokratický přístup, jednostranný a intelektuální výcvik.

Dnešní svět, do kterého se budou muset aktivně zařadit mladí lidé a posléze dnešní děti, bude vyžadovat od každého člověka schopnost řešit neočekávané situace, pracovat v dnes neznámých oborech, používat

zařízení, která teprve vzniknou a umět komunikovat se všemi lidmi na světě. Na život v takovém světě musíme naše žáky připravit. Rychlost civilizačních změn by se měla projevit i v dnešní škole.

Současní reformátoři se vydali cestou konstruktivismu. Jako základní východisko transformace stanovili snahu o humanizaci českého školství. Nejde však o znovuoobjevování humanizmu, ale o školu pro 21. století, která by měla být postavena na pedagogice zaměřené na dítě. Měla by žáky respektovat, měla by jim pomáhat objevovat svět a přitom vztah mezi učitelem a žákem by měl být partnerský.

Učiva neustále přibývá, přibývá i mnoho nových poznatků ve vzdělávání a rychlost změn je zvláště v poslední době rekordní. Vědomosti žáků proto v novém pojetí školy nejsou chápány jako hlavní cíl, ale jsou prostředkem k dalšímu poznávání. Nové pojmy by měly přicházet až po zkušenosti, aby bylo možné propojit teorii s praxí, což se odráží v postupném plánování činností tak, aby docházelo k naplňování jednotlivých klíčových kompetencí.

Životní vybavenost žáka, kterou rozvíjíme prostřednictvím klíčových kompetencí, by měla být co nejlepší, aby se žák uměl soustředit na daný úkol, dokázal se lépe vyjadřovat a nacházel nové informace nejen pro sebe, ale i pro své spolužáky, a tím se o své poznatky dokázal podělit s ostatními. Klíčové kompetence jsou v novém kurikulárním dokumentu stanoveny tak, aby je bylo možné promyšleně u dětí rozvíjet při nějaké činnosti či práci jak ve školním životě, tak mimo něj. Tuto zkušenost u dítěte bychom měli začít formovat již v předškolním vzdělávání.

Současná legislativa a změna kurikulární reformy nám tuto skutečnost umožňuje poměrně snadno. Rámcové vzdělávací programy jsou zpracovány v návaznosti na hierarchickou posloupnost ve vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve své koncepci rozvíjení například klíčových kompetencí navazuje na východiska Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Domníváme se, že čím dříve se začne dítě formovat v rozvoji postojů a hodnot prostřednictvím klíčových kompetencí, tím flexibilněji a pružněji se naučí řešit nové situace. Z tohoto důvodu jsme přesvědčeni o důležitosti a nutnosti spolupráce mateřských škol se základními školami, zvláště pak s pedagogy v elementárních ročnících. Společným jmenovatelem změn ve vzdělávacím procesu je rozvoj komunikace.

Konstruktivní a pozitivní komunikace by měla probíhat nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi učiteli a rodiči a také mezi učiteli navzájem.

Příznivé emocionální klima pedagogického procesu zajišťuje plnohodnotná komunikace. Má-li být současná reforma úspěšná, měla by se konstruktivní a tvůrčí komunikace mezi učiteli navzájem dostat do jejich každodenní práce.

Jak jsme se již zmínili výše, právě klíčové kompetence řadíme mezi cíle vzdělávání. To znamená, že uvažování o cílech a obsahu vyučovacího předmětu bude jiné než tomu bylo doposud. Nejde jen o chronologické rozvržení učiva v daném předmětu do časově tematického plánu, ale jde o to uvažovat o posloupnosti témat a návaznosti na předměty jiné. Hledat „vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utvářením postojů.“ (Klíčové kompetence v ZV, 2007).

Aby docházelo ke správnému „rozbalování“ klíčových kompetencí, učitelé si musí představit konkrétní činnost, kterou budou uplatňovat ve vyučovacích hodinách a zároveň rozvíjet klíčové kompetence.

Nabízíme rozpracování klíčových kompetencí pro jednu základní olomouckou školu, které vypracovali učitelé pod vedením koordinátora (autorka článku) pro svůj Školní vzdělávací program s motivačním názvem „Dejme šanci všem“. Uvádíme pouze ty kompetence, které jsou v návaznosti na předchozí RVP PV, abychom ukázali, posloupnost dokumentů a pokračování rozvoje těchto klíčových kompetencí v návaznosti na další vzdělávání, ovšem bez toho, abychom tuto skutečnost zdůrazňovali, neboť dítě 21. století by mělo být vybaveno kompetencemi pro život a ne pro školu. Pro snažší porozumění obsahuje je každá kompetence vybavena motivačním sloganem.

### **Kompetence k učení – „Umím se učit a baví mě to.“**

- pedagogové věnují maximální pozornost čtení s porozuměním, učí žáky pracovat s různými texty, vyhledávat v nich klíčová slova, myšlenky, dělat výpisky;
- pedagog zadává zajímavé úkoly, při kterých žáci vyhledávají a zpracovávají informace z různých zdrojů, v jazykových příručkách, slovnících a pravidlech si ověřují správnost řešení. Vedeme žáky k sebehodnocení;
- důležité informace pedagog systematicky opakuje a procvičuje pomocí různých aktivit;

### **Kompetence k řešení problémů – „Umím vyžrát nad problémem.“**

- pedagog klade problémové otázky, vede žáky k tomu, aby je sami formulovali a diskutovali o nich;
- pedagog zadává žákům problémové úkoly, dává žákům možnost pracovat s chybou jako s příležitostí hledat správné řešení;
- pedagog zahrnuje do výuky metody, při kterých žáci sami objevují, tvoří, řeší, vyslovují závěry (křížovky, kvízy, čtyř a osmisměrky, hádanky, hlavolamy, projekty, testy SCIO, KALIBRO, CERMAT, ...);

- žáci pracují s informacemi ze všech možných zdrojů (ústních, tištěných, mediálních, počítačových, ...), umí je vyhledávat, třídit a vhodně využívat;

Rozpracování pro ŠVP ZV dané školy je nezbytnou kompetencí, která se objevuje při vzdělávacím procesu ve všech předmětech. Proto učitelé pojali tuto kompetenci obecněji s možností využít kreativity učitelů.

### **Kompetence komunikativní – „Mluvím, mluvíš, mluvíme ...“**

- pedagog navozuje atmosféru bezpečné a přátelské komunikace;
- vede žáky ke slušné komunikaci a učí je dodržovat pravidla komunikace (zdravení, slušné vyjadřování, úcta mladších vůči starším, atp.);
- pedagog často zařazuje metodu diskuse, učí žáky obhajovat a argumentovat vhodnou formou svůj vlastní názor a zároveň poslouchat a přijímat názor jiných;
- pedagog podporuje přátelské vztahy ve třídě (např. třídnické hodiny, exkurze, výlety,) mezi třídami (např. projekty, společné akce školy, ...).

### **Kompetence sociální a personální – „I já mám u nás ve škole své místo.“**

- pedagog zadává úkoly, při kterých žáci spolupracují, vzájemně si pomáhají, povzbuzují se a oceňují;
- pedagog zařazuje metody dramatizace a hraní rolí pro navozování a řešení různých nepříjemných životních situací, s nimiž se žáci setkávají (šikana, návykové látky, záškoláctví, kriminalita) – výchovný poradce, metodik-preventista, besedy s Policií ČR, schránka důvěry atd.;
- pedagog zadává žákům diferencované úkoly, aby všichni žáci zažili úspěch, pochvalu a využili své individuální schopnosti.

Kompetence činností a občanská je v RVP PV definována jako jedna kompetence, pro RVP ZV jsou to dvě rozdílné kompetence, proto je uvádíme rozpracovány zvlášť.

### **Kompetence občanské - „Co se nelíbí mně, neprovádím ostatním.“**

- pedagog vede žáky k respektování společně dohodnutých pravidel;
- pedagog společně se žáky vytváří kritéria chování, spolupráce a hodnocení a důsledně dbá na jejich dodržování;
- učitel často využívá učení pomocí napodobování, působení vzorů a příkladů, seznamuje žáky s významnými lidmi (při výchovách, besedy, setkání, muzea, exkurze, filmová a divadelní představení);
- pedagog klade důraz na environmentální a globální výchovu (projekty, třídění odpadu, brigády, sběr papíru a ozdravné pobyty v přírodě, přírodovědné exkurze, péče o okolí školy).

### **Kompetence pracovní – „Dělání, dělání všechny smutky zahání.“**

- pedagog vyžaduje dokončení každé práce v co nejvyšší kvalitě a stanoveném čase;
- učitel zadává dlouhodobé úkoly, při nichž žáci musí své činnosti organizovat a plánovat (projekty, výzkumné domácí úkoly);
- pedagog vede žáky k objektivnímu sebehodnocení a posouzení s reálnými možnostmi při profesní orientaci, výuku doplňuje praktickými exkurzemi.

Došli jsme k závěru, že různé kompetence se navzájem překrývají a doplňují. To znamená, že je nelze implementovat do vzdělávacích obsahů izolovaně, nýbrž společně.

Současná školská reforma směřuje k tomu, aby učitelé uměli plánovat postup výuky jako promyšlenou cestu k dosahování klíčových kompetencí i oborových výstupů.

ŠVP by neměly být napsány jen proto, že to zákon nebo vyhláška přikazuje, ale učitelé by si měli uvědomit potřebu změny ve vzdělávání dětí pro 21. století, neboť oni rozhodují o tom, co se bude ve škole dít. Novým cílem by měl být soulad a bohatost vybavení dítěte prostřednictvím řízené a promyšlené činnosti profesionálů.

#### **Použité zdroje:**

- [1] JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-819-0.
- [2] *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [3] KOTÁSEK, J. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: UIV, 1997. 125s.
- [4] MORKEŠ, F. *Kořeny moderní pedagogiky*. Učiteléské noviny. 2006, roč. 109, č. 6, s.17. ISSN 0139-5718.
- [5] SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- [6] SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

**Kontakt:**

Mgr. Martina Fasnerová  
Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
tel. 585 635 110  
fasnerovam@seznam.cz

**Recenzovali:**

PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.  
Mgr. Martin Skutil

# PROGRAMOVÝ DOKUMENT PRE MATERSKÉ ŠKOLY NA SLOVENSKU

**GUZIOVÁ Katarína, PODHÁJECKÁ Mária, SK**

**Abstrakt:**

*Príspevok podáva informácie o kurikulárnom dokumente pre materské školy na Slovensku, ktorým je Štátny vzdelávací program ISCED – predprimárne vzdelávanie. Dokument obsahuje ciele, kľúčové kompetencie dieťaťa predškolského veku, tematické okruhy, vzdelávacie štandardy a vzdelávacie oblasti.*

**Abstract:**

*Contribution brings informations about Curricular Document for Infant School in Slovakia which is State – owned Educational Program ISCED 0, Preprimary Education. Document contains objectives or destinations, Key Competence of Child in Pre – School Age, Thematic Posts, Educational Standards and Educational Spheres.*

**Kľúčové slová:**

*Štátny vzdelávací program ISCED 0, predprimárne vzdelávanie, kľúčové kompetencie, tematické okruhy, vzdelávacie štandardy, vzdelávacie oblasti*

**Key words:**

*State – owned educational program ISCED 0, Preprimary Education, Key Competences, Thematic Posts, Educational Standards, Educational Spheres*

Dňa 1. septembra 2008 vstúpil na Slovensku do platnosti zákon č.245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Materské školy sú podľa školského zákona zaradené do sústavy škôl v súlade s medzinárodnou klasifikáciou ISCED (International Standard Classification of Education). Školský zákon stanovil *požiadavku vypracovať pre všetky stupne škôl Štátny vzdelávací program podľa určitej štruktúry* (štruktúra Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, predprimárne vzdelávanie, bola oproti iným stupňom škôl čiastočne modifikovaná). *Pre materské školy je to Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (ďalej len ŠVP ISCED 0).*

*Predstavuje prvý krát v histórii materského školstva prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov – štátneho a školského. Schválený bol na gremiálnej porade ministra školstva Slovenskej republiky dňa 19. júna 2008. Materské školy mohli začať podľa neho pracovať od septembra 2008. Všetky materské školy na Slovensku do 1. septembra 2009 majú v nadväznosti na ŠVP ISCED 0 povinnosť skoncipovať svoje školské vzdelávacie programy a od tohto dátumu budú podľa nich pracovať.*

Predkladateľom ŠVP ISCED 0 bol PhDr. Július Hauser, riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. Zodpovednou riešiteľkou a hlavnou autorkou bola: *PaedDr. Katarína Guziová* zo Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. Spoluriešiteľkami a spoluautorkami boli *doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.* z Prešovskej univerzity v Prešove, Pedagogickej fakulty, *PhDr. Viera Hajdúková, PhD.* zo Štátnej školskej inšpekcie v Bratislave, *PaedDr. Vlasta Gmitrová* z Metodicko-pedagogického centra v Prešove, *PaedDr. Monika Miňová* a *PaedDr. Anna Portiková* z Prešovskej univerzity v Prešove, Pedagogickej fakulty. ŠVP ISCED 0 obsahuje všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie<sup>8</sup> (spôsobilosti) ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja osobnosti detí. V ŠVP ISCED 0 s názvom *Dieťa a svet* sú rozpracované:

- ciele predprimárneho vzdelávania,
- profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa,
- obsah výchovy a vzdelávania so vzdelávacími štandardmi,
- organizačné usporiadanie denných činností.

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

**Ciele sú vymedzené trojakým spôsobom:**

- prvá časť cieľov je orientovaná na inštitucionálnu formu predprimárneho vzdelávania – na materskú školu,
- druhá časť cieľov je orientovaná na dieťa predškolského veku,

<sup>8</sup> *Pojmy kompetencia, spôsobilosť alebo v množnom čísle kompetencie, spôsobilosti sú v texte uvádzané ako rovnocenné synonymické výrazy.*

- tretia časť cieľov v sebe organicky prepája oba spôsoby a vyjadruje **možnosti osobnostného rozvoja** dieťaťa v modernej predškolskej inštitúcii pri zachovaní efektívnej spolupráce s rodinou.

Naplnenie humanistickej výchovy a vzdelávania v materskej škole predpokladá priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením, v ktorej sa realizuje učenie hrou. Dôležité je pozitívne emocionálne prežívanie dieťaťa v kruhu svojich rovesníkov.

Napriek tomu, že materská škola tvorí v sústave škôl jej prvý stupeň, musia sa zachovať špecifiká predškolskej edukácie, ktoré spočívajú v odlišnom spôsobe učenia ako je to na vyšších stupňoch škôl.

Hra je nielen hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ale aj hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou, preto sa javí potreba v materskej škole uplatňovať čo najviac učenie hrou (Podhájecká, 2006).

Pri realizácii všetkých cieľov je potrebné vziať do úvahy, že práve učiteľ napomáha napĺňaniu potrieb, záujmov a rozvíjaniu osobnostných kvalít dieťaťa. Stále je aktuálny akýsi mravný imperatív, že učiteľ je v materskej škole pre dieťa.

Dôležité je poznamenať, že formulovanie cieľov aj smerom k predškolskej inštitúcii eliminuje možnosť premeniť materskú školu na komerčnú záležitosť.

Súčasťou ŠVP ISCED 0 je v zmysle nového školského zákona *stručne vymedzený stupeň vzdelania*, ktorý pojednáva o tom, že predprimárne vzdelanie dieťa získa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole.

Prvý krát v histórii materských škôl na Slovensku je v ŠVP ISCED 0 naznačený profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa.

Profil absolventa je koncipovaný prostredníctvom kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa. Formovanie základov kľúčových kompetencií v predškolskom veku je smerovaním, ktorého cieľom je dosiahnuť školskú pripravenosť a získať základy pre rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať sa po celý život.

Vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku a významu psychomotorického rozvoja sú medzi kompetencie zaradené aj psychomotorické kompetencie. Aj to, že dieťa vykoná určitý pohyb je jeho prejavom vôle a určitého postoja, všetkých jeho aspektov – kognitívneho, afektívneho a konatívneho, preto psychomotorické spôsobilosti možno chápať tiež ako kompetencie.

Spoločenské a občianske kompetencie sú integrované do osobnostných (intrapersonálnych) a sociálnych (interpersonálnych) kompetencií. V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie (uvedené členenie je veľmi blízke štruktúrovaniu podľa Tureka a Hrmu):

- psychomotorické,
- osobnostné (intrapersonálne),
- sociálne (interpersonálne),
- komunikatívne,
- kognitívne,
- učebné,
- informačné.

Kompetencia sa vytvára ako kombinácia vzájomne prepojených poznávacích a praktických zručností, vedomostí, motivácií, hodnotových orientácií, prístupov, emócií a ďalších sociálnych aj osobnostných zložiek, ktoré sa môžu mobilizovať na efektívnu aktivitu. Kompetencie sa prejavujú (t. j. môžu byť pozorovateľné) iba pri činnosti jednotlivca v rôznych situáciách a v rôznych kontextoch. (Rosa, interný materiál projektu KEGA, 2003).

Z obsahového hľadiska sa formulovanie kompetencií opiera o osem kľúčových kompetencií podľa Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES).

Kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania je potrebné chápať relatívne. Dosiahne ich určitá skupina detí, ktorej vývin prebieha v norme. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä, ak ide o deti so zdravotnými znevýhodneniami tieto kompetencie, prirodzene, môžu, a nemusia dosiahnuť (v závislosti od druhu zdravotného znevýhodnenia), a deti nadané ich môžu v niektorých oblastiach rozvoja alebo vo všetkých dosiahnuť nad rámec. Súbor kompetencií slúži pre učiteľov, aby vedeli, kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmyslupnej a rozvojovým možnostiam detí primeranej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Na to, aby deti získali určité spôsobilosti, je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód, zásad a edukačných stratégií smerom k participatívne, interaktívne a zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. (Bagalová, 2005)

Filozofia ŠVP ISCED 0 vychádza z poznatkov pedagogického výskumu, praktických poznatkov a skúseností pedagogickej obce, zo štúdiá kurikulárnej predškolskej problematiky tak domácej ako aj zahraničnej



literatúry, Vygotského teórie, Maslowovej hierarchie potrieb, taxonómie Blooma, Andersonovej, Hilla, Krathwohla, Williamsa, Massia, Harrowovej, Simpsonovej, Dave, Tollingerovej, Zelinovej, Zelinu a ďalších.

Pri taxonómii výchovných cieľov ide o hierarchické usporiadanie cieľov výchovy a vzdelávania podľa ich prirodzenej postupnosti a nadväznosti podľa jednotlivých oblastí vývinu osobnosti.

Podľa Kosovej (2000) humanisticky orientovaná pedagogika poukazuje predovšetkým na potrebu rozvoja afektívnej (citovo-vôľovej, nonkognitívnej) stránky osobnosti, pretože sa tak môže výrazne zefektívniť kognitívny rozvoj dieťaťa. Ideálna je vyvážená kombinácia kognitívneho a afektívneho rozvoja osobnosti (a v materskej škole aj psychomotorického rozvoja). Čím lepšie dieťa vníma podnety z citovej stránky, tým chce viac vedieť, hlbšie preniknúť k podstate veci. Hlavnou myšlienkou ŠVP ISCED 0 je:

- podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa,
- aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability,
- rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách,
- pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť a životné kompetencie (spôsobilosti).

Prostredníctvom programu sa realizuje kontinuálnou (plynulou) na seba nadväzujúcou dennou pedagogickou činnosťou rozvoj osobnostných kvalít dieťaťa v poznaní: samého seba, sveta ľudí, prírody, kultúry. ŠVP ISCED 0 je integrovaný do štyroch tematických okruhov: **Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra**. (Podhájecká a kol., 2006)

Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa: perceptuálno-motorickú, kognitívnu, sociálno-emocionálnu. Členenie vzdelávacích oblastí je výrazne teoretické. V praktickej rovine sa rozvíjajú integrovane, sú navzájom prepojené, spolu súvisiace. Tematické okruhy a vzdelávacie oblasti rozvoja nie sú teda izolované, ale sa interaktívne prepájajú. ŠVP ISCED 0 rešpektuje:

- rodinu dieťaťa predškolského veku,
- vývinové špecifiká – vývinové zvláštnosti a osobitosti dieťaťa predškolského veku,
- možnosti, predpoklady, schopnosti, zručnosti a vedomosti dieťaťa predškolského veku,
- individuálne potreby, záujmy a postoje dieťaťa predškolského veku,
- prirodzenú aktivitu a experimentovanie dieťaťa,
- špecifiká predškolskej výchovy a vzdelávania,
- vzájomné integrované prepájanie jednotlivých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa,
- činnostný, hrový charakter pedagogického procesu, vykonávaného prostredníctvom hier a výchovno-vzdelávacích činností,
- nutnosť cieľavedomého a systematického pozorovania, diagnostikovania,
- potrebu evalvovania (hodnotenia) pedagogického procesu (hodnotenie detí, učiteľov, autoevalváciu materskej školy).

Obsah výchovy a vzdelávania je prvýkrát v ŠVP ISCED 0 spracovaný vo vzdelávacích štandardoch.

V obsahových štandardoch sa nachádza obsah, ktorý rešpektuje vývinové potenciality (možnosti) dieťaťa predškolského veku a opiera sa o detskú skúsenosť a poznanie.

Výkonové štandardy sú formulované v špecifických (konkrétnych – operacionalizovaných) cieľoch. Sú formulované v činnostných slovesách v súlade s rôznymi taxonómiami vzdelávacích cieľov (podľa vyššie uvedených autorov). V ŠVP ISCED 0 poukazujú na základné učivo, kompetencie, aplikáciu a postoje. Koncipované sú ako cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa, aby získalo predprimárny stupeň vzdelania. Dôraz sa v edukačnom procese kladie na správnu voľbu motivačných, aktivizujúcich, heuristických, situačných, projektových a iných metód.

V ŠVP ISCED 0 sa v organizačnom usporiadaní denných činností v materskej škole zaraďujú v záujme posilnenia spôsobu učenia a rozvoja osobnosti dieťaťa *cez hru* ako najprirodzenejšiu aktivitu detí niekoľko krát denne *hry a hrové činnosti*. Ďalšími organizačnými formami denného poriadku v materskej škole sú pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku a činnosti zabezpečujúce životosprávu vrátane odpočinku a edukačná aktivita. Je to nový odborný termín, ktorý sa prvýkrát objavil v knihe Edukačnými hrami poznávame svet autorky Podhájeckej a kol. (2006). Názov edukačná aktivita v sebe zahŕňa vyvážené realizovanie predškolskej výchovy i predškolského vzdelávania. Edukačná aktivita je vždy spojená s aktivitou dieťaťa (najmä hrou ako hlavnou edukačnou metódou). Má výrazne činnostný, procesuálny, participatívny, interaktívny a zážitkový charakter. *V edukačnej aktivite sa rešpektujú potreby, záujmy a potenciality dieťaťa*. Každá organizačná forma denného poriadku je zameraná na integrované realizovanie tematických okruhov vzdelávacích oblastí a štandardov.

Tvorba školského vzdelávacieho programu bude kooperatívnou, tímovou prácou školy. Nadväzne na to sa vypracovávajú plány výchovno-vzdelávacej činnosti.

Implementácia ŠVP ISCED 0 do praxe materských škôl v podobe školských vzdelávacích programov, z ktorých každý by mal byť originálom, si vyžiada veľkú dávku profesionality a kreativity riaditeľiek i učiteľiek materských škôl. Za predpokladu, že sa to podarí, mala by premyslená koncepčná a tvorivá práca pedagógov priniesť zjavné výsledky v podobe šťastných a na život dobre pripravených detí predškolského veku.

**Použité zdroje:**

- [1] BAGALOVÁ, L. Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, 14, č. 5 – 6.
- [2] HRMO, R., TUREK, I. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: STU 2003. ISBN 80-227-1881-5.
- [3] KOSOVÁ, B. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus 2000. ISBN 80-968452-2.
- [4] *ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES)* In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na: [www.sav.sk/uploads/eufunds/vzpriloha\\_7.pdf](http://www.sav.sk/uploads/eufunds/vzpriloha_7.pdf).
- [5] PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy. Child competences before perception in the primary school. In: *New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning. Nové perspektivy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní: od predškolskej výchovy k informačnej spoločnosti*. Svatý Jan pod Skalou: vydalo Centrum ekologického výzkumu a výchovy ve Svatém Janu pod Skalou 2005. ISSN 1214-5041.
- [6] PODHÁJECKÁ, M. a kol. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2006.
- [7] ISBN 80-8068-514-2.
- [8] ROSA, V. *Teoretické základy kľúčových kompetencií*. Seminár KEGA. Nepochikovaný študijný materiál, 2003.
- [9] Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.
- [10] *Zákon č. 245/2008 Z.z. zo dňa 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní*. (školský zákon)
- [11] TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

**Kontakt:**

PaedDr. Katarína Guziová  
Štátny pedagogický ústav, Bratislava  
[katarina.guziova@statpedu.sk](mailto:katarina.guziova@statpedu.sk)  
tel: 021/249276204

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.  
Pedagogická fakulta, PU Prešov  
[marpo@unipo.sk](mailto:marpo@unipo.sk)  
tel: 021/517470515

**Recenzovali:**

PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.  
PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

# TERMINOLOGIE RVP PV JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM

ŠMELOVÁ Eva, CZ

## Abstrakt:

V příspěvku jsou představeny výsledky sondy, která byla realizovaná s cílem zjistit, jak učitelky mateřských škol chápou terminologii předškolního kurikula. Autorka příspěvku reaguje na některé přetrvávající potíže v oblasti projektování.

## Abstract:

The article presents the research results of kinder garten teacher's pre-elementary curriculum understanding. The author reacts on several ongoing problems within projection.

## Klíčová slova:

Předškolní vzdělávání, kurikulum, terminologie, učitelka mateřské školy, vzdělávání, mateřská škola.

## Key word:

Pre-school education, curriculum, child, terminology, teacher, education, kinder garten.

## Úvod

Proměna terminologie v pedagogice s sebou nese řadu problémů. V odborné literatuře se setkáváme s nejednotným, mnohdy nejednoznačným, označením odborných termínů. Současným jevem také je přejímání řady pojmů z angličtiny. Jak uvádí Průcha (2004), proměnu terminologie je nezbytné vnímat jako průběžný rys vědeckého poznávání.

Před námi stojí otázka, zda na tuto situaci dokáže reagovat současná pedagogická praxe mateřských škol, a to v souvislosti s předškolním kurikulem. Možná se čtenáři bude zdát, že tento problém není již aktuální, neboť předškolní pedagogové s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) pracují již od roku 2001.

Od počátku zavádění RVP PV se zabýváme jeho implementací při tvorbě školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). Průběžné analýzy ŠVP nás upozorňují na opakující se potíže zejména při práci s cíli, nerespektování jejich vlastností a v nedostatečném pochopení vztahu:

## ZÁMĚR - VZDĚLÁVACÍ CÍLE (OBLASTNÍ) – PROSTŘEDKY VZDĚLÁVÁNÍ – OČEKÁVANÉ VÝSTUPY (OBLASTNÍ) – KLÍČOVÉ KOMPETENCE.

Tab.0 Srovnání RVP PV a PVP

RVP PV (2004) Slovníček	Program výchovné práce (1984)	RVP PV (2004) Slovníček	Program výchovné práce (1984)
autoevaluace školy	nepoužíval	kurikulum	nepoužíval
činnostní učení	nepoužíval	prožitkové učení	nepoužíval
didaktický styl s nabídkou	nepoužíval	tematické učení	nepoužíval
dílčí cíle (oblastní)	nepoužíval	rámcové cíle	nepoužíval
dílčí výstupy (oblastní)	nepoužíval	vzdělávací oblasti	nepoužíval
evaluace	nepoužíval	vzdělávací nabídka	nepoužíval
integrované bloky	nepoužíval	klíčové kompetence	nepoužíval
integrované vzdělávání	nepoužíval	interakční oblasti atd.	nepoužíval

Odpovídající odborná připravenost a schopnost tvořit ŠVP konzistentní s RVP PV by neměla být podceňována. Prostřednictvím sondy jsme chtěli zjistit, zda uvedená skutečnost může mít příčinu v nesprávném chápání základních pojmů RVP PV.

## 1. Terminologie kurikula dnes a dříve

V této části provedeme rekapitulaci základní terminologie RVP PV a ukážeme si, zda s těmito pojmy měly učitelky mateřských škol možnost pracovat již dříve.

Uvedenou skutečnost lze demonstrovat krátkým výčtem pojmů ze *Slovníčku RVP PV* (2004), a to v kontextu s terminologií *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984). Z tabulky vyplývá, že RVP PV jako moderní kurikulum přináší nové pojmy. Před učitelkami stojí od samého počátku zavádění RVP PV nelehká pedagogická práce. Pokud mají být schopné projektovat, musí pochopit podstatu jednotlivých pojmů RVP PV a vypořádat se s tímto nelehkým úkolem, a to jak učitelky s dlouholetou, tak krátkodobou učitelskou praxí. Brali jsme v úvahu, že v mateřských školách pracují učitelky s praxí nad devět let, které mají zkušenost s Programem výchovné práce pro jesle a mateřské školy i s RVP PV. Druhou skupinu tvoří učitelky s pedagogickou praxí kratší devíti roků, které mají zkušenost pouze s RVP PV.

## 2. Metodologie výzkumné sondy

### Stanovení problému

1. Pracují učitelky mateřských škol s terminologií RVP PV s porozuměním nebo převažuje jejich intuitivní výklad?
2. Mají učitelky mateřských škol, které pracovaly již s Programem výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984), větší potíže s pochopením terminologie RVP PV, nežli učitelky, které tuto dřívější zkušenost nemají?

### Výběr respondentů

Výběr respondentů byl proveden prostřednictvím stratifikovaného výběru. Učitelky mateřských škol byly rozděleny do dvou podskupin:

1. podskupina - učitelky, které začaly pracovat v MŠ již před rokem 2001, ( $n_1 = 30$ )
2. podskupina - učitelky, které začaly pracovat v MŠ po roce 2001, ( $n_2 = 29$ )

Vzdělání respondentů: středoškolské nebo vyšší odborné vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku. Na práci s RVP PV byly učitelky připraveny v rámci DVU.

### Použitá metoda

Respondentům byl zadaný test s deseti nejčastěji frekventovanými pojmy ze *Slovníčku RVP PV*. U každého pojmu měli respondenti možnost výběru správné odpovědi ze tří možností.

### Statistická metoda

Pro výpočet statistické významnosti byl použitý neparametrický U-test, který jsme využili pro rozhodnutí, zda mezi získanými výsledky obou podskupin učitelek je statisticky významný rozdíl.

$H_0$  = Mezi výsledky učitelek obou skupin nejsou rozdíly.

$H_A$  = Mezi výsledky učitelek obou skupin jsou rozdíly.

## 3. Výsledky sondy

Tab.1 Pojem autoevaluace školy

Autoevaluace školy	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	84 %	16 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	92 %	8 %	100 %

### Komentář:

Pojem autoevaluace školy patří k pojmům, které jsou velmi často rozdílně vykládány. Je to také v současné době pojem aktuální, s nímž se učitelky každodenně setkávají. Z výsledků vidíme, že se zde chyby objevují, ale ne ve výrazném počtu. Učitelky, které odpověděly nesprávně, se domnívají, že autoevaluace představuje jednorázové hodnocení. Důsledky nesprávného pochopení termínu vede k nesystematickému hodnocení vzdělávacích výsledků. Učitelky se tak nezajímají průběžně o rozvoj dítěte. Plánování má potom spíše intuitivní charakter.

Tab.2 Pojem činnostní učení

Činnostní učení	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVPPV	100 %	0 %	100 %
zkušenost pouze s RVPPV	100 %	0 %	100 %

## Komentář:

U pojmu „činnostní učení“ žádný z respondentů neudělal chybu.

Tab.3 Pojem didaktický styl s nabídkou

Didaktický styl s nabídkou	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	92 %	8 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	92 %	8 %	100 %

## Komentář:

Pojem *didaktický styl s nabídkou* nepatří mezi pojmy, které by byly nesprávně chápány. Respondenti, kteří se dopustili chyby, se domnívají, že se jedná o záměrnou řízenou činnost společnou pro všechny děti, a to bez ohledu na zájem dítěte. Nesprávné pochopení daného pojmu se může projevit v nedocnění možnosti výběru činnosti dítětem podle jeho zájmu. Současně může docházet k podcenění spontánních aktivit.

Tab.4 Pojem dílčí cíle (oblastní)

Dílčí cíle (oblastní)	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	25 %	75 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	42 %	58 %	100 %

## Komentář:

*Dílčí cíle (oblastní)* řadíme mezi cílové kategorie. Již z tabulky je zřejmé, že obě skupiny ve většině nechápou podstatu pojmu. Učitelky si dostatečně neuvědomují, že dílčí vzdělávací cíle před ně staví povinnost rozvíjet děti v dané oblasti. Nesprávné chápání tohoto pojmu vede k jednostrannému zaměření plánování a hodnocení. Učitelky se zabývají při hodnocení pouze výsledky, kterých dosahuje dítě, a to aniž by se zamýšlely nad vlastní prací, zda zvolily adekvátní cíle, prostředky vzdělávání, zda docenily zájem jednotlivých dětí apod. V jejich práci můžeme postrádat sebereflexi. Neznalost tohoto pojmu potvrzuje potíže učitelek při práci s cíli, což potvrzují naše předchozí analýzy ŠVP.

Tab.5 Pojem dílčí výstupy (oblastní)

Dílčí výstupy (oblastní)	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVPPV	17 %	83 %	100 %
zkušenost pouze s RVPPV	25 %	75 %	100 %

## Komentář:

*Dílčí výstupy* představují druhou důležitou cílovou kategorii. Z tabulky je zřejmé, že i zde se učitelky dopouštějí ve velké míře chyb. Ve většině případů nechápou rozdíly mezi dílčími vzdělávacími cíli, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi. Opět výsledky potvrzují nedostatky, které vyplývají z analýz ŠVP.

Tab.6 Pojem integrované bloky

Integrované bloky	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	75 %	25 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	74 %	26 %	100 %

## Komentář:

*Integrované bloky* představují způsob uspořádání vzdělávacího obsahu ve školním vzdělávacím programu, integrují vzdělávací obsahy z více různých vzdělávacích oblastí. Důsledkem nepochopení je nesprávná skladba integrovaných bloků a nerespektování rozvoje celé osobnosti dítěte.

Tab.7 Pojem integrační oblasti

Interakční oblasti	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	67 %	33 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	74 %	16 %	100 %

*Komentář:*

Učitelky si stále ještě neuvědomují, že jejich cílem by měl být celkový rozvoj osobnosti dítěte, to znamená rozvíjet dítě po stránce biologické, psychologické i sociální. Uvedená skutečnost se ve školních vzdělávacích programech odráží v tendenci přeceňovat oblast kognitivní nad oblastí psychomotorickou a afektivní.

Tab.8 Pojem klíčové kompetence

Klíčové kompetence	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	58 %	42 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	74 %	26 %	100 %

*Komentář:*

Jak bylo již zmíněno, učitelky nedokáží odlišit dílčí vzdělávací cíle, očekávané výstupy a klíčové kompetence. Nechápu vztah mezi těmito cílovými kategoriemi. Uvedená skutečnost se při projektování odráží v nekonzistentnosti vnější i vnitřní.

Tab.9 Pojem učivo

Učivo	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	92 %	8 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	92 %	8 %	100 %

*Komentář:*

Učitelky většinou tento pojem zakomponují správně, ale nechápu mnohdy jeho podstatu jako prostředek vzdělávání.

Tab.10 Pojem vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah	správná odpověď	nesprávná odpověď	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	25 %	75 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	33 %	67 %	100 %

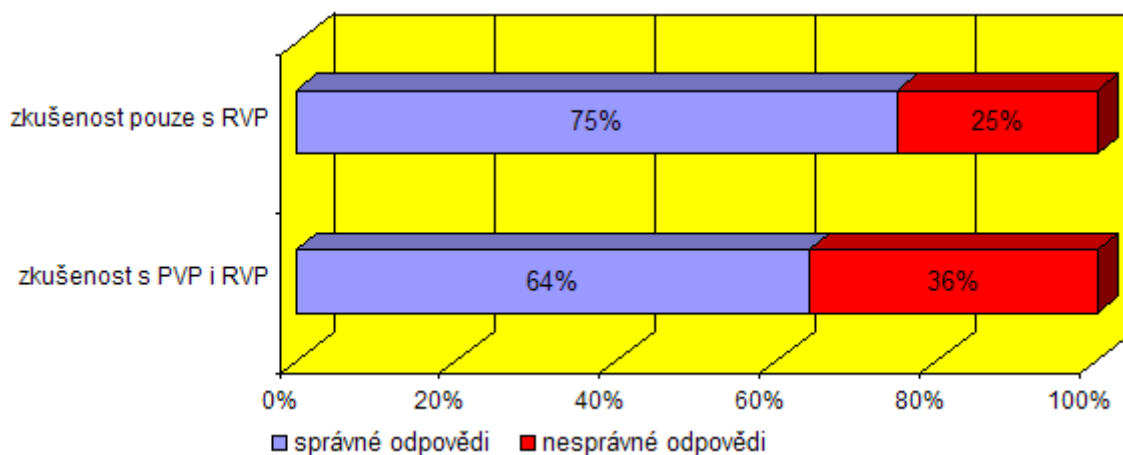
*Komentář:*

*Vzdělávací obsah* část respondentů chápe jako vzdělávací nabídku, což svědčí o nepochopení podstaty vzdělávacího obsahu jako hlavního vzdělávacího prostředku. Nedostatečné pochopení daného pojmu se velmi často odráží v nesprávné tvorbě integrovaných celků. Sonda ukazuje, že znalost terminologie RVP PV je u učitelů MŠ slabou stránkou, což může zcela jistě souviset s přetrvávajícími potížemi při projektování.

Zajímalo nás, která z podskupin učitelů má větší problémy s pochopením terminologie RVP PV.

Tab.11 Celkové vyhodnocení testu

Celkové vyhodnocení	správné odpovědi	nesprávné odpovědi	celkem
zkušenost s PVP i RVP PV	64 %	36 %	100 %
zkušenost pouze s RVP PV	75 %	25 %	100 %
<b>Průměr</b>	<b>70 %</b>	<b>30 %</b>	100 %



**Graf 1 Celkové vyhodnocení testu**

#### **Komentář:**

Z tabulky i grafu je zřejmé, že učitelky s víceletou praxí, se dopouštějí častěji chyb (36 %), nežli učitelky, které mají zkušenost pouze s RVP PV (25 %). Na základě statistického vyhodnocení můžeme konstatovat, že mezi oběma skupinami existuje statisticky významný rozdíl. 30 % učitelek MŠ pracuje s RVP PV bez potřebného porozumění.

#### **Hypotézy:**

*Ho: můžeme odmítnout.*

*HA: přijímáme, neboť mezi podskupinami ve výsledcích testu existuje statisticky významný rozdíl.*

#### **Závěr**

Výsledky sondy potvrzují potíže, s nimiž se při projektování ŠVP setkáváme. Jedná se zejména o nesprávné pochopení podstaty práce s cílovými kategoriemi a neporozumění významu prostředků vzdělávání, což se odráží ve ŠVP, a tím i v pedagogické práci některých mateřských škol.

Prášilová a Vašátková (2008) poukazují na stejnou situaci na základních školách. Důsledky nesprávné práce s cíli spatřují v nižší funkčnosti takto zpracovaných kurikulárních dokumentů, neboť není dostatečně plánovaný či garantovaný systematický a komplexní rozvoj žáků, včetně možnosti ověřovat, zda je projektovaných výsledků vzdělávání průběžně dosahováno.

Nelze se ztotožnit s tvrzením, která se objevují v různých hodnotících zprávách, že učitelky mateřských škol již projektování zvládnou. Znalost terminologie RVP PV právem můžeme nazývat pedagogickým problémem, který vyžaduje pozornost.

#### **Použité zdroje:**

- [1] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
- [2] VAŠÁTKOVÁ, J., PRÁŠILOVÁ, M. *Curriculum as a Mean for a Change of School Work*. Network 11 Educational Effectiveness and Quality Assurance. Konference ECER: From Teaching to Learning? 2008, University of Gothenburg, Göteborg, Švédsko.
- [3] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2003.
- [4] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

#### **Kontakt:**

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.  
PdF UP v Olomouci  
Katedra primární pedagogiky  
Žižkovo nám. 5  
Olomouc  
e-mail: eva.smelova@upol.cz

#### **Recenzovali:**

PaedDr. Katarína Guziová  
doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

# JAK SI ROZUMÍME SI S RÁMCOVÝM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMEM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

**SVOBODOVÁ Eva, CZ**

## **Abstrakt:**

*Výzkum, který oslovil učitelky MŠ v české republice s cílem zjistit, jak zvládají plnit cíle RVP PV, přináší tak trochu neplánovaně i výsledky ve vztahu k pochopení tohoto dokumentu. Zdá se, že místo o pochopení, můžeme mluvit o formálním přijetí. Co může být důvodem této situace?*

## **Abstract:**

*The research, that was carried out as to find out how kindergarten teachers in the Czech Republic manage to implement objectives of the FEP PE, also brings unforeseen results in terms of understanding this very document. It seems that instead of understanding one can talk about formal acceptance. What can be the reason of such a situation?*

## **Klíčová slova:**

*Rámcový vzdělávací programem pro předškolní vzdělávání, výzkum, předpoklady, individualizace vzdělávání, cíle, sebepojetí učitelky MŠ*

## **Key words:**

*Framework Education Programme for Preschool Education, research, prerequisites, individualization of education, objectives, self-concept of a kindergarten teacher*

Na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích v současné době studuje okolo 200 studentů kombinovanou formu studia učitelství pro mateřské školy. Jejich zkušenosti, ale také vlastní pobyt v mateřských školách, zkušenosti učitelek z fakultních mateřských škol a účastnic seminářů dalšího vzdělávání pro mateřské školy mě dovedly k následující hypotéze:

Předpokládám, a svědčí o tom i diskuze s učitelkami mateřských škol, že většina učitelek v mateřských školách přijala Rámcový vzdělávací program jako dokument, s jehož filozofií se ztotožňuje. Učitelky si uvědomují potřebu individualizace vzdělávání v předškolním věku, vnímají nutnost prosociálního vedení dětí, snaží se navázat neformální vztahy s rodinami dětí, aby předškolní vzdělávání mohlo navazovat a rozvíjet rodinnou výchovu. V tomto směřování a snažení jim však brání vysoké počty dětí. Rámcový program pro předškolní vzdělávání byl vytvářen pro třídy dětí předškolního věku naplněné do dvaceti dětí. V současnosti však je ve třídách až 28 dětí a u nich ne vždy dvě síly na plný pracovní úvazek. To znamená, že v době přibližně do deseti hodin dopoledne je ve třídě mateřské školy jedna učitelka se skupinou dětí, která může mít také 28 jedinců vyžadujících naplňování svých zcela individuálních potřeb, fyziologických, ale i emotivních a psychických, tedy také vzdělávacích. Obdobná situace nastává i odpoledne, kdy se třídy z úsporných důvodů spojují. Filozofie RVP PV tak zůstává nenaplněná a učitelky pocítují neuspokojení z vlastní práce. Dlouhodobé pocity nezvládnutí požadavků, které jsou na ně kladeny, pak vedou u učitelek k frustraci umocňované únavou a pocitem beznaděje nad neřešitelnou situací. Ze strany řídicích pracovníků je navíc kladen na učitelky požadavek podrobné dokumentace pedagogických činností, plánování a evaluace, vedení jednotných záznamů o každém jednotlivém dítěti včetně pedagogické diagnostiky a mapování výsledků vzdělávání. Výsledkem této situace je ztráta pracovního nadšení, formálnost a nechuť k přijímání nových poznatků a postupů, která se projevuje návraty k rutinním stereotypům a snížením zájmu o další vzdělávání.

Tato situace by nám neměla zůstat lhostejnou, protože ti, kteří jí trpí nejvíce, jsou především děti v mateřských školách. V rámci předmětu Aktuální otázky předškolního vzdělávání a v rámci přípravy bakalářských prací studentů jsme připravili výzkum, který byl zaměřen na mapování současného stavu předškolního vzdělávání a to především v oblasti subjektivních pocitů učitelek ve vztahu k zvládnutí požadavků, které jsou na ně kladeny. Prvním nástrojem našeho výzkumu byl dotazník byl uveřejněný v Informatoriu 3-8 v prosinci 2008 a současně nabídnut učitelkám k vyplnění na internetových stránkách [www.pf.jcu.cz](http://www.pf.jcu.cz). Odpovědělo na něj celkem 645 respondentů, což svědčí o aktuálnosti tematiky a snaze učitelek podílet se na jejím řešení. Z toho 133 učitelek vyplnilo dotazník v elektronické podobě a 512 dotazníků přišlo v podobě tiskopisu. V současné době jsou zpracovávány výsledky výzkumu a následující informace vyplývají z prvních zpracovaných dat.

Již v průběhu přijímání vyplněných dotazníků nás zarazily některé údaje, které přinášely neočekávané informace. Předpokládali jsme, že většina učitelek má pocit, že není schopna naplňovat cíle RVP PV definované v pěti vzdělávacích oblastech (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět). Již první dotazníky však ukázaly, že učitelky z nabízených možností odpovědí na otázku: **Daří se vám plnit cíle podle RVP PV, při tomto počtu dětí? ano - spíše ano - spíše ne - ne** odpovídali respondenti většinou kladně.



Výsledky výzkumu potvrdily, že z nabídnuté škály volilo sice pouze 7 % (46) učitelek odpověď ano, ale 62 % (401) učitelek odpověď spíše ano, 26 % (164) učitelek spíše ne a pouze 3 % (22) učitelek přiznalo, že to není možné zvládnout a necelá 2 % na otázku neodpověděla. Znamená to, že 69 % učitelek opravdu zvládá naplňovat cíle RVP PV?

Přednostně jsme se rozhodli vyhodnotit otázku č. 8, která se učitelka ptá: ***Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti? Pohovořit s ním o tom, co ho zajímá ... ano - spíše ano - spíše ne - ne.*** Tato otázka je vlastně kontrolní otázkou k otázce předchozí. RVP PV definuje, že citují: „...vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí.“ Pokud odpověděly učitelky většinou kladně na otázku předchozí, měly by i v této otázce převažovat kladné odpovědi. Skutečnost je však diametrálně rozdílná. Čas věnovat se každému dítěti mají 4 % (27) učitelek, které odpověděly ano. S jistými obtížemi to zvládá 21 % (133) učitelek, spíše nezvládá 54 % (347) učitelek a vůbec nezvládá 21 % (138) učitelek.

Odpovědi na tyto dvě otázky se rozporují. 69 % učitelek se přiklání k názoru, že cíle RVP PV plní, ale 75 % těch samých učitelek nemá prostor se denně věnovat každému dítěti byť jen krátkým rozhovorem. To znamená, že vzdělávání není vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Navíc předpokládáme, že 25 % učitelek, které mají na individuální kontakt s dítětem každý den prostor, jsou učitelky převážně ze tříd, které mají menší počet dětí. Pak by to ovšem znamenalo, že individualizace vzdělávání probíhá v mateřských školách pouze formálně. Učitelky sice zpracovávají diagnostiku a sledují individuální pokroky dětí, ale pouze na papíře. Skutečná individualizace spočívající v zájmu o každé dítě a individuálním kontaktu s ním se ztrácí ve vysokých počtech dětí na třídách. Je-li tomu tak skutečně, potvrdí až další zpracování tohoto poměrně obsáhlého výzkumu.

### Co pro nás z tohoto prvního vhledu do výsledků výzkumu vyplývá?

V prvním okamžiku mě napadlo, že má hypotéza bude zřejmě mylná. Je možné, že by učitelky filozofii RVP PV přijaly a při tom jí nerozuměly? Jak mohou tvrdit, že naplňují cíle RVP PV, když nemají čas a možnost věnovat se individuálně denně každému dítěti alespoň formou krátkého rozhovoru?

V prvním okamžiku jsem pocítila rozčarování a zklamání. Byla jsem hrdá na to, že učitelky v mateřských školách rámcový program přijaly a pochopily. Teď to ale vypadá, že v mateřských školách jsou děti vzdělávány frontálně, preferovány školské vzdělávací metody a na individualitu dítěte nezbyvá čas. Specifika předškolního vzdělávání se tak ztrácí s každým dítětem přijatým do třídy nad počet dvaceti zapsaných dětí. A přece učitelky tvrdí, že naplňují cíle RVP PV.

Výzkum ještě zdaleka není zpracován jako celek. Bylo by předčasné vyvozovat důsledky, ale v hlavě se mi rojí otázky a dorážejí jako hejno rozzlobených vos:

- Proč paní učitelky tvrdí, že naplňují cíle RVP PV?
- Je to tím, že nepochopily filozofii RVP PV?
- A v případě, že tomu tak je, kde je chyba?
- Vždyť všechny prošly řadou školení a seminářů zaměřených na RVP PV...
- Nekladou vzdělavatelé příliš velký důraz na formální stránku vzdělávání (tedy jak co napsat, aby to bylo správně) namísto aby se věnovali skutečnému pochopení a přijetí zásad, které nám RVP PV přináší?
- Nebo je na vině přílišná odpovědnost za svěřené úkoly?
- Nemůže být příčinou obava, že nenaplnit určený cíl je důkazem profesního selhání?
- A nesouvisí tento rozpor s nízkým sebepojetím učitelek mateřských škol, které jsou přesvědčené, že nesplnění jakékoliv normy je důkazem jejich neschopnosti?

Myslím si, že výsledky dotazníku otevrou více otázek k přemýšlení než přinesou konkrétních odpovědí. Nepovažuji to však za chybu. Je nutné, abychom nad problémy předškolního vzdělávání začali přemýšlet. A třeba otázky, které z výzkumu vyplynou, budou právě těmi aktuálními, které pomohou probudit zájem o řešení problémů zužujících předškolní vzdělávání.

Místo závěru nabízím výsledky odpovědí na druhou část otázky č.8. Je na každém čtenáři, jaký závěr si z nich vyvodí. ***Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti? Pohladit ho, usmát se na ně... ano - spíše ano - spíše ne - ne.*** 33 % (211) učitelek má určitě denně čas usmát se a pohladit každé dítě, spíše to zvládá 47 % (306) učitelek, spíše ne 17 % (109) a 3 % (16) vůbec nezvládá pohladit denně každé dítě ani se na ně usmát.

#### Kontakt:

Mgr. Eva Svobodová, Pedagogická fakulta, Jihočeská Univerzita, České Budějovice, e-mail: esvobod@pf.jcu.cz

#### Recenzovali:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D., PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.





**Dítě předškolního věku a jeho pedagogos**

**Tématický okruh 3**

**PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG -  
- ÚSKALÍ A VIZE PROFESE**

<b>LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>BENDO VÁ PETRA, CZ</i>	65
<b>PODNĚTNÉ MATEMATICKÉ ČINNOSTI V PRÁCI UČITELE MŠ</b> <i>CACHOVÁ JANA, CZ</i>	68
<b>NIEKTORÉ METÓDY ROZVÍJANIA RANEJ LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI</b> <i>ĎUROŠOVÁ EVA, SK</i>	72
<b>HISTORICKÝ PRIEREZ A SÚČASNÉ POŇATIE PREPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU</b> <i>JAREŠOVÁ ANETA, SK</i>	76
<b>UČITEĽ V SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLE</b> <i>MIŇOVÁ MONIKA, SK</i>	78
<b>QUO VADIS (KAM KRÁČAŠ?) VÝTVARNÁ EDUKÁCIA?</b> <i>VALACHOVÁ DANIELA, SK</i>	81
<b>OBEKNÉ TYPY UČENÍ A UČEBNICE PRO EDUKACI DÍTĚTE S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ</b> <i>VOJTĚKO TIBOR, CZ</i>	85

# LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

**BENDOVÁ Petra, CZ**

**Abstrakt:**

*Příspěvek definuje pojem logopedická prevence, vymezuje základní principy a strategie aplikovatelné v oblasti logopedické prevence, jakož i definuje kvalifikační předpoklady pro realizaci logopedické prevence (a následné terapie) v prostředí mateřské školy.*

**Abstract:**

*The text defined the term „speech-therapy prevention”, basic principles and strategies of speech-therapy prevention and qualification conditions for realization of speech-therapy prevention (and following therapy) in surroundings of preschool too.*

**Klíčová slova:**

*logopedická prevence, komunikační kompetence, vady řeči, narušení komunikační schopnosti*

**Key words:**

*speech-therapy prevention, communication competences, speech and language disorders, communication disability*

Mateřská škola má ve vývoji dítěte předškolního věku své nezastupitelné místo, sehrává významnou roli v oblasti jeho sociálního vývoje. Je prostředím, v němž dochází k utváření a rozšiřování sociálních vazeb dítěte, k prohlubování jeho sociálních kompetencí, k utváření mnoha specifických dovedností, rozšiřování spektra zájmů, k utváření schopnosti respektovat autoritu, jakož i základní společenská pravidla atp. Jedním z předpokladů pro zvládnutí výše uvedeného, tzn. úspěšného zapojení dítěte do prostředí mateřské školy (MS), je schopnost dítěte komunikovat na společensky akceptovatelné úrovni.

Komunikace je v teoretické rovině chápána jako jeden ze základních předpokladů existence jedince ve společnosti, za předpoklad, jenž hraje důležitou roli při jeho socializaci, edukaci i ergotizaci. Dítě předškolního věku je zpravidla schopno na poměrně dobré úrovni komunikovat s okolním prostředím neverbálně (gesty, mimikou, posturikou, atp.), ale současně i verbálně (slovně), přičemž kvalita verbálního projevu by se měla úměrně věku dítěte zvyšovat, a to jak po stránce formální, tak i po stránce obsahové.

U každého jedince lze v mluvním projevu sledovat čtyři vzájemně se prostupující jazykové roviny (tj. rovinu morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sématickou, foneticko-fonologickou a rovinu pragmatickou). Pedagog participující na edukaci dětí předškolního věku, by měl mít proto základní povědomí o specifických ontogenetického vývoje řeči. V rámci depistáže rozpoznat u dítěte narušení komunikační schopnosti (tj. skutečnost, kdy jedna nebo více rovin jazykového projevu současně působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jedince)<sup>6</sup> a následně rodiče informovat o možnostech terapie narušené komunikační schopnosti (dále pouze NKS). Diagnózu spojenou s narušením komunikační schopnosti vždy stanovuje klinický logoped (pracující v rámci MZ ČR) nebo logoped pracující ve školském poradenském zařízení (nejčastěji speciálněpedagogické centrum pro řáky s vadami řeči).

U dětí předškolního věku se nejčastěji setkáváme NKS v podobě dyslalie (narušení článkování řeči – „špatné výslovnosti jednotlivých hlásek“), dále dysfázie (specificky narušeného vývoje řeči), můžeme se setkat také s mutismem či selektivním mutismem (oněměním), s balbuties (koktavostí) či tumultem sermonis (breptavostí), často se u dětí předškolního věku objevují poruchy hlasu, méně často pak tzv. palatolálie (narušení komunikační schopnosti spojené s rozštěpovými vadami v orofaciální oblasti) nebo rinolálie (huhňavost). Současně může docházet i k vícečetnému narušení komunikační schopnosti, hovoříme pak o tzv. kombinovaných vadách řeči.<sup>3</sup>

Je proto nezbytné, aby i učitelky MŠ, které se přímo nepodílí na terapii NKS, měly alespoň základní povědomí o klinickém obrazu těchto diagnóz, jakož i o problémech, jež se s nimi pojí a promítají se do dílčích oblastí vývoje dítěte. Měly by být informovány o možnostech realizace terapie vad řeči, ale zejména by měly být informovány o tom, jak k dětem s NKS přistupovat při naplňování strategií a cílů předškolního vzdělávání, při rozvoji kompetencí dětí předškolního věku. Současně by měly mít přehled o možnostech logopedické prevence realizovatelné v prostředí mateřské školy (popř. být v této oblasti vzdělány).

Logopedickou prevencí lze charakterizovat jako souhrn takových opatření, jež mají předcházet vzniku NKS a v případě, že se již vada řeči objevila, mají vést k jejímu odstranění popř. k maximálně možnému zmírnění jejích projevů a důsledků pro dítě.<sup>5</sup>

Logopedická prevence by měla být součástí holistického přístupu k dítěti a k rozvoji jeho osobnosti v prostředí mateřské školy. Logopedická prevence by se v žádném případě neměla omezit na izolovaný nácvik správné výslovnosti! Její nedílnou součástí by měl být rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinace pohybů, smyslu pro rytmus a grafomotoriky (s respektováním přirozené laterality dítěte, tj. geneticky podmíněné laterality). Součástí realizace logopedické prevence by měla být také dechová cvičení a cvičení rozvíjející arti-

kulační obratnost dítěte (tzv. gymnastika mluvidel – tj. rtů, jazyka, tváří). Vzhledem k tomu, že je realizace výše uvedených cvičení podmíněna schopností dítěte imitovat pohyby, zaměřit se na detail, ale i vnímat obraz pohybu globálně, je nutné u dítěte předškolního věku rozvíjet zrakové vnímání včetně zrakové paměti. Podobně je tomu také s oblastí sluchového vnímání, kdy je nutné s ohledem na optimalizaci řečového vývoje dítěte podpořit zejména rozvoj sluchové analýzy a syntézy, ale i sluchové diferenciaci hlásek (fonemický sluch) a sluchové paměti. Opoždění vývoje dítěte v těchto oblastech, může mít negativní vliv i na opoždění vývoje řeči, proto je důležité v rámci logopedické prevence tuto oblast neopomíjet. Logopedická prevence se však neobejde ani bez nácviku správného artikulačního postavení mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek. Její důležitou složkou je dále také rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby, mluvní pohotovosti, tvorby vět, gramatické stránky řeči a schopnosti uplatnit řeč v běžných sociálních situacích.<sup>8</sup>

Specifická cvičení a dílčí činnosti realizované v rámci logopedické prevence by vždy měly být motivovány hrou, realizovány v kolektivu vrstevníků, a to pro dítě atraktivní formou.<sup>4</sup>

V rámci logopedické prevence u dětí předškolního věku by měly být dodržovány také určité principy, jež vedou ke zkvalitnění jejího průběhu, jakož i efektivity preventivního působení. Jedná se o princip včasného zákroku, tj. počátek logopedické prevence po nástupu dítěte do MŠ (platí pravidlo „čím dříve, tím lépe“; průměrně pak cca ve 4 letech). Dále o princip komplexnosti, kdy se zaměřujeme na rozvoj všech stránek osobnosti dítěte a ne pouze izolovaně na oblast řeči (popř. narušené komunikační schopnosti) (viz výše). Snažíme se aplikovat princip individuálního přístupu, kdy i při skupinové práci s dětmi respektujeme specifické rysy osobnosti každého dítěte. Využíváme principu imitace normálního řečového vývoje (tzn., že se snažíme kopírovat přirozený model výstavby lidské řeči), současně však dodržujeme princip preferování obsahové stránky řeči před formální a zvukovou (pozn. zohledňujeme obsahový rámec řeči). Vhodné se také v rámci logopedické prevence jeví aplikovat princip polysenzorického přístupu, kdy se s podporou vjemů vycházejících z více smyslů (zrak, sluch, hmat) snažíme u dítěte budovat určitou specifickou dovednost (pozn. např. při vyvození hlásky využíváme obrázků, modelu, demonstrace učitelkou, videonahrávky, „odhmatání“ znělých hlásek na hrtanu, atp.). V rámci logopedické prevence by měl být vždy zajištěn také princip přístupu hrou (pozn. motivace dítěte) a princip sociálního aspektu komunikace (pozn. využití řeči v běžných komunikačních situacích). Součástí logopedické prevence by měl být i princip týmové spolupráce mezi učiteli MŠ – logopedickými preventisty, logopedy ze speciálněpedagogických center pro žáky s vadami řeči, klinickými logopedy a rodiči.<sup>7</sup>

Na základě výše uvedeného principu je tedy nutné si položit otázku, koho lze považovat za kompetentního k realizaci logopedické prevence v rámci MŠ? Požadavek dostatečné erudice splňuje tzv. logopedický preventista, což je středoškolsky vzdělaný pedagog - zpravidla učitelka mateřské školy, která absolvovala kurz logopedické prevence. Tou se následně zabývá v rámci svého pracovního úvazku. V mateřských školách však mohou v současné době pracovat a logopedickou prevencí a parciálně i terapii realizovat tzv. logopedičtí asistenti, což jsou absolventi bakalářského studia speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie. Ti však musí pracovat pod vedením (supervizí) klinického logopeda či vysokoškolsky vzdělaného logopeda působícího v resortu MSMT ČR (tj. nejčastěji v SPC pro žáky s vadami řeči). S ohledem na restrukturalizaci vysokoškolského studia se dnes v mateřských školách (zejména v mateřských školách zřizujících speciální třídy pro děti s vadami řeči, tzv. logopedické třídy) můžeme setkat také se speciálními pedagogy – logopedy – tj. učiteli se státní závěrečnou zkouškou z logopedie, kteří mohou v MŠ pracovat samostatně.<sup>2</sup>

Radu z oblastí realizace logopedické prevence a následné intervence mohou učitelé mateřských škol hledat u pracovníků speciálněpedagogických center pro žáky s vadami řeči. Těžištěm práce těchto center je:

- realizace logopedické diagnostiky a depistáže poruch komunikace,
- zpracování anamnézy,
- zpracování programů logopedické intervence,
- aplikace logopedických terapeutických postupů,
- aplikace logopedických stimulačních postupů,
- aplikace logopedických edukačních postupů,
- aplikace logopedických reedukačních postupů,
- práce s žáky s potřebou logopedické péče nevyžadující úpravu vzdělávacího programu,
- péče o děti cizinců,
- řešení výchovných problémů,
- instruktáž pro zákonné zástupce a pedagogické pracovníky,
- vedení logopedických deníků,
- zpracování a vedení záznamů o individuální logopedické péči,
- tvorba didaktických a metodických materiálů pro rozvoj komunikace, tvorba pracovních listů.<sup>10</sup>

V současné době existuje cca 13 SPC, jež se zaměřují na problematiku narušené komunikační schopnosti, lze konstatovat, že zpravidla v každém kraji ČR nalezneme jedno takové SPC, pokud tomu tak není, přebírá kompetence SPC spádově nejbližší.

V mateřské škole se však současně nabízí možnost realizace depistáže dětí s NKS v prostředí mateřské školy klinickým logopedem pracujícím v resortu MZ ČR. Ten na základě žádosti MŠ, jakož i se souhlasem zákonných zástupců dítě, provede depistáž dětí s NKS a vypracuje doporučení spolu s vyjádřením, zda byla či nebyla u dítěte zjištěna NKS, stanoví, zda u dítěte postačí absolvovat podporu rozvoje řeči v podobě logopedické prevence v MŠ nebo zda je u něho nutné přistoupit k realizaci individuální logopedické péče, jež může být parciálně realizována v MŠ (logopedickým asistentem – pod vedením VŠ vzdělaného logopeda pracujícího v SPC nebo v resortu MZ ČZ) nebo samotným klinickým logopedem, ke kterému již ale dochází dítě následně s rodičem, který se v rámci terapie NKS stává tzv. koterapeutem (tzn. osobou participujících na terapii „po zácviku“).

## Závěrem

Realizaci logopedické prevence a následně popř. i terapii narušené komunikační schopnosti je u předškolních dětí třeba věnovat zvýšenou pozornost. Řeč, i když si to mnohdy neuvědomujeme, je prostředkem, jenž nás začleňuje do společnosti a umožňuje nám poznávat nové věci a nové lidi, vzdělávat se, pracovat, rozšiřovat si sociální vazby atp. Současně je však mít na zřeteli, že žijeme v době, kdy se standardem stává komunikace prostřednictvím počítačů a mobilních telefonů, jež naši vzájemnou komunikaci sice v mnohém usnadňuje, ale na druhou stranu také značně odosobňuje. Minimálně v dětském věku je proto třeba klást maximální důraz na rozvoj komunikačního potenciálu dítěte a právě mateřská škola je prostředím, jež k tomu nabízí řadu příležitostí. Realizace podpory rozvoje řeči u předškolních dětí vyžaduje také připravenost ze strany pedagogů mateřských škol, jež je v České republice aktuálně realizována formou pregraduální přípravy, popř. formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tak aby byli schopni na rozvoji dětské řeči erudovaně participovat, a to jak formou logopedické prevence v užším (tj. prevence), tak i širším slova smyslu (tj. terapie).

## Použité zdroje:

- [1] DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 223 s. ISBN 80-902536-2-8.
- [2] FUKANOVÁ, V. Koncepce logopedické péče. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 45-49. 1. vyd. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.
- [3] KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. 1. vyd. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
- [4] KREJČÍKOVÁ, J., KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci*. Praha: Fortuna, 2000. 1. vyd. 143 s. ISBN 80-7168-691-3.
- [5] KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996. 1. vyd. 213 s. ISBN 80-7178-115-0.
- [6] LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. 1. vyd. 191 s. ISBN 80-7178-572-5.
- [7] NEUBAUER, K. *Logopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 2. rozš. a přeprac. vyd. 107 s. ISBN 978-80-7041-093-6.
- [8] TOMICKÁ, V. *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické i speciálně pedagogické praxi*. Liberec: TUL, 2006. 1. vyd. 37 s. ISBN 80-7372-106-6.
- [9] *Sít' a služby SPC v ČR*. Dostupné na: <http://www.apspc.cz/aktuality>. [cit. 10. srpna 2007]
- [10] *Standardní a nadstandardní činnosti speciálně pedagogických center*. Dostupné na: <http://www.apspc.cz/aktuality>. [cit. 12. srpna 2007]

## Kontakt:

PhDr. Petra Bendová, Ph.D.  
ÚPPE Pdf UHK  
Rokintanského 62  
500 03 Hradec Králové 3  
tel. 493331331  
e-mail: [petra.bendova@uhk.cz](mailto:petra.bendova@uhk.cz)

## Recenzovali:

Mgr. Pavel Zíkl  
PhDr. Blanka Křováčková

# PODNETNÉ MATEMATICKÉ ČINNOSTI V PRÁCI UČITELE MŠ

CACHOVÁ Jana, CZ

Článek byl vypracován za podpory grantu GAČR 406-08-0710.

## Abstrakt:

Příspěvek se zabývá možnostmi zvyšování matematické gramotnosti učitelky předškolního vzdělávání. Rovněž se zabývá otázkami, zda je možné ovlivnit jejich přesvědčení v duchu podnětného vyučování, zejména naučit se vidět matematiku kolem sebe, v běžných denních situacích a činnostech.

## Abstract:

The improvement of mathematical literacy of teachers at the pre-school level of education is the crucial point of this contribution. It also asks questions if it is possible to influence teachers' approach in favour of the investigative teaching; namely to make them aware of mathematics being involved in everyday situations and activities.

## Klíčová slova:

Podnětná činnost, podnětné vyučování, přístup k vyučování.

## Key words:

The investigative activities, the investigative teaching, teachers' approach.

*Matematiku teď vidím prakticky ve všech činnostech, které s dětmi v mateřské škole děláme – někdy už vidím matematiku i kolem sebe na ulici ...*

*Nejvíce mne mrzí, když teď zjišťuji, jak je možné učit matematiku pro děti zajímavě a se spoustou nových nápadů (v naší mateřské škole to tak děláme), ale skutečná realita na 2. stupni ZŠ (mám velice špatné zkušenosti se synem) je jiná ...*

Úvodem příspěvku jsou výpovědi dvou studentek bakalářského programu pro učitelky mateřských škol. Myslím si, že slova první z nich přesně vystihují základní myšlenku, o kterou v přípravě učitelů preprimárního vzdělávání, z pohledu didaktiky matematiky především jde – a sice naučit studenty vidět matematiku kolem sebe a vést je k jejímu aplikování na běžné každodenní činnosti s dětmi. Druhá výpověď bohužel dokládá neradostnou realitu současné školní praxe – ačkoli v mateřských školách učitelky většinou podporují tvořivost dětí, dokáží podněcovat jejich zájem různými aktivními činnostmi a hrami, rozvíjejí potencionální schopnosti dětí, po nástupu do školy se většinou postupně od takových činností upouští. Na druhém stupni pak vypadá realita vyučování matematice mnohdy právě takto, přestože moderní didaktika matematiky nabízí celou řadu možností, jak vyučování matematice přiblížit dětem.

Předškolní období je z hlediska dalšího matematického vývoje dítěte důležité. Dobrý učitel může v tomto období dětské představy a jejich utváření výrazně ovlivnit, náležitě je podporovat. Domnívám se ale (a úvodní výpověď tomu nasvědčuje), že ne každý učitel je ihned schopný vidět matematiku kolem sebe. Je však možné tyto schopnosti a dovednosti učitele mateřských škol vhodným způsobem rozvíjet a kultivovat.

Ve svém příspěvku chci ukázat několik přístupů učitelky mateřských škol k matematickým činnostem s dětmi. Tyto přístupy pak porovnám z pohledu tzv. podnětných činností. Podnětné činnosti chápu jako součást tzv. podnětného vyučování (podrobně Stehlíková, Cachová, 2006), ve které učitel:

- probouzí **zájem** dítěte o matematiku a její poznávání,
- předkládá žákům **podnětná prostředí** (úlohy a problémy) a vhodně s nimi pracuje,
- podporuje především **aktivní činnost** dětí,
- nahlíží na **chybu** jako na stádium žákova chápání matematiky a impulz pro další práci,
- vede žáka k **porozumění**, nikoli k reprodukci odpovědi.

Právě vzhledem k charakteru předškolního vzdělávání a práce v mateřské škole se mi zdá vhodnější nahradit pojem *podnětné vyučování* pojmem *podnětné činnosti s dětmi*.

V rámci didaktiky matematiky, která završuje tříměsíční kurz Rozvíjení matematických představ, byla studentům nabídnuta řada zajímavých matematických prostředí, z nichž se každé vázalo k určitému tematickému okruhu např. prostředí geoboardu, práce se zrcadly, počítadla a Graserovo okno, hrací kostky, stavíme ploty, činnosti s tyčinkami a dřívky atd. Každé prostředí poskytovalo několik námětů k podnětným činnostem,



kteří lze v jeho rámci s dětmi vykonávat. Náměty byly vybírány v souladu s principy podnětné výuky, ačkoli s teorií podnětného vyučování nebyly studentky přímo seznamovány. Studentky kombinovaného studia, které z velké většiny v mateřské škole pracují, byly vyzvány, aby si jedno (popř. kombinaci více) prostředí zvolily pro svou seminární práci. Úkolem studentek bylo ve zvoleném prostředí navrhnout další činnosti a s dětmi je vyzkoušet. Cílem takto zadané seminární práce bylo sledovat, nakolik jsou studentky schopné dané prostředí didakticky využít a rozpracovat další činnosti v duchu podnětného vyučování.

Domnívám se, že charakter práce učitelky v mateřské škole je velmi blízký principům podnětného vyučování, co se týče vhodné motivace, zaktivování dětí a individuálního přístupu k dítěti, tedy i práci s chybou. Na druhou stranu je někdy pro tyto učitelky poněkud obtížné hledat skutečně podnětné matematické činnosti a v rámci ostatních vzdělávacích a výchovných aktivit vidět jejich další možnou interpretaci, sice z pohledu didaktiky matematiky. Pro některé je pak obtížné upřednostnit dětskou individualitu a originalitu před šablonovitým plněním zadaných úkolů.

V následující části příspěvku chci porovnat přístupy pěti různých učitelky k matematickým činnostem s dětmi právě z hlediska podnětných činností. Využiji k tomu popisy činností, které uvedly ve svých seminárních pracích.

### Ukázka 1

Úvodní pohádka - vyprávění o skřítkovi „Bludišťákoví“, kterého představuje maňásek, a návštěva jeho království - dřevěného labyrintu na dětském hřišti, zahajují činnosti s labyrinty. Dětem byly nejprve nabídnuty náměty k jejich samostatné volné hře – malé dřevěné labyrinty dvou různých typů, stolní společenská hra, ve které děti mohou tvořit z hracích karet různá bludiště a soubor pracovních listů Logico piccolo s bludišti. V prostoru třídy měly děti možnost vytvářet domeček pro skřítko Bludišťáka s využitím dřevěných kostek, popř. stavebnice Lego. Na volnou hru pak navazovaly řízené činnosti – hra „hledáme cestu“ (procvičování pojmů nejkratší – nejdelší) - „pomoz najít skřítkovi nejkratší / nejdelší cestu (do šatny, umývárny, kuchyně)“. Ostatní děti kontrolovaly, hledaly jiné možné cesty. Dále v kroužku popisovaly svou každodenní cestu z domova do MŠ. Pomocí dvou různě barevných klubíček vlny dvojice dětí měří v prostoru třídy různé vzdálenosti, ostatní je pak na koberci porovnávají a určují, zda je vzdálenost krátká – dlouhá, kratší – delší atd. Ve třídě děti ve skupinách sestavují labyrinty z drobných předmětů (kostek lego, kamínek, kaštanů – viz. foto). Na velký arch balicího papíru děti společně na závěr nalepují cesty vystřižené z barevného papíru. Činnosti jsou zakončeny na školní zahradě, kde děti staví cesty v pískovišti, cesty z kaštanů a šípek, překážkovou dráhu pro sebe a skřítko Bludišťáka, nebo kreslí cesty křídou na asfaltovou plochu.



*Je vidět, že tyto činnosti splňují teze podnětných činností (zájem, podnětné úlohy, aktivita, vlastní tvořivá řešení). Navíc jsou jednotlivé činnosti provázány do projektu.*

### Ukázka 2

Cílem této činnosti - hry na architekta a stavitele – je naučit děti pracovat s kótovaným půdorysem, ale rovněž upevnit pojmy *vpředu – vzadu, vpravo – vlevo*. Děti se při práci učí vzájemně spolupracovat, řešit společně problémy, soustředit se na činnost.

Děti dostávají do dvojice kartičky se šipkami čtyř barev – žlutou, modrou, zelenou a červenou. Ve dvojici si děti rozdělí role – jeden je stavitel a druhý architekt. Architekt pomocí kartiček se šipkami vytvoří plán cesty, jeho úkolem je také stavitele slovně navigovat. Používá pojmy *dopředu – dozadu, vpravo – vlevo* a také pojmenování barev. Stavitel se musí řídit podle plánu i navigace. Společně pak kontrolují, zda se jim to podařilo. Role si mohou vyměnit (hra je určena pro děti ve věku 5 až 6 let).



*Rovněž tato činnost splňuje prvky podnětné činnosti. Navíc má charakter problémové úlohy, kdy děti hledají vhodná řešení. Velmi přínosná je i práce ve dvojici a také tvorba úloh – děti vidí, že úlohy nemusí přicházet pouze od učitele, ale že se na jejich tvoření mohou samy podílet.*

### Ukázka 3

Děti při podzimních vycházkách sbíraly přírodniny (kaštiny, žaludy, šišky), na školní zahradě vypěstovaly společně fazole, z domova donesly různé druhy zeleniny a ovoce. Všechny plody a přírodniny nyní využijí k rozvíjení svých představ o číslech. Nejprve je s učitelkou sesypou do jednoho koše. Pak vytahují jednotlivé druhy, pojmenovávají je a určují, jaké je jejich využití. Dále je třídí podle druhu do ošatek. Poté porovnávají, čeho je méně, čeho více. Každé dítě si vybere ošatku a má za úkol rozdělit svoje plody na dvě hromádky a určit, na které je více, méně nebo zda je v obou stejně. Před dětmi jsou na stolečcích ošatky s mrkvemi, bramborami, šiškami, kaštanů apod. Skupinka dětí si vybere ošatku a jejich úkolem je společně seřadit plody nebo přírodniny určitého druhu podle velikosti. Potom děti dostanou karty s různým počtem teček. Karty jsou položeny uprostřed stolu lícem dolů. Na stole leží ošatka s fazolemi. Děti postupně obrací karty, vybranou kartu si položí před sebe a přiřadí k ní stejný počet fazolí. Každé dítě si vybere několik karet.



*Také tuto činnost můžeme označit za podnětnou. Děti manipulují s přírodninami, rozvíjejí si představu kardinálního čísla. Enaktivní reprezentace čísla propojují s reprezentacemi ikonickými.*

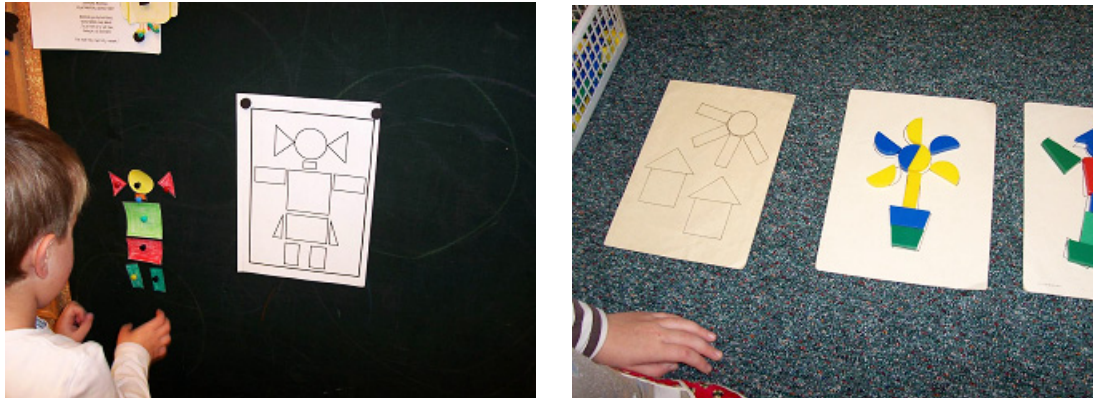
### Ukázka 4

Děti dostanou plastové figurky zvířátek a domeček z papírové krabice se třemi různě vysokými dveřmi. Cílem činnosti je rozlišit pojmy „malý, menší, nejmenší“. Učitelka nejprve vezme plastová zvířátka hodně rozdílných velikostí (např. kuřátko – nejmenší, prasátko – větší, kravička nebo vůl – největší). Ukáže dětem, že dveřmi, kterými projde kuřátko, neprojde prasátko ani kravička, a dveřmi, do kterých se vejde prasátko, se nevejde kravička. Učitelka bude vybírat nejdříve dvě, pak tři rozdílně velká zvířátka. Děti se snaží určit, které zvířátko je *malé, velké, menší, větší než, nejmenší, největší, stejně velké, stejně malé*. Pokud si děti nebudou jisté, vyzkouší si, do jakého domečku se jedno zvířátko vejde a druhé už ne.

*Z hlediska podnětných činností by bylo vhodnější, pokud by učitelka dětem zadala práci formou problémové úlohy – z hlediska poznání by pro děti bylo přínosnější, pokud by dané vztahy mohly objevit samy nebo při práci ve skupince.*

## Ukázka 5

Cílem následujících činností je všimnout si uspořádání geometrických tvarů podle určitého pravidla, rozvíjet orientaci v rovině, rozlišovat tvary. Děti mají na magnetické tabuli vzor panenky, sestavené z geometrických tvarů. Jejich úkolem je sestavit obraz panenky přesně podle vzoru. Starší děti mají úkol ztížený tím, že vybírají z různých velikostí. Potom podle pokynů učitelky pojmenovávají tvary (co tvoří hlavu, krk, nohy atd.). Dále děti dostanou různé předlohy nakreslených obrazců a sestavují je z různých geometrických tvarů. Po sestavení obrazce jsou dětem kladeny otázky: jaké jsme použily tvary na sestavení domečku, kytky, panáčka atd.



*Samozřejmě, že úkoly tohoto typu je i v rámci podnětných činností možné do výuky zařazovat – nácvik dovedností je také bezesporu důležitý. Ovšem činnosti tohoto typu by neměly tvořit veškerou náplň matematických činností s dětmi. Je třeba zařazovat i takové úlohy, které byly uvedeny výše – sice které nevedou pouze k plnění šablonovitých úkolů, ale zároveň rozvíjejí tvořivost dítěte a podněcují dále jeho aktivitu.*

Ukázky dokládají, že ke zvolenému prostředí jsou studenti schopni vymyslet řadu podnětných činností, které děti aktivizují a rozvíjejí jejich matematické představy. Učení hrou ve skupinách svědčí pro pozitivní klima ve třídě, kde děti jistě nemají strach z případné chyby a učení probíhá zcela přirozenou cestou. Je vidět, že někdy učitelé mají trochu snahu pracovat „za děti“. Je ale na druhé straně potěšitelné, že se najde poměrně hodně takových učitelek, které rozvíjejí vlastní aktivitu dítěte a podněcují jeho cestu k samostatnému poznávání. Některé činnosti v mateřské škole vedou sice k šablonovitému plnění úkolů, na druhou stranu je ale hodně učitelek, které dokáží podporovat tvořivost dětí a ocenit jejich originální řešení úlohy, dokonce někde děti tvoří úlohy pro své kamarády i pro sebe samy. Je potěšitelné, že v práci učitelů mateřské školy nejsou tak silné sklony k formalizmu, jako například u učitelů druhého stupně.

*Matematickou kulturu* (ve smyslu *dobré matematiky* podle Tarance Tao, 2008), tedy dobrého řešení problémů, dobré matematické techniky, aplikací, pěstování vhledu, tvořivosti a vnímání krásy matematiky (v duchu článku F. Kuřiny, 2008) je podle mého názoru možné u učitelů mateřské školy skutečně pěstovat a dále rozvíjet. Jednou z možností, jak zvyšovat matematickou gramotnost učitelek, spatřuji v možnosti předkládat jim vhodná podnětná prostředí a v rámci nich náměty pro práci s dětmi v mateřské škole. Důležité je, aby tato prostředí učitelky vyzkoušely uplatnit ve své školní práci a hledaly další činnosti, kterými v práci v daném prostředí mohou pokračovat.

Pracovat v duchu podnětného vyučování, resp. podnětných činností s dětmi v MŠ je možné, ačkoli ne všechny učitelky jsou na to připravené. U některých bude tato změna trvat déle. Domnívám se, že je vhodné v návaznosti na bakalářské studium pokračovat kurzy dalšího vzdělávání pro učitelky mateřských škol, ale rovněž podporovat jejich vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností – a to nejen v kolektivu dané školy, ale především v rámci spolupráce více škol – během studia učitelky navázaly kontakty se spolužačkami z jiných MŠ. Domnívám se, že je tak možné už v mateřské škole pěstovat dobrou matematiku, která je společným dílem dětí i jejich učitelů.

### Použité zdroje:

- [1] KUŘINA, F. *Může být školská matematika matematikou dobrou?* Pokroky matematiky, fyziky, astronomie, 53, 2008.
- [2] STEHLÍKOVÁ, N., CACHOVÁ, J. Konstruktivistické přístupy k vyučování a praxe, In: *Studijní materiály k projektu Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP*. JČMF, Praha, 2006
- [3] TAO, T. *Co je dobrá matematika?* Pokroky matematiky, fyziky, astronomie, 53, 2008.

### Kontakt:

PhDr. Jana Cachová, Ph.D., Katedra matematiky, Pdf UHK, tel: 493 331 466, e-mail: jana.cachova@uhk.cz

### Recenzovali:

PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D., doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

# NIEKTORÉ METÓDY ROZVÍJANIA RANEJ LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI

ĎUROŠOVÁ Eva, SK

**Abstrakt:**

*Autorka v príspevku pojednáva o možnostiach usmerňovania literárnej gramotnosti detí v predškolskom veku.*

**Abstract:**

*The author discusses about possibilities to rectifying literacy grammar of pre-school children.*

**Klíčová slova:**

*Didaktické metódy, literárna gramotnosť, pregramotné spôsobilosti, preprimárna edukácia.*

**Key words:**

*Methods of education, literacy grammar, preliteracy capabilities, pre-school education.*

V súčasnosti v našej kultúre pretrváva tradícia, možno až kult písaného slova. Prevažnú časť svojho života sa stretávame s písomnými záznamami. Pri rôznych príležitostiach dokladáme rôzne dokumenty – od lekára, cez matriky a identifikačné údaje až po súdnictvo, všade sa všetko zaznamenáva písaným slovom. Nie je tomu inak ani v škole. Naše deti od začiatku povinnej školskej dochádzky vedieme k tomu, aby sa dokázali učiť z písaného textu – a s pribúdajúcim vekom od nich očakávame, že to budú zvládať dokonale. Preto je dôležité, aby sa deti s touto úlohou čo najúspešnejšie vyrovnali. Čítať sa deti učia tradične v 1. ročníku základnej školy, ale už v materskej škole sa učiteľky zameriavajú na to, aby si každé dieťa utvorilo predpoklady pre zvládnutie tohto náročného procesu a úlohy. A tu si musíme položiť hneď niekoľko otázok. Aké zručnosti, spôsobilosti, či kompetencie má mať dieťa, aby sa dokázalo naučiť čítať a písať? Ako tieto zručnosti môže učiteľ stimulovať a ďalej rozvíjať? Nechcem na tomto mieste polemizovať o tom, čo sú zručnosti, spôsobilosti, či kompetencie. Dokonca sa neodvažujem ani zodpovedať na prvú z položených otázok. Vašu pozornosť chcem zamerať na to, aké metódy má k dispozícii učiteľ, ak chce u detí predškolského veku dosiahnuť určitý stupeň literárnej pregramotnosti. Začnime ale v základnej škole, pretože jedným z cieľov predškolskej edukácie je pripraviť dieťa na vstup do školy.

Podľa Maňáka (In: Obst, O. - Kalhous, Z., 2002, s. 307) je metóda „*koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie učiteľom stanovených a žiakmi akceptovaných výučbových cieľov.*“ Metodika predstavuje súhrn viacerých didaktických prostriedkov, ktoré učiteľ využíva na vyučovaní v určitom vyučovacom predmete. Ak sa chcem v rámci didaktických prostriedkov obmedziť iba na metódy, potom metodika nácviku začiatočného čítania a písania v prvom ročníku na Slovensku (a prevažne aj v Českej republike) sa opiera najmä o tzv. hláskovú analyticko-syntetickú metódu. Učiteľ postupuje tak, že najskôr spoločne so žiakmi analyzujú obraz - ilustráciu. Rozhovor vedie tak, aby bolo možné vyčleniť jedno slovo, ktoré sa začína na vyvodzovanú hlásku. Toto slovo môže byť vyobrazené v nápovednom obrázku. Žiaci spoločne s učiteľom robia analýzu nápovedného slova a izolujú v ňom prvú hlásku. Učiteľ ju vysloví, čím ju vlastne vyvodí. Potom ukáže žiakom písmená, ktorými sa dá vyvodzovaná hláska zapísať – k hláske vyvodí príslušné písmená tak, že ich napíše na tabuľu (malé a veľké, tlačené a písané tvary písmen) a oznámi žiakom, že táto hláska sa dá zapísať pomocou týchto tvarov písmen. Písmená prečíta komentovaným spôsobom (malé tlačené krátke „a“...), učí žiakov písmená čítať a potom písať. Neskôr im učiteľ ukáže postup spájania známych písmen do slabík a následne slabiky spájajú do slov. Hlásková analyticko-syntetická metóda je vo svojej podstate viac syntetická (ako analytická), pokiaľ sa jedná o nácvik čítania, v rámci neho je žiak vedený k zvládnutiu syntézy. Pri nácviku písania to celkom neplatí, pretože žiak musí najskôr slovo analyzovať na jednotlivé hlásky a tie previesť do grafickej podoby, pričom využíva svoje skúsenosti so syntézou. Toto je v hrubom náčrte to, čo sa deje, keď žiakov učíme čítať a písať podľa spomínanej metódy. Hlásková analyticko-syntetická metóda má u nás (i v Čechách) aspoň 50 ročnú tradíciu, preto sa zdá, že niet čo namietat a že sa žiaci majú učiť podľa nej, pretože je dostatočne praxou preverená a teda aj osvedčená. Hlásková analyticko-syntetická metóda je založená na tom, že najmenší, ďalej nedeliteľný zvuk reči je hláska a je dobre aplikovateľná na fonetické jazyky. Používanie tejto metódy pre účely uchopovania čitateľskej gramotnosti však podľa môjho názoru nemá len jednoznačne pozitívne aspekty. Metóda zodpovedá fonetickému jazyku, respektíve akceptuje jazyk, jeho štruktúru a fungovanie, teda formálne charakteristiky jazyka, ale nerešpektuje psychický vývin väčšiny detí predškolského veku. Preto odborníci vo svete uprednostňujú skôr celoslovnú cestu (whole methods) uchopovania rozvoja ranej čitateľskej gramotnosti detí predškolského veku pred fonetickou cestou (phonetic methods), ktorá je v súčasnosti u nás prefero-

vaná ako tradičná. Celoslovná cesta sa v praxi prejavuje používaním iných metód, pretože vychádza z iných východísk. Rešpektuje princíp zmysluplnosti dorozumievania sa v reči. Jej protagonisti za základný prvok reči považujú slovo - najmenšiu významovú jednotku reči, preto sa podľa nej postupuje inak. Deťom učiteľia predkladajú celé slová a pri stimulácii čitateľskej gramotnosti ich ani tak nevedú k tomu, aby ich čítali. Deti musia samé prejaviteľ záujem o čítanie. Toto často (a najmä v začiatkoch) predstavuje „iba“ čítanie textov, ktoré deti poznajú naspamäť, alebo čítanie tých slov, o ktoré sa konkrétne dieťa zaujíma. Tento načrtnutý prístup je tiež prepracovaný a systematický. Výskumy, ktoré realizovali vedci vo svete svedčia o tom, že aj táto cesta je účinná, najmä v predškolskom veku. Jednu z najvýznamnejších teórií o uchopovaní literárnej gramotnosti detí sa stala psychogenetická teória Emilie Ferreirovej (Ferreiro, E. - Teberosky, A., 1983).

V nasledujúcom texte sa pokúsím opísať niektoré metódy, ktoré sú vhodné a podľa môjho názoru sa dajú aplikovať pri uchopovaní literárnej pre-gramotnosti v predškolskej edukácii aj u nás. Niektoré sú spájané s fonetickou, iné s celoslovnou cestou.

Silnou stránkou **Metódy živých písmen** je to, že si na základe jej použitia dieťa vytvára viacnásobnú asociáciu medzi hláskou a písmenom a zároveň dokáže dlhšie udržať pozornosť. Je špecifická „oživovaním“ písmen pred očami žiakov. Učiteľ rozpráva žiakom rozprávku, príbeh, pričom postupne na tabuľu nakreslí celý nápovedný obrázok, ktorý korešponduje s dejom. Ako postupuje dej rozprávania, učiteľ zotiera jednotlivé časti obrázka tak, aby nakoniec na tabuli zostalo len „holé“ písmeno. Žiaci si prostredníctvom tohto zážitku zapamätajú rozprávku, nápovedné slovo, 1. hlásku slova a k nej dokážu priradiť aj tvar samotného písmena, ktorý je zakomponovaný v obrázku. Okrem silného zážitku „zrodenia písmena“ tak rozvíjajú aj svoju predstavivosť a komunikačné spôsobilosti.

Zaujímavou je **metóda čítania písaním**. Vychádza z viacerých zásad a princípov, z ktorých môžu byť pre nás zaujímavé napríklad zásada aktívneho učenia sa, individuálneho prístupu, princíp čítania a písania ako sociálnych aktivít. Deti samé rozhodujú o obsahu a rozsahu písaného na základe odhadu svojich schopností a síl, preto je motivácia takéhoto učenia sa ďaleko vyššia a písanie je zmysluplné. Dôraz sa presúva od techniky k obsahu písania, ktorý pomáha vytvárať sociálne konceptualizované učebné prostredie, lebo akceptuje sociálne situácie, ktoré sa spontánne vynárajú v triede. Použitím metódy učiteľ rešpektuje princípy autentického učenia sa. Žiaci majú tzv. písmenkovú tabuľku, v ktorej sú nápovedné obrázky a k nim sú priradené začiatkové, veľké, tlačené písmená slov, ktoré konkrétne obrázky napovedajú. Dieťa samo objaví, že každú hlásku možno zapísať pomocou písmen a samo vytvára najskôr slová, neskôr aj vety a ucelené koncepty.

Za veľmi vhodnú skupinu metód, ktorá smeruje dieťa k pochopeniu princípov a účelov písania a čítania a pripravuje ho na ne, považujem **narábanie s nonalfabetickými písomnými sústavami** (zaznačovanie písmen inými znakmi). Je prínosná z hľadiska ontogenézy písanej reči detí. Abecedný jazykový kód by mal stáť až na poslednom mieste v procese uchopovania skriptúrneho kódu, najskôr je potrebné upriamiť pozornosť na semaziografickú rovinu, nasleduje slovné písmo, rébus, slabičné písmo a až nakoniec abeceda. Túto myšlienku potvrdzujú aj výskumy už spomínanej Emilie Ferreirovej, v ktorých deti svoje výpovede graficky zaznamenávali jednotlivé prvky reči. Zdá sa preto až čudné, že sa tento moment v celej šírke v nácviku čítania a písania u nás doposiaľ neakceptoval. Existuje totiž celá skupina metód, ktoré sú založené na tomto poznatku. Jednou z nich je **grafická metóda** (deti majú za úlohu obrázkom, vodorovnou čiarou, či inak zapísať slovo, alebo myšlienku). Táto metóda umožňuje deťom materializovať jednotlivé časti reči prostredníctvom zápisu a tiež ďalej ich členiť na celky. Znaky, ktoré si na túto činnosť vyberú deti, nemusia byť vopred vyjednané. Dôležitým zostáva, aby dokázal po sebe zápis prečítať autor, resp. ostatné deti. Metódou, ktorá podporuje takéto učenie sa je aj metóda, ktorú som pre jej konkrétne použitie v praxi nazvala **Spievajúce slabiky**. Zároveň predstavuje akýsi základ pre didaktický prostriedok na precvičovanie analýzy slov na slabiky, ktorý ostáva trvalo v triede, ako súčasť literárne podnetného prostredia. Pôvodný variant tejto metódy je založený na tom, že žiak dostane kartičku, v ktorej sú do rámčeka nakreslené obrázky predmetov. Z hľadiska cieľa obrázky vyjadrujú slová, ktoré sa skladajú z rôzneho počtu slabík. Na okraji kartičky sú nakreslené vždy štyri, prípadne aj viac obdĺžnikov, ich počet by mal byť väčší, ako je počet slabík daného slova. Žiak má za úlohu označiť (napríklad štipcom na bielizeň) počet slabík v danom slove a „prečítať obrázok“ po slabikách. Kartička môže slúžiť aj ako autokorektívna karta, ak je na jej druhej strane vyznačený správny počet slabík nachádzajúcich sa v slove. Keď sa žiak dožaduje ďalších podobných úloh, je na ňom, aby si vytvoril svoje vlastné „Spievajúce slabiky“, ktoré sa stanú súčasťou jeho portfólia, pre ktoré si môže vymyslieť vlastný názov. Obmenou metódy môžu byť Spievajúce hlásky a Spievajúce slová.

Ďalšou skupinou metód sú **metódy predikovaného čítania a písania**. Medzi ne treba zaradiť metódu **obrázkové čítanie a písanie**. Do vyučovania sa zaraďuje z dôvodu nedostupnosti viacerých slov v autonómnom lexikóne detí (slová, ktoré už viem zapísať, alebo prečítať). Pre deti je zaujímavým prostriedkom na vypovedanie slov a myšlienok pomocou obrázkov, ktoré dopĺňajú slovami napísanými pomocou abecedného kódu. Do tejto skupiny môžeme zaradiť aj **metódu postupne sa strácajúcej nápovede** a **metódu rozkladania a skladania písmen**. Ich podstata spočíva v tom, že stavajú na predchádzajúcich skúsenostiach detí s písanou rečou – známe v písmene/slove vieme napísať, precvičme si to, čo je nové. Je založená

na analýze a syntéze písmen, slov alebo viet. Veľmi málo je využívané **odhadovanie významu napísaného textu**. Učiteľky ho poznajú aj ako „predčítanie“, teda čítanie textu (najčastejšie leporela) na základe pamäti. Nazýva sa tiež pamäťové čítanie. Dieťa rozpráva spamäti to, čo mu viackrát prečítal dospelý, často aj presne ukazuje na slová v texte. Orientuje sa podľa obrázkov, ktoré text sprevádzajú, resp. podľa riadkov, alebo aj jednotlivých slov, ktoré rozlišuje na základe medzier medzi nimi.

Z metód, ktoré sa všeobecne využívajú vo vyučovaní poukážem len na **didaktickú hru** (hry so slovami, slabikami, hláskami/písmenami, dramatické hry – na spisovateľa...), pretože ju často pri rôznych členeniach metód nácviku čítania a písania autori neuvádzajú, pritom sa v praxi objavuje a často ju využívali aj učelia. Ide predovšetkým o také hry, ktoré umožňujú manipuláciu s jednotlivými komponentami reči, ich následné kódovanie, či dekódovanie, ale aj také, ktoré podporujú rozvoj jednotlivých jazykových kompetencií (napríklad písmenkové a obrázkové pexeso, reťaz slov a podobne). Metódy, ktoré sú v praxi používané pri rozvoji gramotnosti je vhodné kombinovať s hrou, dokonca samotné deti si často vymýšľajú vhodné hry.

Pri uchopovaní skriptúrneho kódu v rámci rozvíjania bazálnej gramotnosti netreba opomínať ani metódy, ktoré boli popísané v rámci iných inovatívnych pedagogických koncepcií.

**Tvorba voľného textu** je metóda, ktorú používal už Freinet vo svojej pedagogike práce. Vyznačuje sa autentickosťou, ktorú zachytáva dieťa vo svojej výpovedi. Jej výhodou je vysoká angažovanosť dieťaťa na vykonávanej činnosti, pretože obsah, ale aj kódovanie písaného textu si volí samo. V materskej škole sa u nás, žiaľ, využíva len sporadicky. Z pohľadu rozvíjania gramotnosti je veľmi cenná práve pre komplexnosť činností, ktoré dieťa vykonáva, čím nadobúda skúsenosti s tvorbou a manipuláciou s textom. Významnú rolu zohráva aj percipient, vytvorené texty nesmú zostať v rovine napísania, pretože texty sú vždy niekomu určené (učiteľovi, ostatným žiakom, príbuzným...) a v predškolskom veku ich často vie prečítať len autor. Takto vytvorené texty je možné ďalej didakticky využívať (analýza a syntéza, spôsoby zápisu...). Táto metóda našla širšie uplatnenie napríklad v inovatívnom pedagogickom programe „Krok za krokom“ prostredníctvom aktivít, konaných v literárnom centre, v spisovateľskom kútiku, či spisovateľskom kresle. Na základe rozvíjania spôsobilostí písať voľný text je možné **tvoriť vlastné knihy**.

Učebnou stratégiou by sa snád' dalo označiť **vytváranie učiaceho sa spoločenstva** ak ho ponímame ako stratégiu nácviku čítania a písania - ako je uvádzaná v integrovanom tematickom vyučovaní. Stratégia je charakteristická tvorbou autentického učebného prostredia a obsahovou integráciou, ktorá sa vyznačuje okrem iného aj kontextuálnou významnosťou pre zainteresovaných. Deti sa stávajú súčasťou čitateľsky a pisateľsky stimulujúceho prostredia, svoje aktivity (ktoré môžu sami navrhovať) spoločne realizujú, navzájom sa podporujú, oceňujú. Vymieňajú si skúsenosti, pomáhajú si v učení sa, realizujú projekty na rôzne témy, čo často spôsobuje, že sa škola neizoluje od okolitého prostredia. Vytvára sa tým tiež prostredie, ktoré akceptuje, stimuluje a podporuje integrujúce postavenie jazyka v edukácii práve na základe uchopovania bazálnej čitateľskej gramotnosti. Stratégia sa dá využívať vo všetkých oblastiach edukácie, prostredníctvom obsahovej integrácie sa jazyk (a jeho rozvoj) môže stať integrujúcim prvkom celého edukačného procesu. Do tohto konceptu určite zapadá aj **metóda tvorby prostredia bohatého na tlač**. V triede sa má nachádzať veľa kníh a tlačovín. Táto metóda „provokuje“ dieťa k prezeraniu kníh, časopisov, čítaniu a ovplyvňuje jeho záujem o čítanie. Zároveň vtáhuje deti do učiaceho sa spoločenstva, pretože vzniká potreba komunikovať text. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti by sa nemalo realizovať bez triednej knižnice. V projekte Orava-Iowa, či programe Step by Step o knižnici uvažujú ako o metóde. Považujem ju za prostriedok, ktorý patrí do každej triedy a má byť využívaný v rámci metódy tvorby prostredia bohatého na tlač. V knižnici by nemali chýbať vlastné knihy detí, ktoré zapožičali z domu, ale ani knihy, ktoré deti samé vyrobili. V triede je vhodné umiestňovať **označenia výrobkov a predmetov**. V triede má byť všetko dôležité pomenované a označené písmom (čitateľská dielňa, matematické centrum, trojuholník, knižnica, zázračný kufor s úlohami, stolička...). Deti tak majú príležitosť učiť sa slová písať, čítať a experimentovať s písmenami. V tomto prostredí by sa mal nachádzať tiež **Ranný odkaz**. V predškolskej edukácii sa vyskytuje ako jednoslovné, alebo jednou vetou vyjadrené konštatovanie (napr. Kalendár, Dnes je štvrtok, 21.septembra 2009). Písanie odkazov je pre deti zaujímavejšie, ak je písané formou otázok a v období, kedy ešte nevedia písať, ale dorozumievajú sa rôznymi nekonvenčnými znakmi, pomocou obrázkov a samozrejme rečou. Po každom napísanom odkaze je potrebné ho komunikovať spolu s učiteľom a vyjednávať tak význam napísaného. V dobrom učiacom sa spoločenstve nechýba **Písanie príbehov**, podobná je **metóda jazykovej skúsenosti**. Princíp spočíva v tom, že deti rozprávajú jednoduchý príbeh a učiteľ ho zapisuje. Ako partnerské čítanie sa dá realizovať **metóda lona**. Učiteľ číta tak, aby deti videli text, ktorý číta (dieťa sedí v lone učiteľky a spoločne čítajú, alebo má učiteľ text položený v lone a ukazuje prstom na slová, ktoré číta). Mal by čítať pomaly, zrozumiteľne a výrazne. Deti sledujú, ako to učiteľ robí, ako sa číta. Ďalšími metódami môžu byť **slovná banka, spoločné čítanie, čitateľské dielne a centrá, rozprávanie o čítaní a písaní a o aktivitách realizovaných deťmi**. Ich spoločným prvkom je používanie diskurzu, vyjednávanie významov a prínosom je vytvorenia autentického prostredia, ktoré podporuje rozvoj gramotnosti.

Považujeme za potrebné podčiarknuť, že všetky spomínané metódy vytvárajú priestor pre autentické učenia sa. Umožňujú individualizovať vyučovanie a podporujú uchopovanie čitateľskej gramotnosti cez ko-

munikačnú funkciu jazyka tým, že kladú do popredia obsahovú a kontextuálnu stránku reči pred jej formálnymi charakteristikami. Zabezpečujú tak zmyslupnosť učenia sa ako jedného z dôležitých predpokladov efektívneho učenia sa, pretože podporujú detskú tvorbu a zároveň sa stávajú súčasťou kontextuálneho sociálneho prostredia (v triede). Žiaľ, v praxi sa málo používajú. Bohaté literárne prostredie, ktoré má obklopovať dieťa mu samo o sebe neposkytuje vedenie, je len prostriedkom. Vedenie mu poskytuje učiteľ a je jeho povinnosťou poznať rôzne cesty (metódy), ako pomôcť žiakovi v procese nadobúdania čitateľskej pre/gramotnosti. Bohatosť metód používaných učiteľom v rámci rozvoja literárnej pregramotnosti zohráva v tomto procese podobnú úlohu ako bohaté literárne prostredie – poskytuje priestor pre zmysluplné, efektívne a fascinujúce objavovanie.

**Použité zdroje:**

[1] OBST, O. - KALHOUS, Z. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002.

**Kontakt:**

PaedDr. Eva Ďurošová, Ph.D.  
Katedra Elementárnej a predškolskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela  
Ružová 13  
97411 Banská Bystrica  
+421 48 446 4858  
e-mail: edurosova@pdf.umb.sk

**Recenzovali:**

MgA. Filip Huml  
Mgr. Věra Kotková, Ph.D.

# HISTORICKÝ PRIEREZ A SÚČASNÉ POŇATIE PREPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU

**JAREŠOVÁ Aneta, SK**

*Príspevok vznikol za podpory Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07 Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí. Zodpovedná riešiteľka: doc. PhDr. B. Kasáčová, Ph.D.*

**Abstrakt:**

*Príspevok je zameraný na historický prierez a súčasné ponímanie preprimárneho vzdelávania na Slovensku.*

**Abstract:**

*The study is aimed on historical cross section and present conception of preprimary education in Slovakia.*

**Kľúčové slová:**

*Preprimárne vzdelávanie, predškolské zariadenia, dieťa predškolského veku, ISCED.*

**Key words:**

*Preprimary education, preschool facilities, child of preschool age, ISCED.*

Inštitucionálna predškolská výchova má na Slovensku dlhú tradíciu. Vznik prvých detských opatrovní v Londýne, neskôr vo Viedni a Budíne ovplyvnil aj činnosť bratislavskej rodáčky Terézie Brunswickovej, ktorej úsilím vznikla v roku 1829 prvá detská opatrovňa v Banskej Bystrici, v roku 1830 v Bratislave a 1832 v Trnave. Zriaďovanie ďalších detských opatrovní úzko súviselo s činnosťou Dobročinného ženského spolku a Spolku priateľov učiteľov.

Historický vývoj inštitucionálnej predškolskej výchovy na Slovensku dokumentuje, že predškolská výchova už od vzniku prvých detských opatrovní nebola živelná, ale mala svoje ciele, obsah a premyslený postup k dosiahnutiu stanovených cieľov. Činnosť týchto zariadení neplnila len sociálnu funkciu, ale pedagogická orientácia týchto zariadení bola zameraná na harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa.

Prvým zákonným opatrením, ktoré právne riešilo postavenie predškolských zariadení bolo ustanovenie zákonného čl. XV uhorského zákona z roku 1891. Ukladá sa ním povinná školská dochádzka deťom od 3 do 6 rokov, ak rodina nevie zabezpečiť potrebnú výchovu detí doma. Povinnosť zriaďovať takéto zariadenia mali obce.

V období I. československej republiky (1918 – 1939) sa činnosť detských opatrovní (materských škôl) organizovala podľa vyššie uvedených ustanovení uhorského zákona. Materské školy patrili do školskej sústavy, ich správu zabezpečovalo Ministerstvo sociálnej starostlivosti. Po vzniku ČSR do materských škôl chodilo cca 50 000 detí.

Výrazné zmeny vo vývoji školstva vrátane predškolských zariadení nastali po prijatí zákona č. 95/1948 Sb. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon). Právne, organizačne a ideovo zjednotil školstvo, uzákonil zásadu zriaďovania výlučne len štátnych škôl. Jednotný školský systém zahŕňal aj materské školy pre telesne, a duševne zdravé deti od troch rokov, až do začiatku dochádzky do „národnej školy“ (§8 až §12 cit. zákona). Materské školy v úzkej spolupráci s rodinou poskytovali deťom výchovnú starostlivosť, zdravotnú a sociálnu ochranu. Ich zriaďovateľom mohla byť obec alebo závod.

Od 50-tych rokov 20. storočia v súvislosti s posilnením zamestnanosti žien nastala potreba predškolských zariadení, čo malo pozitívny vplyv na rozvoj siete predškolských zariadení. Spoločenská potreba týchto zariadení sa permanentne odrážala aj v rôznorodosti predškolských zariadení definovaných v prijatých zákonoch v oblasti školstva a vo významných dokumentoch vlády.

Podľa zákona č. 186/1960 Sb. o sústave výchovy a vzdelávania boli predškolské zariadenia súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy, ich štruktúru tvorili materské školy, jasle a spoločné zariadenia jasle a materské školy pre deti od najútlejšieho veku až po vstup do základnej školy.

Zákon č. 78/1978 Sb. o školských zariadeniach rozšíril systém predškolských zariadení o detské útulky určené pre deti spravidla od dvoch do šiestich rokov. Po roku 1980 štát dbal na úroveň predškolskej výchovy, posilnil sa výskum, vypracovali sa nové základné pedagogické dokumenty a metodiky pre jasle a materské školy. Nastal kvantitatívny i kvalitatívny rozvoj predškolských zariadení, ktoré mohli okrem štátu zriaďovať aj závody a družstvá.

Obdobie rokov 1945-1989 vo vývoji predškolskej výchovy znamená etapu, v ktorej vznikol svojho druhu rozvinutý, kompaktný a ucelený systém predškolskej výchovy. Za vyše 40 rokov sa dosiahla v rozvoji a vyba-



venosti siete predškolských zariadení vysoká úroveň. Predškolská výchova za vyše jeden a pol storočia svojej existencie prešla na Slovensku cestu od skromných opatrovateľských začiatkov po moderné výchovno-vzdelávacie inštitúcie. Tento proces sa udial v rôznych politických a sociálno-ekonomických podmienkach. Metodické riadenie materských škôl bolo zabezpečené z úrovne ministerstva školstva cez odbory školstva národných výborov a riaditeľov škôl (školská správa).

Spoločensko-ekonomické zmeny na Slovensku sa po roku 1990 prejavili vo vývoji inštitucionálnej predškolskej výchovy v značnej miere negatívne. V návrhu koncepcie školstva sa presadzovala „redukcia materských škôl“. Nedocenenie predškolskej výchovy nielen zo strany spoločnosti, ale aj z rezortu školstva, pokles populácie, nezáujem zriaďovateľov o prevádzkovanie materských škôl spôsobili likvidáciu mnohých materských škôl. Začal sa boj o ich existenciu, dokazovanie ich opodstatnenosti a prospešnosti pre osobnostný rozvoj dieťaťa predškolského veku. Kompetentní predstavitelia presadzovali myšlienku, že zrušením materských škôl a ich útlmom sa ušetrí finančné prostriedky v rezorte školstva.

Sieť materských škôl sa stabilizovala až v roku 1996, keď aj vedenie ministerstva školstva prejavilo záujem o predškolskú výchovu v materských školách. K výraznému zníženiu počtu materských škôl došlo po začiatku reformy verejnej správy v rokoch 2001 až 2006.

Na kvalitu predškolskej výchovy a vzdelávania detí významne vplýva aj kvalifikácia učiteľov. V Slovenskej republike je požiadavka na vzdelanie učiteľa materskej školy vysokoškolské vzdelanie alebo úplné stredné odborné vzdelanie. Kvalifikovanosť učiteľov materských škôl je vysoká (99,45 %), prevažuje však u nich stredoškolské vzdelanie. Vysokoškolská príprava učiteľov pre materské školy je v Slovenskej republike v súčasnosti trojstupňová:

1. stupeň – (Bc.) – trojročné štúdium, na ktoré nadväzuje druhý stupeň
2. stupeň – magisterská forma (Mgr.) – dvojročné štúdium
3. stupeň – doktorandská forma (PhD.).

Členské štáty Európskej únie majú v oblasti predškolskej výchovy jeden spoločný cieľ, a to oboznámiť deti so životom v spoločnosti a naučiť ich žiť v detskej spoločnosti. Okrem tohto spoločenského poslania sa však objavujú rozdiely v úlohe predškolskej výchovy a v spôsobe jej uskutočňovania. V Slovenskej republike je predškolská edukácia dobrovoľná, zriaďovatelia nemajú povinnosť zriaďovať predškolské zariadenia. Štát negarantuje finančné zabezpečenie materských škôl, len špeciálnych materských škôl. Do predškolských zariadení sa prednostne prijímajú 5-ročné deti, pre ktoré bola do roku 2004 predškolská výchova bezplatná. Od 1. novembra 2004 sa platí aj za päťročné deti. Problém pretrváva v zaškolenosti rómskych detí a detí rodičov, ktorí nedoceňujú význam kvalitnej predškolskej výchovy. V tejto súvislosti sú dlhoročné snahy praxe o zavedenie povinnej dochádzky 5-ročných detí do materskej školy.

Nová filozofia predškolského vzdelávania v krajinách EÚ hovorí o práve každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Tendencia štátov EÚ je zákonom stanoviť povinnosť obciam vytvoriť dostatok miest pre všetky deti, aby sa naplnilo právo každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Predškolskú výchovu je potrebné chápať aj ako výchovu pre život, preto ju nemôžeme zužovať iba na prípravu na školu.

Pre predškolskú pedagogickú teóriu i prax prináša značné zmeny nový Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní. V zmysle humanistických a demokratických princípov formuluje ciele výchovy a vzdelávania ako východiská pre Štátny vzdelávací program preprimárnej edukácie, aj pre školské vzdelávacie programy materských škôl, ktoré sa tohto času v edukačnej realite overujú a postupne zavádzajú.

#### Použité zdroje:

- [1] [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)
- [2] [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)

#### Kontakt:

PaedDr. Aneta Jarešová, Ph.D.  
PF UMB, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky  
Ružová 13, Banská Bystrica 974 01  
e-mail: [ajaresova@pdf.umb.sk](mailto:ajaresova@pdf.umb.sk)

#### Recenzovali:

Mgr. Martin Skutil  
PaedDr. Karin Hambáľková

# UČITEĽ V SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

MIŇOVÁ Monika, SK

**Abstrakt:**

*V príspevku sa autorka zamýšľa nad profesiou učiteľa materskej školy v súčasných teoretických, empirických a legislatívnych rámcoch. Poukazuje na kompetencie, ktorými by mal učiteľ disponovať.*

**Abstract:**

*In this article, the author ponders on profession of the pre-school teacher in the contemporary, theoretical, empirical and legislative frames. The author also points out the competencies that every teacher should have.*

**Kľúčové slová:**

*Učiteľ, kompetencie, materská škola, legislativa*

**Key words:**

*Teacher, competencies, pre-school, legislation*

Každý učiteľ vkladá do svojej práce svoj osobitý, originálny a ojedinelý vtisk a dáva výchovno – vzdelávacej práci konkrétnu podobu. O svoju profesijnú kvalitu sa usiluje a stará učiteľ sám, ale svoju rolu na tomto poli hraje aj spoločnosť, ktorá zabezpečuje prostredníctvom legislatívy kontinuálne vzdelávanie a určuje podmienky vzdelania na príslušných stupňoch školskej sústavy. Kasáčová (2004, s. 25) hovorí, že profesionálnu učiteľa tvoria tri dimenzie:

1. Personálna dimenzia profesionality
2. Etická dimenzia profesionality
3. Odborná dimenzia profesionality

V posledných rokoch sa v odbornej verejnosti často spomínajú kompetencie učiteľa. Budúci učiteľ materskej školy podľa Helusa (1995, s.105) by mal mať osvojené nasledovné kompetencie: *odborno – predmetové, psychologické, pedagogicko – didakticko – psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko – manažérske), poradensko – konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi*. Tieto kompetencie budúci učiteľia, t.j. súčasní študenti na pedagogických fakultách, si osvojujú počas štúdia v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokoch a pravidelne si ich overujú na pedagogickej praxi, do akej miery ich už majú osvojené a čomu je potrebné ešte komplexnejšie sa venovať. Už štvrtý rok realizujeme prieskum zameraný na zistenie názorov absolventov odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy – predškolská pedagogika ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých kompetenciách. Za základ sme si zobrali delenie kompetencií podľa Helusa. Interní absolventi sa najlepšie cítia byť pripravení v *odborno – predmetových kompetenciách* a nedostatočne v *riadiacich a poradensko – konzultatívnych*. Absolventi externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené *komunikatívne kompetencie* a najmenej *riadiace a poradensko – konzultatívne* (Miňová, 2005). Rozdielne zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002), kde študenti navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov.

Každý jeden zo študentov pri osobných rozhovoroch a kooperatívnych prácach sa vyjadruje, že by chcel byť dobrým a kvalitným učiteľom. Bačová (2001, s. 11) uvádza prejavy kvalitného učiteľa:

1. Hnacia sila – angažovanosť.
2. Láska k deťom, mládeži.
3. Učiteľ ako príklad morálneho správania pre žiakov.
4. Učiteľ, ktorý efektívne riadi skupiny žiakov.
5. Do vyučovania účelne včleňuje novú technológiu, je spôsobilý používať počítače a ďalšiu digitálnu techniku.
6. Ovláda rôzne modely vyučovania a učenia sa, orientované na žiakov a ich učebné štýly.
7. Je prispôbovív a dokáže improvizovať – teda je otvorený k zmenám, je flexibilný a tvorivý.
8. Pozná svojich žiakov ako individuality.
9. Je otvorený na výmenu skúseností a informácií nielen na formálnej úrovni, ale aj na neformálnej.
10. Je preňho príznačná sebareflexia - schopnosť analyzovať a posudzovať vlastnú prácu so zámerom jej neustáleho zlepšovania.
11. Cieľavedome sa profesionálne zdokonaľuje.
12. Prispieva celej spoločnosti – tj. zaujíma sa aj o širšie spoločenské problémy.

Po prečítaní tejto charakteristiky si každý učiteľ môže odpovedať na otázku, či je dobrým učiteľom. Budúci učiteľ a učiteľ v praxi vstupuje v procese profesijnej dráhy aj do rôznych rolí. Tie sa postupne dopĺňajú v závislosti s meniacou sa spoločnosťou. Spomeniem tie najelementárnejšie vyplývajúce z pedagogickej praxe a zahrňujúce primárne dimenzie učiteľa predprimárnej školy. Budem uvádzať ďalej pojem učiteľka a nie učiteľ. Aj keď v materských školách môžu pracovať aj muži ako kvalifikovaní učitelia materských škôl (kvalifikáciu získavajú napr. na vysokých školách pedagogických fakultách v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika), ale v súčasnosti je ich zatiaľ málo.

### Rola opatrovatel'ky

Nemala by byť podceňovaná, ani preceňovaná, ani zosmiešňovaná. Taktiež nemôže byť jediná, lebo ňou nie je profesia učiteľky vyčerpaná. Učiteľka zastupuje na chvíľu matku v dobe jej neprítomnosti a prejavuje dieťaťu preukázateľný cit. Je empatická k detskej potrebe bezpečia, lásky a úcty. Zložitosť role spočíva v tom, že empatickosť prejavuje vo vŕahu dieťaťa ak jeho vlastnej rodine – nemôže sponchybňovať matku ani otca.

### Rola komunikátora

Učiteľka by mala vedieť komunikovať na úrovni danej situáciám, ktoré sa vyskytujú v materskej škole. Je spôsobilá počúvať, odpovedať, reprodukovat', naväzovať vzťah s deťmi, rodičmi, kolegami, inými zamestnancami školy a verejnosti. Komunikuje tak, aby rodičia mali záujem spolupracovať a nevyvoláva pocit nevdôle a vnučovania sa a zasahovania do ich práv.

Pre učiteľku nie je ľahké byť partnerom v komunikácii s rodičmi, deťmi, kolegyňami a učiteľkami zo ZŠ. Preto učiteľka materskej školy by mala byť vybavená vedomosťami, spôsobilosťami, zručnosťami, vlastnou osobnou vyzrelosťou a vyrovnanosťou.

### Rola učiteľky

Očakáva sa, že učiteľka učí dieťa spoznávať svet okolo nás i seba v tomto svete, učí dieťa žiť, učiť sa konať. Navodzuje prirodzené i modelové situácie, kde dieťa získava a osvojuje si kľúčové kompetencie pre život. Učiteľka vykonáva ďalšie dôležité činnosti: diagnostikuje, plánuje, projektuje a programuje edukačnú činnosť, motivuje a hodnotí. V roli učiteľky sa naplňujú tieto očakávania:

- Deti* – učiteľka reaguje na ich potreby, želania, obavy,
- Rodičia* – čo má učiteľka dieťaťu poskytnúť, ako mu pomôcť, ako ho pripraviť do ZŠ
- Riaditeľ* – učiteľka má osvojené všetky potrebné kompetencie, vie čo sú jej povinnosti
- Kolegovia* – v pozitívnom zmysle – je ich partnerom; v negatívnom zmysle – je ich konkurentom
- Zriadovateľ* – čo učiteľka môže/nemôže, smie/nesmie robiť, za akých podmienok a akým spôsobom
- Základná škola* – učiteľka má pripraviť dieťa nato, aby zvládlo nadväzovanie kontaktov s rovesníkmi a učiteľkou ZŠ, adekvátne reagovať na podnety školy, mať záujem o učenie, mať osvojené kľúčové kompetencie vo všetkých oblastiach.

### Rola vodcu

Objavuje sa tam, kde je potrebné organizovať väčší počet účastníkov pedagogických procesov. V role vodcu sa učiteľky materských škôl objavujú pomerne často práve pri spolupráci s rodinou, pri dobrovoľnej spolupráci s ďalšími inštitúciami v obci (športové a kultúrne organizácie). Bez vodcovských osobností sa škola nezaobíde ani v období plánovaných zmien, ani v období, keď škola pracuje podľa zabehnutých systémov.

### Rola manažéra

Aj učitelia uskutočňujú veľa prvkov z riadiacej práce – plánujú, organizujú, realizujú, kontrolujú a hodnotia všetky uskutočnené aktivity v triede.

### Rola obhájcu

V našom živote je zvyšujúci sa výskyt sociálnych deviácií, neplnenie si rodičovských povinností, zanedbávanie základných potrieb, týrania a zneužívania detí a to si vyžaduje viac pozornosti ochrane detí, ktoré žijú v nevhodnom prostredí. Správne poučená učiteľka materskej školy môže zachytiť signály dokazujúce nesprávne uspokojovanie potrieb dieťaťa a urobiť kroky k náprave.

## Rola poradcu

V materských školách sú stanovené konzulačné hodiny pre rodičov, v ktorých sa často učiteľka dostáva do role poradcu. Cesta k poradenstvu je stupňovitá, dlhodobá, vyžaduje si zodpovednosť, schopnosť vyrovnávať sa s náročnými situáciami. Učiteľky, ktoré vzbudili dôveru rodičov, sú oceňované za úspešné vedenie dieťaťa.

## Čo povedať na záver?

Zákonom č. 245/2008 Zb. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sa materské školy dostali do sústavy škôl. Z toho pre materské školy vyplývajú práva, ale aj povinnosti.

Vo vláde SR je pripravený na schválenie Zákon o pedagogických zamestnancoch. V § 5 Povinnosti a práva pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca sa uvádza:

- Pedagogický zamestnanec pri výkone pedagogickej činnosti a odborný zamestnanec pri výkone odbornej činnosti nad rámec základných povinností a práv zamestnancov ustanovených osobitnými predpismi, medzinárodnými zmluvami a dohovormi, ktorými je Slovenská republika viazaná,
- je povinný chrániť a rešpektovať práva dieťaťa, žiaka a jeho zákonného zástupcu, pri výkone pedagogickej činnosti a odbornej činnosti,
- zachovávať mlčanlivosť a chrániť pred zneužitím osobné údaje, informácie o zdravotnom stave detí a žiakov a výsledky psychologických vyšetrení, s ktorými prišiel do styku,
- rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa a žiaka s ohľadom na ich osobné schopnosti a možnosti, sociálne a kultúrne zázemie,
- podieľať sa na vypracúvaní a vedení pedagogickej dokumentácie a inej dokumentácie určenej osobitným predpisom,
- usmerňovať a objektívne hodnotiť prácu dieťaťa a žiaka,
- pripravovať sa na výkon priamej výchovno-vzdelávacej činnosti alebo na výkon odbornej činnosti,
- podieľať sa na tvorbe a uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu,
- udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania alebo sebazvedelávania,
- vykonávať pedagogickú činnosť a odbornú činnosť v súlade s aktuálnymi vedeckými poznatkami, hodnotami a cieľmi školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu,
- poskytovať dieťaťu, žiakovi alebo ich zákonnému zástupcovi poradenstvo alebo odbornú pomoc spojenú s výchovou a vzdelávaním,
- pravidelne informovať dieťa, žiaka alebo ich zákonného zástupcu o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania, ktoré sa ho týkajú v rozsahu ustanovenom osobitným predpisom.

## Použité zdroje:

- [1] BAČOVÁ, M. Učiteľská profesia: paradoxy a východiská. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán, 2001. ISBN 80-8068-037-X.
- [2] HELUS, Z. *Jak dál ve vzdělávání učitelů*. In *Pedagogika*, roč. 45, č. 2. ISSN 3330-3815.
- [3] KAŠÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- [4] MIŇOVÁ, M. Kompetencie budúcich učiteľov materských škôl. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, RS OMEP Prešov: 2005. ISBN 80-8068-433-2.
- [5] PORTIK, M. Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In: *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: 2002, Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-638-5.
- [6] *Zákon o pedagogických zamestnancoch – návrh*. www.minedu.sk

## Kontakt:

PaedDr. Monika Miňová, Ph.D.  
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie  
Pedagogická fakulta PU v Prešove  
Ul. 17. novembra 1  
080 01 Prešov  
Slovenská republika  
telefón: 0517470512  
e-mail: minova@unipo.sk

## Recenzovali:

Mgr. Yveta Pecháčková  
PhDr. Blanka Křováčková

# QUO VADIS (KAM KRÁČAŠ?) VÝTVARNÁ EDUKÁCIA?

**VALACHOVÁ Daniela, SK**

**Abstrakt:**

*Príspevok sa venuje problematike výtvarnej edukácie v materskej škole. Okrem zhodnotenia súčasného stavu sa snažíme hľadať a nastolovať otázky a zároveň námety týkajúce problematiky výtvarnej edukácie v materskej škole v súčasných, nových podmienkach.*

**Abstract:**

*The accession provides a short retrospection of the art education and her acting in education. Also she presents one of the eventual variants of aims, assignments and content of art education in pre-school education in new clauses.*

**Kľúčové slová:**

*výtvarná edukácia, dieťa, výtvarné vyjadrovanie, sebavyjadrenie.*

**Key words:**

*Art education, child, creative making, self-realization.*

## Úvod

Quo vadis (kam kráčaš?) výtvarná edukácia. Tak to jedna z mnohých otázok ktoré súvisia s novými podmienkami, novou situáciou, ktorá vznikla v edukačnej praxi materských škôl. Legislatívne podmienky vytvorili priestor na zmenu, ktorá či bude alebo nebude úspešná a efektívne, tak to ukáže len čas. Pokúsime sa z časti naznačiť niekoľko okruhov problémov na nastolené otázky.

Kultúra a umenie nás obklopuje neustále. Súčasná doba je však typická aj novými technológiami a počítačmi. Ak má byť edukácia zmysluplná, potom by sa mal pedagóg vedieť vyrovnáť s nastupujúcim trendom multimediálnej doby edukácie a vhodným spôsobom ju vedieť vniesť do kultúry, umenia a výtvarnej edukácie dieťaťa.

## Výtvarná výchova v predškolskej edukácii bola...

V Programe výchovy a vzdelávania detí materských škôl z roku 1990, ktorý bol inovovaný, bola výtvarná výchova chápaná ako estetické osvojovanie si skutočnosti. Bola súčasťou estetickej výchovy spolu s hudobnou výchovou a literárnou výchovou. Jej hlavným cieľom bolo „rozvíjanie elementárnych výtvarných schopností a prebúdzanie trvalého pozitívneho vzťahu k výtvarnému umeniu ako aj hodnotiaceho vzťahu k životnému prostrediu“ (PVP, str.169). Obsah výtvarnej výchovy bol rozpracovaný do dvoch okruhov:

- výtvarné vyjadrovanie predstáv, ktoré zahŕňa kreslenie, výtvarné techniky a grafomotorika, maľovanie, modelovanie, plošné a priestorové utváranie a konštruovanie,
- výchova k zmyslu pre životné prostredie a výtvarné umenie.

Obsah bol ďalej konkretizovaný podľa veku detí. Nie je cieľom konkrétne analyzovať a hodnotiť kvalitu spracovania obsahu. Chceme však upozorniť na niektoré nedostatky.

Napríklad v obsahu pre 2-3 ročné deti je odporúčané pre učiteľky: „kresliť tušom a špajdlou na papier A4...“ (PVP s.170) čo nie je v súlade s didaktickými ale aj pedagogicko-psychologickými, elementárnymi zásadami. Dieťa v tomto veku nie je schopné uchopiť odporúčaný výtvarný inštrument a preto ani nie je schopné realizovať odporúčanú výtvarnú techniku. Okrem toho formát A4 nie je vhodný, pretože je veľmi malý a dieťa obmedzuje v spontánnom výtvarnom vyjadrení.

Ďalší príklad nevhodného obsahu: pre 3-4 ročné deti je odporúčané „kresliť postavu a postupne zobrazovať niektoré dôležité detaily“ (PVP s.173). Je všeobecne známe, že dieťa v tomto veku postavu zobrazuje ako hlavonožca, kde sa v podstate detaily prislúchajúce postave nenachádzajú.

Uvedieme niekoľko príkladov, ktoré nezodpovedajú ani veku dieťaťa, ani výtvarným predpokladom a schopnostiam, aj keby dieťa bolo mimoriadne nadané vo výtvarnom vyjadrovaní:

pre 3-4 ročné deti:

- „zobraziť dej, v ktorom vystupujú zvieratá“ (s.174),
- „postupne maľovať aj zvieraciu figúru“ (s.179),
- „na základe motivácie vymodelovať zvieraciu figúru a naznačiť jej charakteristický tvar“ (s.182),
- „postupne sa pokúsiť vymodelovať postavu“ (s.183)

pre 5 - 6 ročné deti:

- „postupne vymaľovávať vo väčšine prác pozadie“ (s.178),

Uvedené môžeme považovať za zasahovanie do práce dieťaťa a vtláčanie mu svojej predstavy.

Obsah výtvarnej výchovy je v dokumente, ktorý bol povinný a schválený ako základný pedagogický dokument pre prácu v materských školách, pomerne chaoticky sytený z časti výtvarnými technikami, z časti metodickými odporúčaniami a smerovaniami a z veľmi malej časti je zameraný skutočne na rozvoj výtvarnej tvorivosti dieťaťa a jeho osobnosť. Je zarážajúce, že tieto nedostatky sú v novšom dokumente, napriek tomu že sú v rozpore aj s Metodikou výtvarnej výchovy v materskej škole, od autorov J. Uždila a D. Razákovéj z roku 1976, čo by nás nemalo nechať bez emócií. Uvedená metodika, napriek svojmu veku je v mnohých ohľadoch nadčasová. Avšak vzhľadom k roku, v ktorom bola spracovaná a hlavne vzhľadom k ďalším súčasným okolnostiam by bolo vhodné uvažovať o spracovaní novšej verzie metodiky.

Neuvádzali sme podrobne nedostatky, avšak chceli sme poukázať na to, že je potrebné sa výtvarnou výchovou a jej obsahom zaoberať na profesionálnej úrovni v spolupráci viacerých odborníkov z teórie a pedagogickej praxe. V súčasnosti máme jedinečnú príležitosť sa vyvarovať práve takých omylov, aké sme z časti uviedli.

## Čo je nové?

Školský vzdelávací program ISCED 0 striktné neurčuje v oblasti výtvarnej výchovy jej obsah ani metódy, výtvarné techniky a pod. To čo je uvedené v tomto dokumente pomerne jasne sú výkonové štandardy, ktoré sú v tomto dokumente formulované „ako cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predškolského obdobia, aby získalo predprimárne vzdelanie“. V jednotlivých vzdelávacích oblastiach je formulovaný výkonový štandard dosť konkrétne a priamo. Väčšina štandardu je však veľmi blízka pôvodnému dokumentu, čo môže byť na jednej strane ako pomôcka pre netvorivé učiteľky v pedagogickej praxi, ale určite je to prejav stagnácie napredovania a rozvoja výtvarnej výchovy v predškolskej pedagogike.

Nie je cieľom kritická analýza výtvarnej výchovy a kvality jej projektovania v ŠVP, preto sa pokúsime na nasledujúcich riadkoch navrhnúť niekoľko východísk a formulovať aspoň čiastočne obsah výtvarnej výchovy v predškolskej výchove.

## Perspektíva výtvarnej výchovy v predškolskej výchove

Výtvarná výchova má veľmi špecifické postavenie v predškolskej edukácii. Jej otvorený systém predurčuje výtvarnú výchovu k tomu, aby jej obsah a prostriedky boli voľne a tvorivo modifikované, aby reagovali na podnety, ktoré jej poskytuje výtvarné umenie a tiež spoločenské a prírodné prostredie. Je však otázkou ako sa s toľkou slobodou vyrovná výtvarná výchova a jej pedagógovia? Keďže výtvarná výchova je všeobecne zaradovaná do oblasti všeobecnovzdelávacie predmety, alebo oblasti, jedným zo základných atribútov by mali byť jasne formulované ciele a obsah primerané veku a potrebám dieťaťa. Bezbrehosť, pod ktorou rozumíme nejasne formulované edukačné ciele, neplánovanosť a nízka úroveň riadenia edukácie zo strany výtvarného pedagóga robí výtvarnú výchovu zraniteľnou vo vzťahu k iným edukačným aktivitám, ale aj voči školskej administratíve, ktorá ju môže považovať za zbytočnú a nepotrebnú.

## Máme na výber

Pri zamýšľaní sa nad nastolenou otázkou v úvode príspevku nachádzame niekoľko smerov, kam sa môže ubrať výtvarná edukácia v materských školách.

**Priama ľahká cesta** - takto sa rozhodne pedagóg, ktorý sa bojí nových, moderných trendov, bojí sa, alebo sa mu nechce hľadať nové spôsoby riešenia problémov a nastolovať nové, tvorivé výtvarné postupy. Výtvarná edukácia zostane bez zjavných zmien, pedagóg postupuje presne podľa Programu výchovy a vzdelávania detí materských škôl z roku 1990. Výtvarné vyjadrenie detí je presne podľa pokynov pedagóga, zjavne použité šablóny a pripravené postupy od pedagóga na nás gúľajú očami už pri prvom pohľade na výstavku detských výtvorov. Akoby ich „jedna mater mala“ - tak to je prvá myšlienka keď vidíme detské výtvary.

**Technika je najdôležitejšia** - aj to je jeden zo spôsobov aplikácie výtvarnej výchovy v prostredí materskej školy. Pedagóg, prakticista, pre ktorého je najdôležitejšie technické zvládnutie výtvarných postupov ochudobňuje deti o emocionálny zážitok z výtvarnej tvorby, z nových zážitkov pri objavovaní vlastných možností výtvarného stvárnenia. Pre detské výtvary sú ukážkou perfektne zvládutej kresby, čistej maľby, detskej práce sú „suché a nezaujímavé“, ved’ „opakovanie je matka múdrosti“.

## Možnosťou na riešenie je vhodný transfer

Výtvarná výchova poskytuje možnosť komunikácie a predstavuje zároveň základnú formu komunikácie, nevyhnutnú pre získanie informácií a poskytuje rôzne možnosti vyjadrenia sa dieťaťa. Dieťa sa výtvarne vyjadruje od skorého veku, vytvára obrazy a výtvarné stvárnenia svojho pochopenia sveta. Výtvarná výchova by mala stavať na týchto skúsenostiach a poskytovať dieťaťu možnosť pozorovania obrazov sveta, reagovania na ne, ich vytváranie a komunikáciu pomocou nich.

**Cielom výtvarnej výchovy** je umožniť dieťaťu vnímať samého seba a prostredníctvom seba pozorovať okolie, okolitý svet. Klásť si otázky, hľadať informácie v oblasti výtvarného umenia a výtvarnej kultúry, ale zároveň nachádzať odpovede. Umožniť tvorcovi synteticky spracovať vlastné skúsenosti.

**Úlohou výtvarnej výchovy** potom je smerovať a upriamovať pozornosť dieťaťa ku kultúre a umeniu, k umeleckému dielu, poukazovať na jeho postavenie v dejinách umenia a objavovať vzťahy a posolstvá v horizonte: minulosť – súčasné vnímanie sveta – blízka budúcnosť. Tak sa výtvarné umenie stáva súčasťou poznávacieho procesu a stimulom detskej výtvarnej tvorby.

Ak má byť výtvarno-tvorivý proces ucelenou a uzatvorenou činnosťou musí pri ňom dôjsť aj k vyjadreniu, respektíve k zobrazeniu poznatkov a predstáv. Nestačí len aktivizovať vnímanie a fantáziu, za poznávacou činnosťou by mala nasledovať nová syntéza, výtvarné vyjadrenie. Práve v procese výtvarného vyjadrenia dochádza k zmenám v subjekte dieťaťa, teda k výchovno-formatívnemu pôsobeniu.

**Obsah výtvarnej výchovy** v predškolskej výchove je charakterizovaný tým, že:

- je to vzdelávacia oblasť, pri ktorej sú deti celý čas aktívne, skoro všetko čo je obsahom edukácie detí aktívne realizujú;
- sa snaží podchytiť spontánne detské vyjadrovanie a prirodzený záujem o objavné laborovanie s materiálmi, nástrojmi, technikami a do istej miery aj s výrazovými prostriedkami a motívmi;
- umožňuje deťom vyjadrovať základné koncepty – od „archetypálnych“ až po vlastné fantazijné koncepty sveta; zároveň im umožňuje pracovať so symbolmi, ktoré vyjadrujú ich predstavy alebo sa odvolávajú na vonkajšie skutočnosti.

**Návrh obsahu** je projektovaný do štyroch konceptov:

1. Obrazy a dizajnové stratégie
2. Kontexty
3. Výtvarný jazyk a princípy umenia
4. Materiály, technológie a procesy

## 1 Obrazy a dizajnové stratégie

Dizajnové stratégie predstavujú kľúčové procesy, ktoré sa využívajú pri podpore a rozvíjaní obrazotvornosti. Predstavy môžu pochádzať z rôznych zdrojov, musia v sebe obsahovať emócie, myšlienky a okolnosti, predstavivosť, spomienky, pozorovanie a iné vnemové zážitky. Dizajnové stratégie predstavujú formu riešenia výtvarného problému a používajú sa na rozvoj a organizáciu jedného alebo viacerých obrazov so špecifickým cieľom. Zo stratégií spomenieme na ukážku napr. skrívenie, elaborácia, rotácia, obrat, zjednodušenie a pod. V tomto príspevku nie je priestor na podrobnejšie ukážky a rozbor.

## 2 Kontexty

Dieťa tvorí svoje obrazy a pomocou nich komunikuje, reaguje a odpovedá na podnety. Odpovede podliehajú osobným, sociálnym, kultúrnym a historickým kontextom každého jednotlivca. Tvorba dieťaťa je jeho neoddeliteľnou súčasťou, je dynamická a individuálna a zároveň je to jeho sociálna forma vyjadrenia. Výtvarná tvorba dieťaťa v predškolskom veku je ovplyvnená:

- osobným kontextom: pohlavie, vek, skúsenosti, viera, hodnoty dieťaťa,
- sociálnym a kultúrnym kontextom: náboženstvo, socio-ekonomické postavenie, etnikum, estetika,
- historický kontext: čas, miesto a individuálny uhol pohľadu,
- technologický kontext: zvládanie výtvarnej techniky.

Uvedené kontexty sú navzájom prepojené a spolupôsobia pri výtvarnej tvorbe dieťaťa.

Dieťa predškolského obdobia potrebuje množstvo príležitostí na pozorovanie a vnímanie kultúry ako také. Ako vzrastá pochopenie dieťaťa, spresňujú sa mozgové štruktúry, dieťa postupne nadobúda schopnosť kriticky skúmať umenie a kultúru, a vytvárať osobné zmysluplné obrazy.

## 3 Výtvarný jazyk a princípy umenia

Do tohto komponentu zahrňujeme oboznamovanie sa s výtvarným jazykom a jeho možnosťami rozvíjania a použitia v detskej tvorbe. Máme na mysli objavovanie vyjadrovacích výrazových prostriedkov výtvarného umenia. Prostredníctvom nich rozvíjame rast uvedomenia si zrkovných a iných podnetov z princíпов umenia a ich využitia pri tvorbe, učia sa používať výtvarné vyjadrovacie prostriedky vo svojich výtvarných vyjadreniach svojim vlastným, svojiským spôsobom. Okrem toho sem zahrňujeme aj nie menej dôležité inšpirácie a prácu s výtvarným umením priamo a sprostredkované.

## 4 Materiály, technológie a procesy

Na vytváranie a tvorbu dieťa potrebuje materiál, technológie, vedomosti ale aj zručnosti o jednotlivých procesoch. Dieťa potrebuje možnosti na vyskúšanie a použitie množstva materiálov a technologických procesov. Tieto procesy musia byť prispôsobené na potreby každého dieťaťa a postupne rozvíjať jeho schopnosti a zmysel pre dokonalosť vzhľadom k týmto oblastiam.

V rámci obsahu výtvarnej výchovy je vhodné zachovať procesné usporiadanie jednotlivých edukačných aktivít zameraných na výtvarnú výchovu. Procesné usporiadanie obsahuje:

- pozorovanie & reagovanie
- vytváranie & komunikácia

**Pozorovanie & reagovanie** poukazuje v prvom pláne na preskúmanie sveta pomocou všetkých zmyslov a reagovanie poukazuje na myslenie, opisovanie, analyzovanie, interpretáciu a hodnotenie obrazov v diskusii a v aktivite. Pozorovanie a reagovanie obsahuje osobné a sociálne aktivity, ktoré rozvíjajú rozvíjajú senzibilitu a estetické porozumenie okolia a prostredia dieťaťa. Zároveň berie do úvahy osobné skúsenosti a môže obsahovať aj sebahodnotenie.

**Vytváranie & komunikácia** predstavuje edukačnú aktivitu, ktorá v sebe zahŕňa osobné, kultúrne zmysluplné vytváranie unikátnych výtvarných odkazov, dieťa komunikuje pomocou obrazov a tým odkazuje jedinečným spôsobom na to, ako vidí, cíti a myslí.

Konkrétne edukačné procesy vo výtvarnej výchove v predškolskej výchove je vhodné zamerať na vnímanie - exploráciu - elaboráciu - tvorbu - dialóg.

- Vnímanie** v tejto fáze je dôležité utvoriť dostatok priestoru na poznávanie a zároveň na prezentáciu svojej vlastnej kultúry a umenia, jeho špecifik, priorít a odlišností. Túto fázu by sme mohli zároveň prirovnať k pozorovaniu.
- Explorácia** je vlastne skúmanie rôznych elementov dizajnových stratégií vo výtvarnej výchove.
- Elaborácia** predstavuje prípravnú fázu pred priamym výtvarným stvárnením. Predstavuje prípravu a spracovanie námetu a výtvarného problému vo vedomí dieťaťa.
- Tvorba** je konkrétne pozorovateľnou priamou aktivitou dieťaťa po predchádzajúcich fázach. V tejto fáze je najdôležitejšie nezasahovať do tvorby dieťaťa, poskytovať priestor a atmosféru pozitívnej klímy na tvorbu.
- Dialóg** predstavuje prezentáciu tvorby detí, ktoré sa navzájom rešpektujú a komunikujú a navzájom môžu tvoriť dialóg.

### Záver

Vzhľadom na to, že náš vzdelávací systém prechádza zmenou, kde sa predtým silne zdôrazňoval lineárno-racionálny model myslenia a správania sa dieťaťa, je potrebné s oveľa väčšou rozhodnosťou sledovať kompenzačný chodník novej nápravy. Ďalšia existencia výtvarnej výchovy v predškolskej edukácii môže byť definovaná jedine takouto cestou. Výsledkom bude vážny zásah do tradičnej štruktúry výtvarnej výchovy v materskej škole, avšak s novým moderným a dúfame že aj efektívnym pozadím a to je odpoveď na otázku, *QUO VADIS VÝTVARNÁ EDUKÁCIA?*

### Použité zdroje:

- [1] KOSTRUB, D. a kol. *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. Prešov: ROKUS, 2005. ISBN 80-89055-56-7.
- [2] *Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- [3] SĽAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- [4] *Štátny vzdelávací program isced 0*. www.minedu.sk on line 5.10. 2008.
- [5] VALACHOVÁ, D. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.
- [6] VALACHOVÁ, D. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: MPC Tomášikova Bratislava 2008. ISBN 978-80-8052-303-9.
- [7] ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie: Bratislava, SPN - Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

### Kontakt:

doc. PaedDr. Daniela Valachová, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského Bratislava, e-mail: valachova@fedu.uniba.sk

### Recenzovali:

PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.  
PaedDr. Monika Miňová, Ph.D.



# OBECNÉ TYPY UČENÍ A UČEBNICE PRO EDUKACI DÍTĚTE S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ

**VOJTKO Tibor, CZ**

**Abstrakt:**

*Podmínkou úspěšné edukace dítěte s lehkou mentální retardací je i učebnice. Učební text by měl být takového typu, který by respektoval zvláštnosti učení, příp. specifika stylu učení mentálně postiženého žáka. Učebnice je však také vhodným mediátorem vztahu učícího – učeného – a jeho rodinného zázemí. Aby učební text plnil své funkce, musí respektovat zákonitosti biologie učení a nové poznatky o povaze učení.*

**Abstract:**

*Successful education of mental retarded child is a textbook. Textbook should mainly correspond to specialities of learning and general types of learning. The biology of learning is the main part of textbook theory.*

**Klíčová slova:**

*Obecné typy učení, edukace, mentální retardace, učebnice.*

**Key words:**

*General types of learning, education, mental retardation, textbook.*

## **Učebnice jako prostředek edukace dítěte s mentální retardací**

Učebnice patří mezi neodmyslitelné součásti edukace. Ve vzdělávání mentálně postižených plní funkcí vzdělávací, tedy prezentuje učivo a řídí vyučování. Důležitou součástí učebnice je i její socializační funkce. Aby učebnice byla úspěšná, musí její autor respektovat především zvláštnosti kognitivních schopností mentálně postiženého dítěte, typ učení a pokud možno i styl učení. Úspěch učebnice tedy záleží na důmyslnosti. V následujícím příspěvku se pokusím nastínit zmíněné teoretické základy ve vztahu k teorii tvorby učebnice pro mentálně postižené.

## **Žák s mentální retardací a jeho zvláštnosti kognitivních procesů**

Z povahy mentální retardace vyplývají specifika, která určují rámec speciální edukační potřeby, v našem případě míru přizpůsobení učebního textu (učebnice) tak, aby úspěšně plnila své funkce. O tom, jak by učebnice pro mentálně postižené měla vypadat, rozhodují především zvláštnosti kognitivních procesů. Pro individuální zvláštnosti žáka je nutné počítat s tím, že učebnice nebude vyhovovat každému a vždy bude vyžadovat kreativitu učitele při jejím užívání. Musíme tedy respektovat, že mentálně postižený žák:

- není schopen složitější abstrakce
- není schopen vědomě jevy analyzovat, resp. syntetizovat
- ve svém myšlení a v učení uplatňuje stereotypy a odmítá možnosti učit se odlišně a novým způsobem, byť třeba atraktivnějším
- často nebývá schopen konkrétního rozlišení podstatného od nepodstatného
- má obvykle sníženou schopnost komunikace (verbální i neverbální)
- preferuje mechanické, resp. drilové učení, bez složitějších myšlenkových procesů a kritického přístupu k učení a probírané látce
- obtížně se motivuje, jeho motivace je těkavá, nestálá
- vyznačuje se poznávací pohodlností, neatraktivitou učit se něčemu novému (1, 134)
- se vyznačuje inaktivitou percepce (1, 134)

Složitější otázkou je edukace dítěte s kombinovaným postižením ve škole. K tomu blíže Zikl a jeho články ve Speciální pedagogice (2, 3)

## **Obecné typy učení a styly učení a mentální retardace**

Vedle kognitivních zvláštností je dalším ze základních východisek teorie tvorby učebnic i *biologický typ učení a stereotypy stylu učení*. To však situaci spíše komplikuje. Určení „biologického nastavení učení“ je komplikované a často nejasné u člověka bez speciálních edukačních potřeb. Diagnostika typu učení by však při tvorbě učebnice značně napomohlo. Typ učení je problém biologický. Tedy představuje jakési pomyslné naprogramování způsobu učení daného žáka. V odborné literatuře jsou obvykle zmiňovány čtyři typy učení, o kterých pojednává Miloš Sovák v publikaci *Biologické základy učení* (1985). Jeho pohled vhodně doplňuje

Howard Gardner s publikací *Dimenze myšlení* (1999) a samozřejmě celá řada publikací Františka Koukolíka. Zaměřme se však na Sovákovy typy učení, které představují kognitivní (poznávací) styly, tedy jak člověk převážně vnímá, zpracovává informace a řeší problémy. (4, 167)

### a) Typ komunikativní čili sluchově mluvní

Prvním typem učení, který vychází z činnosti dálkových analyzátorů, je dle Sováka *typ komunikativní čili sluchově mluvní*. Hlavní kanál smyslového vnímání „...jde do mozku převážně sluchovými drahami a zpětno-vazebně i drahami mluvně pohybovými.“ Taková lidé bývají obvykle obdařeni muzikálním nadáním. (5, 65) Proto lidé s tímto typem učení potřebují k zapamatování a k pochopení pojmových souvislostí především:

- přeřikávání látky
- rozhovor nebo diskusi nad problémem, aby učené slyšeli, což jim napomůže k pochopení.

Vytvořit učebnici pro takového žáka bude obtížné. Ovšem Jan Amos Komenský vybízel k tomu, aby učebnice byla psána dialogy. Při její tvorbě by měla být upřednostněna:

- cvičení, která vedou ke skupinové práci a diskusi
- obrázky by měly vybízet k jejich popisu apod.

### b) Typ vizuální čili zrakový

Člověk je tvor především zrakový a to nejen podle způsobu vnímání, ale i podle počtu smyslové aference (5, 66), proto poměrně často zastoupeným typem je *typ vizuální čili zrakový*. Tento typ učení je podmíněn výbornou zrakovou pamětí a názorným optickým představováním. Cesta do mozku je převážně zrakovým vnímáním. Lidé, kteří se učí tímto způsobem, si s velkou přesností pamatují konkrétní místo stránky, na kterém se podstatná informace nachází a podle zrakových představ si pamatují podobu i mnohdy složitých geometrických útvarů. Podle Sováka jsou vizuální typy, typy tzv. *eidetické*, které se vyznačují schopností názorného optického představování. Vizuálně učící se lidé si látku ujasňují:

- z pečlivě pořízených poznámek, jejich opakovaným čtením
- k pochopení souvislostí s oblibou používají přehledných schémat a grafických znázornění vztahů, souvislostí apod.
- úspěch učení zrakově zaměřeného typu závisí na přehlednosti a uspořádání probírané látky.

Učebnicový text by měl zvláštnosti tohoto typu učení respektovat:

- ve své formě by měl být graficky stylizovaný s využíváním odrážek
- nápovedný svou vizuální podobou
- i obsah textu by měl být přehledný, strukturovaný s využitím logického výčtu, znázorněním hierarchie, vztahů apod.
- naopak nevhodná jsou květnatá souvětí, která upozadují podstatné z obsahu.

### c) Typ haptický (hmatový) a pohybový

„Typ haptický (hmatový) a pohybový používá při učení převážně pohybového smyslu (propriocepce) a druhotně i vnímání hmatového (somestésie) a dotykového.“ (5, 67) Při ohmatávání a dotýkání má totiž vedoucí úlohu také pohyb, činnost svalová, jež má hlavní podíl na integrování veškerého vnímání i reagování na všech úrovních psychiky. Žák učící se tímto způsobem snáze chápe, pokud:

- si může látku ohmatat, vyzkoušet její funkce, očichat
- při pozorování si často ukazuje prstem na mapě i při čtení
- obvykle se tyto osoby učí při celkovém pohybování (chůze po pokoji apod.)
- pokud jsou v situaci, že musí sedět (rýsování), musí si často vyjít.

Podobně jako prvně jmenovaný typ vyžaduje sofistikovanější podobu učebnice. Svým obsahem by měla podporovat:

- aktivitu žáka
- měla by plnit funkci spíše pracovního sešitu s omezením teorie a navýšením praktických činností
- kromě vysvětlování by měla zadávat úkoly k činnosti jak s ní samotnou, tak s dalšími pomůckami apod.

#### d) Typ verbálně abstraktní čili slovně pojmový

Posledním Sovákovým typem učení je *typ verbálně abstraktní čili slovně pojmový*. Tento typ učení se vyznačuje tím, že si „učící žák vyděluje informace od redundance, tj. podstatné od přidaného, že si ujasňuje jednotlivé pojmy a jejich souvislosti a pak podle vzájemných vztahů a vazeb si látku osvojuje a ukládá do paměti.“ (5, 67) Předpokládá se, že na jednoho tohoto žáka připadá několik set žáků s jiným typem učení. Tento typ učení vyžaduje vysokou úroveň představivosti a schopnost identifikovat vztahy mezi jednotlivými pojmy a podle nich se po té učit. Pro takového žáka jsou bližší:

- symboly než realita
- matematické vzorce a vědecké značky než písemné práce
- Učebnice by měla vést k odhalování vztahů:
- jednotlivé pojmy by měly být vzájemně přesně vymezeny
- textu by měly převažovat vedle vysvětlení pojmů příklady, ve kterých by si žák ověřoval vztahy
- ideální se zdá být tvar učebnice, který podněcuje problémové učení

Nezaměňujme verbálně abstraktní s memorováním a drilem. Tyto postupy učení mohou vést ke ztrátě obsahu a souvislostí a tedy k omezení analytického myšlení, rozvoje logických úvah apod. Takto naučené znalosti jsou spíše jednotliviny, které si lze sice zapamatovat, ale vybavovat jen na nižší, tj. na prvosignální úrovni vyšší nervové činnosti. (5, 68)

Jen krátce ke stylům učení. Styl učení je specifický postup při učení, který jedinec v daném období preferuje (4, 68; 6, 75). Z povahy věci tedy vyplývá, že typ učení je stálá biologická danost žáka, prostřednictvím které lze žáka blíže specifikovat. Styl učení je jev poměrně proměnlivý a upřednostnění určitého stylu učení nemusí odpovídat biologickému typu učení, ale třeba tématu látky nebo návykům samotného žáka. Styly učení se v průběhu života proměňují. (Blíže také: 7)

Z výše uvedeného je zřejmé, že problém teorie tvorby učebnice není jen otázkou edukačních zvláštností žáka, ale také typu učení a stylu učení.

#### Teorie tvorby učebnice a mentální retardace

Naší autoritou teorie tvorby učebnice je bezesporu profesor Jan Průcha. Analýze a evaluaci učebnice se věnuje v celé řadě publikací, jako např. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média* (1998), *Metody hodnocení školních učebnic* (1984), *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic* (1989), *Moderní pedagogika* (1997) a další. O významu a nepostradatelnosti učebnice v edukačním procesu se zmiňoval Jan Amos Komenský (1592-1670), kterého můžeme považovat za zakladatele teorie a tvorby moderních učebnic.

Schola.

Die Schul.



Az Oskola.

Skola.

Obr.1 Orbis sensualium pictus quadrilinguis - Škola

Tak např. ve *Velké didaktice (Didactica magna, 1657)* nastínil základní vlastnosti učebních textů, když požadoval, aby knihy byly „...podle našich zákonů o snadnosti, důkladnosti a úspornosti pořizeny pro všechny školy, obsahující všechno úplně, důkladně a přesně, aby byly v pravdě obrazem celého všehomíra. A co si silně přeji a důrazně žádám: knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům jistě podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele. (8, 171-172) O využívání knih pojednává i na jiném místě *Velké didaktiky: Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání (9, 145-157)*. V mnoha ohledech stále ještě nepřekonaný *Svět v obrazech (Orbis sensualium pictus quadrilinguis, 1658)* průkopnický poukazuje na učebnici jako didaktický prostředek. Téma učebnice a úlohy knihy ve výchově se u Komenského často objevuje i v *Bráně jazyků otevřené (Janua linguarum reserva, 1631)* či v *Informátoriu školy mateřské (Informatorium scholar maternae, 1632)*.

Nepostradatelnost a užitečnost učebnice si však uvědomily už starověké národy několik tisíciletí před Kristem. Babyloňané, Egypťané nebo Číňané využívali učebnic nejen k instruování náboženských obřadů, ale i k výuce astronomie, geometrie apod. (8, 1997) Ve vývoji lidstva nesehrálo mnoho objevů takovou úlohu jako objevení kola a knihtisku. Gutenbergův (Johann Gutenberg (1397-1468)) počín v 15. století umožnil masivní rozvoj učebnice.

## Struktura a funkce učebnic

Z funkčního hlediska učebnice plní tři základní pojetí (10). A to:

- **učebnice jako kurikulární projekt**
- **učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky**
- **učebnice jako didaktický prostředek pro učitele**

Učebnice jako *kurikulární projekt a zdroj obsahu vzdělávání pro žáky* je vymezována podle představ vzdělávací politiky země, resp. podle představ tvůrců kurikula obsahu vzdělávání, jež mají být prezentovány vzdělávacím se subjektům. (10, 273) Ve vzdělávání mentálně postižených by kurikulum obsažené v učebnici mělo být zaměřeno na věcné znalosti uspořádané v logické a přehledné návaznosti, na znalosti, které jsou úzce spojeny s životem a životním prostředím, se kterými se žák může každý den setkat. Čítanky, slabikáře a další učebnice tematicky zaměřené by měly vedle vzdělávací funkce plnit i funkci socializačního činitele – předkládat obrazy správného uspořádání rodiny, pravidla slušného chování, základní výchovu k hygieně a ke zdravému životnímu stylu apod. S ohledem na RVP ZV se nabízí celá řada dílčích témat.

## Funkce a komponenty učebnice (10, 278-179)

Průcha vymezuje tři základní funkce učebnice:

- 1. funkce prezentace učiva** učebnice obsahuje soubor informací, které jsou žákovy předkládány a to různými formami – verbálně, obrazově, kombinovaně)
- 2. funkce řízení učení a vyučování** učebnice řídí žákovo učení např. kladením otázek, úkolů a také řídí učitelovo vyučování)
- 3. funkce organizační (orientační)** učebnice informuje o způsobech svého užívání např. obsahem, rejstříkem apod.)

Každá z těchto funkcí v sobě zahrnuje celou řadu komponentů, které umožňují účely učebnice realizovat. „Záleží na tom, jak autoři učebnic tyto funkce respektují – tedy jak dalece mají před očima žáky jako uživatele učebnice – aby učebnici vybavili potřebným aparátem.“ (10, 178)

## Aparát prezentace učiva (výběr ze 14 komponentů)

### (A) verbální komponenty:

- výkladový text prostý
- shrnutí učiva k tématům
- doplňující texty
- slovníčky pojmů, cizích slov aj.

### (B) obrazové komponenty

- umělecká ilustrace
- nauková ilustrace (náčrtky, grafické modely aj.)
- fotografie

Chceme-li respektovat edukační zvláštnosti mentálně postiženého dítěte, učebnice musí být obsahově přehledná i ve své formální podobě. Výkladový text prostý by měl být zakončen zjednodušeným shrnutím, které by zobecnilo nabyté znalosti. Obrazové komponenty by měly doprovázet text a plnit funkci ilustrace obsahu textu. Obrázky by měly být návodné, prosté, intuitivní, v takové podobě, aby se v nich žák mohl orientovat. Účelné je využívání fotografií v případě, že je můžeme do učebnice dolepovat např. u tématu moje rodina.

### Aparát řídicí učení (výběr z 18 komponentů)

- předmluva (úvod do předmětu, ročníku)
- otázky a úkoly za lekcí
- otázky a úkoly za témata
- explicitní vyjádření cílů učení
- sebehodnocení výkonů žáků
- odkazy na jiné zdroje informací atd.
- grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly aj.)
- užití zvláštní barvy pro určité části textu
- užití zvláštního písma pro určité části textu atd.

Z *aparátu řízení* by autor učebnice pro mentálně postižené neměl opomíjet otázky a úkoly na konci lekcí a témat. Zvláště u mentálně postižených platí okřídlené: *opakování, matka moudrosti*. Explicitní vyjádření cílů by mělo být přirozenou součástí učebnice a to nejen pro samotného žáka, ale i jeho rodiče. Vědomí cíle svého vzdělávání je podmínkou pro úspěšnou motivaci. Cíl vzdělávání by měl být jednoznačný, přehledný (neabstraktní), prakticky využitelný a pro žáka pochopitelný.

Orientace v učebnici je základním předpokladem úspěšné práce s ní. Orientaci lze zjednodušit piktogramy nebo orientačními obrázky, které uvozují např. samostatnou práci, domácí cvičení a úkoly nebo nadstandardní učivo. Podobně lze učebnici vybavit i různými typy písma, nebo i využívat záramování ke zvýraznění podstatného učiva apod.

Nedílnou součástí učebnice je její motivační složka. Učebnice by měla *umět* motivovat k učení. Při edukaci žáka s mentálním postižením je to samozřejmě hra. Jak tématicky využít hru ve prospěch rozvoje komunikačních a jazykových dovedností pojednává knížka V. Víšky a L. Novákové *Čeština nás baví* (2005) (11).

### Tab. 3 Aparát orientační (obsahuje 4 komponenty)

- obsah učebnice
- členění učebnice (tematické celky, kapitoly, lekce atd.)
- marginálie
- rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

I v učebnicích pro mentálně postižené lze využívat komponenty pro běžné žáky. Měli bychom však mít na paměti, že jde o ulehčení v orientaci žáků v učebnici a v jejím obsahu. Orientační aparát můžeme doplnit např. barevným odlišením podkladu textu, který může uvozovat obsah látky.

### Závěrem

RVP ZV nabízí otevřené možnosti spojování průřezových témat, vymezuje klíčové kompetence, jako cíle edukace, nabízí celou řadu možností, kde využít netradiční metody. Jak by tedy měla vypadat učebnice pro mentálně postižené? Teoretickými východisky by měla být biologie učení mentálně postižených, typy a styly učení a v neposlední řadě zvláštnosti kognitivních schopností. Samotná učebnice by pak ve své didaktické vybavenosti měla odpovídat těmto specifikům.

### Použité zdroje:

- [1] VALENTA, M. *K teorii tvorby učebnic pro žáky s mentálním postižením*. s.134-137
- [2] ZIKL, P. *Žák s kombinovaným postižením v základní škole*. Speciální pedagogika, 2008, č. 1, ISSN 1211-2720.
- [3] ZIKL, P. *Pojem kombinované postižení*. In. Speciální pedagogika, 2005, č. 4, ISSN 1211-2720
- [4] TITZL, B. *Inspirace dílem M. Sováka „Biologické základy učení“*. In. Speciální pedagogika, 2005, č. 3, s. 166-172. ISSN 1211-2720.
- [5] SOVÁK, M. *Biologické základy učení*. Praha: SPN, 1985.
- [6] MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- [7] STRNADOVÁ, I. *Styly učení a možnosti jejich využití v rámci diagnostiky a intervence u žáků se specifickými poruchami učení*. In BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-162-191-96.
- [8] KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy J. A. Komenského, svazek I (Velká didaktika)*. Praha: SPN, 450 s.
- [9] KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy J. A. Komenského, svazek II (Velká didaktika)*. Praha: SPN, 487 s.
- [10] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- [11] VÍŠKA, V., NOVÁKOVÁ, L. *Čeština nás baví*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005.100 s. ISBN 80-7254-664-3.

### Kontakt:

PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.  
Katedra speciální pedagogiky Pdf UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové  
telefon: 49353331324, e-mail: tiber.vojtko@uhk.cz

### Recenzovali:

Mgr. Pavel Zíkl  
Mgr. Helmut Bley





**Dítě předškolního věku a jeho pedagogos**

**Tématický okruh 4**

**POHLED NA MANAGEMENT  
MATEŘSKÝCH ŠKOL**

<b>AKCENTOVANÉ SCHOPNOSTI MANAŽERKY MATEŘSKÉ ŠKOLY VE VEDENÍ LIDÍ</b> <i>HORNÁČKOVÁ VLADIMÍRA, CZ</i>	93
<b>ÚLOHA RIADITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY PRI VYTVÁRANÍ POZITÍVNYCH VZŤAHOV</b> <i>KLIMENTOVA ANNA, SK</i>	98
<b>PROBLÉMOVÉ OBLASTI ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>SYSLOVÁ ZORA, CZ</i>	101
<b>LENKUNG DER ÄNDERUNGEN IM KINDERGARTEN</b> <i>TOMÁŠOVÁ ALEXANDRA, CZ</i>	105
<b>K OTÁZKÁM HODNOCENÍ V PRÁCI ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>URBANOVA MILUŠE, CZ</i>	108



# AKCENTOVANÉ SCHOPNOSTI MANAŽERKY MATEŘSKÉ ŠKOLY VE VEDENÍ LIDÍ

**HORNÁČKOVÁ Vladimíra, CZ**

**Abstrakt:**

*Příspěvek reaguje na výsledky výzkumu v oblasti managementu mateřských škol v České a Slovenské republice a poukazuje na problémová místa v manažerské roli vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol. Autorka uvádí možnosti vzdělávání a inspiraci jak zintenzívnit rozvoj manažerských schopností hlavně v oblasti vedení lidí (leadershipu).*

**Abstract:**

*The contribution responds to the results of a research in the field of nursery school management in the Czech and Slovak Republic and it points out problematic areas in the managerial role of leading pedagogical workers of nursery schools. The author mentions the possibilities of education and inspiration how to intensify the development of managerial abilities, especially in the sphere of people leadership.*

**Klíčová slova:**

*management mateřské školy, vedoucí pracovník, vedení lidí, výzkum, inspirace.*

**Key words:**

*nursery school management, leading worker, people leadership, research, inspiration.*

Zvládnutí manažerské role vedoucího pracovníka v současných podmínkách mateřských škol v ČR i SR je velmi náročné. Manažerky – vedoucí učitelky mateřských škol a ředitelky (dále jen ředitelky) se setkávají s celou řadou jevů a povinností, na které nejsou dostatečně připravované. Management školy je řídicí proces, který se orientuje na svoje funkce neboli oblasti. K základním manažerským funkcím řadí Obdržálek (2002) určení cíle, inovaci, plánování, rozhodování, organizování, vedení a kontrolu. Komunikaci, kooperaci, koordinaci vidí jako obecné manažerské funkce, které se prolínají v manažerské roli.

Od vedoucího pracovníka – ředitelky mateřské školy se očekává úspěšné zvládnutí *manažerských rolí*: Interpersonální, informační, rozhodovací. Předpokladem úspěšného řízení mateřské školy je zvládnutí manažerských rolí a dalších profesionálních rolí, na kterých je vázaná úroveň osobnostního a sociálního rozvoje každé ředitelky a jejich získaná široká škála odborných znalostí a rozvoj schopností.

Pro úspěšné zvládnutí manažerské role bude potřebné více se zaměřit na rozvoj manažerských schopností a všech funkcí managementu, zvláště vedení lidí, kterému se v minulosti nevěnovala dostatečná pozornost a na které bude potřeba zaměřit vzdělávání manažerů.

Management školy je řídicí proces a orientuje se na svoje funkce. K základním manažerským funkcím patří podle Obdržálka (2002) určení cíle, inovace, plánování, rozhodování, organizování, vedení a kontrola. Komunikaci, kooperaci, koordinaci vidí jako obecné manažerské funkce, které se prolínají v manažerské roli.

Vedení lidí – leadership patří mezi základní funkce školského managementu a je ovlivňované osobností manažera, jeho stylem řízení a podmínkami v průběhu řízení. Každý manažer školy by měl vytvářet příznivé podmínky pro činnost organizace jak vně tak uvnitř, tak ve vnějším prostředí školy s požadovaným vztahem nadřízeného k podřízeným, resp. k spolupracovníkům. Východiskem jednání vedoucího pedagogického pracovníka jsou jasné představy o záměrech a získání pro ně spolupracovníků. Dle Vebra (1996, s.67) je nutné:

- uplatňovat otevřenou komunikaci o záměrech školy, o dosažených výsledcích a nejdůležitějších nedostatcích,
- věnovat pozornost pracovnímu prostředí,
- usilovat o rozvoj kvalifikace zaměstnanců,
- posilňovat zainteresovanost zaměstnanců na výsledcích školy.

Management mateřské školy nutně respektuje specifika řízení předškolního zařízení. Každá mateřská škola má svoje jedinečné sociální klima, které je charakterizované jako určitá atmosféra ve škole, vycházející z mezilidských vztahů. Významnou úlohu sehrávají potřeby, zájmy a hodnoty, uznávané zaměstnanci a míra jejich uspokojení.

V mateřských školách se vytvořil prostor pro vznik otevřenějších vztahů, pro citlivější postoj k svěřenému dítěti, respektování osobnosti dítěte a dodržování psycho - hygienických zásad. Klade se větší důraz na aktivizující metody a tvořivé formy práce jak v edukační činnosti tak v managementu mateřské školy. Klima školy zpětně působí na kulturu školy, podtrhuje spokojenost zaměstnanců a dětí. Klíčovou postavou kultury školy je vedoucí pedagogický pracovník – manažerka mateřské školy.

V současnosti se očekává, že se v manažerské roli ředitelky mateřské školy prosadí více projektové řízení, týmová práce a kooperativní styl řízení, který působí na flexibilní rozvoj kompetencí pedagogů mateřské školy. Manažerka je se svými spolupracovníky v neustálém kontaktu, proto záleží na flexibilním uplatňování manažerských schopností ve vedení lidí tzn. jestli spolupracovníky dokáže vést tak, aby k práci přistupovali aktivně, se zájmem a dělali ji co nejkvalitněji.

Stále výrazněji je spojovaná představa současné ředitelky mateřské školy s její profesní schopností "obracet se k sobě" v podobě reflexe, sebereflexe, autodiagnostiky, autoregulace a využíváním manažerských technik – nejčastěji SWOT analýzy, audit školy, kaučing apod. Podle Burkovičové (2007, s.58) může být sebereflexe zdrojem poznatků, zkušeností, ale i motivace k vykonávání profese do budoucna. Ředitelka mateřské školy se tak musí snažit, aby se mateřská škola stala více humánní a otevřenou pro děti, zaměstnance a veřejnost, aby se stala více autentickou, demokratickou, "akční" a tvořivou.

Uskutečněné výzkumné dotazníkové šetření v oblasti managementu mateřských škol v České republice a na Slovensku bylo vedené cíleně za účelem získat zpětnou vazbu na řízení mateřských škol, v duchu uplatňování principů humánnosti a demokratičnosti. Konkrétní cíle výzkumu byly:

- získat názory ředitelek a učitelek na řízení mateřské školy v ČR a SR,
- názory ředitelek a učitelek porovnat a zjistit, jestli existují mezi nimi významné rozdíly,
- určit aspekty, které signalizují problémy v managementu mateřské školy, konkrétně ve vedení lidí.

Otázky v dotazníku byly obsahově totožné jak pro ředitelky, tak pro učitelky mateřských škol. Týkaly se okruhů komunikace, objektivity, spolupráce a participace, demokratického řízení a konkrétně vycházely z položek – otázek:

P2 - Myslíte si, že jste ve vaší MŠ oporou pro učitelky?

P4 - Získáváte učitelky k potřebné otevřenosti na pracovišti?

P5 - Akceptujete připomínky pedagogických zaměstnanců?

P7 - Během řešení problémových situací se vám daří udržovat nezaujatost a objektivitu k podřízeným?

P9 - Motivujete své podřízené?

P10 - Dokážete si přiznat své chyby a omyly před kolektivem učitelek?

P12 - Vytváříte prostřednictvím hospitační činnosti podmínky pro profesionální růst učitelek?

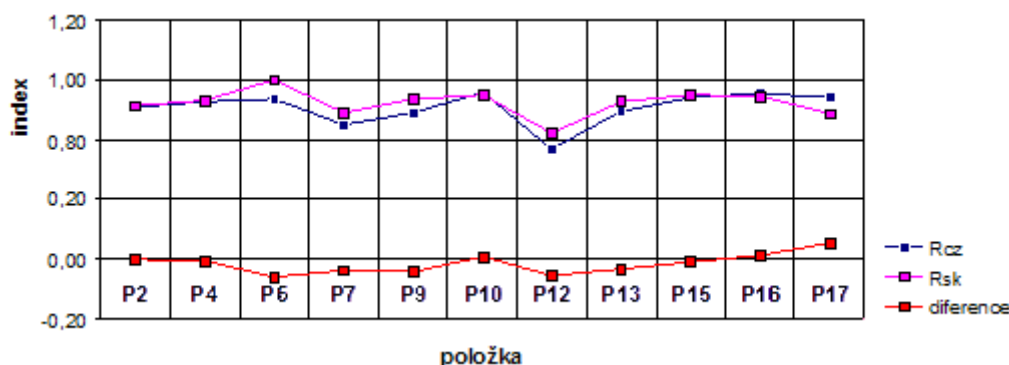
P13 - Umíte otevřeně, srozumitelně vyjádřit své požadavky na pracovníka?

P15 - Preferujete demokratický styl řízení?

P16 - Při sestavování plánu práce berete do úvahy podněty zaměstnanců a rodičů?

P17 - Nepoužíváte dvojí měřítko podle osobních sympatií ke konkrétnímu zaměstnanci?

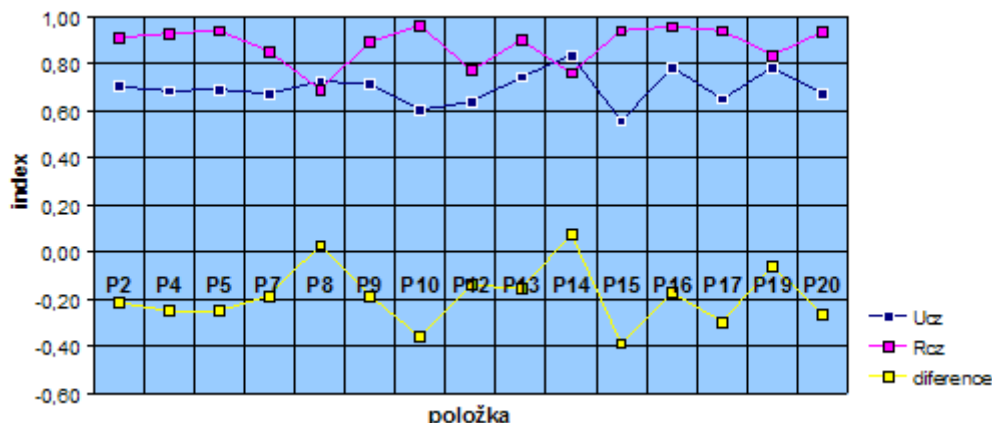
Výzkum přinesl zajímavé výsledky a zjištění hlavně v oblasti vedení lidí s přímým dopadem na manažerskou roli, kulturu školy a vedení lidí. Graf přináší odpovědi ředitelek v obou republikách na otázky, týkající se okruhů komunikace, spolupráce a participace, objektivity a demokratického řízení mezi ředitelkami a učitelkami.



**Graf 1 Výsledky indexů položek z Dotazníků I. CZ\_R a CZ\_U a difference skupiny ředitelek (Rcz) v ČR a ředitelek (Rsk) v SR**

Vybraný graf znázorňuje shodné výsledky v jednotlivých položkách - výpovědích ředitelek ČR a SR (značené jako Rcz a Rsk). Pro komparaci uvádím další graf, který znázorňuje rozdílné výsledky ve výpovědích ředitelek ČR (značené jako Rcz) a učitelek ČR (značené Ucz).

## Česká republika



**Graf 2 Výsledky indexů položek z Dotazníků I. CZ\_R a CZ\_U a difference skupiny ředitelek (Rcz) a učitelek (Ucz) v ČR**

Graf ukazuje významné rozdíly v názorech ředitelek a učitelek v ČR, největší jsou konkrétně v otázkách:

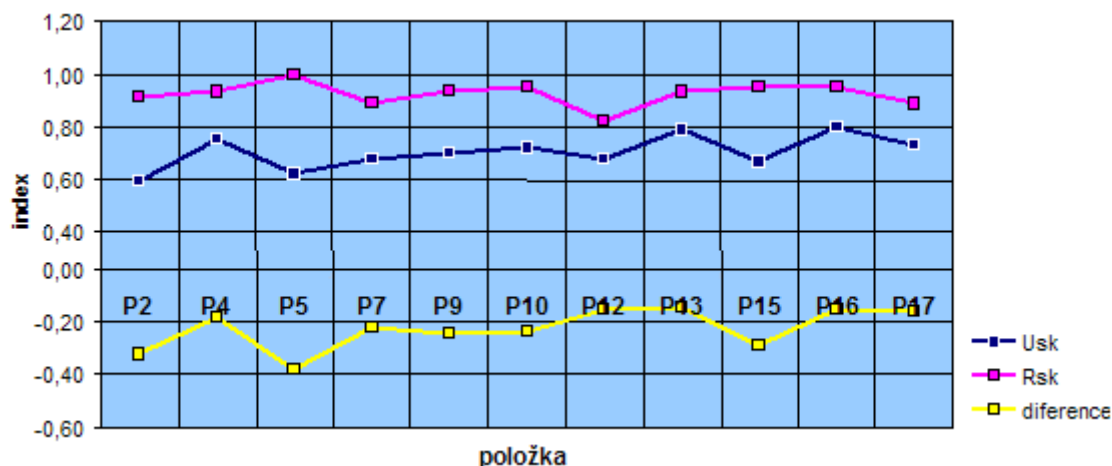
P5 - Akceptujete připomínky pedagogických zaměstnanců?

P10 - Dokážete si přiznat své chyby a omyly před kolektivem učitelek?

P15 - Preferujete demokratický styl řízení?

P17 - Nepoužíváte dvojí měřítko podle osobních sympatií ke konkrétnímu zaměstnanci?

## Slovenská republika



**Graf 3 Výsledky indexů položek z Dotazníků SK\_R a SK\_U a difference skupiny ředitelek (Rsk) a učitelek (Usk) v SR**

Graf ukazuje významné rozdíly v názorech ředitelek a učitelek SR, největší jsou konkrétně v otázkách:

P2 - Myslíte si, že jste ve vaší MŠ oporou pro učitelky?

P5 - Akceptujete připomínky pedagogických zaměstnanců?

P10 - Dokážete si přiznat své chyby a omyly před kolektivem učitelek?

P15 - Preferujete demokratický styl řízení?

V komparaci jednotlivých položek jsou zřetelně vidět rozdíly mezi skupinami ředitelek a učitelek v obou republikách a velmi vyrovnané, přibližně shodné výsledky mezi ředitelkami SR a ČR. Uváděné značné rozdíly (statisticky významné) mezi skupinami respondentů – ve výpovědích (reflexích) ředitelek a učitelek v obou republikách signalizují, že se ředitelky v ČR a SR reflektují v lepším světle ve svém řízení mateřských škol, než učitelky reflektují jejich řízení. Podrobnou analýzou rozdílů mezi skupinami respondentů a komparací se iniciovalo hledání příčin a přemýšlení, jak posilnit a zkvalitnit vzdělávání ředitelek – manažerek mateřských škol a kde nacházet inspirace k zintenzívnění jejich vzdělávání.

Zkoumáním problémových míst v manažerské roli vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol se dospělo k vyznačení aspektů, které se ještě stále méně uplatňují v managementu mateřských škol. Jsou

to: reflexe – méně se objevují reflexe vlastní práce ředitelky – autoreflexe a reflexe podřízených zaměstnanců na vedení, řízení MŠ, diskuse – nevytváří se dostatečný prostor na diskusi, pro polemiku názorů s hledáním řešení a naslouchání názorů druhých, chybí větší empatie v komunikaci, otevřenost – chybí více otevřenosti v komunikaci, důvěra – objevuje se méně vzájemné důvěry ve vztahu nadřízené k podřízeným a z toho se odvíjí důvěra podřízených k nadřízené, zpětná vazba – ředitelky mateřských škol nevyužívají všechny její možnosti, techniky, někdy chybí úplně zpětná vazba na svou řídicí práci, objektivnost – v rozhodnutích ředitelky chybí více objektivnosti, častokrát se nezabývají jinými možnostmi řešení a rozhodnou podle sebe, týmová práce zaměstnanců – chybí, realizuje se jen výjimečně, participace – chybí větší podíl učitelek na řízení, chybí více delegování a víra v samostatnost, spolupráci a participaci v týmu.

Dovolím si tvrdit, že ředitelkám v obou republikách chybí pravidelné uplatňování zpětné vazby na vlastní styl řízení a vedení lidí s více sebekritickým pohledem na své řízení mateřské školy. Často se ředitelky uspokojí jen s vlastním postojem a názorem, jinými slovy – zůstávají mnohokrát přesvědčené o „své pravdě“ na vlastní řízení. Ukazuje se také slabší psychická odolnost ke kritice a případným chybám a to se projevuje i velkou opatrností při rozhodování a uskutečňování změn.

Vzdělávání manažerů by se mělo zaměřit na rozvoj uvedených aspektů a schopností. Zároveň by se tím podpořilo úspěšné vedení lidí v managementu mateřských škol. Do nároků na rozvoj osobnosti ředitelky mateřské školy v leadershipu školy se promítají nové trendy:

- mělo by se zabezpečovat plnění více nových rolí, v minulosti neuplatňovaných,
- prosazování změn ve škole,
- transformace od dominantního spravování školy ke komunikaci s vnitřními a vnějšími partnery školy,
- koordinace aktivit účastníků participujících na činnosti školy,
- orientace na roli mediátora,
- orientace na roli podnikatele se vzdělávacími službami,
- orientace na realizaci kontaktů s pluralitním okolím školy.

Současné trendy managementu mateřských škol se musí promítnout do nové filozofie a vize, do společných cílů, manažerských funkcí a rolí, obsahu pedagogického působení, organizace edukačního procesu a chodu mateřské školy. Školní vzdělávací programy obsahují projekci komplexních cílů, preferují aktivity pedagogického působení v podobě aktivního, činnostního, zážitkového, sociálního, situačního a kooperativního učení.

Pro optimální klima mateřské školy už nestačí formální vědomosti, poznatky načerpané během pedagogického vzdělávání vedoucích pedagogických zaměstnanců a zkušenosti, získané v praxi z vlastního řízení školy. Nároky na kvalifikaci manažerů se zvýšily a je třeba se zamýšlet nad koncepcemi manažerské přípravy se systematickým vzděláváním. Ředitelka mateřské školy potřebuje získat profesní zkušenosti vycházející z praxe. Podpora manažerského vzdělávání v předškolních zařízeních je nutností.

Za důležitý krok k systematickému vzdělávání manažerek mateřských škol považují otevření navazujícího magisterského studijního programu, akreditovaného na našem ÚPPE PdF UHK v Hradci Králové. Problematika školského managementu je v něm samostatně rozpracovaná do modulu a tvoří ji například předměty: Školský management a řízení MŠ, ekonomika a finanční management, pracovní a školské právo, řízení lidských zdrojů, rozvoj manažerských strategií a technik apod. Zaměření přípravy předškolních pedagogů na systematické vzdělávání manažerek mateřských škol bude účinným zdrojem pro rozvoj manažerské role a manažerských schopností ředitelky mateřských škol. Stimulem v pregraduální přípravě manažerů se stane zprostředkovávání příležitosti „manažersky jednat“ v simulovaných situacích v uvedených disciplínách s využíváním aktivizujících metod v podobě např. projektové metody, situační a inscenační metody, rolových her, improvizace, sociodramatu, mikrovýstupů, týmové práce atd. Aplikovat se budou metody reflexivní bilance, postojové a názorové sondy a některé specifické postupy a techniky tvořivé dramatiky (*horké křeslo, živé obrazy, vnitřní hlasy, názorové spektrum, ulička, narativní pantomima apod.*), které jsou v modelových situacích a simulovaných problémech nejvíce využívané a aplikovatelné právě v tréninku rozvoje potřebných manažerských schopností.

Pevně věřím, že systematická vysokoškolská příprava manažerek mateřských škol na PdF UHK bude účinným zdrojem a inspirací rozvoje manažerských schopností ve vedení lidí v managementu mateřských škol.

**Použité zdroje:**

- [1] BURKOVIČOVÁ, R. *Pojetí pregraduálního vzdělávání v učitelství pro MŠ. Ako sa učitelia učia?* Prešov: FHPV PU, 2007, s. 56-59. ISBN 978-80-8045-493-7.
- [2] HORNÁČKOVÁ, V. *Humanizácia manažérskej roly riaditeľky materskej školy uplatnením tvorivej dramatiky.* Bratislava: PdF UK, 2007 (disertační práce).
- [3] OBDRŽÁLEK, Z. *Škola a jej manažment.* Bratislava: UK, 2002. ISBN 80-223-1690-3
- [4] VEBER, J. a kol: *Management. Základy, prosperita, globalizace.* Management Press, 2000, str.643. ISBN 80-7261-029-5

**Kontakt:**

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.  
Ústav primární a preprimární edukace  
Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Rokitanského 65  
500 03 Hradec Králové  
e-mail: vladimira.hornackova@uhk.cz  
vladka.hornackova@seznam.cz

**Recenzovali:**

prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, Dr.  
PaedDr. Lenka Burdíková

# ÚLOHA RIADITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY PRI VYTVÁRANÍ POZITÍVNYCH VZŤAHOV

**KLIMENTOVÁ Anna, SK**

## **Abstrakt:**

*Súčasnú dynamickú zmenu v spoločnosti si vyžadujú aj zmeny v riadení školy. Riaditeľky materských škôl sú postavené pred úlohu prípravy dlhodobej stratégie rozvoja školy. Problematika motivácie, klímy školy a triedy je dôležitá, komplikovaná a v súčasnom období aj mimoriadne diskutovanou témou v práci riaditeľov škôl. Motivovaní pracovníci sa pri dosahovaní požadovaných výsledkov osvedčujú efektívnejšie, ako ľudia demotivovaní. Zdá sa to byť banálnym, ale ak chce vedúci pracovník dosahovať výsledky, musí sa sústrediť na motiváciu a tvorbu priaznivej klímy. Niekedy je prekvapujúce, koľko riaditeľov škôl a ostatných vedúcich školských pracovníkov na tieto významné činitele zabúda.*

## **Abstract:**

*The social changes require also the changes in the school management. The headmasters face to the tasks of preparation of long-term strategy of the school development. Problems of motivation, school and class climate are often discussed topic among the school headmasters. Motivated employees are more effective at the fulfilling of their tasks than non motivated ones. It seems to be trivial, but if the leader wants to reach the results, it is important to concentrate to motivational and positive climate. Sometimes it is surprising how many school managers forget it.*

## **Kľúčové slová:**

*Sociálne vzťahy, klíma školy, vedenie ľudí, motivácia, riaditeľka materskej školy.*

## **Key words:**

*Social relations, school climate, leadership, motivation, headmaster of kindergarten.*

## **Úvod**

Školu vnímame ako zložitú, dynamickú a neustále sa rozvíjajúcu organizáciu s osobitnou štruktúrou a vlastnosťami, ktorá sleduje osobitné ciele. Dnes je už prirodzené, že organizácia sa vníma ako súbor systémov, častí, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a spolu súvisia. Samotná organizácia je jeden celok, ktorý vytvára systém, ale zároveň je aj súčasťou iných systémov. Tak sú napríklad jednotlivé školy časťou vzdelávacej sústavy, ktorá je súčasťou širšieho spoločenského systému. Škola ako vzdelávacia inštitúcia je miesto pre socializáciu žiakov, ktoré podporuje ich osobnostný a sociálny rozvoj, ale ich aj zároveň pripravuje na život.

## **1 Sociálne vzťahy v škole**

Z hľadiska teórie organizácie podľa Průchu (1997) je pre charakteristiku školy špecifické:

- škola je útvar, ktorý je nejakým spôsobom usporiadaný a riadený. Z tohto hľadiska si všimame existenciu školy alebo funkčnosť školy na základe interakčných väzieb a komunikačných procesov (komunikácia medzi riaditeľom, zástupcom, pracovníkmi);
- škola je útvar, ktorý niečo produkuje – ide o identifikáciu výsledkov, ktoré sú vytvárané školami;
- škola je útvar, ktorý je začlenený do svojho prostredia – úroveň vzťahov a spolupráce škôl so svojím okolím – rodičia, obec, komunita.

Škola ako špecifická výchovno-vzdelávacia inštitúcia odráža reálny stav spoločnosti, ale zároveň má plniť potreby detí. Toto si vyžaduje zmeny v obsahu vzdelávania, metód a foriem práce a tiež zmenu klímy a prostredia školy, ktoré sa prejavujú na viacerých úrovniach, napríklad, v charaktere vzťahov medzi učiteľkami a deťmi, ktoré by mali byť založené na partnerstve a vzájomnom rešpekte, v dôraze na výchovnú funkciu materskej školy a v rozvíjaní interpersonálnych a sociálnych vzťahov.

Klímu v materskej škole je potrebné vytvárať a rozvíjať, čo môže iba kvalitné riadenie školy školským manažmentom. Je prirodzené, že vedenie školy by malo mať záujem na tom, aby jeho škola bola čo najlepšia. Riaditeľka materskej školy by mala vytvárať kladnú atmosféru pre deti, učiteľky, ale aj ďalších zamestnancov, aby do nej radi chodili, cítili príjemne a uvoľnene a boli aktívni na činnostiach, ochotní spolupracovať a rešpektovali prirodzenú autoritu učiteľky. Klíma vyjadruje kvalitu školy, ktorá pomáha každému jednotlivcovi zažiť pocit, že má svoju hodnotu, že si ho ľudia vážia a súčasne mu pomáha vytvoriť vedomie, že niekam patrí, že niečo je okolo neho, čoho je on súčasťou.

Jednou z najdôležitejších podmienok pre utváranie kvalitných vzťahov v materskej škole sú vzťahy medzi riaditeľkou – podriadenými (učiteľky, deti, ostatní zamestnanci), učiteľky navzájom a ich vplyv a odraz v správaní detí.

Sociálne vzťahy v materskej škole ovplyvňuje aj štýl vedenia pracovníčok. Vhodným je tvorivý štýl vedenia, ktorý podporuje kreativizáciu. Podľa Pisoňovej (2008) pri vytváraní priaznivej sociálnej klímy je potrebná akceptácia človeka, ale aj kritika konkrétnych chýb a motivovanie osobnej zainteresovanosti pracovníčok. V rozpore s princípmi tvorivej komunikácie je ponižovanie, obviňovanie, vyhrážanie sa a urážanie zamestnancov. Potrebný je prejav záujmu o jeho osobu, využívanie pochvál a adekvátneho odmeňovania. Dôsledkom tvorivej komunikácie je vytvorenie tvorivej atmosféry v pracovnom tíme.

Ako uvádza Kašpárková (2007) z hľadiska profesijných kompetencií riadiacich pracovníčok pri utváraní pozitívnych vzťahov v škole je sebadôvera a profesionalita. Kvalitné vedenie ľudí je spojené aj s rešpektovaním ostatných, umením počúvať ľudí a vážiť si ich. Táto schopnosť pomáha vytvárať pocit spolunáležitosti, pomáha vytvárať vzájomný rešpekt v škole. Dôležitou vlastnosťou riadiacich pracovníčok je čestnosť. Vedúci pracovník/pracovníčka by mali byť úprimní k ostatným a tak pomáhať vytvárať klímu, v ktorej si ľudia dôverujú. Pri vytváraní cieľa cesty smerovania materskej školy je nevyhnutné strategické myslenie – schopnosť vidieť veci v súvislostiach a navzájom ich prepájať. Riaditeľka má dôležitú rolu pri zavádzaní inovácie do jednotlivých činností, mala by vytvárať atmosféru, ktorá podporuje nové spôsoby. Stanoviť správnu cestu k cieľu nie je možné bez schopnosti stanoviť náročné ciele pre žiakov, zamestnancov a školu a vytvoriť fungujúcu spätnú väzbu a systém hodnotenia. Ďalšími dôležitými faktormi pri vytváraní pozitívnych vzťahov v škole je motivácia, pozitívny prístup, iniciatíva – rozvoj ľudských zdrojov a tímovej práce, empatia. Riaditeľka by mala dobre rozumieť ostatným, stanoviť pre celú školu štandardy pre kvalitu vzťahov. K tomu je potrebné, aby poznal silné a slabé stránky jednotlivcov, ich ambície, aby mohol napomáhať osobnému a profesijnému rozvoju pracovníčok a rozhodovať o ich ďalšom rozvoji.

## 2 Riaditeľka školy a sociálne vzťahy

Výsledky viacerých výskumov potvrdzujú, že lepšia organizačná klíma podmieňuje vyššiu spokojnosť zamestnancov so svojou prácou a prácou celej organizácie. Klímu školy v pomerne krátkom čase ovplyvňuje správanie riaditeľky školy. Riaditeľka školy, ak chce zlepšiť vlastný spôsob práce so svojimi zamestnancami musí sledovať, aké sú medzi nimi vzájomné vzťahy, aká je organizačná klíma, vysvetľuje im smerovanie a poslanie školy nielen v zrozumiteľnom jazyku požiadaviek na ich vlastnú prácu, ale predovšetkým v jazyku možností, ktoré majú k tomu, aby prispeli k naplňovaniu organizačných cieľov a aby zároveň dosiahli vlastné pracovné a rozvojové ciele. Dobré vzťahy medzi vedením školy a učiteľmi pozitívne pôsobia aj na vyššie výkony žiakov. Ak prácu učiteľov obmedzuje školská správa alebo ak učители strácajú záujem o svoju prácu, odrazí sa to v klesajúcich výkonov aj detí. K najdôležitejším sociálnym vzťahom v organizácii patria hlavne vzťahy:

- medzi členmi organizácie a jej vedúcimi predstaviteľmi (riaditeľ školy, školská správa, pedagogickí pracovníci.),
- medzi ľuďmi, ktorí sú združení v základných útvaroch organizácie (pracovné skupiny, metodické združenia, jednotlivé pracovné úseky.),
- medzi členmi organizácie a ľuďmi v jej okolí (rada školy, zástupcovia zriaďovateľa, sponzori, rodičia, cirkev a i.)

Schopnosť chápania okolia školy umožňuje riaditeľke pochopiť vzťahy a sociálno-kultúrne rozdiely a pozitívne ich využívať. Jej úlohou je nájsť rovnováhu medzi často protichodnými požiadavkami veľkého počtu zainteresovaných skupín. Musí byť v neustálom kontakte so zriaďovateľom, rodičmi, deťmi, učiteľmi, aby vedela, čo je pre nich dôležité. Prijemné vzťahy medzi učiteľmi a vedením školy majú podiel na efektívnosti školy. Ako uvádza Průcha (1997), efektívnosť školy môžeme hodnotiť okrem dosiahnutých vzdelávacích výsledkov aj z hľadiska jej vnútorných procesov. V školách s rozdielnou efektívnosťou sa odlišuje správanie učiteľov a riaditeľov. Optimálne vzťahy medzi riaditeľkou MŠ a učiteľkami sa podieľajú na efektívnosti školy:

Učiteľky v efektívnych školách	Učiteľky v neefektívnych školách
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ viac spolupracujú s inými učiteľkami na plánovaní učiva;</li><li>▪ častejšie komunikujú s väčšinou detí;</li><li>▪ častejšie sú kontrolovaní (hospitácie);</li><li>▪ častejšie dostávajú správy o hodnotení svojich výkonov;</li><li>▪ začínajúci učители dostávajú väčšiu pomoc.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ menej spolupracujú s inými učiteľmi;</li><li>▪ menej často komunikujú s väčšinou žiakov;</li><li>▪ učители sú menej často kontrolovaní;</li><li>▪ dostávajú zriedka správy o hodnotení svojich výkonov;</li><li>▪ začínajúci učители dostávajú malú pomoc.</li></ul>

Spolupráca materskej školy s okolím školy, s rodičmi žiakov, prostredníctvom aj triednych učiteliek v MŠ a učiteliek v jednotlivých triedach pomáha upevňovať a skvalitňovať sociálne vzťahy v škole. Ivanovičová (2006) potvrdzuje, že ak rodičia zistia ochotu školy spolupracovať s rodičmi, majú k nej väčšiu dôveru a poskytujú jej väčšiu pomoc. Na význam spolupráce s rodičmi poukazujú aj Kurincová, Slezáková (2003), pretože rodičia sa môžu zapojiť do spolupráce rôznym spôsobom ako členovia školských rád, ako permanentní dobrovoľníci školy, rodičia ako „servis“ škole cez ich profesiu, členovia rodičovskej rady.

## Záver

Demokracia priniesla do škôl nové možnosti, ale aj množstvo často neprehľadných zmien. Mnohé sa týkali napríklad zabezpečenia financií pre školu, niekedy bolo treba bojovať o žiakov, inokedy o vyhovujúce priestory. Riaditeľka materskej školy musí dobrým manažérom, človekom, ktorý chce osobnostne rásť, má vízie vo vzdelávaní, vie sa rozhodovať a je výhodné, ak je vodcovským typom. Mala by mať rada ľudí, byť empatická, flexibilná, poznať svoje pozitíva a rezervy a podľa toho si hľadať svoje spolupracovníčky. Nemôže byť vo všetkom najlepšia, ale mala by si nájsť ľudí, ktorí ju doplnia. Problémy by mali byť pre riaditeľku výzvami.

## Použité zdroje:

- [1] IVANOVIČOVÁ, J. Systém spolupráce triedneho učiteľa a rodiča v procese edukácie žiaka. In *Pedagogická konferencia IX. Interakcia edukačnej triády rodina-materská škola-základná škola. Imperatív doby*. Nitra: UKF, 2006, ISBN 80-8050-999-9.
- [2] KAŠPÁRKOVÁ, J. *Zkušenosti z výzkumu školního klimatu*. Pedagogická evaluace '06. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-272-9.
- [3] KAŠPÁRKOVÁ, J. *Vnitřní vztahy ve škole*. Učitel'ské listy. 2007. www.ucitelske-listy.cz
- [4] KURINCOVÁ, V., SLEZÁKOVÁ, T: Rodičia ako edukátori, klienti a manažéri škôl. In Zborník *Riadenie predškolských zariadení po transformačnom procese*. Nitra: SlovDidac, 2003. ISBN 80-967746-7-0.
- [5] PISOŇOVÁ, M. *Leadership ako súčasť manažér'ských funkcií*. Nitra: UKF, 2008. s.132. ISBN:978-80-8094-335-6.
- [6] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

## Kontakt:

PhDr. Anna Klimentová  
Katedra pedagogiky PF UKF  
Drážovská 4  
949 74 Nitra  
aklimentova@ukf.sk

## Recenzovali:

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.  
PaedDr. Monika Miňová, Ph.D.



# PROBLÉMOVÉ OBLASTI ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

**SYSLOVÁ Zora, CZ**

## **Abstrakt:**

*Příspěvek formuluje problémové oblasti řízení mateřské školy z hlediska jednotlivých funkcí managementu. Vychází ze zkušeností ředitelky mateřských škol a jejich nejčastějších dotazů na seminářích s touto tematikou. Opírá se o teoretická východiska školského managementu a současně také o závěry České školní inspekce. V závěru se snaží o komparaci problémových oblastí v řízení mateřské školy s řízením procesu ve třídě. Pokouší se identifikovat dovednosti učitelky mateřských škol, které bude nutné rozvíjet v pregraduální přípravě na vysoké škole.*

## **Abstract:**

*Report formulates problematic fields of the kindergartners management on the view of elementary management functions. It comes out from experiences of kindergartners headmasters and from their most frequent questions on the seminars. The report supports oneself by theoretical basis of the school management and also by conclusions Czech School Inspection. In the closing part there is the attempt to compare the problematic fields of kindergarten management with the class management. Report strives for identification of the kindergartners teachers competences which will be urgently developed in the university pregraduated programmes.*

## **Klíčová slova:**

*Funkce managementu, plánování, organizování, vedení lidí, personalistika, kontrola, vlastní hodnocení, hospitace, zpětná vazba.*

## **Key words:**

*Management role, planning, organizing, leadership, human resources management, controlling, self-evaluation, feedback.*

Management mateřské školy (dále jen MŠ) se řídí stejnými pravidly jako management jakékoli jiné instituce. K jeho základním funkcím patří **plánování, organizování, vedení lidí, personalistika a kontrola**. Mateřské školy jsou zpravidla malými organizacemi s počtem pracovníků v rozmezí mezi 10 až 20. Výjimkou jsou sloučená pracoviště několika mateřských škol či základní a mateřské školy. Většinou je řízení klasifikováno podle § 124 odst. 1 zákona č.262/2006 Sb., zákoník práce 2. stupněm, což znamená téměř výhradní zodpovědnost ředitelky mateřské školy s poměrně malou možností delegování pravomocí.

Jedním z největších problémů, které omezují řídicí práci, jsou vysoké úvazky přímé práce ředitelky u dětí. Ve školním roce 2005/2006 se Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) zaměřila na sledování změn spojených s právním postavením mateřských škol po přijetí zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon), který změnil postavení mateřské školy ze školského zařízení na školu s právní subjektivitou. ČŠI konstatovala: „*Problémem je příliš vysoký úvazek přímé výchovné povinnosti vedoucích pracovníků, a to především v malých školách. Je vytvořen malý prostor pro nové úkoly a koncepční práci.*“<sup>8</sup>

Otázka „času“ se stává jednou z nejčastěji diskutovaných problémů v oblasti řízení mateřské školy spolu s vysokou administrativní zátěží, kterou ředitelky MŠ pocítují. Bez ohledu na tyto problémy se pokusíme popsat úskalí řídicí práce v mateřské škole z hlediska jednotlivých funkcí managementu.

## **Plánování**

V současné době je s plánováním spojována tvorba školních vzdělávacích programů. Již ve školním roce 2005/2006 mělo 93 % mateřských škol zpracován svůj školní vzdělávací program podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jak uvedla ČŠI ve své výroční zprávě o rok později „*ve srovnání s předchozím školním rokem se úroveň rozpracování jednotlivých částí zlepšila. Inspekční zjištění signalizují problémy se stanovením vzdělávacího obsahu (16,7 %) a v rozvoji vlastního hodnocení školy.*“<sup>7</sup> Tato zpráva pak informuje o tom, že při vytváření školních vzdělávacích programů postrádají některé ředitelky dovednost analyzovat, dlouhodobě plánovat a pracovat týmově.

Ve školním roce 2007/2008 byl školní vzdělávací program mateřských škol posuzován ČŠI z hlediska souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem. V plném souladu bylo 27,1 % posuzovaných školních vzdělávacích programů, 68,5 % částečně a 4,4 % nenaplnilo požadavky. Jako jedna ze slabých stránek byla identifikována oblast řízení školy včetně vymezení odpovědnosti.

Ředitelky samy vnímají největší problémy, v souladu se závěry ČŠI, především s plánováním a realizací evaluačních procesů a následným zapracováním výsledků vlastního hodnocení školy do strategických plánů. Častým jevem je absence spolupráce s dalšími členy pedagogického sboru při tvorbě školního vzdělávacího programu, takže autorem potom bývá ředitelka sama.

## Organizování

Manažerská funkce organizování je spojena především s delegováním pravomocí. Mnohé ředitelky provádí většinu činností spojenou s řízením školy samy. Jako hlavní důvod uvádí snahu o nezatěžování učitelek a ostatních zaměstnanců školy, nežádá se však důvodem nedůvěra ve schopnosti kolegyň. Přesto bylo delegování pravomocí a umožnění spoluúčasti na řízení vyhodnoceno ČŠI ve školním roce 2006/2007 u 41 % sledovaných MŠ jako nadstandardní.

Dalším omezujícím faktorem pro efektivní organizaci vzdělávání jsou státní i krajské normativy vytvářené podle výkonových ukazatelů. Často se stává, že aby byly zachovány plně úvazky učitelek, zvyšují ředitelky počty dětí až k výjimkám na 28, což jde v konečné důsledku proti osobnostnímu rozvoji dítěte (ČŠI, 2006).

## Vedení lidí

Změny v řízení v posledních 30 letech s sebou přinesly posun v pořadí důležitosti výše uvedených funkcí řízení. Nejvýznamnější se stalo vedení lidí. Řízení se vyvíjelo (Slavíková a kol., 2007) od preference kontroly (70. léta), přes dávání příkazů (80. léta) a řízení (90. léta) k preferenci vůdcovství v současné době. Důvodem nového pohledu je sociální vývoj, který vede ke zpochybnění pozice síly, tzn. přijímání a pasivní podřízení se moci nadřízených. Dále je zvýrazněná potřeba seberealizace, což znamená, že jednotlivci by měli rozhodovat o svých činnostech s pochopením jejich smyslu.

Vedení lidí zahrnuje především jejich motivaci a komunikaci s nimi. *„Oblast motivování lidí patří mezi témata, jež se zdají mnohým – a to nejen začínajícím řídicím pracovníkům – „zcela jasná“. Přitom v málo které sféře dochází k tak neúnosnému zjednodušení teorie i praxe, takřka k vulgarizaci jevu, jako je tomu u motivace lidí (např. zúžením pouze na finanční motivaci). A to navzdory desítkám hodin, jež pracovníci školství často absolvovali při studiu psychologie, v rámci získávání své učitelské kvalifikace.“*<sup>4</sup> Znalost a využívání Maslowovy hierarchie lidských potřeb v řízení dospělých je však v praxi minimální, zejména pak s nejvyššími patry – potřebou uznání a seberealizace, se nepracuje téměř vůbec.

Svoboda uvádí, že výsledky americké studie prokazují, že *„orientace manažerů na nejjednodušší a nejzákladnější potřeby nebývá dlouhodobě nosná: výše platu, pracovní podmínky a podobné faktory nepřinášejí plnou spokojenost, ale vedou k dalším projevům střetů, nespokojenosti, k začarovanému kruhu opakujících se problémů. Motivační faktory zaměřené na osobní růst, míru odpovědnosti a další projevy uznání mají efekt trvalejší a kumulativní.“*<sup>4</sup>

V mateřských školách je práce s potřebami nutná především při individualizaci předškolního vzdělávání, tzn. i při práci s dětmi.

Motivace pedagogů velmi úzce souvisí s hodnocením pracovních výkonů a jejich dalším zvyšováním. Přestože hodnocení pracovních výkonů by bylo možné zařadit do poslední oblasti řízení – kontroly, je záměrně ponechána v tomto oddíle. Je velmi úzce spjata s hospitační činností ředitele. Autoři zabývající se touto problematikou (Hroník, 2006) uvádí, že účelem hospitační činnosti je pomoci pedagogům překonávat problémy, se kterými se setkávají při své práci a motivovat je k lepším výkonům. Nastává zde tedy odklon od tradičního pojetí hospitací s účelem kontrolovat práci podřízených k cílenému vedení lidí ke zlepšení výkonů v budoucnosti.

Jak vyplývá z názorů a zkušeností ředitelky MŠ, hospitace jsou prováděny jen zřídka, spíše nahodile, bez cílené snahy pomoci učitelkám se zaváděním změn do jejich vzdělávací práce s dětmi předškolního věku.

S hospitační činností se pojí dvě dovednosti, které ředitelky MŠ vnímají přinejmenším jako nedostatečné. Těmi jsou stanovení cílů hospitací a vedení pohospitačního rozhovoru. *„Hodnotící pohovor, stejně jako jakákoliv jiná forma komunikace mezi spolupracovníky, se musí obejít bez snahy manipulovat, obelstít, přimět druhou stranu k něčemu, prosadit především své zájmy. Je tím efektivnější, čím větší je dosažená shoda pohledů hodnotitele i hodnoceného. Je třeba si uvědomit, že hodnocení a hodnotící pohovor nejsou nepřátelskými akty dvou protivníků, ani nezávazným popovídáním, ale prostředkem pro zlepšení vzájemné spolupráce.“*<sup>5</sup>

Efektivním způsobem, jak vést tento rozhovor, je zpětná vazba. Podmínkou účinné zpětné vazby je, že adekvátně informujeme druhého o jeho chování, přičemž nehodnotíme ve smyslu „dobře – špatně“, ale zaměřujeme se na přesný, stručný a srozumitelný popis specifického chování pedagoga. *„Požadavek, aby informace získané při hospitaci byly objektivní a přesné, je znesnadněn skutečností, že se v případě hospitace jedná o poznání pedagogické situace v komplikované oblasti společenských procesů. Na hospitujícího – pozorovatele, pokud by měl být i hodnotitelem, jsou proto kladeny vysoké nároky. Měl by být vycvičen v metodice pozorování, tak aby dokázal popisně zaznamenat svá pozorování a nevnášel do nich své subjektivní soudy.“*<sup>2</sup>

Zpětná vazba by měla vytvořit předpoklady k tomu, aby druhý změnil svoje chování na základě svého rozhodnutí, nikoli pod tlakem nadřízeného.

Ředitelky často uvádějí také nejistotu v komunikaci s rodiči, chybí jim dostatečná argumentace při vysvětlování hlavních cílů vzdělávání a s nimi spojených specifických činností pedagogů.

Cílem hospitací je identifikovat pedagogické způsobilosti – tedy kompetence pedagoga, nikoli jeho osobnostní vlastnosti. Pojem kompetence se dostává do slovníku předškolního vzdělávání stále častěji. Souvisí nejen s rozvojem dětí předškolního věku, ale také se specifikací dovedností, kterými by měla učitelka mateřské školy disponovat. Bez jejich definování bude pro ředitelku obtížné hodnotit práci učitelky a tak i celkovou úroveň pedagogického procesu v mateřské škole. Pro učitelku pak bude obtížné přijímat nové úkoly vyplývající ze školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, stejně jako si vyhodnocovat jejich zavádění do praxe a kvalitu své práce.

### Personalistika

Tato oblast se zabývá především výběrem vhodných pracovníků, v tomto případě učitelek mateřských škol. V této oblasti je největším nedostatkem odliv mladých učitelek ze školství, jak potvrzuje i ČŠI: „*Chybí však více mladých učitelek, věkový průměr pedagožek – 43,5 roku – je poměrně vysoký.*“<sup>6</sup> Tento jev ovšem nesouvisí pouze s řízením MŠ, ale s celkovým postavením učitelky MŠ ve společnosti a také finančním ohodnocením její práce, které je velmi nízké.

Vývoj personálních podmínek se v posledních třech letech nemění a ČŠI jej označila za nepříznivý až rizikový. V roce 2008 dospěla ČŠI k závěru, že někteří začínající učitelé z praxe odchází a „*noví absolventi pedagogických fakult a vysokoškolských učitelských směrů do škol vůbec nenastoupí.*“<sup>8</sup>

### Kontrola

Poslední funkce se v současné době jeví společně s problematikou vedení lidí jako nejobtížnější. Zpravidla je spojována s povinností škol provádět vlastní hodnocení podle vyhlášky č.15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Toto tvrzení lze podepřít také výsledky ČŠI, kde je v kapitole týkající se vlastního hodnocení škol uvedeno, že se „*...opět ukázalo, že rozvoj systému vnitřní kontroly a vlastního hodnocení školy patří k nejobtížnějším činnostem vedoucích pedagogických pracovníků, zvláště velkokapacitních MŠ. ...Dobrym signálem je zjištění, že mateřské školy začínají aktivně využívat výstupy vlastního hodnocení a vnitřního kontrolního systému ke zvyšování kvality vzdělávání a činnosti školy vůbec.*“<sup>8</sup> V téže zprávě se uvádí, že nejsou jasně stanoveny oblasti evaluace, včetně kritérií hodnocení a není jasně stanovena zodpovědnost zúčastněných. Z popisu způsobu evaluace pak není zřejmé, že tvoří ucelený systém a v rozpracování systému hodnocení chybí časový plán včetně stanovení technik vyhodnocování.

### Závěrečné shrnutí

Z výše uvedeného vyplývá, že problémy v řízení mateřských škol se týkají komunikačních dovedností ředitelky, ať už ve využívání zpětné vazby při hodnotícím pohovoru s podřízenými, tak v argumentaci vůči rodičům. Slabé je delegování pravomocí a skutečně týmové řízení mateřských škol. K nejčastějším problémům patří vlastní hodnocení školy provázané s dalším plánováním a zkvalitňováním pedagogické práce školy.

Možnosti pro rozvoj dovedností spojených s řízením mateřské školy jsou ředitelkám nabízeny formou funkčního vzdělávání v institucích určených pro další vzdělávání pedagogů nebo studiem školského managementu na vysoké škole. Ředitelky, které absolvovaly toto studium, pak dosahují podle ČŠI (2008) lepších výsledků v řízení.

Některé z výše uvedených dovedností ředitelky ale souvisí s dovednostmi, které potřebují také učitelky mateřské školy pro řízení vzdělávací práce ve třídě, ale i pro spoluúčast při řízení mateřské školy. K těmto dovednostem patří především partnerská komunikace; poskytování, ale i přijímání zpětné vazby; sebehodnocení; řešení problémů a konfliktních situací; plánování s provázaností se strategickými cíli školy; cílené pozorování dětí s uměním vyhodnocovat jejich projevy vzhledem k plánovanému rozvoji a jeho osobním pokrokům.

Rozvoj těchto dovedností by neměl chybět v programech pregraduálního vzdělávání učitelek MŠ na vysokých školách. Co by se mělo stát prioritní, je motivace studentek k povolání učitelky MŠ, aby se postupně snižoval věkový průměr učitelek v mateřských školách.

Závěrem je dobré zmínit, že mateřské školy dosahují v některých oblastech, jako je například příznivé a bezpečné sociální klima a spolupráce s rodiči (ČŠI, 2006), v porovnání s dalšími stupni vzdělávání vynikající výsledky.

**Použité zdroje:**

- [1] HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2
- [2] PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: UP, 2006, ISBN 80-244-1415-5
- [3] SLAVÍKOVÁ, L. a kol. *Řízení pedagogického procesu* (studijní texty). Praha: ČŠM PedF UK, 2007.
- [4] SVOBODA, J. *Motivování lidí*. Praha: ČŠM PedF UK, 2007, s.6, 10.
- [5] SYSLOVÁ, Z. Hospitace v mateřské škole In SYSLOVÁ, Z. *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD] Praha: Verlag Dashöfer, 2007, s.8. ISSN 1802-4130
- [6] *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2005/2006*. Praha, 2006, s.9.
- [7] *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2006/2007*. Praha, 2007, s.7.
- [8] *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2007/2008*. Praha, 2008, s.6, 89, 68.

**Kontakt:**

Mgr. Zora Syslová  
Pedagogická fakulta MU  
Poříčí 31  
603 00 Brno  
549 493 960  
syslova@ped.muni.cz

**Recenzovali:**

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.  
PhDr. Vladimír Fabera, CSc.

# LENKUNG DER ÄNDERUNGEN IM KINDERGARTEN

**TOMÁŠOVÁ Alexandra, CZ**

**Abstrakt:**

*Im vorgelegten Beitrag konzentriere ich die Aufmerksamkeit auf Kindergärten, die im Verlauf der Transformation des Schulwesens und der Curriculum-Reform Änderungen in der Leitungsebene angenommen haben. Die schrittweise zunehmenden Autonomien gingen zur juristischen Subjektivität über und bildeten ihre eigene Profilierung. In diesem Zeitraum befassten sich die Kindergärtnerinnen mit den Änderungen in der Erziehungsarbeit.*

**Abstract:**

*In the presented paper I focus my attention on kindergartens which adopted management changes during the school system transformation and the curriculum reform. Gradually, with the growing degree of autonomy, they acquired legal capacity and created their own profile. At that time teachers and principals introduced intensive changes in the educational and instructional work of kindergartens.*

**Hauptwörter:**

*Lenkung der Änderungen, Kindergarten, öffentliche Verwaltung, Curriculum, Rahmenbildungsprogramm.*

**Key words:**

*Change management, Kindergarten, Public administration, curriculum, General educational program.*

Im vergangenem Zeitraum durchlief seit den neunziger Jahren das Schulwesen dynamische Veränderungen, einerseits in Zusammenhang mit der Einführung der Änderungen in der Lenkung der staatlichen Verwaltung und des Schulwesens, andererseits infolge des sich verändernden Systems der öffentlichen Verwaltung in der Tschechischen Republik, was in den Jahren von 2000-2002 verlief. Im vorgelegten Beitrag konzentriere ich die Aufmerksamkeit auf Kindergärten, die im Verlauf der Transformation des Schulwesens und der Curriculum-Reform Änderungen in der Leitungsebene angenommen haben. Die schrittweise zunehmenden Autonomien gingen zur juristischen Subjektivität über und bildeten ihre eigene Profilierung. Die Kindergärten wurden bis zum Jahr 1990 von Nationalausschüssen verwaltet, die aufgrund der Änderung in der Gemeindeverwaltung durch das Gesetz Nr. 425/1990 S., über die Änderung der Gemeindebildung und des Entstehens von Kreisämtern<sup>(6)</sup>, aufgelöst wurden. Im Jahr 1990 trat das Gesetz Nr. 564/1990 S., über die staatliche Verwaltung und Selbstverwaltung im Schulwesen in Kraft, das die staatliche Verwaltung im Schulwesen bedeutend änderte<sup>(7)</sup>. Die staatliche Verwaltung wurde getrennt von der Selbstverwaltung realisiert und sie grenzte die einzelnen Tätigkeiten ab, die sie gemeinsam mit der staatlichen Verwaltung koordinierte. Es entstanden Schulämter, die seit dem Jahr 1991 im Schulwesen die öffentliche Selbstverwaltung applizierten. Zu diesem Zeitpunkt verläuft die Reform des regionalen Schulwesens mit den charakteristischen Merkmalen einer Dezentralisierung der Verwaltung, Demonopolisierung; es verliefen Änderungen bei der Finanzierung des Schulwesens. Im Rahmen der Demonopolisierung des Schulwesens entstanden je nach Bedarf der Region neben den staatlichen Schulen Privat- und kirchliche Schulen. Es erfolgte die Umstrukturalisierung des Bildungssystems und es begannen interne curriculare Veränderungen in den Schulen, wie zum Beispiel: der Verzicht auf Einheitlichkeit der Führung der Schuldokumentation, Freigabe der Curriculum-Regeln, Erstellung eines eigenen Programms der Schule, Annahme eines alternativen Programms, u. ä. In den Kindergärten nahm man bei der Planung Abstand von einem verbindlichen und einheitlichem Erziehungs und Bildungsprogramm für Kindergärten. Den Schulen eröffnete sich Möglichkeit der Wahl der Profilierung und die Bildung eines eigenen Schulprogramms. Schrittweise gehen nach eigener Entscheidung einige Kindergärten zur juristischen Subjektivität über, alle übrigen dann bis zum Ende des Jahrs 2002. Die Kindergärten erwerben die Möglichkeit in Rechtsbeziehungen in ihrem Namen aufzutreten, sie disponieren mit Eigenautonomie bei der Leitung im pädagogischen, ökonomischen, juristischen und Personalbereich. Der Staat überträgt die staatliche Verwaltung auf die Selbstverwaltungseinheiten – Bezirke, die die Bedingungen ihrer Region kennen und daher setzt man voraus, dass sie bei ihren Entscheidungen aufgrund der Kenntnis der lokalen Bedingungen optimaler und effektiver vorgehen werden. Seit dem Jahr 2000 bis 2002 verlief die organisatorische Umstellung der staatlichen Verwaltung und der Übergang auf das sog. Sektormanagement. In der 1. Phase kommt es zur Auflösung der Schulämter und die Mitarbeiter werden der Gemeindeverwaltung oder der sog. „Dreiergemeinde“ unterstellt. In der 2. Phase werden die Kreisämter abgeschafft, seit dem Jahr 2003 übernehmen die Bezirksämter die staatliche Verwaltung<sup>(5)</sup>. Auf Grundlage des Beschlusses der Schulträger behalten die Kindergärten ihre selbständige Stellung oder es kommt in einigen Fällen zum Zusammenschluss mehrerer Kindergärten zu einem juristischen Subjekt oder zur Bildung einer Zuschussorganisation durch den Zusammenschluss des Kindergartens mit der Grundschule. Im Verlauf der nächsten

Jahre ändert sich die Stellung einiger Kindergärten und kleinere Kindergärten gehen in der Regel zum juristischen Subjekt der Grundschule über.

Die Weiterbildung von Kindergärtnerinnen wurde nach dem Jahr 1991 abgeschafft, sie wurde selbständig von den Kindergärten ersetzt und kompensiert. Sie organisierten Seminare in Vermittlung von Berufsbürgervereinigungen und es wurden Lektoren, insbesondere aus den Reihen der Hochschulspezialisten, zu Bildungszwecken eingeladen. Es wurden Berufsbürgervereinigungen gegründet: Assoziation für Vorschulbildung – gegründet im Jahr 1990, OMEP, Mährisch-schlesischer Verband der Kindergärtnerinnen, Gesellschaft für Vorschulbildung, die auf Grundlage der Hauptversammlung im Jahr 1992 entstand, deren Teil nach der Trennung in der Slowakischen Republik tätig ist.

Die Autonomie der Kindergärten ermöglichte es eine eigene Profilierung zu wählen und sich für irgendetwas entstehendes innovatives oder alternatives Programm zu entscheiden. Großes Interesse zeigten die Kindergärten z. B. am Bildungsprogramm „Bunte Steine“. Seit dem Jahr 1994 wird in der Tschechischen Republik das Programm „Gemeinsam beginnen“ eingeführt, das als Nebenprogramm des multinationalen Programms „Step by step“ entstand und im Verlauf der Jahre an die Bedingungen der tschechischen Schulen angepasst wurde. Im anschließenden Jahr wurde das Programm mit Hilfe von zehn Kindergärten entfaltet und überarbeitet, im Jahr 1996 erteilte das Ministerium für Schulwesen der CR die Genehmigung zur Einführung des Programms „Gemeinsam beginnen“ in den Grundschulen. In Ostrava wurde eine Grundschule und später auch ein Kindergarten mit den Elementen des alternativen Programms der Waldorfschule eröffnet.

Im Rahmen der Curriculum-Reform kommt im Jahr 2001 ein Rahmenbildungsprogramm (RBP) für Kindergärten heraus, das vom Pädagogischen Forschungsinstitut in Prag herausgegeben wird. Die Kindergärten konnten nach dem RBP in Eigeninitiative entscheiden und arbeiten. Im Jahr 2004 wurde das RBP so überarbeitet, dass es den Anforderungen des Schulgesetzes entsprach und ab 1. Januar 2005 trat es in Kraft. Im Schuljahr 2007/2008 ergibt sich für alle Kindergärten, die im Kindergartennetz beim Ministerium für Schulwesen MT (MŠMT) in CR erfasst sind, die Pflicht sich nach der Edukationstätigkeit gemäß Rahmenbildungsprogramm für Vorschulbildung<sup>(4)</sup> zu richten.

Aufgrund der Anforderungen des Gesetzes 561/2004 S., über die Vorschul-, Grundschul-, Mittelschul-, Fachhochschul- und andere Bildung (Schulgesetze)<sup>(8)</sup>, wurde es im Jahr 2004 überarbeitet und ergänzt, und trat unter der Bezeichnung Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulbildung in Kraft. Das Schulgesetz veränderte die Stellung der Kindergärten als Vorschuleinrichtung und gliederte sie als ein fakultatives Glied des Schulbildungssystems ein. Seit dem Jahr 2005 wird der Kindergarten zum Bestandteil des Schulsystems; für das letzte Jahr vor Antritt des Grundschulbesuchs ist der Träger verpflichtet den Kindern einen Platz im Kindergarten sicherzustellen.

Die Tschechische Republik schloss sich gemeinsam mit den ersten sieben Ländern seit dem Jahr 1992 dem Programm an, das im Jahr 1999 unter der Bezeichnung „Gesundheit 21“<sup>(9)</sup> publiziert wurde, und zwar als Grundlage des Programms der Gesundheitsfürsorge im 21. Jahrhundert in der Tschechischen Republik. Bis zum Jahr 1996 koordinierte die Tätigkeit das Nationale Zentrum zur Gesundheitsförderung, in den folgenden Jahren wurde sie in das Staatliche Gesundheitsinstitut überführt. Unter der Leitung von PhDr. Miluše Havlínová, CSc., der wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Staatlichen Gesundheitsinstituts in Prag, hat ein Autorenteam von Mitarbeitern und Fachleuten im Schulwesen das Curriculum Gesunder Kindergarten<sup>(2)</sup> ausgearbeitet, was vom Ministerium für Schulwesen der Tschechischen Republik für Kindergärtnerinnen empfohlen wurde. Im Jahr 2000 kommt die überarbeitete Ausgabe unter der Bezeichnung Curriculum zur Gesundheitsförderung im Kindergarten<sup>(3)</sup> heraus. Der Prozess der Einführung eines Netzes von Schulen, die die Gesundheit der Kinder fördern, ging in den vergangenen Jahren von der strategischen zur Integrationsetappe über. Das Curriculum Gesundheitsförderung entspricht dem Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulbildung und ist insoweit umfangreich konstruiert, dass es auch die Anforderungen der Curricula enthält, die die Gesundheit der Kinder fördernd. Das Curriculum der Gesundheitsförderung entspricht in seinem Inhalt, Zielen und Entfaltung der Kompetenzen den Anforderungen des Rahmenbildungsprogramms für die Vorschulbildung (RBP VB). Ebenso wie RBP VB ist es als zweistufiges Curriculum gestaltet und daher erstellt die Schule das Schulbildungsprogramm und in Anknüpfung an dasselbe das Klassenbildungsprogramm.

Veränderungen im externen Milieu führten auch zu anschließenden Veränderungen innerhalb der Kindergärten und erforderten eine flexible Anpassung an das gesellschaftliche und materielle Milieu. Die organisatorische Entwicklung der Kindergärten befasste sich mit den geplanten Änderungen innerhalb der Organisation. Die Kindergärten reagierten in einem kontinuierlichen Prozess auf die sich ändernden Bedingungen des äußeren Milieus mit geplanten und gesteuerten Prozessen. Die Lenkung der Änderungen erfolgt in Form der Festlegung von Zielen, durchlaufender Auswertung und Bewertung des Ergebnisses. Als Änderungsmechanismus wirkt eine Rückkopplung, gegenseitige Verknüpfung zwischen Arbeit und Entlohnung. Bei der Lenkung der Änderung wird das Interesse aller Einzelpersonen in der Organisation an einer Änderung vorausgesetzt, welches durch das Gefühl der Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Zustand hervorgerufen wird. Es kommt als inneres Bestreben, Bemühung, Motivierung und als Bereitschaft an die Lösung und Realisierung neuer Arbeitsverfahren heranzugehen zum Ausdruck Das Erreichen des gemeinsamen Ziels

mit allen Einzelpersonen ist durch das Klima der Schule, Kultur bedingt; es verbinden sie gemeinsame Erlebnisse, Arbeitserfolge, eingeführte Rituale. Die Pädagogen für Kindergärten haben von der ursprünglichen Arbeitsweise Abstand genommen und neue Erkenntnisse, Erfahrungen und Verfahren in ihre Arbeit implementiert. Ein positives Feedback, zum Beispiel von der Öffentlichkeit des Elternkreises, verstärkt die Arbeit der Pädagogen in den Kindergärten. Die Eltern schätzen die Herangehensweise als Partner und arbeiten gefälliger mit den Kindergärten bei der Kindererziehung zusammen. Die Kindergärtnerinnen zeigten in den letzten Jahren Interesse an der Weiterbildung und betrachteten es als unumgebar Änderungen in ihrer Arbeit einzuführen, und zwar in Abhängigkeit von den sich verändernden äußeren Bedingungen.

Besondere Aufmerksamkeit widmen wir der Vorbereitung der Kindergärtnerinnen in der prägradualen Vorbereitung im Bereich - Lehramt für Kindergärten - in der kombinierten und Präsenzform des Studiums. Bereits zu Beginn der Praxis, die die Studentinnen absolvieren, adaptieren sie sich an das neue Milieu und bei ihrer Arbeit nehmen sie das Verhalten und Handeln am gegebenen Arbeitsplatz des Kindergartens an und man ist an der absichtlichen Lenkung der Änderung in ihrer Praxis bestrebt. Ziel der Studentinnen – Praktikantinnen ist es sich mit dem Milieu, Arbeitsteam und der Kindergruppe bekannt zu machen und sich die Kultur und Arbeitsgewohnheiten anzueignen. Sinn ist es die Persönlichkeit der Studentin - Praktikantin so vorzubereiten, dass sie fähig und bereitwillig sind das angenommene Lehramt anzuwenden und bei der Bildung der Altersgruppe der Kinder zu nutzen, für die sie im eigentlichen Vorbereitungsstudium fachlich und persönlichkeitsmäßig vorbereitet wurde. Die Vorbereitungsbildung sollte einerseits auf die Bildung der gewünschten Lehrerpersönlichkeit ausgerichtet sein, jedoch sollten die Anforderungen durch die Praxis und Forschung reflektiert werden und die Ergebnisse sollten in Form von Korrekturen derselben berücksichtigt werden<sup>(1)</sup>.

#### Použité zdroje:

- [1] BURKOVIČOVÁ, R. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava: PedF OU, 2006. s. 112. ISBN 80-7368-239-7.
- [2] HAVLÍNOVÁ, M. et.al. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- [3] HAVLÍNOVÁ, M. et.al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000 a 2005. ISBN 80-7178-383-8.
- [4] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- [5] VALENTA, J. *Financování a rozpočet školy*. Karviná – Mizerov: Paris, 2004. ISBN 80-239-2218-1.
- [6] *Zákon č. 425/1990 Sb., o změně obecního zřízení a vzniku okresních úřadů*
- [7] *Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství*
- [8] *Zákon 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání*
- [9] *Zdraví pro všechny v 21. století – Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky*. KHS MSK, 2005. [online] [cit. 21. 6. 2006.] <http://www.zdravi21msk.cz/zdravi21msk/dokumenty.php>

#### Kontakt:

Mgr. Alexandra Tomášová  
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání  
Pedagogická fakulta  
Ostravská univerzita  
Mlýnská 5  
701 00 Ostrava 1  
Tel. +420 597 092 684  
e-mail: alexandra.tomasova@osu.cz

#### Recenzovali:

Mgr. Martin Skutil  
prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, Dr.

# K OTÁZKÁM HODNOCENÍ V PRÁCI ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

**URBANOVÁ Miluše, CZ**

**Abstrakt:**

*Současné možnosti odborné profesní přípravy vedoucích pracovníků škol a školských zařízení jsou dostatečné k tomu, aby ředitelé byli schopni plnit (s oporou vědomostí a dovedností získaných studiem) nové nároky na kvalitní proměnu autonomie škol a školských zařízení, jejichž fungování je předpokladem efektivního řízení a rozhodování.*

**Abstract:**

*The emphasis of the practical part of this thesis is focused on the evaluation of school research in which heads of schools, and other educational institutions, had been asked how they perceive and their opinions of the level of the professional training for school management and whether the contemporary conditions of the in-service school management training meet the actual needs and requirements.*

**Klíčová slova:**

*management školy, specifika školského managementu, autonomie školy, ředitel školy.*

**Key words:**

*school management, specific features of school management, school autonomy, head of school/school director.*

V České republice je autonomie školy velmi výrazná. Ředitel zastává povinnosti zaměstnavatele, rozhoduje o finančních prostředcích, odpovídá za naplňování všech právních předpisů a řídí rozvoj organizace včetně všech atributů kvality vzdělávacího procesu školy.

Specifika řízení školy či školského zařízení vyžaduje schopnost plánování, organizování, vedení a kontrolování. V zájmu managementu školy je uplatnit strategický přístup, to znamená, integrovat strategii a řízení lidských zdrojů se strategiemi rozvoje organizace.

V současných teoriích managementu je řízení lidí vnímáno jako jmění, do kterého zaměstnavatel investuje v zájmu dosažení cílů organizace a posílení jejich cílů. Dosahování přidané hodnoty pomocí lidí prostřednictvím procesu rozvoje lidských zdrojů a řízení pracovního výkonu je možno například realizovat novým přístupem k hodnocení pracovníků.

Cílovým stavem je dosažení identifikace cílů lidí a jejich zájmů, uspokojení jejich potřeb s cíli a hodnotami organizace. Optimálním prostředím pro řízení školy je vytvoření silné vnitroorganizační kultury, která deklaruje poslání a hodnoty, jež jsou posilované pomocí komunikace, profesního vzdělávání a procesy řízení pracovního výkonu.

Jednou z mnoha požadovaných kompetencí, které má ředitelka mateřské školy mít, je její schopnost správně řídit a koordinovat evaluační procesy, koordinovat vnější a vnitřní evaluaci školy a využívat autoevaluace jako efektivního nástroje k úspěšnému řízení školy.

Evidentní je tedy požadavek na profesní manažerské kompetence, nezbytnost profesního růstu a zrání i schopnosti aplikovat teoretické informace do každodenního života školy. Nezanedbatelná je skutečnost, že v základním požadovaném vzdělání ředitele školy není management, ale odborná pedagogická kvalifikace. V posledním období od ledna 2005 je v legislativě zakotvena povinnost absolvovat akreditovaný program Studia pro ředitele škol a školských zařízení, případně studium managementu či studium pro vedoucí pracovníky ve školství organizované vysokými školami. Další profesní vzdělávání je tedy již i zákonnou, ale zejména nezbytnou podmínkou úspěšného řízení školy.

Nežádka se může stát, že již jen prostý výčet povinností ředitele může být zejména v počátku řídicí profesní kariéry až demotivující, navozující obavu vyplývající z rozporu reálných možností, předpokladů a požadovaných výsledků. Ředitelka školy si tedy musí osvojit schopnost systémového přístupu k řízení, provázanosti jednotlivých kroků, podpory všech prvků personálního řízení, tak aby byla schopna obstát v náročné profesní pozici. Tato danost je na straně druhé vyvážena vysokou mírou autonomie, možností rozhodovat a realizovat své záměry v podmínkách samostatného právního subjektu.

V tomto smyslu má hodnocení pracovníků klíčový význam a jeho správná implementace do řídicí struktury organizace podporuje efektivitu řízení samotného.

## **Jaká jsou specifika řízení školy?**

Školský management odpovídá všem principům teorie řízení, zdůrazňuje však některé prvky, které mají specifický průběh a explicitně – implicitně ovlivňují jeho úspěšnost.



Zatímco v jiných oblastech jsou v procesu řízení konstantní hodnoty, respektive měnitelné ukazatele (např. materiál, cena, výrobek, trh, zákazník) v řízení školy můžeme s trochou nadsázky říci, že „lidé vyrábějí lidi pro lidi a konečným příjemcem a uživatelem výsledku jejich práce jsou opět lidé“. Přičemž dítě jako předmět činnosti školy je zároveň i jejím zákazníkem.

Další specifikou řízení školy je dynamičnost, proměnlivost a rozpornost. Dynamičnost vyplývá z velkého množství změn (legislativní a kurikulární reforma apod.). Proměnlivost je vázaná na zákonitý algoritmus existence školského subjektu. Konkrétně učitelka po roce svého působení vstupuje opět na začátek svého pracovního procesu a opět s novými žáky realizuje svou pracovní činnost. Ředitelka školy se musí poté, co investovala čas a úsilí do profesionálního rozvoje učitele, vrátit se na počátek procesu v okamžiku, kdy učitel opustí zaměstnání, onemocní apod.

Za posledních 18 let se v České republice čtyřikrát významně změnilo zřizovatelské prostředí školských subjektů. Tudíž i zde je management školy nucen tak, aniž by ohrozil efektivitu řízení jako takovou, provést celou řadu adaptačních procesů. (Zřizovateli škol byl školský úřad, okresní úřad, kraj, obec, MŠMT).

Rozpornost vyplývá z prostého faktu, že žák je současně klient i produkt výchovně-vzdělávacího procesu. Může zde být částečně subjektivněji vnímána běžná kauzální marketingová vazba, že produkt musí maximální kvalitou, dostupností, cenou, atraktivitou především splňovat zákazníkovo očekávání. Toto očekávání je jasně definovatelné a srozumitelné všem partnerům. Je tomu však vždy u očekávání dítěte, rodiče, učitele shodně?

Další specifikou školského managementu je skutečnost, že cíle vzdělávání jsou komplexnější a jejich vytýčení obtížnější. Na ředitelku školy jsou kladeny kvalifikační požadavky, které ovšem neodpovídají jejímu primárnímu vzdělání. Ředitel právního subjektu musí být schopen řídit a odpovídat za oblast ekonomiky, za oblast personální, za oblast výchovně-vzdělávací, právní, administrativní, materiálně-technickou a celou řadu dalších odborných oblastí, přičemž požadovaným předpokladem pro výkon jeho funkce je podle současných právních norem vzdělání pedagogické. Situaci komplikuje i fakt, že tyto odborné kompetence nelze v běžném prostředí, zejména malých škol, delegovat na odborné pracovníky. V této situaci se tak nezřídka stává pravidlem, že ředitel tzv. „hasí“ největší požáry a malé či doutnající ohýnky ponechává osudu do doby, než bude mít více času.

Většina z nás raději pracuje přednostně v oblasti svých zájmů, tam kde jsme osobně více motivováni, tam napíráme větší pozornost i více úsilí. Je i pochopitelné, že v situaci, kdy probíhá například rekonstrukce školy, bude vedení školy věnovat primární zájem o zvládnutí tohoto, pro většinu ředitelů nového, neznámého a tudíž obtížného úkolu, který v sobě nese i ohrožující prvky (obava z případného neúspěchu, strach z rizika pochybení a pod) a snadno dojde k opominutí aspektů personálního řízení, v našem případě konkrétně podcenění či zanedbaní kontinuálního procesu hodnocení a stimulace pracovníků školy. Tento stav se zákonitě v budoucnosti negativně projeví a bude vytvářet prostředí pro vznik dalších problémů, konfliktů apod.

Nesporná výhoda autonomie řízení školy je tak zatížena výrazným požadavkem na sebeřízení a sebevzdělávání ředitele školy.

Vysoká míra autonomie školy vyžaduje dostatek času a personálního zázemí pro kvalitní proces řízení. Přičemž požadavek personálního řízení (hodnocení, motivace, komunikace apod.) má mimořádně velký význam a opět vyžaduje velké množství kompetencí na straně jedné a času na straně druhé, dostaneme se k vyjádření dalšího problému, kterým je málo času na řízení vyučovacího procesu ve vazbě na vysokou míru vyučovací povinnosti. U některých typů škol jde až o obligatorní míru vyučovací povinnosti v rozsahu 24 hodin týdně.

Jak tedy řešit tato specifika? Usilovat o základní vzdělání v oblasti managementu, osvojit si nezbytné odborné kompetence, vytvořit si portfolio všech úkolů a povinností se zohledněním jejich důležitosti, závažnosti a reálné časové představy o jejich možném naplnění.

Máme-li hovořit o hodnocení, je nutné vnímat hodnocení jako komplexní proces, do kterého nutně patří i hodnocení ředitele samotného. Ať již v současné době velmi podporovanými autoevaluačními metodami či evaluací vnější, kterou vykonává Česká školní inspekce, zřizovatel, ale i rodičovská veřejnost.

Škola jako instituce je výrazně ovlivňována společenským systémem. A zároveň je nucena k velké otevřenosti vůči společenským vlivům. Otázky týkající se podoby školství v konkrétní zemi co, jak, za kolik peněz jsou přímo závislé na rozhodnutí politických, společenských, kulturních principů.

Ředitelka školy musí trvale sladovat potřeby společenské s potřebami výchovně-vzdělávacími. K plnění tohoto cíle musí současně vést pracovníky školy a musí být schopen vytvářet příznivý obraz o organizaci uvnitř i vně organizace samotné. Ve vztahu k řešenému tématu je tedy důležité, aby zvolená kritéria, metody a prostředky hodnocení korespondovaly s cíli a záměry školy a zároveň flexibilně refletovaly společenskou objednávku.

Kurikulární reforma přináší období plné změn a jako všechny procesy řízení změn představuje i určitá rizika. Úspěšné zvládnutí implementace této změny není možné bez funkčních hodnotících nástrojů. Hodnocení pracovníků je součástí personálního řízení. Je specifickým druhem personální komunikace v rámci jedné organizace, pomáhá zlepšovat její výkon, úspěšnost, kvalitu. Mezi základní cíle hodnocení patří:

- Zlepšení pracovního výkonu
- Motivace zaměstnanců
- Odměňování zaměstnanců
- Informace o požadavcích práce
- Rozpoznání potřeb vzdělávání
- Upevňování a zlepšování vztahů mezi zaměstnanci a nadřízenými
- Efektivní přidělování úkolů

V hodnocení pracovníků školy se často objevují chyby, které narušují efektivitu hodnocení, přispívají k tomu, že hodnocení je vnímáno jako formální, zbytečný akt, ztráta času, přežitok nebo nástroje nežádoucího ovlivňování či stresování pracovníků. Následující chyby v hodnocení jsem seřadila sestupně dle jejich frekvence v prostředí škol, se kterou jsem se nejčastěji setkala:

- Formální hodnocení
- Nekonkrétní – chybí závěry
- Není komplexní – celková provázanost všech složek
- Absence pohovoru nebo nedostatečně vedený pohovor
- Vliv osobních sympatií, antipatií a předsudků
- Snaha nepoškodit podřízené
- Snaha o zprůměrnování
- Haló efekt
- Tendence hodnotit pracovníky podle svých vlastních měřítek
- Přílišná shovívavost – či přísnost

Interpretace hodnocení je rovněž závislá na vnitřních a vnějších podmínkách. K vnitřním podmínkám patří:

- aspirační úroveň, která je zároveň východiskem jeho motivace
- schopnost a úroveň sebehodnocení
- volní vlastnosti
- hodnotová orientace, postoje, očekávání

K vnějším podmínkám patří:

- postavení pracovníka v pedagogickém sboru – jeho role, pozice
- způsob provedení hodnocení
- vztah k vedení školy
- bezprostřední důsledky konkrétního hodnocení

### Druhy hodnocení

- Hodnocení formativní, průběžné – slouží k průběžnému sledování kvality a výkonů, pomáhá odhalovat pracovní potíže, umožňuje zjednat nápravu, pomáhá v rozhodování o dalších postupech v pracovním procesu
- Hodnocení finální, závěrečné – slouží k posouzení výkonu pracovníka po ukončení určité uzavřené časové jednotky.
- Hodnocení je v práci ředitelky mateřské školy náročný, vysoce odborný a nezastupitelný prvek funkčního systému řízení, k jehož kvalifikovanému uplatňování je zapotřebí teoretická i praktická příprava vedoucího pracovníka.

### Použité zdroje:

- [1] ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.
- [2] BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-49-8.
- [3] BĚLOHLÁVEK, F., KOŠTÁL, P., ŠULÉŘ, O. *Management*. Olomouc: Rubico, 2001. ISBN neuv.
- [4] MUŽIK, J. *Edukace řídicích dovedností*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6
- [5] OBST, O., *Základy školského managementu*. Olomouc: 2003. ISBN 80-244-1359-0.
- [6] PITRA, Z. *Základy managementu*. Praha: Professional Publishing, 2007. ISBN 978-80-86946-33-7.

### Kontakt:

Mgr. Bc. Miluše Urbanová, 503 43 Černilov 474, telefon: 606 437 137, e-mail: urbanovamiluse@seznan.cz

### Recenzovali:

PaedDr. Lenka Burdíková, PhDr. Elena Pajdlhauserová, Ph.D.



**Dítě předškolního věku a jeho pedagogos**

**Tématický okruh 5**

**DYNAMIKA VZDĚLÁVÁNÍ  
PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ**

<b>MOŽNOSTI POZNÁNÍ PODMÍNEK A PROCESŮ FUNGOVÁNÍ MŠ STUDENTKOU PRO USKUTEČNĚNÍ PROFESNÍ PRAXE</b> <i>BURKOVIČOVÁ RADMILA, CZ</i>	113
<b>DYNAMIKA PROFESNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ NA ÚPPE PDF UHK</b> <i>HORNÁČKOVÁ VLADIMÍRA, CZ</i>	117
<b>DRAMATICKÁ VÝCHOVA A OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ VÝCVIK V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MŠ NA PDF UHK</b> <i>KOTKOVÁ VĚRA, CZ</i>	121
<b>REFLEXE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> <i>NELEŠOVSKÁ ALENA, CZ</i>	123
<b>PROFESNÍ PŘESAHY V PŘÍPRAVĚ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> <i>OPRAVILOVÁ EVA, KROPÁČKOVÁ JANA, CZ</i>	127

# MOŽNOSTI POZNÁNÍ PODMÍNEK A PROCESŮ FUNGOVÁNÍ MŠ STUDENTKOU PRO USKUTEČNĚNÍ PROFESNÍ PRAXE

**BURKOVIČOVÁ Radmila, CZ**

***Příspěvek má návaznost na projekt APVV-0026-07:***

***Profesia učitel' preprimárnej edukácie a učitel' primárnej edukácie v dynamickom poňatí.***

**Abstrakt:**

*Popisujeme, jaké možnosti má studentka učitelství pro MŠ prezenčního studia pro poznání podmínek a procesů fungování MŠ, kterou si k uskutečnění své pedagogické praxe vybrala, a jaké má možnosti pro uspořádání podmínek. Do průběhu dvou typů pedagogických praxí studentek zasahují problémy a studentky je sdělují. Prezentované záležitosti se týkají jen některých MŠ, některých kooperujících učitelek a vztahují se jen ke konkrétním studentkám a situacím.*

**Abstract:**

*We describe which possibilities has student Teaching of preprimary schools full-time studies for understanding conditions and processes of functioning nursery school which she chose to realization her pedagogical practice and what possibilities has for order the conditions. There intervene problems to the course of two types of pedagogical practice the students and students inform about them. Present matters deals with only some nursery schools, some cooperative teachers and relate only to concrete students and situations.*

**Klíčová slova:**

*Znalosti, podmínky, proces, profesní praxe, studentka, kompetence, komponenta, učitelka, ředitel, učitelství, mateřská škola.*

**Key words:**

*Knowledges, conditions, process, professional practice, student, competence, component, teacher, director, teaching, nursery school.*

Trvale řešíme, jak teoretické vzdělávání racionálně propojit s pedagogickou praxí. Klademe si otázku, jaký časový prostor ve studijním plánu studijního programu máme ideálně vymezit pro získávání teoretických pedagogických znalostí, jakou dobu dát k dispozici a jak ji co nejučelněji zorganizovat pro pedagogické činnosti studentek v MŠ, v nichž by uskutečňovaly edukaci dítěte preprimárního věku a získávaly praktické pedagogické znalosti. Zamýšlíme se, ve kterých vzdělávacích oblastech by bylo možné preferovat teoretické či naopak praktické vzdělávání a zda vůbec tímto směrem uvažovat, jestliže jsou naším záměrem čím jak nejkvalitnější výsledné vzdělávací efekty studentek. Promýšlíme, který z již ověřovaných, postupně reflektovaných pojetí vzdělávání by byl pro studijní skupinu budoucích učitelek dítěte preprimárního věku pro podmínky české mateřské školy nejvhodnější. V. Hornáčková říká, že „v souladu s trendy dochází k inovacím ne jen studijních programů pedagogických fakult, ale i výuky. Aplikuje se celostní proaktivní a komunikativní přístup, preferující například směrovou komunikaci, založenou na autentickém dialogu, hraní sociálních rolí a schopnosti řešit modelové problémové situace“<sup>(3)</sup>. To vše s cílem směřovat k profilu absolventa.

V souvislosti se společenskými a kulturními změnami se u učitelů stává nutností vlastnit kompetence, které ještě před několika lety byly považovány za okrajové. S ohledem na změny v prostředí školy nelze počítat s neměnným charakterem učitelských kvalifikací. Nezbytností naší doby je profesní vzdělávání související na jedné straně se zvyšováním efektivity vzdělávání, na straně druhé s potřebou soustavného vzdělávání. V této situaci nabývá mimořádného významu spojení teoretického vzdělávání s pedagogickou praxí<sup>(2)</sup>.

Jednou z nejvýznamnějších znalostí, již by měla být vybavená studentka právě nastupující v postavení praktikantky do mateřské školy, je znalost podmínek a procesů fungování této školy. Ovládnout veškeré působící elementy ve svém souhrnu vytvářející podmínky, je pro každou učitelku v kmenové třídě a škole zásadní úkol, zároveň úkol dlouhodobý a vzhledem k předpokladu proměny podmínek i úkol trvalý. Je jistě nasnadě, že pro studentku to bude úkol ještě složitější.

Každá nastupující kvalifikovaná učitelka v současné době prochází procesem, jehož obsahem je zjišťování volných pracovních míst, výběrem podle osobních kritérií, podáním žádosti o místo, představením se, případně malým konkurzním řízením a očekáváním výsledku rozhodnutí.

Kvalifikovaná učitelka, která získá pracovní místo v určité mateřské škole, je primárně motivovaná tím, že je pro svou práci odborně studiem dostatečně připravená, výkon její pedagogické činnosti bude ohodnocen a v pozici učitelky na tomto pracovním místě bude pravděpodobně pracovat nějakou dobu. Po určité individuálně rozdílné době adaptace si pracovní prostředí může vytvářet, přetvářet podle svých představ, omezená pouze rámcem ekonomických možností subjektu, v němž výkon učitelky mateřské školy uskutečňuje. Svou adaptaci na prostředí třídy začíná zpravidla v tzv. přípravném týdnu, tedy v době, kdy do MŠ ještě obvykle nedochází děti. V relativním klidu promyslí a rozmístí nábytek, upraví výzdobu podle svého estetického cítění a vkusu. Je omezována pouze domluvou s kolegyní, případně souhlasem ředitele/ky subjektu. Na větších subjektech vyslovuje požadavky v ohledu uspořádání dne dětí ve třídě a v MŠ, k vnitřní organizaci pro-

vozu, ke spolupráci týmu pracovníků subjektu s rodiči dětí, popř. k dalším záležitostem. Po adaptaci na prostředí, seznámení se s týmem spolupracovníků, po navázání sociálně pracovních vztahů, je psychicky připravená na první den výkonu činnosti s dítětem, s dětmi a s jejich rodiči, s nimiž se postupně, v průběhu několika desítek minut, mnohdy několika hodin, setkává. Čím je nižší věkový průměr dětí v jí svěřené skupině dětí, tím jsou pravděpodobnější situace, kdy obě kolegyně první den, mnohdy týden, s dětmi stráví celou provozní dobu. Bylo by považováno za profesně i lidsky nekorektní, kdyby se v této době dostavil/a na hospitaci ředitel/ka. Inspekční činnost neuskutečňují v prvních dnech a týdnech školního roku ani zástupci ČŠI. Takovýto adaptační postup směřující ke znalostem podmínek a procesů fungování mateřské školy včetně prvotní sociální adaptace na děti je považován mezi učitelkami mateřských škol za zcela normální.

Jaké možnosti pro poznání podmínek a procesů fungování MŠ vybrané pro uskutečnění své pedagogické praxe má studentka učitelství pro MŠ prezenčního studia a jaké možnosti má pro uspořádání podmínek?

Již od doby, kdy si vyjednává typ, délku a náplň pedagogické praxe na jí vybrané MŠ, se potýká s některými, řekněme, specifickými přístupy jak ze strany vedení subjektů tak od budoucích potencionálních kolegyně. Námi nabídnutou možnost, vybrat si MŠ pro jakýkoliv typ pedagogické praxe, přijala většina studentek pozitivně a označila tuto možnost jako pro ně nejlepší organizační řešení pro zajišťování uskutečnění pedagogické praxe. Jen ve 2 případech, tj. 0,33 % (ze 600) požádaly studentky o uskutečnění některého z typů pedagogických praxí na fakultní MŠ. Podle sdělení si studentky pro uskutečnění své pedagogické praxe v první volbě vybírají MŠ podle následujících kritérií:

- samy do jimi vybrané MŠ v předškolním věku v 510 případech, tj. 85 % docházely, z těchto 85 %
- ve 336 případech, tj. v 56 % je vedla k výběru MŠ osobnost učitelky, která byla jejich průvodkyní předškolním obdobím a ještě zde pracuje,
- ve 174 případech, tj. v 29 % si vybraly MŠ jako budovu, v níž se studentce v dětství líbilo.
- v 90 případech, tj. v 15 % si vybraly MŠ podle toho, že vybraná MŠ byla nejbližší jejich bydlišti.

Studentku učitelství pro mateřské školy před rozhodnutím o přijetí či nepřijetí k uskutečnění některého z typů pedagogické praxe ředitelstvím vybrané MŠ, čeká zpravidla rozhovor s ředitelkou a případně i s učitelkou potencionální dětské skupiny, v níž by typ pedagogické praxe měla uskutečnit. Mnohdy více záleží na výřečnosti, přesvědčivosti, studentčíně schopnosti argumentovat, než na skutečném obsahu typu pedagogické praxe, aby uchazečka při žádosti o umožnění pedagogické praxe byla u vedení subjektu úspěšná. Zpravidla nebývá studentce sděleno ihned, zda bude na určitý typ pedagogické praxe přijata, ale je odkázána na další termín. Pouze v 9 případech (tj. 1,5 %) byla studentce nabídnutá možnost, aby si budovu MŠ prošla, nahlédla do tříd, seznámila se s dětmi, pozdravila učitelky. Je však pravdou, že pouze 8 studentek (1,33 %) sdělilo, že o tuto možnost samo požádalo. Studentky tedy mají poměrně málo rozvinutou komponentu dovednosti argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů a komponentu znalosti vystupovat již jako reprezentant profese samozřejmě na základě osvojených zásad profesní etiky učitele kompetence profesně a osobnostně kultivující. Ve většině MŠ je nástup studentky na pedagogickou praxi přijímán sice jako běžná profesní záležitost, již je potřeba věnovat odbornou i lidskou pozornost, ale která je součástí profese.

Studentka přichází do prostředí upraveného jinou osobou, která jej vytvořila za účelem, pro něhož studentka pedagogickou praxi nastupuje, tedy edukace dítěte. A učitelka tento předmět náplně práce zde bude uskutečňovat i po ukončení studentčiny pedagogické praxe. První typ pedagogické praxe má adaptační charakter a jeho prvořadým cílem je, aby se budoucí učitelka seznámila se všemi prostorami objektu i zahrady, s vybavením, se všemi materiálně didaktickými prostředky vybrané instituce pro preprimární vzdělávání, s administrativní stránkou praxe - pedagogickou dokumentací o dětech, třídní knihou, třídní dokumentací, evidenčními listy, Příhláškou do MŠ, zápisem do této instituce a jeho pravidly, fungováním organizace rodičů a získala tak základní znalosti podmínek a procesů fungování MŠ. Poněvadž se má ve druhém týdnu již pod vedením zkušené učitelky zapojit do denní vzdělávací činnosti se skupinou dětí preprimárního věku a poslední dva dny má s dětmi pracovat samostatně od ranního scházení prvních dětí ve třídě do ukládání dětí ke spánku a odchodu dětí polodenních, to vše za přímého dohledu kvalifikované učitelky, měla by kromě znalosti podmínek mít i možnost podmínky podle odůvodněných potřeb vedení a předpokládaného vývoje pedagogického procesu uspořádat. Náplň tohoto typu pedagogické praxe je zaměřená také k posílení komponent znalostí o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele MŠ a k jeho pracovnímu prostředí, znalostí podmínek a procesů fungování školy, ovládnutí základních administrativních úkonů spojených s evidencí dětí, ovládnutí vedení záznamů a výkaznictví kompetence manažerské a normativní. Obdobný typ praxe pro studenty učitelství je uplatňován na Ústavu primární a preprimární edukace v Hradci Králové. Předmět je nazván Asistentská praxe a je propojen s teoretickými disciplínami, zejména s pedagogikou, psychologíí a didaktikami jednotlivých výukových oborů a oblastí. <sup>(1)</sup>

V případě druhého typu praxe, souvislé praxe projektové, však již potřebuje vymezený, určený prostor cílevědomě, záměrně využívat pro realizaci činností, které si pro edukaci jí svěřené skupiny dětí ve svém třítydenním pedagogickém projektu připravila. Před nástupem k plnění zadaných úkolů studentka ve většině

případů do prostředí nemůže zasáhnout. Ne vždy je totiž praktikantkám dovoleno měnit, přemísťovat vybavení, ne vždy se jim podaří se operativně dohodnout o případné výměně třídy jako místnosti. Se stejným přístupem se praktikantky setkávají při výběru a zapůjčení školních materiálně didaktických prostředků pro uskutečnění edukační činnosti se skupinou dětí.

Praktikantky vykazují poměrně vysokou aktivitu, vyjadřují své představy, vůli k uspořádání podmínek za účelem zdárného průběhu své praxe. Postoje kvalifikovaných kmenových učitelek k aktivitě praktikantky na uspořádání podmínek pro následný proces edukace s dítětem jsou v zásadě následujícího typu:

- jednoznačné odmítnutí,
- je tiše sledována, pozorována bez vyjádření postoje,
- je slovně podporována, praktické uskutečnění je ponecháno pouze na ni za sledování dosahovaných výsledků slovně různě komentovaných,
- je jí poskytována slovní i skutečná opora ve všech směrech, a také převážně pozitivní hodnocení.

V posledním případě jsou studentky-praktikantky zpravidla budoucími kolegyněmi oslovovány s jasným sdělením, že je jejich cílem se se vším novým, co případně studentka-praktikanta přináší, podrobně seznámit.

Na rozdíl od nadřízenými orgány i vedením respektované doby „hájení“ kmenové kvalifikované učitelky, praktikanta je od prvních chvil pod přímým hodnotícím dohledem. Sává se však, že i když v pokynech k souvislé projektové praxi formulujeme, že studentka se má první dva dny s prostředím, dětmi, týmem, organizací, spoluprací s rodiči podle možností seznámit a ředitelům/kám subjektů připomínáme, že studentky-praktikantky neručí za bezpečnost dětí, opětovně se setkáváme s tím, že jsou již v průběhu prvních hodin prvního dne některé žádány, aby s dětmi uskutečňovaly činnosti zcela samostatně a bez přítomnosti kooperující učitelky. Na tyto situace nebývají připravené, poněvadž od třetího dne mají postupně uskutečňovat svůj připravený pedagogický projekt. Mnohdy vytěží ze své dosavadní zkušenosti a z pedagogických znalostí a jejich pedagogická kondice jim umožní tyto situace výborně zvládnout<sup>(4)</sup>.

Na druhé straně, přesto, že některé již ukončily střední pedagogické školy a jejich kvalifikace je podle zákona o pedagogických pracovnících dostatečná, je na ně na MŠ pohlíženo jako na nekvalifikované. Přitom jejich kolegyně mají pouze toto vzdělání.

Oproti své kolegyni, jež je kmenovou zaměstnankyní, se může studentka všem záležitostem organizace provozu i uspořádání dne dětí pouze přizpůsobit. Pokud potřebuje studentka-praktikanta v intencích připraveného pedagogického projektu uskutečnit některé změny v denním programu, v prostředí, případně v podmínkách, je potřeba, aby si případnou změnu podmínek vyjednala na všech úrovních a se všemi aktéry sama. Pokud existuje ochota kmenových učitelek ke spolupráci, pak zpravidla jen do té míry, jež je neomezuje, časově ani v jiných ohledech. Tyto situace přinášejí nároky na osobnostní předpoklady studentky pro kooperaci s kolegyněmi a pracovníky školy a ukáží na úroveň osvojované profesně a osobnostně kultivující kompetence.

Je skutečností, že se málokdy vyskytne ochota kooperujících učitelek pomoci studentkám-praktikantkám při vyjednávání s rodiči. V takovýchto situacích se u praktikantek rozvíjí kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kdy na úrovni odpovídající situaci dovede studentka uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a přesvědčit je, že se v problematice edukace dítěte preprimárního věku v MŠ a v problematice rodinné výchovy orientuje.

Jaké důvody vedou učitelky tomu, že úroveň jejich spolupráce se studentkou v průběhu obou typů praxí, bývá poměrně nízká:

- Pro mnohé učitelky s dlouholetou praxí bez dalšího vzdělávání, také bez chuti se dále v čemkoliv vzdělávat, jsou budoucí absolventky bakalářského stupně vzdělávání učitelství pro MŠ hrozbou v ohledu pracovního místa.
- Učitelky se více či méně vědomě brání možným změnám, které by studentky do pracovního týmu vnesly. Mnohdy své obavy ani nedokáží nebo nechtějí pojmenovat, popsat.
- Studium nových informací, jež studentky-praktikantky předestírají, kmenové učitelky odmítají se zdůvodněním vysoké časové zátěže, které by toto studium na ně nárokovalo, a které, vzhledem ke své pozici v rodině, nemohou přijmout.
- Nejsou přesvědčeny o efektivitě výsledku spolupráce s dítětem podle připraveného a studentkou realizovaného pedagogického projektu, jež v první řadě reprezentuje osobnostně orientovaný model vzdělávání.

Studentky nám sdělují, že v těchto a mnohých dalších situacích se snažily o odpovídající argumentaci svých pedagogických postupů. A tak docházelo k dalšímu profesnímu rozvoji osobnosti studentky v oblasti osvojování kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Prezentované záležitosti se týkají samozřejmě jen některých MŠ, některých kooperujících učitelek a vztahují se jen ke konkrétním studentkám a situacím. Přesto se vyskytly a my je bereme velmi vážně. Účelem

jejich pojmenování a analýzy je najít v následujícím kroku cestu prevence a možnosti, jak na ně studující v rámci průběžné praxe připravit. Znat podmínky a procesy fungování MŠ je pro profesní praxi studentek skutečně významné.

**Použité zdroje:**

- [1] BARTOŠOVÁ, I. *Druhý pedagogický sešit*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7041-047-9.
- [2] GAJDZICA, A. Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. In GAJDZICA, Z., ROTTERMUND, J., KLINIK A. (red.): *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 13-22. ISBN 978-83-7308-492-6.
- [3] HORNÁČKOVÁ, V. Obor Učitelství pro mateřské školy z pohledu supervizora. In *Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro MŠ*. Olomouc: Votobia, 2007. ISBN 80-7220-300-2.
- [4] ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

**Kontakt:**

PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání  
Pedagogická fakulta  
Ostravská univerzita  
Mlýnská 5  
701 00 Ostrava 1  
Tel. +420 597 092 678  
e-mail: radmila.burkovicova@osu.cz

## Recenzovali:

doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.  
Mgr. Iva Bartošová, Ph.D.



# DYNAMIKA PROFESNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ NA ÚPPE PdF UHK

**HORNÁČKOVÁ Vladimíra, CZ**

**Anotace:**

*Příspěvek se zabývá pohledem na profesní přípravu předškolních pedagogů na ÚPPE PdF UHK v Hradci Králové v uplynulém období, na dynamiku oboru Učitelství pro mateřské školy a informuje o navazujícím magisterském studijním programu, který se na PdF UHK otevře s novým akademickým rokem 2009/10.*

**Abstract:**

*The contribution deals with the view of the professional preparation of pre-school educationalists at ÚPPE PdF UHK in Hradec Králové during the past period, with the view of the dynamics of the field of study Pedagogy for nursery schools. It also informs about the follow-up master study programme which will be opened at the Pedagogical Faculty of the University of Hradec Králové with the new academic year 2009/10.*

**Klíčová slova:**

*Předškolní vzdělávání, předškolní pedagogika, studijní program, projektování.*

**Key words:**

*Pre-school education, pre-school pedagogy, study programme, designing.*

Vysokoškolské studium předškolních pedagogů na PdF UHK v Hradci Králové slaví své pětileté výročí. Vznikem oboru Učitelství pro mateřské školy se Pedagogická fakulta UHK zapsala do novodobé historie profesní přípravy předškolních pedagogů v České republice. Velké poděkování patří jeho zakladatelce doc. PhDr. Martě Faberové, CSc., která díky své prozíravosti a invenci vytvořila skvělé podmínky pro vznik a zdárný rozvoj vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol v Hradci Králové.

Nově vzniknutý obor Učitelství pro mateřské školy PdF UHK prošel během pěti let poměrně dynamickým vývojem. Z jediného prvního ročníku (s 20 studenty) se obor rozšířil na tři ročníky v prezenční formě studia a další tři ročníky v kombinované formě studia (s celkovým počtem studentů 220).

Koncepce bakalářského studijního programu se průběžně ověřovala a inovovala. Tvoří ji struktura povinných předmětů, povinně volitelných a volitelných disciplín všeobecného, odborně teoretického a praktického charakteru. Charakteristickým jádrem studijního programu jsou pedagogické, psychologické a sociální disciplíny, například: předškolní pedagogika, speciální pedagogika, pedagogická psychologie, osobnostně-sociální výcvik, psychologie osobnosti, pedagogicko-psychologická diagnostika, sociální a pedagogická komunikace, dramatická výchova, psychologie osobnosti, sociální psychologie, výchovné poradenství. Nezastupitelné místo mají ve studijním programu esteticko-výchovné disciplíny hlavně hudební a výtvarná výchova a také tělesná výchova. Věnuje se jim poměrně velká časová dotace, protože jsme přesvědčeni, že tyto výchovy mají předpoklad kultivovat osobnost člověka. Vzhledem k dnešnímu přetechizovanému světu a hektickému způsobu života je jejich působení na rozvoj osobnosti člověka, doprovázené humánním přístupem, potřebné a mělo by být samozřejmostí v přípravě učitelské profese. Snahy o zkvalitnění osobnostního a sociálního rozvoje studenta směřují k rozvíjení klíčových kompetencí s přesahem na aplikaci v rovině pedagogické praxe v mateřských školách. Rozvoj kompetencí se průběžně monitoruje a reflektuje. Snahou je, aby se mezi jednotlivými disciplínami zachovala propustnost, postupnost, gradace a zároveň návaznost na formy pedagogické praxe.

Ve výuce se uplatňují aktivizující, heuristické, komplexní a další metody, odpovídající požadavkům moderní pedagogiky. Na seminářích, konkrétně v mikrovýstupech dochází k integraci učiva teoretických poznatků s přímou reakcí na praxi mateřských škol. Studenti si tím postupně zvykají a uvědomují rozvoj vlastního divergentního myšlení a hledání souvislostí. Ve velké míře se využívá interaktivní přístup, dialogické a tvořivé metody. Vstupy do rolí, případové studie a improvizace umožňují studentům diskutovat, obhájit svůj názor a postoj, hledat, zvažovat a obhajovat možnosti řešení a názorů. Studenti se učí pedagogicky a kriticky myslet, rozvíjí se jejich aktivita, samostatnost, tvořivost, komunikativnost, ale také empatie, kooperace a další žádoucí aspekty. Zážitkovým, sociálním a kooperativním učením umožňujeme studentům získávání zkušeností, rozvoj poznání, získávání zpětné vazby v sebereflexi a vedeme je k autoregulaci. Pro zajištění kvality a efektivnosti výuky realizujeme od počátku studia různé techniky zpětné vazby, protože si uvědomujeme nesmírný význam rozvoje hodnotícího a kritického myšlení. Využíváme ho i při východiskové analýze a evaluaci studia.

Dynamika profesní přípravy je charakteristická proaktivním a komunikativním přístupem, preferujícím například směrovou komunikaci, založenou na autentickém dialogu, hraní sociálních rolí a schopnosti řešit modelové problémové situace. Uplatňování demokratického stylu vedení výuky v příznivé komunikaci má po-

zitivní vliv na studentky bakalářského studia a následně je inspirativní pro edukativní přístup a působení na děti předškolního věku.

Nové pojetí a specifika předškolní edukace v mateřských školách kladou důraz na zážitkové, situační, sociální, kooperativní učení a projektování obsahu vzdělávací nabídky. Učitelka mateřské školy má umět aplikovat už výše uvedené aktivizující vzdělávací metody, situační, inscenační metody, také skupinové a kooperativní formy práce s nastolením řešení problémových úkolů a situací, s experimentováním a využitím metod tvořivé dramatiky ve svých nejrozmanitějších podobách.

Efektivita pedagogického působení se zvyšuje aplikací projektové metody a ta představuje rozvinutí tvořivých schopností pedagogů. Projektovou metodu, výukové projekty Šimoník (2003, s.58) charakterizuje jako „komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nové vědomosti a dovednosti. Při jeho realizaci se uplatňuje celá řada tzv. aktivizujících vyučovací metod, zejména metod samostatné práce a „otvírá“ se prostor k bezprostřední aktivitě, k samostatnosti a k tvořivému přístupu.“

Využití projektové metody je nutným předpokladem rozvoje kompetencí učitelky mateřské školy a představuje nacházení souvislostí v edukaci komplexně. Zvládnutí plánování a projektování v mateřské škole do podoby tzv. Školního vzdělávacího programu a Třídního vzdělávacího programu považujeme za jednu z nejdůležitějších schopností u předškolního pedagoga. Zároveň je to nejvíce diskutovaná problematika v pedagogické praxi. Od učitelky mateřských škol se očekává myšlení s souvislostech a integrování vzdělávací obsahu do tematických celků a projektů. Týmová práce a kooperativní styl učení, uplatňovaný v projektech pozitivně působí na samostatnost a flexibilní rozvoj kompetencí dětí.

Bakalářské studium oboru Učitelství pro MŠ na PdF UHK v Hradci Králové prošlo počátečním dynamickým rozvojem v souladu se současnými trendy moderní předškolní pedagogiky. K obhajování významu vysokoškolské přípravy předškolních pedagogů, jako předpokladu úspěšnosti rozvoje profese, přispívá zadávání zajímavých seminárních prací. Uvedu například zápočtové práce z předmětu předškolní pedagogika v podobě power-pointových prezentací k tematickému zadání: Význam hry v období předškolního věku dítěte. Prezentace jsou studentkami velmi invenčně zpracovávány a v pedagogické praxi budou výraznou inspirací, protože mohou pomoci:

- zviditelnit význam hry v předškolním vzdělávání,
- zviditelnit odbornost profese učitelky MŠ na veřejnosti,
- pozitivně ovlivňovat rodiče dětí,
- vést rodiče k zamyšlení nad vlastním působením na dítě a trávením společného volného času,
- seznámit rodiče s nabídkou her a činností uskutečňovaných v MŠ,
- upozornit na nedoceňování hry v průběhu dne v MŠ, vzhledem k realizaci nadstandardních aktivit.

Za pozornost stojí tvořivost a týmová práce studentů, vyučující a člena Včelařského svazu v Hradci Králové ve společném projektu „Včela a příroda“, ze kterého vzešel metodický materiál a pomůcky pro mateřské školy s akcentem na environmentální výchovu, s uvědomováním si nutnosti návratu člověka k přírodě a k léčebným účinkům produktů přírody. K dynamice profesní přípravy předškolních pedagogů na naší PdF UHK také přispívá:

- výborná spolupráce s Fakultní mateřskou školou – MŠ Pohádka a MŠ Kampanova – Albertova v Hradci Králové, ve kterých jsou zřízena metodická a konzultativní pracoviště k pedagogické praxi našich studentek. Velmi vstřícná spolupráce je také s mateřskou školou s alternativním zaměřením – MŠ Montessori v Hradci Králové, s MŠ Brněnská Hradec Králové (logopedická) a s MŠ Staré Hradiště.
- navazování nových kontaktů v rámci mezinárodní spolupráce s pedagogickými fakultami v České republice a v zahraničí. Na základě programu SOKRATES/ERASMUS vznikla spolupráce ve výměnných pobytech našich studentek a vyučujících s PdF UK v Bratislavě a s Univerzitou v Sakaryi v Turecku.

Ve spolupráci se studenty a vyučujícími jednotlivých předmětů studijního programu se přispělo k evaluaci a hlubší reflexi studia. Z podnětných postřehů, názorů a zkušeností vznikl impuls k dalšímu zkvalitňování přípravy předškolních pedagogů, kde bude potřeba se zaměřit ještě více na:

- zintenzívnění pojetí pedagogické praxe (s rozšířením od 1. semestru),
- metodiku předškolního vzdělávání se zařazením didaktik Tv, Hv, Vv již do 2. ročníku studia,
- spolupráci s didaktiky esteticko-výchovných předmětů a tělesné výchovy,
- sociální klima v komunikaci a přístupu ke studentům s pozitivním stimulem pro
- pedagogický vzor učitelky profese,
- diferenciaci a individualizaci,
- podporu tvořivosti, kooperaci a skupinovou práci,
- větší orientaci v terminologii předškolní pedagogiky a předškolního vzdělávání,

- výuku v kombinované formě studia v smyslu většího zaměření na problematiku předškolního vzdělávání s aplikací na konkrétní situace v praxi MŠ,
- specifikaci aktuálních témat bakalářských prací v prospěch problematiky předškolního
- vzdělávání.

Evaluační dotazníky se reflexemi od studentek v prezenční a kombinované formě studia se nám osvědčili k získání zpětné vazby o silných a slabých stránkách, rezervách a možnostech potenciálu studijního programu oboru Učitelství pro MŠ na PdF UHK.

Celkové shrnutí výsledků z evaluace studia a pravidelné kontakty s pedagogickou praxí mám signalizují, že bakalářské studium je dobře nastavené a pozitivně působí na rozvoj klíčových kompetencí studentek. Úspěšnost studentek v praxi mateřských škol nás ubezpečuje v poznání, že vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol má opodstatnění a smysl ho rozvíjet dále.

Pro vznik navazujícího magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku se proto na ÚPPE Pdf UHK vyvinulo značné úsilí. Akreditovaný navazující studijní magisterský program je pro nás odměnou za vynaloženou snahu. Máme vnitřní motivaci pro aktivní podílení se na dalším zkvalitňování pregraduální přípravy předškolních pedagogů v oboru Pedagogika předškolního věku a pro akademický rok 2009/10 je připravený harmonogram předmětů, který si dovoluji zveřejnit pro případné zájemce a příznivce Pdf UHK.

### **Harmonogram předmětů magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku:**

Vysoká škola	Univerzita Hradec Králové				
Součást vysoké školy	Pedagogická fakulta				
Název studijního programu	Předškolní a mimoškolní pedagogika				
Název studijního oboru	Pedagogika předškolního věku				
Název předmětu	rozsah		způsob zakončení	kredit	zkratka
	PS	KS			
<b>Společný základ: 1. semestr (povinné předměty)</b>					
Předškolní pedagogika	1/1	10	z, zk	4	PREDPED
Efektivní metody v pedagogice	1/1	5	z	2	EFMEPED
Integrace dětí se speciálními potřebami v MŠ I.	0/2	5	z	2	INTSPEC1
Projektování v MŠ	1/1	10	z	2	PROJEMS
Vybrané kapitoly z vývojové psychologie	1/1	10	z, zk	4	VYKAVPS
ICT v preprimární edukaci	1/0	5	z	1	ITPREED
Kapitoly z pediatrie a zdravotní péče	0/1	5	z	2	KAPEZDR
Psychopedie	0/2	5	z	2	PSYPEDI
Somatopedie	0/2	5	z, zk	4	SOMPEDI
Speciálně pedagogická diagnostika	0/1	5	z	2	SPPDIAG
Vybrané kapitoly z rodinného práva	2/1	5	z, zk	3	VYKAROP
Pedagogicko - manažerská praxe 1	0/2	5	z	2	PEDMGPX1
<b>Společný základ: 2. semestr</b>					
Základy metodologie společenských věd	1/1	10	z	3	ZAMESPV
Školský management a řízení MŠ	1/1	10	z, zk	4	SKMGRIM
Integrace dětí se speciálními potřebami v MŠ II.	0/2	5	z, zk	4	INTSPEC2
Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie	1/1	5	z	2	VYKAPPS
Osobnostní kompetence učitele	1/1	5	z	2	OSKOMPU
Diagnostika školní zralosti a připravenosti	1/1	10	z	3	DIAGNZP
Raná péče o dítě	1/1	10	z	3	RANPEDI
Logopedický seminář	0/2	5	z	2	LOGOSEM
Praxe ve speciální pedagogice 1	0/2	5	z	2	PXSPECP1
Ekonomika a finanční management I	1/1	5	z	2	EKOFINM1
Pracovní a školské právo	0/2	5	z	3	PRSKOLP

Společný základ: 3. semestr					
Srovnávací pedagogika	1/0	5	z	2	SROVPED
Metody a techniky dramatické výchovy v MŠ	0/2	5	z	2	METEDRV
Environmentální výchova v MŠ	1/0	5	z	2	ENVVYCH
Psychologie zdraví	1/1	5	z	2	PSYZDRV
Pedagogicko-psychologické poradenství	0/2	5	z, zk	3	PEDPSYP
Etika mezilidských vztahů	1/1	10	z	2	ETMEZVZ
Rozvoj technické tvořivosti dítěte	0/2	5	z	2	ROZVTTD
Nové trendy v didaktice Hv	0/2	5	z	1	NTREDHV
Nové trendy v didaktice Vv	0/2	5	Z	1	NTREDVV
Terapie ve speciální pedagogice	0/2	10	Z, zk	3	TERSPEP
Praxe ve speciální pedagogice 2	0/2	5	Z	1	PXSPECP2
Pedagogicko-manažerská praxe 2	0/2	5	Z	2	PEDMGXP2
Ekonomika a finanční management 2	2/1	5	Z, zk	3	EKOFINM2
Diplomová práce 1			Z	4	DIPPRAC1
Společný základ: 4. semestr					
Rozvoj gramotnosti a prevence poruch učení	1/1	10	Z	3	RGRAPPP
Patopsychologie	1/1	10	Z, zk	4	PAPSYCH
Pedagogická praxe souvislá	0/2	10	Z	3	PEDPXSO
Kasuistický seminář	0/2	5	Z	2	KASUSEM
Řízení lidských zdrojů	1/1	10	Z, zk	4	RIZLIZD
Rozvoj manažerských strategií a technik	0/2	10	Z	3	ROZMSTP
Diplomová práce 2			Z	11	DIPPRAC2

#### Předměty SZZ

Magisterské navazující studium je dvouleté ukončené státní závěrečnou zkouškou:

- z předškolní pedagogiky a psychologie
- ze speciální pedagogiky
- ze školského managementu
- obhajobou diplomové práce.

Myslím si, že navazující magisterské studium předškolní pedagogiky na PdF UHK má předpoklad připravit oduševnělé odborníky, kteří budou schopni přispět ke zvýšení profesionální úrovně předškolního vzdělávání v ČR. Věřím, že se naši absolventi stanou v budoucnosti plně profesně uznávanými jak v rovině pedagogické teorie, vědě a výzkumu, tak v pedagogické praxi i ve společenském a veřejném životě.

#### Použité zdroje:

- [1] HORNÁČKOVÁ, V. *Humanizácia manažérskej roly riaditeľky materskej školy uplatnením tvorivej dramatiky*. Bratislava: PdF UK, 2007 (disertační práce).
- [2] OBDRŽÁLEK, Z. *Škola a jej manažment*. Bratislava: UK, 2002. ISBN 80-223-1690-3
- [3] ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. 4. vyd. Brno: MDS, 2003. s. 59, 62. ISBN 80-86633-33-0.

#### Kontakt:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.  
 Ústav primární a preprimární edukace  
 Univerzita Hradec Králové  
 Pedagogická fakulta  
 Rokitanského 65  
 500 03 Hradec Králové  
 E-mail: vladimira.hornackova@uhk.cz; vladka.hornackova@seznam.cz

#### Recenzovali:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.  
 PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

# DRAMATICKÁ VÝCHOVA A OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ VÝCVIK V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MŠ NA PDF UHK

**KOTKOVÁ Věra, CZ**

**Abstrakt:**

*Text se zabývá problematikou pregraduální teoreticko – praktické přípravy budoucích učitelů primárního vzdělávání. Dotýká se aplikace aktivizujících metod a forem práce, jak připravit budoucí učitelky MŠ a jak jim pomáhat v získávání učitelských kompetencí.*

**Abstract:**

*Text is concerned with dilemma of undergraduate theoretic-practical preparation of on-coming teachers pre-primary education. Covers searching methods and forms of work, how to prepare on-coming teachers and how to help them in obtaining teacher's competency.*

**Klíčová slova:**

*Předškolní vzdělávání, kompetence, učitelé, příprava učitelů.*

**Key words:**

*Preprimary education, competences, teachers, teacher training.*

V souvislosti se současnou reformou ve školství a na základě platnosti Rámcových vzdělávacích programů základního a předškolního vzdělávání se podle Hornáčkové (2008) stále častěji dostává tvořivá dramatika a osobnostně sociální výchova do pozornosti pedagogické veřejnosti.

A právě v souvislosti s požadavky současnosti na tvořivé, nekonformní přístupy k práci je třeba již v předškolním věku podporovat a prohlubovat u dětí obrazotvornost, fantazii, tvořivost, tedy vytvářet a posilovat individualitu. Proto nemůžeme pominout tvořivou dramaturgii i osobnostně sociální výchovu ve vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů na pedagogických fakultách již od prvních ročníků studia učitelství pro MŠ.

Pojetí aktivizujících výukových metod sleduje linii moderní pedagogiky respektující aktivitu účastníků jako rozvíjejících se osobností s odbornou pomocí a porozuměním pedagoga. Pedagog má být rádcem a průvodcem.

Dramatická výchova svou filozofií ukazuje cestu jak dospět ke změnám v člověku, k jeho postojům k okolí, hledání pozitivní cesty řešení složitých životních situací a konfliktů. Disponuje takovými prostředky, metodami a technikami, které pomáhají vnímat a rozvíjet osobnostně sociální kompetenci, tedy soubor intrapersonálních a interpersonálních dovedností, znalostí, zkušeností, postojů a vlastností.

Dramatická výchova se v učitelské přípravě na PdF UHK vyučuje ve tříletém bakalářském prezenčním studiu učitelství pro předškolní výchovu a je také zařazena do kombinovaného bakalářského studia učitelství pro předškolní výchovu.

V prvním ročníku, v zimním semestru u studentů probíhá osobnostně sociální výchova. Předmět poskytuje ucelené, propojené lekce, které mohou vycházet ze společného tématu. Jednotlivé aktivity jsou vytvářeny prostřednictvím her a cvičení.

**Osobnostní rozvoj** je zaměřen na sebepoznání a sebepojetí, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí. Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle, organizace vlastního času. Psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, dovednosti zvládání stresových situací (uvolnění a relaxace), hledání pomoci při potížích. Kreativita – cvičení pro rozvoj jejích základních rysů, sociální kreativita.

**Sociální rozvoj** je zaměřen na mezilidské vztahy, empatii a pohled na svět očima druhého, podporu a pomoc, vztahy ve skupině, komunikaci, naslouchání, dovednost pro sdělování verbální a neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování).

Komunikace – v různých situacích, řešení konfliktů, asertivní komunikace Rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci.

Na předmět osobnostně sociální výchova navazuje semestrální kurz **dramatické výchovy**. V lekcích jsou prakticky ukázány specifické metody a techniky používané v dramatické výchově (dramatická hra a improvizace, interpretace, hra v situaci, hra v roli, charakterizace). Lekce jsou zaměřeny na osobní zkušenost a prožitek. Je ukázáno i využití dramatické výchovy ve výchově a vzdělávání. Struktura dramatické výchovy její cíle a obsahová náplň. Studenti se seznamují s projektovou metodou v rámci výuky dramatické výchovy.

V rámci vyučovacích hodin dochází k zajímavým reflexím a to mezi studenty navzájem, kdy se poznávají v interaktivních vazbách, ale i ve vnitřním sebepoznání samotných studentů. Studenti se svěřují zprvu s určitými obavami komunikovat s ostatními a vyjadřovat před nimi osobní vnitřní prožitky, ale postupně u nich dochází k výraznějšímu sebeprojevu, k radostnému zapojení do aktivity v procesu výuky a pozitivně hodnotí osvojení metod a technik tvořivé dramatiky. Metoda dramatické výchovy je pozitivní právě otevřenou komunikací, která v naší moderní době často tak chybí a to v průřezu celou populací .

## Závěrem

Výchova dramatem není universální lék na sociální, osobnostní, či komunikativní handicap, má svá omezení, ale zároveň má své velké možnosti, které jsou-li vhodně uplatněny, mohou přispět k rozvoji nejen dětské osobnosti , ale i k jejímu směřování a celkové kultivaci .

## Použité zdroje:

- [1] KOTKOVÁ, V., HORNÁČKOVÁ, V. Dramatická výchova jako efektivní metoda ve studiu učitelství pro 1. st. ZŠ. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed). *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a jejich vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 43-44, ISBN 80-7041-211-9.
- [2] MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-472-4.
- [3] MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005, ISBN 80-901660-6-7.
- [4] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6.
- [5] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, ISBN 978-80-247-1865.

## Kontakt:

Mgr. Věra Kotková, Ph.D.  
vera.kotkova@uhk.cz  
Ústav primární a preprimární edukace  
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové

## Recenzovali:

MgA. Filip Huml  
MgA. Henrieta Hornáčková

# REFLEXE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

**NELEŠOVSKÁ Alena, CZ**

***Příspěvek je součástí řešení výzkumného záměru na PdF UK v Praze:  
Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (reg.č. MŠMT 0021620862).***

**Abstrakt:**

*Příspěvek navazuje na výzkumné aktivity, které autorka realizuje v souvislosti s jejím zapojením do výzkumného záměru PdF UK v Praze – Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (reg. č. MSM 0021620862). Nyní je pozornost zaměřena na pedagogické kompetence učitelů mateřských škol. Příspěvek přináší informace z výzkumného šetření u absolventů uvedeného oboru. Je zřejmé, že názory absolventů se výrazně odlišují od reprezentativních autorských přístupů a dávají tak podnět k precizaci této pedagogické kategorie u profesní skupiny – pedagog mateřské školy.*

**Abstract:**

*The author considers the activities within the research study titled Teacher Profession with Respect to New requirements in Education (coordinated by the Faculty of Education, Charles University, Prague - MSM 0021620862), in which she is actively involved. This article focuses the pedagogical competences of nursery teachers. It shows the research data derived from the views of university graduates and calls for a rigorous categorization of competences relating to the group of pre-primary teachers.*

**Klíčová slova:**

*předškolní vzdělávání, kompetence, učitelé, profesionalizace, výzkum, evaluace, příprava učitelů.*

**Key words:**

*preprimary education, competences, teachers, professionalization, research, teacher training.*

Současná kurikulární reforma českého školství klade velmi náročné požadavky na pedagogy mateřských škol, které vycházejí z nových a zvýšených očekávání ve vztahu k praxi, školské politice i k evropské dimenzi ve vzdělávání. Dnešní předškolní pedagogové vytvářejí vlastní vzdělávací programy, pracují s dětmi z odlišného etnického a kulturního prostředí, zajišťují integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, pro něž koncipují individuální vzdělávací programy atd. Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku vyžaduje odborné, vysoce citlivé a maximálně odpovědné pedagogy, významnou roli zde sehrává jejich profesní příprava.

Pedagogické kompetence učitelů mateřských škol je nutno konkrétněji kategorizovat a obsahově vymezit. I naší snahou je k tomuto záměru přispět, a proto jsme ve výzkumné sondě mapovali názory absolventů tohoto oboru na pedagogické kompetence, co prozatím nebylo předmětem zkoumání pedagogických teoretiků a praktiků.

Pro výzkumnou sondu jsme využili tyto studenty navržené kompetence: diagnostické, sebereflektivní, didaktické a psychodidaktické, projektivní, výzkumné, organizační a řídicí a komunikativní. Studenti měli v dotazníkovém šetření odpovědět na dvě základní otázky, které byly předmětem výzkumného šetření. První se týkala zhodnocení současného stavu, druhá oblast směřovala k blízké perspektivě (perspektiva). Uvádíme základní výsledky výzkumného šetření.

**Tab.1 Současný stav (MŠ)**

současný stav		naprosto dostačující	dostačující	nedostačující	nezodpovězeno
		relativní četnost [%]			
1	diagnostické	20,00	73,33	6,67	0,00
2	sebereflektivní	26,67	66,67	6,67	0,00
3	didakt. a psychodidakt.	40,00	53,33	6,67	0,00
4	projektivní	46,67	40,00	13,33	0,00
5	výzkumné	0,00	60,00	40,00	0,00
6	organizační a řídicí	46,67	53,33	0,00	0,00
7	komunikativní	60,00	33,33	6,67	0,00

## Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření - A

Z názorů respondentů je zřejmé, že studenti vysoce hodnotí jejich přípravu z hlediska sledovaných parametrů (7) v oblasti komunikativních kompetencí (1. místo), projektivních i organizačních a řídicích (2. místo), didaktických a psychodidaktických (3. místo).

Vzeme-li v potaz i odpovědi s výrokem „dostačující“, tak na prvních třech místech se umístily kompetence organizační a řídicí (1. místo), kompetence diagnostické a seberefektivní i didaktické a psychodidaktické a komunikativní (2. místo) a kompetence projektivní (3. místo). Tento výsledek hodnocení studentů pravděpodobně ovlivnila výuka (příprava učitele, teoretický základ, použité metody, praktická cvičení, studijní a metodické materiály apod.), ale souběžně s ní také pedagogická praxe, ve které měli respondenti možnost ověřit si získané poznatky z výuky a reflektovat tak vlastní pedagogickou činnost a úroveň pedagogických kompetencí.

Za nejvíce problematické a nedosahující požadované úrovně během vysokoškolské výuky považovali respondenti kompetence výzkumné (40 %, 1. místo), projektivní (13,33 %, 2. místo), diagnostické (6,67 %, 3. místo), seberefektivní (6,67 %), didaktické a psychodidaktické (6,67 %), komunikativní (6,67 %). Zejména na nedostatečnou úroveň výzkumných kompetencí poukázalo poměrně vysoké procento respondentů. Bude nezbytné se otázkami výzkumných aktivit v přípravě učitelů MŠ více zabývat, a to nejen v disciplínách metodologie pedagogického výzkumu, diplomový seminář, pedagogický seminář, ale i v ostatních, které profilují studenty oboru Učitelství pro MŠ a mohou je směřovat k využívání tzv. akčního výzkumu, v současnosti značně preferovaného.

Tab.2 Perspektivní zaměřenost (MŠ)

perspektivní zaměřenost		ano	pravděpodobně ano	ne	nezodpovězeno
		relativní četnost [%]			
1	diagnostické	66,67	20,00	6,67	6,67
2	seberefektivní	46,67	40,00	0,00	13,33
3	didakt. a psychodidakt.	66,67	20,00	6,67	6,67
4	projektivní	73,33	6,67	13,33	6,67
5	výzkumné	33,33	33,33	26,67	6,67
6	organizační a řídicí	60,00	33,33	0,00	6,67
7	komunikativní	86,67	6,67	0,00	6,67

## Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření - B

Respondenti i z hlediska blízké perspektivy hodnotili potřebnost sledovaných kompetencí. Z tohoto úhlu pohledu vysoce hodnotí komunikativní kompetence (1. místo), projektivní (2. místo) a kompetence diagnostické i didaktické a psychodidaktické (3. místo). U odpovědi i s výrokem „pravděpodobně ano“, na prvních třech místech se umístily kompetence organizační a řídicí i komunikativní (1. místo), kompetence diagnostické a seberefektivní i didaktické a psychodidaktické (2. místo) a kompetence projektivní (3. místo). Za nepotřebné považuje část respondentů kompetence výzkumné (1. místo), projektivní (2. místo) a diagnostické i didaktické a psychodidaktické (3. místo). Jedná se však o minimum těchto negativních odpovědí, z nichž výrazně převyšuje negativní hodnocení kompetencí výzkumných. Toto hodnocení je pro respondenty synonymem pro nepotřebné. Je zarážející, že studenti poměrně s vysokým procentuálním zastoupením těchto odpovědí (26,67 %) reagovali na kompetenci, která je pro učitele velmi důležitá, zejména s akcentem na tzv. akční výzkum. Absolventi se obávají činností, které jsou spojené s výzkumem, a to z důvodu jejich nedostatečné odborné připravenosti a časové náročnosti.

## Porovnání výsledků výzkumných šetření

Při srovnání názorů respondentů na profesní kompetence *v současnosti* a *v budoucnosti* lze konstatovat, že významnost sledovaných kompetencí stoupá směrem k budoucnosti, a to u všech sledovaných kompetencí (odpovědi naprosto dostačující + ano). Největší rozdíly se projevily u kompetence diagnostické (1. místo), výzkumné (2. místo), didaktické a psychodidaktické, projektivní a komunikativní (3. místo). Těmto kompetencím respondenti přikládají značný význam, zejména z hlediska perspektivy. Ostatní kompetence, u kterých není tak výrazný rozdíl z hlediska hodnocení současnosti a budoucnosti, reflektují respondenti ve dvou



rovinách. A to buď jako přirozený profesní růst učitele, jehož profesní kompetence (některé) jsou ovlivněny zejména prostředím, pedagogickou praxí a nevyžadují dlouhodobou profesní přípravu a nebo jsou pro ně problémové (seberefektivní i organizační a řídicí), přestože jim přikládají také značný význam. U některých kompetencí (odpovědi nedostačující + ne) se ukazuje, že je nejen vysoká škola nedostatečně připravila, ale že pro ně nejsou nijak významné a důležité ani v budoucích letech. Tyto údaje se však týkaly minimálního počtu respondentů, kromě názorů na výzkumné kompetence, kde se negativní stanovisko objevilo u 40 % dotazovaných při hodnocení současnosti a u 26,67 % při hodnocení budoucnosti.

Největší shoda v názorech respondentů na pedagogické kompetence z hlediska současnosti i blízké budoucnosti, u kterých není žádný rozdíl, se projevila u kompetencí projektivních, diagnostických, didaktických a psychodidaktických, organizačních a řídicích.

Máme-li v RVP PV vymezeny kompetence dětí předškolního věku, je nanejvýš potřebné, aby byly nastaveny také kompetence pedagoga mateřské školy. Je žádoucí, aby učitelé této profesní skupiny měli možnost do této problematiky vstupovat a vyjadřovat své názory (prozatím tato studentská reflexe byla opomíjena). Výzkum ukázal, že studenti (absolventi) vnímají problematiku pedagogických kompetencí ze svého úhlu pohledu, o čemž svědčí jejich výrazný podíl a spolupráce při nově navržených pedagogických kompetencích, které vycházely z dostupných autorských přístupů, a které vnímají pro svoji profesi jako nosné. Dejme tedy i jim možnost ovlivňovat profesní přípravu v oboru, který si zvolili. Obor Učitelství pro mateřské školy se rozvíjí v současné době velmi dynamicky a je to zásluhou nejen vzdělavatelů učitelů, ale i samotných studentů – absolventů oboru, jejichž názorová reflexe může výrazně přispět k profesionalizaci učitelů mateřských škol.

#### Použitá zdroje:

- [1] BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 374 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] COOLAHAN, J. Rada Evropy, 1996, In *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. [s.l.]: Eurydice, 2002. 153 s. Dostupný z WWW: <http://www.eurydice.org>.
- [3] *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: Tauris, 2005, 103 s.
- [4] HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha: PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- [5] *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání (online)*. Praha: ÚIV, 2003, 153 s. (2005-09-08). Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>.
- [6] LACINOVÁ, I. *Od osnov a programů k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání*. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy. Praha: Asociace předškolní výchovy, 2002, s. 23.
- [7] LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003, 302 s. ISBN 80-70-42-272-6.
- [8] NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Metodika*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 203 s. ISBN 978-80-7182-238-7.
- [9] NEZVALOVÁ, D. *Evropské dimenze v pregraduální přípravě učitelů a pedagogické kompetence*. In *Acta Paedagogica Annus II*. Prešov: Edičné stredisko FHPV a FF PU, 2002, s. 121-128. ISBN 80-8068-076-0.
- [10] OPRAVILOVÁ, E. Přehled možností studia učitelství pro mateřské školy v České republice. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 62-63. ISBN 80-7315-081-6.
- [11] PERRENOUD, P. 1997, In *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. [s.l.]: Eurydice, 2002. 153 s. Dostupný z WWW: <http://www.eurydice.org>.
- [12] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [13] PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [14] PRŮCHA, J. *Vzdělávací programy v základních a středních školách*. In *RAAdce učitele*. Praha: Raabe, 2002, A 5.1, s. 1-27. ISBN 80-86307-06-9.
- [15] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
- [16] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 113 s.
- [17] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004, 113 s.
- [18] ROMAINVILLE, M. 1996. *L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation*. Enjeux. roč. 37-38/1996.
- [19] ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. Milénium. Národní program výchovy a vzdělávání v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: IRIS, 2004, 186 s. ISBN 80-89018-36-X.
- [20] SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.
- [21] SPILKOVÁ, V. Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PdF UK, 1999, 319 s. ISBN 80-860-39-76-5.
- [22] SPILKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha: PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- [23] SPILKOVÁ, V. *Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice*. European Journal of Teacher Education, 2001, 24(1), pp. 59-66.
- [24] SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- [25] SPILKOVÁ, V. *Klíčové trendy v proměnách vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989*. In *Matematika 2*. Olomouc: UP, 2006, 324 s. ISBN 80-244-1311-6.
- [26] ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006, 168 s. ISBN 80-244-1373-6.
- [27] ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- [28] VAŠUTOVÁ, J. Návrh studijního programu pro učitele primární školy (standard a kurikulum). In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha: PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- [29] VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (1. díl)*. Praha: PdF UK, 2001, 166 s. ISBN 80-7290-059-5.

- [30] VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha: PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- [31] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- [32] *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru. (Díl II.)*. Praha: Tauris, 2005, 93 s. ISBN 80-211-0503-8.
- [33] WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S., Salganic. L. H. (ed.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettiongen: H. and H. Publishers, 2001, p. 46-65.

**Kontakt:**

prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra primární pedagogiky  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika  
tel: 585 635 101  
e-mail: alena.nelesovska@upol.cz

**Recenzovali:**

PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.  
Mgr. Yveta Pecháčková

# PROFESNÍ PŘESAHY V PŘÍPRAVĚ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

**OPRAVILOVÁ Eva, KROPÁČKOVÁ Jana, CZ**

**Abstrakt:**

*Cíle výchovy dítěte v předškolním období, institucionální předškolní výchova v současnosti, kompetence učitelky mateřských škol z hlediska aktuálních potřeb dítěte a měnících se nároků společnosti. Profesionální přesahy v modelu přípravy pracovníků předškolního vzdělávání na úrovni vysoké školy.*

**Abstract:**

*Preschool education goals. Preschool institutions today. Preschool teacher competence in the light of social policy and the child needs. Border line of preschool teacher profession. Competence-based education program for kindergarten teacher at the university.*

**Klíčová slova:**

*dítě, dětství, předškolní výchova, předškolní instituce, sociální politika, potřeby dítěte, hranice profesní kompetence, příprava pracovníků předškolního vzdělávání, na vysoké škole.*

**Key words:**

*child, childhood, pre-school education, institutions of preschool education and care, social policy, children needs, professional competence, teacher training college.*

## Kořeny zájmu společnosti o předškolní péči a výchovu.

Program zvyšování kvality vzdělávání pro všechny, vyhlášený OECD na sklonku dvacátého století odhalil, že vzdělání představuje významný „sociální kapitál“ i důležitou hybnou sílu společenského rozvoje. Tím podnítil nebyvalý zájem o široké spektrum problémů, které s výchovou a vzděláváním souvisejí do té míry, že se pozornost soustředila na výchovu dítěte prakticky od okamžiku jeho narození.

Tento zájem potvrdil Evropský Unijní summit v Barceloně v roce 2002 závaznou dohodou o zajištění státní garance veřejné institucionální výchovy dětí předškolního věku. Podle této dohody by do roku 2010 měly členské státy zajistit plošnou síť veřejných výchovných zařízení tak, aby 33 % dětí do 3 let mohlo navštěvovat jesle a 90 % dětí předškolního věku mateřskou školu. Prioritním motivem je navrácení matek na pracovní trh, nicméně navrhovaný záměr poskytuje také lákavou možnost přizpůsobovat výchovu dítěte okamžitým zájmům společnosti, reprezentované státem [2].

Každá výchovná a vzdělávací instituce se vedle proklamovaných výchovných cílů totiž snaží vymezovat i určité kvality a výkony, které by se daly výchovnými záměry ovlivnit a popřípadě i změřit. Přípravuje vzdělávací programy s vymezenými kompetencemi, ambiciózní projekty, hodnotící standardy a testové škály, určuje závazné průměrné věkové mezníky. Tyto materiály zpravidla vycházejí ze stávajících společenských ideálů stejně jako politických cílů. Mnozí sociální a pedagogičtí reformátoři byli, jsou a budou přesvědčeni, že exekutivně řízená výchova je vhodným nástrojem společenské proměny.

Po staletí bylo uznáváno, že předškolní věk je obdobím nezralosti a nedokonalosti a s malým dítětem byla spojována volnost, nezávaznost i jistá tolerovaná neuspořádanost. Výchovné působení v tomto období se zaměřovalo většinou jen na požadavky přizpůsobivého chování ve směru panujícího etického kodexu [4].

Teprve vznik veřejných předškolních institucí ukázal, že již v tomto období lze úspěšně využívat záměrné výchovné působení ve prospěch rozvoje jedince ale potažmo i celé společnosti. Nástrojem se stává sofistikovaný obsah, promyšlený metodický postup i celková organizace a způsob řízení předškolní instituce.

Dokladem toho může být nebyvalý rozmach veřejných předškolních zařízení po druhé světové válce, který přinesl v tomto směru i první zkušenosti nejen s pozitivními, ale i s negativními dopady tohoto přístupu. Centrálně řízené jesle a mateřské školy umožňovaly v období totality upravit podmínky tak, aby se prosazovalo sociocentrické zaměření cílů a strategie kolektivní výchovy.

## Struktura a zaměření institucí předškolní výchovy

Přestože předškolním obdobím můžeme nazývat celou první fázi dětství, bývá jako předškolní věk většinou označována až doba kdy dítě vstupuje do mateřské školy anebo poslední roky bezprostředně před vstupem do školy. Toto rozdělení je základem institucionálního rozdělení veřejných výchovných zařízení a promítá se i do odlišnosti vzhledem k výchovným cílům.

První období od narození do 3 let, jemuž organizačně odpovídají jesle, je vnímáno jako doba, v níž převažuje zdravotní a hygienické péče, a proto je svěřena zdravotníkům. Nad otázkami výchovy a vzdělávání

převládají aspekty zdravotnické, popřípadě vývojově psychologické, které jsou v současnosti podporovány všeobecně podporovaným přesvědčením, že pro děti do tří let je nevhodnějším prostředím rodina.

Není jistě žádoucí, aby se jesle staly pro věkovou skupinu dětí do tří let většinovým zařízením, podobně jako se jím staly mateřské školy pro děti starší. U dětí do tří let je třeba rozhodovat individuálně, protože ještě pro odloučení od hlavní vztahové osoby a pobyt ve skupině vrstevníků nemusí být zralé. Důležité však je, aby vstup do veřejné institucionalizované výchovné péče neprobíhal pod tlakem vnějších okolností ale na základě volby a s vědomím garantované kvality.

Jiná situace je při nabídce různých alternativní forem pomoci v péči o dítě do tří let, kterou uvádí „Pro-rodinný balíček“ [5]. Ta zahrnuje např. tak zvanou vzájemnou rodičovskou výpomoc, soukromé nebo firemní mikrojesle, různé formy živnostenského podnikání a hlídacích služeb. Pro tyto formy se rodiče sami svobodně rozhodnou a nesou za svou volbu odpovědnost.

Ti, kdo si uvědomili úžasný potenciál prvních roků, mají snahu zajistit záměrnou a systematickou podporu rozvoje dítěte, kterou by měla nabízet veřejná zařízení. Tento záměr bývá kritizován jako předčasný zásah do života dítěte a někdy se projeví v opačné tendenci ponechat celé předškolní období jako dobu sice horlivého, ale pouze spontánního samoučení. Od devadesátých let byly především jesle, ale i mateřské školy, podrobeny kritice pro nedostatečné respektování potřeb dítěte, necitlivou manipulaci s ním a tlak na bezkonfliktní akceptaci požadavků.

V zásadě ale je teprve období od 3-6 let (nástupu do povinné školní docházky), kterému organizačně odpovídají mateřské školy, považováno za těžiště předškolního vzdělávání, garantované prostřednictvím kvalifikovaných profesionálních pedagogů.

Podle školského zákona [8] jsou mateřské školy určeny dětem od tří let, ale s přihlédnutím k provozním a kapacitním možnostem je mohou navštěvovat i děti mladší. V příspěvku na konferenci „Raná péče a děti mezi rodinou a státem“. Hošek uvádí, že podle průzkumů navštěvuje mateřské školy asi 25 % dětí z populace dvouletých. [3].

S vědomím této skutečnosti vzniká dilema, zda je vůbec nebo za jakých podmínek by bylo vhodné a možné tuto situaci akceptovat. Potřebujeme zjistit, do jaké míry toto řešení odpovídá současným tendencím v koncepci předškolní výchovy a vzdělávání a jaký přínos či rizika toto řešení představuje. Nutno se ptát, zda pouhý věk ospravedlňuje odlišnou koncepci vzdělávacího obsahu a odlišnou legislativu při zřizování a provozu těchto zařízení.

V současnosti představuje institucionální výchova a vzdělávání předškolního dítěte první fázi cíleně strukturovaného vzdělávacího systému, vnímaného v kontextu celoživotního učení. V důsledku toho jsou výchovná zařízení chápána jako veřejná služba. Ekonomové i politologové spolu s dalšími odborníky provádějí jejich evaluaci a hledají souvislosti mezi společenskými záměry a výsledky výchovně vzdělávacího působení. Ty pak porovnávají s veřejnými prostředky, vloženými do tohoto procesu. Sledují výši nákladů, účelnost jejich využití i návratnost. Pedagogičtí pracovníci jsou proto považováni za státní úředníky, odpovědné za správu veřejného majetku.

Výchova by však měla být procesem nezávislým i když na ni společnost klade mnohdy požadavky, formulované v duchu momentálně panujících a ideologicky ovlivněných názorů. Demokratická společnost by měla strategické záměry vzdělávací politiky zvažovat v souladu s nezávislými cíli předškolní výchovy.

Pedagog musí výchovu vnímat jako proces, zaměřený na dítě jako lidskou bytost, jejíž rozvoj je relativně nezávislý na státním uspořádání a společenské struktuře. Výchova musí směřovat především k nejlepšímu prospěchu samého dítěte a nepodléhat tlakům a požadavkům nastaveným podle představ státní exekutivy.

Střet zájmů sociální a státní politiky se může promítat i do úvah o tom, jaká předškolní zařízení zřizovat a jak pro ně připravovat pracovníky. Nebude proto na škodu připomenout si jeden příklad z minulosti.

Citlivý přístup k péči a výchově v předškolním období, požadovaný již Komenským, byl u nás opakovaně vystaven pragmatickým ideově politickým tlakům. Typickým příkladem mohou být opakující se letité kompetenční spory o resortní příslušnost veřejných předškolních institucí mezi ministerstvem sociální péče a školství i dohady o tom, zda pedagogickým pracovnícům náleží označení pěstounka či učitelka.

Krátce po vzniku našeho státu kulminoval boj o charakter předškolní výchovy a prosazení pedagogického významu mateřských škol. Proti snaze zařadit mateřské školy pod správu ministerstva sociálních věcí a potvrdit tak jejich primární sociální funkci, se zvedla bouře odporu. Široká fronta předních odborníků i část politiků napříč stranami se jednotně postavila proti v podstatě byrokratickému řešení, podle něho byly mateřské školy včleněny do resortu sociální péče.

Podpis 270 akademiků, pedagogů a „interesentů“ zpečetil požadavky 2. Pedagogického sjezdu v Brně z roku 1924. Na základě přesvědčivé analýzy, s oporou o fundované odborné argumenty, byl připraven dokument, jehož váha prosadila význam předškolního vzdělávání a posílila pedagogickou funkci předškolních zařízení.

Příspěvek Sulíka nazvaný Zápas o mateřské školy, přináší v tomto směru pozoruhodné argumenty, myšlenkově přesahující k dnešku.

*„V našem národě je typické, že nebudujeme školství z tradice, že obcházíme ji vědomě a úmyslně, jako bychom nevěřili opravdovosti tvůrců a pevnosti vlastní. Tradice je u nás přerušována, půda je zanášena nánosem cizím, neorganickým: není důvěry ve vlastní schopnosti tvořivé a vlastní úrodu ...*

*Budujeme ji (pozn. výchovnou základnu) stále z vnějšku, ze sociální péče o rodinu a dítě, podle vnějšího obrazu pruské školy jako útvar dočasný a nouzový, pokud matka nemůže se věnovati rodinné výchově. Dítě je tu předmětem (objektem) péče, ač výchova začíná jen tam, kde je dítě samo podmětem. Dali jsme tyto školky do služeb národního a sociálního boje, kde se bojuje o dítě všemi prostředky, i úplatkem, a dáváme je pod provisorní ochranu samosprávy a městských úřadů jako chudobince, městské sady, obecní dvory...*

*Společnost stále sobecká zanedbává dítě, zbavuje se zodpovědnosti za jeho výchovu a vedení, třeba z důvodů zbytečné spořivosti ...*

*Přes úřední lineál úspor (jiných důvodů není) mateřské školy budou nahražovány jistě různými útluky a provisorními pedagog. nezdůvodněnými podniky pro děti, jak si je doba sociálního útlaku sama vždy v čase potřeby vyvolá, ty nenahradí ovšem ani ducha ani vedení mateřských škol." [7].*

## Diferenciace profesní přípravy

Současnému institucionálnímu rozdělení předškolních zařízení a odlišnému charakteru jejich výchovného působení odpovídá diferencovaná profesní příprava pracovníků v těchto zařízeních.

Toto rozlišení ovlivňuje řada faktorů. Především je to tradice, založena pravděpodobně na již překonaných předsudcích a předpokladech, a organizačních, administrativních a správně resortních důvodech. Zdá se, že nejméně je reflektována vlastní logika výchovně vzdělávacího působení v předškolním období. Jak je to, tak mateřské školy pečují vždy o zdravé děti a v demokratické společnosti, respektující práva dítěte, by měly směřovat k jeho optimálnímu rozvoji.

Profesní kvalifikaci pro práci v jeslích představuje střední stupeň odborného vzdělání v oboru dětská zdravotní sestra, který v souvislosti s transformací středních zdravotních škol prakticky zanikl. Tato kvalifikace je stanovena jednoznačně, i když dnes již poněkud utopicky a nefunkčně.

Profesní kvalifikaci pro mateřskou školu může zajistit jednak střední stupeň odborného vzdělávání na střední pedagogické škole, jednak vyšší odborné vzdělání na vyšší odborné škole a vysokoškolské vzdělání bakalářského nebo magisterského stupně na univerzitě. Profesní kompetence v tomto případě již tak jednoznačně chápány nejsou.

Problém kvalifikačního přesahu pro práci v předškolním zařízení můžeme zaznamenat jak ve směru dolů, tak i nahoru. V mateřských školách nejsou jen děti mladší 3 let, ale i téměř čtvrtina dětí starších šesti let. I tyto děti vyžadují individualizované vzdělávací působení, a speciální didaktické znalosti, které přecházejí za horizont předškolního období.

Zatímco kompetence ve vztahu k mladším dětem je z hlediska profesní přípravy velkoryse tolerována, ve směru k dětem starším je legislativně zpochybněna. (V praxi ale funguje. Učitelky mateřské školy působí jako elementaristky na prvním stupni základních škol a ve výuce zejména esteticko-výchovných předmětů.)

Určité zpochybnění profesní kvalifikace naznačují také přípravné třídy při základních školách (popřípadě jiné formy nultých ročníků a „školy na nečisto“). Tam s předškolními dětmi mají pracovat učitelé prvního stupně jako plně kvalifikovaní, ačkoliv jejich příprava předškolní problematiku nezahrnuje. Nedávno prezentovaný návrh, aby do těchto tříd docházely všechny děti s odloženou školní docházkou, tuto kvalifikační nedůvěru k profesní kompetenci učitelů mateřských škol de facto potvrzuje.

Kde tedy můžeme ve stávající platné právní úpravě hledat cestu, která jako prioritu v celém spektru předškolního vzdělávání uzná prospěch dítěte?

Na základě rozboru listiny práv dítěte bylo v roce 2002 stanoveno sedm základních potřeb - Basic Needs, které mají být naplňovány již v předškolním období. Podobně byly u nás již dříve formulovány Matějčkem a Langmeierem. Současný stav, zejména ve výchově dětí mladších tří let, vzbuzuje důvodné podezření, že těmto požadavkům na bázi veřejné institucionální výchovy nelze vyhovět, popřípadě musí být omezovány a obcházeny. V krajním případě může dojít až k diskriminaci některé věkové skupiny a citelnému prohloubení rozdílů v přístupu k právu na výchovu a vzdělávání.

V souladu se sociální politikou státu vůči rodině by výchova dítěte do dvou let měla probíhat především v rodině. Ta si také rozhodne o tom, jaké alternativní služby, nabízené různými soukromými subjekty, v případě potřeby zvolí. I v těchto případech je však třeba promyslet, jak garantovat nezbytné základní profesní poučení poskytovatelů těchto služeb, které je jako samozřejmost důsledně vyžadováno v zahraničí.

První krok systémového řešení problematiky veřejné institucionální předškolní výchovy spočívá především v zákonné úpravě, která by výchovu dětí od dvou let začlenila do kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Spojení jeslí nebo jeslových tříd s mateřskou školou přitom musí preferovat návaznost vzdělávacího programu před organizačním hlediskem.

Další významná podmínka na této cestě se již do značné míry naplňuje. Je to systém kvalitní profesní přípravy pracovníků předškolního vzdělání, rozvíjený v současné době pedagogickými fakultami. V jejím prů-

běhu mohou budoucí pracovníci v teorii i praxi profesně zvládnout široké spektrum problematiky předškolního vzdělávání včetně hraničních přesahů. Jejich příprava je koncipována tak, aby se východiskem konstrukce vzdělávacích cílů i determinantou profesních kompetencí stal rozvoj dítěte. Tento záměr se naplňuje v promyšleném studijním programu.

Proto jsme do druhé části příspěvku zahrnuli stručnou informativní ukázkou ze současné přípravy ve studijních programech oboru učitelství pro mateřské školy a předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě UK v Praze.

### **Koncepce specializačního studia raného dětství s přesahem do primárního vzdělávání**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze od akademického roku 2007/2008 otevřela nově návazné magisterské studium pedagogiky předškolního věku v kombinované formě. Studium je dvouleté s nabídkou specializačních modulů, které reagují na aktuální poptávku v oblasti předškolního vzdělávání a umožňují tak učitelkám mateřských škol se specializovat v pěti oblastech:

- speciální pedagogika,
- sociální pedagogika,
- enviromentální výchova,
- výtvarná výchova v nestandardním pojetí,
- studium raného dětství [1].

Specializační studium ranného dětství se zaměřuje na problematiku systémové institucionální výchovy dětí mladší tří let. Nabízí tak možnost rozšíření kvalifikace učitelek mateřských škol o výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku v tom nejširším slova smyslu. Absolventky specializace raného dětství budou mít na trhu práce širší uplatnění, kdy mohou vykonávat kvalifikovanou práci

- učitelky mateřské školy,
- učitelky v propojeném pracovišti mateřské školy a jeslí,
- učitelky v jeslích.

Absolventky budou mít možnost nabízet své kvalifikované služby i v rámci soukromého podnikání, kdy by mohly poskytovat péči o děti mladší tří let na základě vázané živnosti „Péče o děti mladší tří let nerodičovskou osobou v denním režimu“

Rozsah specializace raného dětství je v první i druhém ročníku dotován třiceti hodinami ročně a výuka je zajišťována ve spolupráci několika kateder (katedra primární pedagogiky, katedra psychologie, katedra speciální pedagogiky a katedra biologie). V rámci zvolené specializace musí studenti splnit všechny nabízené kurzy (tabulka Přehled povinných předmětů) a dále si mohou volit z povinně volitelných kurzů:

- filozofie těla a tělesnosti,
- filozofie člověka,
- morální a politická filozofie,
- vybraná témata z knihovnictví,
- divadlo pro děti,
- současné trendy v didaktice VV,
- současné trendy v didaktice HV,
- současné trendy v didaktice TV,
- vedení dětských hudebních souborů,
- hra na flétnu – prevence respiračních poruch,
- výzkumy v kinantropologii s metodologií,
- artefietika,
- pohybové aktivity v raném dětství.

Do studijního plánu byly jako povinné předměty zařazeny kurzy, jejichž obsah je věnován i problematice s přesahem do primárního vzdělávání:

#### **1. Rozvoj předmatematické gramotnosti (rozsah 10 hod)**

Cílem kurzu je vybavení studentů nástroji pro rozvoj dítěte předškolního věku tak, aby byli schopni se podílet na tvorbě školních vzdělávacích programů, kooperace se základní školou, nedílnou součástí je i vzdělávání nadaných dětí a dětí se specifickými poruchami.

## 2. Rozvoj čtenářské gramotnosti (rozsah 10 hod)

Obsah kurzu je zaměřen na specifika emergující gramotnost, aktuální trendy rozvoje pregramotnosti, počáteční čtenářské gramotnosti a metodický i didaktický systém školního rozvoje gramotnosti.

## 3. Vztahy předškolního a primárního vzdělávání (rozsah 8 hod)

Cílem kurzu je uvedení do problematiky proměny role dítěte v roli žáka se zaměřením na smysluplnost zajišťování školní připravenosti v mateřských školách.

Problematika výchovy dětí mladší tří let je zařazena i mimo specializaci rané dětství, např. v rámci specializace speciální pedagogiky, kde je kurz speciální pedagogika raného a předškolního věku a kurz edukační specifika raného a předškolního věku.

### Přehled povinných předmětů specializace studium raného dětství

Roč.	Název kurzu	Rozsah hod/semestr	Cíl kurzu
I.	Pediatric raného věku	8	Uvést do problematiky pediatrické péče, činitelů formujících prenatalní a postnatalní vývoj dítěte.
	Rodina ve vztahu k dítěti do tří let	7	Osvojení základů profesionální spolupráce s rodinou při řešení aktuálních problémů rodin s dětmi do tří let.
	Speciální terapeutická podpora	8	Zaměření na terapii po kochleární implantaci a herní terapii.
	Ontogeneze raného dětství	7	Získat přehled návaznosti jednotlivých vývojových etap a pochopení zákonitostí a principů socializace.
II.	Raná péče v ČR a zahraničí	15	Proniknout do problematiky historie a vývoje rané péče, organizačního a legislativního zázemí.
	Specifika výchovy dítěte do tří let	15	Orientace v klíčových fázích vývoje dítěte do tří let a vyvozování specifík výchovných přístupů

Současné vysokoškolské studium pedagogiky předškolního věku garantuje profesionální předškolní vzdělávání nejmladší generace od půl roku až do zahájení povinné školní docházky. Učitelky mateřských škol jsou v současné době vybaveny řadou profesních a osobnostních kompetencí: psychodidaktickými, diagnostickými, organizačními, sebereflektivními, komunikativními a odborně předmětovými. Znamená to, že jsou schopny vychovávat a vzdělávat děti předškolního věku, ale také poskytovat rodičům odborné konzultace, být odborným spolupracovníkem pediatra, dětského psychologa, speciálního pedagoga atd. Učitelka mateřské školy v současné době není jen hodná paní, která má ráda děti, ale je to odborník, který na základě kvalitní diagnostiky dítěte, plánování a evaluace vzdělávací práce dokáže připravit individuální vzdělávací program. Institucionalizovaná výchova dětí předškolního věku v současné době neposkytuje jen základní péči nejmladší generaci, ale profesionální počáteční etapu celoživotního vzdělávání.

Vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřských škol budou schopny vypracovat „moderní standardy kvality jeslí, resp. denní péče o děti do tří let“, tak jak požaduje Gender Studies, o.p.s. [4].

#### Použité zdroje:

- [1] Akreditační spis – Návazné magisterské studium předškolní pedagogiky. Praha: UK Praha, PedF, katedra primární pedagogiky, 2007.
- [2] BRAZELTON, T.B., GREENSPAN, S.I. *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern*. Weinheim: Beltz, 2002.
- [3] HOŠEK, M. *Podpora služeb péče o děti v ČR - aktuální záměry*. In: Konference MPSV 2007
- [4] KOLÁŘOVÁ, J. (Eds.) *Klíč k jeslím*. Praha: Gender studies, o. p. s., 2007, s. 49. ISBN 978-80-86520-22-3.
- [5] MAYWALD, J., SCHON B. (Hrsg) *Krippen wie frühe Betreuung gelingt*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 2008
- [6] *Pro rodinný balíček*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 2009-24-02]. Dostupné na [http://www.mpsv.cz/files/clanky/5898/komplet\\_balik.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/5898/komplet_balik.pdf)
- [7] SULÍK, J. Zápas o mateřské školy. In: *Pedagogický význam mateřských škol v Československé republice*. Brno: 1924 s. 17,18
- [8] *Školský zákon* [cit. 2009-24-02] Dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

#### Kontakt:

doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc., PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.  
Katedra primární pedagogiky, UK Praha – PedF, Praha 1, tel. 221 900 121, e-mail: kropackovajana@seznam.cz

#### Recenzovali:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., PhDr. Blanka Křováčková







**Dítě předškolního věku a jeho pedagogos**

**PŘÍSPĚVKY ZAHRANIČNÍCH  
ÚČASTNÍKŮ**

<b>PEDAGOGICAL ACCOMPANY OF A CHILD IN THE PROCESS OF HIS PERSONAL SELF-DEFINITION AND INDIVIDUAL PICTURE OF WORLD FORMATION</b> <i>ALEXANDROVA EKATERINA, RU</i>	135
<b>CREATIVITY AND CRITICAL THINKING AT CHILD EARLY EDUCATION</b> <i>CZAJA-CHUDYBA IWONA, PL</i>	139
<b>CHANGES IN THE POLISH SYSTEM OF EDUCATION OF THE YOUNGEST CHILDREN ANALYSIS OF EDUCATIONAL GOALS</b> <i>GAJDZICA ANNA, PL</i>	143
<b>AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE</b> <i>GRZESZKIEWICZ BOŻENA, PL</i>	147
<b>POZIOM ROZWOJU CZYNNOŚCI SAMOBSŁUGOWYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM</b> <i>JAKUBOWICZ-BRYX ANNA, PL</i>	153
<b>WPŁYW ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO NA ZACHOWANIA AGRESYWNE DZIECI W KLASACH I-III</b> <i>KARBOWNICZEK JOLANTA, PL</i>	157
<b>PARENTAL OPINIONS ON THE SUBJECT OF NURSERY SCHOOL'S ROLE IN THE PREPARATION OF THEIR CHILDREN TO BECOME PRIMARY SCHOOL PUPILS</b> <i>NOWOSAD INETTA, KOBYLECKA EWA, PL</i>	161
<b>COMPETENCE OF THE PRESCHOOL TEACHER OF NATURAL SCIENCES</b> <i>PASKO INGRID, PL</i>	164
<b>DOJRZAŁOŚĆ SPOŁECZNA DZIECI SZEŚCIOLETNICH DO PODJĘCIA NAUKI</b> <i>SKOWROŃSKA ALEKSANDRA, PL</i>	168
<b>ROLA NAUCZYCIELA W PRZYGOTOWANIU DZIECI PRZEDSZKOLNYCH DO PROMOCJI ZDROWIA PREPARING CHILDREN IN KINDERGARTEN FOR HEALTH PROMOTION - THE ROLE OF A TEACHER</b> <i>WOJCIECHOWSKA KATARZYNA, PL</i>	174

# PEDAGOGICAL ACCOMPANY OF A CHILD IN THE PROCESS OF HIS PERSONAL SELF-DEFINITION AND INDIVIDUAL PICTURE OF WORLD FORMATION

ALEXANDROVA Ekaterina, RU

**Abstrakt:**

*Tento článek představuje autorovu pozici s ohledem na rozdíly v pojetí vzdělávací podpory a pedagogického sledování v kontextu pedagogických činností zaměřených na vytváření podmínek pro osobní sebeurčení dítěte a formování jeho osobního pohledu na svět v procesů interakce mezi subjekty v komunitě dětí a dospělých u podmínek informační (postindustriální) společnosti.*

**Abstract:**

*The article presents the position of the author in relation to the definition of concepts Pedagogical support and Pedagogical accompany in the context of pedagogical activity directed to creation of terms for personal self-determination of a child. Forming of his individual picture of the world is realized in the process of cooperation of subjects in child-grownups communities under the conditions of informative (postindustrial) society.*

**Klíčová slova:**

*Obraz světa, sebeurčení, pedagogická podpora, pedagogické sledování, individuální směry rozvoje, kulturní praktiky.*

**Key words:**

*Picture of world, self-definition, pedagogical accompany, pedagogical support, individual route of development, culture of practice.*

The issue of the day in humanitarian science is a study of specific of individual's including into the system of contemporary culture, processes of personality self-determination and forming of individual picture of the world in the century of informative society development.

The problem related to the study of globalization processes and their influence on personality descriptions is broadly presented in modern researches. But if the studies of sociocultural aspects of globalization influencing on the processes of self-determination and self-identification of young people and adults are presented widely the questions of forming of picture of the world of a child in these terms are examined enough rarely and mainly within the framework of pedagogical science and social practices.

In the last decades in the total system of culture and in particular in such aspect as a specific of understanding and acceptance of the sociocultural identity cardinal changes are taking place. Boundless expansion of informative space, development of communicative technologies radically change correlation of real and virtual cooperation between the adult and the child.

In these terms *not existing before* forms and mechanisms of forming of the picture of the world and sociocultural self-determination of children appear without depending on their direct social surroundings, residence, social status. Research of the system change must become not only an important contribution to fundamental science but also in a great deal the priority for *becoming new tactics and strategies of pedagogical activity*.

Questions related to different aspects of self-determination of a child and forming of his picture of the world are often brought out by the researchers. However as the analysis of publications shows authors examine the mechanisms of their decision mainly within the framework of jurisdiction of children educational establishments but not the social space on the whole. The scientific association continues to discuss meza factors of cultural self-determination of rising generation – traditional forms and methods of cooperation of adults with children doing at times successful attempts to modernize them.

Sociocultural megafactors and psychological microfactors of self-determination in spite of strong development are not taken into account enough today in choosing the content, forms and methods of a child's world picture. Aside of attention of teachers remain such realities of postindustrial society as mobile informative streams which originate possibility for children to participate in various cultural practices, to form own vision of the world lining up *the individual trajectories of development*.

However early physiological and intellectual maturing of children, washed borders of age periods due to information-communication technologies development, strengthening of understanding the association of Childhood as the sociocultural reality, growth of mobility and availability of information is dictated by the necessity of system development conception of pedagogical accompaniment of a child in the process of his personality self-determination and forming of his individual picture of the world under the conditions of informative (postindustrial) society.

We will notice that traditional in this context sociocultural dilemma about priority and compatibility in the process of forming the picture of the world of such factors as individualization and socialization, and also

of such social institutes as family, child's associations, educational establishments will be decided only in case if pedagogical accompaniment will be carried out on the basis of realization of principles of individual peculiarities, social needs and traditions of the society.

For realization of cultural analysis of the phenomenon of forming of a child's world picture it is necessary to use comparatively new approaches to study the process of his self-determination under the conditions of modern information-communication space. New approaches are the following.

**Productive approach** examines the process of forming of the picture of the world of a personality as a result of reflective communication of a child with adults and peers, creating something new in his active behavior. (Dzh. D'yui, S. I. Gessen, I. Illich, B. Shlezenger). The supporters of productive approach assume that living experiences of various cultural practices of a child is the condition of forming the skills to accomplish the responsible choice of the socially approved behavior. Productive approach assumes to develop the individual trajectories of personality development, realization of which are not controlled by possibilities of only one social institute, which as the result, helps him in his self-determination and formation of the world picture.

**Universumnyi** approach interprets self-determination as an individual refraction of norms and values of the society and as the result the choice of people those forms of activity which are more comfortable for them (D. A. Leont'ev). The followers of this approach consider important the search of harmony between understanding of individual qualities of my «I», requirements of culture on the whole and sociocultural surroundings in particular. Our own researches and analysis of these authors works K. A. Abul'khanovoy-Slavskoy, L. I. Bozhovich, L. S. Vygotskogo, P. Ya Gal'perina, V. V. Davydova, A. N. Leont'eva, S. Marchia, A. V. Mudrika, V. A. Petrovskogo, V. M. Rozina, S. L. Rubinshteyna, I. D. Frumina, I. G. Shendrika allow to examine self-determination as a process of existential choice: man's cognition of values and norms of the society – selection and foundation of valuable grounds of "I concept" – formation of the individual evaluation system – choice of aims of life functions, findings of the world pictures displayed by responsible skills of freedom.

The number of methods and approaches to be described is limited by the volume of the real article. However we will notice that a novelty of the author's position is also *in the combination of both cultural bases of individual and personality approaches* that allow us to study the process of pedagogical accompaniment of the child's picture designed maximally close to his initial cultural-psychological nature.

The decision of the question about how a man coming into the culture refracts and reflects sociocultural norms determines his position in relation to values and senses of living functions chooses the strategy of behavior forming his picture of the world. All this predetermined appearance of a number of works of philosophical, psychological and social orientation researching self-determination not in the context of social «pressure» or pedagogical «influence», but as active inclusion of a growing man in the process of «selfcreation», in the choice of norms of cultural behavior regulating his relations in social communities of different type. Self-determination is observed by a conscious behavior supposing certain degree of psychological and civil maturity of a person.

Today already practically nobody questions the right of a child for the choice of cultural practices. But we will agree that this right must be not only acknowledged but also pedagogically supported. In our view specially organized pedagogical support and accompaniment will be promoted. Lately many researchers name pedagogical accompaniment any actions of teachers. We will take readers attention that we distinguish the concepts «support» (O. S. Gazman, 1991) and "accompaniment" (E. A. Aleksandrova, 2002). We will explain the position.

Experience of our scientific and practical activity allows asserting that **pedagogical support** is the process of creation of terms which directly or indirectly allow a child freely, consciously and responsibly accomplish the process of cultural self-determination as a choice of individually acceptable forms of cultural practices, the strategy and tactic of the behavior. Thus the result of the choice must not conflict with personal values of a child, nor sociocultural traditions.

To these terms we attribute the design of situations of communication, studies, cultural practices in that age when a child does not yet own the methods of accomplishing of simple, semantic and existential choice based on understanding by him their social meanings, cultural essence and values, individual and social senses and consequences.

Also as the reason of formation of the child's individual picture of the world **the system of educational establishment** as the complex of moral values and philosophical-methodological attitudes of all subjects of the educated process comes forward influencing on the choice of methods and forms of activity, order of life functions on the whole and methods of cooperation in particular.

### The components of educational system are the following:

- *philosophical-methodological grounds of organization*, functioning and development of educational space are the aggregate of basic principles, attitudes of subjects presentations about professional activity determining a choice of forms and methods of education and development of a child and collaboration with him.
- *subjective composition*: a) customers of processes of education and development: children, parents (people replacing them); b) *professionals straight working in area of education and development of children*: educators, tutors, psychologists; c) professionals indirectly related to the processes of education and development of children: teachers, teachers of additional education (trainers, leaders of groups and sections, librarians), administration; d) *representatives of firms and city administration* whose pedagogical potential will be used for development of educational space of educational establishment: workers of museums, exhibition-rooms, places of realization of student's projects of the applied and creative type.
- principles and options of the subjects,
- aims and tasks,
- pedagogical approaches to the process of education (productive, universumnyi and other),
- table of contents, methods and forms of activity of subjects, including system of an education work as a complex of activity and the order of subjects cooperation professionally participating in the process of education (tutors, educators, psychologists, teachers) directed on building and development of the education system on the whole;
- valuable and reflexive-oriented educational space,
- criteria of efficiency of activity of the education work system in particular, functioning and development of an education system of the educational establishment on the whole.

**Basic functions** of the education system regarding to forming of the child's world picture are as follows:

- **Educated function** is focused on children *forming and further development* humanism and moral values and attitudes, assisting in personality success realization and social activity in the process of socialization by means of creation of psycho-pedagogical terms for forming of individual picture of the world and realization of their intellectual creative potential;
- **Teaching** function is oriented to *motivation and stimulation* of children both traditionally to forming their basic knowledge, abilities and skills and development of key educational jurisdictions on the highest level as well;
- **Developing** function turns to the *exposure and development* of individual features of personality, to ability of children to the non-standard creative decisions of intellectual and life tasks, to critical thought, readiness and aspiring to self-knowledge, self-education, physical and spiritual self-improvement and successful creative personality self-realization.

**Pedagogical accompaniment** comes forward during pedagogical support. Its goal is in permanent readiness of the teacher to react on the situation of the child's psychological or physiological discomfort adequately. Analysis of the requests of children who needed this type of pedagogical assistant showed: children must have had a feeling that if they couldn't manage the problematic situation themselves they would always be able to appeal to the teacher's help.

*Thus pedagogical accompaniment is understood as specially organized activity the idea of which is in cooperating of teacher with a child concerning his potential possibilities, «nearest development» and life perspectives.* The result of the cooperation is in **individual educational trajectory of a child as the program of his own educational activity determining the area of his nearest development in communication and studies.** Understanding of cultural values and individual education is reflected here, subject orientation of educational interests and necessity of combination them with the needs of the society.

As individual educational trajectories spread on all spheres of life functions of a child, we select the trajectories of development (individually oriented), educated (socially oriented) and educational (knowledge, art and practically-oriented) trajectories.

Individual educational trajectory is the way of a child to learn about himself and the world on the whole, to understand individual methods of creation of the Self image and World picture on the whole, search of his own methods of decision on individual, personal and social problems.

As our research showed the **variants of pedagogical accompaniment** are subdivided into blocks «guardianship – care - protection» «mentoring», «assistance – support – actual accompany» on the basis of *a type* cooperation with a child.

So an individual educational trajectory can be developed by a child together with a teacher but with different share of participation which depends on the readiness of a student to this type of activity and the presence of the proper skills.

Different variants of pedagogical accompaniment of children lead to creation of pedagogical terms for forming readiness of active creative searching activity and gaining experience of free responsible behavior. Thus **the logic of pedagogical support and accompaniment of a child in the process of forming of his individual picture of the world** is the following: «**inter- co- self**». We will explain it this way.

1. Pedagogical organization of **interaction** of subjects (a child, parents, psychologist and other) concerning a process and prospects of choice of cultural practices.
2. Organization of sequence of personal and socially meaningful **co-existence** in educational activity.
3. Stimulation and consulting correction of realization of individual educational trajectories of children in the process of what their capacity for **self-definition** are formed and developed.

We will pay attention that parents of children today are full participants in educational process. Deep child-parental communication (but not situational, as it is in reality), as the meeting of two generations fully dependable on each other («here and now») must be pedagogically organized. It supposes creation of psychology-pedagogical terms for understanding children and parents in belonging to Existing with each other and Co=existing. Thus initial terms suppose the change of character of interpersonal communication of children and adults from functional to existential. It finally leads to understanding of sociocultural codes of generations, to the trust, mutual support and creative cooperation.

The teachers should create real situations of cooperation between parents and children, joint planning of different aspects of life functions of a child, construction of strategy for his further life way. Only then in joint activity between parents and children certain connections and relations filled with *general sense* will begin to built up.

Basic **directions of pedagogical accompaniment** of meeting children and parents for forming individual picture of the world are the following:

1. **Informing** is initial reproductive-virtual stage of children and adults of cooperation
2. **Co=presence** is the process when virtually-visually-actively meeting of children and parents happens.
3. **Co=affiliation** is characterized by the issue of meeting a child and a parent which takes place in reality at the level of contiguity of senses of cooperation and understanding social codes of age and gender.
4. **Co=participation** supposes real meeting of children and parents at activity-assistant level of cooperation.

We have worked on the content of the stages in details. We assume that the study of processes of sociocultural becoming and positioning of personality in modern terms will become the basis to understanding of contemporary culture and structural prognosis of the future.

#### Kontakt:

prof. Ekaterina Alexandrova, CSc.  
Doctor of Education, Professor of Teachers' Training Institute of Saratov State University of N. G. Chernishevsky,  
Senior scientific collaborator of the Institute of psychology-pedagogical problems of youth The Russian Academy of Education,  
410026, Saratov, Astrachanskaja 83, Russian  
e-mail: alexkatika@mail.ru  
tel.: +7 917 206 315

#### Recenzovali:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.  
doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

## CREATIVITY AND CRITICAL THINKING AT CHILD EARLY EDUCATION

CZAJA-CHUDYBA Iwona, PL

### **Abstrakt:**

*Kreativita a kritické myšlení v předškolním vzdělávání dítěte. Článek je pokusem odpovědět na otázku, zda a jakým způsobem, učitelé rozvíjejí kreativně-kritické kompetence u dětí v mateřských školách. Kreativita je spojena s otevřeností vůči novému, originalitou a pružností myšlení a jednání. Kritické kompetence se váží se schopností zadávat otázky, zviadovostí, zkoumáním, pochybnostmi, problematizováním skutečnosti a aktivní tvorbou znalostí. Ve výzkumech byla použita metoda pozorování 60 didaktických hodin ve skupinách pěti- a šestiletých dětí v polských mateřských školách. Výzkumy ukázaly, že učitelé často podporují jednání spojené s kreativitou (zvláště v oblasti uměleckého projevu – hudebního, pohybového, výtvarného a divadelního), méně často jsou však využívány takové druhy strategií a metod, které by stimulovaly kritické nebo zviadavé myšlení u dětí. Výsledky výzkumů dovolují formulovat domněnku, že popularizace závažnosti kritického myšlení a příprava učitelů je důležitá proto, aby tito používali metody stimulující kritické myšlení v předškolním vzdělávání.*

### **Abstract:**

*The paper constitutes the preliminary diagnosis if and how teachers develop creative and critical competencies at children at kindergarten. Creativity is coupled with being open to novelties, originality and flexibility in thinking and acting. Critical competencies are linked to the ability to formulate questions, searching, investigating and active constructing of the knowledge. In the research program the structured observation of 60 hours of didactic activities at Polish kindergarten for children at the age of 5 and 6 was used. The researches indicated that teachers relatively often support activities connected with creativity (especially within the artistic domain activities – musical, motorical, plastic and theatrical), but rather seldom take advantage of such methods and strategies that would stimulate critical or investigative thinking at children. Obtained results suggest that it is important to propagate the critical thinking and to prepare the teachers to understand properly its significance for pre-school education.*

### **Klíčová slova:**

*Kreativita, kritické myšlení, učitelé i děti v mateřských školách.*

### **Key words:**

*Creativity, critical thinking, teachers and pupils at kindergarten.*

Creative child is driven by a sort of autonomous inner motivation with the dominant needs for curiosity, variations, breaking the barriers, overcoming the obstacles and difficulties. According to I. Paško (1): „*a child who displays activeness undertakes actions on his own initiative and internal motivation. The child implements his own needs or objectives with the use of independently selected methods and means. Such a child at least co-control and co-evaluates the results of his own work. The child re-organises his experiences and on the basis of its elements creates new comparisons. The child goes beyond the information which he possesses and creates or discovers new information. The child is sensitive to problems, open to various stimuli and at the same time is able to evaluate them critically. The child is capable of divergent thinking, whose function is to generate a number of ideas and hypotheses inspired by open problems.*” Thus the creative potential is genetically conditioned predisposition that however might be supported and developed in kindergarten. In order to do it effectively teacher should appreciate children critical thinking, reward originality and inventiveness, promote susceptibility for the surrounding and perception of the occurred problems, encourage children to adventurous manipulations with objects and ideas, develop flexibility and originality in thinking, provide the climate of safety based on the mutual trust and minimalization of fear in social contacts.

The problem of dependence between creativity and critical thinking may be analyzed in few aspects. The major reason for different treatment of critics can be connected with the non-univocal definition of this term in the literature and unclear determination of its ontological basis. The trial for systematization the terminological vagueness constitutes the conception of R. Paul (2) – the authors describe three types of cognitive process organization that are manifested in possible attitudes towards the reality: uncritical inclination – non-reflective and imitative; fault-finding inclination – characterizing the person only negatively estimating the others ideas and using the critics selectively; fair-minded inclination – taking the critics constructively and objectively.

In order to teach the questioning (3), (4) or inventive thinking, teacher ought to evoke the intellectual anxiety, encourage to intellectual risk but also to be careful with authorities and experts, to develop the constructive critics at children for themselves and for others. By appropriately selected types of tasks and proper attitude towards obtained results teacher should also promote the courage in taking and solving the difficult tasks, formulate as many open questions as possible, reduce the importance of imposed criteria for estimating the solution correctness, create the possibilities to be independent and tolerant for new ideas. For the need of teachers and children L. Elder (5) defined five basic standards connected with critical thinking

stimulation: be understood – formulate your opinions clearly; be inquiring – make sure that information is true; be objective – speak to the point; be logical; be sensitive – take into consideration others feelings and reactions. At children in kindergarten the critical attitude should be joined mainly with the cognitive curiosity (ability to formulate questions, searching, investigating) and active constructing of the knowledge (hypothesis formulation, drawing conclusions from observations) as well as with clear-sightedness in accepting the information. I. Paško (6) suggests that: „*in order for the children to be able to create notions which are adequate to their need of understanding the world must be capable of using inductive thinking, and even deductive thinking, and creative thinking.*”

Research project was aimed to the verification whether and how the children creative and critical competencies are developed at the kindergartens. Researches were carried out in the year 2008 at 30 kindergartens located in Poland. They included observation (event sampling method) of 60 hours of didactic activities in groups of five or six children. The observation yielded data in five domains describing the total number of 3195 interactions between the teacher and children:

1. **Teacher-created classroom atmosphere** (conformity-independence, constraint-freedom, ignoring-inspiring ).
2. **Teaching strategies** (directiveness - negotiation, imposing – stimulating questions, conventionality – adjusting meanings).
3. **Contents** (explicitness – ambiguity, non-reflectiveness – problematization, originality – triviality, diversity - specialization).
4. **Materials** (single perspective – many options).
5. **Pupil control methods** (standardization – individualization, many answers – single answer).

Additionally, there were estimated teachers reactions to children independency, autonomy, resistance, courage, objectiveness, fairness, doubtfulness.

While analyzing the data there were observed decided domination of unfavorable interactions for supporting independency, autonomy and reflectiveness of children. Teachers seldom admitted many possible answers in open tasks, being satisfied with single answer or even forced the only proper answer according to them. In table 1 there are presented data defining anti-creative and anti-reflective teachers activities.

Observed activities were characterized to great extent by supremacy of algorithmic methods over the heuristic ones. At the stage of observation analysis one could notice the great emphasis put by teachers onto developing the creative expression during plastic activities (however often correctness of presentation predominated the originality of the form), musical and motorical (singing the songs, dancing to the music) and theatrical. These traditional domains of creative activity seemed to be safe for the most of teachers. Here the question has to be raised: if teachers – while supporting the plastical, musical or motorical activities – cared for the originality (improvisation, novelty of presentations) or for the standard and routine abilities? Innovative activity of children was most usually restricted to forms connected with natural, physical or technical activities, and seldom children or group self-activities were the base for humanistic, social or literary subjects. Teachers had tendencies for suppressing the flexibility and sensitivity of children. They often ignored originality and promoted typical or trivial answers. Teachers behaviors were frequently focused on keeping the quiet and order, executing set rules and formal requirements, imposing factographical and non-reflective description of reality, without leaning on children experience and common knowledge. Even in situation of activating the fantasy during methods of motorical improvisation, quite frequent were the manners restricting the free expression of children.

The average ratio of number of teacher's question to children question was about 8: 1. Questions asked by teacher (or instructions given in the form of questions) dealt with the facts, reality description (*"what presents the picture?"*), seldom inspired children to hypothesis formulation (*"what will happen if we place the piece of ice close to the heater?"*) and never impaired obligatory canon of knowledge (there was a lack of question type *"is it real?"*, *"how do you know?"*, *"are you sure?"*, *"is it always like this?"*). Children questions were usually formulated within the context of organizational and formal activities (for ex.: *"will we eat lunch?"*, *"can we play?"*, *"where should we seat?"*, *"how to do this exercise?"*). Quite frequently problematic questions asked by teachers became too trivial (*"why in different seasons we prefer to play with different things?"*), too complicated or only seemingly open and in the implied meaning – forcing conformable answers (for ex.: teacher's question *"do you like winter?"* – choral children answer *"yes"*). After all, asking questions should be understood as ability aimed to *"exposition of problematality of that what is seemingly obvious"* (7) and to frame the multiplicity of reality with its epistemological unclearness and incoherency. Children were getting used to the content infantilization, trivialization and stereotypization and also often to the lack of solution in real problems.

Punishment forms used by teachers for courageous cognitive children actions were also characteristic (for ex.: child comment *"everybody can do it"* - teacher's answer *"OK, if you think so, come here and show*



us how to do it"). Hence, decidedly the worst during kindergarten activities was the situation of developing the problematality of presented facts. Rarely teachers took advantage of non-explicit situations, source materials, leaving the choice to children under their charge. Children were not trained in such a way that it is possible and even necessary to answer, solve and act individually, in a manner free from the imitation. The knowledge that teachers transmitted did not require the conscious acceptance of recipient, were not connected with the cognitive effort. Information was presented as clear, unquestionable and non-controversial. Any attempts of the questions negation were belittled, ignored or even punished.

Even during activities that stimulated children creativity the teacher was the person who directly determined the content and way of tasks execution. Children were not trained to check the certainty and truthfulness of the acquired knowledge, the cases of inquiring the sources for knowledge were uncommon as well as of searching for the alternative solution to the problems that resulted in forming at children the belief that there is only one answer/solution to the question/problem.

**Tab.1 Anti-creative and anti-reflective teachers activities**

Categories	Types of reactions	Number of reactions	Examples of observed reactions
1. Teacher-created classroom atmosphere	schematism	227	Children react according to earlier accepted rules and any deviations from the rules are criticized (for ex.: „we are talking with the whole sentence”).
	conformity	91	Children are expected to react and behave according to the rest of the group; they are often compared and confronted with others (for ex.: „are all children sitting as Anna?”, „only the well-behaved child answer”).
	pressure	62	Teacher exerts a pressure to obtain the required behavior (for ex.: „if you destroy this scheme you will not get the next one”).
	ignoring or belittling	127	Teacher do not react to behavior of children who act unconventionally (asking questions that differs from others, expressing different opinions then others, asking for things that according to teacher are not related to the activity context).
2. Teaching strategies	directiveness	379	Teacher do not allow children to choose behavior (requires for ex.: imitation of behavior, repetition).
	imposing the only possible answers	245	Teacher imposes the reality interpretation (for ex.: not allowing for the individual investigation and experimentation, restricting the possibility to ask questions).
	stereotypization	356	Teacher demands behavior and reactions connected with the canon of knowledge (for ex.: „what was this poem about?”).
3. Contents	explicitness	380	Contents express clear values that do not allow for the multiple interpretation (for ex.: „did the main character act right or wrong?”).
	non-reflectiveness	79	Teacher proposes uniform perspective of the world, not allowing for the possibility of considering many options, does not study the problem, accepts automatically facts and requires the equal interpretation.
	specialization	54	Teacher does not look for the interdisciplinary links, restricts the children knowledge to single domain.
	triviality	89	Teacher proposes typical and non-original action and tasks.
4. Materials	single perspective	170	Teacher uses methods from one source only and does not show the diversity of formulation of the problem (one picture, one poem).
5. Pupil control methods	standarization	128	Teacher employs uniform estimation criteria for all behaviors.
	stereotypization	105	Teacher promotes typical and standard answers.
	single answer	245	Teacher is satisfied with only one answer in open tasks.
	punishing	8	Teacher deprive children of privileges.
<b>SUM</b>		<b>2745</b>	

Diagnosis of the reasons for ignoring the problem of critical thinking may be different. Firstly, critics is treated by many researchers as the major inhibitor for creativity. Teachers mistakenly alter the principle of postponed critics (i.e. critics, but at the phase of the final estimation of application and ideas) into the slogan: "do not critic", which eliminates the estimation of the effects of children creativity (identifying critics with hurting and stopping the spontaneity). The second reason may be the lack in mental and psychic preparation of teachers for abandoning the transmitting pedagogy based on rigorous principles of obedience with moral and scientific authorities.

Although the conception of reflective practitioner (8) is popularized by many theoretical educators it did not change much in teacher practician activities. It is connected with the third possible reason for non-reflectiveness, namely with the reluctance to intellectual effort, avoiding the engagement and with the lack of at least average intellectual competition – such phenomenon is described by R. Paul (9) as intellectual underestimation. For accepting the critical thinking it is important to possess the ability of persistence, inquisitiveness and a certain dose of intellectual discipline as well as time that in contemporary world full of rush and solutions of provisional character is often destined for other "simpler" types of activity.

Psychological barrier in teachers activities may also constitute the widely presented problem of so-called cognitive closure that correlates with the fear that problem or task should not be left open or definitely unsolved.

The last of the pointed obstacles in critical thinking affirmation may be teachers' fear resulted from the unfamiliarity with the method, strategies or practice in such type of activity. That is why the partial solution to that question is popularization of constructive criticism idea, ennoblement of socratic discussion elements and dialectic, hypothetic, reflective thinking as well as deduction and estimation. Teachers ought to understand that children thinking independently may become a partner and not a threat.

#### Použité zdroje:

- [1] PAŠKO, I. *Activating methods in experiencing the natural environment by pupils at the propaedeutic educational level*. [in:] *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*, 1 vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, 2007. 201 s. ISBN 978-80-88707-90-5.
- [2] PAUL, R. a kol. *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking 1995. ISBN 0-944583-05-9.
- [3] ADAMEK, I. (in printing). *Zmiana paradygmatu edukacji dziecka – od nauczania do uczenia się (in Polish)*.
- [4] SZMIDT, K. Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”. In *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls” 2006. ISBN 978-83-7308-618-0.
- [5] ELDER, L. *The Miniature Guide to Critical Thinking for Children*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking. ISBN 0944583-29-6.
- [6] PAŠKO, I. *Understanding of notion „Water” by primary school third-grade students*. In *Soudobé trendy v chemickem vdelavani*, Hradec Kralove: Univerzita Hradec Kralove 2006, 63 s. ISBN 80-7041-560-6.
- [7] ELWICH, B. a kol. *Filozofia dla dzieci: informacje o programie*. Warszawa: Fundacja dla Demokracji 1998. ISBN 83-86504-26-X.
- [8] SCHON, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. 2 vyd. New York: Basic Books 1984. ISBN 0465068782.
- [9] PAUL, R. a kol. *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking 1995. ISBN 0-944583-05-9.

#### Kontakt:

Iwona Czaja-Chudyba, Ph.D.  
IPPIS, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, ul. Ingardena 4, Kraków, Poland.  
e-mail: iczaja@op.pl

#### Recenzovali:

Mgr. Pavel Zikl, Ph.D.  
PhDr. Jaroslav Zukerstein, Ph.D.

# CHANGES IN THE POLISH SYSTEM OF EDUCATION OF THE YOUNGEST CHILDREN ANALYSIS OF EDUCATIONAL GOALS

GAJZICA Anna, PL

**Abstract:**

The text consists of four parts. In the first part basic assumptions are laid out as to the specific meaning of the key term "goal" as used in the text. The terminological considerations are followed by an analysis of educational goals in the period of ideological treatment of education. The third part depicts nursery education after the systemic transformation. The whole text is summed up with conclusions.

**Key words:**

Change, educational goals, nursery education in Poland.

## Goals as a basis for action planning

Goals are a basic factor, as much at the stage of working out educational ideas as in their practical realisation. They are the basis of selection and organisation of educational content as well as the fundamental criteria for the selection of methods, techniques, teaching aids and forms of work. They form the basis of planning and organisation of actions taken by the participants of a didactic process. They also provide criteria for the assessment of the effectiveness of those actions<sup>9</sup>. In the context of Polish didactics an interesting division of goals was proposed by B. Niemecko, who developed B. Bloom's idea, dividing educational goals into four areas: two primary ones – emotional and cognitive, and two derivative ones – ideological and practical<sup>10</sup>. The above typology is interesting because of its identification of the ideological goals of education – so crucial to the analyses of the education programmes presented below. Taxonomy of educational goals within the ideological area covers such categories of pupils' achievements as: conviction of the accuracy of knowledge, conviction of the value of knowledge, disposition to apply knowledge, forming a system of knowledge applications.

## Educational goals in the period of ideological treatment of education

Educational goals were and are determined by a given social order and dominant educational doctrine<sup>11</sup>. Shortly after World War II the hierarchical order became the dominant model in Poland. It was the state or rather the ruling elites who determined and imposed educational goals and curricular content, which especially initially was imbued with ideological concepts. Likewise the development of pedagogy, nursery pedagogy included, depended heavily on political and ideological influences.

In the school year 1949/1950 the programme "Zajęcia w przedszkolu" (*Nursery Lessons*) was brought out<sup>12</sup>. It was the first programme issued by the state authorities as obligatory for all nurseries. It was constructed drawing on the model programmes which at that time formed the basis for nursery education in the Soviet Union. The cognitive component of the programme was significantly developed, which in effect led to an exaggerated similarity of methods and forms of work to those used at school. There were, for instance, didactic units which largely corresponded to school lessons, while various sections in the programme could be linked to teaching subjects in the years I – IV of primary school education<sup>13</sup>. In 1961 it was accepted that nursery education aims to develop children comprehensively and prepare them for learning at school as well as help their working parents by providing educational care<sup>14</sup>.

At the same time in *General Guidelines* statements were included which clearly set out what were the primary goals of education in schools and other educational institutions. The main emphasis was to be placed on education "in the spirit of socialistic morality and socialistic principles of social coexistence"<sup>15</sup>.

At the beginning of the 1970s in the training materials written for teachers in nursery education it was emphasised that curricular tasks of nurseries were on the one hand aimed at the children, their education

<sup>9</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego, Impuls, Kraków 2001*

<sup>10</sup> B. Niemięko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.*

<sup>11</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Żak, Warszawa 1997.*

<sup>12</sup> *Provisional programme „Zajęcia w przedszkolu”, PZWS, Warszawa 1950.*

<sup>13</sup> Cf.: Z. Krzysztozek, S. Lewin, *Z teorii i praktyki wychowania przedszkolnego, PZWS, Warszawa 1967.*

<sup>14</sup> *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku. Dz. U. nr 32, poz. 160.*

<sup>15</sup> *Ibid.*

and their correct and comprehensive development, and on the other hand that they meet the general needs of economic reality and the economic situation of families. Goals as such were only formulated for the section concerning the children's speech development and the development of reasoning skills. It was assumed that the fundamental goal was to develop children's cognitive faculties, stimulate their communicative expression and awake their sensitivity to beauty, purity and accuracy of their native language<sup>16</sup>.

On 30 January 1971 the Minister of School and Academic Education assigned an expert committee to make a *Report of the State of Education in the People's Republic of Poland*<sup>17</sup>. In 1973 the report of the state of education was published together with proposals for future reforms. Nurseries were assigned two major tasks: to serve the comprehensive development of children and prepare them for the beginning of school education as well as help working parents to provide educational care for their children<sup>18</sup>. The experts' identification of the strategic significance of nurseries in the process of the transformation of the whole education system brought about changes in the goals that were set. They included such issues as: meeting children's needs so as to ensure adequate conditions for development and pedagogical intervention, directing the psycho-motor development of children in the educational process, initiating children into social life, enriching their experience by contact with nature, art, developing cognitive processes, interests, skills and knowledge, as well as preparing them for learning and life at school<sup>19</sup>. The identified goals determine the social-pedagogical functions of nurseries<sup>20</sup>. The goals themselves were to be pursued at an ever higher level of difficulty year to year – the content material meant for 3-, 4- and 5-year olds was elaborated within a uniform framework and followed the principle of gradation of task difficulty. There were only differences in the programme content for 6-year olds, for whom special areas were dedicated to facilitate the integration of nursery education with year one of primary school<sup>21</sup>.

In the programme "*Wychowanie w przedszkolu*" (*Education in Nursery*) the goals of nursery education were linked to tasks by means of which the goals were to be achieved.

In the 1980s new concepts appeared referring to a child as the subject of education, while the formulated goals of nursery education were to initiate the children into the culture and be of help for the children in their own development as well as educate them to create their own unique individuality<sup>22</sup>. However, in part I of the *Programme* valid until 1992 there was a statement about nursery as an institution realising educational tasks and having an ever greater role in the uniform system of socialistic education<sup>23</sup>. Also other records pertaining to the principles of the programme indicate the implementation of the adaptive method of goal and task formulation for work with nursery children. The authors of the *Programme*, among other things, point to the necessity of directing children's activity consciously, purposefully and in a planned way, and the development of an individual through formation of attitudes, convictions and interests. Nursery forms child's personality, and the teacher directs child's activity<sup>24</sup>.

### Nursery education after systemic transformation

The breakthrough, which took place after 1989, brought about a criticism of the hierarchical social order while promoting a new doctrine – whose aim was to free the potential for development and change. It finds reflection in the paradigm of subject-oriented and emancipating education, as well as in the return to educational axiology. References to those trends in pedagogy which derived from humanism became attractive or even fashionable. It was not without significance for the formulation of the goals of education.

Social and other specific requirements of time are also responded to by educational programmes in other countries, e.g. in the Czech Republic the "Framework programme for nursery education", which apart from the goals also sets out principles, concepts, tasks, specifics of nursery education, methods and forms of cooperation between the child and the teacher as well as expected skills expressed by means of exit points<sup>25</sup>.

<sup>16</sup> Z. Kopińska: *Zadania przedszkola*, [in:] M. Kwiatkowska, Z. Kopińska (Eds.), *Metodyka wychowania przedszkolnego*, PZWPZ, Warszawa 1972, p. 24.

<sup>17</sup> *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty*, „Nowa Szkoła” 1973, issue no 4.

<sup>18</sup> *Ibid*, s. 29.

<sup>19</sup> Cf.: M. Burtowy, *Założenia i treści współczesnego systemu wychowania przedszkolnego*, [in:] A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, UAM, Poznań 1985, p. 34

<sup>20</sup> Cf.: *Program wychowania w przedszkolu*, WSIP, Warszawa 1981, p. 5.

<sup>21</sup> *Ibid*.

<sup>22</sup> *Draft nursery education programme*, IPS, Warszawa 1985 (typescript). after: K. Lubomirska, *Przedszkole rzeczywistość i szansa*, Żak, Warszawa 1994.

<sup>23</sup> Cf.: *Program wychowania w przedszkolu...*

<sup>24</sup> *Ibid*.

<sup>25</sup> R. Burkovičová. *RVP PV a otázky jeho převádění do praxe mateřských škol*. Ostrava: OU, 2007. In *Od Rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita...*, s. 50 ISBN 978-80-7368-563-8.

In 1992 The Minister of National Education issued a regulation concerning the minimum programme for nursery education and a list of programmes permitted for use in nursery education<sup>26</sup>. 1992 three programmes were permitted for use. Since then the minimum programme includes basic goals, tasks and content of nursery education for children aged 3 to 6. Child's development was viewed as the most important value in nursery education. It was further emphasised that nurseries carry out their tasks in close cooperation with the family, helping them educate their children. The main fronts of pedagogical activity should be determined by the children's developmental needs and abilities as well as the needs of the local environment. The goals refer to children's health and safety, promoting the cognitive activity of children, promoting the development of identity, providing optimal conditions for the development of children's potential so as to prepare them for learning at school<sup>27</sup>. A new assumption also appears – being a result of the tendency to integrate disabled children into the mainstream, which brought about the founding of nurseries with a profile stating – "disabled children, requiring stimulating-compensating activities and children of above-average abilities need to be taken special care of"<sup>28</sup>.

In the individual programmes various attitudes to the formulation of goals and tasks can be observed. Generally, two groups of goals can be distinguished, the first of which remains constant. Regardless of any social-political changes as well as changes in the way of creating pedagogy, nursery has had and continues to have the functions of helping families take care of their children and of the children's education. The other group reflects the authors' view of the needs and abilities of children and ways of developing their personalities.

The new legal regulations gave teachers a free choice of programmes, at the same time allowing them to suit the programme to their specific work environment.

The core programme for nursery education published in 2000 sets out the goal of education in general terms – promotion of developmental education and the ensuing tasks for the teacher. Specific goals should be defined in the programme chosen by a given nursery for realisation. Changes brought by the programme reform also reached nurseries. In consequence, any teacher, person or group of people may be the author of a programme meant for work with nursery children, as in the case of any other programme of study. A programme may be used in a given nursery, and also, having met certain requirements, it may be adopted for use in other nurseries<sup>29</sup>.

The goals formulated in individual programmes differ in the extent of generalisation. The authors of the programme *Moje przedszkole*<sup>30</sup> (*My Nursery*) have formulated 28 goals for 12 topical areas covered by the programme, while in the programme<sup>31</sup> *Smyk się bawi...* (*The kid is having fun...*) the main educational goals were expressed in 9 points.

The Regulation of the Minister of National Education of 23 August 2007 is currently in force, which has changed the regulation concerning the core programme for nursery education and general education in various types of school<sup>32</sup>. In attachment no. 1 the general goal of nursery education is presented – defined as "promoting and directing children's development in accordance with their inborn potential and developmental abilities in relation with the social-cultural and natural environment"<sup>33</sup>. However, the tasks resulting from this goal, which should be adjusted to the developmental needs and abilities of a child, are to be realised by the pedagogues with reference to defined educational areas. Thus those areas become at the same time the source of specific goals, which should be specifically laid out by the programme's authors and teachers.

## Conclusions

In Poland after 1989 there was a major change in the way of creating pedagogy. A system imbued with ideological content and uniform guidelines – also in the area of educational teleology – was replaced with open pedagogy. Teachers have the freedom to choose a programme to follow or even to compile a programme of their own. This autonomy includes the freedom to specify the goals of nursery education. The main goal of nursery education has been defined – it is specified in the core programme. It establishes the conditions for the teacher's work, indicating the necessity of understanding the children's developmental needs and the principles of normal development. Furthermore, the teacher is assigned the task of getting to

<sup>26</sup> Dz. U. nr 95, poz. 425 1991 rok i z 1992 roku nr 26, poz. 113.

<sup>27</sup> Program wychowania w przedszkolu dzieci 3-6 letnich, Oświata, Warszawa 1992.

<sup>28</sup> Ibid, p. 14.

<sup>29</sup> Cf.: Biblioteczka Reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach, Warszawa 2000.

<sup>30</sup> Cf.: Moje przedszkole, MAC, Kielce 2001.

<sup>31</sup> Cf.: Smyk się bawi, Smyk się śmieje, Smyk się uczy i mądrzeje, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2003.

<sup>32</sup> Dz. U. z dnia 13 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100.

<sup>33</sup> Ibid., Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, załącznik nr 1.

know their pupils, diagnosing problems and promoting children's development. In present day pedagogy much attention is paid to the need to respect the individuality and uniqueness of each child, to enable them to form contacts with the environment and to make it possible for the child to get to know the world through actions.

**Použité zdroje:**

- [1] BEREŽNICKI, F. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków, 2001.
- [2] *Biblioteczka Reformy*. Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach, Warszawa, 2000.
- [3] BURKOVIČOVÁ, R. *RVP PV a otázky jeho převádění do praxe mateřských škol*. Ostrava: OU, 2007. In Od Rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita.
- [4] BURTOWY, M., *Założenia i treści współczesnego systemu wychowania przedszkolnego*, In A. Brzezińska, M. Burtowy, Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej, UAM, Poznań, 1985.
- [5] Dz. U. nr 95, poz. 425 1991 rok i z 1992 roku nr 26, poz. 113.
- [6] Dz. U. z dnia 13 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100.
- [7] KOPINSKA, Z. *Zadania przedszkola*, In M. Kwiatkowska, Z. Kopińska (Eds.), *Metodyka wychowania przedszkolnego*, PZWZ, Warszawa, 1972.
- [8] KRZYSZTOSZEK, Z., LEWIN, S., *Z teorii i praktyki wychowania przedszkolnego*, PZWS, Warszawa, 1967.
- [9] LEWOWICKI, T. *Przemiany oświaty*. Żak, Warszawa 1997.
- [10] LUBOMIRSKA, K. *Przedszkole rzeczywistość i szansa*, Żak, Warszawa 1994.
- [11] *Moje przedszkole*, MAC, Kielce 2001.
- [12] NIEMIĘRKO, B. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2007.
- [13] *Program tymczasowy „Zajęcia w przedszkolu”*, PZWS, Warszawa 1950.
- [14] *Program wychowania w przedszkolu dzieci 3-6 letnich*, Oświata, Warszawa 1992.
- [15] *Program wychowania w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1981.
- [16] *Smyk się bawi, Smyk się śmieje, Smyk się uczy i mądrzeje*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2003.
- [17] *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku*. Dz. U. nr 32, poz. 160.
- [18] *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 4.

**Kontakt:**

Anna Gajdzica, Ph.D.  
The University of Silesia in Katowice  
Faculty of Ethnology and Educational Studies in Cieszyn  
Ul. Bielska 62  
43-450 Cieszyn, Poland  
annagajdzica@poczta.onet.pl

**Recenzowali:**

PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.  
Mgr. Věra Kotková, Ph.D.

# AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

**GRZESZKIEWICZ Bożena, PL**

**Abstract:**

*Aggressive behavior among children in preschool age are very common. They are resulted from the stage of psycho-social development, the influence of family environment and from the influence of mass media. There is a variety of aggressive behaviors; they are individually differentiated, ambiguous, and they change with the children's development and the situations he or she is participating in. On the development of aggressive behaviors a great influence has a family, and particularly; unfulfilled basic psychological needs, the existence of a model of aggressive behaviors, incorrect atmosphere at home.*

Aggressive behaviors of children in preschool age are very common. It is resulted from the stage of socio-psychological development, family environmental and peers influence, and from influence of media na press means. There are various and ambiguous types of aggressive behavior, they may be also individually differentiated and changing with children development and situations in which the child is participating in. In this article there won't be described any theories that explained the genesis of these behaviors.

## Child in the preschool age

Is is advised to focus one's attention on the emotional, social and moral development, because these have the influence on the development of aggressive behaviors in children in preschool age.

"The child in preschool age experiences the variety of many different feelings"<sup>34</sup>. His emotions have short, dynamic character, they appear very suddenly and burst out. Child's anger may be expressed by directing it into given object or into a person in inhibiting way. "The control of emotion and impulsive behavior in children depends on the parent's methods of punishment, and its quality influence the way how the environment is controlled by child, for example, thanks to aggression"<sup>35</sup>.

Between 2 and 6 year old, The child may beet understand his emotions and emotions of others, initially those form closest surrounding. He or she doesn't know, that described their emotional states is a primary condition for staying in good contact with others.

In the preschool age, more often than in other age, appears the transfer of anger. In these situations, the child is directing it's anger toward substitutes, that are not a source of anger. The repertoire of aggressive behaviors is various, beginning from anger discharge on objects till to behaviors directed on given persons. Generally, it can be stated that till the child is 5 years old it is emotionally unstable. It can't hide or smother it's emotions.

Only when the child is 6/7 years old, its emotional life begins to stabilize, and in the school age such reactions as; anger, rage, envy are subordinated to adults' dos and dont's, moral norms, which the child is acquiring. E. Franus, distinguished 3 forms of expressing anger in children:

1. Mild forms:grimace, glower, sulking,resistance, oppositions;
2. Forms of demonstration and provocation; shouting, screaming, gesticulating, rushing, hurling oneself, calling sb. Name.
3. Sharp and tempestuous forms: attacking, striking a blow, objects devastation 36.

The source of emotional experiences can be:

- the change of type and the rise of demands of the surrounding the child is in – the necessity appears of adjusting child's behavior to social, moral and custom norms.
- widening the social contacts (the increase of number of important persons) – here a big meaning has a creation of a right educational environment, which is a base of formulating the wider relation with child, what stands for beneficial and effective process of personality development;
- the extension of roles of the child's contact with peers and children in other age – only the part of the reactions that happened in these contacts may be controlled by the educational environment and only the part can be organized by them.

34 Krauze-Sikorska, H. *Graficzny świat dziecka*.1. wyd. Poznań: Eruditus, 1998, 44 s. ISBN83-86142-26-X.

35 Wojciechowska, J. *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? w: A. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. 1. wyd. Gdańsk: GWP, 2005.,.153 s. ISBN 83-600083-83-5.

36 Franus, E. *Rozwój reakcji gniewu małych dzieci*. 1.wyd. Kraków: UJ, 1959.

Child emotions are created by the influence of social experiences from the early childhood, in the relation with persons that are their carers (mostly these people are their parents). The contact with the closest people, the relations between them and the child, the emotional approach toward the child, the general emotional atmosphere between people from the closest environment and are the basis of the development of given type of emotional reactions.

The emotional processes depend also; on the characteristics of nervous system, the functioning of endocrine system and the general health. It is stated that the emaciated, ill and exhausted children are very often emotionally unstable or the majority of their emotions is negative. The factor that usually enhances the aggression is emotional arousal that stem from many different sources. This arousal accumulates in the organism and usually is ascribed to one only factor. "Because the arousal remains in the organism for a certain time, even after the end of its source interaction, and when the changes of surrounding and factors that focus ones attention may be much faster, the old not extincted yet arousal may be subjectively transferred into new stimuli, which appeared in new, changed form. The aggression rises, when just before the provocation or shortly after the provocation in provoked person is caused the additional rise of arousal.

The context of the stimuli that causes that arousal is not important, however, what is significant is the amount time from the moment of the end of interacting this stimuli till the moment of arousal appearance<sup>37</sup>. Children familiarize with emotions mostly by the contact of other people. A social development appears when "the child undertakes action and interacts with the social surrounding"<sup>38</sup>. Thanks to more contacts with the greater amount of adults and children the social development of a child is more intensified. Equally, the number of social contacts is being greater; role models; situations, in which the taught aggressive behaviors could be applied. Because of these reasons, the process of learning socially desired behaviors should begun before the period of children contacts with peers, in the time of children contact with toys. Regarding the toys, that may present different people, animals, "there may appear also the actions of caring, feeding, dressing, washing oneself as and those aggressive activities that are based on destroying, kicking, tearing, banging, and biting the toys. Children's attitudes shown in the relation to toys in accordance to generalization process would be later transfer on to adults and other children"<sup>39</sup>.

The child in the first and the second phase of preschool age is egocentric. He or she behaves in regard to his or her needs, aims. The child is not able to see the world from the other' perspective. It doesn't matter if others see or think in other way than he or she or if other people have different needs. This attitudes provokes many conflicts, misunderstandings and aggressive behaviors that may lead to social maladjustment, especially among children that are very active<sup>40</sup>. The children do not know where is the limit between their wishes and the good of other. That lead to many different conflicts, staying in the stubbornness and many other reactions that are very often aggressive. Young children behave in this way (very often in the company of strange and unfamiliar people), in order to focus their attention on themselves.

In children that are in this age the socialization process is being developed in accordance to their gender model. Ans this is why the boys aggression is more socially accepted. Boys behave more aggressive than girls. Observing children's play (...) it is shown that boys use more often kicking, pushing, jabbing<sup>41</sup>. It is shown that boys use aggressive behavior in more open way than girls. These are a result of social interaction, because "the aggressive behavior is thought to be a traditional component of men behavior"<sup>42</sup> whereas this kind of behavior in girls is more often punished what consequently restrain them. Girls express negative emotions in more internal (by talking over) they more often use direct and verbal aggression. It is "more often use for defense and is more passive, frequently it takes the form of accusing, complaining, being in the sulk and emotional rejection"<sup>43</sup>. However, boys aggression "is mostly indirected and very often takes form of fight"<sup>44</sup>. Additionally, the relation in girls group and in boys are different: the domination hierarchy is more visible.

Girls groups are much smaller and between girls there are different relations, for example, supporting " It results not only from biological differences between gender, but also from social expectations, from traditional beliefs about the right and ideal boy – the man and the ideal girl - a woman"<sup>45</sup>. After the child id 3 years old, the secondary identification appears, as a need for being like a given model. Girls begins to identify with mother, however boys with their father.

37 Strelau, J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. 1. wyd. Gdańsk : GWP, 2000, t.3., 158-159 s. ISBN 83-87957-06-2.

38 Wadsworth, B.J. Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka. 1 wyd. Warszawa: WSiP, 1998, 81s. ISBN 83-02-06940-X.

39 Skorny, Z. Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. 1 wyd. Warszawa: WSiP, 1976, 124 s.

40 Grochulska, J. Agresja u dzieci. 1 wyd. Warszawa: WSiP, 1993, ISBN 82-02-05191-8.

41 Aronson, E. Wilson, T.D. Akert, M. Psychologia społeczna. 5. wyd.. Poznań : ZYSK I S-KA, 2006, 328 s. ISBN 978-83-7298-894-2.

42 Ranschburg, J. Lęk, gniew, agresja. 2. wyd. Warszawa: WSiP, 1993, 110 s. ISBN 83-02-05038-5.

43 Obuchowska, I. Agresja u dzieci w perspektywie rozwojowej. „ Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 200, 9, 10 s.

44 Ibidem.

45 Filipczuk, H. Rodzice i dzieci najmłodsze. 2. wyd. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1988, 147 s. ISBN 83-10-08489-7.



The crucial element of personality development is a moral development. "The beginning of moral development is connected with cognition of rules of social group, with differentiation between good and right, and the experience of guilt and shame"<sup>46</sup>. The children moral development depends on intended and non-intended educational impacts. The basic role plays here the impact of persons, with whom the child is emotionally bounded, and the influence of social groups, in which the child is a member, such as family, or pre-school group.

The child between 2 and the 4 years old is in the premoral stage. It is an egocentric stage. The child doesn't take into account interests of other people, and "the reference of his or her moral estimations is their own aims and achievements"<sup>47</sup>. In the action he or she use different objects in accordance to his or her needs and aims "The more active the child is, the more often his or her behavior is estimated as aggressive." It is why children that are more active are also more prone to have their aggressive behavior preserved in the future"<sup>48</sup>.

With the moral development is connected the distinction between good and bad. It should be mentioned here the issue of conscience, which is the group of norms and values, in which the man beliefs and to which he would like to adjust his behavior. The child in this age is subordinated to rules that are imposed from parents, although later there is a lack in keeping obeying them. The child is without remorse and his or her unaccepted behavior transfer to other persons or toys. From the 4 years old in child develops the guilt and shames.

Another stage is the moral realism (5-7 years old). It is based on the assumption that the punishment should be proportional to material range of damage and should be connected with an offence (for example, you destroyed my toy so I will destroy yours). The child is a supporter of retributive justice, which assumes bearing consequences of breaking the social rules of behavior<sup>49</sup>. An important motive of behavior on this stage is a will to gain approval, facing the demands, and a knowledge of social rules and their obeying.

Aggressive behaviors are prone to be preserved and may lead to certain, stable properties of behaviors that are preserved because of the learning process. They are acquired in the stream of individual experiences, and a major influence on their appearance have parents' behavior. The preschool age is a crucial moment in humans life, because many preserved behaviors in this stage will be used by the child in later years, moreover the later behavior depends of this what models will be taught in this phase.

### **The influence of family environment on aggressive behaviors**

The crucial role in the process of child personality development play family. It is a first social and educational environment. Its influences and effects begin in the phase, where the personality is very plastic. Parents through showing the role models in given situations and by the influence of expectations contribute to development of the image of own person. "The child by acquiring these models, is adopting also certain characteristics"<sup>50</sup>. The family may influence on the children aggressive behavior. The one of the causes is a deprivation of children needs, especially the emotional contacts, social acceptance and the independence. When a mother feels dislike or ambivalence toward a child, then she is not a support for him or her in emotional strain processing, so by lack of satisfying relations with mother, the child feels loneliness, what in addition can release the anxiety, and a defense against them may be aggressive behaviors<sup>51</sup>.

The blockade of the social acceptance need may also be a reason of aggressive behaviors, for example, frequent child reprimanding, showing his weaknesses, imperfections or putting his friend as an example. Similarly, the blockade of independence need, may become a motive of aggression, because of many orders, commands and prohibitions from adults, as well as to much limitation of child' independence. Children that are constantly frustrated about needs, because of the emotionally disadvantageous family conditions, and also unloved, bereft, and neglected are prone to show aggressive behaviors, in fact they live in constant fear and instability.

The frustration created the emotional strain in the form of anger, rage, and hostility. The intensity of the strain depends on the amount of obstacles that causes inability to fulfill the need and it also depends of the quantity of previously experienced frustrations. The more the obstacles and previously experienced frustrations the stronger the emotional strain is<sup>52</sup>.

---

46 Harwas-Napierała, B. Trempała, J. (red) Psychologia rozwoju człowieka. 1.wyd. Warszawa: PWN, 2000, 118 s. ISBN 83-01-13349-X t. II.

47 Strelau, J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. 1. wyd. Gdańsk: GWP, 2000, t. I. ISBN 83-87957-04-6.

48 Ibidem 36-37 s.

49 Vasta, R. Haith, M.M. Miller, S.A. Psychologia dziecka. 1. wyd. Warszawa: WSIP, 1995. ISBN 83-02-05892-0.

50 Kielar-Turska, M. Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata. 1. wyd. Warszawa: 1992, 213 s. ISBN 83-02-04728-7.

51 I. Obuchowska, op.cit.

52 Nartowska, H. Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego. 1. wyd. Warszawa: WSIP, 1986. ISBN 82-02-02923-8.

One of the reasons of appearance of the aggressive behaviors in children may be the existence in their environment the models that show these behaviors, for example, the same as parents. As well as that, it happens that parent do not control their reaction and therefore are unaware that their behavior is a model for behaving for their children. "Children imitate that, what they are able to observe. Therefore, the family may be an example of supporting the aggression"<sup>53</sup>.

Contacts with the aggressive parent may causes difficulties in children to control own aggressive impulses<sup>54</sup> and the appearance of the models of aggressive behavior in the child's surrounding may reinforce his or her behavior. The child by observing aggressive manners, learns them in the way that identifies it with the aggressive model.

On the appearance of aggressive behaviors contribute also educational methods. In many families, even for the smallest mistake many heavy and, very often, unjustified punishments are awarded (orders, commands, prohibitions and threats) and also there are inflicted the corporal punishment. "Thrashing children very often gives no effects, because it only cause or deepen the disorder of neural imbalance, sense of instability, permanent anxieties, the need for revenge and the aggression"<sup>55</sup>. In the majority of cases the corporal punishments do not give any effects because the child instead to feel guilty and ashamed and instead of thinking how to compensate his or her behavior they think only about the revenge. Physical punishment, may cause the effect of transferring the aggression and may cause its appearance in the direct and hidden way, and also may cause the intensification of the tendency to attacking and to aggression toward weaker children, animals or objects. "There is a strong correlation between awarding by parents he corporal punishments at home and a high level of aggression in children outside the home. Violence followed by Violence, children are taught that the right has always the strongest"<sup>56</sup>. Those children that had experienced at their earliest time the aggression from their parents have now limited and disturbed perception of other people. They became oversensitive and perceive themselves as a victim, whom everyone wants to harm, this is why they often react in offensive way by assuming it as a necessary defense.

The punishments are very dangerous for children because they: "teach the violence; ruin the crucial and significant need of being loved; they are a reason of the fear and anxiety – waiting for the next punishment, develops anger and a need to revenge, which appears much later; they teach children acceptance of illogical arguments ("I will hit you for your own good"), that leaves a permanent scar in psyche; destroys sensitivity and subtleness toward others and his-herself, and even limits the intuitive ability to judge, teaches the child, that the violence is a manifestation of love (what later may develop perversion)"<sup>57</sup>.

The part of parents accepts their children's aggressive behavior, and even encourage them, thus these behaviors are reinforced.

The next source is the inappropriate parents' attitudes<sup>58</sup>. And so the rejecting attitude is related with the undue emotional distance in the relation to the child. It is expressed by not showing the positive emotions, and even in the demonstrating those negative, in the open criticism, in the awarding heavy punishments it may also impel the mechanism of modeling aggressive behaviors, and even may lead to developing asocial personality (the child does not know the rules and this is a reason why he or she does not obey them) or antisocial (the child knows the rules, however does not take them to him-herself and thus or she does not obey them). The child, who lives in the indifferent or hostile atmosphere is prone to interpret other people's behavior as hostile.

The avoiding attitude, on the one hand, is characterized by the undue distance toward the child, and form the other hand, is characterized by submission and passivity. Parents do not engage in the children's problems. They keep a loose contact, that apparently assure the autonomy. They ignore their children's emotional, cognitive or physiological problems. This behavior causes the lack of children's identification with their parents, there are also blocked the abilities of norms internalization. The child because of his or her frustrated emotional needs can not inhibit their aggressive behaviors.

The undue protective attitude is characterized by the uncritical approach toward the child, the excessive protection, lack of demand, underestimating child's abilities or potential. The child in home has no particular limits and so he or she thinks that whatever they want to do, they do it. This kind of parents' behavior causes the blockade of emotional control mechanisms, and what follows that the child may in an uncontrolled way, even in the aggressive form, express his or her emotions, desires or demands.

The undue demanding attitude appears when parent are to much concentrated on child. They are too demanding, they force their children to particular behavior. They do not count with child's individualism or child's abilities. This parent's attitude may cause the aggressive behaviors by:

53 Rympl, J. Krzyżać, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat. 1. wyd. Gdańsk: GWP, 2003, .51 s. ISBN 83-89120- 59-3.

54 Herbert, M. Mamo on mnie bije! Agresja małego dziecka. 1.wyd. Gdańsk: GWP, 2007. ISBN 978-83-7489-027-4.

55 Pielkowa, J.A.Moje dziecko jest niegrzeczne. 1 wyd. Warszawa: Instytut Wyd. Związków zawodowych ,1980, ISBN 83-202-0589-1.

56 M. Herbert, op.cit, 24 s.

57 Miller, A. Przeciwno biciu dzieci, w: J. Bińczycka, Humanisci o prawach dziecka. Kraków: Impuls, 2000, ISBN 83-88030-76-0.

58 Ziemska, M. Postawy rodzicielskie. 2 wyd. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973.

- modeling the behavior of parents that use heavy punishments. Very often child's aggression, caused by too strict parent is transferred on other people, animals, objects;
- Feeling guilty because of the inability to cope with excessive demand (the aggressive behavior as a compensatory acts)
- Enhancing ones self-esteem by aggression directed on weaker persons

Incorrect parental attitudes may result in aggressive behaviors in children, may cause social maladjustment. They are highly correlated with the children's lack of positive personal models.

In addition, the upbringing style (authoritative, permissive, indifferent/neglected) may also be a crucial factor that impacts the creation of child's aggressive behaviors. With the mentioned styles are connected parents behaviors, which may be preserved by child and transferred on other people, or outdoor situations, as a way of letting off the steam.

The more negative parents relation to their child, the more is it prone to express aggression in the peer environment<sup>59</sup>.

Aggressive behaviors conditioned by the family environmental factors are caused by:

- "disordered emotional contacts between parents and their children;
- expressing by parent undue tolerance toward aggressive behaviors of their children;
- expressing aggressive behaviors in relation to themselves, children other persons;
- consent of aggressive models of behavior<sup>60</sup>;
- "using incorrect upbringing methods by parents (using violence toward children, incorrect use of the rewards/punishments system, coddling offspring)"<sup>61</sup>;
- rewarding child's aggressive behavior;
- solving conflicts by force;
- family crises (quarrellings, separations, divorce);
- the existence of tension and conflicts;
- unstable family structure;
- incorrect parental attitudes;
- the high level of stress;
- physical, emotional, sexual violence in family;
- to heavy punishments;
- neglecting children.

"Children that are educated in the tense atmosphere, in the constantly arguing family, listening or observing the uncontrolled outburst of parents' anger – are also tense and thus behave in this particular manner"<sup>62</sup>. Parental approach, their attitude toward the child, atmosphere and mutual relations parent-child determine his or her later behavior in certain situations, the attitude toward peers and other people and the attitude toward world.

---

59 Cywińska, M. *Zjawiska konfliktowe wśród dzieci przedszkolnych, cz. I.* „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7.

60 Żuławik-Rusnak, K. *Wpływ rodziny na zachowania dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2001, 3, 4 s.

61 Miłkowska-Olejniczak, G. *Agresja*, w: Pilch J. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. 1.wyd. Warszawa: Żak, 2000. ISBN 83-89501-41-4.

62 Kozłowska, A. *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka. Diagnoza i terapia*. 1.wyd. Warszawa: CMPPPMN, 2000. ISBN 83-86954-63-9.

**Použité zdroje:**

- [1] ARONSON, E., WILSON, T.D., AKERT, R.M. *Psychologia społeczna*. 5. wyd. Poznań: ZYSK I S-KA, 2006. ISBN 978-83-7298-894-2.
- [2] CYWIŃSKA, M. *Zjawiska konfliktowe wśród dzieci przedszkolnych*, cz.I „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7.
- [3] FILIPCZUK, H. *Rodzice i dzieci najmłodsze*. 2. wyd. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1988. ISBN 83-10-08489-7.
- [4] FRANUS, E. *Rozwój reakcji gniewu małych dzieci*. 1.wyd. Kraków: UJ, 1959.
- [5] GROCHULSKA, J. *Agresja u dzieci*. 1 wyd. Warszawa: WSiP, 1993. ISBN 82-02-05191-8.
- [6] HARWAS-NAPIERAŁA, B. TREMPAŁA, J. (red) *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, 2000. ISBN 83-01-13349-X t. II.
- [7] HERBERT, M. *Mamo on mnie bije! Agresja małego dziecka*. 1.wyd. Gdańsk: GWP, 2007. ISBN 978-83-7489-027-4.
- [8] KIELAR-TURSKA, M. *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. 1. wyd. Warszawa: 1992. ISBN 83-02-04728-7.
- [9] KOZŁOWSKA, A. *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka. Diagnoza i terapia*. Warszawa: CMPPPMN, 2000. ISBN 83-86954-63-9.
- [10] KRAUZE-SIKORSKA, H. *Graficzny świat dziecka*. 1. wyd. Poznań: Eruditus, 1998. ISBN83-86142-26-X.
- [11] MILLER, A. *Przeciwko biciu dzieci*, w: J. Bińczycka, *Humanści o prawach dziecka*. Kraków: Impuls, 2000. ISBN 83-88030-76-0.
- [12] MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK, G. AGRESJA, w: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. 1.wyd. Warszawa: Żak, 2000. ISBN 83-89501-41-4.
- [13] NARTOWSKA, H. *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*. Warszawa: WSiP, 1986. ISBN 82-02-02923-8.
- [14] OBUCHOWSKA, I. *Agresja u dzieci w perspektywie rozwojowej*, „ *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, 2000, nr 9.
- [15] PIELKOWA, J.A. *Moje dziecko jest niegrzeczne*. Warszawa: Instytut Wyd. Związków zawodowych, 1980. ISBN 83-202-0589-1.
- [16] RANSCHBURG, J. *Lęk, gniew, agresja*. 2. wyd. Warszawa: WSiP, 1993. ISBN 83-02-05038-5.
- [17] RYMPF, J. *Krzyczyć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*. 1. wyd. Gdańsk: GWP, 2003. ISBN 83-89120-59-3.
- [18] STRELAU J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. 1 wyd. Warszawa: GWP, 2000, t.1. ISBN 83-02-06940-X.
- [19] STRELAU, J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. 1. wyd. Gdańsk: GWP, 2000, t.3. ISBN 83-87957-06-2.
- [20] SKORNY, Z. *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. 1 wyd. Warszawa: WSiP, 1976.
- [21] SKORNY, Z. *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968.
- [22] VASTA, R., HAITH, M.M., MILLER, S.A. *Psychologia dziecka*. 1. wyd. Warszawa: WSiP, 1995. ISBN 83-02-05892-0.
- [23] WADSWORTH, B.J. *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. 1 wyd. Warszawa: WSiP, 1998. ISBN 83-02-06940-X.
- [24] WOJCIECHOWSKA, J. *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* w: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. 1. wyd. Gdańsk: GWP, 2005. ISBN 83-600083-83-5.
- [25] ZIEMSKA, M. *Postawy rodzicielskie*. 2 wyd. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973.
- [26] ŻUŁAWIK-RUSNAK, K. *Wpływ rodziny na zachowania dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2 001, nr 3.

**Kontakt:**

Bożena Grzeszkiewicz, Ph.D.  
Uniwersytet Szczeciński Szczecin Polska  
Email: bozena\_owl@op.pl

**Recenzowali:**

doc. PaedDr. Jarmila Honzíkóvá, Ph.D.  
doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

## POZIOM ROZWOJU CZYNNOŚCI SAMOBSŁUGOWYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

**JAKUBOWICZ-BRYX Anna, PL**

**Streszczenie:**

*Przedszkole, to pierwsze, ważne ogniwo w procesie edukacji. Dziecko trzyletnie przekraczając po raz pierwszy próg placówki, rozpoczyna najważniejszy etap w swoim życiu. Rozpoczyna „edukacyjną drogę”, która wymaga od niego samodzielności. Dzieci, które uczęszczają do przedszkola od trzeciego, aż do szóstego roku życia, mają większe szanse na rozwój czynności związanych z samoobsługą, niż te, które objęte są jednorocznym oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym. W artykule zajęłam się kwestią poziomu rozwoju czynności samoobsługowych dzieci 6-letnich, w zależności od długości oddziaływania procesu edukacyjnego.*

**Abstract:**

*Kindergarten is the first step in the process of education. A three year old child who enters an institution for the very first time starts the most important period of his/her life and steps onto the 'education path' which requires independence. Children who attend kindergarten since they are three years old, until they are six years old have a greater chance to develop activities connected with self-service than those who have contact with a one year long didactic-educational influencing. My article deals with the development of six year old children's self-service activities, depending on the length of educational process.*

**Słowa kluczowe:**

*Edukacja przedszkolna, czynności samoobsługowe, rozwój dziecka.*

**Key words:**

*kindergarten education, self-service activities, a child's development.*

Warunkiem usamodzielnienia się dziecka jest jego zaradność, czyli umiejętność wykonywania pewnych czynności – głównie samoobsługowych – bez pomocy dorosłych. Jest to konsekwencja rozwijającego się własnego „Ja”, szczególnie w zakresie samokontroli, a także rosnącej sprawności dziecka. Poprzez dobrą organizację czynności samoobsługowych wyrabia się u dzieci samodzielność, umiejętność współpracy i działania w zespole, kształtuje poczucie odpowiedzialności za podjęte zadania. Sprawność ruchowa i przyzwyczajenia związane z samoobsługą zapewniają dziecku niezależnienie się w tym zakresie od pomocy dorosłych, zwiększają stopień samodzielności, tak bardzo dziecku potrzebnej we wszystkich pracach, działaniach i kontaktach z grupą rówieśników.

„Kształtując nawyki u dzieci w wieku przedszkolnym, należy pamiętać o potrzebie ich wzmocnienia. Dokonuje się to poprzez systematyczne ćwiczenia, które dzieci winny wykonywać przy różnych nadarzających się okazjach w przedszkolu i domu rodzinnym. Wzmocnieniem dla dzieci może być zabawa, nagroda, pochwała, aprobata, kara”<sup>1, 2</sup>.

Wszystkie umiejętności, przyzwyczajenia i nawyki odgrywają wielkie znaczenie w procesie rozwoju umysłowego dziecka, który dokonuje się przede wszystkim w działaniu. Przykładem tego działania może być wzbogacanie i doskonalenie mowy dziecka, poprzez porozumiewanie się z nauczycielką, co do sposobu umieszczania swoich rzeczy na wieszaku, wycierania rąk ręcznikiem, nakrywania do stołu czy też zapinania guzików. Wszystkie te czynności stwarzają naturalne okazje do poznawania przez dziecko różnorodnych stosunków jakości, ilości, ciężaru, objętości, odległości i zdobywania orientacji w czasie. Postawione przed dziećmi wymagania z zakresu czynności samoobsługowych są bardzo zróżnicowane i głównie zależą od wieku. Poszczególne osiągnięcia dzieci przedszkolnych, w kolejności ich pojawiania się w danej grupie wiekowej. Informacje te, przedstawiam w tabeli 1.

Samodzielne wykonywanie codziennych czynności z zakresu samoobsługi, daje dziecku wiele zadowolenia i radości, szczególnie, jeśli jest za to chwalone przez osoby dorosłe. Im działanie dziecka jest bardziej samodzielne, tym lepiej zaznajamia je z otoczeniem przyrodniczym i społecznym, z właściwościami różnych materiałów i z pracą ludzką. W utrzymaniu czystości, porządku i estetyki otoczenia, konieczne jest, by dzieci nauczyły się samodzielnie obsługiwać i uczestniczyć w utrzymywaniu czystości. Takie działania, otwierają naturalną drogę do uspołecznienia dzieci przedszkolnych.

„Kształtowanie przyzwyczajzeń i nawyków związane jest bezpośrednio z wiekiem dziecka, jego możliwościami rozwojowymi, zależy także od dotychczasowych doświadczeń nabytych w domu rodzinnym. Nawyki wiążą się bezpośrednio z nauką samodzielności, dbałości o własny, estetyczny wygląd, zachowaniem czystości i porządku”<sup>3</sup>.

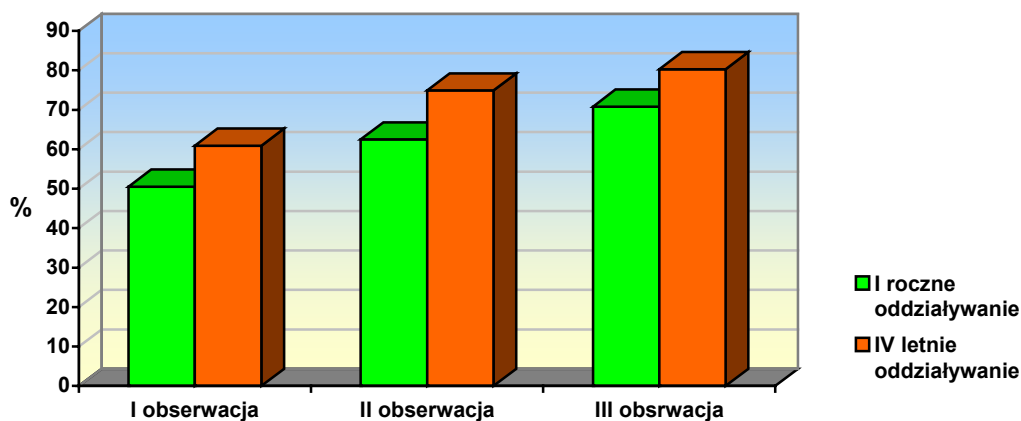
W usamodzielnianiu dzieci niezbędna jest więc pomoc rodziców. To przede wszystkim rodzice muszą spełniać wymagania przedszkola, co do sposobu ubierania dzieci według wskazań placówki, a także współdziałać w pracy nad kształtowaniem nawyków higieniczno-kulturalnych, a co za tym idzie rozwijanie wszystkich czynności samoobsługowych dziecka w wieku przedszkolnym.

Tab.1 Rozwój czynności samoobsługowych dla danej grupy wiekowej

W wieku	Dziecko...
3-4 lat	Ubieranie się - rozbiera się samo - rozsuwa w całości zamek błyskawiczny Jedzenie - woli używać widelca niż łyżki - nadziewa na widelec uformowane kawałki pokarmu Higiena osobista - myje i wyciera ręce - może samodzielnie korzystać z toalety, ale potrzebuje pomocy przy wcieraniu się - zaczyna posługiwać się chusteczką do nosa, jednak nadal nie rozumie, na czym polega właściwe wydychanie
4-5 lat	Ubieranie się - ubiera się samodzielnie, potrzebuje pomocy przy wiązaniach - samodzielnie zapina suwaki - rozpina i zapina guziki średniej wielkości - rozpoznaje przód i tył oraz lewą i prawą stronę - zapina klamrę paska oraz sprzączki przy sandałach Jedzenie - zjada cały posiłek samodzielnie i estetycznie - odkrawa widelcem niezbyt twarde kawałki pokarmu Higiena osobista - wyciera się samodzielnie po oddaniu moczu - podczas kąpieli samodzielnie myje poszczególne części swojego ciała
5-6 lat	Ubieranie się - ubiera się samodzielnie, potrzebując pomocy wyłącznie przy wiązaniach na plecach, przy szyi i nadgarstkach - prawidłowo zakłada buty (lewy na lewą, prawy na prawą stopę) - opanowuje sztukę wiązania supełków - zaczyna wprawiać się w wiązaniu kokardek i sznurowadeł - radzi sobie z najtrudniejszymi zapięciami: guzki na wcisk, haftkami itp. Jedzenie - smaruje pieczywo z użyciem noża - kroi nożem gotowane warzywa i mięso Higiena osobista - skutecznie wydychuje nos - samodzielnie kąpie się i wyciera - szczotkuje włosy

W jakim stopniu umiejętności samoobsługowe są ukształtowane u dzieci w wielu lat 6 miały zweryfikować przygotowane i przeprowadzone badania. Czynnikiem różnicującym uczyniłam długość oddziaływania wychowania przedszkolnego oraz płeć dzieci. Badaniami objęłam w sumie 50 dzieci z dwóch grup – w pierwszej były dzieci objęte jednorocznym oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym przedszkola – w drugiej czteroletnim. W każdej z grup badania obejmowały trzykrotną obserwację przez kolejne trzy miesiące. Badania przeprowadziłam za pomocą arkusza obserwacji dziecka z zakresu czynności samoobsługowych. Arkusz ten, składa się z pięciu części. Pierwsza część dotyczy czynności jedzenia, druga – mycia się, trzecia część – ubierania się, czwarta – sprzątnięcia po sobie i wokół siebie, natomiast piąta, ostatnia część, dotyczy opanowania umiejętności zaspokajania potrzeb fizjologicznych.

W jaki sposób ukształtowały się ogólne wyniki oraz rezultaty szczegółowych kategorii, przedstawiam poniżej. Na histogramie 1 prezentuję ogólne wyniki badania poziomu rozwoju czynności samoobsługowych dzieci z różnym okresem oddziaływania edukacji przedszkolnej.



Graf 1 Globalne zestawienie wyników uzyskanych w kolejnych obserwacjach

Tab.2 Rozwój czynności samoobsługowych w świetle badań

rodzaj i poziom czynności samoobsługowych	obserwacja I								obserwacja II								obserwacja III							
	I rok				IV lata				I rok				IV lata				I rok				IV lata			
	dz		ch		dz		ch		dz		ch		dz		ch		dz		ch		dz		ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>jedzenie</b>																								
bardzo dobrze	3	23,1	2	16,7	8	57,1	1	9,1	3	23,1	2	16,7	6	42,9	2	18,2	8	61,5	1	8,3	9	64,3	3	27,3
dobrze	4	30,8	4	33,3	5	35,7	6	54,5	7	53,8	6	50,0	7	50,0	8	72,7	2	15,4	8	66,7	5	35,7	8	72,7
slabo	6	46,2	6	50,0	1	7,1	3	27,3	3	23,1	4	33,3	1	7,1	1	9,1	3	23,1	3	25,0	0	0,0	0	0,0
bardzo slabo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>mycie się</b>																								
bardzo dobrze	1	7,7	1	8,3	5	35,7	3	27,3	4	30,8	2	16,7	7	50,0	6	54,5	9	69,2	3	25,0	10	71,4	7	63,6
dobrze	7	53,8	3	25,0	6	42,9	3	27,3	8	61,5	5	41,7	6	42,9	5	45,5	2	15,4	5	41,7	4	28,6	4	36,4
slabo	4	30,8	5	41,7	2	14,3	4	36,4	1	7,7	4	33,3	1	7,1	0	0,0	2	15,4	4	33,3	0	0,0	0	0,0
bardzo slabo	1	7,7	3	25,0	1	7,1	1	9,1	0	0,0	1	8,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>ubieranie się</b>																								
bardzo dobrze	3	23,1	0	0,0	6	42,9	2	18,2	4	30,8	0	0,0	6	42,9	4	36,4	6	46,2	1	8,3	6	42,9	4	36,4
dobrze	3	23,1	4	33,3	5	35,7	2	18,2	7	53,8	5	41,7	8	57,1	4	36,4	6	46,2	6	50,0	8	57,1	4	36,4
slabo	7	53,8	7	58,3	1	7,1	5	45,5	2	15,4	6	50,0	0	0,0	2	18,2	1	7,7	5	41,7	0	0,0	2	18,2
bardzo slabo	0	0,0	1	8,3	2	14,3	2	18,2	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	9,1
<b>sprzątanie po sobie i wokół siebie</b>																								
bardzo dobrze	6	46,2	1	8,3	8	57,1	4	36,4	7	53,8	2	16,7	8	57,1	5	45,5	7	53,8	3	25,0	12	85,7	5	45,5
dobrze	0	0,0	6	50,0	0	0,0	4	36,4	0	0,0	8	66,7	5	35,7	5	45,5	1	7,7	8	66,7	1	7,1	6	54,5
slabo	0	0,0	5	41,7	1	7,1	1	9,1	2	15,4	2	16,7	0	0,0	0	0,0	2	15,4	1	8,3	1	7,1	0	0,0
bardzo slabo	7	53,8	0	0,0	5	35,7	2	18,2	4	30,8	0	0,0	1	7,1	1	9,1	3	23,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>zaspokajanie potrzeb fizjologicznych</b>																								
bardzo dobrze	0	0,0	1	8,3	8	57,1	4	36,4	2	15,4	1	8,3	9	64,3	4	36,4	6	46,2	3	25,0	10	71,4	9	81,8
dobrze	6	46,2	3	25,0	4	28,6	4	36,4	8	61,5	9	75,0	5	35,7	6	54,5	6	46,2	8	66,7	4	28,6	1	9,1
slabo	6	46,2	8	66,7	2	14,3	2	18,2	1	7,7	2	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	9,1
bardzo slabo	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	9,1	2	15,4	0	0,0	0	0,0	1	9,1	1	7,7	1	8,3	0	0,0	0	0,0

W obserwacji I, dzieci objęte jednorocznym oddziaływaniem, łącznie uzyskały 492 punkty na 975 możliwych, co stanowi 50,5 %. Natomiast ich rówieśnicy ogółem otrzymali 594 punkty, a to stanowi 60,9 % wykonanych czynności. Natomiast w obserwacji II dzieci objęte dłuższym oddziaływaniem przedszkola wspólnie zyskały 730 punktów, a to stanowi 74,9 %. Z kolei przedszkolaki z drugiej grupy, zdobyły 609

punktów, a wynik ten stanowi 62,5 %. Najlepiej rezultaty prezentują się w ostatniej obserwacji, ponieważ jest aż 80,3 % poprawnie wykonanych czynności dla dzieci objętych czteroletnim oddziaływaniem, które łącznie zdobyły 783 punkty. Korzystnie wypadli też ich rówieśnicy, zdobywając 690 punktów w III obserwacji, co stanowi 70,8 %. Jak wynika z zestawienia im dłuższy czas oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, tym lepsze wyniki w rozwoju czynności samoobsługowych. W miarę przebiegu kolejnych obserwacji dzieci z każdej z badanych grup uzyskiwały lepsze rezultaty. Jak rozłożyły się osiągnięcia w poszczególnych kategoriach przedstawiam w tabeli 2.

Dane przedstawione w tabeli 2 jednoznacznie wskazują, że długość oddziaływania przedszkolnego ma decydujące znaczenie w nabywaniu przez dzieci pewnych umiejętności i nawyków samoobsługowych. Dzieci objęte czteroletnim oddziaływaniem wychowawczo-dydaktycznym przedszkola zdecydowanie lepiej radzą sobie z czynnością jedzenia, mycia się i ubierania. Szczególnie znaczące różnice w wynikach obserwuję w przypadku umiejętności sprzątnięcia po sobie i wokół siebie oraz umiejętności zaspokajania potrzeb fizjologicznych. W znacznej mierze również widoczne jest zróżnicowanie w tym względzie wyników ze względu na płeć badanych. Zdecydowanie korzystniej we wszystkich trzech etapach badań wypadły dziewczynki.

Znaczące są również dla ostatecznych wniosków wyniki grupy jednorocznej, jeśli prześledzimy je pod kątem sukcesów dzieci w poszczególnych etapach badań. Jednoznacznie widać, że podjęcie przez te dzieci edukacji w przedszkolu spowodowało po trzymiesięcznym oddziaływaniu wychowawczym dość znaczny wzrost w zakresie poszczególnych umiejętności objętych badaniem.

Długą drogę musi pokonać dziecko od osiągnięcia pierwszych prób samodzielności do ich rezultatów. Jednak sama czynność zdobywania samodzielności sprawia dzieciom przedszkolnym dużą przyjemność, pod warunkiem, że nastrój w przedszkolu będzie zachęcający do pokonywania przez nie trudności.

Wiek przedszkolny u dzieci jest właściwym okresem dla kształtowania nawyków w zakresie samoobsługi oraz nawykowego respektowania zasad zachowania się w domu, w przedszkolu, na ulicy, w sklepie itd. Dziecko reprezentuje już, bowiem spory poziom rozwoju samokontroli i dlatego z powodzeniem można kształtować poczucie odpowiedzialności za to, co czyni. Najważniejsza jest dbałość o to, aby dziecko było skłonne doprowadzać do końca wykonywane czynności. Chodzi o to, aby uniknąć złego nawyku do byle, jakiego wykonywania poleceń. Zadaniem osoby dorosłej jest towarzyszenie dziecku i podtrzymywanie go w samodzielnym osiągnięciu celu: trzeba, bowiem zachęcać, przypominać i podpowiadać to, co dziecko ma zrobić. Ważne, aby okazywać radość, gdy dziecko osiągnie cel, gdyż w ten sposób uczy się ono odczuwać przyjemność z wykonywania czynności. Potrzebna jest także cierpliwość i systematyczność, bo dziecko musi wiele razy powtarzać czynność, aż ją opanuje, a następnie tak ćwiczyć, aby czynność ta przybrała postać nawyku.

#### Použité zdroje:

- [1] ŽUCHELKOWSKA K., WOJCIECHOWSKA K. *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, Wydawnictwo MAGRAFSEN, Bydgoszcz 2000, s. 62.
- [2] FERLAND F. *Rozwój dziecka na co dzień. Od kołyski do szkolnej ławki*, Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s. 286-288.
- [3] ŁADA-GRODZICKA A., BAŁCZEWSKA E., HERDE M., KWIATKOWSKA E., WASILEWSKA J. *ABC... program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, wydanie II, WSiP, Warszawa 2000, s. 37.

#### Kontakt:

dr. Anna Jakubowicz-Bryx  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz  
Polska  
annabryx@ukw.edu.pl

#### Recenzovali:

Mgr. Iva Bartošová, Ph.D.  
PhDr. Elena Pajdlhauserová, Ph.D.



# WPŁYW ŚRODOWISKA SPOŁECZNEGO NA ZACHOWANIA AGRESYWNE DZIECI W KLASACH I-III

KARBOWNICZEK Jolanta, PL

## 1 Pojęcie agresji i zachowań agresywnych.

W literaturze psychologiczno – pedagogicznej dotyczącej zjawiska agresji można znaleźć wiele propozycji jego definicji. Większość psychologów określa je jako działanie ukierunkowane na wyrządzenie szkody, krzywdy, straty, bólu fizycznego czy też cierpienia moralnego innemu człowiekowi.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym zauważają bądź obserwują: agresję fizyczną przybierającą formę ataku przeciwko innym poprzez użycie siły fizycznej oraz agresję słowną, ujmowaną jako wypowiedź agresywną. J. Ranschburg<sup>63</sup> definiuje agresję jako zamierzone działanie w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu.

Z. Skorny<sup>64</sup> uważa, że agresja to społeczny sposób zachowania się, wynikający z wrogich tendencji i chęci szkodenia innym lub niszczenia. Zachowania agresywne według

J. Grochulskiej<sup>65</sup> mogą być sporadyczne lub przybierać formę stałej tendencji, którą określa się jako agresywność, wrogość lub nawyk napastowania. Czynniki, które warunkują względną stałość zachowań agresywnych zapewniają:

- specyficzny sposób odbierania wielkości sytuacji zewnętrznych to znaczy dostrzegania
- w nich dużej ilości sygnałów wywołujących agresję bądź interpretowanie ich jako frustracyjnych, uwarunkowanych przyszłym doświadczeniem,
- silne nawyki negowania agresji na sytuacje stresu,
- słabe mechanizmy kontroli zachowania,
- predyspozycje temperamentalne wyznaczające z jednej strony szybkość reagowania
- na bodźce, z drugiej natężenie emocji i siłę reakcji,
- wyuczenie się w toku swojego życia posługiwania się agresją jako skuteczną metodą działania w określonych sytuacjach.

Zachowania agresywne odznaczają się dużym nasileniem, są przejawiane w stosunku do pojedynczej osoby lub grupy, wywoływane mogą być drobnymi przyczynami i występują w rozmaitych sytuacjach. Różne sposoby ujmowania agresji wynikają z wielu koncepcji teoretycznych (teoria instynktu, teoria społecznego uczenia się, teoria łącząca agresję z frustracją), poznawczych, psychoanalizy, psychologii indywidualnej. Uważa się ją zatem za zjawisko wielowymiarowe.

## 2 Rodzaje agresji i jej przyczyny

Współcześnie spostrzegane zachowania agresywne wśród najmłodszych są przedmiotem badań empirycznych, analiz specjalistów z wielu dziedzin naukowych i sfer życia społecznego. Interesują się tym zjawiskiem biolodzy, psychologowie, socjologowie, pedagodzy, lekarze oraz organizatorzy życia społecznego. Wszyscy zastanawiają się nad jego skutkami oraz wpływem na osobowość, harmonijnie rozwijającego się ucznia. Z agresją spotykają się nauczyciele już w przedszkolu. Fakt ten jest bardzo niepokojący, błyskawicznie zaczyna się on rozwijać w środowisku społecznym, bliskim dziecku. W zachowaniach dziecięcych można wyróżnić takie rodzaje agresji jak:

- emocjonalna (przeżywanie lęku, wyśmiewanie przez klasę, drwiny nauczyciela).
- Pod wpływem emocji dziecko popada w złość i nerwowość, wypowiada własne myśli, przejawia agresję słowną (przewiska, groźby, plotkowanie, kpiny, itd.),
- instrumentalna (agresor dąży do osiągnięcia celu kosztem drugiej osoby, wykorzystując swoją przewagę fizyczną lub psychiczną),
- fizyczna (atak fizyczny, skierowany na drugą osobę lub jej własność),

<sup>63</sup> J. Ranschburg; *Lęk, gniew i agresja*; Warszawa;1993;s.93

<sup>64</sup> Z. Skorny; *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego zachowania*; Warszawa 1989;s.186

<sup>65</sup> J. Grochulska; *Agresja u dzieci*; Warszawa;1993;s.31

- społeczna (służy obronie norm i wartości obowiązujących w danej społeczności – policjant, żołnierz, straż miejska),
- aspołeczna, wprowadzającą destrukcję w reakcjach międzyludzkich.

Czynności agresywne należą do zachowań społecznych, ponieważ realizowane są w trakcie wzajemnych interakcji (wyjątek stanowi samoagresja), poddaje się je ocenie i wartościowaniu. Ze względu na genezę tych czynności agresję można podzielić na: gniewną, instrumentalną, zadaniową. A.H. Buss<sup>66</sup> odnosi się do agresji fizycznej i werbalnej oraz czynnej i biernej natomiast M.B. Arnold<sup>67</sup> do reaktywnej i wrogiej.

Agresja ma zawsze swoją przyczynę. Złość u dziecka powstaje wtedy, gdy jego potrzeby są niezaspokojone, oczekiwania niespełnione a cele nieosiągnięte (sytuacja frustracji).

Może wówczas dojść do agresywnego odreagowania i uzewnętrznienia jego w stosunku do osób lub przedmiotów. Wyróżniamy endogenne (zaburzenia pracy mózgu) i środowiskowe (przed 10 rokiem życia, głównie spowodowane sytuacją rodzinną, po 10 roku życia lub wcześniej związane ze szkołą i środowiskiem lokalnym) przyczyny zachowań agresywnych.

Uczeń w klasach I – III to bystry obserwator rzeczywistości. Każdy z nas wchodząc w rolę rodzica i wychowawcy powinien zdawać sobie sprawę z tego, że nasze zachowanie stanowi dla dziecka najważniejszy model czy też wzór do naśladowania. To, na rodzicach spoczywa odpowiedzialność za kontrolę tych zachowań, które nie mogą być w żadnym przypadku wzorcem agresji. Ulubieni bohaterowie gier komputerowych, filmów, to przede wszystkim osoby agresywne, które często są naśladowane przez odbiorców.

Wartości aksjologiczne zanikają natomiast rodzi się bunt, nerwowość, gniew i przemoc. Bardzo ważne staje się przekazywanie najmłodszym bezpośredniej informacji na temat tego, co my czujemy w danej sytuacji mówiąc do dziecka: Jestem z Ciebie dumna, jest mi smutno, jestem oburzona itd. Nieprawidłowe, złe reakcje otoczenia takie jak: wyszydzanie, silne sankcje, piętnowania zachowań na forum grupy szkolnej sprzyjają nasilaniu się tego zjawiska. Rodzina staje się przyczyną powstawania zachowań agresywnych u dzieci, wówczas gdy:

- przejawia negatywny lub chłodny stosunek emocjonalny,
- nie wyznacza granic, których nie wolno przekraczać w relacjach z rodzicami, rodzeństwem i innymi osobami,
- nie diagnozuje i nie akceptuje dziecięcych zachowań.
- Szkoła jako instytucja społeczna wraz z jej uwarunkowaniami pedagogicznymi oraz sposobem organizacji procesu dydaktycznego może wpływać na rozwój agresji jednostki. Wzrost niepożądanych zachowań wśród dzieci powodują
- brak jasnych i przestrzeganych reguł życia szkolnego,
- zła struktura organizacyjna szkoły,
- niskie poczucie własnej wartości wśród rówieśników,
- brak umiejętności konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych,
- niewłaściwe sposoby komunikowania się z uczniami, powodujące agresję (poniżanie, - wyzywanie, krytykowanie, nie zauważanie ich osiągnięć),
- nieumiejętność radzenia sobie z przeżywaniem silnych i trudnych uczuć,
- nieskuteczne rozładowanie napięć w czasie zajęć.

Obok domu rodzinnego i szkoły w procesie uspołeczniania dziecka w młodszym wieku szkolnym ważną rolę odgrywają grupy rówieśnicze. Uczestnictwo w tych grupach jest bardzo pożądane w procesie wychowania, zaspakają bowiem wiele psychicznych i społecznych potrzeb jednostki. Istnieją sytuacje, w których grupa rówieśnicza może przekształcić się w grupę przestępczą (dorastająca młodzież), bądź też grupa przestępcza zacznie wywierać wpływ na dziecko dotąd niezdemoralizowane. Osobami ważnymi dla jednostki już nie są rodzice, a koledzy z grupy. Z czasem prezentowane przez nich wzory zachowań i system wartości przybierają charakter zasad postępowania. Środowisko tych grup jest szczególnie atrakcyjne dla jednostek o podobnym typie kłopotów rodzinno - szkolnych, dla których dotąd szkoła i dom były źródłem napięć i sytuacji konfliktowych.

Rola telewizji i filmów video, bajek, kreskówek, wiadomości wzrasta wraz z rozwojem dziecka. Polski siedmiolatek znalazł się w czołówce europejskiej, jeżeli chodzi o czas, jaki spędza przed telewizorem (5 godzin dziennie). Badania psychologów wskazują na to, że przemoc w telewizji zdecydowanie wpływa na agresywne zachowania uczniów oraz tłumi wrażliwość w odbiorze realnego życia. I.Izdebska twierdzi, że „telewizja poprzez oddziaływanie na uczucia wzmaga silne przeżycia emocjonalne, spowodowane oglądaniem nie tylko scen grozy, okrucieństwa, przemocy, ale także innych filmów i programów zawierających treści o wysokim

<sup>66</sup> J. Grochulska; *Agresja...*, s. 46

<sup>67</sup> *Tamże...*, s.47

napięciu dramatycznym lub treści pozornie tylko pozbawione tak zwanego „ładunku dramatycznego”<sup>68</sup>. Poprzez częste oglądanie telewizji obniża się u dziecka umiejętność myślenia abstrakcyjnego, staje się ono bierne i przemęczone. Świat ukazany w filmach jest okrutny. E. Aronson, T. D. Wilson, R.M. Alert uważają, że „Im człowiek młodszy, tym bardziej podatny na oddziaływanie mediów i środowiska. Jego postawy i zachowania ulegają zmianom w wyniku obserwacji otoczenia. Skutki prezentowania przemocy na ekranach są drastyczne, brutalne, wręcz obrzydliwe”<sup>69</sup>.

Najbardziej niebezpieczne są gry komputerowe<sup>70</sup>, najczęściej polegające na tym, że ten wygrywa, kto zabije, zatopi i zniszczy przeciwnika. Pobudzają one do agresji, wciągając stwarzają wewnętrzny niepokój i satysfakcję z wygranej. W ujęciu M. Braun - Gałkowskiej<sup>71</sup> są to gry agresywne polegające na walce osoby grającej z różnymi istotami (ludzie, zwierzęta, ptaki, stworzenia fantastyczne, dinozaury). Do walki używane jest różnego typu uzbrojenie: dzidy, rewolwery, piły tarczowe, maczugi, broń laserowa i inne. Ogląda się „zabitego przeciwnika z różnych punktów widzenia (spojrzenie w oczy, podeptanie zwłok, pozostawienie krwawych śladów). W przykładowej recenzji gry komputerowej „Diablo” czytamy: „Ujrzenie komnaty, w której Butcher torturuje ludzi musi być szokiem. Zakrwawione ściany i podłogi, zwłoki rozpięte na ścianach i klamrach, ciała powbijane na pale, powyginane i poskręcane w przedśmiertelnym męczarniach. To, co na początku gry jest ewenementem, pod koniec staje się regułą. Na zakrwawionych podłogach poniewierają się nagie, okaleczone, bez głów ciała. Atmosferę gry podkreśla jeszcze muzyka. Wyraźnie słychać jęki, westchnienia, szept. Głos jest czasami tak sugestywny, że aż ciarki przechodzą”<sup>72</sup>. W grach komputerowych znajdujemy również przykłady własnej twórczości odbiorców:

### **Przykład 1**

- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| - Kto ty jesteś?    | *Polak mały              |
| - Jaki sprzęt twój? | *Pecet biały             |
| - Kto idolem?       | *Rajdem elektryczny      |
| - Twoje hobby?      | *Śmierć i gwałt fizyczny |

### **Przykład 2**

- Wychodzę z domu, na dworze leje – a we mnie zew łowcy szaleje
- Chyba już wiecie, co chcę dziś zrobić? – Nauczycielską krwią ściany ozdobić.

Przemoc dokonywana w grach nie jest karana, wręcz przeciwnie nagradzana poczuciem sukcesu. Przedstawione przykłady zdecydowanie motywują jednostki do podejmowania prób agresywnego zachowania w domu, szkole, na podwórku. Dzieci agresywne:

- przezywają, dokuczają, popychają, kopią,
- wykazują potrzebę dominacji wobec innych, podporządkowując ich sobie, używając gróźb i siły,
- łatwo popadają w gniew i frustrację,
- nie stosują reguł,
- nie wykazują poczucia winy,
- przyjmują wrogie postawy,
- łatwo nawiązują kontakt z otoczeniem,
- są biegłe w udawaniu,
- prezentują zachowania antyspołeczne: kradzież, wandalizm, bijatyki, picie alkoholu.

## **3 Metody zapobiegania agresji w klasach I – III.**

Ze względu na ciągle nasilające się zachowania agresywne wśród dzieci w domu, szkole i środowisku lokalnym należy podjąć odpowiednie działania profilaktyczne.

W korygowaniu postaw agresywnych chodzi przede wszystkim o to, aby dziecko czuło się kochane, akceptowane i rozumiało, czego od niego oczekujemy. Skuteczność wychowania polega na stosowaniu nagród i kar. Jeśli ograniczymy się wyłącznie do karania to pojawi się bunt i obniżenie wartości. Nagroda znacznie bardziej mobilizująco zadziała na nie aniżeli krytyka i krzyki. H. Rylke<sup>73</sup> przedstawił projekt działań profilaktycznych dla uczniów klas I – III. Obejmuje on trzy etapy:

<sup>68</sup> I. Izdebska; *Rodzina, dziecko, telewizja – szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*; Białystok, 1995; s. 213

<sup>69</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R. M. Alert; *Psychologia społeczna – serce i umysł*; Poznań; 1997; s. 514

<sup>70</sup> Zob. J. Krbowniczek; *Wpływ massmediów na zachowania agresywne dzieci „Życie szkoły”*; 2003 nr 7; s. 396

<sup>71</sup> M. Braun – Gałkowska; *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*; Warszawa; 1997; s. 5

<sup>72</sup> *Tamże...*, s. 2-3

<sup>73</sup> H. Rylke; *Walka profilaktyczna z agresją „Remedium”*; 1999 nr 6; s. 14

**I etap – Klasa I**

1. Dbamy o dobry klimat w klasie
2. Sami lub z pomocą innych rozwiązujemy problemy agresji
3. Ustalamy normy klasowe dla zachowań i sankcje wobec niepożądanych sytuacji

**II etap – Klasa II**

1. Integrujemy zespół rodziców
2. Wzmacniamy indywidualnie rodziców

**III etap – Klasa III**

1. Rozmawiamy z dyrektorem
2. Diagnozujemy problem istniejący w szkole
3. Prowadzimy szkoleniowe rady pedagogiczne
4. Tworzymy grupy wsparcia dla rodziców dzieci agresywnych, ofiar

Aby zapobiegać wystąpieniu agresji u dzieci w młodszym wieku szkolnym należy:

- ustalić system nagród i kar,
- stworzyć w domu rodzinnym miłą, bezpieczną i spokojną atmosferę,
- unikać konfliktów i awantur między rodzicami w obecności dziecka,
- uczyć zachowań społecznych, sposobów reagowania na trudności, rozwiązywania konfliktów,
- spędzać wspólnie czas wolny (sport, taniec, gry i zabawy dydaktyczne, ogólnorozwojowe),
- chronić przed szkodliwym wpływem modeli agresywnego zachowania się,
- wykazywać nieskuteczność agresywnych zachowań,
- reagować na wszelkie objawy agresji,
- unikać nieustannej krytyki, obrażania, ośmieszania, zawstydzania, wytykania błędów,
- uwrażliwiać na potrzeby własne i innych osób,
- interesować się światem dziecka: jego problemami, przeżyciami, zdolnościami, zainteresowaniami, kontaktami z rówieśnikami,
- kontrolować telefony komórkowe, rodzaj oglądanych filmów, gier komputerowych i czas spędzany przy Internecie,
- stosować terapię poprzez kontakt z literaturą dziecięcą,
- zapoznawać z konsekwencjami zachowań agresywnych.

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że występowanie zachowań agresywnych u tak wielu jednostek jest wręcz przerażające. Najbardziej niepokoi fakt, że ciągle się pogłębiają i przeistaczają w koszmar lasferystycznego wychowania młodocianych. Nasilające się „brudy słownictwa”, wybryki chuligańskie w szkole i na ulicach, przemoc, brak wsparcia i znieczulica budzą wielki niepokój. Zauważa się wzrost liczby dzieci niedostosowanych społecznie. Ostatnie lata wykazały, że wiek agresorów jest coraz niższy, a zachowania bardzo brutalne. Dzieci są w szczególności narażone na niebezpieczeństwo z powodu niewielkiej wiedzy, ciekawości, braku wyobraźni, nadmiernej ufności oraz nieostrożności wobec sytuacji zagrażających życiu i zdrowiu. Z agresją trzeba walczyć poprzez ukazywanie prawidłowych wzorców zachowań, wychowanie we wzajemnej miłości i szacunku wobec bliskich, szeroką pedagogizację rodziców, innowacyjne formy pracy z uczniami na zajęciach, przeciwdziałanie negatywnym relacjom interpersonalnym.

**Použité zdroje:**

- [1] ARONSON E., WILSON D., ALERT R.M. *Psychologia społeczna – serce i umysł*. Białystok. 1995.
- [2] BRAUN – GAŁKOWSKA, M. *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*. Warszawa. 1997.
- [3] GROCHULSKA, J. *Agresja u dzieci*. Warszawa. 1993.
- [4] IZDEBSKA, I. *Rodzina, dziecko, telewizja – szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok. 1995.
- [5] KARBOWNICZEK, J. *Wpływ mass mediów na zachowania agresywne dzieci*. „Życie szkoły” .2003 . nr 7.
- [6] RANSCHBURG, J. *Lęk, gniew i agresja*. Warszawa. 1993.
- [7] RYLKE, H. *Walka profilaktyczna z agresją „Remedium”*. 1999. nr 6.
- [8] SKORNY, Z. *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego zachowania*. Warszawa. 1989.

**Kontakt:**

prof. dr. hab. Jolanta Karbowniczek, Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie – Polska  
e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

**Recenzovali:**

Mgr. Věra Kotková, Ph.D.  
PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

# PARENTAL OPINIONS ON THE SUBJECT OF NURSERY SCHOOL'S ROLE IN THE PREPARATION OF THEIR CHILDREN TO BECOME PRIMARY SCHOOL PUPILS

**NOWOSAD Inetta, KOBYLECKA Ewa, PL**

## **Abstract:**

*According to the existing curricular framework children who undergo nursery education should be prepared to take on future tasks related to their new role of a school pupil. Research in the field demonstrates that nursery school children display significant knowledge of the world and frequently demonstrate numerous basic skills related to reading, writing and counting. They are active, creative, sensitive and have diverse interests. Nevertheless, it has been instructive to learn about parents' opinions on their children's preparation to face school duties. These analyses seem to be particularly interesting nowadays during an arduous debate in progress in Poland, concerning the plans to introduce compulsory school introduction to six-year-olds. For 3 years the decision about whether to send a child to school at the age of 6 or 7 will be left at parental discretion, a year later however all children will be obliged to go to school at the age of 6. In such circumstances parental awareness concerning their children's level of preparation is of key importance. The authors have undertaken research with an aim of finding answers to the following questions: What are parental opinions about their children's preparation to the role of pupils? And: What factors differentiate the opinions? The method of diagnostic survey has been applied in the research. 195 parents have been questioned from 25 nursery school in small, medium-size towns and villages in Lubuskie Province. The article presents research results and relates them to the ongoing debate and transformation in educational awareness among contemporary parents.*

## **Key words:**

*Nursery education, children's school maturity, educational awareness among parents.*

According to the existing curricular framework (Dziennik Ustaw 2009 No 4 art. 17) children who undergo nursery education should be prepared to take on future tasks related to their new role of a school pupil. Research in the field demonstrates that nursery school children display significant knowledge of the world and frequently demonstrate numerous basic skills related to reading, writing and counting. They are active, creative, sensitive and have diverse interests. However, children's development at this age is not homogeneous and is dependent on many factors. (A.Brzezińska, M.Burtowy, 1985, p. 40-43).

The analysis of parental opinions in the highest years of nursery school on their children's preparation to school education seems to be particularly interesting nowadays, during an arduous debate in progress in Poland, concerning the plans to introduce compulsory school introduction to six-year-olds. For 3 years the decision about whether to send a child to school at the age of 6 or 7 will be left at parental discretion. In national surveys the majority of them, as well as major part of teachers opt against the lowering of children's age when they enter school. For the most part, there is some anxiety that proper conditions for education may not be secured for younger children in time. Schools are not yet prepared to accept six-year-olds onto their premises and there is little time for the introduction of major changes. It is also true about teachers, who will need time to accommodate to new challenges.

The aim of the research was to learn about parents' opinions on their children's preparation to face school duties. A method of a diagnostic survey has been applied. 195 parents have been questioned from 25 nursery schools in small, medium-size towns and villages in Lubuskie Province in December 2008. The findings of the survey have been compiled into table 1 below:

**Tab.1 Structure of the researched group of parents**

Place of residence Parent's sex	Medium-size town	Small town	Village	Total	%
Female	37	46	43	126	64,62
Male	24	25	20	69	35,38
Total	61	71	63	195	100,00

The researched parents ranged in age from 24 to 48 years old. In most cases they had secondary and higher education. The research aimed to find answers to the following questions:

- What are parental opinions about their children's preparation to the role of pupils?
- What factors differentiate the opinions?
- What anxieties related to their children's transfer to school exist among parents?

In the researched group most opinions are positive about nursery schools' performance: (*I believe that my child will be a good pupil and that she is well prepared by her nursery teacher to face the new role. She likes attending her nursery school classes*" – a woman (25), secondary education, small town; *'My son has acquired new skills and experience in nursery school, which will make him more self-sufficient and responsible in school* – woman, (26) higher education, small town; *'In his nursery school my child has acquired the will to learn. I believe that he is ready to face most obstacles in school environment*" – man, (28), higher education, small town).

Some parents (20,00%) point to some flaw in the functioning of nursery schools. More doubts are voiced by urban male respondents than by females.

Merely a few parents (mostly rural males) are aware of the level of their children's preparation to school (*'I don't know', 'I haven't thought about it', 'It is hard to say*). Only two parents are definitely negative about nursery schools' performance (*'My child doesn't like going to nursery school. He had some problems with adaptation. I have serious doubts about teachers' work here'* – woman (40), secondary education, small town). Detailed results of the research are compiled in Table 2.

**Tab.2 Research results**

Place of residence Parental opinions	Medium-size town	Small town	Village	Total	%
Positive	44	56	35	148	75,90
Ambivalent	15	13	11	39	20,00
Negative or no awareness	2	2	4	8	4,10

Source: results from survey

With no regard to age, place of residence and level of education the majority of parents believe that their children are well prepared to the role of pupils and will manage well at school. Here are some relevant quotes:

*'My child is being adequately prepared and is psychically mature, he shouldn't have problems with finding his place in the group and will be able to deal with new responsibilities'* (man (30), higher education, medium-size town);

*'Nursery education has helped to awaken cognitive curiosity in my child. I hope that thanks to this he will be a good pupil at school'* (woman, (31), higher education, village);

*'I believe that my child is well prepared to learning at school. His attendance to nursery school since the time he was 3 will significantly facilitate his performance at school'* (woman, (30), higher education, village);

*'My child has acquired social skills in nursery school and is able to discuss various topics with his peers (e.g. about fairy tales). He took part in various shows. Thanks to all this he will be able to speak his mind in his future classroom'* (woman, (28), secondary education, small town).

*'I believe that my daughter is well prepared to undertake her responsibilities at school. She has learnt to socialize with her peers, she has become outgoing and full of energy. She has learnt a lot in her nursery school'* (woman, (29), higher education, medium-size town).

In most cases parents appreciate nursery school teachers' didactic achievements. Parents are satisfied with the fact that their children have acquired new skills (linguistic, arithmetic, and with identifying and solving problems), for example:

*'My child has acquired theoretical and practical knowledge, which will prove useful in school'* (man, (31), secondary education, medium-size town);

*'My daughter has learnt to read and write in nursery school, and she is good at counting. I am proud of her'* (woman, (36), secondary education, village);

*'My child has been given the right direction. He is now craving for knowledge and is eager to learn'* – (woman, (33), secondary education, village);

*'In nursery school my child has developed her talents and interests. She sings, dances and knows lots of games'* (woman, (35), secondary education, small town).

Parents tend to praise extracurricular classes taking place at nursery schools, e.g. art workshops, foreign languages, dance classes, concerts, plays and trips. Some parents also appreciate educational successes of their children's nursery schools. Especially, social skills that their children acquire. They are introduced to social values and their creative initiative is encouraged and praised:

*'My child is happy and relaxed in his nursery school. His favourite teacher fulfils a role of a mentor and friend at the same time. I hope that school classes will be run in similar way'* – woman, (33), secondary education, medium-size town);

*'My child has learnt to cooperate with his peers, to organize his work and to be self-sufficient'* (woman, (36), secondary education, village);

*'My son has learnt to be responsible for the tasks is given, to empathize with his peers and to display good manners in public places'* (man, (29), secondary vocational education, small town);

*'My child has learnt to be tolerant and to help weaker peers. He knows what good manners are'* (woman, (32), secondary education, village);

*'My daughter has undergone general development in her nursery school and has been thoroughly prepared to take on school responsibilities'* (woman, (42), secondary education, medium-size town);

*'My child is active in her nursery school, has developed interest in the world, reads with pleasure, likes singing, dancing and visiting culture venues'* (woman, (45), higher education, medium-size town).

It is apparent that parents notice nursery school's educational functions in various areas. It most probably results from relatively high level of education in the researched group.

Only two parents are aware of their children's level of preparation to take on the role of a pupil. These are typically fathers with vocational secondary education from a small town or a village.

About 10% of respondents display some anxieties concerning their offspring's performance at school. In their opinion there is too little discipline and self-reliance taught at nursery schools (*'My son is rather naughty. Nursery teachers are not able to discipline him appropriately. I fear that he will have problems at school to sit at the desk for 45 minutes'* - man, (35), higher education, medium-size town; *'My daughter is not able to cooperate in group. I thought that she would learn it in her nursery school. Teachers fail to organize enough group games for children and Ania will still be a shy person in her new environment'* - woman, (38), higher education, medium-size town).

There are also some doubts concerning the issue of socialization (*'I wish teachers would work more on interrelations among children. My son fears lack of acceptance from his peers at school. He had a similar problem in nursery school'* - woman, (33), higher education, medium-size town; *'My daughter is not always able to cooperate in a group, she often feels lost. I have noticed that there are too few integrative activities in her nursery school'* - woman, (45), higher education, medium-size town).

Among ambivalent opinions on nursery schools' performance there are some concerning the preparation to the participation in cultural events, preparation to issues concerning safety and the development of technical skills (*'When my child goes to school it will be apparent whether he is well prepared to the role of a pupil. It seems to me that he does not spend enough time learning foreign languages and computer skills'* - man, (35), higher education, medium-size town; *I believe that my child is properly directed, acquires knowledge from different areas, but learns too little about art. Moreover, I don't know whether he is prepared for all the hazards that are lurking at school'* - woman, (33), higher education, village).

All in all, the respondents are happy with the fact that their children will start their school education at the age of 7 and not earlier. The publication of their opinions about the functioning of nursery schools will make it easier for parents of younger children to make appropriate decisions whether to send their children to school at the age of 6.

#### Použité zdroje:

- [1] BRZEZIŃSKA, A., BURTOWY M. *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1985.
- [2] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. Dziennik Ustaw 2002 Nr 51 art. 458.
- [3] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. Dziennik Ustaw 2009 No 4 art. 17.
- [4] WALOSZEK, D. ed. *Edukacja dzieci sześciolletnich w Polsce*. 1. ed. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2005. 278 p. ISBN 83-89712-45-8.
- [5] WALOSZEK, D. *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. 1. ed. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2006. 400 p. ISBN 83-7271-397-9.

#### Kontakt:

dr. Inetta Nowosad

dr. Ewa Kobytecka

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69

e-mail: inettanowosad@wp.pl, tel. +48691132525

#### Recenzovali:

prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.

PhDr. Blanka Křováčková

## COMPETENCE OF THE PRESCHOOL TEACHER OF NATURAL SCIENCES

**PAŠKO Ingrid, PL**

### **Abstrakt:**

*Profesní kompetence, chápané jako schopnost správného jednání, se projevují především v kreativních dovednostech usnadňujících účinné plnění role. V každodenním životě mateřské školky se učitel stává tím, kdo stanoví diagnosu, je odborníkem na udělování pomoci dětem v jejich rozvoji, v poznávání a objevování okolního světa, a také tvůrčím strůjcem vlastního profesního rozvoje. Kompetence učitele k vzdělávání o přírodě, což je jedna ze základních vzdělávacích oblastí na úrovni předškolní výchovy, přináleží do souhrnné humanistické koncepce učitelského povolání. Patří do celkového rozsahu dovedností a jsou svého druhu soustavou povinností učitele. Pokud se učitel realizuje v roli profesionála, experta, integrátora, toho kdo prezentuje otevřený postoj vůči světu a lidem jakož i novým idejím a názorům, pak to znamená, že umí správně fungovat v rámci procesu přírodovědného vzdělávání na úrovni předškolní výchovy. Získávání kompetencí je spojeno s využitím vlastních dovedností, s pozitivní motivací, zájmem o člověka i svět, s vlastní pílí, úsilím, systematickou prací na sobě, účastí v situacích, které jsou intelektuálně a emočně hodnotné.*

### **Abstract:**

*Professional competence is conceived as the ability to hold a proper conduct, which manifests itself chiefly in creative skills which facilitate an efficient performance of one's task. In everyday life of a kindergarten, the teacher becomes therefore a diagnostician, specialist in the field of assisting children in their development, recognition and discovery of the surrounding world, as well as a creative promoter of their own professional development. The competence of the teacher of natural sciences - one of the fundamental areas of education at the preschool level - is located in the comprehensive humanistic concept of the teaching profession. Those categories of competence are placed within the comprehensive range of their skills, and constitute a unique set. If the teacher finds fulfillment as a professional, expert, integrator, demonstrator of an open attitude towards the world, people, new idea and views, this means he or she can act properly in the process of education in natural sciences at the preschool level. The acquisition of competence is related to making use of one's own abilities, with positive motivation, interest in the Man and the world, personal hardship, effort, regular work on oneself, participation in situations of cognitive and spiritual values.*

### **Klíčová slova:**

*Profesní kompetence učitele, vzdělávání o přírodě, mateřská školka.*

### **Key words:**

*Teacher's pedagogical competence, natural education, kindergarten.*

Contemporary preschool education, aimed at *supporting and orientation of the child's development in line with its inborn potential and development skills in the relationship with the socio-cultural and natural environment* (Dziennik Urzędowy Nr 2/2000, s. 58), will face important and serious challenges. They regard people who organize the child's education, and the point is not only the organization of educational and didactic activities in itself, but also professional teachers. Professional competence, related either to the profession practiced or the post held, is conceived as the ability to hold a proper conduct, which manifests itself chiefly in creative skills which facilitate an efficient performance of one's task. The components of the competence mentioned are good interpersonal manners, range and quality of interdisciplinary knowledge as well as pertinent skills indispensable for an efficient and responsible performance of a role in the society <sup>1</sup>.

The foundation for professional education should be theoretical conception of teacher's professional development as well as "model of pedagogical's alumnu profile" which this conception is based on, including psychological factors, ethical and behavioral domain<sup>2</sup>.

Among the categories of competence which constitute the base of professional qualifications and are necessary for a teacher to hold their functions are the following ones: praexeologic competence expressed in the teacher's efficiency in the field of planning, organizing, controlling and evaluating the educational processes; communication competence which is expressed in the linguistic efficiency in educational situations; competence of cooperation is visible in effective social oriented behavioral patterns and efficient integration actions; creative competence revealed in innovations and non-standard teacher's actions; IT competence revealed in an efficient use of modern information sources; moral competence expressed in one's ability to have an in-depth moral reflection while evaluating any ethical act <sup>3</sup>.

For the character of the teacher's work, moral competence is the overriding one since it is decisive for the ethical and legal validity of the teacher's professional activities<sup>4</sup>.

In a modern teacher, W. Puślecki can find the following categories of professional competence: research-and-specialist, research-and-pedagogic, interactive, communicative, protective, facilitatory, transgressive, co-operative, negotiating and self-reflective. The effect of education, additional education or self-education of a teacher is their research-and-specialist competence; therefore, it is pertinent to their factual knowledge. The preparation of teachers to take professional actions in the process of education, in extra-educational contacts with their pupils, pupils' parents, other teachers and social environment out of the edu-



cational establishment is determined by the research-pedagogic competence. In turn, the interactive competence comprises interpersonal relations based upon a subjective approach. The indispensable knowledge and skills pertinent to the communication among pupils are indicated by the communicative competence. In the course of the process of education, an important role is played by verbal, extraverbal communication and internal communication – viz. the subjective world of ideas of the teacher or the child. The main constituents of the interpretative competence which enables the teacher to introduce the world to pupils are values, knowledge and skills. Due to them, the teacher can lend the sense to everything that is going on around, he or she contrives the means and methods, perceives the environment and themselves as conditions which may either favor or hamper his or her actions. In the preschool and early school education, of particular use are the protective competence of the teacher, which comprises the recognition of needs of pupils, the ability of their diagnosing and satisfaction and the facilitatory competence, pertinent to supporting the child's development. The transgressive competence means the ability to stimulate and maintain the many-sided creative activity of pupils. The co-operative competence means that the teacher can organize his or her pupils' activities in a skilled way, he/ she cooperates with them at the preparatory stage, performs and marks their achievements, as well as he or she can cooperate with the pupils' parents, other teachers and social environment in which the educational establishment is set. The negotiating competence is related to the new categories of teacher's attitudes which assume taking into consideration of needs and interests of pupils and their fulfillment, although they diverge from the educational targets assumed by the teacher. The self-reflective competence entails from the teacher the independence while determining the quality of their didactic and educational work as well as the utilization of this information for improving this process<sup>5</sup>.

A classification of competence categories of a teacher is also postulated by Kwaśnica, who distinguishes among them two groups –the practical-and moral group, which comprises interpretative, moral and communicative categories, and the technical group which means the skills on which depends the effectiveness of action, conceived and treated subjectively and whose range of application is objective. The other group, according to the author, comprises also the postulative competence understood as the ability to advocate targets understood objectively and to identify oneself with them; instead, the methodological competence means the ability to act in line with the rules which determine the optimum order of actions. Then, there is the realization competence intended as an ability to select the means and to create conditions favoring the pursuit of targets<sup>6</sup>. From the viewpoint of teacher's fundamental professional activities, as the pedagogical thought has it, the teacher's competence is the ability to transmit the knowledge and experience, to animate and to inspire pupils to work on their own account, to develop their creative powers and innovative skills, to mould their attitudes and character, to organize practical activities and create conditions for spontaneous activities, to use traditional and modern forms of education and upbringing, to evaluate the pupils' skills in a good way, to prepare their own tools for evaluating the achievements. In everyday life of a kindergarten, the teacher becomes therefore a diagnostician, specialist in the field of assisting children in their development, recognition and discovery of the surrounding world, as well as a creative promoter of their own professional development.

A person endowed with the comprehensive competence of creating the conditions of the educational process that are to stimulate the many-sided development of the child by releasing its personal potential and harmony with the specific character of the environment in which the child is reared can be called effective teacher<sup>7</sup>. Nowadays, the demand for people endowed with a versatile personality development, high qualifying values open to the transformations which are taking place, is still increasing. A teacher who starts their professional career will face the prerequisite of developing their own professional competence in order to cope with such challenges with success. The most desired group of teachers are those who are not only predisposed towards teaching, but also have solid pedagogical background<sup>8</sup>. Nowadays, it is necessary to *educate and improve the education of teachers endowed with new categories of competence, different from the previous ones; substantially, they must be more connective than specialist, more open than closed, more creative than imitative, and from the viewpoint of the professional role – the modern teacher has to pass from the function of a transmitter and executor to the role of a guide and an interpreter*<sup>9</sup>. Today's preschool teacher must be in possession of a series of diversified categories of competence, typical of a reflective practitioner who can give a personalized support to each child with whom they should be tied with personal bonds, oriented towards a permanent enrichment of personal resources and their working technique, and who can react to dynamic challenges of the present time which is subject to dynamic changes<sup>10</sup>.

Apart from knowledge and proper experience, the educational work with preschool children entails appropriate emotional attitude and a high sense of responsibility. A good teacher will be also one who thanks to contacts with the child will understand other people better and better, which has permitted him or her to enrich his or her own world of experiences<sup>11</sup>.

The competence of the teacher of natural sciences - one of the fundamental areas of education at the preschool level - is located in the comprehensive humanistic concept of the teaching profession. Those categories of competence are placed within the comprehensive range of their skills, and constitute a unique set.

To a great extent, in the kindergarten, the teacher is to decide about the orientation and contents of the educational and didactic work. They select and create such educational and didactic conditions that each child, while having a contact with natural reality, may be successful in the enrichment of its knowledge, in the development of cognitive abilities as determined by educational contacts, and in the acquisition of positive behavioral patterns towards nature. The child is offered diversified forms of activity, the child's interests are stimulated, the range of skills - extended, and the child's initiative - released. For the cognitive potential of a preschool child, the base for the everyday educational and didactic work of the teacher should be the assumptions for the concept of versatile education – learning through emotional activity, creative process of thinking and action, expressive activity. Educational and didactic situations, arranged by the teacher, which favor the emotional contacts with the natural reality experienced by the child should be the first act of the educational procedure, and at the same time, they should penetrate another situation. The emotions aroused by contacts with the natural environment may constitute the base for asking questions about the essence, reason, aims and destinations of the objects becoming known, about the phenomena, and simultaneously be the origin of the child's interests in nature. While organizing the cognitive process and selecting didactic aids, the teacher should bear in mind that in children natural values allow starting the emotional thinking.

If we create conditions for the personal development and offer children a world of values, this will help them become acquainted, understand and build their own, understand the surrounding natural reality, organize their own activities; this will also develop communicative skills, moulds the skills related to making choices and decision-making<sup>12</sup>. According to Kielar-Turska, the educational process, based on anticipating, participating, ideas and judging, designed and postulated by the kindergarten teacher, can be named educational. Such education prepares a child for future – the problem is to establish the sense of a possibility of making choices, individual solutions and assuming the responsibility for one's own action. Innovative learning has an impact not only on the intellect, but also on the feelings and will; hence, the importance of the contact with the teacher who acts as a transmitter of values and cannot be replaced by any didactic aids, however good they may be. The teacher shows to children what lends values to the Man. He or she develops the sensitivity, commands respect for experiences and judgments of other people. He or she pays attention to humanistic ecological and special values, moulds the correct attitude towards the planet of Earth and responsibility for it. He or she draws attention to cognitive values (knowledge, explanation, ordering), moral aspects (sympathy, justice, esteem, goodness, kindness, love, loyalty), esthetic values (beauty, harmony, nobility) and ontic ones (humility, hope, faith in the sense, consent to fate)<sup>13</sup>.

The attitude of the teacher aimed at making a pupil interested in the world will be for the latter a model to follow. That is why the teacher should exhibit his/her interest in what surrounds him/her, exhibit an astonishment transformed then into research, investigate and rejoice at having found, become acquainted, learnt and judged. The child ought as well to be shown a possibility of expressing the same phenomena in a different way, of inducing one to modify the reality, but not to the detriment of oneself and/or to the environment in which it lives.

The attitude of the teacher who induces one to reflect upon one's own features and potential will help him or her arrange well the educational process in which each child will be able to reveal its development potential, and where preferable behavioral patterns and judgmental orientation might be molded.

Teacher's activities should be designed to provide the children with the knowledge of the world and to acquaint them with scientific work specific by demonstrating how interesting and even amusing may be observation, experimentation, analyzing, solving problems and documenting their work<sup>14</sup>.

The following categories are pertinent to the competence required for preschool teachers of natural sciences: system of theoretical and practical knowledge; mental and practical skills related to the subject and pedagogy which determine the system of didactic and educational activities based upon theoretical knowledge; subjective general pedagogical components of professional personality; ability to make use of education in the natural sciences for molding full development potential in a child who can recognize its individual character of development; preference should be given to relation-based educational contacts between the subjects of education, to the established manifold and multidirectional educational and didactic interactions (child-teacher, teacher-child, child-child) within the sphere as offered by the natural environment; teacher's presentation of an attitude which is creative, innovative and interpretative; all fundamental elements in the educational and didactic process are treated as a complementary whole subordinated to the methodological requirements of the specific character of the subject and children's developmental potential<sup>15</sup>.

If the teacher finds fulfillment as a professional, expert, integrator, demonstrator of an open attitude towards the world, people, new idea and views, this means he or she can act properly in the process of education in natural sciences at the preschool level<sup>16</sup>.

The key indicator proving that a teacher is competent is the attitude of reflection and self-reflection, ethical conduct and ratiocination, skills of factual operation in the sphere of the presented subject related

professions. Teacher's pedagogical competence comprises the cognitive factor viz. knowledge, thinking style, as well as certain abilities indispensable for molding a child's personality.

If a teacher is in possession of professional attributes in line with today's educational requirements, this will be expressed in the awareness of the role which stimulates and supports the child's development. The teacher is simultaneously an educator and co-partner of the child in the educational process. So as to face the challenging tasks posed in the teacher's profession, each teacher should have a vast range of professional, educational and axiological abilities.

The acquisition of competence is related to making use of one's own abilities, with positive motivation, interest in the Man and the world, personal hardship, effort, regular work on oneself, participation in situations of cognitive and spiritual values. Competence remains in relation to one's wisdom and experience.

#### Použité zdroje:

- [1] PUŚLECKI, W. *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej* [w:] Adamek I. (red.) *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, WN WSP, Kraków 1998, s. 117
- [2] CZAJA-CHUDYBA, I. *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. WN AP, Kraków 2005, s. 52
- [3] DENEK, K. *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 1998 s 215-217
- [4] ADAMEK, I. *Kompetencje nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I-III* [w:] Puślecki W. red. *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Warszawa 2000, s. 233
- [5] PUŚLECKI, W. *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej* [w:] Adamek I. (red.) *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, WN WSP, Kraków 1998 s. 119-122
- [6] KWAŚNICA, R. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* {w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t 2, PWN, Warszawa 2003, s. 300-301
- [7] MICHALAK, R. *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*, [w:] Sowińska H. (red.) *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2004, s. 205.
- [8] PAŚKO, J.R. *Kto powinien kształtować kompetencje przyszłego nauczyciela?* [w:] Żegnałek K. (red.) *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 64.
- [9] KWIECIŃSKI, Z. *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań-Olsztyn 2000, s. 17.
- [10] MICHALAK, R. *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*, [w:] Sowińska H. (red.) *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2004, s. 218
- [11] KLIM-KLIMASZEWSKA, A. [w:] Żegnałek K. (red.) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 196.
- [12] PAŚKO, I. *Umiejętności nauczycieli w przygotowaniu uczniów klas początkowych szkoły podstawowej do rozwiązywania współczesnych i przyszłych problemów ekologicznych* [w:]. Bury P., Czajkowska-Ziobrowska (red.) *Edukacja bez granic – mimo granic. Przestrzeń tworzenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s. 111.
- [13] KIELAR-TURSKA, M. *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSIP, Warszawa 1992, s. 34-35).
- [14] CZAJA-CHUDYBA, I. *Odkrywanie zdolności dziecka*. WN AP, Kraków, 2005, s. 137.
- [15] ZIOŁO, I. *Edukacja przyrodnicza*, „Życie Szkoły” nr 4, 2005, s. 4.
- [16] PAŚKO, I. *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*, [w:] Muchacka B., Kraszewski K. (red.) *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 118-120.

#### Kontakt:

dr. Ingrid Paško  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej  
30-060 Kraków ul. Ingardena 4  
ingridpasko@onet.eu

#### Recenzowali:

PhDr. R. Skutilová, Ph.D.  
PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

# DOJRZAŁOŚĆ SPOŁECZNA DZIECI SZEŚCIOLETNICH DO PODJĘCIA NAUKI

**SKOWROŃSKA Aleksandra, PL**

**Key words:**

*Didnosis, social development, social maturity of six-year-old children entering school, social skills, pre-school education.*

Rozwój społeczny powinien być na tyle zaawansowany, by umożliwił dziecku, odnalezienie swojego miejsca w grupie społecznej, jaką jest klasa. Dojrzałość społeczna charakteryzuje się prawidłowością nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, to umiejętność współzycia w zespole, wrażliwość społeczno - moralna, osiągnięcie odpowiednich norm postępowania. Pod uwagę wzięto w rozwoju społecznym: nastawienie prospołeczne, kontakty z rówieśnikami, inicjatywę oraz przestrzeganie norm społecznych.

## SOCIAL MATURITY OF SIX-YEAR-OLD CHILDREN ENTERING SCHOOL

Social development should be advanced enough in order to enable the child to find its place in one of the social groups like a class. Social maturity is characterized by the child's ability to establish correct contacts and relationships with his or her peer group and to display social and moral sensibility and appropriate standards of behaviour.

Pro-social behavior, communication with other children, initiative and the observance of social standards were the most significant factors were taken into account when assessing social development;

W bieżącym roku minie 10 lat od wprowadzenia w Polsce największej i najbardziej kompleksowej reformy oświatowej. Wzorowana była na doświadczeniach wielu krajów Unii Europejskiej, niejednokrotnie poprawiająca i ulepszająca różne koncepcje.

Reforma wdrażała i wprowadzała od nowego roku szkolnego wielokierunkowe zmiany. Obejmowała między innymi zmiany dotyczące: awansu zawodowego nauczycieli, egzaminów i ich wykorzystania w monitorowaniu i ewaluacji procesu kształcenia, struktury systemu edukacji, zarządzania oświatą i jej nadzorowania, finansowania szkolnictwa, programów nauczania i wychowania oraz systemu oceniania. Edukacja zorientowana na dziecko przyznawała priorytet potrzebom poznawczym czyli zapotrzebowaniu na nowe, niestandardowe i niekonwencjonalne idee pedagogiczne. Wymagała pełnego zaangażowania pedeutologicznego.

Reformy edukacyjne to trudne wyzwania dla władz oświatowych, zadania długofalowe i często ryzykowne z punktu widzenia różnych grup społecznych. U jednych budzą nadzieje, u innych sceptycyzm. Takim przedsięwzięciom zawsze towarzyszyły i towarzyszyć będą przeszkody, problemy i opory różnych stron. Jednak globalizacja świata, transformacja ustrojowa i daleko posunięty proces integracji europejskiej stawia reformy edukacji na ważnym miejscu.

Spółeczeństwo polskie stoi w przeddzień kolejnej, przygotowywanej przez władze oświatowe, reformy dotyczącej obniżenia progu szkolnego dla dzieci. W myśl jej założeń edukacja wczesnoszkolna rozpocząć się ma dla dzieci już w wieku 6 lat pomijając roczne przygotowanie, tzw. „zerówki”. Dla władz oświatowych reforma to strukturalna i programowa działalność, dla nauczycieli obowiązek jej realizowania, a dla rodziców skrócenie dzieciństwa, a tym samym wydłużenie drogi edukacyjnej.

W różnych krajach dzieci rozpoczynają naukę szkolną w różnym wieku. W niektórych już pięcioletki zaczynają uczęszczać do szkoły, a w innych dzieci ośmioletnie. Obecnie w Polsce naukę rozpoczyna się w wieku 6 lat w tzw. oddziałach zerowych w szkole, bądź w najstarszej grupie przedszkolnej.

Od kilku lat trwa ogólnopolska dyskusja na temat granicy wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Nauczyciele, rodzice, psychologowie i władze oświatowe podzieleni zostali na dwa przeciwstawne obozy. Jedni są „za” inni są „przeciw” przyspieszeniu obowiązku szkolnego. Jednak ostateczna decyzja została już podjęta przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – od roku szkolnego 2012/2013 obligatoryjnie wszystkie sześciolatki objęte zostaną nauką szkolą, przekroczą próg szkolny. Do tego czasu, do klas pierwszych, będą mogły uczęszczać dzieci 6-letnie za zgodą rodziców, które uzyskają pozytywne orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej. Czy jednak sześciolatki są na tyle dojrzałe, by sprostać wymogom szkolnym? Czy stopień wszystkich sfer rozwoju jest (sfery motorycznej, umysłowej, emocjonalnej i społecznej) jest na tyle wysoki, że poradzą sobie z nowymi doświadczeniami, wymagającymi określonych umiejętności? Pisać, czytać, liczyć dzieci nauczą się w szkole, ale muszą mieć już wykształcone pewne kompetencje społeczne.

## Společný rozvoj dítěte v věku předškolním - v zarysích

Człowiek przez całe życie rozwija się, ulega pewnym wpływom i modelowaniu. Wszelkie doświadczenia życiowe zbierane już od małości nadają taki a nie inny kształt konkretnej osobie. Nie bez przyczyny zakłada się, iż „istotą rozwoju jest zmiana, zaś jego cechą charakterystyczną plastyczność.”<sup>74</sup>

Rozwój (ang. *development*) to „ciąg zmian podczas całego życia organizmu.”<sup>75</sup> To angielskie słowo *development* pochodzi od słowa wywodzącego się z języka staro – francuskiego *desveloper*, które oznacza odwinąć lub rozwinąć. W podobny sposób termin rozwój definiuje N. Sillamy, który uważa, że jest to „seria etapów, przez które przechodzi istota żywa, by osiągnąć pełnię rozkwitu.”

Rozwój społeczny polega na zdobywaniu dojrzałości do współżycia w społeczeństwie.<sup>76</sup> Rozpatrywany może być z dwóch punktów widzenia: „(1) jako integrowanie się dzieci w grupę społeczną, często określane mianem socjalizacji, (2) jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces dochodzenia do unikatowych wzorów przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach”<sup>77</sup>.

W człowieku, jako istocie znajdującej się nieustannie pod wpływem różnych oddziaływań ze strony otoczenia, zachodzą zmiany w rozwoju społecznym. Dzięki nabywanym doświadczeniom w trakcie przebywania w społeczeństwie, jednostka przygotowuje się do funkcjonowania w nim. O tym jak będzie przebiegał rozwój społeczny w dzieciństwie decyduje „liczba kontaktów, jakie dzieci mają z innymi dziećmi”<sup>78</sup>.

Poziom rozwoju społecznego to zdolność do sprawowania kontroli zgodnie z wymaganiami dorosłych oraz umiejętność współdziałania z rówieśnikami. Rówieśnicy stają się dla dziecka modelami wzorów myślenia, spostrzegania, oceniania a także sposobów komunikowania się.<sup>79</sup> O dojrzałości społecznej dziecka świadczy jego stopień samodzielności i zaradności w różnych sytuacjach, który ma wpływ na sposób jego funkcjonowania w szkole. Po rozstaniu się z matką, idąc do szkoły, powinno mieć przekonanie, że da sobie radę. Dziecko dojrzałe pod tym względem powinno umieć współdziałać i współpracować z innymi zarówno w nauce, zabawie i pracy oraz przeżywać radość i zadowolenie z osiągnięć. Powinno być staranne, obowiązkowe, systematyczne, ambitne i zdolne do samooceny, jak i odpowiedniej, adekwatnej oceny innych. Potrafić zrozumieć, że wszyscy w grupie mają takie same prawa i obowiązki. Rozwój społeczny wyraża się również w zdyscyplinowaniu i wykonywaniu poleceń nauczyciela.

Wzorów osobowych dostarczają również rodzice, którzy uczą odnoszenia się do innych ludzi i wyrażania swojej sympatii i antypatii dla nich. Rodzina przez zamierzone oddziaływania opiekuńcze i wychowawcze, a także przez zamierzony wpływ wynikający ze wzajemnych stosunków uczuciowych i zespołu interakcji między członkami oraz przez wzory osobowe rodziców, przyczynia się do fizycznego i społecznego rozwoju dziecka. Dzięki tym oddziaływaniom przygotowuje dziecko do podejmowania przyszłych ról człowieka dorosłego. Jednocześnie wyposaża go w wartości, normy, wzory zachowań i obyczaje kulturowe społeczeństwa, do którego przynależy. Dziecko ucząc się postępować według norm społecznych zaczyna je internalizować i uzewnętrzniać w swoim zachowaniu.<sup>80</sup> Doświadczenia wyniesione z domu będą tutaj decydujące, na tym też polega rola rodziny w transmisji kultury oraz jej oddziaływania wychowawcze.<sup>81</sup>

Podjęcie przez dziecko obowiązku szkolnego wiąże się z początkiem nowego, bardzo ważnego etapu w jego życiu. Przechodząc z wieku przedszkolnego w wiek wczesnoszkolny ulega zmianie podstawowa forma działalności dziecka. Dotąd była zabawa - teraz będzie nauka. Jednak, aby dziecko mogło sprostać wymaganiom szkolnym i w pełni się rozwijać musi osiągnąć tak zwaną dojrzałość szkolną. Wobec powyższego sprawą niezwyklej wagi staje się kontekst profesjonalnego namysłu nauczyciela nad strategiami postępowania pedagogicznego, które mają doprowadzić do systematycznego postępu rozwojowego każdej sfery u dzieci i nabywaniu przez nie określonych umiejętności i sprawności<sup>82</sup>.

### Badania dojrzałości społecznej sześciolatków

W ostatnim czasie prowadzi się wiele badań nad dojrzałością szkolną dzieci. Dużym przedsięwzięciem było badanie stopnia przygotowania sześciolatków do nauki szkolnej, które współfinansowane było przez Europejski Fundusz Społeczny pt. Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej.

<sup>74</sup> Harwas – Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2005, s. 10.

<sup>75</sup> Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2005, s. 671.

<sup>76</sup> Zob. Przetacznik – Gierowska M., Makiełło – Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.

<sup>77</sup> Kielar – Turska M., Białecka – Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] B. Harwas – Napierała, J. Trempała (red.) op.cit., s. 113.

<sup>78</sup> Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 456.

<sup>79</sup> Siedlaczek-Szwed A., *Společna pozycja dzieci z wadami wymowy i ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym*, [w:] A. Marzec, I. Wagner (red.) *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w Zjednoczonej Europie*, Częstochowa 2005, s.309.

<sup>80</sup> Zob. Schaffer H.R., *Początki uspołecznienia dziecka*, Warszawa 1981.

<sup>81</sup> Siedlaczek-Szwed A., *Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu rozwoju mowy dziecka*, [w:] A. Siedlaczek-Szwed, I. Wagner (red.) *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze*, Częstochowa 2002, s.229.

<sup>82</sup> Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 47.

Zorganizowano i przeprowadzono kompleksowe badania w szkołach podstawowych i przedszkolach, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, podczas zajęć na próbie badawczej 70 tys. dzieci sześciolatków, 70 tys. rodziców oraz 6 tys. nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego. Zakładana procedura miała charakter badań powtarzalnych, panelowych (z użyciem tych samych narzędzi badań). Badania prowadzone były w dwóch etapach i stanowiły względem siebie materiał empiryczny weryfikujący pozyskane dane. W etapie I, realizowanym za pomocą wyodrębnionego operatu losowania pobrana została próba licząca około 35 tys. sześciolatków. Zbadane zostały wszystkie aspekty przygotowania dziecka sześciolatka do rozpoczęcia nauki szkolnej określone dla badań konceptualizacji dojrzałości (gotowości) szkolnej. Etap II stanowił powtórzenie badania według tego samego operatu, jaki zastosowany był w etapie I.<sup>83</sup>

Wyniki raportu są imponujące, ale jednoznacznie nie wskazują na możliwości podjęcia przez dzieci nauki w wieku sześciu lat.

Krąg zainteresowań badawczych autorki stanowi dojrzałość szkolna dzieci sześci- i siedmioletnich, a w szczególności ich dojrzałość emocjonalna i społeczna, jako najistotniejsze sfery rozwoju. Aby uzyskać wiedzę na temat stopnia gotowości pod tym względem przeprowadzono badania w roku szkolnym 2007-2008.<sup>84</sup>

Celem badań było określenie, jakie emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne mają istotny wpływ na podjęcie nauki w klasie I i jak one się zmieniają podczas rocznego przygotowania. Łącznie jesienią 2007 zebrano opinie 1100 rodziców przy zastosowaniu kwestionariuszy ankiet oraz 1335 nauczycieli przy zastosowaniu arkuszy obserwacji. Kwestionariusz wywiadu z rodzicami (429 dzieci 6-letnich i 671 dzieci 7-letnich) zawierał listę 28 pytań dotyczących emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych. Rozdzielono je na dwie odrębne grupy: rozwój emocjonalny (13) i rozwój społeczny (15). W rozwoju społecznym do diagnozy wydzielono cztery kategorie, a w nich, zachowania i umiejętności społeczne, takie jak:

- nastawienie prospołeczne i otwartość - nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, pomaganie i chęć pomagania innym, rozmowa o problemach;
- kontakt i współpraca z rówieśnikami - współpraca w czasie zabawy, uczestnictwo w zabawach zespołowych, ma kolegów, z którymi się bawi;
- inicjatywa i przywództwo w kontaktach towarzyskich - inicjacja zabawy, rola lidera w zabawie, uległość w stosunku do innych, ambicja, chęć do zdobywania wiedzy;
- przestrzeganie norm społecznych - wykonywanie poleceń, przyjmowanie krytyki, stosunek do przedszkola / szkoły, stosunek do zadań;

Każdą odpowiedź oceniano w skali 5-punktowej: zdecydowanie tak (5), raczej tak (4), trudno powiedzieć (3), raczej nie (2), zdecydowanie nie (1) i poddano analizie statystycznej.<sup>85</sup> Wyniki badań w oparciu o dane uzyskane od rodziców dzieci przedstawiają się następująco:

**Tab.1 Zestawienie odpowiedzi rodziców dzieci 6- i 7-letnich dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości**

grupy porównawcze	miara	nastawienie prospołeczne i otwartość		liczebność grupy	
		dz	ch	dz	ch
rodzice 7-latki	średnia	4,277	4,082	333	338
	odchylenie standardowe	0,313	0,359		
	współczynnik zmienności	7,3%	8,8%		
rodzice 6-latki	średnia	4,195	4,114	221	208
	odchylenie standardowe	0,304	0,353		
	współczynnik zmienności	7,2%	8,6%		
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	średnia	4,244	4,094	554	546
	odchylenie standardowe	0,311	0,357		
	współczynnik zmienności	7,3%	8,7%		

<sup>83</sup> Zob. *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. A.Kopik (red.), Kielce 2007.

<sup>84</sup> Zob. Skowrońska A., *Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci 6-letnich i 7-letnich (badania własne)*, *Edukacja Elementarna w teorii i praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli*, nr 6, grudzień/4/2007.

<sup>77</sup> niniejszy tekst jest opracowaniem 15-stu pytań dotyczących jedynie rozwoju społecznego; dla potrzeb artykułu przedstawiono analizę wyników testu statystycznego na równość dwóch średnich (przypis autora).

**Tab.2 Wyniki testu statystycznego dotyczące nastawienia prospołecznego i otwartości.**

grupy porównawcze	nastawienie prospołeczne i otwartość	
	dziewczynki	chłopczy
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	1,719	-0,608

Wyniki testu statystycznego, wskazują, że nastawienie prospołeczne oceniane przez rodziców w grupie dziewczynek sześciolletnich było dwukrotnie wyższe, niż u chłopców w ich wieku. Wynika z tego, że badane zachowania w znacznym stopniu obniżają się u dziewczynek po zmianie środowiska (po przejściu z przedszkola do szkoły), a chłopcy w klasie I radzą sobie lepiej w tej kategorii.

**Tab.3 Zestawienie odpowiedzi rodziców dzieci 6- i 7-letnich dotyczące kontaktów i współpracy z rówieśnikami**

grupy porównawcze	miara	kontakt i współpraca z rówieśnikami		liczebność grupy	
		dz	ch	dz	ch
rodzice 7-latki	średnia	4,426	4,344	333	338
	odchylenie standardowe	0,278	0,368		
	współczynnik zmienności	6,3%	8,5%		
rodzice 6-latki	średnia	4,434	4,317	221	208
	odchylenie standardowe	0,218	0,353		
	współczynnik zmienności	4,9%	8,2%		
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	średnia	4,430	4,334	554	546
	odchylenie standardowe	0,254	0,362		
	współczynnik zmienności	5,7%	8,4%		

**Tab. 4 Wyniki testu statystycznego dotyczące kontaktów i współpracy z rówieśnikami**

grupy porównawcze	kontakt i współpraca z rówieśnikami	
	dziewczynki	chłopczy
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	-0,187	0,509

Analizując wyniki testu zauważyć można nieznaczne różnice wynikające z obserwacji rodziców badanych grup. Rodzice chłopców 6-letnich, w odróżnieniu od rodziców chłopców 7-letnich, wyżej oceniają ich umiejętność współpracy i współdziałania w grupie. Innego zdania są rodzice dziewczynek – to siedmiolatki łatwiej i lepiej nawiązują kontakty interpersonalne i chętniej współpracują z innymi dziećmi niż ich sześciolletnie koleżanki.

**Tab. 5 Zestawienie odpowiedzi rodziców dzieci 6- i 7-letnich dotyczące inicjatywy i przywództwa w kontaktach**

grupy porównawcze	miara	inicjatywa i przywództwo w kontaktach		liczebność grupy	
		dz	ch	dz	ch
rodzice 7-latki	średnia	3,741	3,547	333	338
	odchylenie standardowe	0,282	0,288		
	współczynnik zmienności	7,5%	8,1%		
rodzice 6-latki	średnia	3,630	3,575	221	208
	odchylenie standardowe	0,287	0,304		
	współczynnik zmienności	7,9%	8,5%		
rodzice 6-latki/ rodzice 7-latki	średnia	3,696	3,558	554	546
	odchylenie standardowe	0,287	0,294		
	współczynnik zmienności	7,8%	8,3%		

Tab.6 Wyniki testu statystycznego dotyczące inicjatywy i przywództwa w kontaktach

grupy porównawcze	inicjatywa i przywództwo w kontaktach	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	2,389	-0,575

Analizując inicjatywę i przywództwo w grupie rówieśniczej u dziewczynek i chłopców w opinii ich rodziców należy stwierdzić, że sześciolatki oceniane były znacznie wyżej (2,389) niż ich starsze o rok koleżanki. Natomiast u chłopców zaobserwowano sytuację odwrotną, choć mało istotną statystycznie.

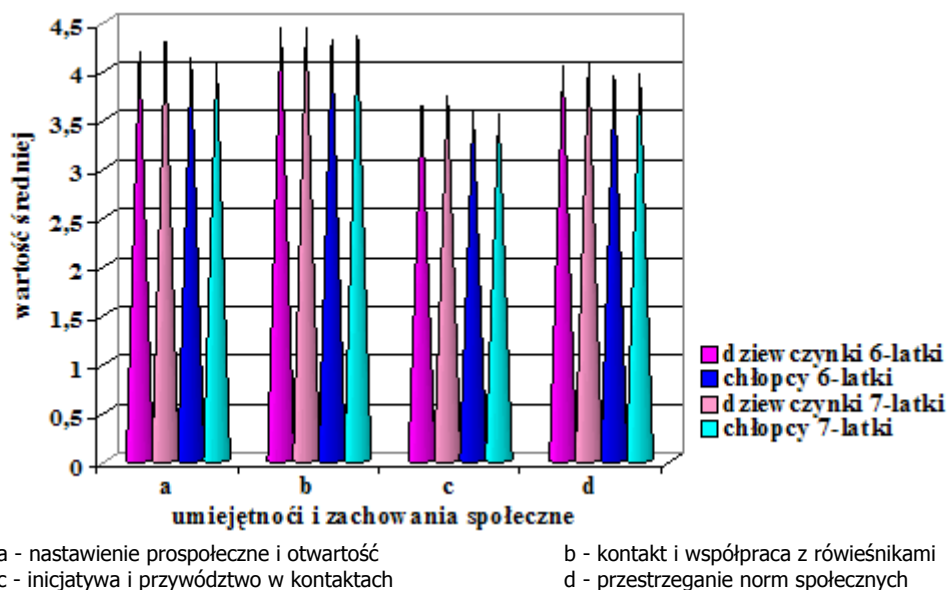
Tab.7 Zestawienie odpowiedzi rodziców dzieci 6- i 7-letnich dotyczące przestrzegania norm społecznych

grupy porównawcze	miara	przestrzeganie norm społecznych		liczebność grupy	
		dz	ch	dz	ch
rodzice 7-latki	średnia	4,072	3,962	333	338
	odchylenie standardowe	0,256	0,293		
	współczynnik zmienności	6,3%	7,4%		
rodzice 6-latki	średnia	4,045	3,939	221	208
	odchylenie standardowe	0,208	0,322		
	współczynnik zmienności	5,1%	8,2%		
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	średnia	4,061	3,953	554	546
	odchylenie standardowe	0,237	0,304		
	współczynnik zmienności	5,8%	7,7%		

Tab.8 Wyniki testu dotyczące przestrzegania norm społecznych

grupy porównawcze	przestrzeganie norm społecznych	
	dziewczynki	chłopcy
rodzice 6-latki/rodzice 7-latki	0,649	0,649

Zdaniem rodziców ich sześciolatki potrafią przestrzegać ustalonych norm w takim samym stopniu. Oceny dziewczynek i chłopców są niemal identyczne. Porównując oceny rodziców obydwu grup wiekowych nie zauważa się dużych różnic między płciami, ile w wieku dzieci. Tu również sześciolatki oceniane były wyżej.



Graf 1 Porównanie badanych kompetencji społecznych dzieci 6- i 7-letnich



## Wnioski i zakończenie

Najwyżej oceniono kontakt i współpracę badanych dzieci, nastawienie prospołeczne i przestrzeganie norm na równym poziomie, a najniżej podejmowanie inicjatywy. Ogólnie uznać można, że dzieci przedszkolne niewiele różnią się w stopniu rozwoju społecznego od dzieci rozpoczynających naukę. Wiadomym jest, że tempo rozwoju jest sprawą indywidualną każdego dziecka, a przedstawiona diagnoza jest wypadkową omawianego zagadnienia. Tak więc uznać można, że obniżenie granicy wieku przekroczenia progu szkolnego nie zakłóca w sposób istotny sfery społecznej. Jednak aby to przejście miało charakter „łagodny” konieczne jest dostosowanie form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolletnimi, które oparte na zabawie wprowadzać będą je w arkana wiedzy.

### Použité zdroje:

- [1] FALKIEWICZ-SZULT M. *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków 2007, s. 47. ISBN 978-83-7308-654-8
- [2] HARWAS – NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa. 2005.
- [3] HURLOK E. B. *Rozwój dziecka*. Warszawa 1985.
- [4] KIELAR – TURSKA M., BIAŁECKA – PIKUL M. *Wczesne dzieciństwo*. [w:] B. Harwas – Napierała, J. Trempała (red.) op.cit., s. 113, KOPIK A. (red.) *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce 2007, ISBN 978-83-7208-008-0
- [5] PRZETACZNIK–GIEROWSKA M., MAKIEŁŁO–JARŻA G. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa 1992.
- [6] REBER A. S., REBER E. S. *Słownik psychologii*. Warszawa 2005, s. 671. ISBN
- [7] SCHAFFER H.R. *Początki uspołecznienia dziecka*. Warszawa 1981. ISDN
- [8] SIEDLACZEK-SZWED A. Społeczna pozycja dzieci z wadami wymowy i ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym, [w:] A. Marzec, I. Wagner (red.) *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w Zjednoczonej Europie*, Częstochowa 2005.
- [9] SIEDLACZEK-SZWED A. Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu rozwoju mowy dziecka, [w:] A. Siedlaczek-Szwed, I. Wagner (red.) *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze*, Częstochowa 2002.
- [10] SILLAMY N. *Słownik psychologii*. Wydawnictwo „Książnica” 1994, ISBN 83-85348-67-0, s. 256.
- [11] SKOWROŃSKA A. *Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci 6-letnich i 7-letnich (badania własne)*. *Edukacja Elementarna w teorii i praktyce*. Kwartalnik dla nauczycieli, nr 6, grudzień/4/2007. Częstochowa, ISSN 1896-2327.

### Kontakt:

dr. Aleksandra Skowrońska  
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej  
Akademia im. Jana Długosza  
Częstochowa – Polska

### Recenzowali:

PhDr. Jiří Novotný, Ph.D.  
Mgr. Martin Skutil

# ROLA NAUCZYCIELA W PRZYGOTOWANIU DZIECI PRZEDSZKOLNYCH DO PROMOCJI ZDROWIA PREPARING CHILDREN IN KINDERGARTEN FOR HEALTH PROMOTION - THE ROLE OF A TEACHER

WOJCIECHOWSKA Katarzyna, PL

## **Streszczenie:**

*Cele i zadania promocji zdrowia w przedszkolu zmiernają w kierunku przygotowania dzieci do umiejętności sprawowania kontroli nad własnym zdrowiem i podejmowania działań umacniających zdrowie i pomnażanie jego potencjału. Promotorem zdrowia w przedszkolu jest kompetentny nauczyciel. Rozpoznaje on potrzeby, możliwości i aspiracje swoich wychowanków i podejmuje działania pedagogiczne mające na celu poprawę ich samopoczucia oraz wskazuje, jak zdrowiej żyć i tworzyć zdrowe środowisko. Jego rola wiąże się ze wspieraniem dzieci w indywidualnym rozwoju, przygotowaniem ich do podejmowania prozdrowotnych decyzji i dokonywania wyborów z pożytkiem dla zdrowia.*

## **Abstract:**

*The goals and measures of establishing health promotion in kindergarten are to prepare children so that they are able to have control over their own health and can take measures which are to fortify and improve their health. The person to promote health in kindergarten is a competent teacher. The teacher recognizes the needs, potential and aspirations of pupils and undertakes pedagogic measures that are to improve their frame of mind and show them how to live healthier and create healthy environment. The teacher's role is connected with supporting children in individual development and preparing them to make decisions and choices in favour of their health.*

## **Słowa kluczowe:**

*Edukacja przedszkolna, nauczyciel, promocja zdrowia.*

## **Key words:**

*Kindergarten education, a teacher, health promotion.*

Warunkiem powodzenia człowieka w życiu, aktywnego radzenia sobie w bliższym i dalszym środowisku oraz skutecznego kierowania własnym życiem jest stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrego samopoczucia, czyli posiadanie zdrowia. Zdrowie nie jest czymś niezmiennym, danym raz na zawsze. Zdrowie trzeba wzmacniać, dbać o nie, pomnażać jego potencjał. Z uwagi na to, że okres wczesnego dzieciństwa w dużej mierze decyduje o tym, kim dziecko stanie się w przyszłości, jak przebiegać będzie jego życie i co w nim osiągnie, ważne jest, aby od najmłodszych lat przygotować dzieci do podejmowania działań prozdrowotnych a także wykształcić u nich poczucie odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych. Idea promocji zdrowia<sup>86</sup> umożliwi każdemu człowiekowi zwiększenie oddziaływania na jego zdrowie w sensie jego poprawy i utrzymania. W celu osiągnięcia całkowitego dobrostanu (dobrego samopoczucia) fizycznego, psychicznego i społecznego, ludzie muszą umieć określać i urzeczywistniać swoje aspiracje, zaspokajać potrzeby radząc sobie z wyzwaniem swojego środowiska w jego istniejącym stanie lub dokonując w nim odpowiednich zmian<sup>87</sup>.

Małe dziecko potrzebuje wiedzy o zdrowiu i sposobach jego ochrony. Dlatego dzieci w wieku przedszkolnym powinny zdobyć określony zasób informacji o zdrowiu, a także współuczestniczyć w definiowaniu własnych problemów zdrowotnych i określaniu czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na zdrowie. W edukacji przedszkolnej akcent powinien być również położony na dostarczanie dzieciom argumentów, które świadczą o korzyściach płynących z dbania o własne zdrowie i pomnażania jego potencjału. Dzięki temu zaczną dostrzegać sygnały zagrażające zdrowiu oraz będą sobie zdawać sprawę z tego, że zdrowie jest najwyższą wartością, dzięki której można osiągnąć wytyczone cele i wpływać na jakość swego życia<sup>88</sup>.

Zachowania zdrowotne kształtują się przede wszystkim w okresie wzrastania i rozwoju dziecka. Dokonuje się to w procesie socjalizacji pod wpływem bardzo różnorodnych czynników między innymi poprzez wzorce i instrukcje przekazywane przez nauczycieli. To nauczyciel edukacji zdrowotnej przyjmuje odpowiedzialność wykształcenia człowieka zdrowego, wszechstronnie rozwiniętego i sprawnego oraz twórczo myślącego, otwartego na zmiany, doskonalącego swoją osobowość pod względem intelektualnym, afektywnym i psychomotorycznym, który potrafi samodzielnie uczyć się i usprawniać oraz korzystać z najnowszych tech-

<sup>86</sup> Pojęcie „promocji zdrowia” zdefiniowano na Pierwszej Międzynarodowej Konferencji Promocji Zdrowia w Ottawie w 1986 roku i zamieszczono je w dokumencie pokonferencyjnym zwanym Karta Ottawską.

<sup>87</sup> Karta Ottawska 1986.

<sup>88</sup> K. Żuchelkowska, K. Wojciechowska, Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych, Bydgoszcz 2000, s.18.

nologii komunikowania się, człowieka umiejącego odróżnić dobro od zła i odpowiedzieć na pytanie: jak żyć godnie i zgodnie z naturą<sup>89</sup>. Dlatego nauczyciel stanowiący wzór dla dziecka w wieku przedszkolnym, które charakteryzuje się silną skłonnością naśladowczą, powinien przejawiać zachowania prozdrowotne, które są wartościowane dodatnio, gdyż one sprzyjają zdrowiu. Z kolei, gdy nauczyciel lekceważy własne zdrowie, nie dba o higienę osobistą i własne bezpieczeństwo, dostarcza dziecku złych wzorów i tym samym zachęca je do naśladowania negatywnych zachowań zdrowotnych. Nauczyciel przygotowujący dzieci przedszkolne do promocji zdrowia musi posiadać szereg kompetencji zawodowych, być wiarygodny oraz powinien umieć oceniać i znać sztukę osiągania tego, co dla małych dzieci jest realne i możliwe. Dlatego oceniając osiągnięcia prozdrowotne dzieci wielu przedszkolnym, winien uwzględniać:

- dbanie o zdrowie własne i innych oraz współpracę z dorosłymi w tym zakresie,
- rozróżnianie czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na zdrowie i rozwój,
- rozpoznawanie i odpowiednie reagowanie na zagrożenia dla zdrowia i życia,
- postawę i stosunek do aktywności ruchowej,
- poziom i postępy w rozwoju sprawności motorycznej i ogólnej sprawności fizycznej<sup>90</sup>.

W ramach programu wychowania w przedszkolu nauczyciel prowadzi pracę pedagogiczną, mającą na celu kształtowanie u dzieci zachowań prozdrowotnych, zdrowego stylu życia, odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych. Pamiętać jednak należy, że działania prozdrowotne będą miały sens, gdy aktywnie włączy się do nich rodziców. Ważne jest to, że oddziaływanie wychowawczo – dydaktyczne prowadzone w przedszkolu jest wtedy bardzo zbliżone do tych poczynań, które stosuje się w domu rodzinnym. Dlatego rodzice opowiadają się za pozostawieniem dzieci sześciolatków w przedszkolu, argumentując, że jest to placówka, która w najszerszym zakresie przygotowuje dzieci do promocji zdrowia<sup>91</sup>.

Aby podejmowane działania na rzecz promocji zdrowia w edukacji przedszkolnej były skuteczne i przyniosły oczekiwane rezultaty należy stosować odpowiednie metody pracy wychowawczo – dydaktycznej adekwatne do możliwości percepcyjnych dziecka w wieku 3-6 lat, uwzględniające naturalną potrzebę poznawania, sprzyjające wyzwaniu inicjatywy i twórczej postawy. Rola nauczyciela przygotowującego dzieci do promocji zdrowia polega na takim doborze metod i form, które pozwalają samodzielnie odkrywać wiedzę i zdobywać nowe umiejętności, stopniowo kształtować samodzielność poznawczą, budować wiarę we własne możliwości. Z tego względu w procesie wychowania zdrowotnego „stosujemy nie tylko metody nauczania prowadzące do zdobycia wiadomości i umiejętności, ale też metody inne, bardziej skuteczne, jak oddziaływanie przez przykład, nacisk środowiska wychowującego, a przede wszystkim – własną aktywność wychowawca”<sup>92</sup>. Dlatego też dobrze byłoby wykorzystać metody wynikające z koncepcji wielostronnego kształcenia. Jest to oryginalna i ciągle aktualna próba przewyższania jednostronnych poglądów, dotyczących ważności i roli określonych sposobów uczenia się. Zgodnie z tą koncepcją, kształcenie ma tym większą wartość, w im większym stopniu odwołuje się nie tylko do sfery intelektualnej, ale także do sfery emocjonalnej i wolicjonalnej. Z koncepcji wielostronnego kształcenia wynikają cztery grupy metod, które odpowiadają czterem drogom dochodzenia do wiedzy przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie. Są to:

- metody asymilacji wiedzy oparte na aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym,
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy oparte na twórczej aktywności poznawczej związanej z rozwiązywaniem problemów,
- metody waloryzacyjne (eksponujące), cechujące się przewagą aktywności emocjonalnej,
- metody praktyczne oparte na aktywności praktycznej.

W edukacji zdrowotnej nauczyciel może wykorzystać takie metody asymilacji wiedzy, jak: pogadanka i praca z książką. Zastosowanie pogadanki wstępnej pozwoli wytworzyć stan gotowości do opanowania nowych przyzwyczajzeń i nawyków higieniczno – zdrowotnych. Podczas pogadanki podsumowującej można omówić prawidłowości, skorygować nieprawidłowości występujące podczas wykonywania różnych czynności związanych z dbaniem o zdrowie, z higieną osobistą i otoczenia. Do pracy z książką nauczyciel dobiera takie utwory literackie, których treść, nastrój oraz zawarty ładunek emocjonalny może przyczynić się do rozwijania nawyków związanych z szanowaniem i umacnianiem zdrowia.

Z grupy metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy na uwagę zasługuje stosowanie przez nauczyciela takich metod jak: metoda sytuacyjna, burza mózgów, gry dydaktyczne. Metoda sytuacyjna polega na wprowadzaniu dzieci w konkretną sytuację. Zadaniem dzieci jest zrozumieć tę sytuację i podjąć konkretne działa-

<sup>89</sup> J. Bielski., *Kompetencje nauczyciela wychowania fizycznego, Lider 2001, s.7.*

<sup>90</sup> K. Żuchelkowska, K. Wojciechowska, *op.cit.*,

<sup>91</sup> A. Jakubowicz-Bryx, *Sześciolatek w szkole – opinie rodziców i nauczycieli na temat miejsca dziecka sześciolatka w systemie edukacji*, [w:] Leżańska W., Tyl A., (red.), *Pytania o przyszłość kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2004, s.271-280

<sup>92</sup> M. Demel., *Pedagogika zdrowia, Warszawa 1980, s.171*

nia związane z jej rozwiązaniem. Burza mózgow zwana także giełdą pomysłów, polega na zespołowym rozwiązywaniu problemu lub zadania zdrowotnego. Głównie chodzi o to, aby zespół wynalazł jak najwięcej nowych, a często zaskakujących pomysłów, z których, po rozważeniu wszystkich „za” i „przeciw”, wybiera się pomysł najlepszy. Gry dydaktyczne charakteryzują się tym, że występuje w nich pierwiastek zabawowy, zadanie dydaktyczne i reguły gry. Znajdują one szczególnie zastosowanie wtedy, gdy zamierza się doprowadzić dzieci do twórczego opanowania wiadomości, przyzwyczajajeń i nawyków niezbędnych do ochrony i umacniania zdrowia.

Wykorzystywane przez nauczyciela w procesie promowania zdrowia metody waloryzacyjne odgrywają szczególną rolę, gdyż polegają na wywoływaniu przeżyć emocjonalnych pod wpływem eksponowanych wartości w powiązaniu z doznaniem intelektualnymi. Metody waloryzacyjne to metody impresyjne i ekspresyjne. Metody impresyjne sprowadzają się do organizowania uczestnictwa dzieci w takich sytuacjach, w których eksponowane są różne wartości wywołujące przeżycia emocjonalne. Metody ekspresyjne polegają na wyrażaniu własnych przeżyć, doznań, uczuć w konkretnej działalności na rzecz ochrony własnego zdrowia, a także w twórczości plastycznej, słownej, muzycznej, konstrukcyjnej.

Przygotowując dzieci do promocji zdrowia nauczyciel stosuje także metody praktyczne. Mają one na celu nauczyć dzieci w sposób racjonalny i rozumny dbać o własne zdrowie. Można wykorzystać metodę ćwiczeń utrwalających i stawiania zadań. Ćwiczenia utrwalające mają na celu pobudzenie dzieci do powtarzania czynności wcześniej poznanych i doświadczonych, które w zamierzeniu nauczyciela winny stać się przyzwyczajeniami lub nawykami. Ćwiczenia mają więc wiele zastosowań w nabywaniu przyzwyczajajeń i nawyków zdrowotno – higienicznych. Metoda stawiania zadań ma na celu pobudzić aktywność psychoruchową dzieci w z góry przewidzianym i określonym przez nauczyciela kierunku. Zadania stawiane dzieciom mogą polegać na organizowaniu sytuacji stawiających dzieci przed koniecznością samodzielnego poszukiwania rozwiązania problemu w działaniu.

Promując zdrowie w przedszkolu, można stosować wszystkie formy pracy wychowawczo – dydaktycznej. Jednak nauczyciele za najbardziej przydatne uważają: zabawy tematyczne, zabawy ruchowe, spacer, wycieczki, czynności samoobsługowe. Zabawy tematyczne charakteryzują się tym, że dzieci odtwarzają w nich role osób dorosłych, ich życie, stosunki społeczne, sposoby zachowania, a także to, co wiedzą o otaczającej rzeczywistości. Zabawy ruchowe wszechstronnie oddziałują na organizm przede wszystkim wzmacniająco i stymulująco. Uczą społecznego współżycia oraz wprowadzają radosny nastrój. Spacer i wycieczki należą do bardzo lubianych przez dzieci form pracy pedagogicznej w przedszkolu. Dzieciom przynosi radość przebywanie na świeżym powietrzu, bezpośredni kontakt z przyrodą, poznawanie wielu nowych zjawisk. Zarówno spacer jak i wycieczka oprócz walorów zdrowotnych posiada także walory poznawcze i wychowawcze.

Dużą rolę w przygotowaniu dzieci przedszkolnych do promocji zdrowia nauczyciel przywiązuje do kształtowania czynności samoobsługowych, do których można zaliczyć: mycie rąk, samodzielne spożywanie posiłków, czesanie i przeczesywanie włosów, mycie zębów, samodzielne ubieranie się i rozbieranie, prawidłowe korzystanie z ubikacji<sup>7</sup>.

Dla promocji zdrowia w przedszkolu ważne jest, że nauczyciel stosuje metody aktywne, które „mają nastawienie prospektywne, chodzi bowiem nie tylko o dzień dzisiejszy, ale głównie o to, żeby uzyskać gwarancję trwałości wypracowanych nawyków, przyzwyczajajeń, umiejętności i postaw, oraz o taki stopień ich elastyczności, aby wychowanek swobodnie podążał za ogólnym postępem cywilizacji, by umiał inteligentnie dostosować swoje obyczaje zdrowotne do zmieniających się okoliczności wieku, sytuacji rodzinnej i zawodowej”<sup>2</sup>.

Postęp promocji zdrowia w przedszkolu zależy od świadomości zdrowotnej wszystkich podmiotów edukacji, ale rola kreatora w tym procesie przypada nauczycielowi. Zadania, jakie ma do wykonania możliwe są do spełnienia wtedy, kiedy odznacza się on wysokimi kompetencjami merytorycznymi, twórczą osobowością, sprawnością pedagogicznego działania. Oprócz tego obdarzony jest empatią i umiejętnością dostrzegania osobowej inności każdego dziecka a także rozumie jego potrzeby, dążenia i możliwości. Podejmując działania promujące zdrowy i higieniczny tryb życia oraz stwarzając okazje do tego, aby dzieci mogły zdobyć wiadomości i umiejętności oraz wykorzystać je w praktyce, przyczynia się do ukształtowania człowieka świadomego, otwartego, twórczego, pragnącego aktywnie działać na rzecz umacniania i pomnażania zdrowia swojego i innych.

**Použité zdroje:**

- [1] BIELSKI J. *Kompetence nauczyciela wychowania fizycznego*, Lider 2001.
- [2] DEMEL M. *Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1980.
- [3] DENEK K. *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998
- [4] JAKUBOWICZ-BRYX A. *Sześciolatek w szkole – opinie rodziców i nauczycieli na temat miejsca dziecka sześciolatniego w systemie edukacji*, [w:] Leżańska W., Tyl A., (red.) *Pytania o przyszłość kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2004.
- [5] *Karta Ottawska* 1986.
- [6] WOJCIECHOWSKA K., SOBIESZCZYK M. *Nauczyciel promotorem zdrowia w zreformowanej szkole*, [w:] Denek K., Koszczyc T. LEWANDOWSKI M. (red.) *Edukacja jutra*, Wrocław 2003.
- [7] ŻUCHELKOWSKA K., WOJCIECHOWSKA K. *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, Bydgoszcz 2000.

**Kontakt:**

dr. Katarzyna Wojciechowska  
ul. Saperów 218  
85-542 Bydgoszcz  
Polska  
Tel.: 793 442 661  
e-mail: k-woj@wp.pl

**Recenzowali:**

Mgr. Martin Skutil  
PhDr. R. Šikulová, Ph.D.

## **DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO PAIDAGOGOS**

Dítě v 21. století

Silné a slabé stránky naplňování RVP PV

Předškolní pedagog - úskalí a vize profese

Pohled na management mateřských škol

Dynamika vzdělávání předškolních pedagogů

Autorské články z mezinárodní vědecké konference, pořádané 2. dubna 2009, pod záštitou doc. Ing. Vladimíra Jehličky, CSc., děkana PdF UHK, při příležitosti 50 let vysokoškolského vzdělávání učitelů v Hradci Králové, 5. výročí vzniku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy, a otevření navazujícího magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku na PdF UHK

editoři: PaedDr. René Drtina, Ph.D.  
PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D. | © 2009  
Ing. Jan Chromý, Ph.D.

redakční příprava: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Media4u Magazine Ústav primární a preprimární edukace  
Pedagogické fakulty  
Univerzity Hradec Králové

Recenze publikace: prof. Ing. Ján Bajtoš, CSc., Ph.D.  
doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.  
doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.  
Mgr. Iva Bartošová, Ph.D.

Vydal: Media4u Magazine - mimořádné vydání X3/2009  
ISSN 1214-9187  
Praha © 2009

Vydáno v Praze dne 30. 7. 2009, ve spolupráci s Ústavem primární a preprimární edukace PdF UHK.  
Šéfredaktor – Ing. Jan Chromý, Ph.D., zástupce šéfredaktora – PaedDr. René Drtina, Ph.D.  
Redakční rada: prof. Ing. Ján Bajtoš, CSc. Ph.D. prof. Ing. Rozmarína Dubovská, DrSc., prof. PhDr. Ing. Ivan Turek, CSc.,  
doc. Ing. Vladimír Jehlička, CSc., doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc., doc. PaedDr. Jiří Nikl, CSc.,  
PaedDr. René Drtina, Ph.D., PhDr. Jarmila Horváthová, Ph.D., Ing. Jan Chromý, Ph.D., PhDr. Marta Chromá, Ph.D.,  
PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D., Ing. Mgr. Josef Šedivý, Ph.D., PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D., PhDr. Katerina Veselá, Ph.D.

**URL: <http://www.media4u.cz>**  
**Spojení: [jan.chromy@centrum.cz](mailto:jan.chromy@centrum.cz), [info@media4u.cz](mailto:info@media4u.cz)**