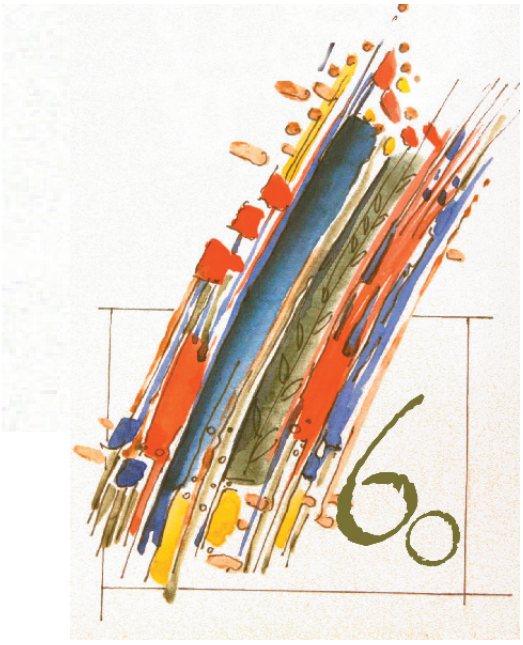
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta



Príprava učiteľov v procese školských reforiem

Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou
Prešov 16. - 17. september 2009

Prešov 2009

Príprava učiteľov v procese školských reforiem
Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou
Prešov 16. - 17. september 2009

Vedecký výbor konferencie
Predseda: doc. PhDr. Milan Portik, PhD.
Členovia: prof. Dr. Olena Bykovská, CSc.
prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.
prof. PhDr. Marie Vitková, CSc.
prof. AP dr hab. Božena Muchacka

Organizačný výbor konferencie
Predseda: doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
Členovia: prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.
doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
doc. PhDr. Renáta Bernátová, PhD.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD.
PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.
Mgr. Jarmila Žolnová, PhD.
PaedDr. PhDr. Monika Krajčovičová, PhD.
PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
PaedDr. Veronika Zeľová, PhD.
Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
PhDr. Tatiana Čekanová
Mgr. Hedviga Kochová

Recenzenti: prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD.
PaedDr. Ján Hučík, PhD.
PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Editori: doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
PaedDr. Veronika Zeľová, PhD.

ISBN 978-80-555-0024-9

Obsah

HLAVNÉ REFERÁTY

Rozvoj profesie učiteľa a profesiografický výskum
Bronislava KASÁČOVÁ 15

***Dieťa a svet* v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov**
Mária PODHÁJECKÁ 24

Kvalita učitele a profesní standard optikou proměn školního vzdělávání
Vladimíra SPILKOVÁ 39

Učiteľ v súradniciach času a priestoru reformy školstva
Miron ZELINA 52

1 PRÍPRAVA UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

Řešení rozpoznaných pedagogických problémů praxe jako součást přípravného vzdělávání učitelek MŠ
Radmila BURKOVIČOVÁ 59

Pripravenosť na učiteľskú profesiu z pohľadu študenta – výskumné zistenia
Alena DOUŠKOVÁ – Katarína ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ 66

Obsahová analýza kompetencií dieťaťa - inšpirácia pre efektívnejšiu prácu učiteľa predprimárnej edukácie
Katarína GUZIOVÁ – Mária PODHÁJECKÁ 74

Rozvíjanie poznania u detí predškolského veku v oblasti základov fyziky a astronómie
Peter HANISKO 88

Náměty pro rozvoj logicko-matematického myšlení v posledním ročníku MŠ
Drahomíra HOLUBOVÁ 94

Reforma preprimárního vzdělávání v České republice a odraz v pregraduální přípravě budoucích učitelů preprimárního vzdělávání
Vlasta HRDLIČKOVÁ 102

Vzdělávání učitelů předškolní výchovy v Polsku
Anna KLIM-KLIMASZEWSKA - Tamara ZACHARUK 108

Fyzika pre najmenších v príprave budúcich učiteľov v MŠ
Jana KOPÁČOVÁ 116

Vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol
Soňa KOŤÁTKOVÁ 121

Pregraduálna príprava učiteľov predprimárneho stupňa vzdelania
Monika MIŇOVÁ 127

Kontroverzie vo vzťahu k vzdelávaniu predškolských pedagógov
Bożena MUCHACKA 132

Hra v kurikule materskej školy
Mária PODHÁJECKÁ - Miroslava DOBIASOVÁ 139

Učiteľ a dieťa – reflexia relevantných zistení o hre
Mária PODHÁJECKÁ – Vlasta GMITROVÁ 149

Niektoré metodologické prístupy v skúmaní motoriky detí v období vstupu do školy
Ingrid RUŽBARSKÁ 159

Načo nám je výtvarná edukácia v materskej škole?
Daniela VALACHOVÁ 165

Počítač v predprimárnej edukácii – čo už vieme a čo ešte nie
Miroslava VIŠŇOVSKÁ 172

Pastelková fyzika pre materské školy
Mária ZENTKOVÁ – Andrea ČEPIŠŠÁKOVÁ – Lenka DUCÁROVÁ – Jarka VÍŤAZKOVÁ – Erika BELOVÁ 177

2 PRÍPRAVA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

2.1 PEDAGOGIKA A PSYCHOLÓGIA

Pedagog szkolny jak kreator decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży
Mirosław Zb. BABIARZ – Daniel KUKLA 187

Edukacja początkowa wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka
Józef BAŁACHOWICZ 196

Aktuálne možnosti utvárania elementárnej gramotnosti
Ľudmila BELÁSOVÁ – Martina HOLOVKOVÁ 208

Súčasná príprava učiteľov elementaristov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove
Renáta BERNÁTOVÁ 215

Reflexe praktických zkušeností studentů učitelství pro 1. st. základních škol
Ivana BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ 220

Wiedza nauczyciela na temat kompetencji kreatywno-krytycznych
Iwona CZAJA-CHUDYBA 228

Psychologie v přípravě učitelů primárního stupně školského vzdělávání
Jiří DAN 235

Učebné kompetencie žiakov z pohľadu učiteľov ZŠ
Milan DARÁK – Janka FERENCOVÁ 240

Nauczyciel organizatorem środowiska uczenia się języka
Magdalena GROCHOWALSKA 247

Psychohygiena ako súčasť pregraduálnej prípravy pedagógov
Nikoleta IZDENCZYOVÁ 254

Poruchy detského vývinu – nie len pre špeciálnych pedagógov
Katarína JANECZKOVÁ 258

Teoria B. Bernsteina jako inspiracja do zmian w myśleniu nauczycieli o reformowaniu edukacji wczesnoszkolnej
Iwona KOPACZYŃSKA 261

Posadnutosť efektmi, či ďalej (preč) od teórie re-reprodukovania
Dušan KOSTRUB 271

Analýza konceptu kognitívnej modifikovateľnosti dieťaťa - možno merať a hodnotiť mieru „skrytých“ predpokladov pre učenie sa?
Iveta KOVALČÍKOVÁ 279

The importance of culture for learning
Anne-Mari LARSEN – Kari Hoås MOEN 290

Характеристика педагогического процесса в научных исследованиях П.Ф. Каптерева и в работах отечественных педагогов XX в.
Роман ЛУНЁВ 301

Význam etológie pre psychológiu
Stanislava MIHOKOVÁ 309

Rola učiteľa v súčasnej škole
Lenka PASTERNÁKOVÁ 314

Učiteľ ako tvorca pozitívnej edukačnej klímy triedy a školy
Ľubomíra POLÁKOVÁ 320

Reflexia školskej reformy v didaktike 1. stupňa ZŠ
Milan PORTIK 325

Vertikálny rozmer edukácie nositeľov odlišných schopností
Oľga RAČKOVÁ 329

Rozširovanie a aktualizácia kompetencií pedagógov pre primárny stupeň vzdelávania
Iveta ŠEBEŇOVÁ 336

Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka
Renáta ŠIKULOVÁ 340

Implikacje obniżenia progu szkolnego i ich wpływ na zachowania społeczne i emocjonalne dzieci
Aleksandra SKOWROŃSKA 348

Interkultúrna komunikácia na pozadí kultúrnej rozmanitosti
Lucia ZALČÍKOVÁ 356

2.2 KOGNITÍVNE, KOMUNIKAČNÉ A ESTETICKOVÝCHOVNÉ ASPEKTY PRÍPRAVY UČITEĽA PRIMÁRNEJ ŠKOLY

Fenomén integračných tendencií a ich odraz v príprave učiteľov hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ
Božena BALCÁROVÁ 363

Výtvarná výchova v kontexte ŠVP
Tatiana BACHUROVÁ 368

Mediálny obsah v úlohe „textu“ vo vyučovaní slovenského jazyka
Lucia BLAŽEKOVÁ 373

Hudobná výchova v kontexte školských reforiem
Anna DEREVJANÍKOVÁ 380

Príprava učiteľov integrovanej výučby k realizácii umeleckej podstaty v novej školskej realite
Jerzy DYLĄG 386

Osobnosť učiteľa etickej výchovy v primárnej škole
Vladimír FEDORKO 392

Poznatky o izotopických vzťahoch v detských naratívach a ich využitie vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom stupni vzdelávania
Petra HARČARÍKOVÁ 404

Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov
Bibiána HLEBOVÁ 411

Pravopis verzus žiak
Mária HYBALOVÁ 419

Rozvoj kognitívnych schopností prostredníctvom kladenia otázok
Mária KOŽUCHOVÁ 427

Hudobná chvíľka ako inovačný prvok zefektívnenia edukačného procesu
Monika MARCHEVSKÁ 434

Koncepcia tvorby výtvarno-pedagogických modelov v kontexte umeleckej edukácie
Jaroslava MARKOFOVÁ 441

Hudobná výchova v procese výučby na 1. stupni základnej školy a jej špecifiká
Jaromíra PÚČIKOVÁ 446

Tvorivosť a učiteľ v zrkadle ISCED 2
Radoslav RUSŇÁK 450

Ilustrácia, výtvarný prejav a projekcia podnetov
Alena SEDLÁKOVÁ 459

Hypermédium v hudobnej edukácii primárnej školy
Daniel ŠIMČÍK – Ľubomír ŠIMČÍK 467

Integrácia ako pedagogický princíp v kontexte aktuálnych vzdelávacích programov
Zuzana SLÁVIKOVÁ 471

Porozumenie textu žiakmi mladšieho školského veku
Antónia SOCHOVIČOVÁ 477

Literárne vzdelávanie v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne školy
Zuzana STANISLAVOVÁ 484

Obraz – umelecká hodnota, kultúrny status, nový vnem a význam k novej životnej skúsenosti
Božena ŠUPŠÁKOVÁ 491

2.3 PRÍPRAVA UČITEĽOV PRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA - MATEMATICKÁ EDUKÁCIA

Mohou kvadratické rovnice rozvíjet matematické myšlení?
Jaroslav BERÁNEK 501

Využití e-learningu při výuce stereometrie ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Marta FRANCOVÁ – Milena VAŇUROVÁ 509

Matematická gramotnosť - kompetencia matematickej argumentácie študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky
Ľubica GEROVÁ 512

Manipulativní dovednosti dětí v matematice v primárním vzdělávání
Jitka HODAŇOVÁ 519

Matematická gramotnosť – kompetencia riešenia a tvorby problémových úloh študentmi predškolskej a elementárnej pedagogiky
Štefan KOVÁČIK 522

Didaktické hry v matematice – dvojí zkušenost
Eva KREJČOVÁ 528

Praktická matematika
Jana LACEKOVÁ 537

Matematické výučbové programy z pohľadu študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky
Marek MOKRIŠ – Veronika ZEĽOVÁ 545

Výzvy pre prípravu učiteľov elementárnej matematiky nástupom štátneho vzdelávacieho programu
Edita PARTOVÁ 550

Matematické rozprávky ako príklady tvorivosti budúcich učiteľov primárneho vzdelávania
Jaroslav PERNÝ 557

Nadaný žiak – žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (?)
Alena PRÍDAVKOVÁ 565

Projektové práce studentů primárního vzdělávání
Jana PŘÍHONSKÁ 572

Dynamické testovanie matematických schopností dieťaťa – tvorba testovej položky
Iveta SCHOLTZOVÁ – Alena PRÍDAVKOVÁ – Edita ŠIMČÍKOVÁ 580

Netradičné úlohy ako jedna z možností rozvíjania matematických schopností žiakov primárnej školy
Anna VAŠUTOVÁ 587

2.4 PRÍRODOVEDNÉ A TECHNICKÉ DISCIPLÍNY V KONTEXTE PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

Multikultúrna výchova e-learningom
Jana BURGEROVÁ – Alica PETRASOVÁ 597

Miejsce edukacji technicznej we współczesnych programach do nauczania zintegrowanego
Anna JAKUBOWICZ-BRYX 606

Regionálna výchova v procese kurikulárnej transformácie
Ján KANCÍR 614

Pozícia zdravia v príprave a práci učiteľa primárnej školy
Andrea KRIŠKOVÁ 620

Zdravotno-preventívna kompetencia v profesiograme učiteľa primárnej školy
Jozef LIBA 624

Přírodniny v preprimárním a primárním vzdělávání
Jan PETR 631

Možnosti využitia LMS systému Moodle v informatickej príprave budúcich učiteľov 1. st. ZŠ
Katarína SEBÍNOVÁ 636

Možnosti primárnej prevencie problémov s návykovými látkami v edukačnom procese
Lýdia TAIŠOVÁ 642

Informačno-komunikačné technológie vo vlastivednom vzdelávaní na 1. stupni základnej školy
Adriana TIMČÍKOVÁ 647

Možnosti využitia Internetu na hodinách anglického jazyka na primárnom stupni vzdelávania
Andrea TRIBUSOVÁ 653

Konzumácia návykových látok u žiakov základných škôl
Miroslava ZELINKOVÁ 661

3 PRÍPRAVA UČITEĽOV NA PRÁCU S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Zkvalitnění pedagogické praxe v přípravě studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v návaznosti na práci s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami
Iva BARTOŠOVÁ 667

Rola nauczyciela w kształceniu jednostek niepełnosprawnych intelektualnie - na przykładzie nauczania zintegrowanego
Marius GRABOWSKI 675

Astronómia vo vzdelávaní jednotlivcov s mentálnym postihnutím
Peter HANISKO – Anna SKOKANOVÁ 687

Vytváření inkluzívního prostředí na prvním stupni základní školy a důsledky směřující k profesní přípravě budoucích učitelů
Jiří HAVEL – Jana KRATOCHVÍLOVÁ 693

Zkvalitnění pedagogické praxe v přípravě studentů Učitelství pro MŠ v návaznosti na práci s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami
Vladimíra HORNÁČKOVÁ 700

Koordinačné schopnosti rómskych žiakov mladšieho školského veku
Rudolf HORVÁTH 707

Pripravenosť špeciálnych pedagógov na edukáciu žiakov s viacnásobným postihnutím
Lucia HREBEŇÁROVÁ 715

Príprava učiteľov v procese kultúrnych zmien rómskeho etnika na Slovensku
Monika KRAJČOVIČOVÁ 719

Model programu rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia
Ľudmila LIPTÁKOVÁ – Bibiána HLEBOVÁ – Juraj KRESILA – Martin KLIMOVIČ 726

Zmeny v prejavoch sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím z hľadiska denného biorytmu a sexuálnej aktivity človeka
Stanislava MANDZÁKOVÁ – Veronika ZEĽOVÁ 736

Identifikácia potrieb celoživotného vzdelávania v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami na základných a stredných školách
Darina TARCSIOVÁ 747

Shody a rozdílnosti v objektově komunikační interakci s okolím dětí majoritní společnosti a dětí sociokulturně znevýhodněných
Iva WEDLICHOVÁ 755

Podmienky individuálneho začlenenia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do základnej školy
Jarmila ŽOLNOVÁ 762

4 PERSPEKTÍVY KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice
Petr ADAMEC 770

Kľúčové kompetencie učiteľa ako podmienka kvalitného vzdelávania
Irena ADAMEK 776

Vplyv školskej reformy na potreby odbornej prípravy učiteľov gymnázií
Marián AMBROZY 784

European teacher and scenarios of teacher education
Nada BABIĆ 790

Příprava učitelů 1. stupně ZŠ na PdF MU v kontextu školských reforem
Hana FILOVÁ – Jiří JAVEL – Hana HORKÁ 796

Problematika rozvoje interkulturní kompetence budoucích učitelů
Vladislava HEŘMANOVÁ 803

Vzdelávací program učiteľov realizovaný formou blended-learning
Jana HNATOVÁ 814

Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej - zamierzenia a rzeczywitość
Jolanta KARBOWNICZEK 821

Postavenie učiteľa na Slovensku a v zahraničí
Martina KOHÚTOVÁ 829

Komunikačné kompetencie v pregraduálnej príprave učiteľov
Miroslava LAPŠANSKÁ – Monika MIŇOVÁ 836

Integracja w autorskim „Programie kształcenia dla I etapu edukacji w 6-letniej szkole podstawowej kl. O-III“
Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ 842

Vzdelávacie potreby učiteľov v systéme ďalšieho vzdelávania učiteľov
Tatiana MAJEROVÁ 848

Mierzenie i monitorowanie jakości pracy szkoły w Polsce i za granicą
Anna MALEC 853

Problems of Elementary School ChildrenFaced by Hungarian Teachers
Norbert MESKÓ – András LÁNG – László BERNÁTH 862

Příspěvek k výzkumu profesních kompetencí učitelů primární školy
Alena NELEŠOVSKÁ 869

Polska szkoła w drodze do zmian, czyli o reformie edukacji w refleksji nauczycieli klas I-III
Agnieszka NOWAK-ŁOJEWSKA 876

Osobowość nauczyciela nauczania zintegrowanego
Lidia PAWELEC 885

Kompetencje nauczycieli w zakresie wczesnej identyfikacji zagrożeń rozwojowych u dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Wyniki badań pilotażowych
Przemysław PIOTROWSKI – Zdzisława ZACŁONA 894

Školská reforma v kontexte vzdelávania učiteľov materských škôl
Anna PORTÍKOVÁ – Monika MIŇOVÁ 901

Potrebujeme ešte učiteľov primárneho stupňa vzdelávania?
Štefan PORUBSKÝ 907

Nové funkcie a roly učiteľov a ich kompetenčná pripravenosť
Valentína ŠUŤÁKOVÁ – Janka FERENCOVÁ 916

Reflexia pripravenosti učiteľov na reformu v odraze ich kľúčových kompetencií
Eva VINCEJOVÁ 923

Orientacja zawodowa w polskiej szkole
Gertruda WIECZOREK 932

Ocena opisowa, jako wynik polskiej reformy oświaty w sztalceniu zintegrowanym
Zdzisława ZACŁONA 948

ÚVOD

Vstupujeme do druhého roka reformy nášho školského vzdelávacieho systému. Prijatie nového školského zákona a uskutočnenie potrebných legislatívnych úprav sa stalo odrazovým mostíkom pre realizáciu potrebných zmien v edukačnej praxi našich základných škôl. To ostatné je už v našich rukách. Pedagogické fakulty, ako špičkové vzdelávacie inštitúcie zamerané na prípravu profesionálnych pedagógov, musia na nové výzvy vo vzdelávaní reagovať flexibilne. Našou úlohou je systemizácia najnovších poznatkov z oblasti pregraduálnej i postgraduálnej prípravy učiteľov a ich implementácia do našich vzdelávacích programov. Tematické zameranie konferencie reaguje na aktuálnu situáciu v procese transformácie nášho vzdelávacieho systému. Konferenciou ***Príprava učiteľov v procese školských reforiem*** chceme nadviazať na tradíciu úspešných medzinárodných konferencií organizovaných Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove, ktoré sú prednostne zamerané na prípravu učiteľov elementaristov. Konferencia je zároveň vhodnou príležitosťou na pripomenutie si 60. výročia Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Zborník referátov obsahuje 128 príspevkov, ktoré boli dodané v požadovanom termíne a forme pred začiatkom konferencie. Vzhľadom na rozsah zborníka referátov sme volili verziu elektronickú. Súbežne bol spracovaný aj zborník abstraktov, ktorý vyšiel v tlačenej podobe.

Okrem štyroch hlavných referátov sú ostatné referáty zoradené podľa sekcií a podsekcií, v ktorých budú prebiehať rokovania:

1. *Príprava učiteľov predprimárneho stupňa vzdelávania*
2. *Príprava učiteľov primárneho stupňa školského vzdelávania*
   - *2.1 Pedagogika, psychológia*
   - *2.2 Kognitívne, komunikačné a estetickovýchovné aspekty prípravy učiteľa primárnej školy*
   - *2.3 Príprava učiteľov primárneho stupňa školského vzdelávania - matematická edukácia*
   - *2.4 Prírodovedné a technické disciplíny v kontexte primárnej edukácie*
3. *Príprava učiteľov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*
4. *Perspektívy kontinuálneho vzdelávania učiteľov*

Veríme, že cieľové zámery konferencie budú naplnené a priestor pre stretnutie medzinárodnej odbornej komunity prispeje k obohateniu všetkých zúčastnených a otvorí ďalšie možnosti skvalitňovania prípravy pedagogických pracovníkov.

doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.

HLAVNÉ REFERÁTY

Rozvoj profesie učiteľa a profesiografický výskum

Bronislava KASÁČOVÁ

Abstrakt: Profesionalizácia v učiteľských povolaniach je podmienená poňatím profesie, kvalifikačnými nárokmi na prípravu jej predstaviteľov, osobnostnými charakteristikami a etickými požiadavkami. V reálnom poňatí profesie má veľký význam štandardizácia výkonov profesionála, čo vyžaduje okrem profesijných štandardov aj popis profesijných činností. Príspevok sa venuje teoretickým východiskám a potrebe empirického skúmania profesie. V závere sa pozornosť orientuje výskumnému zámeru skúmania profesijných činností učiteľa preprimárneho a primárneho vzdelávania v rámci projektu APVV.[1] V rámci tohto projektu medzinárodný tím (SK, CZ, PL) bude prostredníctvom sebaobservácie vyškolených učiteľov výskumníkov tento problém skúmať.

Kľúčové slová: učiteľ, učiteľská profesia, činnosti učiteľa, profesiografia, výskum učiteľov, učiteľ primárneho vzdelávania, učiteľ preprimárneho vzdelávania.

Teacher profession development and reasearch of the teacher practicies

Abstract: Professionalisation in teacher profession is deterninated by charkteristic of the profession, assumption from the qualification, demands on members of the profession, personal characteristics and ethics. The standardisation of the teacher practice is the important in real process of professionalisation. It seems exept the standars also descriútion of real practicies during the work day, week, month, year. The papers deals with theoretical outputs and definition of empirical research focused on the specific of the pre-primary an primary teachers´ profession via the project APVV 0026-07.

Keywords: teacher, teacher profession, teacher practicies, professiografy, research on teachers, primary teachers, pre-primary teachers.

Úvod

Koniec dvadsiateho storočia priniesol v procese modernizácie sveta práce nové trendy aj pre učiteľské profesie. Stručne možno charakterizovať tieto tendencie ako snahu o profesionalizáciu a v rámci tohto trendu možno vyšpecifikovať určité znaky profesie. O čo vlastne ide, ak sa diskutuje, či učiteľstvo je alebo nie je „skutočnou" profesiou, resp. čím iným by mohlo byť? Ide v týchto súvislostiach o akademickú diskusiu, alebo je to vážny odborno-legislatívny problém a s čím tento problém súvisí? Je potrebný profesiografický výskum, a prečo? Nasledujúci text sa snaží formulovať otázky, ktoré zaznievajú v odbornom, ale aj laickom kontexte a na niektoré z týchto otázok hľadať odpovede, alebo naznačovať cesty, ako tieto odpovede nachádzať.

[1] „Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07" s názvom: *„Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie" a „učiteľ primárnej edukácie" v dynamickom poňatí"*. Zodpovedná riešiteľka: doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.

Profesia verzus remeslo, umenie či poslanie

Profesiu učiteľa utvárajú a jej rozvoj podmieňujú tri dimenzie: kvalifikačná, etická a osobnostná. (bližšie Kasáčová, 2002, 35). Profesionalizácia v učiteľských povolaniach je podmienená poňatím profesie, kvalifikačnými nárokmi na prípravu jej predstaviteľov, osobnostnými charakteristikami a etickými požiadavkami na profesionála a jeho výkon. Progres v profesiách je okrem samotnej snahy o sebaobnovu ovplyvňovaný aj opačne pôsobiacimi tendenciami, ako sú tradície, zvyklosti a *tacid beliefs*.

V tradičnom ponímaní, ale aj hovorovo sa dávajú učiteľstvu prívlastky, ktoré nemusia znamenať len negatívnu, alebo znevažujúcu charakteristiku tohto povolania, ale naopak, zdôrazňujú jeho jedinečnosť. Dá sa v nich však vystopovať ideový prístup odrážajúci sa v type prípravy naň. Napríklad poňatie učiteľstva ako „remesla" zdôrazňuje v pozitívnom zmysle potrebu spoľahlivej praktickej prípravy, oporu v rutinných postupoch a vidí učiteľa ako majstra, ktorý priúča mladých svojím zručnostiam a vedomostiam zároveň s odovzdávaním stavovskej kultúry a etiky. Táto predstava akcentuje odbornosť ako kvalifikačný rámec profesie, kde osobnostné predpoklady, ani špeciálne etickomorálne požiadavky na profesionála nemajú prvoradý význam. Ponímaním učiteľstva ako „umenia" sa nemyslí umenie v pravom slova zmysle, ale skôr sa tým naznačuje to, čo je v tomto povolaní nenaučiteľné, nerutinné, založené skôr na intuícii a určitej dávke tvorivosti v pracovnom výkone. Chybne sa stotožňuje len s profesiami učiteľov umeleckých výchov, kde ide o umenie ako také. Niektorí autori umenie učiť chápu ako dar, talent, nadanie k profesii – čo súvisí viac s osobnostnými predpokladmi (bližšie Kasáčová, 2002, 46-51). Osobitne sa používa prívlastok učiteľstvo ako „poslanie", pričom výraz poslanie sa vkladá do textov ako určitý etický imperatív (bližšie Kasáčová, 2002, 60-70), alebo ako výzva k plneniu úloh vo vyššom záujme, pre spoločnosť, pre odovzdávanie ideí, kultúrnych vzorcov pri vedení dorastajúcej generácie.

Všetky tri tieto metafory: remeslo, umenie a poslanie, obsahujú určitú dávku profesionalizačnej skepsy, resp. dávajú tušiť, akoby teoretická príprava vo vzdelávaní príslušníkov profesie netvorila až tak veľmi dôležitý a nevyhnutný základ odbornej povahy. Avšak profesionalizačné trendy práve teoretickú časť prípravy považujú za akúsi chrbtovú kosť, skelet, o ktorú sa tak etický, ako aj osobnostný a najmä kvalifikačný aparát potrebuje opierať. Ak bol použitý tento anatomický termín, nebola to náhoda, ako nie je nehodou vo výbere výrazových prostriedkov ani voľba analógie s kostrou, ako oporným aparátom, ktorý je do určitej miery striktný, pevný, nemenný, nedá sa z neho len tak jednoducho niečo vynechať. Aj v predstave o funkčnosti profesie (tzv. pravej profesie) sú oblasti a témy už roky nemenné, pevné, tvoria neodmysliteľnú súčasť prípravy na ňu a počas výkonu je bezpodmienečne nutné túto inovovať, dopĺňať, spevňovať, aby všetko nové uniesla.

Profesia učiteľa v historickom vývoji

Jednotlivé profesie majú aj svoj historický vývoj, v ktorom sa uskutočnili kvalitatívne a kvantitatívne premeny odrážajúce evolučné a revolučné zmeny vo všetkých troch spomínaných

úrovniach. Z dynamického hľadiska vo vývoji učiteľskej profesie A. Hargreaves (2000, podľa Walterová, 2002) rozlišuje štyri etapy vývoja profesie:

Predprofesionálne obdobie. Za koniec predprofesionálnej éry sa považuje prvá polovica 20. storočia. Typickým poňatím učiteľa v danom období bol entuziastický učiteľ, ktorý viedol žiakov k láske k múdrosti. Učiteľské povolanie sa považovalo skôr za poslanie, nie za profesiu v pravom zmysle slova. Svedčila o tom práve kvalifikačná úroveň, kde nároky na učiteľa neboli presne vyšpecifikované a učiteľom sa stával vo väčšine prípadov polovzdelanec a nadšenec. Jeho spoločenské ocenenie bolo neporovnateľne nižšie, než ocenenie tzv. pravých profesií. Činnosti učiteľa neboli predmetom expertnej povahy, neexistovala zámerná a špecializovaná príprava na profesiu, ani supervízna, či kontrolná činnosť. Výkon profesie mal skôr povahu remesla a profesijný rozvoj jeho predstaviteľa nemal žiadny podporný systém ani neexistovali oficiálne a riadené spôsoby výmeny skúseností zástupcov profesie. Učiteľ bol ľahko nahraditeľný iným – tiež neprofesionálom, ak to bolo nutné. Výskumy profesie sa v tomto období nerealizovali, no rozvíjali sa výskumy dieťaťa za pohľadu na dieťa v škole. To vyvolalo záujem o osobu, ktorá dieťa jeho vývojom sprevádza.

Obdobie profesionálnej autonómie. Táto éra je vymedzená druhou polovicou 20. storočia. Spoločensky ju určili snahy demokratizačné reformy vzdelávacích systémov a chápanie vzdelania ako investície do ľudského kapitálu. Postavenie učiteľskej profesie na status autonómnej profesie podmienil nárast žiakov v školách spôsobený populačnou explóziou, ale aj nárastom ročníkov povinného vzdelávania. Profesionalizáciu podporilo postupné zavádzanie, ako aj zavedenie a zvyšovanie riadnej pregraduálnej prípravy pre učiteľov, ktorá sa postupne stala povinnou. Ako posledná tento znak zaznamenala práve profesia pre preprimárne učiteľstvo – a to na stredoškolskom stupni, v niektorých krajinách aj primárne učiteľstvo. Vo vyspelých krajinách sa podstatne zvýšil spoločenský status učiteľa. V pregraduálnej príprave sa prevažne zdôrazňovali prístupy založené na segregovanom akademickom prístupe, teda osobitne akademicky orientovaná príprava vzdelávacích obsahov a metodicky zameraná príprava na nácvik praxe. V našich podmienkach sa výrazne do centra záujmu výskumov dostali aj učitelia.

Obdobie krízy profesie a deprofesionalizácie. Od sedemdesiatych rokov 20. storočia sa začali prejavovať znaky nastupujúcej krízy učiteľskej profesie. Táto bola vyvolaná vlnou kritiky zo strany spoločenskej praxe, ktorá signalizovala nedostatočnú prípravu absolventov škôl pre podmienky prudko sa rozvíjajúcich ekonomík. Stále výraznejšie sa prejavovalo zaostávanie predstaviteľov učiteľskej profesie za nárastom reálnych poznatkov. Zníženie spoločenského statusu narastalo znižovaním dotácií na rozvoj profesie, ako aj poklesom populačnej krivky a znižovaním spoločenskej potreby učiteľov po kvantitatívnej stránke. Učiteľská profesia začala strácať svoju atraktivitu čím sa znížil aj záujem mladých ľudí o túto profesiu. Výskumy týkajúce sa učiteľa sa orientovali najmä na spôsoby a účinky pregraduálnej prípravy, práve toto obdobie znamenalo veľký nárast pedeutologických výskumov.

Neoprofesionalizmus – hľadanie novej profesionálnej identity. Deväťdesiate roky zaznamenali výrazné snahy o hľadanie novej učiteľskej profesionality. Tieto snahy neboli samoúčelné, pretože predstavovali reakciu na dramatické zmeny v postmodernej spoločnosti. Vyspelé krajiny prijali koncept spoločnosti založenej na poznatkoch, v ktorej sú škola a učitelia považovaní za kľúčové sily jej rozvoja. Hľadajú cesty nového profesionalizmu učiteľov – *neprofesionalizmus.* V týchto súvislostiach sa mení a posilňuje vzťah štátnej školskej politiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov vo vyspelých krajinách a zároveň dochádza aj k snahám o integráciu národných systémov prípravy učiteľov. Tieto sa už v 90-tych rokoch 20. storočia prejavili v prípravách reforiem učiteľského vzdelávania smerujúcich k profesionalite založenej na reflektovaní potrieb informačnej spoločnosti, rekonštruovaní profesionálnych štandardov a vytvárajúcich predpoklady pre celoživotné vzdelávanie a profesionálny rozvoj učiteľov.

Štruktúra profesijných činností a profesijný štandard

Špecificky sa kvality profesionála vyjadrujú v kompetenčnom profile. Kľúčové spôsobilosti učiteľa orientované na výučbu sa v perspektíve profesijného rozvoja môžu rozširovať o spôsobilosti expertné. K takýmto expertným spôsobilostiam patria aj výskumné a evalvačné kompetencie, ktoré už v pregraduálnej príprave študent/učiteľ získava, no len v základnej úrovni.

Profesiografia ako výskum profesie

V reálnom poňatí profesie má veľký význam štandardizácia výkonov profesionála, čo vyžaduje okrem profesijných štandardov aj popis profesijných činností.

Každá profesia formuluje svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, ktoré majú formulované konkrétne vyjadrenie v dimenziách profesionality a ich znakoch. Sú to tieto úrovne profesionality: *individuálna* – definuje osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála (Kariková, 1999), ktoré má spĺňať, *spoločenská* – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania, *kvalifikačná* – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializácia a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup.

Špecificky sa kvality profesionála vyjadrujú v kompetenčnom profile, ktorý vyjadruje čo a na akej úrovni má profesionál vykonávať (spoločenská požiadavka) a akú úroveň vzdelania resp. špecializačného výcviku tieto činnosti vyžadujú (kvalifikačná požiadavka). Kľúčové kompetencie učiteľa orientované na výučbu (bližšie v záverečnej časti tejto state) sa v perspektíve profesijného rozvoja môžu rozširovať o spôsobilosti expertné. K takýmto expertným spôsobilostiam patria aj výskumné a evalvačné kompetencie, ktoré už v pregraduálnej príprave študent/učiteľ získava, no len v základnej úrovni. Schopnosť profesionála poznávať a posudzovať úroveň svojich profesionálnych činností je jednou zo známok expertnosti profesie, pretože je základným regulatívom jeho vlastného rozvoja. (Babiaková, 2008)

Prienikom spoločenskej a kvalifikačnej úrovne učiteľskej profesie v empirickom výskume je *profesiografia*. Hlavným cieľom týchto výskumov je prostredníctvom profesiografických metód

vypracovať *profesiogram*, ktorý predstavuje ustálenú podobu účelne zostavenej charakteristiky určitej profesie, na základe fyziologických, psychologických a iných poznatkov.[2] Vypracovanie profesiogramu môže slúžiť ako vhodná pomôcka napr. pri personálnom manažmente a výbere pedagogických pracovníkov, pri riadení ich adaptácie a zaradení do praxe, pri hodnotení a odmeňovaní pracovníkov, pri kariérnom rozvoji učiteľov i ich vzdelávaní, pri úprave pracovnej náplne vyplývajúcej z ich profesie a podobne (Kurelová, 1998, s.37). Neodmysliteľný je význam profesiografických výskumov aj pre oblasť pregraduálnej prípravy učiteľov[3].

Čo poznaniu profesie učiteľa v primárnej edukácii v súčasnosti u nás chýba?

Pre uvedené súvislosti nám chýba exaktné empirické poznanie profesijných činností učiteľa, ich kategorizácia, vzťah ku profesijným štandardom a systém profesijného rozvoja učiteľa v meniacich sa podmienkach súčasných škôl. Aktuálny profesiogram učiteľských kategórií *„učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“* získaný prostredníctvom výskumných procedúr v terénnej realite zároveň aj s poznaním teoretických východísk a aktuálnych trendov pomôže:

- predchádzať romantickému podliehaniu vágnym heslám, a to pri inováciách v príprave učiteľov na akademickej pôde a rozvíjaní pedeutológie (teória učiteľskej profesie) v teoretických súvislostiach,
- pripravovať absolventa na skutočné podmienky školy a zvyšovať jeho adaptabilnosť v reálnej školskej praxi (Doušková, 2006)
- formulovať reálne štandardy profesie a požiadavky na ich rozvoj počas kariéry a profesijného rastu učiteľa, ako aj pri tvorbe indikátorov kvality výkonu profesionála.

Výskumný zámer projektu

Pre riešenie tejto aktuálnej témy Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela získala podporu národnej Agentúry pre podporu vedy a výskumu na roky 2008-2010 na riešenie projektu APVV-0026-*07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí*. Partnermi pre tento projekt sú Pedagogická fakulta OU (Burkovičová, Seberová, Göbelová) a prof. dr. hab Ewa Filipiak, prof. UKW v Bydgoszczi (Poľsko), zo Zakladu dydaktyky na Inštitúte pedagogiky Fakulty pedagogiky a psychológie Univerzity Kazimierza Wielkiego v Bydgoszczi so svojimi spolupracovníkmi zo Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej. Na základe vzájomného porovnania výskumných zistení bude možné definovať spoločné znaky, typické a odlišné medzi tromi skúmanými národnými vzorkami.

---

[2] Podrobne sa profesiografickému výskumu venuje M. Cabanová a P. Tabačáková pod vedením autorky tohto textu a v rámci projektov APVV-0026-07, VEGA 1/0593/08

[3] Výskumy prípravy učiteľa a jeho teoretické problémy bližšie: Spilková,1998, 2000 a i. Vašutová, 2004 Walterová, 2002 a i Kosová a kol., 2006, Kasáčová, 2002 a i. Lukášová, 2004 a i.)

Výchova učiteľa výskumníka a jeho spolupráca s výskumným tímom

Pri realizácii výskumu sa projektový tím zameral na prípravu učiteľov výskumníkov, ktorí realizujú autoobserváciu, záznam a reflexiu svojich profesijných činností v celoročnom harmonograme na základe PAR (participačno-akčný výskum/research (Cabanová, 2008). Skúmajú sa profesijné činnosti podľa vopred (v predvýskume) overovanej štruktúre. Pozorovacie aktivity prebiehajú:

- trikrát ročne (apríl-máj, september-október, január- február) – rámcovo sú časy snímania určené, presné týždne si podľa svojich možností volí učiteľ výskumník
- dvojtýždňový záznam vrátane pracovných dní s možnosťou záznamu aj vo víkendových dňoch
- počas celého dňa v oficiálnom pracovnom čase s možnosťou záznamov až do večerných hodín pripravovať absolventa na skutočné podmienky školy a zvyšovať jeho adaptabilnosť v reálnej školskej praxi

Pre spoluprácu sme zvolili lavínový systém získavania probandov. V prvej úrovni sú členovia výskumného tímu projektu APVV a VEGA. V rámci projektu APVV prebieha formálna vzdelávacia aktivita: Príprava učiteľa výskumníka. Táto je zameraná na tréning spolupracovníkov 2. úrovne – učitelia výskumníci. Títo frekventanti získavajú okrem výskumno-metodologických vedomostí a zručností aj pokyny, inštrukcie a schopnosti viesť pri výskume iných – probandov – 3. úroveň. V počiatočných fázach výskumu mali účastníci kurzu za úlohu získať spolupracovníkov, dostali pokyny k používaniu výskumných nástrojov. V priebehu výskumu sa o svojich probandov (zväčša sú to kolegyne zo školy) zaujímajú, vedú ich k ďalšej etape a zabezpečujú kontakt s výskumným tímom, komunikujú, odovzdávajú vyplnené výskumné nástroje a zabezxpečujú distribúciu ďalších. Pre dobrý prenos výskumného zámeru sa okrem priameho kontaktu a inštrukcií používa Manuál výskumníka, ktorý obsahuje podrobnosti k postupu pri autoobservácii.

Výsledky výskumu plánuje projektový tím zverejniť v publikácii na konci roka 2010 vrátane medzinárodnej komparácie. Využitie sa črtá najmä v možnostiach dolaďovania kariérneho systému učiteľov, pri formulácii indikátorov kvality, pre riaditeľov škôl, učiteľov samotných a v neposlednom rade pre prípravu učiteľov.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S.: *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008.

CABANOVÁ, M.: Učiteľstvo ako expertná profesia v dynamickom poňatí. In *Pedagogické rozhľady*, 2009, č.2 , s. 13-15.

CABANOVÁ, M.: Učiteľ diagnostik - učiteľ výskumník. In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy (Zborník z XI konferencie ČAPV)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. s. 234 - 241. ISBN 978-80-7041-287-9.

KASÁČOVÁ, B., TABAĆÁKOVÁ, P.: Možnosti výzkumu profesních činností učitele v primární edukaci. In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy (Zborník z XI konferencie ČAPV)*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. s. 212 - 221. ISBN 978-80-7041-287-9.

DOUŠKOVÁ, A.: *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006

HARGREAVES, A.: *Four ages of professionalism and professional learning*. Teaching and Teacher Education, 2002, 6, 151 – 182.

KARIKOVÁ, S.: *Osobnosť učiteľa.* Banská Bystrica : PF UMB, 1999

KASÁČOVÁ, B.: Učiteľ. Profesia a príprava. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KASÁČOVÁ, B.: Učiteľská profesia a jej dimenzie. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času.* Prešov: FFPU, 2003 s. 23 – 41.

KASÁČOVÁ, B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005

Kolektív autorov (Kasáčová, B. Kosová, B. Pavlov, I. Pupala, B. Valica, M.): *Professional Development of a Teacher*. Prešov : MPC, 2006.

KOSOVÁ, B.: *Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy*. In: História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB, 2005, s. 24 – 30.

KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B.: Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách. In: *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001, s. 10 – 27.

KOŤA, J.: Profesionalizace učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha: PF UK, 1998 s. 6 – 42.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H.: *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU, 2003.

Přehled psychologie: Praha: Portál, 1999l.

ROSA, V.: Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, s. 216 – 229.

SEBEROVÁ, A.: *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelu*. Ostrava : PdF OU, 2006.

SPILKOVÁ, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ŠTECH, S.: Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha: PF UK, 1998, s. 42 – 59.

Teacher education. The Challenges of Change. ICET 46th World Assembly. Santiago de Chile: Santillana, 2001.

The International Encyclopedia of Education. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994.

VAŠUTOVÁ J.: *Profese učitel v českém vzdélávacím kontextu*. Brno: Paido 2004.

WALTEROVÁ, E.: *Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání.* Pedagogická revue, roč. 54, č.3, 2002, s.220-239.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica, Slovenská republika
bkasacova@pdf.umb.sk

Príloha (hárok slúži ako ukážka, neobsahuje všetky položky vzťahujú sa naň autorské práva a vznikol v rámci projektu APVV-0026-07“ s názvom: *„Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí.“.* Zodpovedná riešiteľka: doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Výskumný nástroj na snímanie profesijných činností (©Kasáčová,B.- Babiaková,S. a kol.)

HÁROK PRE PROFESIOGRAFIU (učiteľa primárneho vzdelávania)

Číslo probanta

Dátum: **Deň v týždni:**

Kategórie a činnosti	**Časové intervaly** (približný čas v minútach, napíšte do príslušného riadku a stĺpca číslom)									
A. Činnosti priamo súvisiace s vyučovaním a jeho prípravou	7,00-8,00	8,00-9,00	9,00-10,00	10,00-11,00	11,00-12,00	12,00-13,00	13,00-14,00	14,00-15,00	15,00-16,00	16,00- a neskôr
1. projektovanie a plánovanie výučby										
2. kontrola pripravenosti žiaka na vyučovanie										
3. činnosti navodzujúce aktivizáciu a motiváciu žiaka										
4. vysvetľovanie nového učiva										
5. riadenie a koordinácia učebných činností žiakov										
6. preverovanie učebných výsledkov										
7. hodnotenie v kontakte so žiakom										
8. príprava a realizácia IVP pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami										
9. navodzovanie a riešenie výchovných situácií										
10. oprava a hodnotenie žiackych prác										
11. tvorba učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok										
B. Ostatné činnosti súvisiace s edukáciou	7,00-8,00	8,00-9,00	9,00-10,00	10,00-11,00	11,00-12,00	12,00-13,00	13,00-14,00	14,00-15,00	15,00-16,00	16,00- a neskôr
12. činnosti súvisiace s diagnostikovaním žiakov										
13. stretnutia a spolupráca s rodičmi										
14. vedenie pedagogickej dokumentácie										
15. konzultácie s učiteľmi a inými odborníkmi o žiakoch a pedagogickej činnosti										
16. porady a schôdze v škole										
17. dozor v triede, na chodbe alebo v školskej jedálni										
C. Činnosti vyplývajúce z iných funkcií učiteľa	7,00-8,00	8,00-9,00	9,00-10,00	10,00-11,00	11,00-12,00	12,00-13,00	13,00-14,00	14,00-15,00	15,00-16,00	16,00- a neskôr
18. práca v metodických, poradných a iných orgánoch školy										
19. vedenie knižnice										
20. vedenie krúžku										
21. vedenie školskej kroniky, albumu a pod.										
22. správcovstvo kabinetu, učebne										
D. Vzdelávanie a sebavzdelávanie	7,00-8,00	8,00-9,00	9,00-10,00	10,00-11,00	11,00-12,00	12,00-13,00	13,00-14,00	14,00-15,00	15,00-16,00	16,00- a neskôr
23. účasť na vzdelávaní										
24. samoštúdium										
25. vzdelávanie iných kolegov										
E. Mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s profesiou	7,00-8,00	8,00-9,00	9,00-10,00	10,00-11,00	11,00-12,00	12,00-13,00	13,00-14,00	14,00-15,00	15,00-16,00	16,00- a neskôr
napíšte aké...										
F. Poznámka: Ak vám v kategóriách chýbala možnosť zapísať činnosť, ktorú ste dnes vykonávali, zapíšte ju do tohto riadku : (výstižný názov, čas a trvanie)	7,00-8,00	8,00-9,00	9,00-10,00	10,00-11,00	11,00-12,00	12,00-13,00	13,00-14,00	14,00-15,00	15,00-16,00	16,00- a neskôr

Dieťa a svet v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov

Mária PODHÁJECKÁ

Abstrakt: Obsahovým zámerom príspevku je edukácia dieťaťa ako východiskový fenomén predškolskej pedagogickej vedy a vysokoškolská príprava jeho učiteľov. Príspevok je členený do dvoch častí.. Prvá časť sa sústreďuje na organizačnú a obsahovú náplň vysokoškolskej prípravy predškolského pedagóga na univerzitách v Prešove, jeho ďalšie kontinuálne a perspektívne vzdelávanie. V druhej časti je podaná retrospektívna a súčasná reflexia predškolských kurikul.

Kľúčové slová: dieťa, predškolská pedagogická veda, edukačné predškolské programy, edukácia, Dieťa a svet, vysokoškolská príprava, kontinuálne vzdelávanie predškolského pedagóga.

Child and world in context of academic preparation of teachers

Abstract: The content intention of this contribution is the education of a child as the initial phenomenon of preschool pedagogical science and the academic preparation of its teachers. The contribution is divided into two parts. The first part concentrates on the organization and content message of the academic preparation of preschool pedagogue at the universities in Presov and his/her further continuous and perspective education. The second part contains the retrospective and contemporary reflexion of preschool curriculum.

Keywords: child, preschool pedagogical science, educational preschool schedules, education, Child and world, academic preparation, continuous education of preschool pedagogue.

Koncept prípravy predškolského pedagóga by sa mal odvíjať od pojatia dieťaťa a detstva. Ovplyvňovalo a ovplyvňuje i ciele, úlohy a postavenie predškolskej inštitúcie v daných spoločenských podmienkach. ***Predškolská edukácia predstavuje začiatok edukačného reťazca, východisko a bázu, na ktorej stavajú ďalšie vzdelávacie stupne.***

Príspevok sa dotýka dvoch vzájomne súvisiacich okruhov:

- vzdelávanie učiteliek, vysokoškolská príprava predškolských pedagógov
- legislatíva, t.j. zákony, programy pre materské školy, program *Dieťa a svet*

Vzdelávanie učiteliek, vysokoškolská príprava predškolských pedagógov

Štúdium odboru predškolská pedagogika a učiteľstva pre materské školy z historického aspektu na filozofických a pedagogických fakultách má dlhodobú tradíciu a zásadný význam v rámci kvalitného rozvíjania demokratických princípov pri dôležitých zmenách, ktorými prešli materské školy. Doba od vzniku prvej materskej školy, opatrovne (na území Slovenska prvá opatrovňa vznikla v roku 1829 v Banskej Bystrici) je zároveň dobou, kedy učiteľky, opatrovkyne sa snažili, nielen o uznanie významu materských škôl, opatrovní, ale prejavovali záujem aj o nadobudnutie príslušného vzdelania. V rôznych obdobiach bola predkladaná aj myšlienka

vysokoškolského vzdelávania učiteliek materských škôl.

Profesijná príprava pracovníkov predškolskej výchovy sa začala na Slovensku v 19. storočí, spočiatku v učiteľských ústavoch. Realizovala sa formou dvojročných kurzov, neskôr po zlúčení s prípravou učiteliek, elementaristiek v štvorročných kurzoch. V rokoch 1893/1894 bol otvorený aj v Prešove *Ústav pre výchovu detských opatrovateliek*. V roku 1899 bol *Ústav* výnosom uhorského ministra pre veci školské a náboženské povýšený na *Ženský učiteľský ústav*, kde sa spojila výuka opatrovateliek a učiteliek národných škôl. *Ženský učiteľský ústav* ukončil svoju činnosť v Prešove v roku 1906/07. (Podhájecká, 1995)

Po roku 1918 získali učiteľky materských škôl kvalifikáciu v podstate rovnakým spôsobom ako pred vznikom Československej republiky, predovšetkým v dvojročných ústavoch pre vzdelávanie učiteliek materských škôl, hlavne v Čechách.

V našich podmienkach sa o kvalite vzdelávania učiteľov diskutovalo najmä od dvadsiatych rokov 20. storočia. Otvorené boli vysokoškolské kurzy v Prahe a v Brne v roku 1927, Plzni 1928. Mohli sa ich zúčastňovať české, slovenské a podkarpatskoruské učiteľky. (Opravilová, 2007). Po druhej svetovej vojne bolo vtedajšie Československo jednou z krajín, v ktorej sa malo podľa *Dekrétu prezidenta republiky* (z 27. októbra 1945) *o vysokoškolskom vzdelávaní učiteľstva* poskytovať vyššie, pomaturitné vzelávanie na pedagogických fakultách (zákon zo dňa 9. 4. 1946, č. 100/1946 Sb.) učiteľom pre všetky stupne škôl, teda aj učiteľkám materských škôl - aj keď pre túto skupinu to malo byť len dvojsemestrové štúdium s perspektívou postupného predlžovania. Zaradenie učiteliek materských škôl do kategórie učiteľov a ich zrovnoprávnenie s ostatnými školskými pracovníkmi dozrievalo u nás v dobe, keď v ostatných krajinách mali materské školy charakter takmer výlučne sociálny.

Nedostatok učiteliek materských škôl a ekonomická situácia však viedli k tomu, že v roku 1950 sa zriadili stredné školy pre prípravu učiteliek materských škôl a 1. stupňa národnej školy. Dostali názov pedagogické gymnázia a podľa školského zákona z roku 1953 sa premenili na pedagogické školy.

Aj keď Československo patrilo v rámci Európy k priekopníkom vysokoškolského vzdelávania pre učiteľky materských a elementárnych škôl, v priebehu ďalších rokov sa táto myšlienka realizovala až v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch 20. storočia. V roku 1970 bol otvorený odbor Učiteľstvo pre materské školy na pedagogických fakultách v Prahe a v Olomouci. Brány vysokoškolského vzdelávania v odbore Predškolská pedagogika ako prvý na Slovensku otvára Prešov v školskom roku 1973/74 na Filozofickej fakulte UPJŠ so sídlom v Košiciach. Neskôr bolo možné predškolskú pedagogiku študovať popri zamestnaní v Bratislave, Banskej Bystrici, Trnave, Ružomberku. (Podhájecká, 2005) Začiatkom deväťdesiatych rokov 20. storočia vysokoškolské štúdium predškolskej pedagogiky zaniklo. Naproti tomu vo väčšine európskych krajín sa presadil trend vysokoškolského vzdelávania učiteliek materských škôl, aj keď na rozličnej úrovni štúdia. *Mnoho úsilia bolo treba vynaložiť, aby došlo k zmene pohľadu verejnosti i politikov, aby sa začali pozerať na materskú školu ako na výchovnú, či výchovno-vzdelávaciu ustanovizeň a nielen ako na sociálne zariadenie.*

Koncom deväťdesiatych rokov 20. storočia dochádza k revitalizácii vysokoškolského vzdelávania na univerzitách. V Prešove na prelome storočí v školskom roku 1999/2000 sa otvára novokoncipované medziodborové štúdium Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika.

Dlhoročná skúsenosť a prax v profesijnej príprave predškolských pedagógov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity sa premietli do koncepčných úprav obsahu i organizačných foriem štúdia v študijných odboroch: predškolská pedagogika; učiteľstvo pre materské školy; odbor predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín; odbor predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených.

Na Pedagogickej fakulte PU kontinuálne pokračuje štúdium predškolskej pedagogiky. V školskom roku 2005/2006 bolo štúdium rozšírené novo etablovaný a akreditovaný bakalársky typ štúdia.

Koncepcia študijného programu má podobu povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetov. Nosnými témami jednotiek bakalárskeho štúdia sú:

- Základy pedagogicko-psychologickej edukácie
- Pedagogicko-psychologické aspekty edukácie detí predškolského veku a mladšieho školského veku
- Pedagogická a nástrojová interpretácia hudobného diela
- Výtvarná expresia a interpretácia výtvarného diela
- Edukológia plávania, atletiky, gymnastiky
- Základy edukácie o prírode a spoločnosti
- Úvod do štúdia matematiky a tvorba počiatočných matematických predstáv
- Základy edukácie v jazykovednej a literárnovednej oblasti
- Základy edukácie v oblasti špeciálnej pedagogiky

Zámerom je, aby disciplíny vzájomne korešpondovali, na seba nadväzovali so stupňom gradácie. ***V edukačnom procese dochádza k postupnej vzájomnej integrácii predmetov, aj keď to prináša problémy, ktoré sa darí tvorivo riešiť.***

Široký rozsah edukačných a s nimi súvisiacich odborných aktivít vyžaduje komplexnú prípravu absolventov bakalárskeho štúdia, ktorý získa, zvláda psychodidaktické, pedagogické, komunikačné, diagnostické a intervenčné, poradenské, konzultačné, sociálne kompetencie a kompetencie reflexie vlastnej činností potrebné na výkon budúceho povolania v predškolskej inštitúcií a školskom klube.

Dôležitou dimenziou profesionálnej prípravy je pedagogická prax, v ktorej sa odráža teoretická príprava študenta. Realizuje sa od 1. ročníka v materskej škole.

Pre aktívnu rolu v praktickom výcviku je nutný dostatočný priestor a kvalitné pedagogické obsadenie školy – vzor pre študenta!

Podmienky úspešného ukončenia štúdia na Prešovskej univerzite spočívajú v dvojzložkovom systéme, ktorý obsahuje:

- kvalitatívne požiadavky na absolvovanie štúdia

- kvantitatívne požiadavky na absolvovanie štúdia vyjadrené počtom kreditov.

Požiadavky na rast kvality štúdia a zvýšenie úrovne vedomostí a celkového absolventského profilu na univerzite nevyhnutne kladú zvýšené nároky na prípravu predškolských pedagógov. Možno ich rozdeliť na dve skupiny, a to ***nároky na kvalitu pedagógov*** a ***nároky na kvalitu školského systému***:

- Rastúce nároky na kvalifikáciu predškolských pedagógov
  - Zvládnutie odborných aktivít v materskej škole
  - Rešpektovanie Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 a vyhovenie jeho požiadavkám
  - Implementácia lokálnych podmienok do školského vzdelávacieho programu, vytváranie plánov výchovno-vzdelávacej činnosti
  - Zapájanie sa do tvorby a realizácie projektov
  - Spolupráca na riešení výskumných úloh
  - ...
- Otvorenosť školského systému pre nové smery a metódy edukácie
  - Poznanie teoretických základov rôznych pedagogických prístupov v predškolskej edukácii - adaptabilita absolventa v budúcom zamestnaní v rôznych typoch škôl
  - EÚ - otvorenie pracovného trhu, adaptabilita na rôzne historické a lokálne zvyky
  - Schopnosť ďalšieho sebavzdelávania – nevyhnutná podmienka úspechu vo vzdelanostných ekonomikách

Ďalšie vzdelávanie predškolských pedagogických pracovníkov vyplýva z charakteru práce a profesijného zamerania. Požiadavky kladené na odborný rast, zdokonaľovanie a obohacovanie technológie práce každého plynú z vedeckého poznania. Jeho dôsledkom má byť pohotové reagovanie praxe na inovačné trendy v zmysle spoločenských potrieb. V súčasnom období Ministerstvo školstva SR pripravilo aj návrh vyhlášky o kontinuálnom vzdelávaní a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (2009). Podľa § 8 ods. 2, 3 písm. a) a ods. 4 písm. a) zákona, poskytujú sa tieto druhy kontinuálneho vzdelávania: aktualizačné, inovačné, špecializačné, funkčné a kvalifikačné.

Vysokoškolská príprava učiteľov materských škôl na Slovensku mala rôzne podoby. Obsah profesijnej prípravy učiteliek materských škôl na pedagogickej, filozofickej fakulte od založenia po súčasnosť do značnej miery odráža vývoj názorov na výchovu dieťaťa v predškolskom období. Ak porovnáme podiel jednotlivých jednotiek/predmetov v učiteľskej príprave od začiatku so súčasnou prípravou v bakalárskom štúdiu, zistíme mnohé koncepčné zhody, ale aj rozdiely. Zhoda je v zámere odborne pripraviť absolventa, sa zrkadlí v dotácii odborných predmetov. Je pochopiteľné, že predmety sa obohacujú o nové poznatky, ktoré prináša súčasné vedecké poznanie. Značný rozdiel medzi prvými plánmi a terajšími je absencia cudzích jazykov. Podiel praxe a jej druhov v pôvodných plánoch bol vyšší ako v súčasných. Aj napriek tomu obsah dnešnej vysokoškolskej prípravy napĺňa ciele predškolskej výchovy realizovanej v prostredí materskej školy.

Zákony, programy pre materské školy

Historický vývoj edukačných programov pre materské školy v povojnovom období Slovenska bol ovplyvnený:

- obdobím ich prípravy,
- vývinom celej spoločnosti,
- ako aj príslušnou legislatívou pre oblasť školstva,

...a preto pohľad na históriu edukačného programu spájame s prijímaním jednotlivých školských zákonov.

Z celkového počtu 12 programov, ktoré sa dotýkali edukácie predškolských detí, vydaných od vzniku Československa, sa zameriam predovšetkým na 3 legislatívne dokumenty, na základe ktorých boli vydané 3 edukačné programy pre materské školy, a ktoré sú podľa môjho názoru kľúčovými pre povojnovú pedagogickú teóriu a prax. Vyšli vždy s odstupom 30-tich rokov, a to v rokoch **1948, 1978, 2008**.

Z úcty k výchovno-vzdelávacím programom je však okrem troch vyššie uvedených dokumentov zaujímavé spomenúť prvé **Osnovy pre detské opatrovne** z roku 1921, ktoré boli publikované vo Věstníku Ministerstva školstva a národnej osvety na štyroch stranách. Cieľom detských opatrovní slovenských (In: Věstník, 1921) bolo „podporovať a doplňovať domáce vychovávanie dietok školou ešte nepovinných 3 – 6 ročných, zvlášť tých rodičov, ktoré nemôžu dietky sami náležite opatrovať a o ich výchovu náležite pečovať. Všetko úsilie detských opatrovní slovenských smeruje na to, aby primeraným zamestnaním a sústavným postupom bol podporovaný vývoj tela detského, aby ono nadobudlo potrebných vlastností pre výchovu rozumovú v dobe neskoršej. Ich účelom teda je: sporiadaným cvičením tela a zmyslov pripraviť dieťa pre školu ľudovú.“ (s. 177) Osnovy pre detské opatrovne sú vo Věstníku Ministerstva školstva a národnej osvety členené do 14 bodov na štyroch stranách: cieľ výchovy; doba zamestnávania; prostriedky výchovy; hry; telocvik; ľahké záhradné práce; rôzne práce výtvarné; rozhovory, rozprávky, cvičenie zmyslov; cvičenie pamäti; kreslenie; spev; výber z odbornej literatúry slovenskej a českej (s. 176 – 179). Osnovy pre detské opatrovne uverejňujú aj rozvrh hodín pre detské opatrovne (s. 178).

V roku 1946 došlo k formulovaniu a normatívnemu vytvoreniu nového obsahu výchovy a vzdelávania detí v povojnovom Československu. Ministerstvo školstva vydalo v tomto roku **smernicu pre prácu s deťmi** ako **Dočasný pracovný program pre detské opatrovne.** Smernica a Dočasný pracovný program pre detské opatrovne predchádzali novému školskému zákonu prijatému v roku 1948. Školský zákon, predložený vtedajším povereníkom školstva Ladislavom Novomeským, zadefinoval podstatné a významné zmeny aj v oblasti predškolskej edukácie.

V nasledujúcej časti uvádzam ***stručný náhľad na predškolské dokumenty*** vyplývajúce *z legislatívneho rámca prijatého školským zákonom z roku 1948, ako aj zákonov z rokov 1978 a 2008.*

Rok 1948

Zákon č. 95/1948 Sb. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon) **V zákone sa po prvýkrát v histórii objavuje inštitúcia pre deti predškolského veku pod názvom materská škola** (§ 8 - 12) *ako prvý článok jednotnej školskej sústavy* – zaniká tým pojem detská opatrovňa. Legislatívne sa po prvýkrát ustanovil termín **učiteľka materskej školy** (predtým opatrovateľka, pestúnka).

Náväzne na citovanú právnu úpravu Povereníctvo školy a osvety na Slovensku vydalo smernicu pre nový obsah výchovy a vzdelávania v materskej škole.

Pedagogický dokument

Pracovný program materskej školy (In: Školské zvesti, 1948. 20s.)

Obsah Pracovného programu materskej školy má štyri časti. Prvá časť sa zaoberá úlohou Československej ľudovodemokratickej školy a úlohou materskej školy. Druhá časť sa skladá z deviatich podkapitol – dieťa v predškolskom veku, základné hľadiská práce na materskej škole, funkcia hry a jej druhy, zariadenie materskej školy, učiteľka materskej školy, materská škola a rodina, príprava pre vstup na národnú školu, rozdelenie dňa na materskej škole, triedy a skupiny v materskej škole. Tretia časť sa zaoberá zamestnaním detí v materskej škole v 17 bodoch – telovýchovné hry a činnosti; vychádzky; hry oboznamujúce s okolím; pozorovanie okolia; zdravotné zvyky; individuálne a spoločenské zvyky; rozprávky, rečňovanky, knižky, divadlo a dramatizácia; piesne a hudba; hry so stavebnicami; hry na piesku; modelovanie; kreslenie a maľovanie; práce z papiera a tkanín; práce z dreva a prírodnín; tlačenie tlačidlami, navliekanie; besiedky a oslavy; stravovanie. Štvrtá časť obsahuje poznámky, v ktorých sa dokumentuje, že časť prvá a druhá pracovného programu pre materské školy obsahuje zásadné smernice, ktorými sa riadi práca v materskej škole. V tretej časti sú príklady, ako zamestnávať deti. Tieto zamestnania si mala učiteľka upraviť podľa daných podmienok a detských záujmov.

Povereníctvo školstva a osvety žiadalo všetky učiteľky materských škôl, aby sledovali ako sa osvedčuje tento pracovný program v praxi. Učiteľky materských škôl mali oznámiť svoje skúsenosti, námety a pripomienky k doplnkom a zmenám prostredníctvom okresných pedagogických zborov, Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. (Školské zvesti, 1948, s.397)

Rok 1978

Zákon SNR č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach.

V školskom zákone boli definované 4 druhy predškolských zariadení – **jasle, materská škola, spoločné zariadenia, detský útulok**. Program výchovnej práce bol vypracovaný na základe dokumentu Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (kde bol obsiahnutý aj čiastkový projekt predškolskej výchovy).

Pedagogický dokument

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1978, 200s.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách je základná rámcová norma, ktorá vymedzuje obsah výchovno-vzdelávacej práce. Cieľom predškolskej výchovy je zabezpečiť všestranný harmonický rozvoj detí od raného veku do šiestich rokov v súlade s ich vekovými možnosťami a osobitosťami tak, aby v šiestom roku svojho života boli schopné úspešne sa začleniť do sústavného vzdelávacieho procesu v základnej škole (1978, s. 6). Obsah *Programu* je spracovaný pre jednotlivé vekové skupiny od 0 do 6 rokov veku dieťaťa, ktorý bol členený podľa výchovných zložiek na výchovy – rozumovú, telesnú, estetickú, mravnú, pracovnú. V Programe sa vychádzalo zo zásady, že pedagogicko-organizačnými formami práce v priebehu dňa sú rôzne činnosti. Medzi nimi mala dominantné postavenie hra ako základná činnosť detí v predškolskom veku a bolo možné ju uplatňovať vo všetkých organizačných formách. Obsah výchovno-vzdelávacej práce uvedený v Programe sa začal komplexne overovať počas troch rokov v materských školách na celom území Čiech a Slovenska. Po ukončení overovania Programu z roku 1978 bol na základe výsledkov realizovaného výskumu opätovne vydaný v roku 1985 a v roku 1987 vyšlo jeho druhé vydanie.

Rok 2008

Zákon č. 245/2008 Z. z. zo dňa 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

V zákone sa materská škola opäť dostáva ako prvý článok do školskej sústavy *podľa medzinárodnej klasifikácie vzdelávania ISCED.*

V roku 1993 zákonom č. 279/1993 Z. z. o výchovno-vzdelávacích zariadeniach ***boli materské školy vyňaté ako prvý článok školskej sústavy zo školského zákona*** *a preradené do systému výchovno-vzdelávacích zariadení.*

Nadväzne na právnu úpravu zákona č. 245/2008 Z. z. a v jej intenciách sa *schválil* ***Štátny vzdelávací program ISCED 0.***

Pedagogický dokument

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*.*
Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008, 38s. Dostupné z www.minedu.sk, schválený 19. 6. 2008 na gremiálnej porade ministra.

Zo školského zákona vyplynula potreba vypracovať pre stupeň predprimárneho vzdelávania ***Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*** pod názvom *Dieťa a svet*, ktorý je *najvyšším kurikulárnym dokumentom. Predstavuje prvýkrát v histórii materského školstva prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov – štátneho a školského.*

Zodpovednou riešiteľkou a hlavnou autorkou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 je:
PaedDr. Katarína Guziová, Štátny pedagogický ústav v Bratislave.
Spoluriešiteľkami a spoluautorkami sú:
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta -

predkladateľka edukačného programu *Dieťa a svet*;
PaedDr. Vlasta Gmitrová, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove;
PaedDr. Monika Miňová, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta;
PhDr. Viera Hajdúková, PhD., Štátna školská inšpekcia (v čase prípravy ŠVP) v Bratislave;
PaedDr. Anna Portiková, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Pri tvorbe úvodu bola spoluriešiteľkou *PhDr. Ľubica Bizíková* zo Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave**.** Na tvorbe kapitoly Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa spolupodieľali**:** *PhDr. Iris Domancová, PhD., PhDr. Mária Štefková* a *PaedDr. Ján Cangár* zo Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave

Predkladateľom ŠVP ISCED 0 je PhDr. Július Hauser, riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. (Guziová-Podhájecká, 2008/20089)

Filozofia Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 vychádza z poznatkov pedagogického výskumu, praktických poznatkov a skúseností pedagogickej obce, zo štúdia 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.
Východiskom ***Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0*** sa stal edukačný program, ktorý sa overoval v praxi pod názvom ***Dieťa a svet*** (Podhájecká, 2006).

Predmetom skúmania sa stali nasledovné sféry záujmu:

- overovanie edukačného programu *Dieťa a svet*, koncipovaného do štyroch okruhov: **Ja som -** *telesný, emocionálny, sociálny, duševný a duchovný život***; Ľudia -** *rodina, ďalší ľudia, ľudstvo***; Príroda -** *vesmír, zem***; Kultúra -** *predmetný svet, svet hry, svet umenia***;**
- **kompetencie detí**,
- overovanie využiteľnosti edukačných hier navrhnutých do edukačného programu Dieťa a svet,
- hry detí – ich výskyt v súčasnej materskej škole,
- vzdelávanie učiteliek a riaditeliek v oblasti hier. (Podhájecká, Guziová, Gmitrová)

Výskum sa realizoval na širokej škále respondentov. Do výskumnej práce sa zapojilo 576 učiteliek, ktoré hodnotili 7 888 detí v 435 materských školách. Dôležitou problematikou výskumu bolo *zistiť aké osobnostné charakteristiky sú dôležité pre rozvoj žiaducich kľúčových kompetencií dieťaťa predškolského veku pred vstupom do primárneho vzdelávania v základnej škole.* Úloha výskumu bola skúmaná v siedmich úlohách v jednotlivých položkách. (In: Podhájecká, M. a kol., 2007). Pre účely výskumu boli vytvorené a následne overované pozorovacie hárky KM37/1/6 (Guziová – Podhájecká, 2006/2007), KM37/2/6 (Podhájecká – Guziová, 2005/2006), pozorovací hárok na diagnostikovanie dieťaťa v námetovej hre GP27/1/6 (Podhájecká – Gmitrová, 2006).V rámci analytickej práce bolo vyhodnotených 5 319 pozorovacích hárkov. Ďalšieho priebežného vzdelávania v hrových kompetenciách sa zúčastnilo 829 učiteliek a riaditeliek materských škôl.

Parciálne získané výsledky boli publikované na stránkach odborných časopisov, v zborníkoch domácich i zahraničných a prezentované na medzinárodných a domácich konferenciách (2006, 2007, 2008). Pre cvičné učiteľky materských škôl sa pripravil kurz hier (Podhájecká) a realizoval sa na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Pozorovaním, overovaním a hodnotením priamo v materských školách sa dokázalo, že edukačný program *Dieťa a svet* transformovaný do štyroch edukačných okruhov – Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda a *realizovaný prostredníctvom hier* je:

- dostatočne flexibilný, adaptibilný, otvorený;
- **schopný absorbovať stále nové hrové prvky**, vyvíjať sa;
- **modifikovateľný** a **individualizovateľný** v konkrétnych školách a konkrétnych podmienkach **s možnosťou naprojektovať si vlastný hrový program;**
- **schopný rozvíjať kľúčové kompetencie dieťaťa**.

V ***Štátnom vzdelávacom programe 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, tvorivé učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Štátny vzdelávací program:

- je tvorený na základe participatívneho demokratického prístupu štátu (štátny program) a miestneho regiónu (školský program) k vzdelávaniu,
- je rámcovaný povinným obsahom vzdelania, ktorým sa majú rozvinúť kľúčové kompetencie (spôsobilosti) požadované pre určitý stupeň vzdelania a druh vzdelávania garantovaného štátom,
- podporuje komplexný a integrovaný prístup ku vzdelávaniu prostredníctvom vyčlenenia tematických okruhov a vzdelávacích oblastí s uplatnením nových aktivizujúcich metód vzdelávania (situačné metódy, metóda projektového vyučovania, metóda hry, atď.) a efektívnych spôsobov učenia (zážitkové, problémové, kooperatívne učenie a ďalšie) atď.
- obsahuje vzdelávacie štandardy (obsahové a výkonové), t. j. požiadavky na vedomosti, zručnosti, spôsobilosti (kompetencie) a postoje, ktoré sú tvorené len z učiva, vymedzeného ako základné (minimum učiva), zaradené sú v ňom len jeho podstatné prvky, ktoré sú predmetom vzdelávania všetkých detí absolvujúcich predprimárny stupeň vzdelania,
- dáva priestor na dotvorenie obsahu podľa regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek, pričom stavia na cieľoch, ktoré kladie spoločnosť s ohľadom na

požadovanú vzdelanostnú úroveň a kultúrnu gramotnosť občanov (Guziová – Podhájecká, 2008/2009)

Štandardy v Štátnom vzdelávacom programe vymedzujú rámcový rozsah. ***Výber kľúčových kompetencií*** vychádza z európskeho referenčného rámca kľúčových spôsobilostí. V procese predškolskej edukácie sa rozvíjajú psychomotorické kompetencie, osobnostné (intrapersonálne) kompetencie - elementárne základy sebauvedomenia, elementárne základy angažovanosti; sociálne (interpersonálne) kompetencie, komunikatívne kompetencie, kognitívne kompetencie - elementárne základy riešenia problémov, elementárne základy kritického myslenia, elementárne základy tvorivého myslenia; učebné kompetencie, informačné kompetencie (www.minedu.sk, 2008). Kľúčové spôsobilosti sú multifunkčné a vzájomne sa prelínajú. K ich rozvíjaniu prispievajú:

- výchovnovzdelávací obsah edukácie,
- zásady edukácie,
- metódy edukácie a v rámci nich rozsah používania edukačných hier,
- podnetné sociálno-emočné prostredie školy,
- organizačné formy edukácie,
- programové hrové aktivity ako edukačný prostriedok uskutočňované v materskej škole i mimo nej,
- kvalifikácia a počet pedagogických pracovníkov, počet detí na jedného učiteľa,
- materiálno-technické vybavenie školy.

Potrebné je zdôrazniť, že kľúčové kompetencie nestoja vedľa seba izolovane, rôznymi spôsobmi sa prelínajú, sú multifunkčné, majú nadoblastnú alebo nadpredmetovú podobu a možno ich získať vždy len ako výsledok celkového procesu edukácie. *V závere predprimárneho vzdelávania sa tento proces dosahovania kompetencií úzko viaže na pedagogicko-psychologické aspekty školskej pripravenosti, a preto súvisí so stupňom psychomotorického, emocionálneho, sociálneho, intelektového a pracovno-motivačného rozvoja osobnosti dieťaťa. Formovanie kľúčových kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania je len určitým smerovaním, ktorého cieľom je dosiahnuť školskú pripravenosť a získať elementárne základy pre rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať sa po celý život.* Kompetencie dieťaťa v závere predškolského veku - *výstupy (v tomto prípade z predprimárneho vzdelávania) sa tu chápu ako výsledky a cieľový stav v rovine dosiahnutých zručností, schopností a poznatkovej štruktúry, elementárnych základov hodnôt a postojov dieťaťa.* (Guziová-Podhájecká, 2007, 2008)

Pozitívny efekt kurikula – Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 spočíva v tom, že ***deťom sa prezentuje komplexný, neroztrieštený systém poznatkov z určitej vednej oblasti na báze emocionálneho prežívania*****, v kontexte participačného vzťahu dieťa-učiteľ.**

V edukačnom procese, a teda aj v školskom vzdelávacom programe školy a pláne výchovno-vzdelávacej činnosti v triede, je prospešné dodržiavať nasledovné požiadavky:

- dohliadnuť na edukačné pôsobenie na všetky stránky osobnosti dieťaťa nielen z jedného aspektu, ale v komplexe, t.j. na jeho kognitívnu, emotívnu, vôľovú, sociálnu a telesnú

stránku dovedna;

- zabezpečiť interakciu, participáciu, spoločnú činnosť učiteľa a detí i detí navzájom;
- ***rešpektovať hru, hrovú aktivitu v predškolskej edukácii;***
- ***zabezpečiť prostredníctvom hrových aktivít opakovanie, a tým aj upevňovanie poznatkov a postupné osvojovanie si kompetencií;***
- zabezpečiť intencionálnu pregnantnosť edukačného procesu, t.j. vymedzenie cieľov a úloh;
- zabezpečiť vzájomný súlad medzi výchovou a vzdelávaním;
- usilovať sa o prirodzený priebeh edukačného procesu, procesu výchovy, vzdelávania, učenia sa;
- rešpektovať tempo, možnosti a potreby dieťaťa rešpektovať a tvorivo využívať edukačné metódy, zásady;
- zabezpečiť kontinuitu všetkých metodicko-organizačných prvkov a postupov;
- zabezpečiť mnohovýznamovosť edukačného procesu, posilniť prvky heuristiky, objavovania, experimentovania, samostatnosti;
- vytvárať vhodnú pedagogickú atmosféru a klímu;
- realizovať pedagogickú diagnostiku, hodnotenie, evalváciu;
- postupne uzavrieť, ukončiť všetky úlohy, ktoré boli naznačené a predostreté deťom a deťmi;
- zabezpečiť zvýraznenie zážitkov a prežívaní v edukačnom procese (radosť z poznania, morálne a estetické zážitky);
- zaistiť správnu organizáciu edukačného procesu;
- zabezpečiť vhodnosť striedania organizačných foriem v dennom poriadku;
- rešpektovať prepojenosť organizačných foriem v dennom poriadku;
- optimálne využívať variabilný priestor a čas v edukačnom procese;
- materiálne zabezpečiť realizáciu edukačného procesu.

Z hľadiska veľkej náročnosti na očakávanú kvalitu práce v materských školách Metodicko-pedagogické centrom v Bratislave vytvorilo projekt pod názvom ***Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť celoživotného vzdelávania***. Hlavnou garantkou projektu bola *PhDr. Viera Hajdúková, PhD*. V priebehu roka bola riaditeľkám a učiteľkám pod vedením lektorského tímu ponúknutá možnosť na celom území Slovenska vzdelávať sa a konzultovať k ŠVP a ku tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Všetky materské školy na Slovensku začali pracovať od 1.septembra 2009 podľa vlastných školských vzdelávacích programov vychádzajúc zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0. *Program výchovy a vzdelávania v materských školách* (1999), ktorý sa v praxi doteraz využíval je platný ako odporúčaná literatúra.

Výskumným zámerom na najbližšie obdobie je komplexné overovanie Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0.

V súlade so zámermi školskej reformy má dnes program *Dieťa a svet* iné postavenie oproti predošlým 12 knižne vydaným programom. **Obsah vo všetkých kurikulárnych dokumentoch** bol vždy viac alebo menej orientovaný na dieťa, na edukačný proces (výchovno-vzdelávacia činnosť) v materských školách. ***Rozdielny bol prístup k dieťaťu a k metodike, k formám denného poriadku***.

Záver

Predškolská pedagogika, predškolský edukačný systém, predškolská edukácia, zaznamenávajú v poslednom období výrazné zmeny. Možno konštatovať, že v publikačnej, výskumnej i praxologickej oblasti sa objavilo viacero nových, podnetných, inovačných myšlienok posúvajúcich teóriu a prax predškolskej edukácie vpred. Najvýraznejšie sa to prejavilo v rámcovom obsahu ***Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0*** a z neho vyplývajúcou následnou tvorbou školských vzdelávacích programov v každej materskej škole.

Základné znaky kurikulárnej politiky:

- **Viacúrovňovosť kurikula**, kurikulum sa tvorí na základných úrovniach, ktorými sú štát, škola. Hovorí sa ešte o úrovni nadštátnej, ktorou v našich zemepisných podmienkach je úroveň európska.
- **Monitorujúca úloha štátu,** štát realizuje rozhodnutia o národnom rámci kurikula a zabezpečuje jeho kontrolu a plnenie. (štátna školská inšpekcia) Národné kurikulum má rôzne podoby - od rámcového vzdelávacieho programu až po detailnejšie programy výučby (Štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, plány výchovno-vzdelávacej činnosti)
- **Ťažiskom tvorby kurikula sa stáva škola.** Otvára sa priestor pre individualizáciu kurikula. Realizácia a zodpovednosť za kvalitu je plne v kompetencii škôl.
- *Kurikulárny manažment priamo v školách s dôrazom na tímovú prácu učiteľov.*
- **Vybudovanie systému podporných štruktúr** – profesionálne inštitúcie, skupiny expertov, lektorov, ktoré zabezpečujú vzdelávanie riaditeľov a učiteľov škôl. Predprimárna edukácia oproti primárnemu vzdelávaniu má tu jedinečnosť, že edukácia, edukačný proces sa realizuje integrovane v priebehu celého dňa, týždňa, mesiaca a roka, bez časového a obsahového ohraničenia. Chcem týmto záverom povedať, aby sme túto jedinečnosť mali na pamäti, aby sme neustále premýšľali, ako pohnúť predškolský svet dieťaťa dopredu. Verím, že úspešne rešpektovanie dimenzií a faktorov predškolskej edukácie pomôže zvýšiť jej ***efektívnosť a kvalitu v edukačnom prostredí*** materskej školy **Predovšetkým to záleží na učiteľovi, aby bol dobre profesionálne pripravený, aby bol motivovaný, aby sa stotožnil s myšlienkami novôt a kreatívne rozvíjal a obohacoval svoju náročnú pedagogickú činnosť v prospech komplexného jedinečného rozvoja dieťaťa.**

Edukačný program Dieťa a svet je dôležitý fenomén zvyšovania kvality školy. Kvalitný edukačný program sa stáva podmienkou kvality edukačného procesu aj kvality poznatkov detí. Kvalita edukačného programu ovplyvňuje brand – meno, značku kvality školy.

Tvorba individuálnych školských edukačných programov pre predškolský vek, tvorba projektov je nemysliteľná bez kvalifikácie pedagógov! Iba vysoko erudovaný, vzdelaný a skúsený pedagóg vie posúdiť a na mieste pripraviť nielen dlhodobejší edukačný program, ale ho aj operatívne v priebehu roka upravovať, s cieľom dosiahnuť **edukačný zámer** *a súčasne rozvíjať kompetencie dieťaťa.* Problémom je hodnotenie kľúčových kompetencií, ktoré by malo akceptovať kognitívne i nonkognitívne zložky rozvoja osobnosti dieťaťa a kontinuálny charakter. Z uvedeného dôvodu je potrebné vytvárať a zdokonaľovať nástroje a metódy hodnotenia.

To isté platí pre výskum. Ak chceme uskutočňovať kvalitný pedagogický výskum, potrebujeme mať partnerov v materských školách, partnerov vzdelaných, schopných prispieť k zberu, vyhodnocovaniu dát, schopných pochopiť a realizovať výskumné úlohy v praxi.

Preto potrebujeme tvorivých, vzdelaných a erudovaných pedagógov detí.

Literatúra

Akreditačný spis. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov: 2004, elektronická verzia.

BAĎURÍKOVÁ, Z.: Pregraduálna príprava učiteliek materských škôl u nás i v zahraničí. *Predškolská výchova,* 1995/96, 51, č. 2, s. 8-9. ISSN 0032-7220.

Dočasné osnovy výchovnej práce pre materské školy – 5-6 ročné deti. Bratislava: SPN 1975.

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

GUZIOVÁ, K.: Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In: *Predškolská výchova*, 2002/03, 57, č. 4. ISSN 0032-7220.

GUZIOVÁ, K. - PODHÁJECKÁ, M.: Kurikulárny dokument predprimárneho vzdelávania. *Predškolská výchova*, 2008/09, roč. 63, č. 1, s. 1-10. ISSN 0032-7220.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.

OPRAVILOVÁ, E.: Cesta pracovnic předškolní výchovy za vzděláním. In: KROPÁČKOVÁ, J., editor: *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na Pedagogické fakultě.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.

Osnova pre detské opatrovne slovenské. In: Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. 1921, roč. 3, 1921, č. 9.

Osnovy výchovnej práce pre materské školy. 2. vydanie. Bratislava: SPN, 1962.

PODHÁJECKÁ, M.: Sto rokov od založenia Ústavu pre výchovu detských opatrovateliek v Prešove. In: *Predškolská výchova*. 48, 1995, č. 1 - 2, s. 7 - 9. ISSN 0032-7220.

PODHÁJECKÁ, M.: Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov. In: PODHÁJECKÁ, M. - MIŇOVÁ, M., editor: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta; Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP, 2005. ISBN 80-8068-433-2.

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

PODHÁJECKÁ, M. a kol.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

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 kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společností*. Svatý Jan pod Skalou: vydalo Centrum ekologického výzkumu a výchovy ve Svatém Janu pod Skalou 2005. ISSN 1214-5041.

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

PODHÁJECKÁ, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet.* 3. rozšírené a aktualizované vydanie.Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

PORTIK, M. – PORTÍKOVÁ, A.: Príprava učiteľov materských škôl na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. In: KROPÁČKOVÁ, J., edit.: *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.

Pracovný program materskej školy. In: Školské zvesti. Publikačný orgán Povereníctva školstva a osvety. 4, 1948, 20 s.

Prechodné učebné osnovy pre materské školy. Bratislava: SPN, 1953.

Program výchovnej práce v jasliach a v materskej škole. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.*. Praha: Portál, 2002. 2., přepracované a aktualizované vydání ISBN 80-7178-631-4.

ROSA, V.: *Teoretické základy kľúčových kompetencií.* Seminár KEGA. Nepublikovaný študijný materiál. Bratislava, február 2003.

ŠVEC, V.: *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovednosti.* Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

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>.

TRUBÍNIOVÁ, V. a kol.: *Predškolská pedagogika*. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. ISBN 978-80-8084-162

Zákon č.245/2008 Z.z. zo dňa 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
marpo@unipo.sk

Kvalita učitele a profesní standard optikou proměn školního vzdělávání

Vladimíra SPILKOVÁ

Abstrakt: V článku jsou prezentovány české a zahraniční přístupy k vymezování kvality učitele a profesnímu standardu (klíčové trendy). Hlavním cílem je analyzovat domácí situaci v posledních letech - měnící se požadavky na učitele v souvislosti s kurikulární reformou. Je popsán proces formulování profesního standardu učitele a cíle probíhající veřejné diskuze. Jsou identifikovány implikace pro vzdělávací politiku a učitelské vzdělávání – východisko pro transformaci učitelského vzdělávání, pro tvorbu kritérií pro akreditační komisi atd. Jsou reflektovány překážky ve zvyšování kvality učitelského vzdělávání.

Kľúčové slová: kurikulární reforma, kvalita učitele, profesní standard, učitelské vzdělávání, vzdělávací politika.

The Teacher Quality and Professional Standard in the View of the Transformation of School Education

Abstract: The article focuses on presentation the different Czech and foreign approaches to the conception of the teacher's quality and the professional standard (key trends). The main aim is to analyze our situation during the last years – changing requirements on teachers under the conditions of the Czech curricular reform. There is described the process of formulation of a teacher's professional standard and the goals of the ongoing public discussion. Implications for education policy, for teacher education are identified – the base for transformation of teacher education, for the criterion for Accreditation commision etc. The obstacles for the quality improvement of teacher education are reflected.

Keywords: curricular reform, teacher quality, professional standard, teacher education, education policy.

Pojetí kvality učitele a profesního standardu z hlediska evropských trendů

Zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i pozornost, která je tomuto problému věnována v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD, Evropské komise (např. publikace „Učení je skryté bohatství“, UNESCO 1997; „Celoživotní učení pro všechny“, OECD 1997; „Lisabonské cíle vzdělávání“, Rada Evropy 2000; „Zvyšování kvality učitelského vzdělávání“, Evropská komise 2004,2007). Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol.

Důraz na kvalitu učitelů se stal nejen politickou prioritou, ale patří i k nejfrekventovanějším otázkám v současném pedagogickém diskurzu. Celá řada odborných studií se pokusila na

základě empirických výzkumů identifikovat kompetence (znalosti, dovednosti, hodnoty, osobnostní předpoklady), které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. ***Modely kvalitního, efektivního učitele*** byly vytvářeny v souvislosti nebo v rámci modelů kvalitní, efektivní, dobré školy a kvalitní, dobré výuky (Evans 2002; Harris 1998; Wong, Wong 1998; Myers, Myers 1995; Minor 2002).

Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvořeny ***profesní standardy*** jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů. Standard je chápán jako jeden z důležitých nástrojů ke zvyšování kvality učitelů. Koncepce profesního standardu jsou rozmanité v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Profesní standard je vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a kompetencím učitele. Ve většině zemí je profesní standard formulován legislativně v termínech profesních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů. Nejčastěji je standard formulován jako soubor klíčových profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitní/standardní výkon profese v dané zemi (Lukášová 2003, Vašutová 2004; Spilková 2004; Spilková, Vašutová 2007).

Profesní standard jako soubor klíčových ***profesních kompetencí*** je chápán jako komplexní, flexibilní struktura, která obsahuje ***zvnitřněné znalosti*** (mám k nim osobní vztah, mají pro mě smysl a ovlivňují moji činnost), ***dovednosti*** (např. diagnostikovat individuální možnosti žáka, vytvářet příznivé sociální klima ve třídě, zprostředkovávat nové poznatky žákům aktivním způsobem, spolupracovat s kolegy, reflektovat svou činnost), ***reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty*** (oddanost profesi, odpovědnost, profesní etika apod.).

Důležitým evropským trendem je důraz na to, aby představa o kvalitě učitele, vyjádřená profesním standardem, byla vytvářena v ***interakci a spolupráci*** mezi reprezentanty ***školní praxe, pedagogického výzkumu*** a ***vzdělávací politiky***. Standard by měl být formulován z hlediska různých úhlů pohledu; měl by zahrnovat různé úrovně požadavků na učitele – od požadavků státu prostřednictvím formálních dokumentů, přes požadavky škol, zaměstnavatelů a rodičů po formulaci požadavků na přípravné a další vzdělávání a profesní seberozvoj.

Z hlediska funkčnosti standardu je považováno za velmi důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály, jak vnímají svou profesní identitu. To vede v mnoha zemích k velkému důrazu na demokratický ***proces tvorby standardu „zdola“***, na možnost spolupodílet se a ovlivňovat jak jeho celkové pojetí, tak konkrétní formulace (viz zdůrazňovaný princip „ownership“ např. v Nizozemí, Fullan 2007).

Standardy jako normy kvality profese, explicitně definované indikátory kvality výkonu profese by měly být vytvářeny v profesním diskurzu a široce sdíleny v profesní komunitě. Pouze profesní standard, který je ***sdílený a zvnitřněný***, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti.

Pro inspiraci uveďme podrobněji konkrétní příklad ***procesu tvorby profesního standardu***

v Nizozemí. Práce na formulování standardu trvaly šest let (1998-2003). Byly iniciovány decizní sférou, neboť vláda má ústavní povinnost pečovat o kvalitu vzdělávání a tím také o kvalitu učitelů. To s sebou nese odpovědnost za formulaci standardu kvality, za definování požadavků na profesní kompetence, které konkretizují představy o kvalitním výkonu učitelské profese. Ministerstvo školství, kultury a vědy vyjádřilo velkou důvěru v učitele (s tím, že „nikdo nemůže lépe definovat profesní kvalitu učitelů než učitelé sami"), protože je pověřilo, aby pod supervizí Asociace pro profesní kvalitu učitelů formulovalo profesní standard kvality v podobě požadovaných profesních kompetencí („competence requirements").

V první fázi pracovní skupiny vytvořily inventář charakteristických profesních situací, činností a odpovědností, který se pak stal základem pro deskriptivní model 7 kompetencí (2000). Ten pak daly učitelům z praxe k dotváření (***kompetenční model*** byl ověřován zejména jako nástroj k sebehodnocení – prostřednictvím portfólia) a současně pracovní skupiny dále rozvíjely model a zpřesňovaly formulace (i na základě zpětných vazeb od učitelů – pilotní projekty). V další fázi (2002) pak daly model k dispozici pro dotváření na regionální úrovni pod supervizí určeného koordinátora. Současně s tím probíhaly diskuze na webu. Průběžně bylo vše diskutováno s ministerstvem, důsledně považovaným za partnera v této práci.

Soubor profesních kompetencí byl dán k posouzení také dalším partnerům – zaměstnavatelé, řídící management, rodiče, instituce vzdělávající učitele, studenti. To vše vyústilo v modifikace původního návrhu a nakonec i v legislativní zakotvení dokumentu. V roce 2004 (po 7 letech práce) byl schválen zákon, jehož součástí jsou i požadavky na profesní kompetence učitelů s tím, že každých 6 let musí být znovu posouzeny, event. inovovány. Instituce pro učitelské vzdělávání musí profesní standard brát jako východisko pro tvorbu studijních programů.

Jak jsou klíčové profesní kompetence v Nizozemí definovány? Všechny kompetence jsou odvozeny ze ***čtyř profesních rolí***: interpersonální role, pedagogická role, organizační role a role experta v oboru, didaktice a metodách. Učitel naplňuje tyto profesní role čtyřmi různými typy činností, které jsou pro jeho profesi charakteristické: práce se studenty, s kolegy, s pracovním prostředím školy a se sebou samotným. Propojením čtyř profesních rolí se čtyřmi druhy činností vznikl ***model sedmi klíčových profesních kompetencí*** učitele s menšími rozdíly pro různé stupně vzdělávání (primární, sekundární, odborné školy). Jedná se o následující kompetence: interpersonální, pedagogické a organizační, znalosti a metodologické kompetence, kompetence pro spolupráci s kolegy a pro spolupráci v pracovním prostředí (s rodiči a se spolupracujícími institucemi), kompetence pro reflexi a rozvoj.

V posledních letech probíhá v evropském prostoru široká diskuze k možnostem tvorby (ale i rizik s tím spojených) ***„evropského standardu" učitele*** a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě. Vůdčí roli zde sehrává mezinárodní organizace ATEE - Association for Teacher Education in Europe, která sdružuje vysokoškolské učitele, výzkumné pracovníky v oborech pedagogicko-psychologických, pracovníky státní správy ve školství, experty z oblasti vzdělávací politiky apod. z více než 40 zemí. Asociace spolupracuje s Evropskou komisí, zejména s Expertní skupinou A, která se zabývá projekcí strategických

cílů Evropské unie do roku 2010 v oblasti proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání (Feerick 2004).

Do diskuze o „evropském standardu“ učitele se asociace zapojila jak připomínkováním dvou relevantních materiálů Evropské komise, Expert group A - „Kdo je Evropský učitel“ a „Změny v kompetencích učitelů a vzdělavatelů učitelů“, tak také formulací vlastních představ o tvorbě standardu kvality učitele na evropské úrovni (Stanovisko ATEE z roku 2006 – „The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators for Teacher Quality“). Problematice profesního standardu byla věnována i výroční konference v roce 2005 v Amsterdamu - „Teachers and their Educators – Standard for development“.

V rámci činnosti ATEE a jejích stálých pracovních skupin se pracuje na několika mezinárodních projektech, jejichž součástí jsou analýzy pojetí a funkce profesního standardu v různých zemích (v dokumentech vzdělávací politiky a kurikulárních dokumentech, v teorii a výzkumu, optikou různých aktérů - učitelé, studenti, studenti učitelství, vzdělavatelé učitelů, rodiče ...) s cílem hledat hlavní shody a rozdíly (např. Mikl 2004).

V souvislosti s profesním standardem a jeho implementací se objevují také kritické hlasy. Například ve Velké Británii, kde jsou standardy normativně vymezeny jako kvalifikační předpoklady, hovoří jejich četní kritici o „dehumanizaci“ učitelské profese a přípravy na ni, protože vedou k uniformitě, potlačují význam individuality učitele ve výchově, omezují autenticitu a kreativitu učitelů. Také např. v Austrálii, kde byl vytvořen národní standard pro přípravu učitelů vymezující 49 klíčových kompetencí (National Standards & Guidelines for Initial Teacher Education, 1997), se vedou ostré diskuse o rizicích standardizačních přístupů s technicistním přeceňováním dovedností a znalostí na úkor osobnostního rozvoje učitelů, jejich morálních hodnot, emocionální angažovanosti a zaujetí pro učitelskou profesi (Niemi 1999).

Kvalita učitele a profesní standard v kontextu domácího vývoje posledních let

Po období nezájmu o problematiku učitele a učitelského vzdělávání v devadesátých letech se kvalita učitele a profesní standard dostávají do popředí zájmu v dokumentu Národní program rozvoje vzdělání (2001, dále jen ***Bílá kniha***). V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je zde považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů jako základu pro formulování rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů.

Profesní standard měl vytvořit sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém přípravného vzdělávání učitelů v ČR, v němž koexistují modely velmi rozdílné z hlediska délky, pojetí a struktury studia, z hlediska požadavků na výstupy apod. Profesní standard měl být celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání plné kvalifikace.

V návaznosti na Bílou knihu byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000–2001 projekt „Podpora práce učitelů“. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů byl pokus o formulování profesních standardů (Vašutová 2004) v podobě klíčových kompetencí učitele. Přestože MŠMT

práce na tvorbě profesního standardu zadalo a výsledky verbálně podpořilo, přestože byl návrh diskutován odbornou veřejností a získal podporu, dále s ním už nepracovalo.

K oživení diskusí na toto téma došlo na začátku roku 2004, kdy MŠMT ustavilo grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách. Činnost grémia byla zaměřena na vytvoření ***minimálních standardů učitelství***, které by MŠMT vydalo formou vyhlášky v souvislosti s novými právními normami a obecného podkladu o podobě učitelského studia. Tyto dokumenty se měly stát základním materiálem pro ***Akreditační komisi*** a vysoké školy. Výsledkem práce grémia byl materiál, který byl zveřejněn na začátku roku 2005. Velmi kriticky je zde reflektován současný stav, kdy pojetí, obsah, rozsah a požadavky na výstup učitelského vzdělávání jsou zcela v kompetenci vysokých škol.

V dokumentu jsou definovány rámcové požadavky na podobu učitelského vzdělávání, aby garantovaly profesní připravenost absolventů studia učitelství a přitom ponechaly vysokým školám dostatek prostoru pro konkretizaci a průběžné inovace. Minimální standardy pro učitelskou přípravu mají podobu čtyř ***závazných složek učitelské přípravy*** a jejich vzájemných proporcí (vyjádřených v procentech z celkové hodinové dotace). Stanovení minimální dotace pro pedagogicko-psychologickou složku ve výše 20% a pro pedagogickou praxi 10% znamenalo výrazné posílení ***profesionalizace učitelské přípravy.***

Po letech velmi ***liberálního přístupu*** k učitelskému vzdělávání a kvalifikačním požadavkům pro vstup do profese představovaly minimální standardy významný příslib ke zlepšení situace. Práce na konkretizaci standardů měla pokračovat vymezením klíčových kompetencí učitele jako výstupů přípravy a definováním základního obsahu učitelské přípravy (předměty, moduly, témata, jež musí studijní program obsahovat). Po určité době zesílila kritika některých akademických funkcionářů zpochybňující podle jejich názoru přehnaně vysoký podíl profesní složky, která přerostla v tlak na oslabení vlivu tohoto dokumentu. Toto úsilí vyústilo v současný stav, kdy se z normy závazné stala pouze norma doporučená. Decizní sféra tak ztratila nástroj ke kontrole kvality učitelského vzdělání z hlediska obsahu a k posouzení, zda studijní programy připravují budoucí učitele na kvalitní a kompetentní výkon učitelské profese v podmínkách výrazných proměn školy a vzdělávání.

V poslední době opět zesílil názor, že je nutné explicitně definovat kvalitu učitele a legislativně ukotvit ***profesní standard*** jako normu, která na základě struktury profesních činností, povinností a odpovědností stanoví profesní kompetence potřebné pro standardní, kvalitní výkon profese (Spilková, Vašutová 2007). Po zhruba deseti letech liberální vzdělávací politiky a důrazu na autonomii učitelské profese se začíná prosazovat trend ke standardizaci profese. Profesní standard je chápán jako důležitý nástroj k výraznější ***profesionalizaci učitelů,*** která by měla pomoci v realizaci kurikulární reformy.

Zejména problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové požadavky, které s sebou nese kurikulární reforma, výrazně zesílily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů, který jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese ve změněných podmínkách a nárocích na kvalitní vzdělávání. (Straková 2008, Vašutová 2006, Kratochvílová 2007, Simonová

- Straková 2005)

Zhruba v roce 2006 zesílilo úsilí pomoci profesionalizaci učitelství „zevnitř“ profese v podobě iniciativy „zdola“, které se konkretizovalo do snahy o založení ***Asociace profese učitelství ČR*** (dále jen APU). Asociace byla založena v roce 2008 s vůdčím cílem pomoci profesionalizaci učitelství, podporovat kvalitu učitelů a být platformou pro aktivní zapojování učitelů do odborných diskuzí na celonárodní úrovni a být nástrojem k ovlivňování všech důležitých otázek týkajících se současného a perspektivního vývoje učitelské profese. Od začátku její existence byla APU respektována jako důležitý partner pro vzdělávací politiku.

Po několika letech nezájmu o učitele a učitelské vzdělávání zřídilo MŠMT v roce 2008 ***expertní skupinu k tvorbě profesního standardu*** učitele a učitelského vzdělávání, složenou ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument, který nabídl k diskuzi zejména určitou „filozofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce, dále jako příklad jednu možnou podobu standardu jako výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon učitelské profese.

Profesní standard je chápán jako konkretizace ***požadovaných kvalit učitele***, které jsou nezbytné pro ***standardní (kvalitní) vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy*** představující zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Kvalita učitele, vyjádřená profesním standardem, má být tedy formulována v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky v kurikulárních dokumentech.

Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které lze chápat jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele. ***Profesní kompetence*** jsou zde chápány jako komplexní, flexibilní struktura profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty.

Profesní kompetence jsou chápány jako základní kritérium k ***hodnocení kvality práce učitele.*** Podrobnější charakterizace kompetencí, zejména profesních dovedností projevujících se v konkrétních situacích ve výuce i mimo ni, jsou ***indikátory kvality***. Za základní nástroje k hodnocení kvality učitele jsou považovány pozorování výuky, rozhovor s učitelem (event. se žáky a rodiči), analýza dokumentů (přípravy na výuku, práce žáků, portfolio učitele apod.).

Je třeba zdůraznit, že ***standard jako soubor požadovaných profesních kompetencí*** je sice chápán jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Je třeba ho považovat za strukturu vzájemně provázaných prvků, které fungují jako dynamický celek. V rámci celku mohou jednotlivosti vzhledem k rozmanitým kontextům a mnoha faktorům, které jsou v konkrétní situaci ve hře, nabývat rozmanitých podob. Standard jako nástroj hodnocení nelze tedy chápat dogmaticky. Je třeba k němu přistupovat holisticky, jako k rámci sloužícímu k celkovému hodnocení kvality profesního výkonu učitele, ne nutně k posouzení všech jednotlivostí.

Jaký je ***smysl standardu***, jaké ***funkce*** by měl plnit? Měl by sloužit především:

1. K ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí profese (role a klíčové profesní

kompetence), jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládali požadavky, které jsou spojeny s výraznou změnou cílů, obsahu a metod školního vzdělávání. Tedy, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Jde především o široce sdílené porozumění proměnám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností.

2. Jako sjednocující rámec pro formulování profilu absolventa studia učitelství na fakultách připravujících učitele, jako východisko pro proměny v pregraduální přípravě učitelů.
3. Jako východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho zacílení vzhledem k požadavkům kurikulární reformy a s ohledem na vzdělávací potřeby učitelů.
4. Jako nástroj pro oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup. Jednotlivé kariérní úrovně by byly propojeny s atestacemi, garantujícími naplnění požadované úrovně.
5. Jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce, nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj.
6. Jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji včetně nástrojů jejich podpory (např. mentoring).

V současné době probíhá veřejná diskuze, do které se zapojují především pedagogické asociace, fakulty připravující učitele, relevantní instituce i jednotlivci. Intenzivně se diskutuje také na půdě před rokem vzniklé ***Asociace profese učitelství v ČR***, která je výjimečná tím, že propojuje akademický svět se školní praxí. V jejím programovém prohlášení se uvádí, že „hlavním cílem je systémová podpora kvality učitelů a jejich profesionality“, které jsou klíčem k úspěchu nastartované kurikulární reformy. APU se chce podílet na řešení všech podstatných otázek týkajících se učitelské profese – měnící se požadavky na pojetí učitelství, rolí a klíčových profesních kompetencí v souvislosti s probíhající kurikulární reformou, tvorba profesního standardu kvality učitele, proměny vzdělávání učitelů, podpora profesního rozvoje učitelů v praxi, kariérní řád ve vazbě na kritéria kvality, požadavky na zabezpečenost profese a vytvoření podmínek pro její kvalitní vykonávání.

APU vydala podpůrné stanovisko k tvorbě standardu a uspořádala několik seminářů, jejichž účastníci společně analyzovali ***možnosti***, které by existence standardu pro učitele otevřela a také identifikovali ***rizika***, která s sebou standard nese. Většina členů APU je zastáncem potřeby profesního standardu, vnímá ho jako šanci ovlivnit představu o tom, kdo je to kvalitní učitel v současné době, jak má být vzdělán, aby zvládl zvyšující se požadavky na jeho práci, jak má být kvalita výkonu profese ohodnocena apod. APU považuje standard za nástroj k tomu, aby se učitelé stávali většími profesionály. Jestliže je možné stanovit kvalitu v jiných profesích, například v medicíně, proč by to nemělo být možné ve školství? Nejde o to, aby byl standard jen normou, ale především aby byl prostředkem k vnitřnímu rozvoji učitele. Aby ho motivoval, ukazoval mu cestu ke zkvalitňování.

APU také vítá standard jako příležitost vytvořit východisko pro ***proměnu vzdělávání učitelů*** na fakultách, zejména tím, že vymezí požadavky na absolventy pedagogických fakult. Totéž platí pro další vzdělávání učitelů, v němž vládne velmi liberální přístup, kdy kdokoli nabízí cokoli. Standard by měl ***systém dalšího vzdělávání*** cíleně zaměřit na to, co učitelé opravdu potřebují. Standard by podle názoru APU také mohl omezit nivelizaci učitelské profese. Dneska je z hlediska dopadu na finanční ohodnocení vlastně skoro jedno, jak kvalitně učitelé učí. To je pro všechny, kteří svoji práci vykonávají nadstandardně, značně demoralizující.

Neexistuje mechanismus, který by objektivně řekl, že jejich práce je výrazně kvalitnější než práce některých kolegů, a že tedy mají být lépe ohodnoceni. Schopní ředitelé mají nastavená svá hodnotící kritéria, bohužel však nemají k dispozici takový finanční potenciál, který by kvalitu výrazně odměnil. Pokud by standard tyto peníze do škol přinesl, pak by se ocenění kvality stalo výraznou motivací k profesnímu rozvoji učitelů. Zatím se spoléhá především na vnitřní motivaci. Na to, že učitelé vnímají svoji profesi jako poslání, že mají své povolání rádi. Ale to nejde donekonečna. Společnost, která dokáže zaplatit dobrého učitele, tím současně vyjadřuje úctu ke kvalitě vykonávání profese.

V čem vidí APU hlavní rizika? Především v tom, že nebudou vytvořeny pro zavedení standardu nutné podmínky. Vzhledem k tom, že otázka standardu je také záležitostí výrazně politickou, považuje APU za klíčovou podmínku, aby se podpora kvality učitelů a učitelského vzdělávání stala skutečnou (nejen proklamovanou) ***prioritou státní vzdělávací politiky***. Konkrétním výrazem této priority by bylo vytvoření ***systémové podpory učitelů a učitelského vzdělávání***, zejména vytvoření ekonomických podmínek pro zajišťování kvalitního zavedení standardu a jeho dlouhodobou udržitelnost. Je třeba formulovat ***podmínky***, které jsou nutné ***k zajištění požadované kvality*** výkonu učitelské profese a to jak na školách, tak institucích připravujících učitele.

Je třeba definovat ***legislativní podmínky*** – není možné zavádět standard, který má garantovat kvalitu učitelské profese, a současně neřešit problém vysokého počtu nekvalifikovaných učitelů (viz novely zákona petrifikující současný neutěšený stav). Stát musí aktivně a perspektivně řešit tento problém – např. finanční podporou fakult připravujících učitele rozšířit možnost kombinovaných a distančních forem studia pro nekvalifikované učitele z praxe. V žádném případě není možné připustit, že by splnění standardu mohlo suplovat vysokoškolské vzdělání (tento názor se objevil v regionálních diskuzích).

Tvorba a zavádění standardu musí být v souladu s dalšími opatřeními vzdělávací politiky (např. koncepce přípravného vzdělávání učitelů – role Akreditační komise při posuzování programů studia učitelství, systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, koncepce hodnocení České školní inspekce, podpora profesního růstu, kariérní řád). Standard by měl být vyvíjen seriozním způsobem (zejména je nutný dostatek času, v zahraničí se vyvíjel 5-10 let) a za podstatného zapojení odborné i širší veřejnosti.

Za velmi důležitý považuje APU také optimální časový prostor na promyšlené vysvětlování a pozitivní ***medializaci profesního standardu*** učitele zacílenou k odborné pedagogické i

rodičovské veřejnosti (vysvětlovat, že nejde o ohrožení a bič na učitele, ale o příležitost k oceňování kvality práce učitele, tak, jak je to obvyklé v jiných profesích). Standard by měl být formulován na takových úrovních náročnosti, které jsou reálně dosažitelné. Zejména v prvních fázích by měl být považován za otevřený, vyvíjející se dokument, který bude pravidelně revidován. Měl by být zpočátku ověřován jako nástroj pro ***sebehodnocení učitelů*** a rámec pro ***profesní růst***; tedy v první fázi zejména jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly.

Za klíčovou podmínku považuje APU vytvoření finančních a organizačních podmínek ze strany MŠMT pro využití standardu k profesnímu růstu učitelů (např. zavedení systémové kolegiální podpory ve škole, podpora začínajících učitelů, cílené další vzdělávání učitelů). Bez vytvoření ***systému komplexní podpory*** (zejména finanční) učitelů a učitelského vzdělávání nemá smysl mluvit o zvyšování kvality učitelů a nemá tedy ani smysl zavádět standard do praxe.

Profesní standard a učitelské vzdělávání

Profesní standard má být východiskem k tvorbě ***koncepce učitelského vzdělávání*** s ohledem na potřeby připravenosti učitele na nové nároky, které s sebou nese kurikulární reforma. Má se stát rámcem pro formulování ***profilu absolventa studia učitelství*** v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou nezbytné ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese v měnících se podmínkách reformujícího se školství (Spilková 2004). Důraz je položen na kompetence, které jsou klíčové pro nové pojetí školní výuky. Konkrétně jde zejména o ***psychodidaktickou kompetenci***, jejíž rozvoj znamená učit studenty vytvářet kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků, promítnout cíle výuky do učebních činností, které vedou k naplňování cílů, modifikovat, přizpůsobovat obsah i procesy učení vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, učit je motivovat a aktivizovat žákovo učení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima ve třídě, učit studenty podporovat, povzbuzovat, pomáhat budovat sebedůvěru a sebeúctu u žáků apod.

Jako významná je považována také ***kompetence komunikativní*** (zde nejde jen o novou kvalitu vztahu učitel - dítě, ale také o kultivaci komunikace se světem dospělých - s rodiči, kolegy, nadřízenými a jinými sociálními partnery školy). Růst profesní autonomie učitelů spojený s tvorbou Školního vzdělávacího programu s sebou nese zvýšený důraz na ***kompetenci sebereflexe*** a teoretické reflexe praktických zkušeností. V přípravě studentů učitelství jde o rozvíjení dovednosti přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům a dosahovaným výsledkům, umění vyvodit z toho důsledky a následně měnit strategie, o utváření postoje a ochoty průběžně vyvíjet a inovovat svou práci.

Důležité je také učit studenty prezentovat své pojetí výuky, zdůvodnit je s oporou o teoretické argumenty, zobecňovat osobní zkušenosti a zasazovat je do širších kontextů. Alfou a omegou přípravy studentů na tvorbu školního kurikula a na podílení se na rozvoji školy je rozvoj ***kooperativní kompetence***.

Za klíčový úkol učitelského vzdělávání je považováno také vedení studentů k přijetí plné ***profesní odpovědnosti*** za významný podíl na celkové kultivaci dětské osobnosti a k odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj. Nestačí jen umět, být profesně vybaven pro nové pojetí výuky, ale jde také o to chtít, tedy být vnitřně přesvědčen a motivován k novému pojetí výuky, být ochoten se angažovat. Za velmi významnou považujeme kultivaci postojů a hodnot u studentů učitelství.

Profesní standard, vyjadřující požadavky na kvalitní výkon učitelské profese v podmínkách kurikulární reformy, vyžaduje zprostředkování odpovídající ***poznatkové báze učitelství***, specializovaného profesního poznání (professional knowledge base for teaching – Shulman 1987), které umožní učitelům s úspěchem zvládat nové požadavky. Kurikulum učitelského vzdělávání, klíčové obory je třeba podrobit kritické analýze, provést ***revizi*** jejich ***obsahu*** pod zorným úhlem toho, co má smysl, co je podstatné z hlediska současných i perspektivních nároků na učitelskou profesi. V kontextu profesionalizace vzdělávání učitelů je naléhavá zejména otázka ***smysluplnosti obsahu*** pedagogických a psychologických disciplín a oborových didaktik, neboť se stávají páteří profesní přípravy.

Klíčovým cílem přípravy učitelů je ovlivňování studentova ***pojetí výuky*** ve směru osobnostně rozvíjejícího pojetí vzdělávání. Z hlediska obsahu výuky to znamená především takové koncepty pedagogiky, psychologie a oborových didaktik, které tvoří základní stavební kameny nového pojetí výuky. Konkrétně jde např. o ujasnění si cílů vzdělávání, cílů výuky a jejich hierarchie, operacionalizace cílů (využití možností, které nabízí Bloomova taxonomie), klíčové kompetence, výběr základního učiva a jeho strukturace (integrační přístupy k obsahům různých vzdělávacích oblastí, využití myšlenkových map), význam kvalitní pedagogické komunikace a sociálně emočního klimatu ve třídě a prostředky jejich kultivace, spolupráce mezi učiteli, s rodiči a širší veřejností (význam a konkrétní strategie), možnosti a meze konstruktivistických přístupů, kooperativní a projektové výuky, zážitkových metod, individualizace výuky vzhledem k potřebám a možnostem žáků (teorie mastery learning, teorie mnohačetné inteligence apod.), motivace a hodnocení žáků (kvalitativní, diagnostické a intervenční, autentické, procesuální), alternativní didaktické směry (chápání vztahů mezi filozofickými, psychologickými a didaktickými principy, inspirace pro vlastní pojetí výuky) apod.

Za důležitou je považována také ***kvalita procesů*** zprostředkovávání poznatkové báze učitelství, které jsou podle mnoha autorů stejně důležité jako otázky obsahové (např. Niemi 2004; Reynolds 1989; Grossman 1990; Spilková 2004; Spilková, Vašutová 2007). Klíčovým úkolem je překonání převládajícího transmisivního pojetí výuky na fakultách připravujících učitele, kdy poznatky jsou předávány v hotové podobě, bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem studentů s dominancí verbálních metod a frontální organizace výuky. Jde o výraznější uplatnění ***konstruktivistických*** a ***reflektivních přístupů*** ve výuce, tedy o získávání profesních poznatků aktivním způsobem. Pro kvalitu učitelského vzdělávání vzhledem k novým požadavkům je považováno za klíčové zapojovat studenty v rámci výuky do výzkumu a učit je realizovat akční výzkum ve třídě.

Studenti se učí v roli „výzkumníka“ analyzovat vlastní praxi, systematicky ji reflektovat a na základě toho modifikovat své strategie výuky, navrhovat alternativní řešení a opatření ke zkvalitnění výuky.

Klíčovou úlohu v procesech vzdělávání učitelů má také „***skryté kurikulum***“, to znamená péče o určitou kulturu vztahů mezi učitelem a studenty s důrazem na partnerství, tvorbu kvalitního sociálně emočního klima založeného na důvěře, bezpečí a respektu k druhým, vytváření výukového prostředí, kde se tvoří, učí se přemýšlet, diskutovat, argumentovat a spolupracovat. Význam skrytého kurikula ve vzdělávání učitelů bývá podceňován, přitom budoucí učitel má výraznou tendenci reprodukovat způsoby výuky, které sám na různých typech škol zažil.

Co brání ve zvyšování kvality učitelského vzdělávání?

Jednou z hlavních překážek ve zvyšování (často už i udržení) kvality učitelského vzdělávání jsou ***tristní podmínky*** pro jeho realizaci. Alarmující je chronický ***nezájem vzdělávací politiky o učitele a učitelské vzdělávání***, který je typický až na drobné výjimky pro posledních 20 let. Příliš ***liberální vzdělávací*** *politika* způsobila velmi živelný vývoj a v souvislosti s postavením „učitelských“ fakult v rámci univerzit vedla k podceňování významu kvality učitelského vzdělávání pro kvalitu vzdělanosti budoucích generací a postupně k výrazné ***deprofesionalizaci*** přípravy učitelů (týká se pouze učitelství pro 2. stupeň základní školy a školy střední), což je v zásadním rozporu s potřebami reformujícího se školství.

Pohled na vzdělávací politiku v posledních 20 letech ukazuje, že ve vztahu k učitelům a učitelskému vzdělávání měla podobu především verbálních proklamací o podpoře kvality. Konkrétní činy měly až na několik výjimek (např. snahy o vytvoření profesního standardu – 2001 – 2003 a od roku 2008, Zákon o pedagogických pracovnících – 2004) spíše destruktivní charakter. Stačí připomenout především ***legislativní snahy*** z nedávné doby (návrh novel v roce 2007 a 2009, zpochybňujících význam a potřebu plnohodnotného vysokoškolského vzdělávání pro učitele) a pod tlakem vynucené zavedení ***strukturovaného studia učitelství*** na pedagogických fakultách, což vede k poklesu kvality přípravy učitelů (jak ukazují např. i první výzkumné sondy).

Nejvýraznějším vyjádřením ignorance kvality učitelského vzdělávání z hlediska vzdělávací politiky jsou ***finanční podmínky***, které jsou pro vzdělávání učitelů na fakultách vytvořeny. Dlouhodobé podfinancování vysokého školství, zejména humanitních oborů a učitelského studia zvláště (viz „nespravedlivě“ stanovené koeficienty na studenty různých oborů), vyústily do současného stavu, který zásadním způsobem ohrožuje kvalitu výuky. Finanční nouze nastartovala trendy, které jsou v přímém rozporu s potřebami školské reformy (tlak na masovost výuky, omezování interaktivních způsobů a výcvikových forem výuky, které jsou nutné k rozvoji potřebných profesních kompetencí učitelů, omezování praxí pro studenty apod.). Za této situace nemůže být o zvyšování kvality vzdělávání učitelů vůbec řeč.

Na fakultách existuje výrazný ***potenciál k proměně***, mnohé inovace jsou i výzkumně ověřeny v „exkluzivních“ podmínkách v rámci různých projektů, které jsou však v běžných podmínkách neudržitelné, takže vlastně v tomto smyslu dochází k plýtvání finančními prostředky. Proto fakulty připravující učitele podporují standard kvality učitele a učitelského vzdělávání jako příležitost nejen se podílet na jeho tvorbě, ale především jako šanci definovat společně podmínky k dosahování a naplňování požadované kvality.

Literatúra

EVANS, F. J.: Effective Teachers: An investigation from the Perspectives of Elementary School Students. *Action Teacher Education*, 2002, roč. 24, č.3, s.. 51-62.

EUROPEAN COMMISSION. Improving the Quality of Teacher Education, COM 392 final, Brussels: European Commission 2007. (http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

FEERICK, S.: Improving the Education of Teacher and Trainers. In: *Teacher Education between Theory and Practice*, s.2. 29 th ATEE Conference – Agrigento, Italy 2004.

FULLAN, M.: *The new meaning of educational change*, 4th edition. Teachers College Press, 2007.

GROSSMAN, P. L.: *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* New York: Teacher College Press, 1990.

HARRIS, A.: Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 1998, roč. 18, č. 2, s. 169-183.

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: Učitelé škol v nové roli “tvůrců” školního kurikula. *Orbis scholae*, 2007, roč.1, č. 1, s. 101-110.

LUKÁŠOVÁ, H.: *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU, 2003.

MIKL, J.: The Professional Knowlege of Teacher: Reflections on the German Debate on Pedagogical Profesionality. In: *Journal of the Internattional Sociaolty of Teacher Education*, Vol. 8, No. 2, 2004, pp. 23-32.

MINOR, L. C.: Preservice Teachers´Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*, 2002, roč. 96, č. 2, s. 116 – 127.

MYERS, C. B.- MYERS, L. K.: Effective teaching practices. In: *The Professional Educator*. Boston: Wadsworth 1995, s. 82-115.

NIEMI, H.: *Evidence-based teacher education- investment for the future*. Manuscript, 2004.

REYNOLDS, M. C.(Ed.): *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989.

SHULMAN, L. S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard *Educational Review*, 1987, roč. 57, 1-22.

SCHEERENS, J.: Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. *European Educational Research Journal*, 2004, roč. 3, č. 1, s. 115 – 138.

SIMONOVÁ, J.- STRAKOVÁ, J.: *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, 2005.

SPILKOVÁ, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004.

SPILKOVÁ, V.- VAŠUTOVÁ, J.: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2008.

VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: PAIDO, 2004.

VAŠUTOVÁ, J.: Kvalifikace učitele pro permanentní změnu. In: Maňák,J.-JANÍK,T. (ed). *Problémy kurikula základní školy.* Brno: MU PF, 2006, 79-90.

WONG, H. K.; WONG, M. T.: *How to be an effective teacher: The first days of school.* Mountain View, CA: Harry Wong Publications, 1998.

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz

Učiteľ v súradniciach času a priestoru reformy školstva

Miron ZELINA

Abstrakt: Príspevok popisuje nové úlohy učiteľa v reformnom procese školstva na Slovensku. Všíma si nové kompetencie učiteľa. Navrhuje spôsoby ich zvládania, najmä z pohľadu ich vzdelávania. Predstavuje nové postavenie učiteľa, novú paradigmu jeho práce. Ťažisko jeho práce posúva zo vzdelávacej oblasti do výchovnej, personalizačnej, relačnej a autoregulačnej.

Kľúčové slová: učiteľ, reforma školstva, tvorivosť, humanizmus, sebariadenie, vzdelávanie.

Teacher in axis time and space educational reform

Abstract: The paper describes a new tasks for teacher in the reform process of education in Slovakia*. Author notes teachers' new competencies and suggests ways of coping, particularly from the viewpoint of their own education. He introduces a new role for teachers, a new paradigm of their work. Main focus of teachers' work is shifting from the education area into the developmental, personalization and self-regulation areas.*

Keywords: teacher, educational reform, creativity, humanism, self-regulation, education.

Slovo učiteľ je najčastejším slovom, ktoré sa používa v súvislosti so školskou reformou, ktoré sa spája s úspešnosťou premien tradičného školstva na školstvo moderné. Už v MILÉNIU, koncepčnom a ideovom základe prebiehajúcej reformy sme v piatom pilieri reformy uviedli, že učiteľ je rozhodujúcim, kľúčovým článkom zmien vo výchove a vzdelávaní. Túto všeobecnú ideovú formulku bolo treba postupne previesť do života, čo znamenalo vytvoriť novú paradigmu práce učiteľa a vytvoriť legislatívny základ pre možností zavedenia nového chápania práce pedagóga. Pre mnohých to nové ani nebude celkom nové – je to určitým spôsobom návrat k pôvodnému poslaniu učiteľa, tak ako ho prezentovali mnohí klasici, už od čias Aristotela, Pestalozziho, Komenského až po sentimentálne spomienky na našich učiteľov z XX. storočia, tých dejateľov a kultúrnych činiteľov v obciach, ktorí boli uznávaní a prospešní všetkým, až po množstvo odborných prác, ktoré najmä v posledných rokoch vychádzajú a dokazujú, že reforma školstva začína v hlavách a srdciach učiteľov.

To nové, nová paradigma - je v dvoch slovách: učiteľ má byť tvorivý a humánny. Mnohí vyznávame tvorivosť a humanizmus ako bazálne kompetencie učiteľa, napriek tomu máme dostatok správ o tom, že v praxi sa nedarí u každého realizovať múdrosť a dobro. Tvorivosť znamená aj náročnosť k sebe a žiakom, čo predpokladá disciplínu, ale súčasne to predpokladá byť ľudským partnerom žiakov. Mnohí tvrdia, že sú to nekomplementárne entity - dve nezlučiteľné veci. V koncepcii tvorivo – humanistickej výchovy tvrdíme, že je to možné, reálne a uskutočniteľné. Preto v našom modeli práce učiteľa k tomu pridávame tretiu dimenziu, dimenziu inštrumentálno-operatívnu a tou je sebariadenie (autoregulácia).

Dimenzia tvorivosti učiteľa v sebe zahrnuje:

- rozvoj všetkých kognitívnych funkcií, cieľov - teda ciele vzdelávania, obsahujúce v sebe znalosti pedagogiky, psychológie ai., znalosti a zručností didaktické, znalosti odborné – kompetencie predmetové,
- vlastnosti tvorivej osobnosti a jej uplatnenie v edukačnej praxi, čo znamená úsilie o dosahovanie výchovných cieľov – je to práca na sebe, nespokojnosť so sebou, sebavedomie svojej moci, povinností a práv, je to sebatvorba (autokreácia), je to cesta náročnosti k sebe, cesta neustáleho hľadania ako lepšie naplniť svoje poslanie učiteľa. Opakom je vyhorený, rezignovaný, demotivovaný učiteľ.

Dimenzia humanizmu vo svojej značnej zložitosti zahrnuje:

- motiváciu – je to energia sebaobetovania pre dobro, vzdelanie, výchovu, ale to nestačí, nedá sa učiť bez tvorenia pozitívnych vzťahov a postojov žiakov aj učiteľov k realite prudko sa meniaceho života. Motivácia je vzbudenie, udržanie a zacielenie ľudskej aktivity, je to o zmysle života, o našom odkaze a stope, ktorú zanecháme,
- tvorenie vzťahov znamená vzbudiť nadšenie a vášeň pre pravdu, dobro, poznanie a krásu je to viac ako nabiflovať sa poučky, ale ani to nestačí, pokiaľ motivácia a tvorenie vzťahov nie je zasadené do určitého hodnotového rámca, ktorú vyjadruje sociálno-kultúrna dimenzia pôsobenia učiteľa,
- sociálno – kultúrnu dimenziu predstavujú hodnoty, ktoré sú všeľudské, všedetské, hodnoty každého z nás. Obsahujú presvedčenia a vieru v možnosť urobiť svet lepším cez odbornú výchovu a vzdelávanie.

Dimenzia sebariadenia je zvláštnou, novou oblasťou pedagogického aj psychologického výskumu aj praxe. Pokiaľ uznávame tézu, že človek nie je riadený len svojimi biologickými potrebami, a pokiaľ tiež pripustíme, že človek nemá byť riadený len spoločenskými požiadavkami (máme skúsenosti zo služieb učiteľa pre komunistický režim), tak vyslovujeme predpoklad, že najmä psychoregulátory, t.j. jedinečnosť každej osobnosti je tým základom, na ktorom treba stavať. Inak povedané, človek, ktorý je skutočnou autentickou a integrovanou osobnosťou, je najviac prospešný aj druhému človeku, komunite a spoločnosti, či svetu. Na druhej strane, človek dobre prispôsobený spoločnosti v extrémnej polohe sa stáva konformistom, prisluhovačom a posluhovačom nejakej ideológie, trendu, móde či psedovkusu prostredia. Starší si pamätajú, čo sme museli učiť a robiť za komunizmu v mene ideológie spoločnosti. Dnes sa fenomén deindividuácie (deindividualizácie, odčlovečenia) prejavuje najmä v by-standing efekte. Je to efekt „prizerajúcich sa ľudí“. Ľudí nekonajúcich pre dobro a v mene dobra. Ich pasivita je narušená len vtedy, keď sú osobne ohrození. Tak ako povedal po druhej svetovej vojne nemecký biskup Martin Niemoller: keď zatvárali komunistov, bol som ticho, lebo som si povedal, že sa ma to netýka. Keď zatvárali židov, bol som ticho, lebo som si myslel, že sa ma to netýka. Keď zatvárali mňa, nebolo už nikoho, kto by sa ozval.

V tejto súvislosti si možno položiť takéto provokujúce otázky: dostatočne bojujú učitelia za svoje platy, spoločenské uznanie? Sme len prizerajúcimi sa obeťami vyčíňania politikov?

Sme mäkkýše, ako sa vyjadril jeden z našich porevolučných ministrov školstva? Sebariadenie je o odvahe byť sebou, je o životnom zmysluplnom cieli, o smelosti nespokojnosti s tým, čo je. Strata významu a zmyslu života je stratou seba samého, jeho vytesnenie do pózy (role) frustrovaného, prizerajúceho sa človeka. Učiteľ by mal byť v prvom rade expertom pre seba samého.

V intenciách tvorivo-humanistickej výchovy (THV) a novej paradigmy práce učiteľa predpokladáme tieto základné domény sebarozvoja učiteľa a rozvoja žiakov:

Senzomotorika ➔ kognitívna doména ➔ afektívna doména (nonkognitívna) ➔ autoregulačná doména ➔ správanie a feedback

Senzomotorická oblasť pokrýva najmä zdravie, zmyslové vnímanie. Kognitívna oblasť obsahuje kognitívne (poznávacie) a vzdelávacie (poznatkové, vedomostné) ciele. Tie sú najnovšie prezentované modifikovanou verziou Bloomovej taxonómie L. Andersonom a jeho spolupracovníkmi. Afektívna (nonkognitívna oblasť) obsahuje „výchovné“ oblasti, akými sú metakognícia, emócie a city, motivácia, socializácia, axiologizácia a tvorivosť. Tieto cieľové oblasti boli zahrnuté aj do zákona o výchove a vzdelávaní (č.245/2008 Z.z.), kde v § 3, ktorý hovorí o základných princípoch vzdelávania v odseku m/ uvádza: princípom je „posilnenie výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špecifickými výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť.“ Autoregulačná doména obsahuje sebareflexiu učiteľa, jeho sebahodnotenie, sebavedomie, sebakontrolu, sebariadenie a sebatvorbu. Správanie je výsledkom, preukázateľnou sebaprezentáciou osobnosti, ktorá má spätnoväzebný a sebaučiaci, sebazdokonaľujúci efekt.

Afektívna doména a autoregulačná doména sa týkajú v staršom poňatí najmä výchovy. V 70-tich rokoch C. Rogers povedal, že sme „vzdelaní ale zlí“. Myslím, že to platí aj pre dnešok, ba možno viac, ako v minulom storočí. Toto storočie, ktoré ktosi nazval Svetovekom (popri staroveku, stredoveku a novoveku), prináša so sebou neočakávané negatívne efekty smerujúce práve do oblasti výchovy. Ide najmä o tieto skutočnosti - fenomény: globalizáciu, pluralizáciu názorov, devalváciu tradičných hodnôt, permanentné zmeny, miešanie kultúr (multikulturalita), nárast vplyvu médií, nárast a rýchlosť informácií, mobilnú a internetovú komunikáciu, kult mladosti, pseudoliberalizmus, nárast užívania drog, nárast násilia a agresie, zhoršené správanie žiakov k učiteľom, ale už aj rodičov k učiteľom, krízu rodiny a iné.

Súčasťou novej paradigmy práce učiteľa je posilnenie afektívnej a autoregulačnej domény vo výchove. K tomu je potrebné inak koncipovať vzdelávanie učiteľov a výchove pomáhajúcich odborníkov. V pregraduálnom vzdelávaní pedagógov koncipovať študijné programy v skladbe:

a) pedagogika, psychológia a ostatné vedy ako základné a všeobecné - filozofia edukácie,
b) didaktika ako metodika a prax rozvíjania kognitívnych funkcií a vzdelávanie, ako obsah vzdelávania, osvojenie si základného poznatkového systému - kognitívna doména,
c) teórie, metódy a prax výchovy – afektívna doména, nonkognitívna,
d) edukačná prax – vzdelávacia a výchovná prax.

Všetky učiteľské prípravky, ako aj celoživotné vzdelávanie učiteľov, by mali mať základnú skladbu z uvedených oblastí, aby získali kompetencie pre výkon poslania učiteľa.

V meraniach TALIS z roku 2008, ktorých sa zúčastnilo 22 krajín, sú dve alarmujúce zistenia:

Prvé: za ostatných 18 mesiacov sa v uvedených krajinách nejakej formy školenia zúčastnilo až 90 % učiteľov, ale na Slovensku bol tento podiel na celoživotnom vzdelávaní štatisticky nižší – len 75 % učiteľov. Z toho vyplýva, že každý štvrtý slovenský učiteľ neabsolvoval žiadnu formu ďalšieho vzdelávania za ostatných 18 mesiacov. Išlo o také formy, ako sú: školenia, workshopy, konferencie, tímové výskumy, semináre, formálne ďalšie vzdelávanie a podobne. Podobná situácia je len v Turecku (74,8%).

Druhé: V 22 krajinách v meraniach TALIS sa riaditelia sťažovali, že až 60 % učiteľov pôsobí v školách, kde vyrušujú žiaci a brzdia vyučovací proces. Na Slovensku túto odpoveď dalo až 71,6 % riaditeľov škôl – najčastejšie sú to: vulgárnosti (40%), absencie (39,8%), podvádzanie (38,5%) a vandalizmus (32,3%).

Obidve zistenia zvýznamňujú dve základné požiadavky, ktoré sú explicitne vyjadrená aj v našej reforme a to:

- nutnosť celoživotného vzdelávania učiteľov, na ktoré vytvoril legislatívny základ zákon o pedagogickom zamestnancovi,
- nutnosť viac sa venovať výchove, správaniu žiakov a to ako v teórií, výskume, tak aj vo vzdelávaní učiteľov v pregraduálnej príprave aj v celoživotnom vzdelávaní.

Práve v súčasnosti sa tvoria programy vzdelávania učiteľov a odborných pracovníkov, na ktorých by mali participovať učitelia vysokých škôl, najlepší učitelia – novátori z praxe, výskumníci. Zákon o pedagogických zamestnancoch v tomto kontexte má jeden cieľ a to motivovať učiteľov ku celoživotnému vzdelávaniu, ale je dôležité inovovať aj pregraduálnu prípravu učiteľov, prehodnotiť ich odmeňovanie a tiež vytvoriť systém hodnotenia kvality školy, kvality edukačného procesu.

Aký má byť dobrý učiteľ?

- *Dobrý učiteľ víta ráno deti do školy s úsmevom (citové preladenie)*
- *Má svoj denný program (ciele)*
- *Povzbudzuje žiakov (motivácia)*
- *Je dirigentom triedy(manager – autoregulácia)*
- J*e citovo vyrovnaný (integrovaná osobnosť)*
- *Je tvorivý, výmyselnícky (tvorivosť)*

- *Je reprezentantom všeľudských hodnôt (humanista)*
- *Si musí vedieť obuť detské topánky (empatia, kongruencia, akceptácia)*
- *Je darom pre svoju krajinu*
- *A nebude nikdy slávny a bohatý*

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
Ústav humanitných štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Medená 31, 81102 Bratislava, Slovenská republika
zelina@fedu.uniba.sk

REFERÁTY

1. sekcia
Príprava učiteľov predprimárneho stupňa vzdelávania

Řešení rozpoznaných pedagogických problémů praxe jako součást přípravného vzdělávání učitelek MŠ

Radmila BURKOVIČOVÁ

Abstrakt: Profesní vědění budujeme jako syntetické teoretické znalosti na základě pedagogických zkušeností. Studující zažili na pedagogické praxi denně mnoho problémových situací, které se dotýkají přímo osobnosti dítěte, jeho vzdělávání, projevů jeho jednání a chování. Příspěvek nastiňuje rozpoznání pedagogického problému v průběhu pedagogické praxe studujících oboru Učitelství pro MŠ. Studující pedagogický problém formulují a vymezují. Přípravné vzdělávání studující tak připravuje v souladu se současným programovým dokumentem a jeho uvedením do praxe mateřských škol.

Kľúčové slová: Dítě preprimárního věku, formulace, mateřská škola, pedagogická praxe, pedagogický problém, přípravné vzdělávání, rozpoznávání, řešení, studující, učitelka MŠ.

Solution of recognized pedagogical problems of practice as part of preparatory education teacher of nursery schools

Abstract: Professional knowledge build as synthetic theoretical knowledge on the basis of pedagogical experiences. Students experienced many problem situations at practice every day, which cover directly child's personality, his education, expressions of his action and behaviour. Paper outlines recognition of pedagogical problem during pedagogical practice of students field of study Teaching for pre-primary schools. Students formulate and determine pedagogical problem. Preparatory education prepares students in compliance with present programme document and its introduction to practice of nursery school.

Keywords: Formulation, pedagogical practice, pedagogical problem, pre-primary age child, pre-school, preparatory education, recognition, solution, students, teacher of pre-school.

Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol v české společnosti se v nepravidelných intervalech, různě kvalitně a odlišně intenzivně mění. Jeho podoba byla v historii v prvé řadě ovlivněna tím, jak společnost dítě preprimárního věku pojímala. Od pojetí dítěte byl odvozován charakter péče, výchovy, vzdělávání i pozornost, kterou dítěti dospělí věnovali, a potažmo požadavky na profesionály, kterým bylo dítě svěřováno. Proces proměn přístupu k dítěti, charakteru instituce, náročnosti a účelnosti vzdělávání dítěte, požadavků na učitelku mateřské školy (dále také MŠ) je však trvalý, pokračuje a odráží globální vývoj české společnosti jako celku.

Jednou z charakteristických změn, jíž české mateřské školy v současnosti procházejí, je proměna přístupu učitelky a celého týmu MŠ k dítěti. Dostavil se jako samozřejmost po přijetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a jeho uvedení do praxe mateřských škol. Nový charakter spolupráce s dítětem přináší požadavek

trvalé diagnostiky rozvoje dítěte, analýzy učebních situací, jež se konkrétního dítěte dotýkají. Nejedná se o nic převratně nového, přesun zájmu k pojetí výuky orientované na žáka patří mezi progresivní tendence, které byly posíleny už v osmdesátých letech (Walterová 1994, s. 42), ale změna praxe s sebou přinesla požadavky pro přípravné vzdělávání v učitelství pro mateřské školy, zejména v ohledu připravenosti k plánování edukační součinnosti s dítětem. Profesní vědění studujících oboru Učitelství pro MŠ budujeme jako syntézu teoretického poznání a pedagogických zkušeností, které získali v předmětech teoretických i předmětech pedagogické praxe. Studující prezenční formy vzdělávání mohou spolupracovat s dětmi v průběhu absolvování předmětů pedagogické praxe několika způsoby:

- Připraví si edukaci tématicky, uspořádají témata do integrovaných bloků a podle aktuální situace pak této situaci vhodnou vzdělávací nabídku vybírají a dětem nabízejí. Nebezpečí vidíme v pravděpodobné nesystematičnosti zprostředkovávané nabídky dětem, a tedy možné nekonzistentnosti vytvářených znalostí. Při značné šíři dostupných informací není zajištěno, že budou vybrány ty obsahy, jež individuální znalostní potřeby konkrétního dítěte nasytí.
- Domluví se s vedením školy a třídy a připraví si edukační činnosti s dětmi podle kmenovými učitelkami připraveného třídního vzdělávacího programu. Naše studentky či studenti však neměli možnost s dětmi navázat tak kvalitní interpersonální vztahy, které učitelky v průběhu doby s dětmi navázaly, a také není reálné, aby poznali/y pedagogickou skutečnost kontinuálně, jelikož před pedagogickou praxí nebyli její součástí. Proto i dobře připravená činnost či činnosti jsou pouze epizodami více či méně zapadajícími do dětského světa a podílejícími se na rozvoji konkrétního dítěte.
- Připraví pedagogický projekt s řešením dříve rozpoznaného pedagogického problému. Tak mohou přispět k rozvoji osobnosti dítěte a k jeho skutečnému obohacení a zkvalitnění života v MŠ.

Studující na pedagogické praxi zažívá denně mnoho problémových situací, jež se dotýkají přímo osobnosti dítěte, také jeho vzdělávání, projevů jeho jednání a chování. První typ pedagogické praxe uskuteční studentka na jí vybrané MŠ s cílem seznámit se s prostředím, dokumentací a primárně s dětmi, analyzovat pedagogické situace a rozpoznávat potřeby, zájmy jednotlivých dětí. V rámci plnění cílů rozpoznává studující v reálné pedagogické situaci pedagogické problémy. Rozpoznání pedagogického problému a jeho přesná formulace jsou prvními podstatnými kroky, aby studující mohli přistoupit k jejich řešení. Formulace a definice problému musí směřovat k jádru věci, poněvadž reálná skutečnost ve třídě dětí je zpravidla příliš složitá, široká a mnohostranná. Vymezení pedagogického problému musí být uskutečněno na té úrovni, na níž ho může studující v roli učitele řešit s předpokladem jeho vyřešení. Při uvědomování si jádra pedagogického problému však studující může dojít k závěru, že záležitost nemá pedagogický charakter, že je potřeba řešení rozpoznaného problému předat jinému odborníkovi, než je pedagog. Může jít o záležitost logopedickou, psychologickou, lékařskou. Mnohdy však je pedagogický problém nerozpoznán zcela nebo jeho formulace nepostihuje

jeho podstatu. V zájmu možného řešení a vyřešení pedagogického problému pak je potřebné ho přeformulovat. Pro uvědomění si, kterých záležitostí se pedagogický problém týká, vyzveme studující, aby ve formulovaném pedagogickém problému podtrhli nejprve jádro problému a následně všechny další podstatné pojmy, které se k němu v pedagogickém problému vztahují.

Pro fázi formulace, definování pedagogického problému jsme použili metodu verbálního protokolu (SKOŘEPA 2005, s. 62), kdy studující byli vyzváni k zápisu. Nejprve široce popsali, o co v situaci šlo. Jsou schopni problém postihnout, diagnostikovat, ale jeho formulování je pro ně náročnější z hlediska času i procesu přemýšlení.

- Studující nejprve pedagogický problém popisují jako situaci, která probíhá.

Když dám dětem ráno možnost si vybrat hračky a jít do herny, tak dva chlapečci si pravidelně vybírají jednu hračku. Jde o totéž auto. Nikdy se nestane, že by si vybrali hračky rozdílné. Samozřejmě, že do sebe začnou strkat, jeden auto uchopí dříve a utíká s ním pryč a druhý běží za ním, tak se hodní, až ho ten první dohoní, auto mu vytrhne a situace se obráceně opakuje. Do nekonečna. Pak začnou plakat…

V některých případech studující dodávají, jak se snažili situaci řešit.

Vzala jsem je za ruku, šla s nimi ke skříňce a snažila jsem se s nimi domluvit a jim domluvit, aby si vzali oba jiná auta. Marně. Oba trvali na svém.

- Ve druhé etapě již pedagogický problém formulují úžeji a formulace zpravidla vypadá jako např. název článku, jež by o problematice chtěli napsat.

Jak se chlapečci nedokážou domluvit, kdo si hračku-auto vezme pro svou hru.

- Ve třetí etapě má formulace pedagogického problému blíže k charakteristice jádra problému.

Nedokážou se domluvit, kdo si hračku-auto vezme pro svou hru

- Ve čtvrté etapě se již studujícím zpravidla podaří diagnostikovaný pedagogický problém formulovat. Formulace má případně následující podobu:

Proč si dva chlapečci nedokáží vzájemně podstoupit hračku…

Formulovaná podoba pedagogického problému odpovídá konkrétní situaci, již zná především této situace zúčastněný studující.

Pedagogický problém však nestačí diagnostikovat a správně formulovat. V další období si studující v roli učitele klade otázku: Co s tím mohu jako učitel udělat? Jak mohu dítěti pomoci? Čím mohu situaci změnit? K čemu zacílím své aktivity i činnosti dítěte? Rozpoznané pedagogické problémy by se měli studující pokusit řešit a vyřešit v roli učitelů, tedy v edukační součinností s dětmi. Řešení u dítěte či skupiny dětí rozpoznaných problémů se děje prostřednictvím tvorby a následné realizace připravených pedagogických projektů a je vhodným způsobem součinnosti s dítětem v MŠ. Sestavení edukační části pedagogického projektu, který má charakter modelu. Jako pedagogický model by měl obsahovat především:

- cíl modelu, jež ve svém vyjádření obsahuje ideální představu, jak rozpoznaný, diagnostikovaný, formulovaný pedagogický problém bude vypadat po svém vyřešení (př. adaptovat nově příchozí dítě do dětské skupiny), tedy čeho chce studentka dosáhnout).

Máme však jasnou představu, jak by tato adaptace měla vypadat, proto je potřebné si uvědomit výstup modelu: chceme adaptaci částečnou? Adaptaci na děti konkrétní dětské skupiny? Adaptaci na prostory celé MŠ, všechny interní pracovnice týmu MŠ?

- cíle edukační, které předestřeme před dítě, a jejichž plnění dítětem přispěje nebo nás dovede ke splnění cíle modelu, tedy vyřešení pedagogického problému (uskutečnit s učitelkou procházku po herně a aktivně si prohlédnout učitelkou předvedené hračky; přijmout fyzicky kontakt s učitelkou-chytit se s ní za ruce a zapojit se do hry Zlatá brána);
- popis procesů, které budou probíhat, aby bylo cíle dosaženo. Pod pojmem proces zde rozumíme reálnou aktivitu, činnosti, které se uskuteční s nějakou intenzitou, jež má vliv na dosažení stanoveného cíle (př. v roli učitelky vezme učitelka dítě za ruku a uskuteční s ním procházku po herně, kdy si společně prohlédnou co nejvíce hraček a zastaví se u každé skupinky hrajících si dětí, navodí s dětmi rozhovor; zapojení dítěte s učitelkou ve dvojici do pohybové hry Zlatá brána, apod.).
- popis činitelů ovlivňujících provádění procesů (př. omezení časem, potřebami ostatních dětí, požadavky rodičů, nemocí dítěte samotného).

Projekt je možné chápat v nejobecnější podobě jako soubor činností. Projekty jsou různého rozsahu, od takových, které osahují pouze desítky činností a jejich doba trvání je jen několik dnů či týdnů až po ty, které zahrnují i stovky činností. Rozsáhlejší a relativně složitější pedagogický projekt se proto neobejde bez jeho plánování a rozvrhování (JABLONSKÝ 2007, s. 185). Vypracování plánu struktury pedagogického projektu s návrhem řešení pedagogického problému si mohou studenti zkoušet nejdříve vytvářet a připravovat na semináři za pomocí pedagogického sešitu (Bartošová, 2009, s.73).

Tvorba pedagogického projektu je vlastně pro studující svým způsobem učením se, tedy cyklickým procesem, jehož výsledkem je lidská zkušenost… která se proměňuje… Studentovi musí být rovněž jasné předpokládané výstupy materiálního charakteru i dítětem dosažené komponenty kompetencí. Studenti dostávají v první fázi návod, jak by měl pedagogický projekt vypadat. Z tohoto pohledu je tvorba celého pedagogického projektu pro studenta v prvé fázi řízeným samoučením (mareš, 1998, s. 15). Každý studující si vytváří vlastní strategii řešení zadaného úkolu, tedy tvorby pedagogického projektu, která je zároveň strategií učení se. Zadaná úloha má určitý obsah a operační náročnost, strategie má stránku percepční, spočívající ve vnímání situace jako situace učební, stránku intencionální, poněvadž je stanoven záměr, stránku rozhodovací, jež se projeví ve volbě postupu a v budoucnu bude mít i stránku realizační, stránku kontrolní, řídící a rezultativní (MAREŠ 1998, s. 58). Zároveň je pedagogické projektování z pohledu studenta učení se řešením problémů. Před studujícími jich stojí celá řada. Jsou individuálně rozdílně náročné, probíhají v čase, projevují se činností studujících, ale u studujících při nich probíhají i vnitřní procesy a stavy, o nichž nám studující dává vědět nepřímo (dívá se na tabuli, přepisuje text z tabule, obrací se na řečníka) i přímo (žádá o konzultaci).Vývoj zapojení studujících v semináři k námi uváděné problematice, má setrvávající podobu:

- V prvních dvou dvouhodiných seminářích bývají studující pasivní. Očekávají aktivitu vysokoškolského učitele, osvětlení úkolů, stanovení způsobů vypracování, termíny předání úkolů, kritéria k vyhodnocení. Naslouchají sdělovaným pokynům k vypracování prvních úloh a plní je podle zadání.
- Ve třetí dvouhodinovce, po přiblížení reálné edukační situace v mateřské škole, po sdělení studenty diagnostikovaných a formulovaných pedagogických problémech, vyvozujeme společně jejich správné formulace. Studující sdělují, že zjistili:
    - …z jejich pohledu je obsah semináře pro jejich nastávající profesi využitelný, a projevují uznání, spokojenost;
    - …seminář má pracovní, kooperativní charakter, není tedy nudný a spontánně sdělují, že budou do semináře pravidelně docházet.
- V průběhu čtvrtého semináře již začínají (4-5 studujících) klást otázky k záležitostem, jež jim nejsou jasné, a to učiteli.
- Od pátého semináře studující již nejen kladou otázky a očekávají odpověď od učitele, ale s učitelem diskutují, a to jak o svém diagnostikovaném a formulovaném pedagogickém problému, tak o způsobech jeho řešení.
- V dalších seminářích se studující zapojují se svými nápady i do záležitostí tvorby pedagogického projektu ostatních studentů ve skupině. Obracejí se k učiteli, ale také přímo ke konkrétnímu studujícímu, a pro podporu svého nápadu i k ostatním studujícím a diskutují navzájem. Přesvědčují se navzájem, předkládají argumenty teoretického charakteru i své zkušenosti z praxe pro podporu svých názorů, nápadů i proti některým doporučením ostatních.

Studující tak velmi aktivně vstupují do vysokoškolské výuky se svým studentským pojetím vyučování (Mareš, 1998, s. 20). Přístup studujících k pochopení učiva je hloubkový (Mareš, 1998, s. 21). Na základě vyhodnocení průběhu semináře docházejí k přesvědčení, že je skutečně pro jejich budoucí pedagogickou praxi užitečný, získávají přímou autentickou zkušenost z formulování v praxi diagnostikovaného pedagogického problému, z níž vyvěrá první znalost, jak pedagogický problém v oblasti učitelství pro MŠ formulovat (Švec 2005, s. 56). Situaci vnímají, přemýšlejí o ni. Podle Kolbova modelu zkušenostního učení vstupují do situace abstraktní konceptualizace (Mareš 1998, s. 22).

Z pohledu vyučujícího jde o zúčastněné, přímé, přirozené, zjevné, reflektující pozorování, poněvadž je sám součástí skupiny a je v sociálním kontaktu se studujícími.

Vytvořenou edukační část pedagogického projektu studující realizují, následně reflektují, interpretují výsledky a navrhují další postup.

Proces tvorby pedagogického projektu je podmíněn více faktory. Aby byl úspěšný, musí u studentů dojít nejprve k přijetí zadaného úkolu. Studující se setkává s následujícími požadavky v těchto postupných krocích:

1. rozpoznat, diagnostikovat a následně formulovat pedagogický problém, který v reálné pedagogické situaci zjistil;

2. určit základní pojmy pedagogického problému a sestavit jejich mapu, uvědomit si jádro pedagogického problému;
3. vybrat odbornou pedagogickou literaturu k jím označeným základním pedagogickým pojmům pedagogického problému, nastudovat pojmy z této literatury tak, aby mu byly jasné souvislosti a vztahy mezi pojmy, představujícími podstatné záležitosti řešeného pedagogického problému;
4. v kontextu diagnostikovaného, formulovaného pedagogického problému stanovit edukační cíle, v průběhu jejichž dosahování by se mohlo podařit diagnostikovaný a formulovaný pedagogický problém řešit, popř. vyřešit;
5. vybrat stanoveným cílům odpovídající činnosti, jimiž budou cíle plněny, a tedy i pedagogický problém řešen;
6. stanovit vzdělávací i výchovné metody, organizaci pro průběh řešení, vybrat odpovídající materiálně didaktické prostředky...;

Přijetí požadavku zpracovat pedagogický projekt je ovlivněno požadavky vysokoškolského učitele na tvorbu pedagogického projektu a způsobem jejich sdělení, charakterem dříve navázaných vztahů mezi studujícími a vysokoškolským učitelem, dosavadními zkušenostmi studujících s reflexí pedagogické praxe, praktickými zkušenostmi z kontaktu s věkovou skupinou dětí, pro něž má pedagogický projekt tvořit, časovými možnostmi, jež pro přípravu pedagogického projektu má k dispozici, dobou a prostředím, v nichž má následně pedagogický projekt realizovat, dosavadními poznatky, které o tvorbě studující má, množstvím a kvalitou informací, které pro tvorbu student získá a jmenovat bychom mohli další faktory.

Doba pro přijetí zadaného úkolu studujícími je individuálně dlouhá. Reakce na zadaný úkol se projevují na škále od naprostého odmítání projevujícího se různě intenzivně hlasitě i obsahově slovně nebo gestikulací přes pozorovatelem identifikovaný neutrální postoj, k odlišnému slovem a gestikulací vyjádřenému přijetí úkolu.

Avšak i doba od přijetí úkolu k prvnímu promýšlení tvorby pedagogického projektu jako teď již přijatého úkolu vykazuje určité rozpětí, a to od několika dnů k několika týdnům. Ve skupině 492 sledovaných studentek pouze 11 (tj. 2 %) se začaly tvorbou pedagogického projektu zabývat v prvních dvou dnech, 16 (tj. 3 %) v prvním týdnu, 128 (tj. 24 %) studentek se začalo tvorbou zabývat po třech týdnech, zbytek, tj. 337 (tj. 63 %) po čtyřech týdnech výuky. Z nejčastěji uváděných důvodů odkládání tvorby pedagogického projektu studující na prvním místě uvedly studijní povinnosti, a to 187 studentek (tj. 38 .%), 59 (tj. 12 %) uvedlo rodinné důvody, jež mnohé specifikovaly. Mezi uváděnými důvody se také objevila bezradnost „jak na to“, kterýžto důvod uvedlo 208 (tj. 42 %) studentek. Jiné důvody uvedlo 38 (tj. 8 %) studentek.

Zjišťování skutečností v ohledu rozpoznávání, formulování a následně řešení pedagogických problémů prostřednictvím pedagogických projektů studujícími oboru učitelství pro MŠ umožnilo nahlédnout na zařazování této problematiky v přípravném vzdělávání a ukázalo potřebnost věnovat ji v budoucnu náležitou pozornost.

Literatúra

BARTOŠOVÁ, I. *Pedagogický sešit.* Hradec Králové: Gaudeamus 2009.. ISBN 978-80-7041-623-5.

JABLONSKÝ, J.: *Operační výzkum.* Praha: Professional Publishing, 2007. ISBN 978-80-86946-44-3.

MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MŠMT.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Tauris, 2004.

SKOŘEPA, M.: *Rozhodování jednotlivce. Teorie a skutečnost.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0960-6.

ŠVEC. V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe.* Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

WALTEROVÁ, E.: *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Příspěvek má návaznost na projekt APVV-0026-07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí.

Kontaktná adresa

PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Mlýnská 5, 701 00 Ostrava 1, Česká republika
radmila.burkovicova@osu.cz

Pripravenosť na učiteľskú profesiu z pohľadu študenta – výskumné zistenia[1]

Alena DOUŠKOVÁ – Katarína ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ

Abstrakt: Autorky v príspevku prezentujú výstupy z výskumnej úlohy, ktorá sa realizovala v rámci projektu VEGA. Výskumná úloha bola zameraná na zisťovanie názorov študentov na úroveň svojich pedagogických spôsobilostí získaných počas štúdia a realizácie pedagogických praxí.

Kľúčové slová: hodnotenie, kvalifikácia, sebahodnotenie,sebareflexia, výskum, učiteľské kompetencie, učiteľská prax.

Readiness for teacher profession from the view of student - research outcoems

Abstract: Authors in the paper present outcomes of the research task, which was realized in the frame of VEGA project. Research task was focused on survey of student's opinions on quality of their pedagogical skills obtained during their studies and teacher trainings.

Keywords: evaluation, qualification, selfevaluation, selfreflextion, research, teacher skills, teacher training.

Profil absolventa bakalárskeho študijného programu *predškolská a elementárna pedagogika* je vymedzený ako odborne, osobnostne a sociálne kompetentný učiteľ MŠ. Teda učiteľ s vlastnou individuálnou koncepciou organizácie a riadenia edukačného procesu detí predškolského veku a ako vychovávateľ utvárajúci podmienky na realizáciu záujmových a učebných aktivít detí mladšieho školského veku. Absolvent dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie prostredie v inštitúciách predškolskej výchovy a v zariadeniach voľno časových aktivít detí mladšieho školského veku. Pozná základné psychologické podmienky edukácie, vie aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií. Je spôsobilý realizovať výchovné a vzdelávacie programy v konkrétnych skupinách detí, viesť ich vo vzťahu k pedagogickým zámerom príslušných inštitúcií a organizácií.

V súlade so študijným programom tvorí celý proces stávania sa učiteľom jednotný celok pozostávajúci z prelínajúcej sa teoretickej prípravy a praktického výcviku študentov v oblasti vytvárania profesijných kompetencií počas pedagogickej praxe. Aby bola venovaná náležitá pozornosť vyváženosti jednotlivých prvkov zvládania učiteľskej profesie, rozhodli sme sa v tomto programe štúdia venovať zvýšenú pozornosť koncepcii praxe. Dôraz sme kládli na organické prepájanie teórie - získavania potrebných vedomostí a poznatkov študentov na prednáškach a seminároch a rozvíjania učiteľských kompetencií v školskom teréne tak, aby sa

[1] Príspevok vyšiel v rámci realizácie projektu VEGA č. 1/4503/07 *Experimentálne overovanie kvality programu odbornej prípravy cvičných učiteľov s cieľom jeho kvalitatívnej modifikácie.*

na praxi vytváral dostatočný priestor na účelnú komunikáciu medzi učiteľovým a študentovým svetom teórie a pedagogickej praxe, a aby prostredníctvom systematickej sebareflexie a teoretickej reflexie praktickej skúsenosti u študentov dochádzalo k utváraniu racionálneho (teoreticky reflektovaného) poňatia výučby. Systematické prepájanie teoretických študijných disciplín s organizáciou a zámermi jednotlivých druhov praxe považujeme za dominantné, pretože toto spojenie umožňuje konfrontáciu vlastných prekonceptov študentov s edukačnou realitou, samostatné konštruovanie, realizáciu a reflexiu vlastných edukačných zámerov a projektov. Základným prostriedkom realizácie pedagogickej praxe však musí byť pedagogická činnosť, ktorú študent nerealizuje cestou kopírovania vzorov, ale ako tvorivú sebarealizáciu, a to už v procese reflexie pozorovaných a analyzovaných pedagogických javov a procesov, ako aj vo vlastnej pokusnej výučbe. Študent je vedený k tomu, aby realizoval výskumné činnosti – analýzu vecného prostredia školy, triedy, analýzu pozorovaných pedagogických javov, experimentálne činnosti v práci s deťmi. Formuluje strategické ciele rozvoja triedy, kde praxuje, svoju stratégiu smerujúcu k tomuto cieľu, reflektuje získané skúsenosti. Študent dostáva systém úloh, ktoré aktivizujú jeho poznávaciu činnosť, pozoruje, konfrontuje, reflektuje pedagogickú realitu, osvojuje si schopnosti integrovať nadobudnuté poznatky a konštruovať nové. Získava tak zručnosti pedagogického rozhodovania adekvátne intervenovať v pedagogických situáciách na základe projektovania a reflexie svojho pôsobenia.

Aby sa pedagogická prax niesla v súlade s vyššie uvedenými zámermi a inšpirovala študentov k hlbšiemu porozumeniu pedagogickej práce a rozvoju ich pedagogického myslenia, podali a zrealizovali sme na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky dva projekty: KEGA 3/ 4166/06 – *Program rozvoja profesijných kompetencií študenta na pedagogickej praxi* a KEGA 3/4165/06 – *Rozvoj intervenčných spôsobilostí cvičných učiteľov*. Na ne nadväzuje projekt VEGA zameraný na experimentálne overovanie navrhnutého programu vzdelávania cvičných učiteľov pod názvom *Experimentálne overovanie programu odbornej prípravy cvičných učiteľov s cieľom jeho kvalitatívnej modifikácie.*

Výstupom z grantových úloh je obsahovo a organizačne pripravená pedagogická prax študentov druhého a tretieho ročníka štúdia so zameraním na konkrétne činnosti študentov počas pedagogickej praxe. Činnosti študentov sú orientované najmä na *kontextualizovanie teórie, vytváranie konceptuálnych znalostí a konštruovanie individuálnej koncepcie vedenia dieťaťa v rozvoj, teoreticky reflektovaného poňatia výučby.* Ide o náročný proces utvárania profesijnej identity študenta a ***cielený rozvoj jeho profesijných kompetencií*** najmä v oblasti plánovania, realizácie a hodnotenia výučby. Ide o dominantné *učiteľské činnosti* podporujúce učenie sa detí.

Študenti počas všetkých foriem praxe využívali tieto reflexívne techniky a sebahodnotiace nástroje:

Študentské portfóliá tvoria výstup z praxí. Plnia nielen prezentačnú funkciu, ale aj rozvojovú. Sprevádzajú študenta na ceste rozvoja reflexie pedagogickej reality a sebareflexie svojho pôsobenia.

Protokoly na hodnotenie úspešnosti študenta cvičným učiteľom, ktoré slúžia študentovi ako podklad na konfrontáciu vlastného prežívania svojich výstupov a spätnej väzby od učiteľa.

Sebareflexívne listy a sebahodnotiace hárky študentov. Prostredníctvom sebareflexie si študent uvedomuje svoje pozitívne stránky, odhaľuje problémové oblasti svojho pôsobenia. Tieto produkty sú predmetom diskusie s cvičnou učiteľkou, kolegami a fakultným učiteľom počas analýzy výstupov študentov a prostriedkom sledovania ich vlastného napredovania v sledovaných oblastiach. Kvalita ich spracovania pomáha garantom praxe zdokonaľovať štruktúrované nástroje sebareflexie a sebahodnotenia.

Rozhovor a diskusie so študentmi na kolokviu k jednotlivým praxiam. Kolokvium vytvára priestor pre stretnutie fakultných učiteľov a študentov. Vedenie kolokvia je v réžii samotných študentov, ktorí reflektujú komplexný prínos všetkých zainteresovaných strán v procese stávania sa učiteľom.

Dotazník na hodnotenie prínosu praxe pre študentov. Je určený študentom na hodnotenie svojej profesijnej pripravenosti po vykonaní praxe v súlade s jej cieľmi, na zisťovanie prínosu praxe pre študenta, odhaľovanie nedostatkov v oblasti teoretickej prípravy, pripravenosti projektovať a realizovať a reflektovať výučbu študentmi.

V našom príspevku sústredíme pozornosť na záverečnú prax, ktorú študenti absolvujú v materských školách ako súvislú v rozsahu štyroch týždňov. Cieľom tejto pedagogickej praxe je poskytnúť študentom možnosť komplexného poznania pedagogickej práce učiteľa v materskej škole a príležitosť uplatnenia jeho vedomostí a zručností pri riešení konkrétnych edukačných situácií pri výučbe i mimo nej. Študenti sa učia zvládať úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane mimovýučbových aktivít. Samostatne, ale za prítomnosti učiteľa a pod jeho odborným vedením projektujú, realizujú a reflektujú svoje edukačné pôsobenie v triedach, do ktorých sú pridelení. Majú možnosť vidieť výsledky svojej práce, a hľadať rôzne iné varianty svojich postupov. Vytvárajú si základy vlastného poňatia výučby. Zverené aktivity cvičného učiteľa plnia v primeranom rozsahu a zúčastňujú sa ďalších akcií, ktoré sa konajú v škole v čase ich praxe a súvisia s edukačnou činnosťou školy. Záverečná pedagogická prax poskytuje študentovi priestor pre kultiváciu profesijných kompetencií, medzi ktoré patria i **reflexívne kompetencie.** V rámci každodenných činností má študent úlohy, ktoré sú zamerané na rozvoj schopnosti zhodnotiť samého seba v určitých situáciách, klásť si otázky na zrekapitulovanie skúmanej situácie a nájsť uspokojivé postupy pre jej riešenie v budúcnosti. Jedna z takýchto úloh bola zacielená na celkové zhodnotenie záverečnej pedagogickej praxe, a to prostredníctvom dotazníka, zameraného na zisťovanie názorov študentov na subjektívne vnímanie svojej pripravenosti zvládnuť učiteľskú prácu v MŠ a na kvalitu ich didaktických kompetencií.

Do výskumu sa zapojilo 138 študentov z toho 63,8 % tvorili študenti interného a 36,2% študenti externého štúdia, ktorí ukončujú štúdium v akademickom roku 2008/2009. V obidvoch porovnávaných skupinách prevládalo stredoškolské vzdelanie na iných školách ako pedagogických a gymnáziách (Tabuľka 1). Tento trend silnie z roka na rok. Kým v predchádzajúcom

akademickom roku bolo v štúdiu posledného ročníka približne 48 % absolventov pedagogickej strednej školy, v tomto roku len necelých 30 %. Na tomto stave sa podpisuje najmä skupina interných študentov, kde takmer 57 % respondentov patrí medzi absolventov iných stredných škôl rôzneho zamerania. Chýbajúce základy sa môžu odraziť na úspešnosti štúdia, no rovnako aj na subjektívnom prežívaní svojej pripravenosti na učiteľské povolanie. Táto skutočnosť bola inšpiráciou pre porovnanie týchto dvoch skupín respondentov. Analýza priniesla zaujímavé zistenia. Sebahodnotenie minuloročných a súčasných študentov bolo štatisticky významne odlišné v takmer všetkých sledovaných položkách. Ukázalo sa, že sebavedomie tohtoročných absolventov je vyššie, i napriek tomu, že vysoké percento z nich prišlo zo stredných škôl iného než pedagogického zamerania, a teda bez hlbších základov. Na tomto stave sa podieľa najmä skupina interných študentov, kde do hry vstupuje i vek a osobnostná zrelosť. Tento faktor bude v ďalších krokoch výskumu overovaný.

Tabuľka 1 Ukončená stredná škola

TYP STREDNEJ ŠKOLY	interní študenti		externí študenti	
	N	%	N	%
Gymnázium	16	18,18	8	16
Stredná pedagogická škola	23	26,14	18	36
Iná stredná škola	49	55,68	24	48
SPOLU	88	100	50	100

Predstavu študentov o svojich pedagogických spôsobilostiach sme skúmali prostredníctvom dotazníka, ktorý obsahoval 27 výrokov.

1. *Vie vo väčšine prípadov pracovať so Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0, vybrať edukačné oblasti a urobiť didaktickú analýzu učiva.*
2. *Nerobí mu problémy konkretizovať edukačné ciele v didaktických aktivitách.*
3. *Vie sa orientovať v odbornej literatúre, doplniť si potrebné informácie potrebné k prezentovaniu učiva.*
4. *Vie spracovať funkčný a účelný projekt edukačnej aktivity.*
5. *Dokáže navrhnúť vhodné metodické postupy na dosiahnutie stanovených edukačných cieľov.*
6. *Dokáže navrhnúť vhodnú organizáciu učenia sa detí v zhode s cieľmi a potrebami detí.*
7. *Vie odhadnúť dĺžku trvania učebných činnosti detí .*
8. *Vie pripraviť špecifické úlohy pre deti so špecifickými potrebami.*
9. *Dokáže si vybrať vhodný spôsob hodnotenia a úloh na sebahodnotenie detí.*
10. *Dokáže si pripraviť diagnostické úlohy na zisťovanie stavu splnenia stanovených cieľov.*
11. *Vie nadviazať kontakt s deťmi a získať ich pozornosť.*
12. *Vie deti motivovať pre učebné činnosti a udržať ich záujem a pozornosť.*
13. *Kladie deťom jasné a zrozumiteľné inštrukcie pre činnosť.*
14. *Dokáže vytvárať situácie, ktoré umožňujú deťom sociálny kontakt a rozvoj sociálnych zručností.*
15. *Dokáže vytvárať situácie, ktoré umožňujú deťom vlastné aktívne učenie sa.*
16. *Zvláda organizáciu a riadenie individuálnej, skupinovej a frontálnej práce detí.*
17. *Flexibilne reaguje na momentálny priebeh učenia sa detí, prispôsobuje tomu učebné požiadavky a učebné úlohy.*
18. *Vie efektívne využívať didaktické pomôcky.*
19. *Dokáže rýchlo reagovať na konfliktné situácie medzi deťmi a adekvátne ich riešiť.*
20. *Vystupuje pred deťmi s potrebnou istotou a sebadôverou.*
21. *Darí sa mu vytvárať pozitívnu klímu, pohodu.*
22. *Vie zaujímavo a rôznorodo hodnotiť prácu detí.*
23. *Používa činnosti zamerané na sebahodnotenie detí.*

24. *Dokáže reálne zhodnotiť svoje výkony, pomenovať prípadné nedostatky.*
25. *Akceptuje a tvorivo modifikuje intervencie cvičného učiteľa.*
26. *Zvláda prípadnú kritiku zo strany cvičného učiteľa, nezaujíma voči nej obranný postoj.*
27. *Preukazuje schopnosťou zúročiť pripomienky cvičného učiteľa v ďalšej práci, vyhýba sa opakovaniu tých istých chýb.*

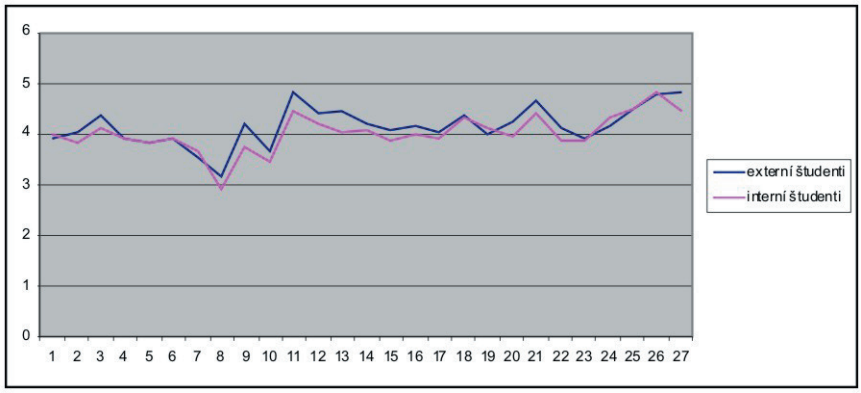
Uvedené výroky vyjadrovali didaktické zručnosti, ktoré študenti hodnotili na škále 1 – 5. Číslo 5 zakrúžkovali respondenti vtedy, keď s daným výrokom rozhodne súhlasili. Na opačnej strane škály mohli vyberať možnosť rozhodne nesúhlasím, čím vyjadrili svoje pochybnosti o osvojení si určitej zručnosti. Škála obsahovala i únikovú odpoveď vo forme N - neviem sa vyjadriť. Túto možnosť však volili respondenti ojedinele.

Uvedený dotazník vyplnili i cviční učitelia. Ich hodnotenia sa od sebahodnotení študentov výrazne odlišovali. Použitím Chí kvadrát testu sme zistili štatisticky významné rozdiely takmer vo všetkých položkách s výnimkou položky 26, v ktorej mali učitelia i študenti podobný názor na otázku prijímania kritiky zo strany cvičného učiteľa. V ostatných prípadoch bola viditeľná tendencia pozitívnejšieho hodnotenia zo strany učiteľov. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že cviční učitelia majú sklon hodnotiť študentov vysokými známkami a ku kritike pristupujú veľmi opatrne. Táto skutočnosť je iste ovplyvnená i vzťahom, ktorý sa medzi nimi a študentmi vytvorí počas štyroch týždňov pedagogickej praxe. Učitelia tiež nechcú svojich zverencov demotivovať, a preto sa obávajú zaujať kritický postoj. Otázkou však zostáva, či študent skutočne získava reálnu spätnú väzbu o svojom pedagogickom pôsobení v MŠ. Práve hodnotiace kompetencie cvičných učiteľov sú tiež predmetom pripravovaného rozširujúceho štúdia cvičných učiteľov, ktoré naše pracovisko pripravuje.

Význam hodnotenia študenta cvičným učiteľom nespočíval len v poskytnutí informácií o jeho účinkovaní na pedagogickej praxi. Vyplnený dotazník mal slúžiť študentovi najmä ako nástroj pre hlbšie rozvíjanie **reflexívnych kompetencií.** Každý študent mal za úlohu porovnať hodnotenie cvičného učiteľa s vlastným videním svojho pôsobenia na pedagogickej praxi a na základe tejto analýzy vytýčiť ďalšie ciele rozvoja svojich pedagogických kompetencií.

Na základe vyhodnotených dotazníkov môžeme konštatovať pomerne vysokú mienku respondentov o vlastných profesijných spôsobilostiach. Priemerné hodnoty sa pohybujú v intervale [2,9; 4,8], pričom takmer 60 % z nich je na úrovni hodnoty 4 a viac. Mnoho študentov teda volilo alternatívu *skôr súhlasím* s uvedeným výrokom (Graf 1).

Graf 1: Priemerné hodnoty dosiahnuté v jednotlivých položkách dotazníka – porovnanie skupiny externých a interných študentov



Porovnaním externých a interných študentov sme zistili, že subjektívne vnímanie svojej profesijnej pripravenosti je u týchto skupín porovnateľné. Mierny trend vyššieho sebavedomia v skupine externých študentov určujú významné rozdiely v niektorých oblastiach (Tabuľka 2), ktoré boli zistené prostredníctvom následnej štatistickej analýzy. Interní študenti majú v porovnaní s druhou pozorovanou skupinou vyššiu mienku len o svojej schopnosti reálne zhodnotiť svoje výkony a pomenovať prípadné nedostatky. Ostatné didaktické zručnosti pociťujú ako menej rozvinuté. Toto zistenie je z pohľadu ďalšieho bádania zaujímavé a nastoľuje predpoklad, že na zvýšenej sebadôvere sa podpisuje najmä skutočnosť, že v skupine externých študentov sa nachádza 32 % respondentov, ktorí majú už praktickú skúsenosť s prácou učiteľky v MŠ. Táto skutočnosť ale nemusí byť jednoznačným faktorom lepšieho sebahodnotenia. V pozorovanej skupine sa stále nachádza až 50% študentov, ktorí pracujú v úplne odlišnej sfére a nemali dosiaľ kontakt so školskou praxou (okrem pedagogickej praxe v rámci štúdia). Rovnako významným faktorom môže byť i vyšší vek, ktorý predikuje vyššiu zrelosť i sebavedomie pri posudzovaní svojich úspechov a kvalít.

Tabuľka 2: Štatisticky významné rozdiely v posudzovaní vlastných didaktických zručností medzi externými a internými študentmi.

Didaktická zručnosť (číslovaná položka v dotazníku)	P	sig
8. Vie pripraviť špecifické úlohy pre deti so špecifickými potrebami.	0,053	*
9. Dokáže si vybrať vhodný spôsob hodnotenia a úloh na sebahodnotenie detí.	0,072	*
11. Vie nadviazať kontakt s deťmi a získať ich pozornosť.	0,084	*
13. Kladie deťom jasné a zrozumiteľné inštrukcie pre činnosť.	0,003	**
21. Darí sa mu vytvárať pozitívnu klímu, pohodu.	0,031	*
22. Vie zaujímavo a rôznorodo hodnotiť prácu detí.	0,024	*
24. Dokáže reálne zhodnotiť svoje výkony, pomenovať prípadné nedostatky.	0,023	*
27. Preukazuje schopnosťou zúročiť pripomienky cvičného učiteľa v ďalšej práci, vyhýba sa opakovaniu tých istých chýb.	0,002	***

Zapájanie študentov do hodnotenia praxe a jej efektov pre rozvoj ich profesijných kompetencií má podľa nás zmysel nielen z dôvodu skvalitnenia obsahu a organizácie jednotlivých foriem praxe, ale najmä z dôvodu kultivácie hodnotiacich kompetencií študentov vo všetkých troch oblastiach hodnotenia. V oblasti ***študent vie hodnotiť seba v edukačných situáciách*** a v perspektíve si stanovovať ciele vlastného zdokonaľovania sa hodnotiaca

spôsobilosť viaže na uvažovanie, premýšľanie o pozorovaných pedagogických situáciách, ale aj sledovanie seba samého v týchto situáciách. Sebapozorovanie a sebauvedomenie študenta sa stáva základom analýzy jeho komplexnej skúsenosti z prežitej situácie, slúži mu na vyvodenie záverov, interpretácie toho, čo sa udialo. V oblasti ***študent vie hodnotiť okolitú realitu*** sa učí analyzovať, abstrahovať, syntetizovať a hodnotiť informácie, zaujímať postoje, interpretovať svoje hodnotiace súdy. Reflexia a sebareflexia je zameraná na vnímanie školskej klímy, učiteľov a detí ako subjektov edukácie, atmosféry pri výučbe, medziľudských vzťahov, výučbových metód, techník a didaktických postupov, kvality komunikácie, diagnostickej a hodnotiacej činnosti, atmosféry v triede, riešenia konfliktných situácií a podobne. Je potrebné venovať pozornosť činnostiam, v ktorých sa študent ***učí prijímať a vyhodnocovať hodnotiace súdy smerujúce k jeho osobe*** od cvičných učiteľov, kolegov, odborných didaktikov a iných ľudí tak, aby ich chápal ako inšpirujúce podnety pre vlastný sebarozvoj. Potrebuje pritom partnera, ktorý vie dokonale odhadnúť, v ktorej časti cesty k zvládnutiu tej ktorej činnosti sa študent nachádza a aké sú jeho možnosti zlepšovania. Potrebuje komunikovať, vyjednávať významy, potrebuje impulzy na reflexiu, nie zbierať „A“ hodnotenia vo všetkých položkách hodnotiacich protokolov, s čím sa bežne v hodnotiacich hárkoch cvičných učiteľov stretávame.

Spájať a akceptovať výstupy všetkých nástrojov hodnotenia, medzi ktoré patril i uvedený dotazník prispelo najmä ku kvalitatívnym zmenám v systémoch úloh pre študentov. Tento spôsob zhodnotenia praxe sa osvedčil, a preto i v budúcnosti plánujeme posilniť v rámci záverečnej pedagogickej praxe v materskej škole sebahodnotiace aktivity študenta na úkor hodnotenia cvičným učiteľom a fakultným učiteľom.

Literatúra

DOUŠKOVÁ, A.: *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006.

DOUŠKOVÁ, A.: Kontext koncipovania modelu pedagogickej praxe v bakalárskom programe Predškolská a elementárna pedagogika. In: Doušková, A. Ľuptáková, K. *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax.* Banská Bystrica: PF UMB, 2007.

DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. : *Pedagogická prax v materskej škole – projekt / 3. roč., LS).* In DOUŠKOVÁ, A. a kol. Na ceste k učiteľskej profesii. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-667-2.

DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. (eds.): *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj.* Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-666-5.

FILOVÁ, H.-HAVEL, J.: *Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích*. Brno: PF MU, 2006.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ. Profesia. Príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KOSOVÁ, B a kol.: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. 2006.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovenská republika
adouskova@pdf.umb.sk

PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovenská republika
kvancikova@pdf.umb.sk

Obsahová analýza kompetencií dieťaťa - inšpirácia pre efektívnejšiu prácu učiteľa predprimárnej edukácie

Katarína GUZIOVÁ – Mária PODHÁJECKÁ

Abstrakt: Kompetencie sa stali ústredným pojmom v kurikulárnych dokumentoch. Príspevok sa orientuje na vytvorenie pološtandardizovaného výskumného nástroja KM37/2/6 pre 5-6 ročné detí, jeho realizáciu a následnú analýzu v priestore materských škôl na území Slovenska. Výsledky zrealizovaného výskumu boli základnou bázou na vyvodenie kľúčových kompetencií detí pred vstupom do základnej školy a ich implementácia do pedagogického dokumentu – Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0. Zistenia z výskumu by chceli byť podnetom a výzvou do ďalších výskumných úloh v oblasti komplexného chápania kľúčových kompetencií detí učiteľmi materských škôl a živnou, tvorivou pôdou pre ďalšie edukovanie predškolských pedagógov v tejto závažnej oblasti.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie, pološtandardidizovaný výskumný nástroj, výskum.

The content analysis of child competencies - inspiration for more effective teacher work in preprimary education

Abstract: Competencies became a main concept in curricular documents. The current contribution dwell on creating of semi-standardized investigative tools KM37/2/6 for 5-6 years old children, its implementation and post analysis in kindergartens in Slovakia. The results of implemented study were main basis for education of the crucial kids competencies before their entrance to the elementary school and their implementation to the pedagogic document – the National Educational Program ISCED 0. The findings of the research pretend to be actuation and appeal for another exploration cases in the area of the complex understanding of the pivotal kids competencies by kindergartens teachers and creative matrix for further education of preschool pedagogues in this solemn domain.

Keywords: Competencies, research instrument, key competencies, the National Educational Program ISCED0, education of the preschool teachers

Problematika kľúčových kompetencií v kurikulárnych dokumentoch sa stala v ostatných rokoch aktuálna v podmienkach domáceho i zahraničného školstva. Kľúčové kompetencie i vzdelávacie štandardy tvoria jadro Štátnych vzdelávacích programov všeobecne, a preto našli svoje miesto aj v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Vymedzeniu kľúčových kompetencií pre oblasť predprimárneho vzdelávania predchádzal viac ročný výskum (2003 – 2008).

Pojem kompetencie je uprednostňovaný pred inými pojmami ako schopnosti spôsobilosti, vedomosti, zručnosti a postoje nielen preto, že je širší a uvedené pojmy v sebe zahŕňa, ale tiež kvôli kompatibilite pojmov v medzinárodnom meradle.

O definovanie pojmu *kompetencie* sa usiloval celý rad odborníkov z filozofie, psychológie, pedagogiky i ekonómie.

Podľa I. Tureka kľúčové kompetencie sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou

nepredvídateľných problémov, ktoré umožňujú jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. (Turek, 2003)

V Slovenskej republike v projekte Milénium sa trojica autorov I. Turek, M. Zelina, V. Rosa prikláňajú k názoru viacerých autorov a definujú kompetencie zhodne s nimi ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Uvedený projekt prichádza s požiadavkou implementovania kľúčových kompetencií do kurikúl v rámci reformy školstva v širších sociokultúrnych a socioekonomických dimenziách (projekt Milénium, 1998).

Aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií, je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívnemu, interaktívnemu a zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom.

Na medzinárodnej úrovni bolo pre krajiny Európskej únie dňa 18. decembra 2006 prijaté Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. (www.sav.sk)

Kompetencie pre tento rámec sa definujú ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu. *Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.*

Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie. (www.sav.sk)

Elementárne základy uvedených kompetencií sa utvárajú už od predškolského veku.

Na konci predprimárneho vzdelávania má dieťa v súlade s Európskym referenčným rámcom:

- *osvojený materinský jazyk* so širokou slovnou zásobou (najmä pasívnou) a rečový prejav s pomerne čistou výslovnosťou, pozitívny postoj k materinskému jazyku a relatívne dobré komunikatívne kompetencie (spôsobilosti) vzhľadom na vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti, reč sa stáva u dieťaťa prostriedkom sociálnej komunikácie,
- *elementárne základy v jednom cudzom jazyku*, najmä *počúvanie s porozumením*, dôležité je poznamenať, že s cudzím jazykom sa v materskej škole neoboznamujú všetky deti, ale iba tie, ktoré nemajú závažné logopedické poruchy a ktorých rodičia o to prejavia záujem,
- *predmatematické myslenie* a chápanie elementárnych matematických súvislostí,

elementárne poznatky o veciach a javoch prebiehajúcich v obklopujúcom svete ako aj vplyve techniky na tento svet,

- *spôsobilosť jednoduchého používania IKT* v zmysluplných a rozvíjajúcich edukačných interaktívnych programoch,
- *elementárne základy kultúrnej, prírodovednej, predčitateľskej, matematickej gramotnosti a práce s informáciami* ako aj schopnosť zotrvať pri riešení úloh s rôznym obsahovým zameraním a vyriešiť ich do úspešného konca,
- *na elementárnej úrovni rozvinuté sebauvedomenie, osobnú integritu ako aj prosociálne cítenie a správanie* a iné žiaduce osobnostné kvality (napr. elementárne základy asertivity),
- *záujem o širšie okolie*, optimálne interpersonálne vzťahy v ňom a elementárne základy spôsobilosti rešpektovať humánne hodnotové aspekty,
- *na elementárnej úrovni rozvinutú iniciatívnosť a proaktívnosť* v hre a v iných výchovno-vzdelávacích činnostiach, nezávislosť osobnosti prejavujúcu sa v úrovni samostatnosti, vo vnútornej motivácii a sebaregulácii správania,
- *elementárne základy kultúrneho povedomia a vyjadrovania*, primerane veku rozvinuté estetické city a tvorivosť pri umeleckom sebavyjadrovaní.

Európsky referenčný rámec sa stal východiskom pri koncipovaní profilu absolventa – vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho stupňa vymedzeného prostredníctvom kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Kompetencie majú podľa viacerých autorov činnostný a prcesuálny charakter. Tento fakt sa javí ako významný vo vzťahu k predškolskej edukácii, ktorá je zameraná predovšetkým činnostne. Rovnako dôležité je prihliadanie na procesuálny charakter kompetencií, pretože predprimárne vzdelávanie má aj výrazne procesuálny charakter. Oba tieto aspekty vystupujú do popredia pri dosahovaní kompetencií dieťaťa.

V predškolskom veku dieťaťa sú vytvárané základy kľúčových kompetencií, síce elementárne, avšak dôležité a významné nielen z hľadiska prípravy dieťaťa pre začatie systematického vzdelávania, ale zároveň pre jeho ďalšie životné etapy a celoživotné učenie. Dobré a dostatočné základy kľúčových kompetencií, položené v predškolskom veku, môžu byť podstatným prísľubom ďalšieho priaznivého rozvoja a vzdelávania dieťaťa, nedostatočné základy naopak brzdou, ktorá dieťa na počiatku jeho životnej a vzdelávacej cesty môže znevýhodňovať. Preto by predprimárne vzdelávanie malo o ich vytváranie cielene a systemsaticky usilovať. Proces získavania kompetencií sa deje v elementárnej forme napríklad z hľadiska propedeutiky čítania a písania, utvárania kultúrnej gramotnosti ako aj schopnosti aplikovať získané vedomosti v rôznych situáciách – podobných aj zmenených a pod.

Pri vymedzení kompetencií dieťaťa sme sa priklonili k nasledovnej, vzhľadom na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa komplexne poňatej definícii pojmu kompetencia:

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, 2003).

Uvedenú definíciu sme rešpektovali z dôvodu, že činnosť dieťaťa predškolského veku a činnostný princíp predškolskej edukácie v materskej škole tvoria bázový základ.

V rámci príprav na tvorbu *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0* – predprimárne vzdelávanie realizovali sme výskum v postupných krokoch s cieľom vymedziť kľúčové kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy.

Výskum prebiehal v troch základných etapách:

V *1. etape* sa uskutočnil predvýskum v 23 materských školách (397 detí) z celého územia Slovenska v školskom roku 2004/2005. V predvýskume sa uplatnila metóda pozorovania, v ktorej bol použitý výskumný nástroj – pozorovací hárok pre vekovú kategóriu 5 – 6-ročných detí. Po vykonaní predvýskumu bola stanovená štruktúra kompetencií. Vypracoval sa materiál Kompetencie dieťaťa v závere predškolského veku, v ktorom boli v kategóriách vymedzené jednotlivé kompetencie. (ŠPÚ 2005, 2006)

V *2. etape* bol realizovaný výskum v dvoch skupinách – *vo výberovom súbore v 23 materských školách (887 detí) a v kontrolnom súbore v 17 materských školách (263 detí)* v školskom roku 2006/2007. Po vykonaní predvýskumu sa precizoval pološtandardizovaný výskumný nástroj, ktorý dostal svoje označenie ako pozorovací hárok KM37/2/6 pre 5 – 6-ročné deti. (Podhájecká - Guziová, In.: Podhájecká, 2007) Vo výskume boli opäť analogicky ako v predvýskume učiteľkami materských škôl systematicky a individuálne pozorované deti v činnosti a v procese. V pozorovacom hárku sa zaznamenávali ich dosiahnuté schopnosti, spôsobilosti, vedomosti, zručnosti. Medzi dvomi výskumnými súbormi bol základný rozdiel, že v materských školách, vo výberovom súbore sa pracovalo podľa alternatívneho edukačného programu Dieťa a svet (Podhájecká, 2006) Na účely porovnania a vyhodnotenia výsledkov bol označený ako 1. program. V materských školách, v kontrolnom súbore sa pracovalo podľa pedagogického dokumentu – Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová a kol., 1999). Označený bol ako 2. program. Výskumná úloha sa uskutočnila vo výberovom súbore prostredníctvom pozorovania detí vo všetkých siedmich úlohách výskumného nástroja – pozorovacieho hárku KM37/2/6. V kontrolnom súbore boli skúmané deti prostredníctvom prvých piatich úloh pozorovacieho hárku KM37/2/6. Z tohto dôvodu sa porovnávanie výsledkov oboch skupín – výberového a kontrolného súboru uskutočnilo na základe prvých piatich úloh pološtandardizovaného výskumného nástroja KM37/2/6.

3. etapa výskumu predstavovala zistenie schopností, spôsobilostí, vedomostí, zručností detí., ktoré slúžilo ako základ na vypracovanie kapitoly Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne

vzdelávanie. Profil absolventa je koncipovaný prostredníctovm kľúčových kompetencií. Znamená to, že v tejto etape sa precizovali predtým vymedzené kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania.

V rámci realizácie výskumu boli skúmané dva výskumné súbory. Do výberového súboru bolo zaradených 23 experimentálnych materských škôl a do kontrolného súboru 17 materských škôl. Obe skupiny materských škôl boli z vybraných okresov Slovenska s rôznym demografickým vývojom. Pri zostavovaní celého výskumného súboru sme zohľadnili rôzne kritériá. Oba súbory tvorili deti pochádzajúce z rôzneho socioekonomického a sociokultúrneho prostredia.

V skúmanom súbore sa nenachádzali deti s diagnostikovanou školskou nespôsobilosťou. V oboch súboroch boli začlenené aj deti z dvojjazyčného prostredia (deti z materských škôl a tried s vyučovacím jazykom maďarským a deti z materskej školy s vyučovacím jazykom ukrajinským). Triedy materských škôl pozostávali z tried s homogénnou i heterogénnou vekovou skladbou detí. Všetky materské školy boli s celodennou starostlivosťou.

Vo výskume sa využil nami zostavený pozorovací hárok pre vekovú kategóriu 5 – 6-ročných detí, v ktorom sme zachovali ideu celostného a vyváženého rozvoja osobnosti dieťaťa. Boli v ňom zahrnuté perceptuálno-motorická, kognitívna, sociálna, emocionálna i pracovno-motivačná oblasť rozvoja. (Podhájecká - Guziová, In: Podhájecká a kol., 2006) Výskumný nástroj (pozorovaci hárok) zisťoval dosiahnutú úroveň schopností, spôsobilostí, vedomostí, zručností ako základu kľúčových kompetencií. Kompetencie sa skúmali v *činnosti a v procese.*

Pozorovací hárok sme zostavovali v intenciách projektu Milénium, kde patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania. Na tomto základe sme vymedzili, pozorovali a hodnotili 7 kategórií kľúčových kompetencií (psychomotorické, osobnostné (intrapersonálne), sociálne (interpersonálne), komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné).

Výskumný nástroj sa sústredil na kompetencie ako na schopnosti, spôsobilosti vedomosti, zručnosti, dieťaťa reagovať určitým žiaducim spôsobom pri riešení nejakej úlohy a v konkrétnej situácii.

Pri realizácii a vyhodnocovaní tohto prieskumu sme zohľadňovali zistenia dosiahnuté v úrovni rozvoja kľúčových kompetencií. Kľúčové kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy sa rozvíjajú v oblastiach rozvoja osobnosti, ktoré sú rozhodujúce z hľadiska školskej spôsobilosti.

Výskumný nástroj – pozorovací hárok KM37/2/6 pre 5 – 6-ročné deti bol hlavnou výskumnou metódou a precizoval sa na základe zrealizovaného predvýskumu – overovania pozorovacieho hárku zameraného na prieskum schopností, spôsobilostí, vedomostí, zručností a dostal svoje označenie KM37/2/6 (Podhájecká - Guziová, In: Podhájecká a kol., 2007) v publikácii Edukačnými hrami poznávame svet. Pološtandardizovaný výskumný nástroj KM37/2/6 bol štruktúrovaný do siedmich úloh s celkovým počtom 53 položiek. V každej úlohe (označenej rímskou číslicou) boli vymedzené indikátory (napr. spolupráca v hre, presadzovanie

sa v hre atď.) ktoré by sa mali sledovať prostredníctvom položiek (označených arabskou číslicou). Jednotlivé úlohy obsahovali štyri až šestnásť položiek, v ktorých boli zakomponované rôzne indikátory. Položky sa ďalej delili na dve až štyri možnosti s abecedným označením (A – D) s čo najpresnejším a najvýstižnejším definovaním danej možnosti (napr. V skupinovej hre spolupracuje: A. takmer vždy, B. často, C. niekedy, D. takmer nikdy). V položkách sa najfrekventovanejšie vyskytovali tri alebo štyri možnosti, iba v troch položkách v V. úlohe Ilustrácia známej rozprávky boli zastúpené dve možnosti. Niektoré položky obsahujúce osobnostné vlastnosti, prejavy správania sa vyskytovali z rôznych uhlov pohľadu vo viacerých úlohách, napr. takmer v každej úlohe sa skúmala sústredenosť a samostatnosť riešenia úlohy (napr. pri skladaní obrázka podľa predlohy a podľa slovných inštrukcií, pri dramatizácii známej rozprávky, pri dokončovaní jednoduchého príbehu dvomi spôsobmi atď).

Všetky úlohy boli koncipované v súlade s alternatívnym edukačným programom *Dieťa a svet* (Podhájecká, 2006) označeného ako 1. program, ako aj v súlade s cieľmi a obsahom výchovy a vzdelávania podľa *Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (Guziová a kol., 1999) označeného ako 2. program.

V kvantitatívnej i kvalitatívnej analýze sme sa zaoberali výskumnými súbormi ako celkami, vo výberovom súbore s počtom 887 detí a v kontrolnom súbore s počtom 263 detí. Položky sa významným spôsobom viazali na školskú spôsobilosť s akceptovaním rozvojových oblastí (psychomotorickej, kognitívnej, emocionálnej, sociálnej a pracovno-motivačnej) a v tomto kontexte na zisťovanie úrovne kľúčových kompetencií dieťaťa. Kvantitatívne hodnotenie bolo vykonané na základe kvalitatívneho hodnotenia (každé dieťa bolo skúmané zvlášť), ktoré spočívalo v podrobnom popise prejavov správania (napr. v I. úlohe v hre boli skúmané indikátory –nadväzovanie kontaktov v hre atď.) alebo miery dosiahnutej úrovne schopností, spôsobilostí, vedomostí, zručností označených písmenami A až D (napr. A. ľahko, B. s prípadnou pomocou dospelého atď.). Vo výberovom (experimentálna skupina) i v kontrolnom súbore (porovnávacia skupina) sa s každým dieťaťom pracovalo individuálne.

Porovnanie výsledkov podľa úloh a jednotlivých položiek

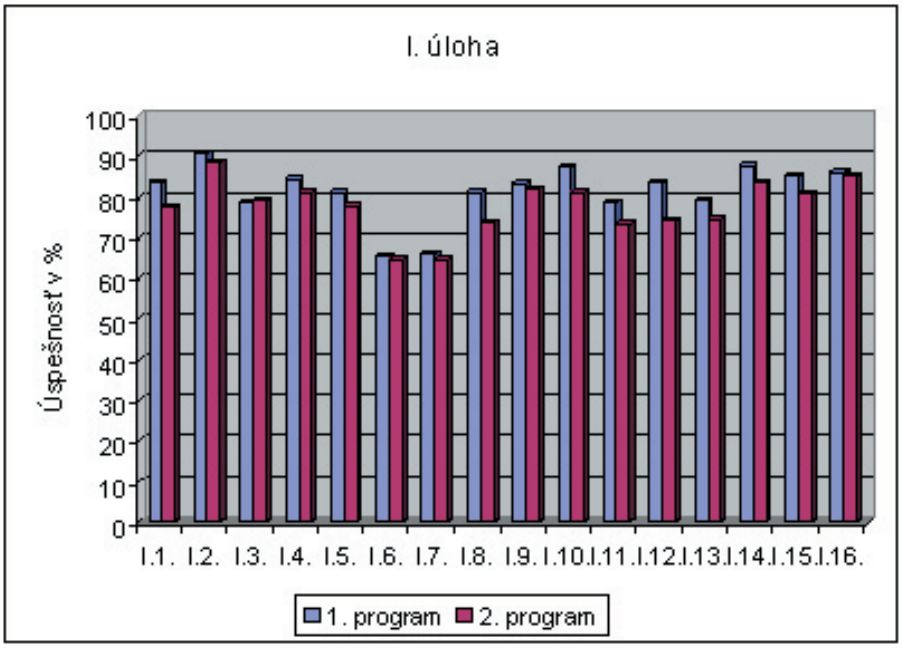
I. úloha: Správanie sa dieťaťa v hre

Nakoľko hra je najprirodzenejšou aktivitou dieťaťa predškolského veku a zároveň ju možno považovať aj za jeden z významných diagnostických prostriedkov, prvá úloha sa sústreďovala na správanie sa dieťaťa v hre. Táto úloha obsahovala najviac – šestnásť položiek, ktoré sa zameriavali na rôzne prejavy správania a sledovali rôzne indikátory. Jednotlivé indikátory postihovali možnosti dosiahnutej úrovne sociability, emocionality, vôľových procesov, asertívneho a prosociálneho správania, dominancie verzus submisívnosti správania, záujmov, pozornosti a motivácie ako aj pracovných návykov.

Z uvedeného vyplýva, že I. úloha bola prioritne zameraná na zistenie úrovne osobnostných a sociálnych kompetencií.

V prvej úlohe, ktorej zámerom skúmania bolo *Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách. Z grafu 1* je zrejmé, že okrem 3. položky boli výsledky v ostatných, 15. položkách v 1. programe (*Dieťa a svet*) lepšie, ako výsledky v 2. programe *(Program*). Znamená to, že deti, s ktorými sa pracovalo podľa 1. programu mali lepšie výsledky takmer vo všetkých indikátoroch – v prejavoch správania, alebo podávali vyššie výkony v schopnostiach, spôsobi lostiach, vedomostiach a zručnostiach (1. program), ako deti, s ktorými sa pracovalo podľa 2. programu. Skúmanie naznačilo, že sa potvrdil náš predpoklad, že deti dosiahli v I. úlohe takmer vo všetkých indikátoroch, okrem jedného, ktorým bolo zaujímanie roly v skupinovej hre lepšie výsledky vo výberovom súbore, ako deti v kontrolnom súbore.

Graf 1 I. úloha: Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách



Legenda:
1. uprednostňovanie skupinovej hry, hry vo dvojici alebo individuálnej hry
2. nadväzovanie kontaktov v hre
3. zaujímanie roly – vedúcej, rovnocennej, podriadenej
4. spolupráca v hre
5. presadzovanie sa v hre
6. rozhodovanie o ďalšom priebehu hry
7. vytváranie spoločných pravidiel hry
8. podriaďovanie sa spoločne prijatým pravidlám hry
9. správanie sa dieťaťa v hre – priateľsky, pokojne, útočne
10. prosociálne správanie – schopnosť poďakovať, poprosiť alebo požiadať o pomoc
11. pomáhanie si v hre
12. rozdelenie sa o hračky a iný materiál v hre,
13. riešenie konfliktov, ktoré vznikli v hre
14. prejavy záujmu o hru
15. sústredenie sa na hru
16. upratovanie hračiek po hre

V predškolskom veku a na počiatku školskej dochádzky má v počiatočnom učení prvoradý význam vnímanie, ktoré je základom poznania a zdrojom bezprostrednej skúsenosti. Z tohto dôvodu boli v pozorovacom hárku zaradené ďalšie dve úlohy s takýmto zameraním. Orientovali sa na zrelosť zrakového a sluchového rozlišovania (úroveň percepčných schopností), ktorá je potrebná pri rozvíjaní vynárajúcej sa gramotnosti v materskej škole a neskôr dôležitá pri výučbe čítania a písania v základnej škole. Obe úlohy majú teda svoj význam z hľadiska propedeutiky čítania a písania.

II. úloha: Zostavenie obrázka podľa predlohy z rozstrihaných tvarov alebo dielcov jednoduchého puzzle

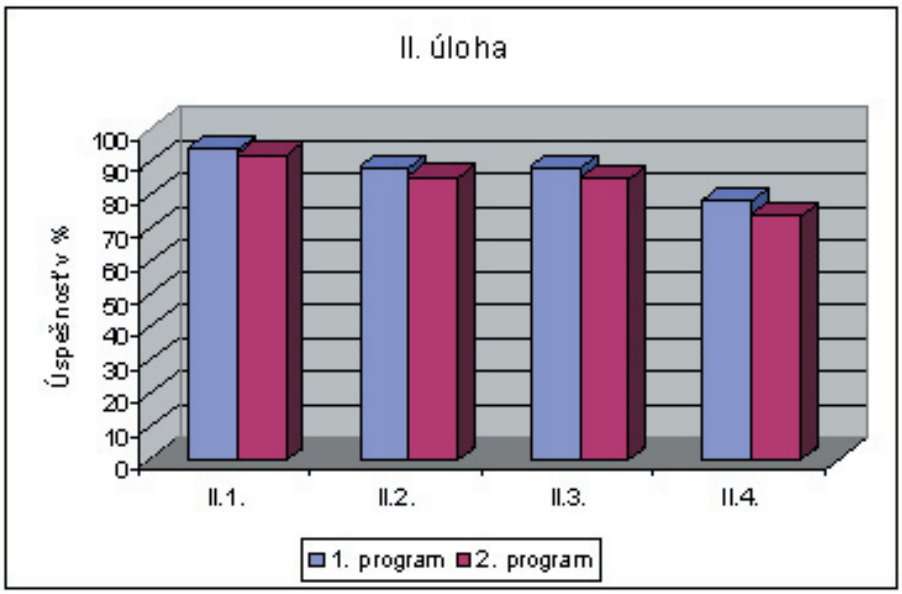
Uvedená úloha obsahovala štyri položky, ktoré sa zameriavali na rôzne indikátory, predovšetkým na úroveň rozvoja percepčných schopností spojených s vizuálnym vnímaním a predstavivosťou. Sledovala sa úroveň pozorovacích schopností, samostatnosti, sústredenosti, s právnosti vykonania úlohy, motivácie dokončiť činnosť ako aj individuálne pracovné tempo.

V II. úlohe ide hlavne o zistenie úrovne kognitívnych a učebných kompetencií, ako aj psychomotorických, keďže je tu zastúpená úroveň jemnej motoriky pri skladaní obrázka.

Položková analýza naznačila v II. úlohe, že o niečo lepšie výsledky vo všetkých položkách a indikátoroch dosahovali deti z výberového súboru, ktoré pracovali podľa 1. programu, ako deti z kontrolného súboru, ktoré pracovali podľa 2. programu.

Skúmanie danej úlohy (graf 2) potvrdilo náš predpoklad, že deti výberového súboru dosiahli lepši výsledky vo všetkých indikátoroch ako deti z kontrolného súboru.

Graf 2 II. úloha: Zostavenie obrázka podľa predlohy z rozstrihaných tvarov alebo z dielcov jednoduchého puzzle



Legenda:
1. rozlíšenie jednotlivých tvarov, 2. samostatnosť pri skladaní
3. sústredenosť a dokončenie skladania, 4. rýchlosť a správnosť skladania obrázka

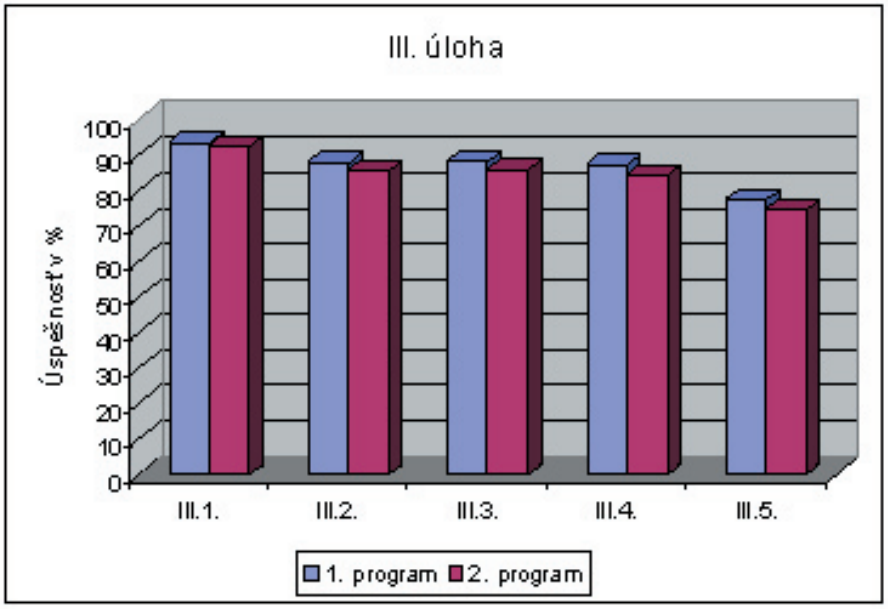
III. úloha: Zostavenie obrázka podľa slovných inštrukcií z plošných geometrických tvarov

Úloha bola podobne zameraná ako predošlá. Prepájalo sa tu však vizuálne a auditívne vnímanie. Obsahovala päť položiek. Keďže v nej išlo pri skladaní obrázka z geometrických tvarov o riadenie sa dieťaťa podľa slovných inštrukcií učiteľa, možno konštatovať, že jednotlivé položky sa v súčinnosti s percepčnými schopnosťami vzťahovali na celkovú úroveň kognitívneho vývinu. Opäť sa sledovali rôzne indikátory – nielen pozorovacie schopnosti, ale aj pracovné návyky, vôľové procesy – schopnosť zotrvať určitý čas pri riešení úlohy a vyriešiť ju, samostatnosť a individuálne pracovné tempo.

Prioritne tu boli zastúpené kognitívne, učebné a psychomotorické kompetencie.

Z grafického vyjadrenia je opäť badateľné, že o niečo lepšie výsledky vo všetkých položkách dosahovali vo vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach deti, ktoré pracovali podľa 1. programu oproti deťom, ktoré pracovali podľa 2. programu.

Graf 3 III. úloha: Zostavenie obrázka podľa slovných inštrukcií z rovinných geometrických tvarov



Legenda:
1. rozlíšenie jednotlivých tvarov (kruhu, trojuholníka, štvorca a obdĺžnika)
2. správnosť porozumenia slovných inštrukcií
3. samostatnosť pri skladaní
4. sústredenosť a dokončenie skladania obrázka
5. rýchlosť a správnosť skladania obrázka

Graf naznačil potvrdenie nášho predpokladu, že výberový súbor detí dosiahol v tejto úlohe percentuálne lepšie výsledky vo všetkých indikátoroch ako kontrolný súbor.

IV. úloha: Reprodukovanie známej jednoduchej rozprávky

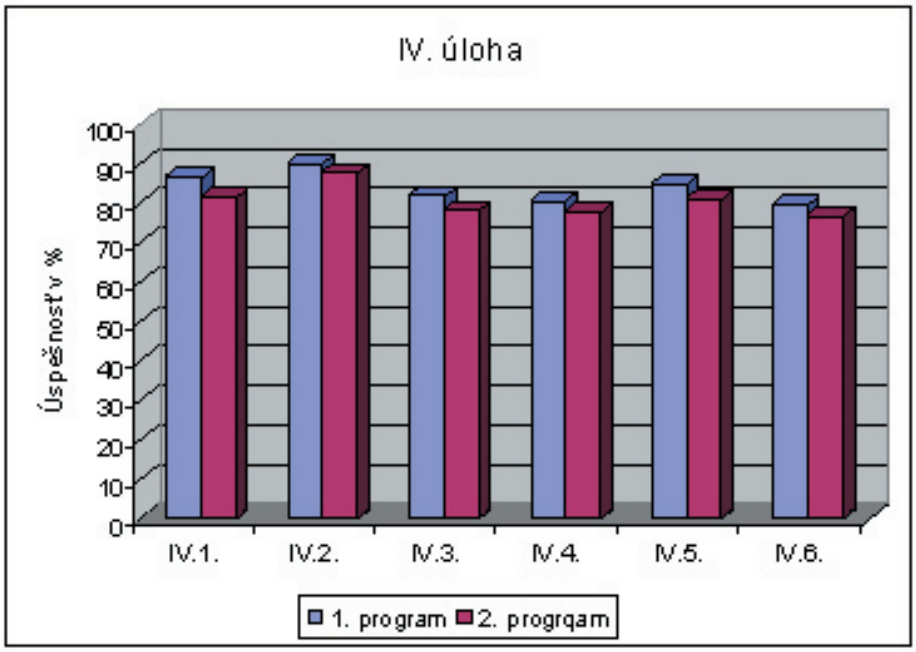
Úloha pozostávala zo šiestich položiek. Cieľom tejto úlohy bolo zistiť najmä stupeň rozvoja predčitateľskej gramotnosti. Zameriavali sa na pripravenosť dieťaťa počúvať a reprodukovať text

s porozumením, čo má nenahraditeľný význam pre budúce osvojovanie čítania s porozumením v základnej škole. V položkách sa sledoval celý súbor kognitívnych schopností a v rámci nich rôzne indikátory – úroveň rozvoja vnímania, pozornosti, pamäte a myslenia vrátane samostatného a súvislého rečového prejavu. Citlivé vnímanie rozprávok sa úzko spája s vyššími estetickými citmi a prejavmi sociálnej komunikácie, preto bolo možné na pozadí uvedenej úlohy zisťovať aj úroveň emocionality a sociability dieťaťa.

Hlavným zámerom IV. úlohy bolo zistiť úroveň komunikatívnych, kognitívnych, učebných a informačných kompetencií.

Z grafu je zrejmé, že výsledky jednotlivých položiek danej úlohy, ktoré vypovedajú o dosiahnutých schopnostiach, spôsobilostiach, vedomostiach, zručnostiach detí, s ktorými sa pracovalo podľa 1. programu sú lepšie, ako dosahované výsledky detí, s ktorými sa pracovalo podľa 2. programu.

Graf 4 IV. úloha: Reprodukovanie známej jednoduchej rozprávky



Legenda:
1. porozumenie textu
2. zrozumiteľnosť slovného prejavu
3. súvislé vyjadrovanie sa
4. samostatnosť
5. zachovanie dejovej postupnosti
6. zapamätanie si textu

Skúmanie poukázalo na potvrdenie nášho predpokladu, že deti výberového súboru dosiahli v danej úlohe vo všetkých indikátoroch lepšie výsledky ako deti v kontrolnom súbore.

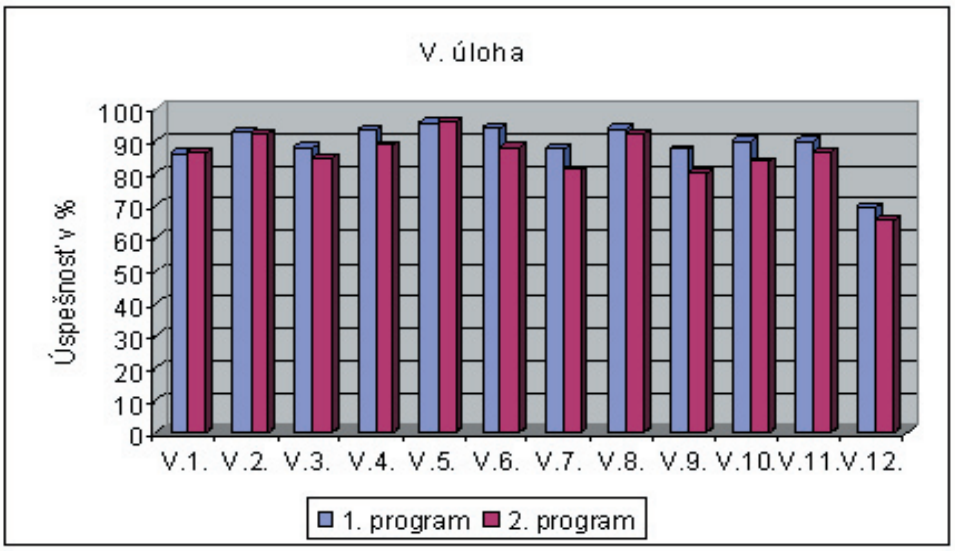
V. úloha: Ilustrovanie známej jednoduchej rozprávky

Kresba patrí k najobľúbenejším aktivitám dieťaťa predškolského veku a súčasne možno detskú kresbu alebo detský výtvarný prejav označiť ako významný diagnostický prostriedok

nielen zo psychologického, ale aj z pedagogického hľadiska. Kresba je prostriedkom sebarealizácie dieťaťa, prejavuje sa v nej celá osobnosť a možno jej prostredníctvom diagnostikovať psychický vývin dieťaťa. Nám išlo v o hodnotenie detskej tematickej kresby (zameranej na konkrétnu rozprávku) z pedagogického hľadiska. Toto hľadisko sa premietlo do dvanástich položiek, ktoré úloha obsahovala. Dôraz sa kládol na sledovanie rôznych indikátorov – úrovne jemnej motoriky, grafomotoriky a grafomotorickej koordinácie kresby. Z výtvarného prejavu sa ďalej zisťovali tieto indikátory, napr. používanie farebnej skladby, schopnosť dieťaťa vyjadriť kresbou dej a stupeň ucelenosti kresby vzhľadom na dej, zobrazovanie proporcionality ľudskej postavy, schopnosť odlíšiť ľudskú postavu a zvieraciu figúru a pod. Skúmala sa schopnosť dieťaťa interpretovať svoju kresbu ako aj originálnosť kresby. Taktiež sa tu zisťoval stupeň rozvoja detskej predstavivosti a fantázie.

V uvedenej úlohe sa skúmali všetky kategórie kompetencií.

Graf 5 V. úloha: Ilustrovanie známej rozprávky



Legenda:
1. sedenie pri kreslení
2. držanie ceruzky alebo iného grafického materiálu
3. grafomotorická koordinácia kresby
4. schopnosť vyjadriť kresbou dej danej rozprávky
5. tlak ruky grafickým materiálom a stopa na podložku
6. rozvrhnutie kresby po celej ploche papiera
7. ucelenosť kresby vzhľadom na dej
8. farebná skladba
9. zobrazovanie postáv – správna proporcionalita a pod.
10. odlíšenie ľudských postáv a zvieracích figúr
11. interpretovanie kresby
12. originalita

Položková analýza ukázala, že v tejto úlohe dosahovali deti lepšie výkony vo vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach v 1. programe, v 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. položke. Výsledky v dvoch prípadoch, v 1. a 5. položke sú v prospech 2. programu.

Skúmanie v tejto úlohe naznačilo čiastočné potvrdenie nášho predpokladu, že výberový súbor detí dosiahol lepšie výsledky takmer vo všetkých indikátoroch, okrem 1. indikátora (sedenie pri kreslení) a 5. indikátora (tlak ruky grafickým materiálom a stopa na podložku), ako kontrolný súbor.

Všetky úlohy pološtandardizovaného výskumného nástroja mali súčasne na zreteli *celkovú úroveň zrelosti centrálnej nervovej sústavy dieťaťa.*

V úlohách skúmané indikátory umožnili orientovať sa na podstatné schopnosti, spôsobilosti, vedomosti, zručnosti, ktoré tvoria základ z hľadiska nami prijatej definície pojmu kompetencie.

Vzhľadom na dané úlohy a indikátory v nich bolo možné prostredníctvom výskumného nástroja KM37/2/6 skúmať všetky kategórie nami vymedzených kategórií kompetencií.

Zistené pozitívne výsledky výberového súboru, ktorý pracoval podľa 1. programu – alternatívneho edukačného programu *Dieťa a svet* (Podhájecká, 2006, 2007), nám umožnili vymedziť kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania v rámci tvorby Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Tvorba Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie bola tímovou záležitosťou, avšak na prvotnej tvorbe kompetencií sa podieľala len polovica z riešiteľského tímu (Guziová – 65%, Podhájecká – 25% a Miňová – 10%). Následne boli kompetencie pripomienkované a precizované v celom riešiteľskom tíme (plus Gmitrová, Hajdúková, Portiková).

Predpokladáme, že kompetencie dieťaťa umožnia efektívnejšie rozvíjať osobnosť dieťaťa prostredníctvom vopred premyslených pedagogických postupov, v ktorých budú dominovať rôzne druhy hier vrátane edukačných hier.

Výsledky výskumu poukázali na skutočnosť, že pološtandardizovaný výskumný nástroj KM37/2/6 je využiteľný na pedagogické diagnostikovanie 5 – 6-ročných detí.

Predpokladáme, že pomôže učiteľom odhaliť závažné zistenia, ktoré sa viažu k školskej spôsobilosti detí, všetkých jej stránok – psychomotorickej, kognitívnej, emocionálnej, sociálnej a pracovno-motivačnej. Na základe negatívnych zistení z individuálneho pozorovania môžu učiteľky taktným spôsobom odporučiť zákonným zástupcom dieťaťa, aby s dieťaťom navštívili príslušné poradenské zariadenie, ktoré zváži, či je dieťa spôsobilé na začiatok plnenia povinnej školskej dochádzky. Neznamená to, že výroky o školskej nespôsobilosti robia učiteľky, to je v kompetencii psychológa a ďalších odborníkov.

Ďalším možným využitím je, že v prípade vynikajúcich zistení môžu učiteľky upozorniť zákonných zástupcov na ďalšie psychologické vyšetrenie, kde by sa skúmala miera intelektového alebo umeleckého nadania dieťaťa. O začlenení dieťaťa medzi deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, kde patria nadané deti, opäť nerozhoduje učiteľka, je to v kompetencii psychológa.

Výsledky zistené prostredníctvom využitia pološtandardizovaného výskumného nástroja, ktoré nasvedčujú len o určitých menších problémoch v schopnostiach, spôsobilostiach, vedomostiach, zručnostiach detí, možno využiť na efektívnejšie individuálne pedagogické

pôsobenie a celkove na výraznejšie diferencovanie požiadaviek na deti v triede podľa ich individuálnych rozvojových možností.

Z hľadiska vymedzenia kompetencií dieťaťa vyplývajú určité odporúčania pre prax:

- v predškolskej edukácii sa cielene sústrediť na rozvíjanie všetkých kompetencií detí vzhľadom na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa,
- prostredníctvom tvorby kvalitných učebných osnov umožniť vyvážené rozvíjanie jednotlivých kategórií kľúčových kompetencií,
- v plánoch výchovno-vzdelávacích činností formulovať operacionalizované ciele tak, aby harmonizovali s rozvíjaním jednotlivých kompetencií,
- do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti začleniť súbor takých edukačných hier, cvičení a aktivít, ktoré budú rozvíjať jednotlivé kompetencie,
- v realizačnej fáze pedagogického procesu rozvíjať rôznymi metódami jednotlivé kľúčové kompetencie a posilňovať tak túžbu detí po poznaní a vlastnom sebarozvoji.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie je otvorený dokumet a práca s ním je tvorivou záležiosťou. Dovoľujeme si vysloviť presvedčenie, že by sa práca s ním mala stať podnetom pre rôzne inštitúcie (vysoké školy, Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrá, atď.) na ďalšie výskumné aktivity.

Literatúra

BAGALOVÁ, Ľ.: Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, 14, č. 5 – 6. ISSN 1335-5589.

BELZ, H. – SIEGRIST, M.:. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6.

DARÁK, M. – FERENCOVÁ, J.: *Metodológia pedagogického výskumu. Teminologické minimum.* Prešov: Mana Con 2001. ISBN 80-89040-07-1.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu.* UK Bratislava: 1997. ISBN 80-223-1342-4.

GUZIOVÁ, K.: Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. *Predškolská výchova,* 2002/2003, 57, č. 4. ISSN 0032-7220.

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

Kompetencie v závere predškolského veku. ŠPÚ 2005, 2006 Nepublikované materiály

KROGH, A.: (Úprava: Gajdošová, E.. - Herényiová, G.): *Kresebný test školskej spôsobilosti.* Príručka pre administráciu a vyhodnotenie. Bratislava, Psycho-Insight, spol. s.r.o. 1996.

KONCEPCIA ROZVOJA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt ”MILÉNIUM”) Dostupné z www.mladez.skbuxus/docs/milenium.doc

ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY EURÓPY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné z <www.sav.sk/uploads/eufunds/vzpiloha_7pdf. >

PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: *Výsledky overovania prierezových kompetencií detí predškolského veku.* In: Pedagogické spektrum, roč. 14, 2005, č. 7 – 8. ISSN 1335-5589.

PODHÁJECKÁ, M. a kol.: *Edukačnými hrami poznávame svet.* Prešov: Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

PODHÁJECKÁ, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. 2. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.

PRŮCHA, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování kompetencí žáků. In: *Pedagogika*, 2005, 55, č.1.

ROSA, V.: *Teoretické základy kľúčových kompetencií.* Seminár KEGA. Nepublikovaný študijný materiál, február 2003.

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>.

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

Kontaktná adresa

PaedDr. Katarína Guziová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8, 830 00 Bratislava, Slovenská republika
katarina.guziova@statpedu.sk

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
marpo@unipo.sk

Rozvíjanie poznania u detí predškolského veku v oblasti základov fyziky a astronómie

Peter HANISKO

Abstrakt: Príspevok analyzuje v oblasti poznania obsah výchovy a vzdelávania tematických celkov zaoberajúcich sa elementárnymi základmi vyučovania základov fyziky a astronómie v predprimárnom vzdelávaní detí v materských školách z pohľadu najnovších vedeckých poznatkov v danej oblasti. V závere sú navrhnuté možnosti zlepšenia výchovy a vzdelávania deti v materských školách v oblasti základov fyziky a astronómie tak, aby sa fyzika a astronómia stala atraktívnou prírodnou vedou už aj pre deti v predškolskom veku. K dosiahnutiu tohto cieľa je potrebné, aby učiteľky v materských školách boli v prírodovedných disciplínach na vysokej odbornej úrovni a aby vedeli správne a pohotovo reagovať na "zvedavé" otázky deti týkajúce sa rôznych javov a procesov, ktoré môžu pozorovať v prírode a tak ich pozitívne motivovať k záujmu o prírodu.

Kľúčové slová: astronómia, fyzika, predškolský vek, prírodné javy, prírodné vedy, rozumová výchova, rozvíjanie poznania.

Knowledge Development of Pre-school Childrem in the Area of Fundamentals of Physics and Astronomy

Abstract: This article analyzes the content of thematic components dedicated to the fundamentals of physics and astronomy as part of pre-school education in the context of current scientific knowledge. In the second part a number of improvements are proposed toward making physics and astronomy attractive subjects for children as young as pre-school age. In order to achieve this goal it is important for early childhood educators to possess a high degree of expertise in the given subjects. This degree of proficiency is necessary so that the teachers can readily and correctly respond to inquisitive questions about various natural phenomena and processes that the children might observe in nature and thus positively motivate them to take interest in nature.

Keywords: astronomy, cognitive education, knowledge development, natural phenomena, natural sciences, physics, pre-school age.

Úvod

Súčasťou výchovy a vzdelávania detí v materskej škole je rozumová výchova, ktorej hlavným cieľom a poslaním je rozvoj kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) funkcií u detí. Dôležitou súčasťou rozumovej výchovy je *rozvíjanie poznania* u deti aj v oblasti prírodných vied. Práve v súčasnosti s narastajúcim množstvom vedeckých poznatkov, ktoré každý deň prináša vedecký výskum je táto požiadavka nevyhnutná a opodstatnená, pretože takto si deti už v materskej škole utvárajú veku primeraný poznatkový systém a osvojujú si základné myšlienkové operácie.[1]

[1] *Program výchovy a vzdelávania deti v materských školách*. MŠ SR, Bratislava. 1999. Str. 91 - 93.

Rozvíjanie poznania je možné v závislosti od typu úlohy realizovať napríklad formou rôznych hier alebo formou rozprávok, prísloví a porekadiel, ktoré sú deťom v predškolskom veku najbližšie. Hra je z pohľadu didaktiky materskej školy nie len efektívnou metódou, stratégiou a edukačným prostriedkom, ale aj možnou formou učenia sa a rozvoja osobnosti detí a taktiež aj učiteľovho vyučovania.[2] Hra, ktorá umožňuje deťom prezentovať, rozvíjať a skvalitňovať si svoj detský model sveta s postupným približovaním sa k tvorbe abstraktného modelu sveta je nevyhnutným elementom procesu vyučovania v materskej škole. Učiteľka prostredníctvom hier zámerne a nepriamo rozvíja celú osobnosť detí.[3]

Obsah rozumovej výchovy ako celku má výrazne otvorený charakter, nakoľko pomáha deťom len naštartovať procesy ich ďalšieho učenia a sebazdokonaľovania, najmä v kognitívnej oblasti.

Rozvíjanie poznania v oblasti základov fyziky a astronómie

Rozvíjanie poznania vyplýva z prirodzenej túžby detí po poznaní a napomáha im utvárať relatívne ucelený systém poznatkov a postojov. Tento systém poznatkov sa v predškolskom veku osvojuje najmä prostredníctvom zážitkového učenia. Pedagogické pôsobenie učiteľky na deti spočíva najmä v rozvíjaní jeho zmyslového poznávania, v ktorom sa obohacuje o pocity, vnímanie a predstavy. Na základe tohto zmyslového alebo bezprostredného poznávania sa utvára všeobecné sprostredkované poznávanie, na ktorom sa zúčastňuje proces myslenia, reči a fantázie. Rozvíjaním pozornosti a pamäti sa prehlbujú poznávacie schopnosti detí. V oblasti rozvíjania poznania u detí v oblasti elementárnych základov prírodných vied je dôležité najmä:[4]

- Rozvíjať a spresňovať zmyslové vnímanie a tým rozvíjať pozorovacie schopnosti.
- Osvojovať rôzne spôsoby oboznamovania sa s prírodným prostredím (pravdivo a v súlade s aktuálnymi prírodovedeckými poznatkami).
- Utvárať pozitívny vzťah k bezprostrednému i širšiemu prírodnému prostrediu.
- Všímať si podstatné vlastnosti predmetov a javov a príčinné súvislosti prírodných javov a postupne chápať vzťahy medzi nimi (na elementárnej úrovni).
- Utvárať emocionálne bohatý vzťah k prírode (pociťovať radosť z existencie a krás prírody - živej i neživej).

Samotná realizácia uvedených cieľov úzko súvisí s uplatňovaním moderných metód rozvíjania poznávacej činnosti detí. Z hľadiska zdroja získavania poznatkov sa v rozvíjaní poznania najčastejšie využívajú *slovné metódy* (opis, rozprávanie, výklad, rozhovor, beseda

---

[2] KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M.: *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Rokus, Prešov. 2002. Str. 5.
[3] KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M.: *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. 2002. Str. 7.
[4] *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. 1999. Str. 94 - 95.

apod.), *názorné metódy* (pozorovanie a demonštrácia, metóda priameho pozorovania) a *metódy praktickej činnosti* (jednoduché fyzikálne experimenty).[5, 6]

Analýza obsahu výchovy a vzdelávania v oblasti základov fyziky a astronómie v materských školách

Pestrosť a rôznorodosť prírodných javov priťahuje už aj deti predškolského veku a prebúdza u nich záujem nielen o fyziku a astronómiu, ale aj o prírodu ako celok a preto prírodné javy majú aj vysokú motivačnú hodnotu. Pozorovanie okolitého sveta priťahuje pozornosť deti svojou jednoduchosťou a nádherou. Pri pozornom skúmaní odhaľujú harmóniu a vzájomnú súvislosť javov v prírode.

S elementárnymi základmi fyziky a astronómie sa deti v materskej škole podľa *štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie* stretávajú najmä v tematických okruhoch **Kultúra** a **Príroda**.[7] Učiteľky spolu s deťmi by mali pozorovať prírodu a tak ich motivovať k tomu, aby citlivo vnímali zmeny v prírode počas celého roka, čím ich budú podnecovať, motivovať a učiť rozširovať si poznatky o základných prírodných javoch, ktoré je možné pozorovať v prírode počas celého roka.

V tematickej časti ***Časové vzťahy*** sa deti učia orientovať v časových vzťahoch jedného dňa, týždňa a roka v spojení s konkrétnymi činnosťami a prostredníctvom rozlišovania podstatných znakov, rozlišovať časové vzťahy, čo je teraz, dnes, čo bolo, včera, čo bude, zajtra. V tematickej časti ***Ročné obdobia*** sa deti učia rozlišovať zmeny v prírode a utvárať si jednoduchú časovú predstavu o striedaní dňa a noci a o zmene ročných období (jar, leto, jeseň, zima) a na základe pozorovania zmien v prírode chápať časovú postupnosť a pravidelné striedanie dňa a noci a ročných období.

V tematickej časti ***Živá a neživá príroda*** sa deti naučia poznávať a rozlišovať základné zložky živej a neživej prírody a oboznámia sa so základnými fyzikálnymi vlastnosťami základných prírodných materiálov (piesok, kamene, sneh, voda, ľad apod.).

Tematická časť, v ktorej sa deti v materskej škole oboznámia s najčastejšie sa vyskytujúcimi a najľahšie pozorovateľnými prírodnými javmi, t.j. základnými meteorologickými javmi je ***Počasie***. Na základe priamych zážitkov a vlastných pozorovaní a skúsenosti deti postupne poznávajú, opisujú a rozlišujú základné prírodné javy ovplyvnené počasím. Pozorujú a rozlišujú charakteristické znaky jednotlivých ročných období a ich vzťah k počasiu (v jeseni je chladno, studený vietor, chladný dážď; v zime je mráz, sneží, tvorí sa ľad, fúka ľadový vietor; na jar je teplejšie, vanie vlažný vietor; v lete je teplo, bezvetrie, Slnko páli, opaľuje). Tiež sa naučia rozlišovať jasno, šero, dusno a pod.

S elementárnymi základmi astronómie a astronomickými javmi sa deti v materskej škole

---

[5] *Program výchovy a vzdelávania deti v materských školách*. 1999. Str. 95.
[6] KRUPOVÁ, I.: *Uplatňovanie experimentálnej metódy v prírodovednom vzdelávaní na 1. stupni ZŠ*. [Dizertačná práca]. Vedúca práce: doc. PaedDr. Danica Melicherčíková, PhD. Banská Bystrica : PF UMB, 2008.
[7] *Štátny vzdelávací program: ISCED 0 - Predprimárne vzdelávanie*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava. 2008. Str. 21 - 22.

stretávajú v tematických častiach ***Elementárne predstavy o Zemi***, ***Elementárne predstavy o Slnku*** a ***Elementárne predstavy o Mesiaci a hviezdach***. Na základe vlastných pozorovaní v prirodzených situáciách alebo informácii získaných z rôznych médií sa deti snažia slovne alebo rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami vyjadriť vlastné predstavy o Slnku, Zemi, Mesiaci a hviezdach. Učia sa rozlišovať Slnko, Mesiac a hviezdy a utvárajú si elementárnu predstavu o obrovských vzdialenostiach Mesiaca, Slnka a hviezd od Zeme. Veľmi dôležité je aby postupne dokázali o svojich pocitoch a predstavách vyvolaných týmito pozorovaniami a zážitkami voľne rozprávať a komunikovať.[8]

Tematické častí, v ktorých sa deti v materskej škole stretávajú s elementárnymi základmi fyziky a astronómie sú prípravou pre vstup deti do základnej školy a tvoria nevyhnutný predpoklad pre správne pochopenie základných fyzikálnych pojmov[9] a javov a preto je veľmi dôležité, aby deti boli správne a odborne vedené zo strany učiteliek hneď od ich vstupu do materskej školy.

Odporúčania a závery pre pedagogickú prax v materských školách

Dôležitým a nenahraditeľným činiteľom v procese vyučovania elementárnych základov fyziky a astronómie v materskej škole je učiteľka. Musí mať dostatok odborných vedomostí a zároveň sa musí aktívne zapájať aj do procesu vyučovania. Práve učiteľka môže v podstatnej miere ovplyvniť kvalitnú integráciu elementárnych základov fyziky a astronómie, ktoré deti získajú v materskej škole do vyučovania prírodovedných predmetov na 1. stupni základných škôl. Elementárne základy fyziky a astronómie zaradené do obsahu *štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie* sú užitočné, najmä ak sa zaoberajú aj problémami každodenného života a pomáhajú ich aj riešiť. Dôležité pri tom je poukazovať na súvislosť reality každodenného života, fyziky a astronómie (striedanie dňa a noci, striedanie ročných období, počasie apod.). Základy fyziky a astronómie sú potom užitočné, najmä tým, že rozvíjajú celkovú osobnosť dieťaťa. Z tohto hľadiska fyzika a astronómia môže byť aj hrou.

Deti majú v oblasti poznania nadobudnúť a rozširovať poznatky spravidla priamou skúsenosťou v rozličných činnostiach. Na vyučovaní by sa mali využívať rôzne hry a situácie, s ktorými sa môžu deti v bežnom živote stretnúť. Nikdy však nenahradia priamu skúsenosť a priame prežitie daného okamihu tak, ako je to v realite. Prepojenie učenia sa s reálnym životom zabezpečuje získanie kvalitných vedomostí a zručností. Takéto prepojenie môžu zabezpečiť ***poznávacie výlety*** do prírody a ***exkurzie***, ktoré priamo súvisia s učivom preberaným na vyučovaní, v tomto prípade ***exkurzie do planetária*** alebo ***hvezdárne***. Pokiaľ exkurzie sú doplnené výstižným a názorným vysvetlením javov a procesov, o ktorých sa deti učili v materskej škole a ktoré poznajú aj z každodenného života, takéto poznávanie je pre nich atraktívne a odnášajú si z takejto formy vyučovania zážitok.

[8] *Štátny vzdelávací program: ISCED 0 - Predprimárne vzdelávanie*. 2008. Str. 21 - 22.

[9] KRUPOVÁ, I.: Žiacke interpretácie pojmov z fyzikálneho učiva prírodovedy na 1.stupni ZŠ. In: *Matematika Informatika Fyzika, didaktický časopis učiteľov matematiky, informatiky a fyziky*, č.33, XVII. ročník, 2008, s. 91-98.

Exkurzia do planetária alebo hvezdárne má veľký význam vo vyučovaní a umožňuje viesť deti nielen k záujmu o fyziku a astronómiu, ale aj o vedu ako takú už aj v materskej škole. Ak je takéto vyučovanie spojené s určitým "*tajomstvom*", čo vesmír, planetárium a hvezdáreň rozhodne sú a ak sa zakladá na prirodzenom detskom záujme o všetko nové a detskej zvedavosti o neznáme veci, je deťmi odobrené ako dobrodružstvo poznania a zažívania "*čara*".

Exkurzia do planetária alebo hvezdárne ako forma prezentačného a kreatívneho programu vo forme rozprávkového pásma obohacuje a kvalitatívne zvyšuje úroveň vyučovania elementárnych základov fyziky a astronómie v materskej škole. Výber vzdelávacieho programu sa má riadiť najmä učivom, ktoré je obsiahnuté v obsahových štandardoch *štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie*. Zrozumiteľnosť pre detského účastníka by mali umožňovať jeho veku primerané aktivizujúce interpretačné postupy výkladu. Nakoľko prirodzenou reakciou detí pri vnímaní nových a zvláštnych veci je dotýkať sa ich a manipulovať s nimi, je preto veľmi dôležité, aby pri vyučovaní boli k dispozícii aj názorné pomôcky, ktoré umožňujú tento spôsob detského poznávania a objavovania skutočnosti (kúsok meteoritu, ďalekohľady, modely vesmírnych lodí apod.).[10]

Vhodnou formou pre podporovanie záujmu deti o prírodné vedy je organizovanie spoločných pozorovaní deti a rodičov rôznych prírodných (astronomických) javov (zatmenie Slnka, zatmenie Mesiaca, planét, kométy apod.), či už voľným okom alebo ďalekohľadom. Taktiež veľmi vhodné je pozorovať hviezdnu oblohu napr. s rodičmi pri návrate z rodinného výletu, s učiteľkou a inými deťmi v škole v prírode, poprípade prostredníctvom rôznych dokumentárnych filmov, prezeraním detských encyklopédií apod.

Nevyhnutným predpokladom pre kvalitné vyučovanie elementárnych základov fyziky a astronómie v materskej škole je, aby učiteľky boli po teoretickej stránke na veľmi dobrej úrovni. Z toho dôvodu je potrebné a dôležité, aby budúce učiteľky v materskej škole počas svojho vysokoškolského štúdia získali aspoň základné vedomosti a poznatky z fyziky a astronómie.

Záver

Obloha tvorí najmenej polovicu nášho okolia, ale aj napriek tomu moderný uponáhľaný človek už nepotrebuje hviezdy a planéty na orientáciu a ani Slnko a Mesiac na určovanie času a už len málokedy pozdvihne oči k oblohe aby obdivoval hore tu "*nádheru*".

Aj v súčasnosti sa však veľké astronomické udalosti, ako napr. zatmenie Slnka, zatmenie Mesiaca, prechod Venuše cez slnečný disk, jasná kométa apod. starajú o palcové titulky v novinách a televízii a lákajú veľa záujemcov pred obrovské "*javisko*" prírody. A práve takéto udalosti je potrebné a vhodné využiť pri vyučovaní elementárnych základov fyziky a astronómie už aj materskej škole a tým motivovať a povzbudzovať deti k záujmu nielen o fyziku a astronómiu, ale aj o vedu ako takú.

---

[10] POKORNÝ Z.: *Astronomické vzdělávaní*. Hvězdárna a planetárium Mikuláše Koperníka, Brno, 2001. Str. 21 - 28.

Literatúra

KNAPÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M.: *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. 1. vydanie. Rokus, Prešov. 2002. Strán 39. ISBN 80-89055-18-4.

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (Projekt „MILÉNIUM“). In.: Učiteľské noviny, č. 6, 2001.

KRUPOVÁ, I.: *Uplatňovanie experimentálnej metódy v prírodovednom vzdelávaní na 1. stupni ZŠ*. [Dizertačná práca]. Vedúci práce: doc. PaedDr. Danica Melicherčíková, PhD. Banská Bystrica : PF UMB, 2008.

KRUPOVÁ, I.: Žiacke interpretácie pojmov z fyzikálneho učiva prírodovedy na 1.stupni ZŠ. In: *Matematika Informatika Fyzika, didaktický časopis učiteľov matematiky, informatiky a fyziky*, č.33, XVII. ročník, MPC Prešov a CCV PF UPJŠ v Košiciach, November, 2008, s. 91-98. ISSN 1335-7794.

PITTICH, E. – KALMANČOK, D.: *Obloha na dlani*. 2. vydanie. Obzor, Bratislava, 1983. Strán 392.

POKORNÝ Z.: *Astronomické vzdělávaní*. 1. vydanie. Hvězdárna a planetárium Mikuláše Koperníka, Brno, 2001. Strán 56.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. MŠ SR, Bratislava. 1999. Strán 208. ISBN 80-967721-1-2.

Štátny vzdelávací program: ISCED 0 - Predprimárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, Bratislava. 2008. Strán 37. http://www.statpedu.sk/buxus/docs//kurikularna_transformacia/isced0predpr.pdf. (21.10.2008).

Kontaktná adresa

PaedDr. Ing. Mgr. Peter Hanisko, PhD.
Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, Katedra fyziky
Námestie Andreja Hlinku 56/1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika
Peter.Hanisko@fedu.ku.sk

Náměty pro rozvoj logicko-matematického myšlení v posledním ročníku MŠ

Drahomíra HOLUBOVÁ

Abstrakt: Příspěvek ukazuje, že vývoj dítěte jako celku je mimořádně důležitý. Dále naznačuje úlohu pohody a problém stresu, jejich vliv na zdraví dítěte. Na závěr pro plynulý přechod z MŠ do ZŠ uvádíme přehled námětů pro rozvoj logicko-matematického myšlení v posledním ročníku MŠ. Co má umět předškolák: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, předčíselné představy, řeč a vyjadřovací schopnosti, sociální a pracovní zralost.

Kľúčové slová: Duševní zdraví, logicko-matematické myšlení, pohoda, stres, tělesné zdraví, vývoj dítěte.

Sugestions for the development of logically-mathematical thinking in the last year of kindegartens

Abstract: Benefit shows that the child evolution as a whole is exceedingly important. Further it indicates an exercise of humour and problem of stress, their influence over the childs health. At the close for fluent passage from the kindergarten to basic school we introduce a survey of the subjects for development of logically-mathematical thinking in last form of kindergarten. What should a pre-scholar know: rough/indelicate kinetics, delicate kinetics, graphokinetics, visual perception, hearing perception, pre-numerical imaginations, speech and expressing capabilities, social and work maturity.

Keywords: Physical health, mental health, well-being, stress, child development, logically-mathematical thinking.

I. Důležité je dítě jako celek. Je zdůrazňováno zdraví tělesné i duševní, stejně jako nutnost přemýšlení a duchovních prožitků

Každé dítě má primární a sekundární potřeby a je nutné v předškolní výchově s nimi počítat. Velmi důležitou součástí vývoje dítěte je jeho zdraví a úroveň životních podmínek (např. kvalitní školní stravování, dostatečný pobyt na čerstvém vzduchu, vhodné oblečení aj.). Chápeme-li osobnost dítěte komplexně, je třeba také koordinovat práci jednotlivých odborníků ve výchovné práci. Různé aspekty dětského vývoje ani různé oblasti vědění nelze oddělovat od kontextu ve vztahu učitel - dítě. Vývoj dítěte jako celku je mimořádně důležitý. Pojem dítěte jako celek zahrnuje tělesnou, duchovní, citovou a intelektuální stánku jeho osobnosti.

II. Škola podporující zdraví

- Zdravá mateřská škola

Představa holistického pojetí, že zdraví vychází z celistvé struktury lidské bytosti (organismu, psychiky, osobnosti) a jejího prostředí, je interakčním přístupem doplněna o mechanismus, v němž složky zdraví (a nemoci) mají svou dynamiku a vzájemně na sebe působí.

Současné pojetí zdraví uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví - pohody. Koncem sedmdesátých let, v konfrontaci s narůstajícími zdravotními problémy lidstva, dospěly věda a výzkum k poznání, že zdraví není jen objektivně zjistitelný a ověřitelný stav, ale že má i mocnou složku subjektivní, to, jak se člověk sám cítí. Ve stavu pohody prožíváme pocit souladu, harmonie, pozitivního naladění, bezpečí. Pro každého člověka, zvláště pro dítě ve vývoji, je důležité, aby se cítil v co nejlepší pohodě. Čím lepší je stav jeho funkční rovnováhy, tím hladší a účinnější je průběh těch funkcí, které právě něčím zatěžuje (např. učením, prací, událostmi nebo naopak nudou).

Tělesné zdraví prožíváme jako pohodu těla a bezproblémový chod jeho funkcí, duševní zdraví jako pohodu týkající se našeho myšlení a prožívání, sociální zdraví jako pohodu ve vztazích. Pro mnoho lidí je významnou složkou jejich zdraví složka duchovní - vztah k hodnotám, které člověka přesahují. O kvalitě individuálního zdraví z velké části rozhoduje kvalita sociálního prostředí, v němž člověk žije (rodina, škola aj.).

- Co pohodě nejvíce škodí: STRES

Stres je dynamický, psychosomatický proces, jehož součástí je emoční prožívání situace, která převyšuje adaptační schopnost jednotlivce, takže ten ji nezvládá.

Dlouhodobě stresy se v kterémkoli věku spolupodílejí na vzniku většiny onemocnění ohrožujících život i v pozdějších obdobích. V něm mohou mít svůj původ kardiovaskulární onemocnění, poruchy metabolismu, snížení imunity vůči infekčním a nádorovým onemocněním a další choroby; mohou také přinést závislost na některé látce poškozující zdraví. V předškolním věku stres škodí zdraví nejvážněji. Dětský organismus je nezralý, emoční složka stresu je v tomto věku zvlášť silná. To je způsobeno tím, že u dítěte 6 – 8 1etého převládají emoce nad intelektem, emoce živelné nad vyššími city.

Poruch emocí a jejich projevů v chování dětí si musíme všímat a hledat jejich příčinu. Ta většinou spočívá v reakci dítěte na nadměrnou nebo nepřiměřenou zátěž jeho schopnostem. Odolnost vůči stresu v dospělosti se získává prožíváním pohody v dětství. Je důležité, aby tomuto přístupu porozuměli rodiče a škola vůbec. Podporovat duševní odolnost znamená postupovat tak, aby se dítě cítilo bezpečně, naladěně a vyrovnaně. V důsledku těchto posilujících prožitků se pak cítí zdravější a objektivně je skutečně méně nemocné.

- Spolupráce MŠ a ZŠ

Nástup dítěte do školy je významným mezníkem v jeho životě. Zásadním způsobem se mění jeho každodenní režim, poměr mezi hrou a pracovní činností, sociální vztahy a vazby.

Pohoda prvňáčků je jedno z významných kritérií Programu podpory zdraví. Protože MŠ záleží na tom, jak ZŠ příjme své příští žáky, soustavně s ní spolupracuje a vytváří příznivé podmínky pro jejich bezproblémový přechod. Zajímá se o pedagogické zaměření, způsob výuky, seznamuje ZŠ se svým projektem podpory zdraví. Tato spolupráce má podstatný význam pro ověření nároků kladených na děti a pro zajištění organické návaznosti výchovně vzdělávací práce v duchu podpory rozvoje zdraví. Při hospitacích v MŠ zaměřených na pozorování dětí, poznává učitelka ZŠ své budoucí žáky.

III. 1. Mladší školní věk (6 - 12 let)

Říká se - škola základ života. Aby to tak doopravdy bylo, měli by se o to přičinit nejen učitelé, ale především rodiče. Vždyt‘ i ve škole platí, že nejdůležitější je zúčastnit se a ne vítězit. Prvňáček, který má už předem ze školy strach, může trpět úzkostí a přehnanou pečlivostí. Naopak dítě, které počítá s tím, že ne vždy se všechno povede, ale pokaždé se to dá nějak napravit, dokáže učení přijmout za své a přiměřeně svým možnostem se snaží. Když se dítěti plně věnujeme v první třídě, v dalších letech to budeme mít o to lehčí. Důležité je včas rozpoznat, kdy už dítě pociťuje únavu a dopřát mu přestávku. Jednak pomáhá odstranit napětí a navíc vědomí, že přijde chvilka uvolnění, přispívá u dětí ke krátkodobému zvýšení pozornosti. Ovšem ze všeho nejdůležitější je naše vlídné povzbuzování a zároveň pevné vedení. Dítě roste, sílí, jeho mozkové buňky se propojují, zrají, jeho schopnosti a dovednosti se rozvíjejí plynule, postupně, s určitou zákonitostí. V předškolní době si dítě převážně hrálo - nyní se bude převážně učit. Proti tomu se nedá nic dělat.

Povšimněme si však slovíčka „převážně“. To nám chce říci, že přechod není tak prudký. Dítě se učilo i před tím a bude si hrát ještě dlouho potom. Existuje mnoho cenných rad, jak nejlépe zabezpečit dítěti úspěšný vstup do základní školy, a které přirozenou a nenásilnou cestou povedou dítě k samostatnosti a úspěchu na cestě ke vzdělání. Jedna z nich může být, aby učitel 1. ročníku ZŠ poznal, jaké vědomosti, dovednosti a návyky zvládli žáci MŠ, neboť na tyto základy a zkušenosti bude postupně navazovat.

Pro názornost uvedeme přehled námětů pro rozvoj logicko-matematického myšlení v posledním ročníku MŠ.

Logicko-matematické myšlení

září

Cílový požadavek	Dílčí úkol	Návrh realizace
Rozhodnout a popsat vzájemnou polohu dvou a více objektů, vytvářet a modelovat situace s určením vzájemné polohy	Učit děti vytvářet a modelovat situace s určením vzájemné polohy předmětů bez vztahu k pozorovateli – pojmy : je, není, v, na	Didakt. hra Co je ve třídě, na stole, které věci nejsou na stole …
Popisovat vzájemnou polohu dvou objektů pomocí příslovcí místa	Učit děti popisovat vzájemnou polohu dvou objektů pomocí předložek a příslovcí mista (před, za, vedle, pod, nad, vpředu, vzadu, blíž než, dál než)	Didakt. hra Obchod s hračkami Alenčin rozházený pokoj
Určit vlastnosti daných předmětů a porovnávat je	Na předmětech ověřovat druh, barvu, velikost	Didakt. hra Hledej stejné předměty (červené, velké . .) K porovnávání dáme dětem dva předměty různých velikostí.
Poznat moderni výpočetní techniku	Seznámit děti s počítačem	Dle možnosti, příležitostně

říjen

Rozhodnout a popsat vzájemnou polohu dvou a více objektů, vytvářet a modelovat situace s určením vzájemné polohy objektů	Ověřit, zda děti umějí pomocí příslovcí místa určovat polohu předmětů k vlastní osobě (pojmy : před, za, vedle, pod, nad, vpředu, vzadu, blíž od, dál od)	Didakt. Hra např. Uklízíme po malování
Rozlišovat a správně pojmenovat model kruhového,	Učit děti rozlišovat a správně pojmenovat model kruhového a trojúhelníkového tvaru	Magnetická skládanka, Ukaž co umíš

čtvercového, trojúhelníkového a obdélníkového tvaru	Učit děti rozlišovat a správně pojmenovat model čtvercového a obdélníkového tvaru. Vyhledávat na nejrůznějších předmětech dané tvary.	Barevné tvary v krabičce apod. Didakt. hra Krabice plná tvarů
Roztřídit dané předměty na ty, které mají požadovanou vlastnost a na ty, které požadovanou vlastnost nemají	Učit děti roztřídit všechny dané předměty na ty, které mají požadovanou vlastnost a na ty, které požadovanou vlastnost nemají (zdůvodnit)	Didakt. hra, vybírat postupně, ne všechny vlastnosti najednou (negace)
Rozlišovat vpravo – vlevo na vlastním těle, vzhledem k vlastní osobě i vzhledem k jiným objektům	Vést děti k tomu, aby uměly rozlišovat vpravo, vlevo na vlastním těle vzhledem k vlastní osobě i vzhledem k jiným objektům (pojmy : vpravo od, vlevo od)	Průběžně při všech vhodných činnostech v průběhu roku, orientace v prostoru.
Poznat, osobně vyzkoušet dětský počítačový program – kreslení, malování	Seznámit děti s dětským počítačovým programem	Dle možnosti, příležitostně, práce s dětským programem – kreslení

únor

Umět srovnat předměty přikládáním k sobě	Ověřit, zda děti umějí porovnávat předměty přiložením k sobě – pojmy : krátký, dlouhý Vést děti k porovnávání hran dvou předmětů pomocí nestandardní jednotky	Tyčky, klaciky, špejle Didakt. hra Ukaž co je stejně dlouhé (měření, krokování) didakt. hra Kolik tyček měří hrana stolu…
Umět rozhodnout o pravdivosti i nepravdivosti různých výroků s použitím vztahů porovnávání	Učit děti rozhodnout o pravdivosti a nepravdivosti různých výroků porovnáváním pojmy : větší než, menší než	Didakt. hra Na obchod Hračky, pomůcky, porovnávat předměty jednoho druhu
Umět sledovat předem danou cestu a zaznamenat pohyb z jednoho místa na	Naučit děti sledovat předem danou cestu (začátek a konec) Vést děti k dovednosti umět	Didakt. hra Sleduj cestu a jdi po ní Pomocí šipek, grafické listy

duben

	Vést děti k uvědomování si různých možností uspořádání dané tříprvkové skupiny – první, poslední, za, před	Kostky, kuličky, korálky atd. Přírodniny, metoda praktických činností (pokus a omyl), nemusí sestavit všechny varianty
Na základě přiřazování umět vytvořit dvojice předmětů, které přísluší různým souborům a rozhodnout, zda je v souborech více, méně či stejně předmětů	Vést děti k tomu, aby vytvoření všech dvojic z jedné a druhé skupiny a porovnáním prvků v daných skupinách rozhodly, zda mají stejně prvků Rozhodnout, zda v jedné ze skupin útvary přebývají (více, méně) Učit děti pomocí tvoření dvojic klást, kreslit apod. stejně, více nebo méně objektů, něž je objektů daných Pojmy : tolik, kolik, více než, méně než	Obrázky na magn. tabuli (drobné předměty, kostky), ve dvojici je vždy jeden předmět jedné a jeden předmět druhé skupiny Obrázky na magn. tabuli (drobné předměty, kostky) Kostky, dřívka apod. Didakt. hra Děti si hrají
Pomocí přiřazování umět určovat více, méně, stejně prvků u 2 – 6 prvkových skupin	Doučit děti pomocí přiřazování umět rozhodnout, která z daných skupin má více, méně prvků než druhá, nebo zda mají stejně prvků	Bez počítání – tolik, kolik Didakt. hra Děti nakoupily

květen

Umět vytvořit skupiny předmětů v daném počtu	Vytvářet skupiny o 2 – 3 objektech Ověřit, zda děti umějí vytvářet skupiny o 4 – 5 objektech Ověřit, zda děti umějí vytvářet skupiny o 6 objektech Učit děti odhadovat počet předmětů pomocí zrakového vnímání	Didakt. hra Ptáci v kleci Kontrola přepočítáním, porovnat s odhadem
Přikazováním porovnávat čísla 1 – 6 a na základě porovnání vytvořit číselnou řadu	Učit děti vytvářet číselnou řadu	Obrázky na magnet. Tabuli, počitadla, kuličky … Didakt. hra Kuličky do důlku Postupně zvyšovat náročnost

Při rozvoji logického a matematického myšlení je třeba zaměřovat pozornost dítěte na objekty a vztahy (relace) mezi nimi, které má dítě poznávat především svou vlastní činností. Přitom je třeba dbát na to, abychom dávali důraz vždy na praktickou stránku věci, tj. objevování počtu konkrétních věcí, vztahů mezi nimi, vždy s přímou účastí dítěte. Matematické závěry budou dítěti tím bližší, čím použitelnější budou pro jiné oblasti jeho činnosti. Proto je třeba zdůraznit, že výuka pojmům z oblasti matematiky v tomto věku se musí vždy zaměřovat na přímé pozorování a manipulaci s předměty. Učitelka řídí činnost a hru dětí a nabízí jim vhodné materiály a situace.

Metody, stejně jako učebnice, jsou pouhými prostředky školní výuky, které se v rukou učitele mohou velmi měnit. Nepřeceňujme tedy zbytečně tyto prostředky, ale raději doceňme osobnost učitele, který je na obtížné cestě žáka za poznáním tím nejpovolanějším rádcem.

2. Spokojený prvňáček

Při vhodné volbě metod, zejména s využitím povzbuzení, pochvaly, cvičení a procvičování, při uplatnění nejefektivnějšího výchovného prostředku - hry s respektováním individuálních zvláštností dětí je možné předejít zklamání z neúspěchu a stresu z neznámého. Nejlepší prevencí je však jistota, že výchovně vzdělávací systém základní školy je natolik volný a přizpůsobivý, aby jeho požadavky mohly být přiměřené 6 – 8 leté populaci jako celku a jednotlivému dítěti zvlášť.

Literatúra

[1] BRUCEOVÁ, Tina : *Výchova dětí od* 3 *do* 8 *let.* Praha: Portál, 1996, 172 s.

[2] BURIÁNOVÁ, Jana et. al : *Vedeni mateřské školy.* Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 1997,250 s.

[3] DIVÍŠEK, Jiří: *Rozvíjení matematických představ.* Praha: SPN, 1987,99 s.

[4] FÁBRYOVÁ, Lena : Než budou číst. *lnformatorium,* roč. 8 (2001/02), s. 16 – 17.

[5] Kolektiv: *Kurikulum podpory zdraví* v *mateřské škole.* 1. vydání, Praha: Portál, 2000, 224s.

[6] Kolektiv: *Modifikace časově tematických plánů.* Štíty: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 2000, 50 s.

[7] Kolektiv: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001, 37s.

[8] Kolektiv: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2002, 142 s.

[9] KÖSSELOVÁ, Květa: *Šimon půjde do školy.* Praha: Portál, 1995,225 s.

[10] KŘÍŽOVÁ, Jitka - MRUŠKOVIČOVÁ, Lydia : *Rozvíjení základních matematických představ* v *mateřské škole.* Praha: Naše vojsko, 1988, 145 s.

[11] KUBICKÁ, Eva: *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí základní školy.* 1. vydání, Ostrava - Kunčice: Grafie, spol. s.r .0., 1994, 61 s.

[12] KUBAČKOVÁ, Marcela: Zkušenosti s navázáním spolupráce rodiny a školy. *Moderní vyučování,* roč. 10 (2004/02), s. 11-12.

[13] MELGOSA, Julián : *Zvládni svůj stres.* Praha: Advent - Orion, 2001, 190 s.

Kontaktná adresa

RNDr. Mgr. Drahomíra Holubová
PdF MU Brno
Poříčí 31, Brno, 603 00, Česká republika
drahol@mail.muni.cz

Reforma preprimárního vzdělávání v České republice a odraz v pregraduální přípravě budoucích učitelů preprimárního vzdělávání

Vlasta HRDLIČKOVÁ

Abstrakt: Koncepce preprimárního vzdělávání prochází v posledních letech celkovou reformou, která se také odráží v pregraduální přípravě budoucích učitelů preprimárního vzdělávání. Tato reforma se dotýká všech oblastí preprimárního vzdělávání a značně se odrazila i v požadavcích na realizaci environmentální výchovy. Koncepce preprimárního vzdělávání je zaměřena na to, aby si dítě od předškolního věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Hlavním úkolem environmentální váchovy je vytvořit u dítěte elementární základy pro zodpovědný postoj budoucího dospělého člověka k životnímu prostředí. Příspěvek se zabývá problematikou naplňování základních požadavků ve vztahu k environmentálnímu vzdělávání dětí předškolního věku a pregraduální přípravou budoucích učitelů preprimárního vzdělávání k realizaci environmentální výchovy na PdF UP v Olomouci.

Klíčová slova: environmentální výchova, pregraduální příprava budoucích učitelů, preprimární vzdělávání.

The Reform of the Pre-primary Education in the Czech Republic and its Reflection in the Pre-graduate Training of the Pre-primary Education Future Teachers

Abstract: The conception of the pre-primary education comes through the general reform that also reflects in the pre-graduate training of the pre-primary education future teachers. The reform includes all the spheres of the pre-primary education and influenced the demands of the implementation of the environmental education. The concept of the pre-primary education is directed to familiarize the basic key competences at the children of the pre-school age. They obtain the backgrounds for lifelong learning in the same time. The main task of the environmental education is to create the elementary rudiments for responsible activities of the future adults to the environment. The text deals with problems of the environmental education of the pre-school age children and the pre-graduate training of the pre-primary school future teachers at the Faculty of Education of the Palacky-University in Olomouc.

Key words: environmental education, pre-gradual training of the future teachers, pre-primary education.

Úvod

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta je jedním z nejdůležitějších nástrojů ochrany životního prostředí. Vývoj pojetí Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen EVVO) v České republice ukazuje dlouhodobý trend rozšiřování obsahu EVVO o témata udržitelného rozvoje. Ve své podstatě vzdělávání pro udržitelný rozvoj může navazovat na celou řadu aktivit, jež jsou realizovány v rámci EVVO. „Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je předpokladem k osvojení si takových způsobů myšlení, rozhodování a chování jedince, které vedou k udržitelnému jednání v osobním, pracovním i občanském životě.“ (Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008-2015, s.1).

Tento požadavek znamená, že do vzdělávání a výchovy všech občanů je nezbytné včlenit základní znalosti – o potřebách člověka a o zákonitostech, z nichž vyplývají, o způsobech ohrožování životních podmínek, o možnostech řešení udržitelnosti rozvoje a s tím spojené dovednosti a návyky a zároveň akceptovat hledisko tolerance mezi národy a odpovědnosti vůči současnosti i budoucnost.

1 Podpora rozšíření a prohloubení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v preprimárním vzdělávání v České republice

Velkou oporou ekopedagogického usilování se v posledním období v České republice stala celá řada dokumentů. K oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) bylo přijato Usnesení vlády ČR č. 1048/2000 ke Státnímu programu EVVO. Jeho součástí byl Akční plán na léta 2001-2003, následně Akční plán na léta 2004-2006 a Akční plán na další léta. Všechny tyto dokumenty vymezují podrobně cíle, aktivity a úkoly v oblasti enviromentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Po novelizaci v roce 2002 Akční plán uložil úkoly v EVVO také ředitelům krajských úřadů. „Nejvýznamnějším úkolem Akčního plánu na léta 2001–2003, který byl konkretizací Státního programu EVVO na léta 2001-2003 zaměřeným na úroveň krajů a obcí, byl úkol: iniciovat vznik funkčních regionálních a místních systémů EVVO v úzké spolupráci pracovníků veřejné správy, škol, center a středisek ekologické výchovy, neziskových nevládních organizací a dalších partnerů činných v EVVO. Tento úkol byl v Akčním plánu na léta 2004-2006 přeformulován a zní: podporovat regionální a místní systémy EVVO.“ (Škola pro život, 2004, s. 23). Také Akční plán na léta 2007-2009 navazuje na předcházející a pokračuje v rozvíjení Státního programu EVVO v regionech. Důležitou součástí všech dokumentů podporujících rozšíření a prohloubení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty se také stal materiál Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008 – 2015.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky v dubnu 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 7).

Národní program rozvoje vzdělávání dal prostor pro vznik rámcových vzdělávacích plánů, tedy prostor pro rozvojové programy, kde může být zahrnuta i environmentální výchova. V kapitole o obecných cílech vzdělávání a výchovy se uvádí: „Za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury nutno považovat výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získávání schopností i motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 14).

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání byl vypracován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde jsou stanoveny základní požadavky a pokyny na výchovu a vzdělávání v mateřských školách.

Základní obsah předškolního vzdělávání je obsažen v pěti oblastech:

1. Dítě a jeho tělo.
2. Dítě a jeho psychika.
3. Dítě a ten druhý.
4. Dítě a společnost.
5. Dítě a svět.

Oblast „Dítě a svět" zahrnuje také vzdělávání v environmentální oblasti. Hlavním záměrem je „vytvořit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí." (Smolíková, K. a kolektiv, 2001, s. 17)

Na konci předškolního období se předpokládá, že dítě si v environmentální oblasti osvojí:

- „Elementární poznatky o sobě, o rodině, o vývoji, životě a činnostech člověka, o lidské společnosti, o soužití, zvycích a práci s lidmi, o přírodě a přírodních jevech, o technických přístrojích, se kterými se dítě setkává doma i ve svém okolí,
- orientovat se bezpečně v okolí, prostředí, resp. v okolí domova, v prostředí a okolí školy, v obci, všímat si rozmanitosti, změn a dění v nejbližším okolí,
- osvojit si elementární poznatky o místě, ve kterém žije, o své zemi a její kultuře,

o jiných zemích a kulturách, o zeměkouli, o vesmíru apod.,

- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody (rostliny, živočichové, krajina, podnebí apod.), tak i svět lidí,
- porozumět, že všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje a že s těmito změnami je třeba v životě počítat,
- mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat si, že způsob, jakým se chová a žije, ovlivňuje jeho vlastní zdraví i životní prostředí,
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví člověka i prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, neničit okolí, neubližovat živým tvorům apod.),
- uvědomovat si, co je nebezpečné (manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, se zdravím ohrožujícími látkami, přírodními a povětrnostními jevy, technické objekty a jevy a další situace, s nimiž se dítě může setkat), odhadnout některá nebezpečí a snažit se jim vyhnout." (Smolíková,K. a kolektiv, 2001, s.18)

K naplnění uvedených úkolů je třeba vytvářet dostatek podnětů při hře, prvotní práci i učení, vycházejících z poznávání a hodnocení přírody. Podněty je třeba připravit pomocí

vhodných metod, postupů a forem práce zdůrazňujících především citové zaujetí a přímý styk dítěte s prostředím, zejména s přírodou. Základem je hra, která se promítá do všech výchovných činností a jejíž pomocí dítě získává prvotní vědomosti a znalosti o životě lidí, jejich práci, vzájemných vztazích a vztahu k přírodě.

K nejcennějším metodám, jimiž se děti seznamují s okolní přírodou, náleží přímé pozorování rostlin a zvířat při vycházkách v zahradě, na louce, v lese, u potoka. Děti zde přicházejí do bezprostředního styku s okolní přírodou, zjišťují její vlastnosti svými smysly, svou pracovní zkušeností. Mezi další metody patří pozorování a práce v koutku živé přírody s rostlinami a zvířaty. Zvláštní význam má styk dětí se zvířaty, který ovlivňuje jejich citlivost, a ta se projevuje i v mezilidských vztazích. Důležitá je správná volba učebních pomůcek – pohádky, říkadla, obrázky, filmy určené ke sledování, stavebnice,modely, hračky používané při hrách, nářadí a pomůcky určené k pracovním činnostem, kresbě, modelování. Důležitou metodou se v současné době stává i projektová metoda. Důraz je kladený na pozitivní prožitky dítěte.

Z organizačních forem je možné při environmentální výchově využít např. krátkodobé i dlouhodobější školní ekologické projekty, účast na ekologických výukových programech poskytovaných středisky ekologické výchovy (i pobytových), speciální předměty (volitelné, nepovinné) apod.

Pro realizaci environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty je velmi důležitý „Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních“. Tento dokument doporučuje:

- „Zpracovat program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty jako součást koncepce školy a školského zařízení.
- Pověřit jednoho z pedagogických pracovníků koordinací environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, vytvářet podmínky pro jeho práci.
- Zvyšovat odbornou úroveň koordinátora environmentálního vzdělávání a výchovy, umožňovat mu účast ve vzdělávacích akcích.
- Vytvářet podmínky pro vypracování a realizaci programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.
- Podporovat další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu.
- Zajišťovat vybavení školy učebními pomůckami potřebnými pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu.
- Zabezpečovat postupnou ekologizaci provozu školy (šetření energií, třídění odpadů apod.).“ (Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních, 2001, s. 5)

Významné postavení pro činnost škol v této oblasti pak zaujímá koordinátor environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, jehož hlavním úkolem je: připravovat dlouhodobý program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a jeho každoroční realizaci; zúčastňovat se vzdělávání určeného pro koordinátory environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty; snažit

se ve spolupráci s vedením školy integrovat přístupy poznávání okolního prostředí; navazovat a realizovat kontakty se středisky ekologické výchovy a přispět tak k využití nabídek výukových programů středisek ekologické výchovy; podněcovat kontakty se subjekty v oblasti péče o životní prostředí; organizovat akce zaměřené k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě a v neposlední řadě podněcuje ekologizaci školy či školského zařízení.

Na základě výše uvedených skutečností lze konstatovat, že v posledních letech došlo ke zvýšení podpory prohloubení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a to jak ze státních, tak i školských orgánů. Tato podpora se projevuje i ve školách a školských zařízeních.

2 Návrh na úpravu začlenění environmentální výchovy ve studijním programu pro obor Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Návrh na úpravu začlenění environmentální výchovy ve studijních programech vychází ze šetření, jež bylo provedeno mezi studenty oboru Učitelství pro mateřské školy. Studenti se vyjádřili, že dosavadní začlenění environmentální výchovy je nedostatečné.

Na základě výše uvedených skutečností, na základě výsledků ověřovaného modulového uspořádání výuky a na základě hodnocení studentů navrhujeme zařadit environmentální výchovu ve studijním programu pro obor Učitelství pro mateřské školy (prezenční studium) do 2. ročníku studia v letním semestru s dotací 2 semestrálních hodin týdně. Ve 3.ročníku studia absolvují posluchači exkurzi k environmentální výchově. V průběhu zimního semestru 3. ročníku v rámci průběžné pedagogické praxe navrhujeme , aby posluchači absolvovali i praxi k environmentální výchově, jež by posluchači realizovali na mateřských školách s rozšířenou environmentální výchovou, případně v Centru ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s. – Sluňákov nebo v Domě dětí a mládeže v Olomouci, kde by se podíleli na přípravě a realizaci výukových programů pro děti z mateřských škol. Při souvislé pedagogické praxi v letním semestru 3. ročníku by environmentální výchova byla nedílnou součástí jejich praxe na mateřských školách.

Závěr

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta představuje nezastupitelný významný předpoklad udržitelného rozvoje. Základním předpokladem nastoupené cesty k udržitelnému rozvoji je zvýšení ekologického vědomí lidí. Dá se konstatovat, že současné dokumenty (Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Rámcový vzdělávací program, Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty) a další materiály plně umožní tyto požadavky naplnit.

Literatura

HRDLIČKOVÁ, V.: Naplňování Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v předškolním vzdělávání a jeho implementace do pregraduální přípravy budoucích učitelů předškolního vzdělávání. In *Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy–METODIKA*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, s.r.o., 2007, s. 139 – 156. ISBN 978-80-7182-238-7.

KAŠOVÁ, J. a kol.: *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž : Iuventa, 1995. 81 s.

KOVALIKOVÁ, S.: *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž : Spirála, 1995. 303 s. ISBN 80-901873-0-7.

MÁCHAL, A.: *Průvodce praktickou ekologickou výchovou.* Brno : Rezekvítek, 2000. 205 s. ISBN 80-902954-0-1.

Metodický pokyn k environmetálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních. Praha : MŠMT ČR 14. 12. 2001 pod č.j.: 32338/2000–22, 10 s.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství Taurus, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

SMOLÍKOVÁ,K. a kol.: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP, MŠMT, 2001, 46 s.

Škola pro život. Praha : Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, 2004, 245 s. ISBN 80-903345-0-4.

Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015). Praha : MŠMT, 2008, 20 s. http://www.msmt.cz/dokumenty/ostatní-dokumenty

Kontaktní adresa

PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
vlasta.hrdlickova@upol.cz

Vzdělávání učitelů předškolní výchovy v Polsku

Anna KLIM-KLIMASZEWSKA - Tamara ZACHARUK

Abstrakt: Wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli przedszkoli reguluje w Polsce Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Zgodnie z tymi wymaganiami oraz na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym określono standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. W standardach tych wymogi określone są tak, aby absolwent studiów, równocześnie z wiedzą merytoryczną w zakresie określonego kierunku studiów, uzyskał przygotowanie do prowadzenia zajęć w przedszkolu i kwalifikacje zawodowe.

Słowa kluczowe: standardy, kształcenie, nauczyciel, wychowanie, przedszkole.

Education the teachers of kindergarden in Poland

Abstract: The Decree of Minister of National Education regulates in the face teachers of kindergarden the qualifying requirements in Poland in matter of detailed qualifications required from teachers as well as the qualification of schools and the incidents we in which can or the finished institution of education of teachers. It peaceably with these requirements as well as the standards of education at higher professional studies teachers on basis of law about higher education were qualified was, supplementary graduate's studies, uniform graduate's studies as well as postgraduate studies. In standards these the requirements be definite so, to the graduate of studies, simultaneously with the content - related knowledge in range of definite direction of studies, he got to leadership of occupations the preparation at kindergarden and the professional qualifications.

Keywords: standards, education, teacher, upbringing, kindergarden.

Kvalifikační požadavky pro učitele mateřských škol upravuje Vyhláška ministra školství (Ministra Edukacji Narodowej) ve věci kvalifikace vyžadované od učitele, spolu se stanovením škol a případů, ve kterých lze zaměstnat i učitele, nemající vysokoškolské vzdělání nebo pouze ukončený učitelský ústav.

Ve shodě s touto Vyhláškou je možno uznat pro pozici učitele v mateřské škole tu osobu, která ukončila: 1. magisterské studium studijního oboru (specializace), které odpovídá dané činnosti, bakalářské studium studijního oboru (specializace), které odpovídá dané činnosti nebo zahrnuje pedagogickou přípravu, 2. vysokoškolské studium jiného oboru (specializace) a navíc ukončila rozšiřující studium nebo kvalifikační kurz v oblasti dané činnosti, nebo případně absolvovala pedagogickou přípravu, 3. učitelský ústav specializace, která odpovídá dané činnosti, 4. učitelský ústav v jiné specializaci a navíc ukončila kvalifikační kurz v oblasti dané činnosti.

Ve shodě s těmito požadavky a současně na základě zákona o vysokých školách byly stanoveny *standardy učitelského vzdělávání v bakalářském studiu, navazujícím magisterském*

studiu, jednolitém magisterském studiu a v rozšiřujícím studiu. V těchto standardech jsou požadavky vymezeny takovým způsobem, aby absolvent spolu se vzděláním ve vymezeném studijním oboru byl současně připraven vést činnosti v mateřské škole v souladu s profesní kvalifikaci.

Vysokoškolská studia v učitelské specializaci jsou organizována nejčastěji jako učitelství dvou specializací (hlavní a vedlejší). Výběr vedlejší učitelské specializace závisí na tom, které studijní obory daná vysoká škola nabízí. Hlavní učitelská specializace připravuje k vedení činností odpovídajících studijnímu oboru a je realizována ve shodě s požadavky stanovenými pro vzdělávací standardy studijního oboru, které jsou popsány v samostatných předpisech. Naproti tomu vedlejší učitelská specializace připravuje k vedení nadstavbových činností a je realizována v oblasti připravující k řízení těchto činností ve shodě s rámcovým výchovným programem pro mateřské školy - ty jsou popsané ve zvláštních ministerských předpisech v míře nejméně 400 hodin. Pokud vedlejší specializací je cizí jazyk, tak by měl absolvent oboru pedagogika se zaměřením na předškolní výchovu dosáhnou znalosti jazyka odpovídající jazykové úrovni C1 Evropského systému charakteristiky jazykového vzdělávání Rady Evropy ESOKJ.

Navazující magisterské studium a jednolité magisterské studium mohou probíhat rovněž v oblasti jedné (hlavní) učitelské specializace nebo mohou probíhat formou dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší). Výběr vedlejší učitelské specializace závisí na tom, které studijní obory jsou na dané vysoké škole realizovány.

V případě magisterského studia probíhajícího ve dvou učitelských specializacích (hlavní a vedlejší) - ta hlavní učitelská specializace připravuje k činnostem v mateřské škole a je realizována ve shodě s požadavky vzdělávacích standardů pro jednotlivé studijní obory, které jsou popsány ve zvláštních předpisech ministerstva. Potom vedlejší učitelská specializace připravuje k vedení vedlejších nadstavbových činností a je realizována v oblasti zaručující obsahovou přípravu k vedení těchto činností ve shodě s rámcovým výchovným programem pro mateřskou školu, který je stanoven zvláštním předpisem, a to v míře nejméně 550 hodin. I zde platí, že pokud vedlejší specializací je cizí jazyk, tak by měl absolvent oboru pedagogika se zaměřením na předškolní výchovu dosáhnou znalosti jazyka odpovídající jazykové úrovni C1 Evropského systému charakteristiky jazykového vzdělávání Rady Evropy ESOKJ.

Učitelská specializace dle standardu pro přípravu učitelů předškolní výchovy se uskutečňuje *během vysokoškolského bakalářského, navazujícího magisterského a jednolitého magisterského studia* a zahrnuje:

- Oborové vzdělávání – ve shodě se vzdělávacími standardy pro obor pedagogika v míře 210 hodin a 28 bodů ECTS, připravující obsahem k učitelské profesi, realizované v rámci oborového studia takovým způsobem, aby absolvent získal vědomosti a dovednosti odpovídající vedení činností - 210 hodin i 28 bodů ECTS: •Dějiny pedagogického myšlení, •Teoretické základy výchovy, •Sociální pedagogika.

- Předměty společného základu – ve shodě se standardy pro obor pedagogika v míře 330 hodin a 45 bodů ECTS: •Filosofie (75 hodin), •Psychologie (90 hodin), •Sociologie (90 hodin), •Pojetí a pedagogické systémy (75 hodin).
- Učitelská příprava – připravující k realizaci úkolů didaktických, výchovných a pečovatelských, probíhající ve spojení s oborovými předměty a pedagogickou praxí, spolu v míře nejméně 360 hodin, v čemž: •Psychologie – nejméně 60 hodin, •Pedagogika – nejméně 60 hodin, •Předmětová didaktika dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) - nejméně 150 hodin, •Doplňující předměty - nejméně 60 hodin, v čemž nejméně 30 hodin činností v oblasti hlasové přípravy, jejímž cílem je vytvořit správné návyky používání hlasového nástroje spolu s vědomostmi o jeho fungování a patologií řeči. Druhých 30 hodin je určeno v závislosti na obsahu studií a možnostech vysoké školy na rozšíření míry hodin z psychologie, pedagogiky, didaktiky předmětu nebo doplňkových předmětů (výuka z oblasti školského práva, organizace a fungování školského systému, role vnitřní regulace týkající se činnosti škol a jiných školských institucí, výuka v oblasti principů bezpečí, první pomoci a právní odpovědnosti vychovatele, další předměty doplňující profesní přípravu učitele, jako: etika, jazyková kultura, dějiny a kultura regionu, předměty z oblasti umění a věd o umění). Soubor těchto předmětů stanovuje vysoká škola v závislosti na jejích možnostech a zájmů studentů.
- Specializační předměty (předměty z oblasti vedlejší učitelské specializace v míře nejméně 400 hodin výuky).
- Pedagogické praxe – sloužící k získání a rozvíjení profesních dovedností prostřednictvím praktických činností s dětmi, a rovněž s cílem umožnit seznámení s organizací a fungováním předškolních institucí. Pedagogické praxe jsou realizované v propojení s předměty učitelské přípravy v oblasti obou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) – spolu nejméně v míře 180 hodin.
- Vzdělávání v oblasti informačních technologií – příprava k obsluze informačních technologií, s důrazem na využití v přípravě a vedení činností v mateřských školách.
- Vzdělávání v oblasti cizích jazyků, která má odpovídat a sloužit k získání pokročilé znalosti cizího jazyka, která odpovídá: •v případě absolventa vysokoškolského bakalářského studia – jazykové úrovni B2 ESOKJ, •v případě magisterského studia – jazykové úrovni B2+ ESOKJ, spolu s přípravou k porozumění a dovednosti používat specialistickou terminologii v oblasti oboru studia.

Navíc vzdělávací programy by měly obsahovat rozšiřující obecné vědomosti, rovněž v oblasti biolékařské, neboli biolékařské základy vývoje a výchovy jedince, a to ne méně než 60 hodin výuky, ke kterým je možno připsat nejméně 3 body ECTS. Měly by rovněž předvídat výuku v oblasti ochrany intelektuálního vlastnictví, bezpečí a hygieny práce spolu s ergonomií. Vzdělávání by mělo zahrnovat všechny základní vzdělávací obsahy - programy a oborové obsahy a to nejméně ze třech oblastí vzdělávání v míře 60 hodin každý.

Za přípravu k magisterské – diplomové zkoušce (spolu s přípravou diplomové práce, pokud ji předpokládá vzdělávací program) student získává 10 bodů ECTS.

V případě vysokoškolského bakalářského studia učitelské specializace v oblasti předškolní výchovy zahrnuje rovněž přípravu v oblasti vedlejší učitelské specializace připravující obsahově k vedení takových vedlejších činností, aby získal absolvent vědomosti které vedou k dovednostem vést takovou výuku. V případě navazujícího magisterského studia a jednolitého magisterského studia učitelské specializace může rovněž zahrnovat vzdělávání v oblasti vedlejší učitelské specializace.

V **Podlaské akademii v Siedlcích** je vzdělávání učitelů předškolní výchovy realizováno **v bakalářském studiu** ve dvou specializacích: **•primární pedagogika s předškolní výchovou**, **•předškolní pedagogika s rytmikou**.

Specializace primární pedagogika s předškolní výchovou zahrnuje učitelské vzdělávání následující předměty realizované v míře 735 hodin: •Psychologie 2 – 260 hodin •Pedagogika – 60 hodin, •Hlasová emise – 30 hodin, •Sociální komunikace – 30 hodin, •Profilaktyka, diagnóza i pedagogická terapie – 30 hodin, •Didaktika primární edukace s metodikou – 285 hodin, •Didaktika předmětová – metodika předškolní výchovy – 240 hodin.

Naproti tomu specializované vzdělávání realizované v míře 240 hodin zahrnuje předměty: •Spolupráce školy s místním prostředím – 30 hodin, •Vzdělávání literární metodiky – 45 hodin, •Metodika výchovné práce ve školní třídě – 30 hodin, •Adaptace dítěte na mateřskou školu – 30 hodin, •Postavení a fungování dítěte ve skupině předškolních dětí – 30 hodin, •Diplomový seminář – 15 hodin, •Estetická výchova primární edukace s metodikou – 15 hodin, •Hudební výchova dětského věku s metodikou – 15 hodin, •Výtvarná výchova dětského věku s metodikou – 15 hodin, •Práva dítěte – 15 hodin.

Následuje **specializace předškolní pedagogika s rytmikou** učitelského vzdělávání o míře 660 hodin, která zahrnuje tyto předměty: •Psychologie 2 – 260 hodin, •Pedagogika – 60 hodin, •Hlasová emise – 30 hodin, •Sociální komunikace – 30 hodin, •Profilaktyka, diagnóza i pedagogická terapie – 30 hodin, •Předmětová didaktika – metodika předškolní výchovy – 300 hodin, •Předmětová didaktika – metodika rytmicko – hudebních činností – 150 hodin

Naproti tomu skupina specializovaných předmětů je realizovaná v míře 315 hodin a zahrnuje následující předměty: •Vybrané problémy z primární pedagogiky s metodikou – 30 hodin, •Literární výchova s metodikou – 30 hodin, •Základy hudby s metodikou – 30 hodin, •Adaptace dítěte na mateřskou školu s metodikou – 30 hodin, •Postavení a fungování dítěte ve skupině předškolních dětí s metodikou – 30 hodin, •Hudebně pohybové hry s metodikou – 45 hodin, •Výtvarná výchovy dětského věku s metodikou – 15 hodin, •Práva dítěte – 15 hodin, •Zpěv s metodikou – 30 hodin, •Hudba v edukaci – 15 hodin.

Navíc ve studijním plánu obou specializací je přihlédnuto ke skupině obecných obsahů - předmětů a ke skupině předmětů rozšiřujících obecné vědomosti. Skupina obecných obsahů – předmětů, realizovaná v míře 225 hodin, zahrnuje takové předměty jako: •Tělesná výchova, •Cizí jazyk, •Informační technologie, •Ochrana intelektuálního vlastnictví, •BHP a ergonomie.

Potom skupina předmětů rozšiřujících obecné vědomosti v míře 60 hodin zahrnuje tyto předměty: •Bezpečí a lidská práva, •Biolékařské základy vývoje a výchovy, •Speciální pedagogika.

Absolventi bakalářského studia specializace primární pedagogika a předškolní výchova a specializace předškolní pedagogika s rytmikou si mohou zvyšovat svoji kvalifikaci v návazném magisterském studiu v oblasti specializace *Edukace dětského věku*. Jde o pedagogické neučitelské studium.

V **navazujícím magisterském studiu** v oblasti jedné (hlavní) učitelské specializace jsou následující skupiny předmětů:

- Oborové vzdělávání – ve shodě se vzdělávacím standardem v oboru pedagogika jsou realizované v míře 120 hodin a 16 bodů ECTS: •Andragogika, •Obecná pedagogika, •Srovnávací pedagogika, •Pedeutologie.
- Předměty společného základu – ve shodě se vzdělávacím standardem v oboru pedagogika jsou realizované v míře 180 hodin a 24 bodů ECTS: •Kulturní antropologie – 30 hodin, •Logika – 30 hodin, •Metodologie sociálních výzkumů – 30 hodin, •Současné koncepce filosofie a etiky – 30 hodin, •Současné problémy sociologie – 30 hodin, •Současné problémy psychologie – 30 hodin.
- Učitelská příprava – celkově v míře nejméně 60 hodin: •Psychologie – nejméně 15 hodin, •Pedagogika – nejméně 15 hodin, •Předmětová didaktika – nejméně 30 hodin
- Pedagogická praxe – v míře nejméně 30 hodin.
- Cizí jazyk – v míře nutné k získání jazykových znalostí na úrovni jazykových dovedností B2+ ESOKJ, spolu s připraveností ovládat speciální terminologií v oblasti studijního oboru.

Navazující magisterské studium v oblasti dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) zahrnují:

- Oborové vzdělávání – ve shodě se vzdělávacím standardem v oboru pedagogika jsou předměty realizované v míře 120 hodin a 16 bodů ECTS: •Andragogika, •Obecná pedagogika, •Srovnávací pedagogika, •Pedeutologie.
- Předměty společného základu – ve shodě se vzdělávacím standardem v oboru pedagogika jsou realizované v míře 180 hodin a 24 body ECTS: •Kulturní antropologie – 30 hodin, •Logika – 30 hodin, •Metodologie sociálních výzkumů – 30 hodin, •Současné koncepce filosofie a etiky – 30 hodin, •Současné problémy sociologie – 30 hodin, •Současné problémy psychologie – 30 hodin.Předměty z oblasti vedlejší učitelské specializace (odpovídající vedlejší učitelské specializaci získané v bakalářském studiu) – v míře nejméně 150 hodin.
- Učitelská příprava – celkově v míře nejméně 75 hodin: •Psychologie – nejméně 15 hodin, •Pedagogika – nejméně 15 hodin, •Předmětová didaktika – nejméně 45 hodin.
- Pedagogická praxe – v míře nejméně 45 hodin.

- Cizí jazyk – v míře nutné k získání jazykových znalostí na úrovni jazykových dovedností B2+ ESOKJ, spolu s připraveností ovládat speciální terminologií v oblasti studijního oboru.

Jednolitá magisterská studia v oblasti jedné (hlavní) učitelské specializace zahrnují následující skupiny předmětů:

- Oborové vzdělávání – ve shodě se vzdělávacím standardem v oboru pedagogika
- Učitelská příprava – celkově v míře nejméně 330 hodin: •Psychologie – nejméně 75 hodin, •Pedagogika – nejméně 75 hodin, •Předmětová didaktika – nejméně 120 hodin, •Doplňující předměty (hlasová příprava, výuka v oblasti školského práva, organizace a fungování školského systému, role vnitřní regulace týkající se činnosti škol a jiných školských institucí, výuka v oblasti principů bezpečí, první pomoci a právní odpovědnosti vychovatele, jiné předměty doplňující profesní přípravu učitele, jako: etika, jazyková kultura, dějiny a kultura regionu, předměty z oblasti umění a věd o umění. Soubor těchto předmětů stanovuje vysoká škola v závislosti na jejích možnostech a zájmu studentů.) - nejméně 60 hodin, v čemž nejméně 30 hodin činností v oblasti hlasové přípravy, jejímž cílem je vytvořit správné návyky používání hlasového nástroje spolu s vědomosti o jeho fungování a patologií řeči.
- Pedagogická praxe – v míře nejméně 150 hodin.
- Vzdělávání v oblasti informačních technologií – v míře, která závisí na vědomostech studentů a potřeb vyplývajících ze vzdělávací oblasti, která zaručí přípravu k obsluze informačních technologií, s důrazem na využití v přípravě a vedení činností v mateřských školách a umožňující dětem tímto získat vědomosti a dovednosti
- Cizí jazyk – v míře nutné k získání jazykových znalostí na úrovni jazykových dovedností B2+ ESOKJ, spolu s připraveností ovládat speciální terminologií v oblasti studijního oboru.

Jednolitá magisterská studia v oblasti dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) zahrnují následující skupiny předmětů:

- Oborové vzdělávání – ve shodě se vzdělávacím standardem v oboru pedagogika
- Předměty v oblasti vedlejší učitelské specializace – v míře nejméně 550 hodin
- Učitelská příprava – celkově v míře nejméně 420 hodin: •Psychologie – nejméně 75 hodin, •Pedagogika – nejméně 75 hodin, •Předmětová didaktika dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) – nejméně 180 hodin, •Doplňující předměty – nejméně 60 hodin, v čemž nejméně 30 hodin činností v oblasti hlasové přípravy, jejímž cílem je vytvořit správné návyky používání hlasového nástroje spolu s vědomostmi o jeho fungování a patologií řeči. Posledních 30 hodin je určeno v závislosti na obsahu studií a možnostech vysoké školy na rozšíření míry hodin z psychologie, pedagogiky, didaktiky předmětu nebo doplňkových předmětů (výuka z oblasti školského práva, organizace a fungování školského systému, role vnitřní regulace týkající se činnosti škol a jiných školských institucí, výuka v oblasti principů bezpečí, první pomoci a právní odpovědnosti

vychovatele, jiné předměty doplňující profesní přípravu učitele, jako: etika, jazyková kultura, dějiny a kultura regionu, předměty z oblasti umění a věd o umění). Soubor těchto předmětů stanovuje vysoká škola v závislosti na jejích možnostech a zájmu studentů.

- Pedagogická praxe – v oblasti dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) - v míře nejméně 210 hodin.
- Vzdělávání v oblasti informačních technologií – v míře, která závisí na vědomostech studentů a potřeb vyplývajících z vzdělávací oblasti, která zaručí přípravu k obsluze informačních technologií, s důrazem na využití v přípravě a vedení činností v mateřských školách a umožňující dětem tímto získat vědomosti a dovednosti.
- Cizí jazyk – v míře nutné k získání jazykových znalostí na úrovni jazykových dovedností B2+ ESOKJ, spolu s připraveností ovládat speciální terminologií v oblasti studijního oboru.

Bakalářská studia, navazující magisterská studia a jednolitá magisterská studia v učitelské specializaci mohou být organizována rovněž *formou večerního nebo dálkového studia.*

Studia probíhající formou večerní zahrnují nejméně 80 %, a v studiu dálkovém – nejméně 60 %, míry výuky oborového studia denního, se zachováním obsahu programů těchto studií. V případě studia v oblasti dvou učitelských specializací (hlavní a vedlejší) formou večerního a dálkového studia je vedlejší učitelská specializace realizovaná v míře jako během studia denní formou. V bakalářském studiu a jednolitém magisterském studiu v učitelské specializaci formou večerní i dálkovou jsou výukové předměty učitelské specializace realizovány v míře nejméně 330 hodin se zachováním obsahu programů těchto studií ve formě denní.

Vzdělávání učitelů v rozšiřujícím studiu učitelské specializace v oblasti předškolní výchovy je připraveno obsahově ve směru vedení činností v mateřské škole, samozřejmě ve shodě s obsahem rámcového výchovného programu pro mateřské školy. A navíc s přihlédnutím k připravenosti a předešlé praxi účastníků rozšiřujícího studia, tak aby studium umožňovalo získat vědomosti a dovednosti odpovídající činnostem a výuce dané školy. Během studia je realizována výuka v oblasti předmětové didaktiky a metodiky předškolní výchovy. Studia probíhají v míře nejméně 350 výukových hodin a trvají nejméně 3 semestry.

Literatura

Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dziennik Ustaw z 1990 r. Nr 65, Poz. 385, z późniejszymi zmianami

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dziennik Ustaw z 2004 r. Nr 207, Poz. 2110

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Załącznik nr 78 Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Pedagogika, Dziennik Ustaw z 2007 r. Nr 164, Poz. 1166

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dziennik Ustaw z dnia 13 września 2007 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dziennik Ustaw z 2009 r. Nr 50, Poz. 400

Kontaktna adresa

Prof. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
prof. dr hab. Tamara Zacharuk
Akademia Podlaska
Instytut Pedagogiki, ul. Ks. J. Popiełuszki 9, 08-110 Siedlce, Poland
klimanius@interia.pl
tamarazacharuk@wp.pl

Fyzika pre najmenších v príprave budúcich učiteľov v MŠ

Jana KOPÁČOVÁ

Abstrakt: Prečo? Je najčastejšia otázka detí v predškolskom veku. Veľmi často sa viaže k pozorovaniu prírodných javov – Prečo prší? Prečo v noci nesvieti slnko? Prečo fúka vietor? Prečo zvädli kvety? Ale sú naši učitelia v MŠ pripravení pomôcť svojim žiakom nájsť odpoveď? Majú dostatočné poznatky z fyziky? Uvedomujú si, že priama odpoveď nie je vždy najvhodnejšia? Ktoré poznatky fyziky sú pre deti zaujímavé a prístupné? Aký je najvhodnejší metodický postup? Autorka sa v príspevku pokúsi zodpovedať nastolené otázky a predstaviť model prírodovedného vzdelávania budúcich učiteľov pre MŠ na PdF UK.

Kľúčové slová: experiment, fyzika, materská škola, naivné teórie, operačné otázky, prírodovedné aktivity, štátny vzdelávací program.

Science for children in pre-school teachers preparation

Abstract: „Why?“ is the single most repeated question of pre-school children, and they ask mostly because of the natural phenomena that they see - Why is it raining? Why doesn‘t the sun shine at night? Why does the wind blow? Why did the flowers wither? Are our pre-school teachers prepared to help their pupils find the answers? Are they properly trained in science? Are they aware, that a direct answer is not always the best? What science information are interesting and approachable to the children? What is the best methodology to do that? The author of this submission tries to answer the aforementioned questions and introduce the science education model for the upcoming pre-school teachers studying at the Faculty of Education of the Comenius university.

Keywords: experiment, national education programme, nursery school, science, science activities, science literacy, teachers questions.

Úvod

Deti majú neuhasínajúci záujem o všetko, čo ich obklopuje. Od malička pozorujú a skúmajú aj prírodné javy a deje, vytvárajú si vlastný obraz sveta, tzv. **naivné teórie** alebo **intuitívne predstavy**. Tento obraz možno prirovnať k mozaike, vzniká postupne, upresňuje sa a dotvára v závislosti od veku, schopností a podnetov. Nie je vždy správny ani úplný, ale stačí na riešenie situácií, s ktorými sa dieťa stretáva. Typickým znakom naivných teórií je ich trvalosť, odolnosť voči zmenám a nezávislosť na veku. Dôležitým znakom detského poznania je, že tvorí jeden zmysluplný systém, ktorý pomáha dieťaťu orientovať sa vo svete.

Experiment v predprimárnom vzdelávaní

Vytváranie adekvátnych **predstáv** je zložitý proces. Čím je objekt zložitejší, tým dlhšie trvá vytvorenie správnej predstavy a príroda je zložitý systém. Treba si uvedomiť, že dieťa predškolského veku nie je ešte schopné osvojiť si **pojem** na základe definície alebo slovného vysvetlenia. Ak sa chceme vyhnúť učeniu naspamäť, musíme dosiahnuť, aby deti preberanému

prírodnému javu rozumeli. Deti si utvárajú predstavy o svojom okolí, teda aj o prírode a prírodných javoch, na základe zmyslového vnímania. „Skúmať a bádať je prirodzenou potrebou dieťaťa predškolského veku, ktorá vyplýva z jeho prirodzenej zvedavosti, exploračného správania a spôsobilosti napredovať.“ (Kostrub, 2003, str. 25)

Pre dieťa v predškolskom veku je najlepším prostriedkom na získavanie vedomostí, priama skúsenosť, kontakt s predmetmi, ktoré sú témou práve prebiehajúceho výchovno-vzdelávacieho procesu. Dieťa je prirodzene zvedavé a svoju túžbu po poznaní si uspokojuje v hre a jej podobných činnostiach. K takýmto činnostiam patria i **jednoduché experimenty**, ktoré môžu deti realizovať samostatne, pretože sú schopné veľa sa naučiť a pochopiť, ak môžu manipulovať s konkrétnymi objektmi.

Je mnoho jednoduchých experimentov, ktoré môžu byť pre deti vzrušujúce. Deti sú prirodzení vedci, experimentátori. Ochotne budú objavovať, skúšať a hľadať odpovede, ak im to umožníme.

Pre prírodné vedy je charakteristický empirický analytický prístup a príčinná argumentácia. Tento spôsob myslenia a práce uplatňovaný v prírodných vedách, sa dá dobre využiť aj na vlastnú experimentálnu činnosť detí. Jednoduchý experiment, ktorým deti simulujú prácu skutočných vedcov, môže pomôcť nájsť odpoveď na zvedavú otázku. Netreba zabúdať, že pre dieťa je objavom každá nová skutočnosť, bez ohľadu na to, ako dlho ju už ľudstvo pozná. A radosť z objavu je najlepšou odmenou aj motiváciou.

Každý experiment musí učiteľ dobre premyslieť a pripraviť. Veľmi dôležitý je **výber témy**. Deti majú veľký záujem nielen o živú prírodu, ale aj neživá príroda skrýva v sebe mnoho námetov na objav. Treba zvoliť takú tému, ktorá je pre deti pútavá, ale zároveň aj učiteľovi blízka.

Deti obľubujú témy, ktoré majú pre ne nádych mágie - pôsobenie magnetu, iskrenie elektrostatického náboja, kozmonautika a vesmír. Hviezdna obloha, meniaci sa Mesiac a Slnko pohybujúce sa po oblohe pútajú detskú pozornosť a teda sa dajú dobre využiť na experimentálne činnosti. Najvhodnejšou témou a zároveň najľahšie dostupným materiálom je voda vo všetkých skupenstvách. Pre staršie deti bude zaujímavé pozorovať oblaky a prediskutovať obeh vody v prírode. Uvedená téma poskytuje široké možnosti pre ekologickú výchovu - šetrenie vody, znečisťovanie vody, význam vody v prírode,...

Množstvo ďalších námetov nám ponúka príroda sama, len sa treba pozerať okolo seba detskými očami. Úlohou učiteľa je vybrať ten správny a metodicky ho spracovať. Pekným príkladom je spracovanie témy zvuk v príspevku dr. Zentkovej. (Zentkova, M. a kol.)

Predovšetkým si treba uvedomiť, že dieťa má už nejaké vedomosti a vlastné predstavy. My musíme zistiť čo vie a pri plánovaní činností z toho vychádzať. Chceme deťom poskytnúť priestor pracovať ich tempom, na úrovni ich schopností, záujmu a potrieb. Jednotlivé spontánne experimenty musí riadiť učiteľ, len on ich vie skĺbiť do vyučovacieho programu. V plánovaní činností treba pamätať na to, že pre malé deti **nie je cieľom prírastok faktov**, ani úplné pochopenie prírodných dejov. Chceme deti nechať zažiť vzrušenie a radosť z objavu.

Experimenty sa u detí tešia veľkej obľube, pretože im umožňujú pracovať samostatne, tvorivo a vlastným tempom. Keďže deti väčšinou pracujú v skupinách, môžu si konfrontovať svoje názory s rovesníkmi. Experimenty napomáhajú rozvoju ich komunikácie a učia deti spolupracovať, čo považujeme za obzvlášť cenné.

Takéto spontánne učenie veľmi povzbudzuje zvedavý a tvorivý postoj detí. Omnoho radšej pokračujú v skúmaní a bádaní, ak ich snahu podporuje pozorný a zvedavý dospelý. Experimentálna činnosť pomáha deťom postupne prechádzať z detského sveta zázrakov a nepochopiteľného, do sveta faktov a informácií, do sveta dospelých. A majú pritom ešte potešenie z ozajstného úspechu a objavu! Popri získavaní základných vedomostí, si deti rozvíjajú manuálne zručnosti, schopnosť pozorovať, porovnávať, rozlišovať, triediť a zdôvodňovať, naučia sa experimentovať, pracovať samostatne aj v kolektíve, učia sa tvorivo a kriticky myslieť. Všetky tieto schopnosti budú neskôr potrebovať nielen v ďalšom vzdelávaní, ale v každodennom živote vôbec.

Častým problémom učiteľov je zháňanie **pomôcok**. V materskej škole je na experimenty najvhodnejšie požívať predmety, s ktorými sa deti denne stretávajú. Ak máte vopred rozmyslené aktivity, vypíšte si materiál, ktorý budete potrebovať a požiadajte rodičov o pomoc.

Treba si uvedomiť, že výsledok alebo priebeh experimentu je pre dieťa často neočakávaný, má nádych kúzla. To je dôvod, pre ktorý majú deti tendenciu experiment viackrát opakovať. Našou úlohou je im to umožniť. Je vhodné v triede zriadiť vedecký kútik, prípadne len krabicu s pomôckami a materiálom na skúmanie. Jedna téma môže predstavovať zamestnanie na viac dní. Ak používame na pokusy bežné predmety, poskytneme tým dieťaťu možnosť opakovať pokus doma, predviesť ho rodičom a súrodencom. Vydarený experiment ho napĺňa hrdosťou, zvyšuje jeho sebavedomie a motivuje ho do ďalšieho objavovania. A to je náš cieľ! Múdre a šťastné deti.

Úloha učiteľa

Je mnoho jednoduchých činností, ktoré môžu byť pre deti vzrušujúce, ak sa dospelý zúčastňuje na ich nadšení. Reakcie dospelého - verbálne aj neverbálne - majú veľký vplyv na aktivitu detí. Ak deti vycítia sklamanie alebo inú negatívnu reakciu, tvorivé bádanie sa zmení na nudné hľadanie odpovede, ktorú učiteľ očakáva. Ak má učiteľ zmysel pre krásu a zázraky prírody, deti budú mať rovnaké pocity a reagovať budú podobne.

Je dôležité hovoriť s deťmi, či už o prírode alebo o inom, pretože to ovplyvňuje ich porozumenie, rozvíja reč, slovnú zásobu a schopnosť komunikovať.

Veľmi dôležité je nechať deti pracovať samostatne a podnecovať ich záujem tzv. **operačnými otázkami**. Sú to otázky, na ktoré dieťa môže nájsť odpoveď vlastnou činnosťou - pozorovaním, experimentom, vyhľadaním obrázku v knihe,... Vhodné sú predovšetkým otázky, ktoré začínajú „Ako to, že...? Čo...? Vieš...? Koľko...? Kde...?“ Menej vhodné sú otázky, ktoré sa pýtajú „Prečo...?, lebo nie je obyčajne ľahké nájsť odpoveď. Deti sú veľmi zvedavé a spontánne kladú otázky. Úlohou učiteľa je ich v tom podporovať. Provokatívne otázky, pričom je jedno, či pochádzajú od detí alebo od učiteľa, môžu znamenať veľa pre rozšírenie bežných skúseností.

Lenže sú aj deti, ktoré sa nepýtajú. Vtedy sa musí pýtať učiteľ. Aj jednoduchá otázka typu: „Nevieš, kam sa stratil cukor z čaju?“, môže stačiť na to, aby dieťa začalo myslieť. Musí mu byť ale jasné, že je tam učiteľ, ktorý mu pomôže nájsť odpoveď.

Ak chceme u detí rozvíjať samostatné myslenie, my dospelí sa musíme naučiť čakať na odpoveď. Po každej otázke musí mať dieťa dosť času na hľadanie odpovede. Kvantita aj kvalita odpovedí sa bude zlepšovať, rovnako aj pozorovacia schopnosť. Prediskutovať treba rovnako správnu aj nesprávnu odpoveď. Deťom to ukáže, že o každej odpovedi má cenu premýšľať. My zistíme, že deti, ktoré dajú dobrú odpoveď, často vedia len o máličko viac ako tie čo odpovedali nesprávne. Deti opakujú slová, ktoré počuli, ale nie vždy im rozumejú. Ak diskutujeme o ich odpovedi, získame prehľad o ich myslení a táto skúsenosť nám pomôže pri výbere ďalších aktivít.

Informácie, ktoré dávame deťom majú byť presné. Je lepšie povedať „Neviem...“, ako podporovať zlé porozumenie. Naviac, pre deti je zaujímavé pozorovať ako my získavame informácie.

Príprava budúcich učiteľov

Naše dlhoročné skúsenosti s prípravou učiteľov pre predprimárne prírodovedné vzdelávanie poukazujú na dva základné problémy.

Predovšetkým väčšina študentov má nedostatočné vedomosti z prírodných vied, z fyziky zvlášť. Je to dôsledok dlhoročne pretrvávajúceho encyklopedického vyučovania fyziky aj biológie na základnej a strednej škole. Väčšinu poznatkov sa učili naspamäť, bez hlbšieho pochopenia súvislostí, čo má za následok rýchle zabúdanie a strach z predmetu. Pre učiteľa v materskej škole nie je podstatný vzorec, teda matematický model prírodného javu, ale jeho pochopenie, chápanie následkov a širších súvislostí, schopnosť pozorovať a experimentovať. Dôležité je, aby si uvedomoval dokonalosť a krásu prírody, lebo len tak môže sprostredkovať tieto poznatky a pocity deťom.

Druhý problém úzko súvisí s prvým. Napriek mnohým hodinám venovaným vývinovej a pedagogickej psychológií, didaktike materskej školy a aktivizujúcim metódam, väčšina študentov má sklon k slovnému vysvetľovaniu prírodných javov a to sa snaží uplatňovať aj v materskej škole, experiment používajú len ako demonštráciu. Deťom neposkytujú dostatok priestoru na bádanie a teda učenie. Ako učili ich, tak sa snažia aj oni učiť svojich žiakov. Pritom často vychádzajú zo svojich „naivných teórii“.

Na PdF UK venujeme predprimárnemu prírodovednému poznávaniu priestor v bakalárskom študijnom programe v rámci povinného predmetu Prírodovedné a sociálne štúdie, s dotáciou 8 vyučovacích hodín včítane praxe. V rámci predmetu sa snažíme odstrániť zistené nedostatky vo vedomostiach študentov a poskytnnúť im dostatok vzorov pre vhodné spracovanie tém o prírode v materskej škole. Pre študentov magisterského štúdia predškolskej pedagogiky je určený povinne voliteľný predmet Alternatívne modely prírodovedného vzdelávania, ktorý sa venuje práci s vypracovanými aj zahraničnými modelmi.

Záver

Dieťa predškolského veku je prirodzene zvedavé, lačné po vedomostiach. Vždy nájde niečo, čo ho prinúti opýtať sa prečo, ako, načo a kedy. A my chceme, aby naše deti boli zvedavé, aby boli schopné nájsť odpovede na svoje prečo, ako, načo a kedy. Materská škola poskytuje dostatok príležitostí pre detské skúmanie, ale potrebuje aj nadšených pedagógov a pedagógovia potrebujú kvalitne spracované námety na experimenty. Tých je u nás ešte nedostatok.

Literatúra

HOWE, A. C. – JONES, L.: *Engaging Children In Science.* New York: Macmillan Publishing Company, 1993. ISBN 0-675-21186-7.

KOSTRUB, D.: *Od pedagogiky k didaktike materskej školy.* Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-35-4.

KOSTRUB, D.: *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.

SHERWOOD, E. A. – WILLIAMS, R. A. – ROCKWELL, R. E.: *Od bábovičeк k magnetům.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-110-X.

ZENTKOVÁ, M. a kol.: *Physica insita.* Dostupné na: https://www.ffri.hr/GE2/abstract/desni.php?q=137

Kontaktná adresa

RNDr. Jana Kopáčová, CSc.
Univerzita Komenského Pedagogická fakulta KMI
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
kopacova@fedu.uniba.sk

Vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol

Soňa KOŤÁTKOVÁ

Abstrakt: Pohledy do historie vysokoškolského vzdělávání pro učitelky mateřských škol. Studium oboru učitelství pro mateřské školy na pedagogických fakultách má prostřednictvím svých absolventů zásadní význam pro uskutečnění a kvalitní rozvíjení demokratických principů při transformaci mateřských škol a v dlouhodobém výhledu v naplňování osobnostně a individualizovaně zaměřené výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Dlouhodobější trend SPgŠ zaměřený na širší výstupní kvalifikaci absolventů neprospívá současným požadavkům na práci v předškolním vzdělávání. Další vzdělávání učitelek mateřských škol potřebuje vytvořit systémový přístup vedoucí ke komplexnějšímu pojetí.

Kľúčové slová: Další vzdělávání učitelů, dítě předškolního věku, individualizované vzdělávání, pohled do historie, specifické přístupy, vzdělání učitelek mateřských škol.

University education of nursery school teachers

Abstract: The views to the history of high school study for teachers of nursery school. Nursery school teacher training departments at pedagogical faculties have a fundamental significance via their graduates for the implementation and quality development of democratic principles during the transformation of nursery schools, and over the long-term for ensuring individual training and education tailored to the specific needs of pre-school age children. The focus of middle pedagogical schools on the broader exit qualifications of their graduates is not contributing to the current requirements on work in pre-school education. Further education programs for nursery school teachers need to creationa systematic approach are to lead to a more complex conception.

Keywords: Education for nursery school teachers, furter education programs, child of pre school age, individual education, specific approachs, view to the history.

Úvod

Požadavky na práci učitelek mateřských škol se v posledních téměř dvaceti letech postupně zaměřovaly na jinak strukturované oblasti vědomostí a dovedností než tomu bylo před rokem 1990 a tento proces není dokončen. Potřeba změny pojetí výchovně vzdělávací práce byla podněcována v prvních letech proměny mateřské školy zdola od učitelek samotných. Více než deset let byla ponechána ředitelkám a učitelkám autonomie spojená s možnostmi hledání, zkoušení a ověřování a ta vedla k přirozené transformaci, která nahrazovala předchozí učebně disciplinární styl vzdělávací práce v mateřských školách. Hledání cesty, jak jinak naplnit výchovně vzdělávací práci s předškolními dětmi prošlo procesem zdola, tj. ze školní praxe a následně z tohoto procesu vzešel, byl ověřován a přijat RVP PV. Ten s sebou přináší požadavky na kvalitní naplnění kompetencí učitelek ve srovnatelné struktuře jako u učitelů dalších stupňů školského systému. Odlišnost je v jejich kvalitativním uskupení uvnitř jednotlivých kategorií, které souvisí s věkem dětí.

Odborné poznatky jsou v současné době plně dostupné jak z národních, tak ze zahraničních zdrojů. Ale hledání souvislostí a propojování většího množství poznatků do koncepčního vzdělávacího rámce je v samostudiu učitelek téměř nemožné. V jednotlivých kurzech dalšího vzdělávání učitelek z praxe chybí kontinuita a soustavnější práce. Obtížné je se s proměnou teorie vyrovnat ve výuce i na Středních pedagogických školách, to sledujeme u absolventek při přechodu na studium oboru učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě. Vysokoškolské studium je tedy významným a zásadním řešením pro zajištění kvalitní pedagogické práce v souvislosti s dnešními požadavky na rozvoj dítěte a jeho vzdělávacích možností.

Krátký exkurz do vysokoškolského vzdělávání od historie do současnosti

Učitelkám mateřských škol na počátku 20.století již nestačilo vzdělávání na učitelských ústavech v různě časově rozsáhlých kurzech a na 5.sjezdu učitelek mateřských škol v roce 1908 přednesly požadavky na uspořádání svého vzdělávání do dvouletého pregraduálního kurzu s návazností na studium v univerzitním pedagogickém semináři. Po vzniku československé republiky byl opět vznesen požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelek MŠ na 1. sjezdu českého a slovenského učitelstva v roce 1920. Projednání tohoto požadavku však zůstalo ve vzdělávací praxi nerealizováno. V druhé polovině dvacátých let však byly v Praze, Brně, Plzni otevřeny vysokoškolské kurzy, kterých se účastnily české, slovenské a podkarpatskoruské učitelky. (Opravilová, E., 2007)

Od roku 1931 byly otevřeny dvouleté kurzy na soukromé škole vysokých studií pedagogických. A po druhé světové válce při založení pedagogických fakult bylo počítáno s dvouletými kurzy pro učitelky mateřských škol, které však skutečně proběhly jen ve dvou letech a v padesátém roce se zrušily z důvodu nedostatku učitelek v praxi. (Mišurcová,V., 1980) Vzdělávání se stáhlo na středoškolskou úroveň, kde v základu funguje dodnes.

Uvolnění v šedesátých letech dvacátého století dovolilo pronikání odborných názorů na dětství jako takové, bez spojování s požadavky společnosti a na pojetí dítěte s potřebou individuálního přístupu. Náznaky proměny v praxi mateřských škol neměly čas se příliš projevit, ale je možné tyto snahy sledovat v Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách z roku 1968. V krátkém časovém období šedesátých let se stačil pohled na dítě humanizovat. Vyšly publikace, které se hlouběji dětstvím a dítětem zabývaly (V.Příhoda) i překlady např. J.Piageta, které následně dalších dvacet let nebyly vydávány. Programy výchovné práce z následujících let 1978, 1984 však již vykazovaly odklon od individualizačních snah a měly své hodnoty zaměřeny především na akceleraci výkonu, frontální práci a posuzování dítěte ve vztahu k obecně daným věkovým průměrům vývoje. Obsah pedagogické práce je v nich rozčleněn a realizován ve složkách výchovy (až deset složek), které simulovaly školní předměty.

V roce 1970 nastala změna, která se zásadně dotkla vzdělávání učitelek mateřských škol i když jen jejich omezeného počtu. Byla otevřena možnost studovat na některých pedagogických fakultách učitelství pro mateřské školy (předškolní pedagogiku) v Praze, Olomouci, Bratislavě jaksi nad rámec kvalifikace, která dále zůstala a dodnes je zakotvena na středních pedagogických

školách. Obor, který byl převážně koncipovaný jako kombinované studium s malým počtem studentů, se ale postupně z programů pedagogických fakult ztratil. Do roku 1990 zůstalo a pokračovalo toto kombinované magisterské studium pouze na PedF UK v Praze.

Na začátku devadesátých let (1992/03) bylo na PedF UK v Praze otevřeno ještě prezenční bakalářské studium oboru Učitelství pro mateřské školy. Velkou předností této fakulty byla dlouhodobá kontinuita studia, které se věnovalo předškolní výchově. Na jednotlivých katedrách byli zkušení garanti výuky pro tyto dva obory (Bc, Mgr.) a bylo možné se od počátku snažit o prolínání oboru předškolní pedagogiky do dalších disciplín, a tak vhodně naplnit obsah studia s významným zaměřením na předškolní věk.

Srovnatelně koncipovaný program oboru učitelství pro mateřské školy se na konci 90.let postupně rozšířil na další pedagogické fakulty a v současnosti je zastoupen ve studijní nabídce všech PedF v ČR. Od roku 2007/08 bylo otevřeno navazující magisterské studium Pedagogika předškolního věku na PedF UK v Praze (místo studia 5-letého neděleného magisterského) a patnáct let je zde akreditováno v tomto oboru doktorandské studium.

Kvalifikace učitelek mateřských škol na středních pedagogických školách

Většina současných učitelek v praxi má středoškolské vzdělání ze středních pedagogických škol se samostatně definovanou kvalifikací „učitelka mateřské školy“. V první třetině 90.let dvacátého století se však postupně začaly jednotlivé SPgŠ odklánět od tohoto vymezení kvalifikace. Svá studia začaly propojovat s vychovatelstvím, pedagogikou volného času apod. a v současné době není žádná SPgŠ v ČR, která by se soustředila pouze na předškolní výchovu. To znamená, že polovina a více než polovina těchto absolventů do mateřských škol nenastupuje, protože uplatní svoji kvalifikaci jinde. Ti, kteří nastoupí si ale s vlastní učitelskou prací v mateřských školách vědí jen málo rady. Někdy proto, že jim na předškolní disciplíny (pedagogické, psychologické, esteticko didaktické, literaturu pro děti, organizaci a řízení) jaksi nezbyl dostatečný čas, protože studium bylo tak široce koncipované. Nebo se někteří absolventi dokonce nedostali na praxi do mateřské školy více jak jedenkrát za studium nebo v dalších krajních případech měli pouze jeden výstup s dětmi na praxi v MŠ za školní rok. Dávali přednost praxi ve školních družinách, zájmových organizacích, apod. Není divu, že je náročnost práce s předškolními dětmi překvapí, jejich spolupracovnice je musí zapracovávat dalo by se říci od naprostých začátků, což je pro obě strany velmi náročné a často to vede k tomu, že se tyto mladé učitelky po mateřské dovolené již do mateřské školy nevracejí.

Závěr vyznívá v tom smyslu, že by SPgŠ neměly deklarovat, že zajišťují ve výstupu ze studia plnou kvalifikaci pro povolání učitele v MŠ, protože se za stejný středoškolsky čas naplňuje obsah předškolních disciplín pouze z poloviny oproti rozsahu z let před rokem 1990.

I když příslušné vyhlášky MŠMT podněcují k terciálnímu vzdělávání, stále existuje možnost přejít s takto koncipovaného studia v 18 letech přímo do školní praxe. Nemělo by být přehlíženo, že spojení s další kvalifikací (vychovatel, pedagog volného času apod.) má za následek zásadní omezení přípravy na profesi učitele pro mateřské školy na SPgŠ a kvalifikace

takto získaná neodpovídá současným požadavkům na výchovně vzdělávací práci s dětmi na počátku jejich vzdělávací cesty.

Potřebují učitelky mateřských škol skutečně vysokoškolské vzdělání ?

Do vysokoškolského studia přicházejí studenti, u kterých je víc než pravděpodobné, že si již volí tuto profesi sami. V opakovaném dotazování se ukázalo, že většina přijatých studentů na PedF do oboru Učitelství pro mateřské školy má již nějakou zkušenost v práci s dětmi, např. u mladších sourozenců, má učitelku (učitele) v rodině nebo již vede děti v zájmových kroužcích.

Studijní skupiny jsou co do předchozího vzdělání různorodé. Vedle absolventů ze SpgŠ jsou zde nejčastěji gymnazisté, následují zdravotnice a v malé míře další odborné střední školy. To dává dost prostoru pro tříbení zralejších názorů na rodinu, výchovné a vzdělávací styly a možnosti mateřské školy jako takové. Není vůbec jednoznačné, že absolventky SPgŠ mají již nějaký profesní náskok. Naopak se u nich setkáváme s menší ochotou zamýšlet se nad dalšími možnostmi přístupů než jaké si je osvojily v předešlém studiu.

V současné době jsou požadavky na vytváření výchovně vzdělávacích podmínek pro předškolní děti velmi náročné:

Individualizace práce předpokládá kompetenci průběžně diagnostikovat a v návaznosti vytvářet adekvátní program pro jednotlivce i skupinu.

Věkově heterogenní uspořádání dětí ve třídě neumožňuje frontální práci. Učitelka musí zvládat plánování skupinově nabízených aktivit, připravovat je na různých stupních obtížnosti, dokázat zapojit i starší děti a využívat tak potenciál předávání poznatků na bázi vrstevnické, která je přínosná pro obě věkové skupiny.

Vhodně zvolená ***komunikace se všemi zúčastněnými subjekty*** pedagogické práce, ***kooperace při přípravě školních a třídních vzdělávacích programů*** neumožňuje stát učitelce mimo široký pedagogický proces.

Integrování dětí s různými specifickými potřebami předpokládá schopnost se v této oblasti vzdělávat a mít v ní již určitý profesní základ. Styl páce inkluzivní formou znamená vnímat, kde se ve svých potřebách dítě nachází a jak je na jeho úroveň rozvoje možné efektivně navázat a to neplatí pouze jen pro děti handicapované.

Inkluzivní přístup jednoduše charakterizovaný sloganem „dítě nás vede a my jej následujeme“ má ovšem jinou podobu pro práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jinou pro děti odlišné národnosti, jinou pro děti obtížně adaptovatelné nebo významně nadané. To vše souvisí s vědomostmi a poznatky ze základních oborových disciplín, ale nejen to. Nutně zde musí být naplněna schopnost vidět tyto poznatky v souvislostech, ochota sáhnout po odborné literatuře a vědět po které a příslušné poznatky dostudovat.

Vytvářet komplexně pojaté vzdělávací celky – projekty, tématické bloky – je také podstatně něco jiného než připravit pro děti jednotlivá zaměstnání, jak je známe z minulých dob a také to nemůže být jednoduchá rutinní práce. Učitelka je v tomto integrovaném pojetí vzdělávací

nabídky nucena nacházet jádro tématu, který chce dětem zprostředkovat a ve vztahu k jeho řešení a objevování hledat odborné zdroje z mnoha oblastí, které dané téma obsahově naplňuje. Hledat vhodné aktivizující a objevné činnosti, které povedou děti k poznávání přes vlastní aktivitu. To vše a daleko více má nutný základ v kvalitní vysokoškolské přípravě a ani zde není snadné to realizovat.

Dokázat ***být účinným odborným partnerem*** pro spolupráci s pedagogicko psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, pediatry a v neposlední řadě s rodiči.

Krátký vhled do nároků na učitele mateřských škol pro výkon povolání „tady a teď"nevyřeší jen změna pregraduální přípravy na terciální úroveň. Je nutné, aby se pedagogické fakulty podílely na uskutečňování průběžného dalšího vzdělávání pro učitele z praxe. Aby byl vytvořen fungující systém, který by zajistil kontinuitu vzdělávacích programů souvisejících s kariérním růstem a s hodnocením učitele. Východiskem pro takto pojaté i hodnocené povolání učitele by měly být v současné době připravované profesní standardy učitelů, tedy i učitelů v předškolní výchově.

Závěr

Studium oboru učitelství pro mateřské školy na pedagogických fakultách má prostřednictvím svých absolventů zásadní význam pro uskutečnění a kvalitní rozvíjení demokratických principů při transformaci mateřských škol a v dlouhodobém výhledu v naplňování osobnostně a individualizovaně zaměřené výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku.

Je však třeba řešit vzdělávání této skupiny učitelů systémově, což znamená řešit studium na SPgŠ - profil absolventa - a s ním související obsah studia případně transformaci těchto škol. Zajistit dostatek prostředků pro vzdělávání vysokoškolských učitelů různých vědních a oborových disciplín, kteří se budou věnovat vzdělávání této skupiny budoucích učitelů, protože musíme respektovat nezanedbatelná specifika pro výchovu a vzdělávání předškolních děti. Vést tyto vysokoškolské učitele jako spolupracující garanty pro toto studium na jednotlivých katedrách, což je zatím na pedagogických fakultách dosti zásadní problém.

Vysokoškolská pracoviště by neměla stát mimo realizační snahy spočívající v programech dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol a účinně se podílet na vytvoření jejich obsahové kontinuity a gradace.

Literatúra

KOŤÁTKOVÁ, S.: Retrospektiva dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol a jeho možnosti na PedF UK Praha. In :Sborník z konference *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy.* Praha: PedF UK v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

MIŠURCOVÁ,V.: *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století.* Praha: SPN, 1980.

OPRAVILOVÁ, E. : Idea a realita vysokoškolské přípravy učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě. In :Sborník z konference *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy.* Praha: PedF UK v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

Kontaktná adresa

PaedDr. Soňa Koťátková Ph.D,
Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
sona.kotatkova@pedf.cuni.cz

Pregraduálna príprava učiteľov predprimárneho stupňa vzdelania

Monika MIŇOVÁ

Abstrakt: V príspevku sa autorka zamýšľa nad vysokoškolskou prípravou budúcich učiteľov materských škôl v kontexte legislatívnych zmien v našej spoločnosti a vo vzťahu k obsahovej reforme v predprimárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová: obsahová reforma, pregraduálna príprava, učitelia materských škôl.

Pre –gradual preparation of teachers in the pre –primary education level

Abstract: The author of the contribution intends the university preparation of future kindergarten teachers in the context of legislative changes in our society and in the relation to the content reform in the pre-primary education.

Keywords: content reform, kindergarten teachers, pre-gradual preparation.

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 sebavzdelávania,

- 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.

Ak chceme, aby tieto predchádzajúce body nemali len explicitnú podobu, tak naše vysoké školy musia pripraviť pre prax kvalitných absolventov, ktorí budú schopní toto náročné povolanie vykonávať. Ako a kde sa budúci učitelia pripravujú na výkon svojho povolania?

V systéme nových vysokoškolských študijných odboroch 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogických fakultách na Slovensku od roku 2005 je možné študovať trojročný bakalársky študijný program, ktorý ponúka v profile absolventa učiteľstvo pre materské školy. Tento dáva možnosť pokračovať v dvojročnom magisterskom študijnom programe v odbore predškolská pedagogika (pre riadiacich pracovníkov, metodikov, inšpektorov, vedeckých pracovníkov). Tento model je jednotný na všetkých pedagogických fakultách na Slovensku (ak majú študijné programy akreditované).

Študijné programy ponúkajú predmety v nasledovnej štruktúre: povinné, povinne voliteľné a odporúčané výberové.

Zo ***všeobecnej charakteristiky profilu absolventa*** 1. stupňa bakalárskeho štúdia vyberám, napr.: *Absolvent dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie prostredie v inštitúciách predškolskej výchovy a v zariadeniach voľnočasových aktivít detí mladšieho veku.* Z ***teoretických vedomostí***, ktoré by mal mať absolvent 1. stupňa, vyberám: napr. *Pozná a chápe koncept socializačného a výchovného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach; ovláda psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí.* Aké by mal mať ***praktické schopnosti*** absolvent 1. stupňa? Napr. *vie organizovať a riadiť pedagogický proces na úrovni predškolskej triedy a v skupinách detí mladšieho školského veku; Je schopný komunikovať svoje pedagogické poznanie na úrovni príslušnej komunity.* Z ***doplňujúcich vedomostí a schopností*** absolventa 1. stupňa uvádzam napr.: *Má návyk permanentného vzdelávania sa; Je schopný interpretácie vedeckých textov z pedagogiky.* Z ***rozsahu vedomostí*** absolventa 1. stupňa uvádzam napr.: *Absolvent ovláda základné poznatky z oblasti pedagogických a psychologických vied a ich aplikácii v procese predprimárnej a primárnej edukácie; Absolvent pozná a vie uplatňovať odborné vedomosti o základných pojmoch, ktoré sa vytvárajú v myslení detí predškolského a mladšieho školského veku.*

Z množstva vedomostí, schopností, zručností som uviedla len niekoľko príkladov. Tie sme vybrali z Akreditačného spisu Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Súčasťou študijných programov je aj pedagogická prax. Môžeme ju rozdeliť na: úvodnú pedagogickú prax, ktorú študenti absolvujú v domácom prostredí, ďalej musia absolvovať priebežnú pedagogickú

prax na fakultných materských školách, ktorá je v druhom ročníku a v treťom musia zvládnuť súvislú pedagogickú prax.

Medzi prioritné úlohy ministerstva školstva SR v roku 2007 bolo vypracovať novú Koncepciu v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy (www.minedu.sk). V tomto dokumente sa píše, že výchovu a vzdelávanie detí v materských školách zabezpečujú v súlade so štátmi Európskej únie vysokoškolskí vzdelaní učitelia. Ďalej sa v nej uvádza, aby si všetci učitelia MŠ doplnili vysokoškolské vzdelanie minimálne 1. stupňa vysokej školy a to do roku 2020. Učitelia, ktorí dosiahnu 50 rokov fyzického veku v roku 2020 budú oslobodení od doplnenia si vysokoškolského vzdelania. Aj z tohto dôvodu je o našu pedagogickú fakultu veľký záujem, na dennú ale aj na dištančnú formu štúdia.

Ako som už vyššie spomínala, učiteľ materskej školy by mal mať v budúcnosti minimálne 1. stupeň vysokoškolského vzdelania (Bc.). Ako je to v iných štátoch Európy, uvádzam v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 Kvalifikačné predpoklady učiteľov materských škôl

Štát	**Vzdelanie učiteľov**	**Dĺžka prípravy (v rokoch)**
Belgicko	Neuniverzitné vysokoškolské	3
Francúzsko	Univerzitné	5
Švédsko	Univerzitné	3
Dánsko	Neuniverzitné vysokoškolské	4
Nemecko	Stredoškolské	3
Veľká Británia	Univerzitné	4
Španielsko	Univerzitné	3
Taliansko	Stredoškolské	3
Holandsko	Neuniverzitné vysokoškolské	4
Rakúsko	Stredoškolské	5
Fínsko	Univerzitné	3
Nórsko	Neuniverzitné vysokoškolské	2,5
Maďarsko	Neuniverzitné Univerzitné	3 3
Česko	Stredoškolské Vysokoškolské	4 3
Slovensko	Stredoškolské Vysokoškolské	4 3

Učiteľská profesia podľa Kasáčovej (2004, s. 25) má svoje dimenzie: personálnu, etickú a odbornú. V poslednej dobe sa veľmi často hovorí o kompetenciách učiteľa. Rôzni autori (Helus, 1995; Průcha, 1997; Švec, 1998; Petlák, 2002/2003; Turek, 2003; Kasáčová, 2004 a iní) sa zaoberajú kompetenciami učiteľov. Každý z nich má svoje delenie a na dokumentovanie uvádzam delenie kompetencií podľa Helusa (1995, s. 105): odborno – predmetové (odborné znalosti zo všetkých výchovných oblastí), psychologické, pedagogicko – didakticko – psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko – manažérske), poradensko – konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi. Tieto kompetencie budúci učitelia, 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 majú osvojené a ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať. Už piaty 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 (1995). Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení *v odborno – predmetových kompetenciách* (65,7%) a nedostatočne *v riadiacich* (24,5%) *a poradensko – konzultatívnych* (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené *komunikatívne kompetencie* (36%) a najmenej *riadiace* (34,5%) *a poradensko – konzultatívne* (25,4%). Rozdielne zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov. Spomenuté kompetencie podľa Helusa (1995) si naši študenti osvojujú systematicky a v prepojení teórie s praxou.

Učiteľ v materskej škole bude vstupovať do rôznych rolí. Medzi jednu z najzákladnejších patrí **rola učiteľa**. Čo to vlastne znamená: 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. Aby túto rolu dôstojne zvládol potrebuje mať osvojené napr. aj **pedagogicko – didakticko – psychologické kompetencie.** Tieto kompetencie súvisia s postupmi a metódami učiteľa pri práci s obsahom výchovných zložiek a vzdelávacích oblastí. V druhom ročníku študenti absolvujú predmet pod názvom *Predškolská a elementárna didaktika*, ktorý tvorí základ k pochopeniu tejto problematiky. Výučba tohto predmetu sa spája s náčuvmi a následnými rozbormi práce učiteľky vo fakultných materských školách, kde študenti absolvujú priebežnú pedagogickú prax. Metodiky jednotlivých výchovných zložiek sú zaradené do študijného programu až v druhej polovici štúdia. Preto, keď majú už študenti realizovať mikrovýstupy, najväčší problém im robí zvládnuť edukačný proces po metodickej stránke. Ako uvádzajú študenti, dve výchovné zložky (telesná a výtvarná výchova) sú pre nich najnáročnejšie z hľadiska organizácie a použitia vhodných metód. Osvojovanie si rozličných metód kritického myslenia má mimoriadny význam pre budúcich učiteľov. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi (Belásová, 2001, s. 97).

Kompetencie, ktoré si študent postupne osvojuje počas svojho štúdia, by si mal každý učiteľ v praxi prehlbovať a rozširovať a to sa realizuje a bude realizovať prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, ktoré je súčasťou navrhovaného zákona o pedagogických zamestnancoch.

Literatúra

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

BELÁSOVÁ, Ľ.: Možnosti využitia metód kritického myslenia při príprave budúcich učiteľov. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.* Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán, 2001. 427 s. ISBN 80-8068-037-X.

HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávaní učitelu. In *Pedagogika,* roč. 45, č. 2. 1995. ISSN 3330-3815.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* 1. vyd. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

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.

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.

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
minova@unipo.sk

Kontroverzie vo vzťahu k vzdelávaniu predškolských pedagógov

Božena MUCHACKA

Abstrakt: Nad problematiku súvisiacou so vzdelávaním, kvalifikáciami a kompetenciami učiteľov sa možno zamýšľať v dvoch rovinách: teoretickej a praktickej. Špecifiká ich formovania, stanovené vzdelávacie modely a kánony vzdelávania vždy záviseli od aktuálnych kultúrnych podmienok. Žijeme v dobe zmeny spoločenského zriadenia. Čoraz viac vnímame jav globalizácie v rôznych oblastiach života. V globálnom svete sa stávame globálnymi občanmi. Človek stojí pred novými úlohami, iným prístupom k svetu, zmenou presvedčení alebo hodnôt. Problém globalizácie preto kladie na vzdelávanie nové úlohy. V súvislosti s uvedeným sa zdá byť priam nevyhnutné prijatie stanoveného vzdelávacieho prístupu, zanechania tradičného – adaptačného v prospech anticipačného, ktorý umožňuje prípravu na zmenu a podieľanie sa na nej.

Kľúčové slová: Kształcenie, kwalifikacje, kompetencje nauczycieli przedszkoli.

Controversies in the presence of the kindergarten teachers

Abstract: Social issues connected with education, qualifications and references of the teacher might be solved in two areas: theoretical and practical. Their specifics mould definite models of education and canons of education always depends on actual cultural circumstances. We live in a days of structural changes. More and more we experience occurrence of globalization in a different areas of life. In a global World we become global citizens. Human stand before new assignments, before different approach to world, change of beliefs or even values. Problem of globalization pose then new assignments before the education. Indeed seems that in a relationship with it acceptance definite educational approach, renounce of traditional – adaptative on case of anticipatory able to prepare to change and participate in it.

Keywords: Teachers treining, qualifications of the teacher, models of licking the kingergarten teachers, selection to the profession of a kindergarten teacher.

Úvod

Historická perspektíva vzdelávania učiteľov poukazuje na zmenu miesta učiteľa vo vzdelávacom systéme. Tradícia nám ponúka model učiteľa ako štátneho funkcionára s jasne vymedzenou spoločenskou rolou, ktorý vníma svoje poslanie ale aj stabilitu, pevnosť a odbornú podporu a predstavuje osobný vzor a autoritu. Súčasný učiteľ sa stráca vo víre tohto sveta, v ktorom sa prelínajú rôzne ideológie a hodnoty. Je oslobodený od štátu ale jeho poslanie je nezriedka obmedzované a jasne stanovené očakávaniami rodičov, žiakov a miestneho spoločenstva. Vzhľadom na vysokú konkurencieschopnosť musí samostatne rozhodovať o svojom odbornom smerovaní, formách zdokonaľovania, musí sa uchádzať o priazeň prostredia, v ktorom pracuje.

Moderné modely a východiská procesu vzdelávania učiteľov

V mnohých štátoch sveta sa na povolanie predškolského učiteľa pripravuje na úrovni

vyššieho vzdelávania. Vzdelávanie učiteľov prebieha:

- **v paralelnom modeli**, v rámci ktorého učitelia študujú paralelne predmety všeobecného charakteru a vybrané pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny a počas štúdia sa zúčastňujú na praxi v školách (Poľsko, Čechy, Slovensko a postkomunistické štáty) – **integrálna príprava**;
- **v duálnom modeli**, v rámci ktorého učitelia študujú najprv na prvom stupni odborného vzdelávania (univerzitného alebo mimouniverzitného) v danej oblasti a až po jeho ukončení sa pripravujú na povolanie učiteľa na ďalšom štúdiu učiteľského zamerania (Francúzsko, Španielsko, Taliansko a o niečo iných obmenách v Nemecku a Anglicku, kde sa za účelom získania certifikátu učiteľa absolvujú dve štátne skúšky) – **dlhšia a systematická prax**;
- v závislosti od **stupňa alebo typu školy**, v ktorej sa kandidát pripravuje na budúce povolanie (učiteľky v škôlkach vo väčšine európskych štátov sú pripravované na vysokých odborných štúdiách – bakalárskych):

- univerzitná príprava učiteľov v škôlkach (napr. Fínsko);
- príprava predškolských učiteľov prebieha na odborných vysokých školách alebo v špecializovaných stredných školách prípadne v rámci vyššieho mimouniverzitného bakalárskeho vzdelávania (napr. Rakúsko, Čechy, Belgicko, Dánsko, Maďarsko);
- integrálna príprava učiteľov v škôlkach a prvých triedach (napr. Írsko, Holandsko).

V **Poľsku** prevláda rôznorodosť vo vzdelávaní učiteľov v škôlkach.

Od septembra 1990 [Zákon o vysokých školách z roku 1990 Dz.U. nr 65, poz. 385], vzdelávanie učiteľov predškolskej výchovy prebieha v rámci dvoch samostatných štruktúr:

- v trojročných učiteľských kolégiách (v systéme denného alebo diaľkového štúdia) pod odborným dohľadom škôl vzdelávajúcich učiteľov v škôlkach; napísanie diplomovej práce a získanie diplomu o ukončení kolégia je podmienkou prijatia jeho absolventov na doplňujúci semester na vysokú školu, ktorá priznáva titul bakalára;
- vysokoškolské vzdelávanie na štátnych vysokých školách (univerzitách a vysokých odborných školách) a neštátnych školách; do roku 2006 právne a organizačné riešenia umožňovali absolvovanie nepretržitých päťročných štúdií a možnosť nastúpenia na trojročné bakalárske štúdiá s možnosťou ich pokračovania na dvojročných doplňujúcich magisterských štúdiách na univerzitách.

V súvislosti s prijatím [východisko: Bolonská deklarácia podpísaná 29 štátmi v Európe v roku 1999 za účelom zjednotenia štruktúry štúdia na vysokých školách a ekvivalentnosti diplomov a Správa redigovanoá v Berlíne v roku 2003] trojstupňovej štruktúry vzdelávania učiteľov na úrovni vysokých škôl a nových štandardov pedagogického vzdelávania bola v Poľsku v roku 2007 prijatá zmena sledujúca vytvorenie nového kvalitatívneho modelu. V rámci prvého stupňa vzdelávania na úrovni bakalárskeho štúdia je možné dosiahnuť základné odborné kvalifikácie (vzťahuje sa na učiteľov v škôlkach, základných školách a osemročných gymnáziách) a prípravu na druhý stupeň vzdelávania na teoretickej, magisterskej úrovni, pripravujúcej na doktorandské

štúdium tretieho stupňa. Nové štandardy pre odbor pedagogika v rámci ktorých sa na príslušnej špecializácii pripravujú učitelia v škôlkach (podieľala som sa na tom ako expert Ministerstva národného vzdelávania) sú rozdielne pre štúdium prvého a štúdium druhého stupňa a obsahujú súhrn základných a odborových náplní rovnakých pre všetky pedagogické špecializácie. Každá škola vzhľadom na svoju **autonómiu** samostatne rozhoduje o náplni odborov, ktoré študentom umožnia dosiahnuť konkrétne oprávnenia.

Vyššie uvedené fakty vzbudzujú kontroverzný pohľad na:

- mobilitu študentov /študentov predškolskej pedagogiky vyplývajúcu z Bolonskej deklarácie (študujúcich nielen v Európe ale aj samotnom Poľsku) /;

- autonómia vysokých škôl : mobilita študentov

argument: veľké rozdiely v študijných osnovách (poľských a zahraničných), problém s porovnateľnosťou predmetov a absolvovaním semestrov.

Kvalita vzdelávania na pedagogických štúdiách/ učiteľov v škôlke

Jednou z najdôležitejších úloh vysokej školy je kvalita vzdelávania. Pojem *kvalita* sa najčastejšie definuje ako: *určitá miera dokonalosti* (Platón), *miera, do akej produkt uspokojuje potreby vybraného spotrebiteľa* (J. M. Juran 1988), *súlad s požiadavkami, nedostatok chýb* (P. B. Crosby 1979), *prispôsobenie sa požiadavkám trhu, charakteristika produktu, splnenie očakávaní klienta* (A. V. Feigenbaum, 1992). Kvalita má objektívne ako aj subjektívne črty. Koncepcie riadenia kvality sa častejšie vzťahujú na výrobné podniky, avšak pri súčasnom vnímaní vzdelávania ako služby, ktorá má zaručiť budúce osudy klienta a prostredia, v ktorom bude pôsobiť sa uplatňujú snahy o prenesenie niektorých jej skúseností a spôsobov do akademickej praxe.

O kvalite vzdelávania na pedagogických štúdiách môžeme vravieť vo viacerých kontextoch: priestorovej základne, organizácie a realizácie procesu vzdelávania, úrovne a efektu didaktickej výučby, vzdelávacích subjektov, t. j. akademického kádra ako aj študentov.

Na tomto mieste sa sústredím na môj subjektívny pohľad na kvalitu vzdelávania/ vzdelania a kvalitu vedomostí učiteľov v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky napriek tomu, že problematika je všeobecná a do väčšej alebo menšej miery sa vzťahuje aj na iné oblasti a študijné odbory. Kvalita vzdelávania podľa mňa nerozlučne súvisí so zvýšeným počtom vysokých škôl po roku 1990. Kvantitatívne kategórie môžu byť samozrejme vnímané aj ako pozitívny prejav. Zo správy Ministerstva vzdelávania a vysokého školstva vyplýva, že 236.888 osôb v našej krajine študuje odbor „pedagogika" (týka sa to každého ôsmeho študenta v Poľsku, z toho každého piateho študenta predškolskej a elementárnej pedagogiky). Spomedzi všetkých študentov predstavujú jednu z najpočetnejších skupín študenti pedagogiky. Pedagógov vzdelávajú univerzity, pedagogické akadémie a technické vysoké školy, ekonomické akadémie, poľnohospodárske akadémie, vysoké odborné školy rovnako na štúdiách prvého ako aj druhého stupňa, v systéme denného alebo diaľkového štúdia ako aj na veľmi široko rozvinutej sieti postgraduálneho štúdia. So **zvýšením počtu vysokých škôl** zároveň dochádza k problémom

súvisiacim s kvalitou vzdelávacích služieb v oblasti pedagogických kompetencií ponúkaných mnohými z nich. Je potrebné dodať že, **zvyšujúci sa počet študentov pedagogiky** nejde ruka v ruke zvyšovaniu didaktických nákladov. Záujem **trhu práce** o absolventov pedagogiky a profesijnej kariéry absolventov je malý.

Rozsah didaktickej základne a moderné využívanie didaktických prostriedkov je, jemne povedané, nedostatočné. V mnohých neverejných školách vzdelávajúcich pedagógov prebieha vzdelávací proces v prenajatých školských priestoroch alebo farských objektoch, ktoré zabezpečujú príslovečnú tabuľu a kriedu. Tieto školy majú nezriedka skromné didaktické knižnice, ktoré sú ako také nevyhnutné na vzdelávanie a vyučovanie. Táto základňa je diametrálne odlišná v tradičných, silných pedagogických univerzitách alebo akadémiách. Organizácia a realizácia vzdelávacieho pedagogického procesu je preto diferencovaná. Didaktické hodiny zamerané na **masového – priemerného študenta** prinášajú **slabý efekt** a odzrkadľujú sa na **nízkej kvalite diplomov** získavaných budúcimi mladými pedagógmi.

Vyššie uvedené skutočnosti vzbudzujú kontroverzný pohľad na:

1. prispôsobenie vzdelávacej ponuky požiadavkám trhu

rastúci počet študentov pedagogiky : trh práce

argument: v Poľsku a iných európskych štátoch neprebiehajú prieskumy na trhu práce, chýbajú štátne ustanovenia v tomto rozsahu, mnohí absolventi predškolskej a elementárnej pedagogiky si nenachádzajú zamestnanie vo svojom obore;

2. splnenie očakávaní absolventov predškolskej a elementárnej pedagogiky

masovosť študentov : nízka kvalita diplomov

argument: v Poľsku a iných európskych štátoch nie je rozšírený systém sebakontroly a sebahodnotenia práce vzdelávaných, umožňujúci osobný rozvoj, kritické myslenie, spoluvytváranie spoločného dobra;

3. internú vysokoškolskú kontrolu kvality vzdelávania (vedomosti, schopnosti a skúsenosti študenta)

pridaná hodnota : aktivita akademických učiteľov

argument: v Poľsku a iných európskych štátoch vedomosti, schopnosti a skúsenosti študenta „na vstupe" nie sú konfrontované s jeho schopnosťami, skúsenosťami a vedomosťami „na výstupe", chýba jasné vymedzenie toho, čo študentom vysoká škola „dala" v období od nastúpenia do školy po jej absolvovanie.

Systém prijímacích pohovorov na pedagogické štúdium – špecializácia predškolský pedagóg

Jednou z podmienok zaistenia vysokej kvality učiteľského zboru je získavanie uchádzačov o učiteľské povolanie v predškolských zariadeniach a diagnóza psychických predpokladov na výkon tohto povolania. V jednotlivých štátoch sú uplatňované rôzne kritériá prijímania. V niektorých sú uplatňované druhy prijímacích pohovorov na učiteľské štúdium, v iných zas (napríklad vo Fínsku) musia uchádzači disponovať nielen vedomosťami a záujmom

o danú oblasť, ale aj pedagogickým talentom [Prucha J. s. 296]. V Poľsku o prijatí na štúdiá rozhoduje predovšetkým výsledok maturitnej skúšky, na niektorých školách sú preverované aj hudobné predpoklady. Do minulého roku na základe mojej iniciatívy v Pedagogickej akadémii v Krakove uchádzači o odbor pedagogika riešili test psychologicko-pedagogických predpokladov. Vzhľadom na nastávajúci demografický pokles a konkurencieschopnosť v ponuke pedagogických štúdií na šiestich krakovských vysokých školách sme však od tohto dodatočného kritéria upustili. Myslím, že za pozornosť stojí prizrieť sa systému zabezpečenia kvality na vysokých školách v USA, kde v tomto rozsahu figurujú štátne úpravy, akreditácia a trhová previerka. Za zmienku stojí napríklad systém prijímacieho konania na pedagogické a učiteľské štúdiá, ktorý predstavuje istú selekciu uchádzačov. Uchádzač o pedagogické štúdium predkladá dva odporúčacie listy od osôb, s ktorými spolupracuje (napríklad ako pomoc učiteľa, pomoc v knižnici, asistent v sekretariáte riaditeľa), ktoré potvrdzujú jeho spoločenskú prácu alebo dobrovoľníctvo. Navyše predkladá esej na ľubovoľnú tému, ktorá svojim obsahom zaujme učiteľa kontrolujúceho písomnú prácu. Na základe vyššie uvedených kritérií a testu SAT (bodový limit) je prijatý na štúdium. V prvom semestri sa študent zúčastňuje prednášok zo všeobecných predmetov. Musí dosiahnuť priemer, tzv. GPA (min. 2,75) a následne si vyberá predmety súvisiace s pedagogickým odborom a zúčastňuje sa na kvalifikačnom pohovore s vedúcimi organizačných zložiek daného študijného odboru a učiteľmi, ktorí budú viesť predmety vybrané študentom. Študent musí získať 68 kreditov a súčasne absolvovať polročnú pedagogickú prax v počte 120 hodín. Získanie kreditov a absolvovanie praxe je zavŕšené bakalárskou skúškou. Kladný výsledok skúšky otvára cestu k absolvovaniu polročnej praxe. Pod vedením dohliadajúceho učiteľa samostatne vedie vyučovacie hodiny. Počas prebiehajúcej praxe sa študent nezúčastňuje na didaktických hodinách. Bakalárska skúška je praktickým potvrdením odborných schopností (vedenie vyučovacej hodiny za prítomnosti riaditeľa školy, akademického učiteľa a dohliadajúceho učiteľa).

Vyššie uvedené fakty budia kontroverzné názory voči systému prijímania na odbor pedagogika, špecializácia predškolská a elementárna pedagogika.

systém prijímania : selekcia na povolanie predškolského pedagóga

voľba odboru : presvedčenia a motivácia uchádzačov

argument: diagnostikovanie psychických predpokladov na výkon povolania učiteľa je mimoriadne dôležité a v mnohých štátoch nedocenené.

Návrh kvázi modelu učiteľa v škôlke

Na pozadí vyššie načrtnutých vybraných výsledkov výskumov, vlastných úvah a štúdií som sústredila rôzne návrhy čŕt a vlastností človeka, ktorý môže byť učiteľom v škôlke a uvádzam ich v podobe kvázi modelu, ktorý vnímam ako východiskový bod na usporiadanie vlastných myšlienok a diskusie s inými autormi. Rola učiteľa, rovnako ako každá iná profesijná rola, je zameraná na profesionalizmus. Učiteľ musí mať komplexné odborné kvalifikácie. Vhodnú teoretickú prípravu (vedomosti) dokážu zabezpečiť len akademické inštitúcie vzdelávajúce

učiteľov. Podmienkou profesionálneho postoja je navyše získanie skúseností a praxe, disponovanie konkrétnymi schopnosťami a špecifickými osobnostnými predpokladmi. Pozornosť si zasluhujú také predpoklady ako: empatia, prajnosť, interpersonálne, vodcovské a dohodovacie schopnosti, analýza, diagnostikovanie, stratégia pomoci, schopnosti plánovania, usporadúvania času, priestoru a informácií, sebadisciplína, znalosť etických a morálnych štandardov slúžiacich rovnako učiteľom ako aj žiakom, spoluúčasť na osvetovej politike a podobne. V zmysle edukačných myšlienok „pochopiť svet a riadiť seba" a „učenie sa po celý život" teda „model" súčasného učiteľa zakladám na dvoch oblastiach zodpovednosti vyplývajúcich z fungovania učiteľa ako človeka a ako profesionálneho pedagóga. Pri celom vzdelávaní a zdokonaľovaní učiteľa ako človeka vychádzam z predpokladov personalizmu, otázok o zmysle života ľudí, ich spoločenských vzťahov „byť a mať"'. Individuálne a spoločenské hodnoty musia klásť na prvé miesto rovnako dobro človeka ako aj spoločné dobro. V dôsledku vzdelávania a zdokonaľovania sa musí učiteľ prejaviť ako osoba zodpovedná, morálna a súca v konaní, etická, s vysokou kultúrou, vnímajúca žiaka predovšetkým ako človeka. Z pohľadu úloh informatickej spoločnosti bude mať vplyv na úspech žiaka podľa môjho názoru učiteľ – profesionál s vlastnosťami reflexívneho, tvorivého a transgresívneho človeka. Súčasné hľadanie odpovede na otázky o prítomnosti a predovšetkým o budúcnosti človeka poukazujú na nevyhnutnosť zohľadniť v rámci diskusií o učiteľovi novú rodovú vlastnosť „homo viator" (jeho potulky, nielen územný, kultúrny ale predovšetkým intelektuálny pohyb, vyplývajúci z časovej špecifikácie).

Zhrnutie

Napriek snahám teoretikov ako aj praktikov badať krízu vo vzdelávaní učiteľov. O jej príčinách môžeme vravieť v širokom spektre, nakoľko sa týka vzdelávania a edukácie vo všeobecnosti. Tieto všeobecné príčiny sa týkajú:

4. Nedoinvestovania vysokých škôl

Doterajšie partnerské vzťahy medzi štátom a školami prechádzajú hlbokou transformáciou.„…*Vyčerpáva sa,* ako píše M. Kwiek [Súmrak modernej univerzity, http://www.forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08-agora.htm], *veľký osvietenský kultúrny projekt, ktorý v kultúrnom centre – na partnerskom mieste vo vzťahu k národným štátnym inštitúciám umiestňoval univerzitu…*".

Právne úpravy diskriminujú štátne školstvo. Štát sa postupne zrieka financovania verejných vysokých škôl, pričom počíta s ich maximálnou samostatnosťou pri získavaní finančných prostriedkov. Treba však povedať, že väčšina vysokých škôl na to nebola a nie je pripravená z viacerých dôvodov, okrem iného z dôvodu nedostatku právnych a ekonomických predpisov uľahčujúcich získavanie prostriedkov, pasívneho alebo dokonca nárokujúceho postoja vedeckých zamestnancov privyknutých predchádzajúcej tradícii. Školy sú nútené znižovať náklady na vzdelávanie a ponúkať napríklad prednášky miesto seminárov alebo cvičení a praxe. V konečnom dôsledku sa to prejavuje na výsledkoch vzdelávania a neposkytuje dostatočné

možnosti samostatného rozvoja, kritického myslenia, kreativity alebo hodnotenia. Obzvlášť dotklivé dôsledky však z tohto dôvodu znášajú absolventi učiteľských špecializácií.

5. Prenesenie trhového mechanizmu do vyššieho školstva

Školy strácajú svoj elitný charakter. Nútené prispôsobiť sa potrebám trhu vytvárajú inú kvalitu pre vedeckých zamestnancov, ktorí sa predovšetkým musia prispôsobiť zmene zohľadňujúcej ekonomickú situáciu. Holdovanie princípu zisku so sebou prináša isté riziko. Sledujeme to najmä v nohých školách, ktoré sa riadia ziskom a ochotne ponúkajú napríklad pedagogické vzdelávanie, pričom neberú ohľad na zamestnanie vhodného pedagogického zboru predstavujúceho minimum pre daný smer (vysoký dopyt po pedagogike, ľubovôľa v pedagogickom vzdelávaní – každá škola vzdeláva ako uzná za vhodné). Nevyhnutná je diskusia o vzťahu **škola : trh**, ktorá by zohľadňovala skúsenosti iných štátov, napríklad USA.

6. Eticko-morálne príčiny

Považovanie učiteľskej prípravy za zabezpečenie pre profesie vzdialené od humanistiky, nastupovanie na štúdium pedagogiky „pre každý prípad" predstavuje formálnu depreciáciu povolania učiteľa. Neetické je aj porušovanie ústavného práva na bezplatné štúdium a komercializovanie vzdelávania.

Literatúra

FAURE, E.: *Uczyć się, aby być.* Warszawa, 1975.

GAŚ, Z. B.: *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin, Wyd. UMCS, 2001.

KWIATKOWSKA, H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa PWN, 1988.

KWIATKOWSKI, S. M.: *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – droga do budowy krajowych ram kwalifikacji* MPiPS Warszawa, PIB, Radom, 2007.

KWIEK, M.: *Zmierzchnowoczesnegouniwersytetu*, http://www.forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08-agora.htm

PRŮCHA, J.: *Pedeutologia* (w) *Pedagogika* T.2 (red. B.Śliwerski), GWP, Gdańsk, 2006.

KOZYR – KOWALSKI, S.: *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2005.

Kontaktná adresa

dr hab. Bozena Muchacka, prof. UP
Universytet Pedagogiczny im.KEN w Krakovie
30-084 Krakov, ul. Podchorazych 2, Poland
bozena.muchacka@wp.pl

Hra v kurikule materskej školy

Mária PODHÁJECKÁ - Miroslava DOBIASOVÁ

Abstrakt: Príspevok rieši problém hry v kurikule materskej školy v kontexte nasledujúcich bádaní: • Postavenie hry v kurikulárnych dokumentoch (retrospektíva – súčasnosť). • Komparácia postavenia hry v kurikulách materských škôl na Slovensku s postavením hry v programoch iných krajín. • Kompetencie učiteľky k hre a v hre dieťaťa predškolského veku.

Kľúčové slová: hra, kurikulum materskej školy, materská škola, predškolské dieťa, učiteľka, kompetencie.

Plays in Kindergarten Curiculum

Abstract: This paper is dealing with the problem of the play in the kindergarten within the context of following research: • Role of game in curiculum documents (flashback – presence). • Comaprision of role of the play in kindergartens in Slovakia with the role of the plays in the programmes of another countries. • Competences of the teachers towards the play and within the play of the child in the pre-scool age.

Keywords: kindergarten, kindergarten curiculum, play, pre-school age child, teacher, competence.

Postavenie hry v kurikulárnych dokumentoch (retrospektíva – súčasnosť)

Pokusy o vypracovanie smerníc pre prácu materskej školy vznikali už v období pred 2. svetovou vojnou. S narastaním nárokov a zmenou spoločenských podmienok sa od roku 1945 vystriedali rôzne pracovné smernice, osnovy a programy. V súčasnosti sa udomácnil na označenie vzdelávacieho programu termín **kurikulum.**

Rozvojom materských škôl (ďalej MŠ) po roku **1945** vznikla potreba zjednotiť a usmerniť prácu predškolských zariadení. Požiadavky na kvalitu výchovnej práce boli podnetom k tvorbe záväzných smerníc určujúcich požiadavky na výchovno-vzdelávaciu činnosť, čo malo vplyv na vydanie ***Dočasného pracovného programu pre detské opatrovne***. V roku **1948,** keď nastal kvantitatívny rozvoj predškolských zariadení a potreba vzniku **osnov**, ako jednotných požiadaviek, podľa ktorých sa riadil proces výchovy a vzdelávania detí, bol vydaný ***Pracovný program materskej školy***. Prvýkrát v histórii je jeho súčasťou pojem materská škola (zaniká pojem detská opatrovňa). Ako hlavná činnosť ranného detstva v tomto programe **je označovaná hra,** vo forme **spontánnej** a navodenej **hry s pravidlami**. V osnovách sa objavuje pojem zamestnanie, ktorý vymedzuje okrem rôznych činností **hry a telovýchovné hry**. Za výchovno-vzdelávacie pôsobenie bolo považované len spoločne organizované zamestnanie. Ostatné pôsobenie na dieťa a využitie individuálneho prístupu boli značne ochudobnené.

V roku **1953** vychádzajú ***Dočasné učebné osnovy pre materské školy*** a po ich úprave vychádzajú v roku **1955** zdokonalené ***Učebné osnovy pre materské školy,*** v ktorých

sa kládol dôraz na **verbálne metódy** a preceňovala sa úloha povinných zamestnaní oproti ostatným prostriedkom výchovy.

V roku **1960** vychádzajú ***Osnovy výchovnej práce***, ktoré nezdôrazňujú len zamestnanie ako predškolské vyučovanie, ale veľký **význam pripisujú hre** ako zdroju detskej skúsenosti. Školským zákonom v roku 1960 vznikajú jasle, ako nový druh predškolského zariadenia. Prvýkrát sa zahrnuli aj do systému výchovy a vzdelávania v roku **1966** do vychádzajúceho ***Programu výchovnej práce v jasliach a materských školách*.** Najvýznamnejším **výchovným prostriedkom** tohto obdobia **je hra**, ako prirodzená a základná činnosť dieťaťa, ktorá mu subjektívne prináša radosť a uspokojenie a napomáha všestrannému rozvoju a výchove.

V roku 1978 - Školský zákon č. 29, a Zákon SNR č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach - hovorí o 4 druhoch predškolských zariadení: jasle, MŠ, spoločné zariadenie jasle a MŠ, detský útulok.

Podľa ***Programu výchovnej práce v jasliach a v materských školách*** vydaného v roku **1978** je cieľom predškolskej výchovy zabezpečovať všestranný harmonický rozvoj detí, kde špecifickým a účinným **prostriedkom je hra**. Vo výchovno-vzdelávacom procese v MŠ mala **hra** ako **forma** aj ako **prostriedok** významné miesto. H**ra ako metóda** mala dôležité uplatnenie, mohla sa využívať okrem hier ráno aj v ostatných organizačných formách v priebehu dňa. Po trojročnom overovaní bola vykonaná analýza účinnosti tohto programu a v roku **1985** bol vydaný ***Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*** a v roku **1987** jeho druhé vydanie. **Hra** sa využívala ako **základný výchovný prostriedok, ako forma a prostriedok** mala najvýznamnejšie miesto vo výchovno-vzdelávacom procese v MŠ uplatňovaním vo všetkých organizačných formách. V zamestnaní ako forme predškolského vyučovania sa mali rešpektovať psychické osobitosti detí tohto veku - **potreba hry.**

V roku **1999 -** inovovaný ***Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*** považuje **hru** za hlavný **prostriedok** rozvoja osobnosti dieťaťa a hlavnú výchovno-vzdelávaciu **metódu**. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa mal uplatňovať princíp aktivity dieťaťa, kde **hra mala byť dominantným prostriedkom rozvoja osobnosti** dieťaťa predškolského veku (Guziová a kol.,1999, s. 12). Deti mali mať dostatok príležitostí na individuálne, skupinové a frontálne **hry** vo všetkých organizačných formách (hrách a činnostiach podľa vlastného výberu detí; v rannom cvičení alebo telovýchovnej chvíľke; v zamestnaní, ktorého ekvivalentom sú didaktické aktivity; pri pobyte vonku a záujmových činnostiach). V denných činnostiach sa mali **plynulo striedať hry a činnosti** náročnejšie na samostatnú aktivitu a sústredenosť s menej náročnými a oddychovými činnosťami. Dostatočný priestor sa mal venovať **spontánnej hre**. V odpoludňajšom odpočinku deti, ktoré nedokázali zaspať sa mohli venovať individuálnym alebo skupinovým činnostiam, konštruktívnym a spoločenským hrám.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0, (www.minedu.sk) vydaný v roku **2008 -** rešpektuje činnostný, hrový charakter pedagogického procesu, vykonávaného prostredníctvom **hier**. Výrazne posilňuje postavenie hry vo výchovno-vzdelávacej činnosti, zdôrazňuje **učenie hrou**.

Program je integrovaný do štyroch tematických okruhov **Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra,** kde v tematickom okruhu Kultúra je podokruh svet hry; rozvíjanie sociálnych, kognitívnych a učebných kompetencií je realizované v hre. V cieľoch predškolskej výchovy sa podporuje vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou. *Pri usporiadaní denných činností sa* vytvára časový priestor na hru a učenie dieťaťa.

Hry a hrové činnosti sa môžu realizovať ako spontánne alebo učiteľkou navodzované hry a hrové aktivity detí, ktorých súčasťou sú vopred plánované edukačné aktivity aj viackrát v dopoludňajších a odpoludňajších hodinách.

Analýzou uvedených programov sme dospeli k záveru, že **hre patrilo dominantné postavenie vo všetkých osnovách a programoch používaných v histórii MŠ na Slovensku, ale vo veľkej miere táto skutočnosť zostala nepovšimnutá alebo nepochopená.**

V školskom roku 2008/2009 sme vytvorili dotazník, ktorým sme zisťovali pochopenie a využívanie hry učiteľkami v plánovaní a realizácii edukačného procesu v MŠ. Edukačný proces sa realizoval buď podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách, alebo podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 (ďalej ŠVP ISCED 0).

V dotazníku nás zaujímali odpovede učiteliek na ponímanie hier v obsahu uvedených programov, využívanie hier v plnení obsahu daného ŠVP ISCED 0, mieru využívania hier v súčasnosti s komparáciou používania hry v minulosti, orientáciu učiteliek v literatúre a využívanie literatúry s problematikou hier, ale otázky boli zamerané aj na oblasť reflexie a sebareflexie detí a učiteliek v hrách. Administrácia dotazníka sa uskutočnila v mesiaci jún 2009 v šiestich krajoch a v 21 okresoch Slovenska.

Na základe predchádzajúcej analýzy a komparáciou obsahu Programu výchovy a vzdelávania detí v MŠ a ŠVP ISCED 0 je zrejmé, že obidva programy zdôrazňujú význam využívania hry vo VVČ, ale táto skutočnosť pri používaní Programu výchovy a vzdelávania detí v MŠ bola učiteľkami len čiastočne pochopená a v praxi sa nedostatočne realizovala.

Pri vyhodnocovaní otázky: ***ktorý program dáva do popredia využívanie hry vo výchovno-vzdelávacej činnosti*** (ďalej VVČ) sme zistili, že zo 795 respondentiek – učiteliek MŠ

- len 107 z nich vyznačilo krížikom odpoveď, že obidva programy Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách aj Štátny vzdelávací program ISCED 0 dáva do popredia využívanie hry vo VVČ;
- 19 učiteliek uviedlo Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách;
- veľký nárast nastal vo vyjadreniach týkajúcich sa ŠVP ISCED 0, pravdepodobne z dôvodu, že učiteľky priebežne absolvovali vzdelávanie s tvorcami tohto programu a boli pripravené na prácu podľa ŠVP ISCED 0, čo sa odrazilo u 615 respondentiek, ktoré vo svojich odpovediach vyjadrilo zakrúžkovaním, že Štátny vzdelávací program ISCED 0 dáva do popredia využívanie hry vo VVČ;
- 43 učiteliek nevedelo posúdiť, ktorý program dáva do popredia využívanie hry;
- a 11 učiteliek uviedlo, že iný program, a konkretizovali ho ako program Krok za krokom.

Týmito odpoveďami sa potvrdili naše predpoklady, že niektoré učiteľky v predchádzajúcom období nedostatočne využívali hru vo výchovno-vzdelávacom procese. Nepoznali teoretické východiská a pedagogicko-psychologické aspekty usporiadania života detí v MŠ tak, ako to uvádzal Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

Pozitívne bolo zistenie, že učiteľky, ktoré pracovali podľa ŠVP pre predprimárne vzdelávanie vyhľadávali informácie a študijné materiály, ktoré im pomohli pochopiť a zorientovať sa v obsahu tohto programu. Niektoré učiteľky pochopili, iné si zopakovali a utvrdili teoretické poznatky o hre, čo dokumentujú aj odpovede respondentiek (do obdobia odoslania tohto príspevku bolo spracovaných len 451 dotazníkov s odpoveďami k tejto otázke) na otázku z dotazníka: ***zmenilo sa pre vás chápanie hry v súčasnom období a jej využívanie vo výchovno-vzdelávacej činnosti*****,** kde

- 153 učiteliek odpovedalo - áno
- 244 učiteliek odpovedalo - nie
- 18 učiteliek odpovedalo, že sa zmenilo čiastočne
- 36 učiteliek sa k danej otázke nevyjadrilo.

V odpovediach **áno** boli zaujímavé napríklad odpovede :

- menej zasahujem do hier, viac vychádzam zo záujmu a skúseností detí;
- áno využívam hru vo všetkých činnostiach ako prostriedok stimulácie a aktivizácie;
- v dôslednej príprave, stanovení edukačnej úlohy v hre, rešpektovanie individuality dieťaťa;
- na hru kladiem väčší dôraz;
- chápem ju ako prostriedok učenia, spôsob ktorým dieťa rozvíja svoju pamäť, aktivitu a nadobúda určité kompetencie;
- hra je viac integrovaná do všetkých aktivít a činností v priebehu dňa, je prostriedok na dosahovanie cieľov stanovených učiteľkou;
- v niečom som sa posunula;
- pochopila som, že formou hry sa dajú plniť všetky ciele VVČ;
- každú činnosť uskutočňujeme formou hry;
- viac využívam hry a plním hrami cieľ;
- dalo mi to väčší priestor.

Aj keď väčšina učiteliek na otázku odpovedala, že sa v súčasnosti **nezmenilo** ich chápanie a využívanie hier s odôvodnením**:**

- využívala som ju počas celej mojej pedagogickej praxe;
- hra bola dominantnou v MŠ aj pred ISCED 0;
- vždy som bola za hru ako dominantnú v MŠ;
- hru chápem ako hlavný prostriedok pri formovaní dieťaťa a získavaní poznatkov;
- hru som vždy chápala ako prostriedok rozvoja osobnosti detí a dôležitý motivačný činiteľ;
- stále som hru pokladala za dôležitú súčasť rozvíjania osobnosti dieťaťa;

- hru som vždy považovala a považujem za najprirodzenejšiu detskú činnosť, ale využívam ju teraz viac;
- využívam ju v rovnakej miere aj v súčasnom období, v každej organizačnej forme, počas celého dňa;
- vždy bola hlavným prostriedkom výchovy;
- **už som napísala, kto doteraz pracoval bez hier nepochopil ani Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ;**
- myslím, že sa zmenilo ponímanie dieťaťa a postavenie učiteľky v hre, dnes ju facilitujeme a dieťa berieme ako partnera,

v praxi pri inšpekčnej činnosti sme zistili, že vo VVČ sa nevenuje dostatočná pozornosť hre. VVČ nezohľadňovala špecifiká učenia detí predškolského veku, nereagovala na ich potreby a záujmy, čo sa prejavilo aj ráno pri príchode detí do triedy (v čase hier a hrových činností), keď učiteľky začlenili deti do pripravenej činnosti (najčastejšie práca s pracovnými listami), a neumožnili im hrať sa spontánne hry a hrové aktivity.

Ďalej sme zistili, že niektoré učiteľky ktoré pracovali už podľa ŠVP ISCED 0 využívali naďalej ako organizačnú formu predprimárneho vzdelávania frontálne zamestnanie, s dominantným postavením učiteľky, s využívaním klasických metód a foriem práce.

Komparácia postavenia hry v kurikulách materských škôl na Slovensku s postavením hry v programoch iných krajín.

Na základe analýzy štátnych Programov používaných v materských školách na **Slovensku**, v **Maďarsku** a vo **Francúzsku** sme zistili, že cieľom predprimárneho vzdelávania je príprava detí na školu;

- na **Slovensku** je cieľom dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti;
- v **Maďarsku** majú zabezpečiť všestranné a harmonické rozvíjanie dieťaťa, pričom sa musí zohľadňovať individuálny čas zrenia a jeho osobitosti;
- **vo Francúzsku** je cieľom osvojenie a obohatenie si jazyka, jazyka zrozumiteľného a organizovaného, kde MŠ má pomôcť každému dieťaťu stať sa samostatným a osvojiť si vedomosti a schopnosti, aby mohlo uspieť v procese prípravy na vyučovanie.

V programoch týchto troch krajín sme robili ***komparáciu postavenia a využívania hry v obsahu vzdelávania v MŠ,*** kde sme dospeli k nasledovným záverom:

- na **Slovensku** obsah edukácie a kľúčové spôsobilosti (kompetencie) rozvoja osobnosti detí sa môžu realizovať prostredníctvom rôznych organizačných foriem a **učením hrou** s rešpektovaním jedinečnosti dieťaťa. Dôraz sa kladie na činnostný, tvorivý, hrový charakter pedagogického procesu na základe interakcie, participácie učiteľa a detí i detí navzájom v hrových a ďalších záujmových aktivitách,

- v **Maďarsku** sa má zabezpečiť telesné, sociálne, rozumové rozvíjanie dieťaťa, rešpektovať jeho individuálne a vekové osobitosti a pritom sa má zabezpečiť, aby deti v spoločnom prostredí mohli pracovať **hrou** (v činnostiach, ktoré sú vekovo vhodné a ničím nenahraditeľné). Cez hru musia byť sprostredkované základné kultúrne obsahy a musí sa zabezpečiť osobné a predmetové prostredie potrebné pre zdravý rozvoj a rozvíjanie dieťaťa;
- **Francúzsky** Program stanovuje ciele a kompetencie, ktoré je potrebné dosiahnuť pred vstupom do ZŠ a berie do úvahy etapy rozvoja dieťaťa. V MŠ dieťa nadväzuje vzťahy s inými deťmi a dospelými. Precvičuje si motorické, zmyslové a intelektuálne schopnosti, postupne sa rozvíja do štádia žiaka, objavuje svet písania. Spĺňajúc rôzne potreby detí, MŠ podporuje ich rozvoj, rozširuje ich relatívny svet a umožňuje im prežívať tieto situácie prostredníctvom **hry**.

Ďalej nás zaujímalo ***postavenie hry v dennom poriadku*** v týchto krajinách**,** kde sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- na **Slovensku** sa pri usporiadaní denných činností vytvára časový priestor na hru a učenie dieťaťa. Hry a hrové činnosti sa môžu v rámci denného poriadku zaradiť aj 2 – 3-krát v dopoludňajších a odpoludňajších hodinách;
- **v Maďarsku** tiež flexibilný denný poriadok je naplnený vhodnými činnosťami a úlohami zabezpečujúcimi rozvíjanie a rozvoj dieťaťa, kde má hra významné miesto ako potreba dieťaťa, ktorá sa musí uspokojovať každý deň, dlhotrvajúco, opakujúcim sa spôsobom, bez rušenia vonkajšieho a za rešpektovania vnútorného sveta dieťaťa;
- organizácia času **vo Francúzsku** rešpektuje tiež potreby a biologický rytmus detí, zabezpečuje plynulý priebeh aktivít a ich skĺbenie. MŠ necháva každému dieťaťu čas, aby sa prostredníctvom hry naučilo pozorovať, napodobňovať, vykonávať, hľadať, skúšať bez toho, aby sa dieťa unavilo.

Analýzou a komparáciou týchto programov sme dospeli k záveru, že hra má dominantné postavenie vo výchovno-vzdelávacom procese vo všetkých troch krajinách:

- na Slovensku **ŠVP** ISCED 0 rešpektuje: činnostný, **hrový** charakter pedagogického procesu, vykonávaného prostredníctvom **hier** a výchovno-vzdelávacích činností;
- v **Maďarskom** programe je **hra** najdôležitejšou činnosťou, najviac rozvíjajúcou dieťa, je najúčinnejším prostriedkom výchovy v MŠ;
- vo **Francúzskom** programe sa rešpektuje potreba dieťaťa reagovať, konať pre potešenie z **hry**, zo zvedavosti a z prirodzenej túžby napodobňovať dospelých, z pocitu uspokojenia po prekonaní ťažkostí a z úspechu.

Ďalej sme zistili, že vo výchovno-vzdelávacej činnosti vo všetkých 3 krajinách sú spoločným **prostriedkom rozvíjania detskej osobnosti:** rozprávky, hudba, spev, kreslenie, telocvik (pod rôznym názvom) a pohybové hry, hravé pracovné činnosti, učenie ako spontánna, napodobňujúca činnosť, ktorá sa realizuje počas dňa v rôznych situáciách, v prirodzených aj simulovaných podmienkach.

V súčasnom období je veľký význam v praxi venovaný využívaniu ***hry ako diagnostického prostriedku,*** preto naša pozornosť bola v ďalšej komparácii uvedených programov venovaná tejto oblasti.

Podľa Príručky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy (Hajdúková a kol., 2008, s. 91) učiteľ pri plnení vzdelávacích štandardov v predprimárnom vzdelávaní má náročnú povinnosť – vedome, cielene spoznávať, pedagogicky diagnostikovať individuálne osobitosti dieťaťa, vyhľadávať, identifikovať jeho aktuálne rozvojové možnosti, a k nim cieliť výchovno-vzdelávacie pôsobenie. ŠVP ISCED 0 rešpektuje nutnosť cieľavedomého, systemat ického pozorovania a diagnostikovania.

Obdobne je to aj **v Maďarsku** (*Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról*, 1996)**,** kde na plánovanie výchovy slúžia záznamy na spoznávanie a na rozvíjanie detí.

Vo **Francúzsku** Program (*Qu'apprend-on à l` école maternelle?,* 2008*)* v MŠ má nezameniteľnú úlohu v lokalizácii a prevencii znížených schopností alebo porúch.

Veľmi podobné sú požiadavky ***na vytvorenie priestorových a materiálnych podmienok k hrám***

- na **Slovensku** sa hrové a pracovné kútiky majú umiestňovať v priestore, ktorý je vybavený účelovo a slúži na spontánne hry detí a učiteľkou plánovanú a riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť. Pri rozmiestnení nábytku sa rešpektujú bezpečnostné a hygienické normy, prostredie má spĺňať estetické a emocionálne kvality, učitelia majú vytvárať priaznivú sociálno-emocionálnu atmosféru, pričom rešpektujú potrebu detí mať dostatok priestoru na hry. Súčasťou materiálno-technického vybavenia MŠ sú vhodné hračky, detská a odborná literatúra, učebné pomôcky, telovýchovné náradie a náčinie, atď.
- v **Maďarsku:** potrebuje dieťa mať k hre vhodné miesto, rozvíjajúce materiály a hračky. Úlohou pedagóga je vytvoriť vhodnú atmosféru, miesto, čas, materiály a zážitky na rôzne formy hry. Budova, dvor, záhrada, nábytok a zariadenie MŠ sa musí vytvoriť tak, sa zabezpečovalo jeho zdravie a umožnilo uspokojiť hrové a pohybové potreby dieťaťa.
- vo **Francúzsku** sú podobné požiadavky na vytvorenie materiálno-technických a priestorových podmienok ako na Slovensku a v Maďarsku.

Podobné je aj zabezpečenie materských škôl ***metodickými materiálmi k hrám:***

V školskom roku 2008/2009 pri uplatňovaní ŠVP ISCED 0 učiteľky mali k dispozícii publikáciu od autorky PODHÁJECKÁ, M.: ***Edukačnými hrami poznávame svet,*** ktorá slúžila pri tvorbe školských vzdelávacích programov a využívala sa vo výchovno-vzdelávacom procese MŠ, o čom svedčia pozitívne hodnotenia a odpovede 360 respondentiek (zo 451 dotazníkov spracovaných do času odoslania príspevku), ktoré uviedli využívanie tejto publikácie. S jej pozitívnym hodnotením sme sa však stretli aj u učiteliek z materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským, ktoré používajú aj publikáciu autorov Kovacs, G. – Bákosi, É.: ***Hra v materskej škole***, *(Játék az Ovodzbán),* ku ktorej sú vypracované v Maďarsku aj metodické zborníky rozprávok a básničiek.

V hrách je veľmi dôležitá úloha pedagóga, jeho pôsobenie, príprava, riadenie, vedenie, usmerňovanie, pozorovanie, priama a nepriama účasť v hrách, čo je zahrnuté pod názvom k**ompetencie učiteľky k hre a v hre.**

Kompetencia učiteľa je súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie získava učiteľ učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami, v užšom význame sú chápané ako výsledok vzdelania učiteľa (Hajdúková a kol., 2008, s.47).

V súčasnej pedagogickej literatúre existuje od rôznych autorov rôzne delenie pedagogických kompetencií. U učiteľky v predprimárnom vzdelávaní je potrebná úroveň určitého pedagogického majstrovstva, pedagogickej tvorivosti (najmä flexibilita, originalita, intuícia a uvažovanie). V Príručke na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy (Hajdúková a kol., 2008, s.51) sa uvádza, že nevyhnutným predpokladom pre efektívne rozvíjanie kompetencií dieťaťa predškolského veku je osobnostná zrelosť učiteľa materskej školy, jeho ľudské a odborné – profesionálne kompetencie, ktoré nie je možné od seba oddeliť.

Dieťa sa v spontánnej hre dobrovoľne, v individuálnom tempe učí, premýšľa, skúša a hľadá. Využitie hry nespočíva v tom, že dieťa dostáva pokyny a inštrukcie k manipulácii s predmetmi, ale učiteľka mu poskytuje priestor k najrôznejším aktivitám, priestor, v ktorom sa vyskytujú spontánne aktivity, aj aktivity cielené, ktoré nenásilne navodí učiteľka. Učiteľka sa snaží citlivo, neúnavne naplniť potreby dieťaťa. Ovplyvnenie hier učiteľkou znamená vytvoriť podmienky pre hru vychádzajúcu z potrieb a rešpektujúcu záujmy dieťaťa. Hra je dobrou hrou iba vtedy, keď dokáže deti zaujať, motivovať a súčasne stimulovať k ďalšej aktivite (Podhájecká, 2008, s. 25). Pri plánovaní a výbere hier má učiteľka prihliadať na potreby a možnosti detí, ich vyspelosť a vychádzať z poznania rozvojovej úrovne každého dieťaťa.

Proces riadenia hier (Podhájecká, 2008, s.24) obsahuje tieto funkcie:

- plánovanie,
- organizovanie,
- motivovanie,
- vedenie,
- vyhodnocovanie, spätná väzba.

Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 sa predpokladá zmena aktivity učiteľa vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Učiteľ by mal byť v role facilitátora, manažéra, poradcu a konzultanta, premyslene utvárajúceho podmienky na účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa, čo nie je možné dosiahnuť u učiteľa len jednorazovým školením alebo krátkodobým individuálnym štúdiom.

V dotazníku administrovanom učiteľkám MŠ sme zamerali pozornosť vo viacerých otázkach aj na oblasť využívania **kompetencií učiteľky k hre a v hre** v MŠ. Z našich doterajších zistení, ktoré ešte nie sú súhrnne spracované navrhujeme započať systematický výskum, ktorý by riešil hru z rôznych hľadísk, čo by viedlo ku vzájomnému obohateniu teórie a praxe.

Literatúra

CEJPEKOVÁ, J.: *Pedagogika predškolského veku.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Matej Bela, 2001. 1.vydanie. ISBN 80-8055-491-9.

DARÁK, M. a kol.: *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2007. 1. vydanie. ISBN 978-80-8068704-5.

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

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, 2008. 1. vydanie. ISBN 978-80-8052-324-4.

KOLLÁRIKOVÁ, K. – PUPALA, B. a kol.: *Předškolní a primarní pedagogika*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

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

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ,V. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcija naukova: Anna Klim-Klimaszewska: *Jezyk wspótczesnej pedagogiky.cześć 2.* Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83- 923928-3-5.

PODHÁJECKÁ, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-7.

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

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. Bratislava: SPN, 1966.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1978. 1.vydanie.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1981. 2.vydanie.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1985. 1.vydanie.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách, Bratislava: SPN, 1987. 2. vydanie.

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>

Qu'apprend-on à l` école maternelle? (Čo sa učíme v materskej škole ?) Les nouveaux programmes 2008-2009, Achevé d´imprimer sur les presses de Normandie Roto Impression s.a.s. 61250 Lourai en août 2008 - n° 082584 N° d´édition: 1402/01; Dépôt légal: août 2008; Imprimé en France. ISBN éd. CNDP: 978-2-240-02687-3 ; ISBN éd. XO Éditions: 978-2-84563-392-6.© CNDP / XO Éditions, 2008

*Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról***.** 1996. szeptember 1. 137/1996. (VIII. 28.) Korm. Rendelet az (Vládne nariadenie č. 137/1996. (VIII.28.) o vydaní Štátneho výchovného programu pre materské školy)

Melléklet a 137/1996. (VIII. 28.) Korm. Rendelethez - Príloha k vládnemu programu č. 137/1996. (VIII.28)

KOVACS, G. – BÁKOSI, É.: *Játék az Ovodzbán*, (Hry v materskej škole). Debrecín, 2OO5. Didakt, Negyedik.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
marpo@unipo.sk

PaedDr. Miroslava Dobiasová
Štátna školská inšpekcia, ŠIC Banská Bystrica
Cyrila a Metoda 23-25, Žiar nad Hronom, Slovenská republika
mirka.dobiasova@gmail.com

Učiteľ a dieťa – reflexia relevantných zistení o hre

Mária PODHÁJECKÁ – Vlasta GMITROVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je podať významné zistenia na základe zrealizovaného výskumu orientovaného na hru. Pre obdobie predškolského veku hra sa uznáva ako nosná činnosť, prostriedok a kľúčová metóda schopná maximálne rozvíjať a využiť edukačný potenciál detí. Doménou výskumného bádania bolo vyšpecifikovanie indikátorov v ktorých prioritnú úlohu zohrávali deii a učiteľka; interakcia dieťaťa a učiteľky v hre. Výsledky výskumu sa stali: • jedným z východísk pri tvorbe Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 , • metodickým materiálom v ďalšom vzdelávaní učiteliek materských škôl, • teoretickou a pragmatickou orientáciou pre študentov na Pedagogickej fakulte PU odboru predškolská pedagogika.

Kľúčové slová: hra, dieťa, učiteľ, indikátory, vzdelávanie učiteliek materských škôl.

Teacher and child - reflections on the relevant issues of children's play

Abstract: The main goal of the current contribution was to display the most important conclusion of our research aimed to the importance of preschool children's play. For the preschool period, play is generally accepted as a basic activity, instrument and a key method that capable maximally develop and utilize the entire children's educational potential. The main domain of the current research was to specify child's play indicators, which have a top-priority importance for children and teacher during the playing process, point to interaction between teacher and children during children's play. The results of the current research became to be:• one of the starting points for the National Educational Program (ISCED 0), • methodological material for further education of kindergarten teachers, • theoretical and pragmatic compass for students at the Department of Preschool Education, Pedagogic Faculty, Prešov University in Prešov.

Keywords: play, children, teacher, indicators, education of kindergarten teachers.

V rokoch 2005 – 2007 v materských školách v Prešovskom a Košickom krajoch bol realizovaný výskum zameraný na hrovú realitu v súčasnej materskej škole a aktivity učiteľov súvisiace s detskou hrou. Kvantitatívna analýza výsledkov pozorovania frekvencie hier *vo vymedzenom čase od 7.00 h. do 10.00 h. počas desiatich dní* pozorovania priniesli výsledky o hrovej realite v 170 materských školách (Tabuľka 1).

Najfrekventovanejšími hrami boli námetové hry, ktoré sú vedúcou a dominantnou činnosťou dieťaťa od 3 do 6 rokov veku a konštruktívne hry, ktoré sú veľmi úzko prepojené s námetovou hrou. Nasledovali didaktické a pohybové hry a najmenej frekventované boli dramatizujúce hry (Tabuľka 1).

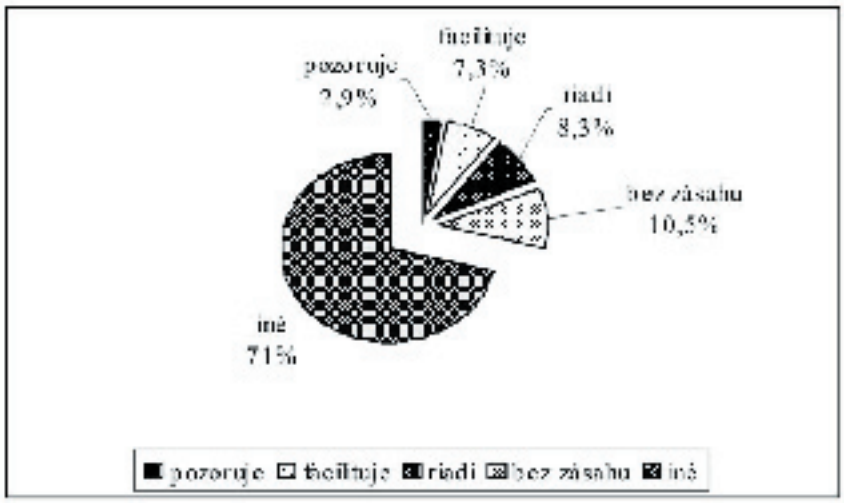
Prieskum poukázal na veľmi nízku priemernú frekvenciu hier v čase nášho pozorovania, čo predstavovalo 4,3 hier (námetové, konštruktívne, dramatizujúce, didaktické, pohybové) denne v jednej triede v čase od 7.00 do 10.00 hod. Priemerná denná frekvencia jednotlivých druhov hier (Tabuľka 1) bola ešte nižšia, čo predstavovalo dennú frekvenciu námetovej a konštruktívnej hry 1,5, didaktickej hry 0,8, pohybovej hry 0,4 a dramatizujúcej hry 0,1.

Tabuľka 1 Prehľad frekvencie hier v reálnych číslach v priebehu 10 dní pozorovania

Druhy hier	Sumár hier počas10 dní	Priemerná frekvencia hier počas10 dní v jednej triede	Priemerná denná frekvencia hier v jednej triede
Námetové hry	3006	15,03	1,5
Konštruktívne hry	3001	15,00	1,5
Didaktické hry	1548	7,74	0,8
Pohybové hry	894	4,47	0,4
Dramatizujúce hry	250	1,25	0,1
Hry spolu	8699	43,4	4,3

Na základe analýzy zaznamenaných aktivít učiteľov v jednotlivých druhoch hier nás zaujímalo, do akej miery učitelia cielene sústreďujú pozornosť na hry a osobitne na námetové hry v predškolskej edukácii, a tým rešpektujú významné zastúpenie týchto hier v rozvoji dieťaťa. Výsledky poukázali na skutočnosť, že učitelia v čase nášho pozorovania vo všetkých hrách spolu najmenej pozornosti venovali pozorovaniu hier (Graf 1).

Graf 1 Percentuálne rozloženie aktivít učiteľov



Z výsledkov prieskumu vyplynulo, že prioritne učitelia zacieľujú pozornosť na hry s pravidlami a dramatizujúce hry a ich *riadeniu*. Najmenej pozornosti učitelia venujú *pozorovaniu* hier tvorivých a osobitne námetovej hre. Ďalšie výsledky poukazujú na skutočnosť, že v pedagogickom pôsobení učiteľov prioritne učitelia zacieľujú pozornosť na hry s pravidlami a dramatizujúce hry. V najfrekventovanejších a deťmi najpreferovanejších námetových a konštruktívnych hrách sú učitelia najmenej aktívni v pozorovaní, facilitovaní a riadení. Na základe analýzy z našich zistení je badať učiteľom nedocenené odborné vnímanie námetovej hry v edukačnom procese, čo potvrdila aj samotná sebareflexia učiteliek pri hodnotení pozorovania námetových hier. Okrem iného učitelia uvádzali ako najčastejšiu príčinu zisteného stavu nedostatok času na pozorovanie pre iné aktivity (komunikácia s rodičmi pri preberaní dieťaťa, veľký počet detí na jedného učiteľa, krúžková činnosť) a nevedeli, čo majú pozorovať

v námetovej hre. Pre učiteľa je veľmi dôležité skvalitňovať profesionálne manažovanie hrových činnosti detí v materskej škole. Aby to učiteľ zvládal, potrebuje rozvíjať vlastné hrové kompetencie. V súvislosti s profesionálnym ponímaním hier je potrebné upriamiť pozornosť na význam takých aktivít učiteľa v hre ako sú: *pozorovanie, facilitovanie, riadenie a rozvíjať ich ako hrové kompetencie učiteľa predovšetkým v námetovej hre. Aktivita* [z lat. activius = činný] – *pohyb, činnosť, konanie*; *v podmienkach školy je to proces, ktorým učiteľ podnecuje, organizuje a riadi výchovno-vzdelávací proces* (Kačáni - Požár, 1997, s. 24). Podľa Průchu a kol. (1995, s. 19) *pedagogický pojem ktorým označujeme iba tú skupinu činností, pri ktorých človek prejavuje vyššiu úroveň iniciatívy, samostatnosti, vynakladá zvýšené úsilie, postupuje energetickejšie, výkonnejšie a efektívnejšie.* V hrách rozlišujeme aktivity dieťaťa a aktivity učiteľa. V námetovej hre nachádzame možnosť rozvíjať hrové kompetencie učiteľa v troch oblastiach: *v predmetnej činnosti, v hraní roli a v rečovej komunikácií s dieťaťom počas hry*. Preto sme našu pozornosť zacielili na vyšpecifikovanie indikátorov, v ktorých prioritnú úlohu zohrávali detí a učiteľka; interakcia dieťaťa a učiteľky v hre. Teoretickým východiskom pri tvorbe štruktúrovaného pozorovacieho hárku (Príloha 1) bola analýza vývinových úrovní rolovej (námetovej) hry podľa Eľkonina (1983). Eľkonin cez úrovne vývinu hry opisuje podstatné znaky v štruktúre rolovej (námetovej) hry. Podstatné znaky v štruktúre rolovej (námetovej) hry majú činnostný charakter a sú pozorovateľné v prejavoch dieťaťa počas hry pri manipulácií s predmetom, v úkonoch vo vzťahu k roli a v reči. Takto autorom vymedzené podstatné znaky rolovej (námetovej) hry chápeme ako potenciality dieťaťa od troch do šiestich rokov veku, ktoré sú pozorovateľné v hre a je potrebné ich v hre podporovať a rozvíjať. O potencialitách sa zmieňoval svojho času už Quintilianus. Súčasný český psychológ Helus (2004) odkaz Quintiliana parafrázoval myšlienkou, že *detstvo je bohatstvom potencialít rastu a rozvoja*. *Medzi podstatné úlohy edukácie potom patrí prebrať za toto bohatstvo zodpovednosť, stavať sa mu do služieb* (Helus, 2004, s. 94). *Výsostne to platí*, ako uvádza Podhájecká (2008, s. 9), *pre predškolskú edukáciu, ktorá vplýva na kvalitu ďalšieho rozvoja jedinca.* Na základe toho pristupujeme k identifikácii činnostných prejavov, tzv. potencialít dieťaťa pri hľadaní odpovedí na otázku: *Čo je dieťa schopné v námetovej hre robiť z hľadiska manipulácie s hračkou (predmetom), pri hraní role a verbálnej a nonverbálnej komunikácií dieťaťa s deťmi a s učiteľkou?* Identifikácia prejavov dieťaťa prebiehala na základe priameho pozorovania detí v hre, analýzy videonahrávok námetových hier. Prejavy detí, potenciality dieťaťa formulujeme ako indikátory (ukazovatele) činnosti dieťaťa s predmetmi, v roli a slovo. Následne ich porovnáme s činnosťami dieťaťa v rámci teórie vývinových úrovní námetovej hry (Eľkonin, 1983). Indikátory činnosti učiteľky (Príloha 2) sme vyvodili analyticko – syntetickou metódou pri štúdiu teoretických analýz na usmerňovania hier učiteľkou podľa viacerých autorov.

Počas celého pozorovania detí a učiteľov v námetových hrách pomocou vyšpecifikovaných indikátorov bolo zaznamenaných celkom 67584 prejavov detí a 32481 prejavov učiteľov v námetových hrách. Frekvencia prejavov dieťaťa v námetovej hry bola sledovaná v troch námetových hrách, počas troch dní v každej hre v kontrolnej a experimentálnej skupine.

V experimentálnej skupine prvý deň nábetovú hru iniciovala a rolu predvádzala učiteľka. Pri porovnaní celkového počtu zaznamenaných prejavov dieťaťa v hre medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou bola zaznamenaná vyššia frekvencia prejavov v experimentálnej skupine (Tabuľka 2). Pri porovnaní celkového počtu zaznamenaných prejavov činnosti učiteľa medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou bola zaznamenaná vyššia frekvencia prejavov v kontrolnej skupine (Tabuľka 3).

Tabuľka 2 Prehľad sumáru prejavov deti v nábetových hrách

okruh	Deti kontrolná skupina	Deti experimentálna skupina
PREDMET	5 059	5 085
ROLA	14 615	14 958
SLOVO	13 794	14 073
Spolu :	33 468	34 116
Spolu celkom:	67 584	

Tabuľka 3 Prehľad sumáru prejavov učiteľov v nábetových hrách

okruh	Učiteľka kontrolná skupina	Učiteľka experimentálna skupina
PREDMET	4342	4198
ROLA	4833	3231
SLOVO	7527	8350
Spolu :	16702	15779
Spolu celkom:	32 481	

Frekvenciu prejavov dieťaťa (Tabuľka 2) v nábetovej hry bola skúmaná v každom type indikátorov osobitne. Porovnávaná bola priemerná frekvencia indikátorov medzi jednotlivými typmi navzájom v kontrolnej a experimentálnej skupine. V každom type indikátorov ich zvýšená priemerná frekvencia bola zaznamenaná v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Každý indikátor typu *predmet* frekventoval vo všetkých hrách spolu v kontrolnej skupine 281 krát a v experimentálnej 282 krát. Každý indikátor typu *rola* frekventoval vo všetkých hrách spolu v kontrolnej skupine 286 krát a v experimentálnej 293krát. Každý indikátor typu *slovo* frekventoval vo všetkých hrách spolu v kontrolnej skupine 510 krát a v experimentálnej 521 krát. V obidvoch, kontrolnej a experimentálnej skupine indikátor činnosti dieťaťa typu *slovo* signifikantne prevládal nad ostatnými indikátormi *predmet, rola.*

Frekvencia prejavov učiteľa (Tabuľka 2) v nábetovej hre bola skúmaná v každom type indikátorov osobitne. Porovnávaná bola priemerná frekvencia indikátorov medzi jednotlivými typmi navzájom v kontrolnej a experimentálnej skupine. Zvýšená priemerná frekvencia indikátorov bola zaznamenaná v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou v dvoch typoch indikátorov, *v roli* a *v slovo.* V type indikátorov *predmet* vyššia frekvencia indikátorov učiteľa bola v kontrolnej skupine.

V obidvoch, kontrolnej a experimentálnej skupine indikátor činnosti učiteľa typu *slovo* signifikantne prevládal nad ostatnými indikátormi.

Výsledky zistení poukazujú na existujúce vplyvy medzi frekvenciou facilitačných činností učiteľa a frekvenciou indikátorov dieťaťa. Z výsledkov zistení je možné odpovedať na otázku: *Ktoré rozvojové potenciality sú rozvíjané v námetovej hre pod vplyvom učiteľa pri predvádzaní role najviac?* ***Predvádzanie roli učiteľom v námetovej hre najviac zvyšuje frekvenciu prejavov (rozvojových potencialít) v rečovom prejave. Výsledky pozorovania potvrdili náš predpoklad, kedy predvádzaním rolí učiteľom v námetovej hre dochádzalo k zvýšeniu frekvencie prejavov (rozvojových potencialít) v predmetnej činnosti, v hraní rolí a slove. Frekvencia prejavov (rozvojových potencialít) dieťaťa v námetovej hre sa zvyšuje pod vplyvom facilitačných činností učiteľa.*** **Cielené pozorovanie námetovej hry učiteľom aktivizuje učiteľa k podporným (facilitačným) činnostiam, čo** podporuje rovnováha v priemernej frekvencií indikátorov učiteľa v type *rola* v kontrolnej a experimentálnej skupine

Signifikantný rozdiel (*p<0,05) v priemernej frekvencii jednotlivých indikátorov bol zistený v indikátoroch SLOVO v položkách: „odpovedá na otázku dieťaťa“ a „odpovedá na otázku učiteľa“ v prospech experimentálnej skupiny. Deti v experimentálnej skupine, kedy rolu predvádzala učiteľka, najfrekventovanejšie sa prejavovali v odpovedaní na otázky medzi sebou navzájom, a na otázky učiteľa.

Súvislosť medzi najfrekventovanejšími indikátormi v experimentálnej skupine deti a podpornými facilitačnými aktivitami učiteľa v indikátore slovo potvrdzujú štatistický významné zistenia z porovnávania priemernej frekvencie indikátorov učiteľa v type *slovo*. **Uvedené zistenia potvrdzujú tvrdenie hypotézy, že frekvencia prejavov (rozvojových potencialít) dieťaťa v námetovej hry sa zvyšuje pod vplyvom facilitačných činností učiteľa.**

Signifikantný rozdiel (*p<0,05) v priemernej frekvencii jednotlivých indikátorov bol zistený v konkrétnych položkách medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou. Deti v kontrolnej skupine intenzívnejšie odmietali rolu (úlohu) v hre, menili rolu (úlohu) za inú rolu (úlohu) v hre a zotrvali v jednej námetovej hre.

Deti v experimentálnej skupine, kedy rolu predvádzala učiteľka, intenzívnejšie sa vyjadrovali mimikou, zotrvali v hre v jednej roli (úlohe), navrhovali nový námet v rámci námetovej hry, odchádzali z námetovej hry a samostatne organizovali tú istú námetovú hru. Analýza a porovnanie priemernej frekvencie indikátorov učiteľa v type *ROLA* poukázala na jej rovnováhu v kontrolnej a experimentálnej skupine. Indikátory činnosti dieťaťa v roli sú pre učiteľa ľahko identifikovateľné. Aktivity deti v indikátoroch *rola* obsahujú také rozvojové potenciality, pomocou ktorých najčastejšie dochádza k interakcii medzi učiteľom a dieťaťom prostredníctvom napr. určovaní roli a s tým súvisiacich konfliktných situácií, ich riešeniu samostatne a za pomoci učiteľa. Práve v indikátoroch *rola* dieťa pre osobnostný rozvoj potrebuje cielené pozorovanie námetovej hry. Zistenia z pozorovania potvrdzujú tvrdenie, že **cielené pozorovanie námetovej hry učiteľom aktivizuje učiteľa k podporným (facilitačným)**

činnostiam. Výsledky výskumu potvrdzujú, že námetová hra veľmi silne angažuje dieťa a vplýva na celú jeho osobnosť. Vo všetkých hrách nezvyčajne silne vystupuje tendencia dieťaťa, aby odhalilo a poznalo svet, činnosť a vzťahy dospelých ľudí a aby sa prostredníctvom hry *učilo*. Túto snahu môžeme badať rovnako u starších ako u mladších detí. Vygotskij vypozoroval, že práve v námetových hrách *dieťa dokáže vyvinúť úsilie a podať výkon*, ktorý by v riadenej hrovej činnosti pod nátlakom a na základe vopred stanovených pravidiel odmietalo. Tieto pre dieťa významné okamihy je dôležité postrehnúť, zaznamenať a v pedagogickom vedení dieťaťa využívať v prospech dieťaťa. Predvádzanie roli učiteľkou zdá sa byť modelovou situáciou pre dieťa a kľúčovou pedagogickou situáciou pre podporovanie a rozvoj spontánnej hry dieťaťa. V takto konkrétnych a kľúčových pedagogických situáciách ide o diagnostikovanie aktuálnej rozvojovej zóny rovnako v rozumovej (kognitívnej) oblasti, ako aj v pracovno-motivačnej (afektívnej a sociálnej) oblasti. Potom učiteľ má možnosť facilitovať proces prechodu dieťaťa k jeho najbližšej rozvojovej zóne (napr. spôsobilosti). Atribúty voľnosti v námetovej hre aktivizujú dieťa k činností (učeniu) a umožňuje pedagógovi uplatňovať *rozličné formy interakcie* (facilitácie) s dieťaťom, pripravovať dieťaťa na systematickú prácu v základnej škole.

Aktivity učiteľa v námetovej hre súvisia s *exploračnou činnosťou*, kedy učiteľ predvádza manipuláciu s predmetmi, aby podporil dieťa:

- poznávať konkrétne vlastnosti predmetov (kognitivizácia)
- hľadať a nachádzať mnohoraké kombinácie možností využívania predmetov v hre (kognitivizácia)
- rozvíjať hrubú a jemnú motoriku (psychomotorický rozvoj)

Aktivity učiteľa v námetovej hre súvisia *s hraním rolí a rozvíjaním námetu v roli,* aby podporili dieťa:

- plánovať, organizovať, samostatne rozhodovať, podriaďovať svoje konanie (prekonávanie poznávacieho egocentrizmu) zotrvať v činnosti, opakovať činnosť
- zapájať sa do hrových skupín vo dvojici, vo viacčlennej skupine (rozvoj kooperácie a socializácie)
- napodobňovať činnosti a vzťahy medzi ľuďmi a rozohrávať námet (symbolické myslenie)
- rešpektovať pravidlá a normy správania, zvládať a samostatne riešiť konflikty v hre (socializácia)
- komunikovať v roli (emocionalizácia a kognitivizácia)

Predškolský pedagóg v námetovej hre podporuje jej obsažnosť vtedy, ak cielene zameriava svoje aktivity v práci s dieťaťom na :

- podnecovanie rozvoja námetu a vzniku nového námetu hry (rozvíjanie poznania) priamym pozorovaním priebehu činnosti dospelých
- nadväzovanie na témy a obsahy námetových hier dieťaťa pri plánovaní didaktických hier

- nadväzovanie na témy a obsahy námetových hier dieťaťa pri plánovaní ďalších činností a aktivít
- uplatňovanie rôznych foriem komunikácie a interakcie s dieťaťom
- podporovanie samostatností pri organizovaní námetovej hry
- motivovanie hrou k hre

Zhodne s Opravilovou (1985, 1998) sme toho názoru, že osobnostný rozvoj dieťaťa sa najlepšie realizuje v prirodzenom životnom a sociálnom kontexte slobodne zvolenej hry, ktorá je zvnútornená. Výchovný význam hry spočíva v tom, že poskytuje dieťaťu široký priestor, v ktorom sa môže slobodne pohybovať. Hra by mala deťom predškolského veku prinášať nielen to, čo je nové a čo vyžaduje doba, ale predovšetkým všetko to, čo odjakživa k ľudskému životu a šťastnému detstvu patrí.

Pri tvorbe obsahu *Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0* (www.minedu.sk, 2008) konštatujeme, že prvýkrát v dejinách programových dokumentov pre materské školy je veľmi výrazne posilnená pozícia hry a hrovej činností dieťaťa. Je iba na odbornej spôsobilosti učiteľa do akej miery bude napĺňať jeden z cieľov inštitucionálnej formy vzdelávania – materskej školy: *podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou.* Na učiteľovi je, akými hrami a ako často prostredníctvom hier bude sledovať dosahovanie *sociálnych, kognitívnych, učebných kompetencií* (spôsobilosti) absolventa predprimárneho stupňa materskej škole. Učiteľ by mal mať na zreteli, že dieťa v sociálnych kompetenciách v závere predškolského veku by malo byť schopné:

- *hrať* sa a pracovať vo dvojici, v skupine, kolektíve,
- plánovať, organizovať a hodnotiť činnosť,
- zotrvať v *hre* a inej činnosti a dokončí ju.

V kognitívnych kompetenciách, v základoch riešenia problémov dieťa v závere predškolského veku :

- uplatňuje v *hre* a rôznych situáciách matematické myslenie

V učebných kompetenciách dieťa v závere predškolského veku :

- aplikuje v *hre*, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti,
- vyvíja vôľové úsilie v *hre* a inej činnosti,
- plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť,
- naučí sa pracovať s hračkami, knihou, učebnými pomôckami,
- sústredí sa primerane dlhý čas na *hru* a na zámernú riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť

Hra je obsiahnutá vo vzdelávacích štandardoch (obsahových a výkonových) v jednotlivých rozvojových oblastiach. *Hra* je organizačnou formou v dennom poriadku a dominantnou metódou v rámci edukačných aktivít.

Literatúra

DOSTÁL, A. - OPRAVILOVÁ, E.: *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.

EĽKONIN, D.: *Psychológia hry.* Bratislava: SPN, 1983.

GMITROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M.: *Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole.* Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-498-2.

GMITROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M.: Vplyv hrových činností na rozvoj osobnosti dieťaťa. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-433-2.

HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

KAČÁNI, V. – POŽÁR, L.: Aktivita. In ĎURIČ, L.–BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychológia*. Terminologiký a výkladový slovník. 5. zväzok edície. Bratislava: Media Trade, spol. s.r.o Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V.: *Léto v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy* 2. díl. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9.

PODHÁJECKÁ, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 3. rozšírené a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-7.

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

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ,V. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcija naukova: Anna Klim-Klimaszewska: *Jezyk wspótczesnej pedagogiky.cześć 2.* Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83- 923928-3-5.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ,V.: Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In: *Pedagogická evaluace ´06.* Sborník z konferece. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky, 2006. ISBN 807368-272-9.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V.: Hra a aktivity predškolského pedagóga. In: Interakcia edukačnej triády Rodina - Materská škola - Základná škola imperatív doby. Medzinárodná vedecká konferencia. Nitra: UKF PF, 2006, s.150-154. ISBN 80-8050-999-9.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V.: Námetová hra v príprave predškolského dieťaťa na základnú školu. In: *Škola –Edukácia – Príprava učiteľa* IV. Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007, s. 191 - 197. ISBN 978-80-8083-359-6.

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

Prílohy:

Príloha 1 Indikátory činnosti dieťaťa

DIEŤA Pozorovací hárok – NH - **NA LEKÁRA**
Indikátory činnosti dieťaťa s predmetmi (hračka a predmet v hre, hrové prostredie)
hrá sa s ďalšou (novou) hračkou (predmetom), ponúknutou učiteľkou
žiada učiteľku o novú hračku (rekvizitu) k hre
vyhľadáva ďalšie hračky (predmety) z prostredia triedy a pridáva ich do hry
využíva vlastnoručne už pred tým zhotovenú pomôcku (hračku) v hre
zhotovuje potrebný predmet, pomôcku k hre v priebehu hry
vytvára (zariaďuje) nový hrací priestor k novej *téme v rámci **námetovej hry
Indikátory činnosti dieťaťa(v roli , v úlohe)
navrhuje novú *tému v rámci **námetu hry
určí si *rolu (úlohu) samo
určí *rolu (úlohu) hračke
určí (zadelí) *rolu(úlohu) dieťaťu
súhlasí s *rolou (úlohou) v hre
odmieta *rolu (úlohu) v hre
poúča, presviedča, vysvetľuje, predvádza inému dieťaťu ako hrať *rolu (úlohu) v hre
rieši konfliktnú situáciu v hre
žiada učiteľku o pomoc v konfliktnej situácii
vyjadruje sa v *roli mimikou
vyjadruje sa v *roli intonáciou hlasu
vyjadruje sa v *roli gestom
zotrvá v hre v jednej *roli (úlohe)
mení *rolu (úlohu) za inú *rolu (úlohu) v hre a zotrvá v jednej námetovej hre
navrhuje nový *námet v rámci **námetovej hry
odchádza z **námetovej hry a samo organizuje tú istú **námetovú hru
odchádza z *námetovej hry bez návratu do hry
Indikátory činnosti dieťaťa(slovo)
kladie otázku dieťaťu
odpovedá na otázku dieťaťa
odpovedá na otázku učiteľky
komunikuje s hračkou
vyjadruje city (plač, smiech, zlosť, hnev)
pomenuje *osobu* podľa činnosti k *téme(napr.: s*estrička*, zavolajte pacienta)
pomenuje *činnosť* k *téme(napr.: sestrička, *zavolajte pacienta*)
pomenuje náhradné, zastupujúce predmety k *téme *(napr. označí kocku ako lieky)*
pomenuje hračky k *téme (napr.: *injekčná striekačka)*

Príloha 2 Indikátory činnosti učiteľa

Učiteľka Pozorovací hárok – NH - **NA LEKÁRA**
Indikátory činnosti učiteľky – podnety vecné(hračka a predmet v hre, hrové prostredie)
vopred pripraví hrový kútik k téme hry
v priebehu hry pridá vopred pripravenú hračku deťom k hre bez požiadania dieťaťom
vyhľadá vhodnú hračku (rekvizitu) k hre na požiadanie dieťaťa
v priebehu hry pridá vopred pripravený predmet k hre bez požiadania dieťaťom
vyhľadá (zhotoví) predmet k hre na požiadania dieťaťa
pomáha dieťaťa pri zhotovovaní predmetu na hru
navrhuje deťom usporiadanie hrového kútika alebo priestoru
pomáha deťom pri usporiadanie hrového priestoru (kútika)
Indikátory činnosti učiteľky (rola, úloha) – podnety činnostné k roli
prijíma pozvanie dieťaťa na účasť v hre, hrá rolu ako spoluhráč
pripojí sa k hre z vlastného rozhodnutie, hrá rolu ako spoluhráč
odchádza z hry z vlastného rozhodnutia
odchádza z hry po odmietnutí deťmi
ponecháva riešenie konfliktnej situácie na deťoch
rieši konfliktnú situáciu
predvádza vzťah k hračke mimikou
predvádza vzťah k hračke intonáciou hlasu
predvádza vzťah k hračke gestom
realizuje rolu (úlohu) v hre pred jedným dieťaťom
realizuje rolu (úlohu) v hre pred skupinou deti
realizuje rolu (úlohu) v hre pred všetkými prítomnými deťmi súčasne
Indikátory činnosti učiteľky (slovo) – slovné podnety
pýta sa (kladie otázku) dieťaťa
odpovedá na otázku dieťaťa
vyslovuje svoj názor na hru deti k téme
dáva návrhy deťom v hre k téme
pomenuje slovne činnosť dieťaťa v hre k téme
utešuje dieťa v prípade neúspechu
povzbudzuje dieťa, chváli

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
marpo@unipo.sk

PaedDr. Vlasta Gmitrová
Metodicko – pedagogické centrum, RP Prešov
Tarasa Ševčenka 11, 080 20 Prešov, Slovenská republika
vlastagmitrova@yahoo.com

Niektoré metodologické prístupy v skúmaní motoriky detí v období vstupu do školy

Ingrid RUŽBARSKÁ

Abstrakt: Výskum vývinových osobitostí rozvoja motorických schopností, ich štruktúry podmieňujú možnosti rozpracovania efektívnych prostriedkov a metód ich formovania a optimalizáciu edukačného procesu telesnej výchovy. Vo všetkých vedách o človeku je zhodným rysom metód empirického výskumu, že ich diagnostické výsledky sú vždy poznamenané značnou neurčitosťou. Aby diagnostika aj v podmienkach podstatnej neurčitosti bola relatívne objektívne použiteľná, je možné túto neurčitosť „ošetriť" pomocou niektorých formálnych metód.

Kľúčové slová: motorické schopnosti, pohybová výkonnosť, predškolský a mladší školský vek, zhluková analýza.

Some methodological approaches within the motor performance research in the period of starting primary school

Abstract: Research of motor development regularities, their relations or structure determine the possibilities of effective instrument elaboration, methods of their formation and optimalization of physical education process. There is at least one identical feature of experimental methods within behaviour science. It is that their results are generally remarked by considerable vagueness. So that the diagnostics could be used, it is possible to „handle" it by using some of the formal methods.

Keywords: cluster analysis, motor abilities, motor performance, preschool and primary school children.

Problém

Proces vývinu motoriky sa uskutočňuje od jednoduchého ku komplexnému a od všeobecného ku špecifickému, keď sa jednotlivec usiluje rozvíjať svoje kompetencie v motorickej, kognitívnej a afektívnej oblasti. Detská motorika nie je miniatúrou dospelého. Individuálna a veková primeranosť ako kľúčový koncept pohybových programov je založený na téze, že každé dieťa ma jedinečné „načasovanie" a vzorec rastu a vývinu.

Určité vzorce motorického správania sa s veľkou mierou pravdepodobnosti stávajú určitým výberom typického správania pre danú vekovú kategóriu. Na druhej strane, motorické správanie, pohybová výkonnosť detí v jednotlivých kategóriách diverguje od typických a očakávaných vzorcov motorického správania (Malina et al., 2004).

V súvislosti s predškolským vekom je špecifický 5. až 6. rok života dieťaťa, kedy dochádza k závažným zmenám predovšetkým v proporcionalite postavy. Najdôležitejším vývinovým medzníkom u detí v tomto vekovom období je ich vstup do školy. Následné obdobie šiestich až siedmich rokov definuje Oatman (2007) ako stupeň zrenia v rámci základnej fázy motorického vývinu jednotlivca. Táto vývinová etapa sa vyznačuje zlepšovaním schopnosti diferenciácie taktilno-kinestetických podnetov a koncentrácie nervových procesov. Koordinačné motorické

schopnosti sa rapídne rozvíjajú, aj keď časté sú omyly v uvedomovaní si vlastného tela, vnímaní časových, priestorových parametrov. Deti sú aktívne a prirodzene preferujú beh pred chôdzou. Hrubá motorika sa rozvíja rýchlejšie a určitým spôsobom predstihuje rozvoj jemnej motoriky (Haywood - Getchel, 2005).

V rámci výskumných štúdií motoriky detí bolo aplikovaných množstvo motorických testov. Ukazuje sa však, že ich realizovateľnosť je problematická najmä v súvislosti so špecifickosťou motorického vývinu (Kroes et al., 2004). Výsledky aktuálnych výskumov poukazujú na nejednoznačnosť metodologických prístupov, najmä čo sa týka obsahu testových batérií. Je možné predpokladať, že práve z týchto dôvodov sú výskumné zámery realizované v tomto vekovom období vo väčšine diametrálne odlišné a ich závery v mnohých prípadoch problematicky porovnateľné.

Cieľ

Cieľom je analýza rozdielov motorickej výkonnosti a jej štruktúry v súbore 6 a 7 ročných dievčat aplikáciou zhlukovej analýzy ako jednej z viacrozmerných matematicko-štatistických metód.

Metodika

Výskumný súbor tvorilo 60 dievčat vo veku 6 rokov z náhodne vybraných šiestich materských škôl v Prešove a 195 dievčat vo veku 7 rokov z 12 základných škôl v desiatich mestách Východoslovenského regiónu.

Testová batéria bola zostavená z položiek kondičných a koordinačných schopností. Jej základ tvorili vybrané testy *Eurofit* systému *(Council of Europe, 1993)* a motorické testy koordinačných schopností *(Měkota - Blahuš, 1983; Raczek et al., 1998)*.

Vzhľadom na špecifickosť skúmaného vývinového obdobia je aplikácia jednotlivých testov značne závislá od ich citlivosti. Zatiaľ čo v súbore 7 ročných dievčat bol realizovaný kompletný systém *Eurofit*, u dievčat – predškoláčok boli realizované len niektoré položky tohto systému, čo súvisí s problematickou aplikovateľnosťou tejto batérie v tomto vývinovom období. Domnievame sa, že aj napriek určitej strate informácie, je taká komparácia obidvoch súborov možná.

Testová batéria pozostávala z nasledovných testových položiek: 1. *Tanierový tapping* – frekvenčná schopnosť horných končatín, 2. *Predklon s dosahovaním v sede* – kĺbová pohyblivosť trupu, 3. *Skok do diaľky z miesta* – výbušná sila dolných končatín, 4. *Člnkový beh 10x5m* – bežecká rýchlosť so zmenami smeru (*Council of Europe, 1993*) 5. *Obraty na lavičke* – dynamická rovnováha, 6. *Beh k loptám* – orientačná schopnosť, 7. *Rytmické bubnovanie rukami* – rytmická schopnosť (Měkota - Blahuš, 1983; Raczek et al., 1998). Podľa Raczeka et al. (1998) reliabilita testov koordinačných schopností (5, 6 a 7) sa pre populáciu vo veku 5 až 18 rokov pohybuje v hodnotách od 0,7 do 0,9.

Do analýzy boli zaradené aj základné somatické ukazovatele: 8. *Telesná hmotnosť*, 9.

Telesná výška, 10. *Suma hrúbky kožných rias* (*Council of Europe, 1993)*. Získané výsledky boli vyhodnotené matematicko-štatistickými postupmi. Aplikáciou nepárového t-testu bola určená významnosť rozdielov aritmetických priemerov medzi jednotlivými súbormi dievčat.

Na zistenie hierarchického usporiadania jednotlivých motorických a somatických ukazovateľov v obidvoch súboroch bola aplikovaná zhluková analýza, ktorá patrí medzi viacrozmerné matematicko - štatistické metódy. Organizuje pozorované dáta do zhlukov tak, aby ich vnútroskupinová homogenita bola čo najväčšia a súčasne, aby rozdiely medzi objektmi z rozdielnych zhlukov boli čo najväčšie (Blahuš, 1999). Keďže počet zhlukov nebol určený „a priori“, z viacerých techník bolo vybrané aglomeratívne hierarchické zhlukovanie. Základom tejto metódy je formovanie zhlukov zisťovaním vzdialenosti medzi objektmi v multidimenzionálnom priestore, v prípade nášho výskumu pomocou určenia Euklidovskej vzdialenosti, ktorá umožňuje názorne interpretovať jej výsledky. Vzhľadom na charakter vybranej techniky bolo hrubé testové skóre jednotlivých testových položiek transformované na štandardné T - skóre. Ako zhlukovacie pravidlo bola aplikovaná Wardova metóda, ktorej podstatou je minimalizácia vnútrozhlukového súčtu štvorcov (Hendl, 2004).

Výsledky a diskusia

Porovnávané súbory reprezentujú určitým spôsobom „prienik“ dvoch ontogenetických období – predškolského a mladšieho školského veku.

Na základe výsledkov nepárového *t-testu* medzi súbormi 6 a 7 ročných dievčat (tab. 1) je možné konštatovať, že pri „prechádzaní“ medzi obidvoma vekovými kategóriami dochádza k niektorým štatisticky významným zmenám vo frekvenčnej schopnosti *(č. 1)*, kĺbovej pohyblivosti trupu *(č. 2)*, bežeckej rýchlosti *(č. 4)* a orientačnej schopnosti *(č. 6)*. V súvislosti s prirodzeným dozrievaním organizmu sú však tieto rozdiely paradoxné, keďže mladšie dievčatá dosahovali lepšiu výkonnosť v spomínaných ukazovateľoch s výnimkou frekvenčnej schopnosti horných končatín.

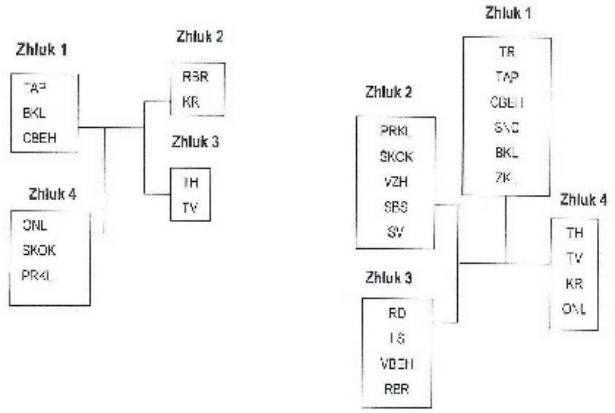
Telesný vývin dievčat je charakterizovaný rovnomerným nárastom telesnej hmotnosti a výšky, aj keď zmeny nie sú na rozhraní skúmaných vekových období štatisticky významné. Premenná *č. 10* naznačuje vyšší podiel tukovej zložky u sedem ročných. Ostatné somatické premenné potvrdzujú tendenciu rovnomerného, ale nie štatisticky významného nárastu telesnej hmotnosti a výšky.

Tabuľka 1 Základné somatické a motorické ukazovatele, výsledky t-testu medzi súbormi 6 (n = 64) a 7 ročných (n = 195) dievčat

Premenná	Dievčatá (6 rokov) x	s	Dievčatá (7 rokov) x	s	t-test
1. Tanierový tapping *(s)*	25,9	4,2	22,6	4,0	*
2. Predklon s dosahovaním v sede *(cm)*	22,8	5,6	21,6	5,7	*
3. Skok do diaľky z miesta *(cm)*	105,7	14,6	104,7	16,5	
4. Člnkový beh 10x5m *(s)*	23,9	2,4	25,3	2,5	*
5. Obraty na lavičke *(počet)*	3,5	1,3	4,6	1,2	
6. Beh k loptám *(s)*	22,9	2,3	24,5	3,3	*
7. Rytmické bubnovanie rukami *(počet)*	4,8	1,9	6,1	1,7	
8. Telesná hmotnosť *(kg)*	20,8	3,2	24,1	5,1	
9. Telesná výška *(cm)*	121,1	7,2	124,7	5,9	
10. Kožné riasy *(mm)*	33,1	6,2	41,4	8,2	*

Výsledky zhlukovej analýzy skúmaných súborov sú znázornené prostredníctvom dendrogamov, ktoré boli kvôli prehľadnejšej interpretácii znázornené ako zhluky jednotlivých premenných (obr. 1).

V obidvoch súboroch sú zhluky značne heterogéne a je pomerne problematické jednoznačne vysvetliť niektoré paradoxné vzťahy motorických schopností. Súvisí to pravdepodobne s určitou veľkou mierou nevyhranenosti motoriky detí v danom vývinovom období. *Zhluk 1* v súbore sedem ročných dievčat predstavuje rýchlostno - koordinačný základ motorickém výkonnosti. Určitú paralelu je možné identifikovať v *zhluku 1* v súbore 6 ročných dievčat. Spoločným menovateľom ukazovateľov nachádzajúcich sa v týchto zhlukoch je s najväčšou pravdepodobnosťou presnosť a rýchlosť. V obidvoch súboroch sa abstrahovali somatické zhluky (6 rokov – *zhluk 3*; 7 rokov – *zhluk 4*). *Zhluk 4* v súbore 6 ročných dievčat a *zhluk 2* u 7 ročných reprezentujú pravdepodobne silovo-koordinačný komponent pohybovej výkonnosti.



Obr. 1 Diagramy zhlukovej analýzy motorických a základných somatických ukazovateľov v súbore 6 ročných (n=60) a 7 ročných dievčat (195)

Legenda: TR - test rovnováhy „plameniak“, TAP - tanierový tapping, PRKL - predklon s dosahovaním v sede, SKOK, - skok do diaľky z miesta, RD - ručná dynamometria, LS - ľah - sed za 30 sekúnd, VZH - výdrž v zhybe, CBEH - člnkový beh 10 x 5 m, VBEH - vytrvalostný člnkový beh, TH - telesná hmotnosť, TV - telesná výška, KR - suma hrúbky kožných rias, SNC - skok na cieľ, ONL - obraty na lavičke, BKL - beh k loptám, ZKL - zastavenie kotúľajúcej lopty, RBR - rytmické bubnovanie rukami, SBS - skok bez švihu, SV - skok vzad

Potvrdzuje sa téza, že pri diagnostike motorickej výkonnosti je nevyhnutné reflektovať tak kondičné, ako aj koordinačné motorické schopnosti spolu s hodnotením somatického vývinu, keďže sa v spoločne podieľajú na vytváraní štrukturálneho základu motoriky. Navyše, práve poznatky o úrovni koordinačných schopností, ktoré sú často mimo záberu diagnostiky v školskej praxi, poskytujú informácie o aktuálnom senzomotorickom rozvoji, ktorý je dôležitým faktorom už na začiatku školskej dochádzky.

Záver

Úlohou edukátora je vytvárať podmienky pre adaptačné zmeny smerom k efektívnejšej motorickej kontrole a rozvoju motorických kompetencií. To by malo byť realizované prostredníctvom pohybových aktivít, ktoré sú súčasne vekovo, ale predovšetkým individuálne primerané.

Aplikácia mnohorozmerných matematicko-štatistických metód umožňuje komplexnejšie identifikovať kvalitatívnu stránku motoriky v priebehu jej formovania. Je možné poukázať na rozdiely v hierarchickom usporiadaní motorických a somatických ukazovateľov. Určiť, čo sa nachádza v základe motorického vývinu detí mladšieho školského veku a tieto poznatky tak zaradiť do širšieho informačného rámca o úrovni pohybovej výkonnosti a aktuálneho zdravotného stavu školskej populácie.

Je dôležité, aby aj čiastkové výskumné výsledky boli k dispozícii učiteľskej verejnosti a nepochybne je kľúčové, aby sa poznatky relevantních vedných odborov dostávali k študentom už v čase ich profesionálnej prípravy. Naše výskumné výskedky môžu byť príspevkom pre konštruovanie a experimentálne overovanie takých pohybových programov, ktoré by boli založené na systematickom a cieľavedomom formovaní tých oblastí motorického potenciálu, ktoré sú najdôležitejšie pre optimálny rozvoj motoriky detí. Zároveň by rešpektovali nielen špecifiká tohto vývinového obdobia, ale aj individuálne rozdiely jednotlivcov.

Literatúra

BLAHUŠ, P.: Fuzzy - množiny jako formální metoda v diagnostice za neurčitosti: využití v kinantropologii. In: *Česká kinantropologie*, 1999, Vol. 3, č. 2, s. 77 - 87.

COUNCIL of EUROPE (1993) Eurofit: *Handbook for the Eurofit tests of physical fitness*. 2nd ed. Strasbourg.

HAYWOOD, K. M. - GETCHEL, N.: *Life span motor development*. Champaign IL: Human Kinetics, 326 p.

HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

KROES, M. et al.: Reliability and validity of a qualitative and quantitative motor test for 5 to 6-year-old children. [online]. In: *European Journal of Paediatric Neurology* 8(3):135-143, 2004.[10/06/2004]. Dostupné na: http://ccc4.isiknowledge.com/CCC.cgi?.

MALINA, R. M. - BOUCHARD, C. – BAR-OR, O.: *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign IL: Human Kinetics, 713 p.

MĚKOTA, K. – BLAHUŠ, P.: *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: SPN, p. 335.

OATMAN, D.: *Old Favorites, New Fun: physical education activities for children.* Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. 282 s. ISBN – 13: 978-0-7360-6282-4.

RACZEK J. - MYNARSKI W. - LJACH W.: *Teoretyczno-empiryczne podstawy kształtowania i diagnozowania koordynacyjnych zdolności motorycznych*. Katowice: AWF, 1998. p. 187. ISSN 1230-4646.

Kontaktná adresa

PaedDr. Ingrid Ružbarská, PhD.
Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove
Duchnovičovo námestie č. 1, Prešov 080 01, Slovenská republika
ruzbarska@ismpo.sk

Načo nám je výtvarná edukácia v materskej škole?

Daniela VALACHOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike výtvarnej edukácie v materskej škole. Kladieme otázku poukazujúcu na základné postavenie výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní. Príspevok reaguje na úroveň prípravy učiteľov a jej dopad na rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku so špecifickým zameraním na vizuálnu gramotnosť.

Kľúčové slová: materská škola, osobnosť dieťaťa, predprimárne vzdelávanie, učiteľ,, výtvarná edukácia.

What for we use the art education in the infant school?

Abstract: The tribute is about the art education in infant schol problematic. We lay a question which remite on the basis emplacement of the art education in pre-primar education. The tribute reacts on the level of the teachers developing and her fall on the evolucy of the personality of a pre-primar child with specific fixation on the visual gramacy.

Keywords: infant school, personality of the child, pre-primar education, teacher, art education.

Úvod

Zamýšľanie sa nad otázkou, či výtvarná edukácia má, alebo nemá stále miesto v materskej škole sa môže stať zaujímavou vo chvíli, keď si uvedomíme, že samotné počiatky umenia sú späté s počiatkami ľudskej civilizácie. Na druhej strane je tiež pravdou, že súčasná škola je skúpa na priestor, keď sa hovorí o umení, o výtvarnom umení a výtvarnej edukácii nevynímajúc. Vždy je niečo dôležitejšie, podstatnejšie pre dieťa, pre školu, pre..., pre... ako výtvarná edukácia. Tak načo je nám vlastne výtvarná edukácia v materskej škole keď nemáme pre ňu zodpovedajúce miesto, nemáme k dispozícii odborné publikácie obsahovo zamerané na problematiku výtvarnej výchovy v materskej škole, nemáme metodiku výtvarnej výchovy v materskej škole ktorá by bola súčasná, zodpovedajúca moderným trendom?

Súčasnosť ovplyvnená minulosťou

Nejasná a dosť chaotická situácia vo výtvarnej edukácii v materskej škole je ovplyvnená viacerými faktami.

Jeden z nich je aj silný a stále pretrvávajúci vplyv stavu výtvarnej výchovy z čias Programu výchovy a vzdelávania detí materských škôl z roku 1990. Nebudeme hodnotiť či je tento vplyv pozitívny alebo negatívny, ale pokúsme sa ho pomenovať. Na základe obsahového rozdelenia výtvarnej výchovy na kreslenie, maľovanie, modelovanie a plošné a priestorové vytváranie sa výtvarná výchova obmedzila na zvládnutie základných technických zručností detí. Zjavný vplyv

je poznateľný pri edukačnej práci pedagóga, presné postupy a naprogramované technologické postupy. Zvládanie techniky v kombinácii s úlohami, ktoré boli popísané pre jednotlivé vekové skupiny nás niekedy priviedli aj do zvláštnych situácií napríklad 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, alebo ďalšie príklady, 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)

Obsah výtvarnej výchovy v tomto dokumente je v rozpore aj s Metodikou výtvarnej výchovy v materskej škole, od autorov J. Uždila a D. Razákovej 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.

Okrem tohto je to práve pedagóg, ktorý svojim pôsobením a vedením edukačnej aktivity má výrazný podiel na tom, aká je výtvarná výchova v materskej škole. Môže to byť:

- ***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. 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 výtvory. Pedagóg sa teší aké sú tie deti šikovné, veď čo by bolo na nástenke ak nie rovnaké, pripravené šablóny kvietkov, veľkonočných vajíčok, zajačikov, kačičiek, šarkanov, snehuliakov a čo by povedali rodičia...
- ***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 výtvory sú ukážkou perfektne zvládnutej kresby, čistej maľby, detské práce sú „suché a nezaujímavé", veď „opakovanie je matka múdrosti". Deti sú usmerňované a vedené predstavou pedagóga ako má obrázok vyzerať, kde má byť namaľovaný kvet a kde dom, aké má byť pozadie, „ešte tu máš voľné miesto, ešte sem niečo daj" a podobné, že vraj, nepriame usmerňovanie.

Čo je nové?

Školský vzdelávací program ISCED 0 striktne 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 dokument 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 jedenej 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 zaraďovaná 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 rozumieme 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.

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.

Potom by obsahové zameranie výtvarnej edukácie v materskej škole a aj príprava pedagógov mohla byť projektovaná do štyroch základných komponentov.

1. prvým komponentom je ***schopnosť tvorby obrazov*** zmyslového vnímania a riešenia ***dizajnových stratégií***. 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.

2. druhým komponentom je schopnosť vnímať ***kontexty***. Dieťa tvorí svoje obrazy a pomocou nich komunikuje, reaguje a odpovedá na podnety. Odpovede podliehajú osobným, sociálny, 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:
    a. osobným kontextom: pohlavie, vek, skúsenosti, viera, hodnoty dieťaťa,
    b. sociálnym a kultúrnym kontextom: náboženstvo, socio-ekonomické postavenie, etnikum, estetika,
    c. historický kontext: čas, miesto a individuálny uhoľ pohľadu,
    d. technologický kontext: zvládanie výtvarnej techniky.

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

Dieťa predškolského obdobia potrebuje množstvo príležitosti 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. tretím komponentom je schopnosť efektívneho poznania a používania ***výtvarného jazyka*** a primeraného poznania ***princípov umenia*** a umenia ako takého. 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 zrakových a iných podnetov z princípov umenia a ich využitia pri tvorbe, učia sa používať výtvarné vyjadrovacie prostriedky vo svojich výtvarných vyjadreniach svojim vlastným, svojským spôsobom. Okrem toho sem zahrňujeme aj nie menej dôležité inšpirácie a prácu s výtvarným umením priamo a sprostredkovane.
4. štvrtým komponentom je schopnosť používať efektívne ***výtvarné materiály, technológie a procesy.*** Na vytváranie a tvorbu dieťa potrebuje materiál, technológie, vedomosti ale aj zručnosti o jednotlivých výtvarných procesoch. Dieťa potrebuje možnosti a priestor na vyskúšanie a použitie množstva materiálov a technologických procesov. Tieto procesy musia byť prispôsobené na potreby každého dieťaťa a musia tiež postupne rozvíjať jeho schopnosti a zmysel pre dokonalosť vzhľadom k týmto oblastiam. Na rozvoj tohto komponentu sú veľmi vhodné metódy ako výtvarné hry a experimenty.

Ak by sa v budúcnosti podarilo vnútorne, obsahovo usporiadať výtvarnú edukáciu v materskej škole uvedeným spôsobom, potom bude potrebné sa zamyslieť aj nad pregraduálnou prípravou pedagógov pre túto oblasť a jeho kompetenciami.

Štruktúra kompetencií učiteľa výtvarnej výchovy

Kompetencie výtvarného pedagóga v primárnej a predprimárnej edukácii možno rozdeliť do troch základných charakteristických oblastí:

1. **Osobnostná zložka kompetencií učiteľa**

K osobnosti učiteľa je možné pristupovať z mnohých hľadísk. C.S.Hall a G.Lindzey (1997) uvádzajú vyše 150 teórií ako sa je možné pozrieť na človeka, na jeho produktivitu, na jeho kompetencie pre kvalitný život.

Pre naše chápanie osobnostnej zložky výtvarného pedagóga uplatníme prístup, ktorý vo svojom modeli Tvorivo-humanistickej výchove uplatňuje M. Zelina (2004). V tejto teórii je osobnostná zložka človeka štruktúrovaná do štyroch základných dimenzií s aplikáciou na učiteľa.

1. Prvá dimenzia hovorí o tzv. mimopoznávacích, alebo nonkognitívnych charakteristikách osobnosti učiteľa.
2. Druhá dimenzia hovorí o činnostiach, ktoré človek vykonáva aby bol profesionál. V nich ide najmä o zručnosti a spôsobilosti na vykonávanie činnosti. U učiteľa výtvarnej výchovy sú to konkrétne činnosti organizácie riadenia vyučovacieho procesu, naplnenie cieľov činnosti z výtvarnej výchovy.
3. Treťou dimenziou sú samotné znalosti, vedomosti z oblasti výtvarnej výchovy ako predmetu, pre ktorý je učiteľ spôsobilý alebo kompetentný.
4. Štvrtou dimenziou sú schopnosti alebo kognitívne charakteristiky, ktoré sú potrebné preto, aby učiteľ efektívne vykonával svoje činnosti.

2. **Psychoedukatívna zložka,** kde nejde len o didaktiku vyučovania, ale o výchovnú súčasť a pedagogicko-psychologickú spôsobilosť učiteľa na jeho profesionálne činnosti vôbec.

Pedagogicko - psychologické kompetencie možno odvodiť z troch prístupov. Prvým je sledovanie učiteľovej práce (profesiogram) a dedukovanie z analýzy na podiel zastúpenia pedagogicko - psychologických poznatkov (vedomostí, zručností) na jeho práci. Druhým prístupom je analýza počtu hodín (kvantitatívne hľadisko) a obsahu (kvalitatívne hľadisko) pri príprave učiteľov v učiteľských prípravkách. Tretím prístupom je prístup vedecko - výskumný, kde najmä práce o typológii učiteľa môžu byť prínosom. Ide zvyčajne v tomto treťom prístupe o zatrieďovanie do istých skupín učiteľov podľa stanovených kritérií, výrazných znakov, vlastností. Sú to však väčšinou práce o tom, aký učiteľ by mal byť a nie o tom, aký je.

Iné delenie prístupov používajú H. Hazuková (1994, 1995) a J. Slavík (1993), ktorí psychodidaktickú dimenziu rozdeľujú na:

a. zložku psychosociálnu (humánnu) - ide v nej o psychickú stabilitu osobnosti učiteľa, jeho sociálnu inteligenciu, motivovanosť k práci;
b. zložku projektovú (modelovú) - v ktorej ide o motivovanosť a pripravenosť k vytvoreniu psychodidaktického projektu (prípravy) a jednotlivých etáp výchovného procesu;
c. zložku realizačnú a reflexívnu - je to motivovanosť uskutočniť výchovný model - projekt a z jeho hodnotenia vyvodiť dôsledky pre ďalšiu činnosť, projekt.

Tretí prístup k pedagogicko - psychologickým kompetenciám učiteľa môže byť odvodený od modelov, typov učiteľov. Od toho, kto akého učiteľa si predstavuje. Môžu to byť žiaci, učitelia, rodičia, ktorí hovoria o tom, aký má byť učiteľ a napríklad hovoria, že má byť spravodlivým, chápajúcim, prísnym, náročným, pokojným, ale menujú aj negatívne vlastnosti ako že by nemal byť zlostný, nepresný, benevolentný a podobne. Typológie učiteľov vypracoval W. O. Doring, E. Luka, E. Vorwickela a iní.

Z pohľadu zavádzania nových alternatívnych prístupov a metód do práce učiteľa, A. W. Aleck v syntetickej práci „Educational Psychology" si všíma postoje učiteľov k novotám a na tom základe rozpoznal tieto typy učiteľov:

a. učiteľ nadšenec, ktorý s radosťou až nekriticky prijíma novoty;
b. učiteľ podozrievavý a nedôverčivý;
c. učiteľ ľahostajný, indiferentný;
d. učiteľ uvažujúci nad problémami - jeho postoj k novotám je poznamenaný premýšľaním, akceptuje vedecké argumenty.

Možno povedať, že poznanie typov učiteľov prispieva k poznaniu ich profesionálnych kompetencií, lebo za ich pomoci je možné hovoriť nielen o výchove či príprave osobnosti na učiteľskú prácu, ale aj o spôsoboch, alternatívnych prístupoch v školách vôbec, napr. liberálny typ školy verzus autokratívny typ školy. Vysloviť súd o tom, čo je dobré a čo menej dobré, čo je horšie a zlé by bolo možné až pri aplikácii filozofie človeka, filozofie cieľov výchovy, čo nie je predmetom tejto práce. Ale rozhodne napríklad pri pragmatickej filozofii „ideálnym" učiteľom by bol učiteľ skôr orientovaný na výkony, skôr direktívny učiteľ. V nábožensky orientovaných školách, alebo rogersiánskych by to bol opak: skôr učiteľ orientovaný na osobnosť a demokratický učiteľ.

3. Špecifická výtvarná kompetencia

Výtvarný pedagóg sa na vyučovaní stretáva neustále s pedagogickými situáciami v ktorých potvrdzuje alebo zlyháva vo svojej pedagogickej kompetencii. Môže zlyhať ako človek, pokiaľ nemá harmonické ľudské kompetencie; môže zlyhať ako pedagóg alebo psychológ, pokiaľ neovláda teóriu a prax pedagogicko - psychologického pôsobenia, a môže zlyhať ako učiteľ výtvarnej výchovy, pokiaľ neovláda zručnosti, a nemá schopnosti učiť výtvarnú výchovu. Výtvarná výchova je výchovou k tvorivosti a prostredníctvom tvorivosti, ale platí aj opačný vzťah. Tvorivosť sa uplatňuje a rozvíja vo výtvarnej výchove. Kompetencia učiteľa je teda kompetenciou kreatívnou, podmienenou tvorivosťou učiteľa.

Ryan (1988) hovorí, že rozhodujúce pre prácu učiteľa aj výtvarnej výchovy sú jeho postoje ku svojej práci, deťom ale aj sebe, predmetové poznatky - z výtvarnej výchovy, teoretické poznatky a zručnosti spojené s profesiou učiteľa. Medzi zručnosti počíta zručnosti riadenia edukačného procesu, akými sú napríklad plánovanie či projektovanie hodiny výtvarnej výchovy, ako sú schopnosti vysvetľovať, demonštrovať žiakom určité výtvarné techniky, akými sú zručnosti skúšania a hodnotenia žiakov, ako sú zručnosti využitia spätných väzieb z edukatívneho procesu. Pedagogika a moderné smery nielen globalizácie sveta ale aj globalizácie človeka smerujú od

modelov minimálnych kompetencií k modelom extenzívnych profesionálnych kompetencií. Čo nemusí bezprostredne znamenať zníženie odborných - predmetových kompetencií, môže to len znamenať lepší výber obsahu a použitie efektívnejších metód.

Výtvarná dimenzia kompetencie má zložky:

a. produktívnu - prejavuje ako motivovanosť a pripravenosť k vlastnej výtvarnej tvorbe plošnej, priestorovej, akčnej, konceptuálnej a v potrebnej miere aj mediálnej,
b. receptívnu - sa prejavuje ako motivovanosť a pripravenosť k vyhľadávaniu, vnímaniu a prežívaniu výtvarne relevantných objektov alebo situácií.
c. Teoreticko-výtvarnú - sa prejavuje ako motivovanosť a pripravenosť pomenovať výtvarné relevantné fenomény a zasadzovať ich do podstatných kultúrnych, sociálnych, historických, psychologických, politických a iných kontextov.

Záver

Súčasnosť poskytuje možnosť zmeny z lineárno-racionálneho modelu myslenia a správania sa dieťaťa k modelu tvorivo humanistickému v kombinácii so sociálno-konštruktívnym modelom. Výsledkom bude vážny zásah do tradičnej štruktúry výtvarnej výchovy v materskej škole, avšak s novým, moderným a dúfame že aj efektívnym obsahom.

Literatúra

HAZUKOVÁ, H.: *Příprava učitele na rozhodováni ve výtvarne výchově I.* Praha, UK 1994.

HAZUKOVÁ, H.: *Příprava učitele na rozhodováni ve výtvarne výchově II.* Praha, UK 1995.

HALL, C. S., LINDZEY, G.: *Psychológia osobnosti.* Bratislava SPN 1997

Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

RYAN, K., COOPER, J. M.: *Those who can teach.* Houghton Mifflin Comp. Boston 1988

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Štátny vzdelávací program ISCED 0. www.minedu.sk on line 20.4. 2009

UŽDIL, J., RAZÁKOVÁ, D.: *Metodika výtvarnej výchovy v materskej škole.* Bratislava, SPN, 1976

VALACHOVÁ, D.: Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia. Bratislava: *Psychodiagnostika*, 2005. ISBN 80-88714-02-8

ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie: Bratislava, SPN - Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
valachova@fedu.uniba.sk

Počítač v predprimárnej edukácii – čo už vieme a čo ešte nie

Miroslava VIŠŇOVSKÁ

Abstrakt: Vo väzbe na kurikulárnu transformáciu má príspevok za cieľ načrtnúť niektoré problémy súvisiace s využívaním počítačovej techniky v predprimárnej edukácii. Autorka príspevku prezentuje niektoré významné zistenia v tejto problematike zo zahraničia, navrhuje vymedzenie konceptu „veku primeraný softvér" a upozorňuje na niektoré úskalia komerčného edukačného softvéru. Príspevok vznikol s podporou grantu KEGA 3/7127/09.

Kľúčové slová: počítač, predprimárna edukácia, veku primeraný softvér.

Computer in Pre-primary Education – What Is Already Known and What Is Not Yet

Abstract: This paper deals with the curricular transformation and some aspects of computer technology use in pre-primary education. Author of the article presents some important foreign findings, suggests definition of the concept „age appropriate software" and notices some pitfalls of the commercial educational software. This work was supported under KEGA grant No. 3/7127/09.

Keywords: computer, pre-primary education, age appropriate software.

Úvod

Vo väzbe na kurikulárnu transformáciu v súčasnosti prebieha implementácia počítačovej techniky do našich materských škôl. V predprimárnej edukácii sa u nás začína využívať počítač a počítačový softvér na rozvíjanie určitých kognitívnych kompetencií detí. Na jednej strane je to trend a požiadavka informačnej spoločnosti, na strane druhej možnosť didaktického využitia počítača k dosahovaniu cieľov edukácie.

U nás materské školy pravdepodobne využívajú ľahko dostupný komerčný edukačný softvér získaný z internetových stránok, ktorý je zameraný na rozvoj literárnej, jazykovej a matematickej gramotnosti. Výber programov a priebeh ich aplikácie je zväčša intuitívny a zaradzovaný do edukačného procesu situačne, nevynímajúc jeho využitie v podobe odmien a trestov. Je závislý od informačnej a technickej gramotnosti učiteľa, aj od podmienok jednotlivých materských škôl.

Vieme však málo, alebo takmer nič o tom, aký vplyv má tento fenomén na jednotlivé dimenzie rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku (napríklad na sociálnu oblasť, kreativitu, motiváciu). Vzhľadom na senzitívnosť obdobia predškolského veku (t.j od 3 – 6 rokov) považujeme za potrebné tento jav preskúmať. Jednoducho povedané, potrebujeme vedieť/poznať/určiť, čo sa deje, keď sa dieťa učí pri počítači.

Počas štúdia tejto problematiky sme zistili, že v zahraničí sa v tejto oblasti vedie odborný diskurz a existujú viaceré výskumné správy reflektujúce výsledky empirických výskumov. V tomto príspevku vychádzame predovšetkým z dostupných prehľadov literatúry (tzv. review),

ktoré sumarizujú výskum v problematike vzťahu dieťa – počítač a z prác konkrétnych autorov a inštitúcii predovšetkým z amerického prostredia. Je to prvý krok v našom výskumnom bádaní, ktorý zároveň naznačuje našu cestu, ktorou sa plánujeme ďalej uberať.

Odborný diskurz k problematike

V 80. a 90. rokoch sa v zahraničí (predovšetkým v USA) veľmi intenzívne skúmala interakcia dieťaťa s počítačom a prebiehala odborná diskusia medzi pedagógmi, psychológmi a inými zainteresovanými odborníkmi o vplyve počítačovej techniky na deti. Bolo urobených množstvo záverov a vyhlásení, ktoré na jednej strane deklarujú pozitívny vplyv, na strane druhej negatívny vplyv, alebo dokonca žiaden vplyv na rozvoj učiacich sa detí.

Napríklad americká organizácia Alliance for Childhood, ktorá zlučuje pedagógov, psychológov, psychiatrov, sociológov a iných odborníkov v roku 2000 vo svojej správe *„Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood,"* (Cordes, Miller, 2000) konštatuje nedostatok výskumov, ktoré by potvrdzovali, že počítač spôsobuje pozitívny nárast v rozvojových možnostiach detí. Ich stanovisko je také, že počítačmi nahrádzame priamu interakciu dieťaťa s dospelými, ktorú dieťa pre svoj zdravý vývin potrebuje, že počítače predstavujú vážne zdravotné riziká pre deti a politici i médiá ich tlačia do škôl kvôli ekonomickým výhodám zisku. Odborníci volajú po moratóriu - národnom oddychu od používania počítačov v ranom detstve a na základných školách a odporúčajú odloženie tohto vzdelávania na neskôr.

Postoj Aliancie bol kritizovaný a následne konfrontovaný viacerými odborníkmi z oblasti pedagogického výskumu. Najaktívnejším sa javí univerzitný profesor a matematik Douglas H. Clements a americká organizácia NAEYC.

Profesor Clements a Sarama reagovali 70 stranovým dokumentom pod názvom *A Response to "Fool's Gold"* (Clements-Sarama, 2003), v ktorom Aliancii vyčítajú slabé operovanie empirickými dátami. Poukazujú na nedostatočné argumenty, na citácie vytrhnuté z kontextu a na popieranie výsledkov už existujúcich empirických výskumov. Argumentujú, že na základe doterajších výskumov sú počítače v predškolských zariadeniach pre deti prínosom tak v kognitívnej, ako aj v sociálnej oblasti rozvoja, že slúžia ako katalyzátory pre pozitívnu sociálnu interakciu, pretože umožňujú deťom nadväzovať priateľstvá a rozvíjať kooperáciu (1995, 2003). Dr. Clements odporúča, aby deti nesedeli pred počítačom samostatne, ale v skupine najmenej dvoch detí, a aby školy využívali len kvalitný edukačný softvér (1995). Ich stanovisko je také, že nie počítač, ale jeho zlé využitie predstavuje negatívny vplyv na deti.

Americká organizácia *National Association for the Education of Young Children (NAEYC*) taktiež reagovala na vyhlásenie Alliance for Childhood o moratóriu. Podľa nej je dôležitejšia **kontrola** ako prestávka (NAEYC, 2000). Aby sme deti ochránili pred nežiaducimi vplyvmi techniky, navrhuje hlavné kroky:

1. Dohľad a rada dospelých – tak ako učíme deti bezpečne prejsť cez cestu, rovnako ich musíme sledovať pri používaní počítačovej techniky.

2. Diskusia a vytvorenie pravidiel o tom, kedy a ako dlho môže byť dieťa on-line a čo môže na počítači robiť. Uloženie obľúbených stránok k rýchlemu prístupu.
3. Byť v jednej miestnosti s dieťaťom, ktoré je za počítačom, alebo mať počítač v miestnosti, v ktorej sa najčastejšie zdržiavajú ostatní členovia rodiny.
4. Veku primeraný softvér, kvalitné kurikulum, kvalitné hodnotenie.
5. Profesionalita učiteľov, ktorí dokážu adekvátne zhodnotiť veku primeraný softvér. (2000)

Odporúčania sú stručným zhrnutím pozície organizácie NAEYC (posledné dva body sú rozpracované podrobnejšie v ich dokumente z roku 1996), no z načrtnutého súboru odporúčaní vyplývajú povinnosti pre rodičov, učiteľov, akademických odborníkov až po najvyššie plénum zostavovateľov kurikulárnych dokumentov. Zaujali nás predovšetkým tri oblasti, na ktoré organizácia kladie dôraz, t.j. vypracovanie „kvalitného kurikula" – tak na úrovni štátnej ako aj školskej, využívanie „veku primeraného softvéru", ktorý má vyberať učiteľ, a to na základe vlastnej „profesionality". Kým pri počiatkoch fenoménu počítač v edukácii sa riešila otázka vhodnosti počítačov pre deti (áno, alebo nie), na konci 90. rokov sa tento výskumný problém vytráca a skúma sa *kvalita* edukácie s počítačom, hľadajú sa najlepšie spôsoby hodnotenia edukačných programov pre deti a hľadá sa odpoveď na otázku *ako to robiť lepšie*.

U nás chýbajú vzdelávacie inštitúcie a organizácie, ktoré by tieto otázky výskumne skúmali a následne reagovali na potreby učiteľov, na ktorých zostáva plánovanie a realizácia edukačného procesu v materskej škole. V rámci tohto príspevku a vedeckého zamerania autorky sa pokúsime o vymedzenie konceptu *veku primeraného softvéru*.

„Veku primeraný" edukačný softvér

Veku primeraný softvér je podľa americkej organizácie NAEYC taký program, ktorý *ponúka možnosti na kolaboratívnu hru, učenie sa a tvorivosť* (1996). Koncept „veku primeraný" sme voľne preložili z anglického jazyka – *age appropriate*, pričom sme sa stretli aj s pojmami *developmentally appropriate* a ich opozitami *age inappropriate, nondevelopmentally appropriate*. Je teda možné „veku primeraný" preložiť aj ako „vývinovo (rozvojovo) primeraný", naopak „veku neprimeraný" ako „vývinovo (rozvojovo) neprimeraný".

Zistili sme, že okrem NAEYC používajú pojmy „veku primeraný" a „veku neprimeraný" softvér aj iní odborníci., napr. univerzitný profesor Douglas Clements a výskumníčka Susan Haugland. U nás sme sa s týmto delením edukačného softvéru nestretli, preto navrhujeme

6. tieto koncepty teoreticky vymedziť (v našom príspevku sme použili definíciu *veku primeraného softvéru* od americkej organizácie NAEYC),
7. zistiť, aké kritériá ohraničujú veku primeraný softvér (získať relevantné štúdie),
8. kategorizovať edukačné programy u nás podľa týchto kritérií.

Takáto kategorizácia by bola výbornou pomôckou pre učiteľa v orientácii sa v spleti komerčného edukačného softvéru. Množstvo počítačových edukačných programov na trhu totiž

nepredpokladá aj ich kvalitu a vhodnosť vzhľadom k vekovým osobitostiam detí predškolského veku. Počítačový program vytvorený marketingovými programátormi pre zábavu nemusí spĺňať kritériá veku primeraného edukačného programu, pretože navrhovatelia softvéru venujú často viac pozornosti používateľskému prostrediu a vzhľadu (2003), ako edukačnej hodnote. Navyše, nie každý program, ktorý má v názve slovo vzdelávací, edukačný, či interaktívny, je ním aj v skutočnosti. Je na samotnom učiteľovi, aby vybral vhodný program pre deti.

Záver

V predprimárnej edukácii sa u nás začal využívať počítač a počítačový softvér na rozvíjanie kognitívnych kompetencií detí a preto považujeme za potrebné tento nový fenomén preskúmať. V našom výskumnom bádaní sme na začiatku. Prvým našim krokom bolo štúdium dostupných zahraničných prác a oboznámenie sa s odborným diskurzom v problematike vzťahu dieťa – počítač, resp. dieťa – počítačový softvér. V príspevku sme načrtli len niektoré východiská a naše štúdium ešte nie je na konci.

Zistili sme, že v zahraničí k tejto problematike prebieha odborný diskurz už niekoľko desiatok rokov. Existujú výskumné štúdie a správy dokumentujúce výsledky výskumných zistení. Existujú inštitúcie a organizácie, ktoré sumarizujú tieto zistenia a publikujú návrhy a odporúčania pre rodičov, učiteľov a iných pedagogických odborníkov. My sme sa pokúsili načrtnúť niektoré významné zistenia, navrhnúť vymedzenie konceptu „veku primeraného softvéru“, ktorý sa využíva v anglicky hovoriacom prostredí (predovšetkým v USA) a stručne naznačiť našu cestu k skúmaniu problematiky vzťahu dieťa – počítač, resp. dieťa – počítačový softvér.

Zároveň sme svojim príspevkom chceli inšpirovať aj ďalších odborníkov, aby kriticky pristupovali k novinkám v oblasti edukácie a so znalosťou veci. Výchova je dlhodobý proces a len ťažko sa napráva to, čo raz pokazíme.

Literatúra

Asociácia projektu Infovek: *Štátny program Budovanie informačnej spoločnosti – Využitie IKT technológii a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní. Klasifikácia edukačného softvéru.* 2003 [online] Dostupné na: **http://edi.fmph.uniba.sk/~kalas/Vyucba/TPS1/edusoftver.doc**

CORDES, C., MILLER, E. (Eds.).: *Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood. Alliance for Childhood* [online]. 1999. Dostupné na www.alliancefor childhood.org/projects/computers/computers_reports_fools_gold_contents.htm

CLEMENTS, D., SARAMA, J.: Strip Mining for Gold: Research and Policy in Educational Technology—A Response to "Fool's Gold". AACE Journal. 11 (1), pp. 7-69. Norfolk, VA: AACE. 2003 [online]. Dostupné na http://www.editlib.org/index.cfm/files/paper_17793.pdf?fuseaction=Reader.DownloadFullText&paper_id=17793

CLEMENTS, D. H., SWAMINATHAN, S. 1995. Technology and school change: New lamps for old? Childhood Education, Vol. 41, No. 5, 275-281, 1995. State University of New York at Buffalo. Reprinted with permission. Dostupné na http://www.gse.buffalo.edu/org/buildingblocks/NewsLetters/Tech_and_School_DHC.htm

NAEYC: A Position *Statement on Technology and Young Children – Ages 3 through 8*. 1996 [online] Dostupné na http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSTECH98.PDF

NAEYC: Computers and Young Children, NAEYC, 2000 [online] Dostupné na http://www.naeyc.org

Kontaktná adresa

Mgr. Miroslava Višňovská
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 81108 Bratislava, Slovenská republika
visnovska@fedu.uniba.sk

Pastelková fyzika pre materské školy

Mária ZENTKOVÁ – Andrea ČEPIŠŠÁKOVÁ – Lenka DUCÁROVÁ –

Jarka VÍŤAZKOVÁ – Erika BELOVÁ

Abstract: The proposed project is not only the way how to explain small kids the basic ideas and laws governing the nature in the way they can understand, but predominantly its task is to support the development of independent thinking and the ability to formulate independent opinion on given subject. The topics like Gravity, Elasticity, Air, Surface tension, Sound, Light and Electrostatics were introduced in the Physics course for kindergarten. The kids perform hands on experiments and consequently draw their physical ideas. Prepared methodical material will allow the teachers in kindergarten to start the course in their working place without any additional training required. The proposed course is suitable also as alternative course of physics for primary school kids with learning disabilities.

Keywords: physics for kindergarten, crayon physics, learning disabilities.

The crayon physics course for kindergarten

Abstrakt: Projekt Pastelková fyzika je adaptáciou základného kurzu fyziky pre cieľovú skupinu detí vo veku do 6 rokov. Deti si vyskúšajú jednoduché fyzikálne pokusy a keďže ešte nevedia písať, svoj názor na jednotlivé fyzikálne javy vyjadria kresbou. Takýmto spôsobom deti absolvovali fyzikálne pásma na témy ako Pružnosť, Gravitácia, Vzduch, Zvuk, Povrchové napätie a Elektrostatika. Pripravené metodické listy k jednotlivým pásmam umožnia aby tento kurz, ktorý je zameraný hlavne na rozvoj racionálneho chápania okolitého sveta a na elimináciu negatívneho vzťahu detí k prírodným vedám, mohli samostatne aplikovať učiteľky v svojich materských školách. Tento kurz fyziky je vhodný aj ako alternatívny kurz fyziky pre žiakov s poruchami učenia.

Kľúčové slová: fyzika pre škôlkarov, pastelková fyzika, poruchy učenia.

Načo je škôlkarom fyzika

Fyzika je predmet s enormným popularizačným potenciálom. O jej príťažlivosti svedčí aj komerčný úspech väčšiny európskych vedeckých parkov s interaktívnymi experimentmi. Táto príťažlivosť fyziky sa však v školách kamsi stráca, najmä keď nie je čas na osvojovanie si zákonitostí fyziky hravou formou a namiesto toho sú deti zahlcované množstvom teoretických informácií. Pokiaľ však človek len mechanicky preberá nové informácie jedná sa o pasívne vzdelávanie a takto získané vedomosti nie sú trvalého charakteru. Je dobre známym faktom, že ak žiaka motivujeme prevziať v procese učenia aktívnu úlohu získa vedomosti trvalejšieho charakteru. Ak uvažujeme o škôlkaroch ako o cieľovej skupine kurzu fyziky , potom obava zo zahlcovania teoretickými informáciami úplne odpadá, nakoľko tieto deti vo veľkej väčšine prípadov nevedia čítať ani písať. Tento zdanlivý hendikep však môžeme ľahko obrátiť vo výhodu. Práve tieto deti sú v poznávaní okolitého sveta plne odkázané výlučne len na svoje

pozorovanie a závery pozorovania si musia dorozmýšľať a naformulovať sami. Jediný spôsob ako porozumieť fyzike pre tieto deti teda je zažiť a vyskúšať si všetky pokusy na vlastnej koži. Kurz fyziky pre škôlkárov „Pastelková fyzika“ tento fakt plne zohľadňuje. Je postavený na nasledujúcich pevných pravidlách:

1. Dĺžka jedného pásma experimentov nesmie presiahnuť 60 minút . Dlhšie totiž malé deti neudržia pozornosť.
2. Pásma pokusov sú monotematické, v rámci jedného pásma deťom prostredníctvom jednoduchých experimentov vysvetlíme dva až tri fyzikálne javy.
3. Vyberáme javy , o ktorých predpokladáme, že sú atraktívne práve pre škôlkárov.
4. Pokusy musia byť jednoduché, aby ich zvládli aj malé deti , musia mať jednoznačný efekt, aby si iba na základe pokusu deti vedeli urobiť jasný názor na predvádzaný fyzikálny jav.
5. Všetky pokusy musia byť predvedené na predmetoch každodennej spotreby, ktoré sú bežnou súčasťou každej domácnosti , ako balóny, loptičky, poháre, taniere a podobne. Je tomu tak nielen preto, aby sa deti nebáli experimentovať ale aj preto, aby mohli pokusy neskôr zopakovať aj doma pre svojich rodičov a príbuzných.
6. Obdobie predškolského veku býva často označované ako zlatý vek detskej kresby. Keďže deti v tomto veku ešte nemajú dostatočnú slovnú zásobu , najpresnejšie sa vyjadrujú prostredníctvom kresby. Ako výstup z každého pásma deti preto kreslia fyzikálne kresby.
7. Raz ročne organizujeme výstavu detských fyzikálnych kresieb na ktorej deti vysvetľujú svoje kresby profesionálnym fyzikom z Ústavu Experimentálnej Fyziky SAV a Prírodovedeckej fakulty UPJŠ.

Hlavnou motiváciou pre prítomnosť Pastelkovej fyziky v škôlkach však nie je snaha o vzdelávanie detí v oblasti prírodných vied ale fyzika slúži ako efektívny nástroj na rozvíjanie logického myslenia u detí , na podporu odvahy detí formulovať svoj vlastný názor a tento si obhájiť v diskusii s rovesníkmi. Deti sa učia diskutovať s rovesníkmi a rozmýšľať nad názormi ostatných , učia sa, že ak sa im zdajú argumenty kamaráta presvedčivé a dobre odôvodnené, môžu svoj pôvodný názor zmeniť. Takýmto spôsobom sme doteraz realizovali v škôlke pásma na tieto témy: sila, zemská príťažlivosť, vzduch, zvuk, svetlo, pružnosť, povrchové napätie, elektrina a magnetizmus. Keďže malé deti sú veľmi citlivé a málo odolné voči prípadným neúspechom musíme dbať na to, aby všetky boli počas pokusov so sebou spokojné. Tie, ktorým sa pokus podarí pochválime a tie, ktorým sa to nepodarí na prvý krát povzbudzujeme k ďalším pokusom . Aby kurz Pastelkovej fyziky mohli v prípade záujmu v svojej materskej škole zaviesť pani učiteľky, každé vyskúšané pásmo spracujeme vo forme metodických listov, na základe ktorých dokážu pásmo realizovať a pokusy deťom jednoducho a korektne vysvetliť aj učiteľky bez fyzikálneho vzdelania. Výhoda kreslených fyzikálnych protokolov spočíva aj v tom, že pri striedaní rôznych výtvarných techník okrem získavania vedomostí o fyzike a rozvoja logického myslenia sa deti zdokonaľujú aj vo výtvarných technikách.

Príklad 1: O pružnosti

Pásmo o pružnosti tvorili pokusy s balónikmi, gumičkami a gumenými cukríkmi. Cieľom pásma bolo naučiť deti rozdiel medzi pružnými a nepružnými látkami, medzi elastickou a plastickou deformáciou a vysvetliť im, čo je to elastická energia. Elastickú energiu deti skúmali vyrobením pružnej loptičky z pružných gumičiek, autíčkom pohybujúcim sa na gumičkový pohon, meraním výšky odrazu rôznych typov loptičiek, ako aj toho, ako sa zmení výška odrazu loptičky ak tá pri páde narazí na inú väčšiu loptičku, ktorá je tiež v pohybe. Pružnosť balónu bola demonštrovaná úspešným prepichnutím nafúknutého balónu špilkou skrz naskrz (Obr.1.). Najúspešnejšou časťou tohto pásma však určite bolo skúmanie pružnosti cukríkov. Deti zisťovali, ktoré druhy cukríkov sa dajú natiahnuť najviac a prečo. Zistili, že chvostík gumenej myšky sa dá natiahnuť oveľa viac ako hlavička (anizotropia elastických vlastností). Všimli si, že ak zaťažia myšku malými závažiami, po ich zvesení sa chvostík vrátil presne do pôvodnej dĺžky. Okrem toho zistili, že existuje isté „kriticky ťažké“ závažie po zavesení ktorého sa myškin chvost zrazu natiahne oveľa viac ako predtým a po odobratí závažia sa už chvostík myšky nedá vrátiť do pôvodného tvaru (prechod medzi elastickou a plastickou deformáciou). Najlepšia fáza pokusov však prišla nakoniec, keď deti mohli všetok sladký experimentálny materiál zjesť. Po nakreslení fyzikálnych kresieb (Obr.2.) deti kresby vystavovali na detskej konferencii, kde diskutovali o svojich fyzikálnych predstavách s profesionálnymi vedeckými pracovníkmi (Obr.3.).



Obr.3 Detská vedecká konferencia.

Príklad 2: O elektrostatike a povrchovom napätí.

Pásmo o elektrostatike malo deťom objasniť čo je to kladný a záporný náboj, ako aj to, že rovnaké náboje sa odpudzujú, kým rozdielne priťahujú (Obr.4.).

Obr.4. Krotenie papierového hada nabitým pravítkom a hýbanie nabitými slamkami



Pásmo o povrchovom napätí vysvetlilo deťom pomocou hier na molekuly rozdiel medzi silami, ktoré pôsobia na molekulu na povrchu a na molekulu vnútri kvapaliny, ako aj prečo a ako mydlo pomáha lepšie umyť ruky (Obr.5.) Nasledovala séria pokusov z ktorých deti najviac zaujali pokusy s bublinkami. (Obr.6.)

Obr.5. Hra o tom, prečo mydlo ľahšie chytí všetky špinky



Obr.6. Pokusy a kresby s bublinkami

Záver

Naše experimentálne pásma deti veľmi bavili , pokusy opakovali doma pre rodičov , celý projekt brali ako veľkú zábavu. Postupne sa učili odvážnejšie diskutovať a formulovať svoje názory pred rovesníkmi a keď nakoniec mali obhajovať svoje vedecké kresby pred profesionálnymi vedcami diskutovali už úplne suverénne. Myslíme si, že tento projekt funguje tak ako sme zamýšľali a môžeme ho odporučiť pre bežné používanie v materských školách. Projekt Pastelková fyzika je realizovaný v rámci projektu APVV LPP003006- Vedecký inkubátor pre žiakov a študentov.

Literatúra

ZENTKOVÁ, M. – MIHALIK , M. – ZENTKO, A. – BROSCHOVÁ, K. – ČEPIŠŠÁKOVÁ, A. : Physica Insita . In: *GIREP EPEC Conference Frontiers of Physics Education* (2007; Opatija) Selected contributions . edited by R. Jurdana-Šepić, V. Labinac, M. Žuvić-Butorac, A. Sušac. Rijeka: Zlatni Rez, 2008, s. 392-397. ISBN 978-953-55066-1-4.

Kontaktná adresa

RNDr. Mária Zentková, CSc
Ústav Experimentálnej Fyziky SAV
Watsonova 47, 040 01 Košice, Slovenská republika
zentkova@saske.sk

REFERÁTY

2. sekcia
Príprava učiteľov primárneho stupňa školského vzdelávania

2. 1
Pedagogika, psychológia

Pedagog szkolny jak kreator decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży

Mirosław Zb. BABIARZ – Daniel KUKLA

Abstrakt: Wybory edukacyjno-zawodowe dokonywane przez młodego człowieka w realiach współczesności są wyborami trudnymi, gdyż żyjąc w świecie ciągłych zmian musimy permanentnie dokonywać wszelakich wyborów chcąc się odnaleźć na rynku pracy. Wybór zawodu jest strategiczną decyzję, obejmującą swymi skutkami dziesięciolecia życia człowieka. Młody człowiek jest narażony na wpływ wielu czynników które mogą warunkować jego wybory. Tu ważna role pełni pedagog szkolny jako obiektywna osoba która znając swojego ucznia może kształtować a zarazem i wpływać na plany edukacyjno-zawodowe młodego człowieka. Ale również we współpracy z gronem pedagogicznym, rodzicami i samym uczniem może zasugerować dalszą drogę edukacyjno-zawodową (oczywiście pedagog, nauczyciele i rodzicie są głosem doradczym a nie podejmującym decyzje za młodego człowieka).

Kľúčové slová: Pedagog szkolny, kreator, wybory edukacyjno-zawodowe.

School pedagogy therapist as a creator of young people's educational-professional decisions

Abstract: Educational-professional choices made by a young man in the contemporary reality are difficult choices, because living in the world of continuous changes, we permanently have to make different choices, to be able to deal with the labor market. The choice of profession is a strategic decision, whose effects have an influence on decades of man's life. A young person is exposed to the influence of many factors that can condition his choices. A school pedagogy therapist plays here an important role, because as an objective person who knows his students, may shape, and at the same time, influence educational-professional plans of young people. Moreover, in cooperation with the teaching staff, parents and the student himself, he can suggest the further educational-professional way (of course, a school pedagogy therapist, teachers and parents are advisors, not decision-makers instead of a young man).

Keywords: School pedagogy, creator, Educational-professional choices.

„Lepiej jest wybierać zawód niż „polować" na jakąkolwiek pracę"
/Frank Parsons /[1]

Wstęp

Wybór drogi edukacyjnej, zawodowej nie jest we współczesnej rzeczywistości prosty i oczywisty. Świat pędzi do przodu. Wybierając dziś zawód należy zdawać sobie sprawę że „jutro" może być on już mało znaczącym zawodem dla gospodarki wolnorynkowej. Należy wszelkie decyzje związane z planowaniem przyszłości edukacyjno-zawodowej podejmować bardzo

[1]Paszkowska-Rogacz, A.: *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Wyd. KOWEZiU, 2003. ISBN: 83-88780-40-9, s. 33

racjonalnie a najlepiej konsultując owe decyzje i plany z osobą, która do naszych planów będzie podchodziła obiektywnie. Decyzje dotyczące wyboru drogi zawodowej czy tez edukacyjnej są jednymi z najważniejszych, jakie podejmujemy w życiu. Od nich w dużym stopniu zależy jak potoczy się nasz los. Pamiętajmy, że przyszły zawód, rodzaj wykonywanej pracy nie tylko mają olbrzymi wpływ na naszą sytuację materialną, ale w dużej mierze warunkują funkcjonowanie społeczne oraz psychiczne człowieka. Umiejętność świadomego podejmowania decyzji jest niezmiernie istotna, szczególnie wobec tak szybkich zmian wymagających jeszcze szybszego przystosowywania się.

Pomocne wsparcie jest tu wskazane za strony rodziców, nauczycieli, pedagoga który często w realiach współczesnej szkoły pełni funkcje doradcy zawodowego. Najważniejszą bodaj osobą która ma znaczący wpływa na młodzież w szkole ma właśnie pedagog szkolny. To on wspiera i pomaga, wytycza i analizuje wszelkie dążenia i plany młodego człowieka związane z jego przyszłością.

Wkraczając w poszczególne etapy edukacji czy też na rynek pracy musimy zdawać sobie sprawę z licznych trudności i przeszkód, na jakie możemy napotkać. To przed szkołą stoją obecnie nowe zadania, a jednym z nich jest właśnie przygotowanie młodego człowieka do podjęcia trudnych decyzji, które zaważą na jego całym życiu.

Pedagog w procesie precyzowania planów młodzieży

Obecnie coraz większą wagę przywiązuje się do roli, jaką pełni pedagog w procesie kształtowania decyzji edukacyjno-zawodowej uczniów. Szkoła, a tym samym nauczyciele, pedagog czy pracownicy szkolni powinni nie tylko dostarczać informacji o możliwościach i konsekwencjach wyboru szkoły i zawodu, ale również powinni rozwijać u ucznia indywidualne zdolności i zainteresowania. Wyzwania jakie stawia nam współczesny rynek edukacji i pracy jest kształcenie i wychowywania przyszłego społeczeństwa do permanentnego rozwoju i tworzenia nowej cywilizacji „jutra". Żyjemy w świecie gdzie nie ma miejsca na przypadkowe czy błędne wybory edukacyjno-zawodowe. Pedagog szkolny jako osoba pomagająca w dokonaniu odpowiednich i właściwych wyborów powinna posiadać wiele ważny umiejętności, które są niezbędne do wykonywania tak ważnego ze wszech miar zawodu, który wpływa na kształtowanie się przyszłego społeczeństwa.

Pedagog będąc wsparciem w planach edukacyjno-zawodowych młodzieży powinien być niczym Mistrz John ze wspomnień Nouvena J.M., w „Genesees" – który pomoże (radzącemu się) w snuciu rozważań na temat wolnego wyboru i podejmowania decyzji, wskaże na wybory lepsze niż inne, pozwala znaleźć własną drogę, ale nie ukrywa mapy, która ukazuje właściwy kierunek.[2] Jest tym, „który w momencie zagubienia busoli wskazującej właściwą drogę, podejmie dyskurs i wskaże kierunek drogi, po której warto iść."[3]

---

[2] Bińczycka, J.: *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wyd. IMPULS. 1999. ISBN 83-86994-32-6, s.52

[3] Bińczycka, J.: *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wyd. IMPULS. 1999. ISBN 83-86994-32-6, s.42

W ostatnich latach obserwuje się wzrost zapotrzebowania na profesjonalne poradnictwo zawodowe. Ludzie zagubieni w różnorodności świata zawodów i specjalności często sami nie są w stanie znaleźć dla siebie odpowiedniej profesji i wybrać drogi kształcenia zgodnej z ich możliwościami i predyspozycjami.

„Udzielanie pomocy jest zajęciem tak powszechnym, że często możemy nawet nie zauważać czynionych przez nas prób wspierania innych”[4].

Szkoła jest miejscem, gdzie młodzież powinna, a nawet pozwolę sobie użyć słowa „musi” mieć dostęp do usług związanych z planowaniem drogi edukacyjno – zawodowej. Z różnych przyczyn, najczęściej finansowych, placówki oświatowe nie zatrudniają specjalistów z poradnictwa zawodowego. Tą funkcję przejmują pedagodzy, którzy służą wiedzą i wsparciem, tak niezbędnym przy podejmowaniu decyzji zawodowych.

Pedagog szkolny ma duży wpływ na przygotowanie uczniów do świadomego i prawidłowego wyboru kierunku dalszego kształcenia czy planów odnośnie wyboru zawodu, gdyż może rozpoznać indywidualną sytuację ucznia i jego predyspozycje osobowościowo-zawodowe. Działalność pedagoga nie może ograniczać się do jednorazowych aktów pomocy młodzieży w okresie podejmowania decyzji, a wiec w podokresie próbowania kiedy młodzież musi dokonać wielu ważnych dla siebie wyborów życiowych, ale owa działalność powinna sprzyjać rozwojowi młodego człowieka w kierunku jego indywidualnych predyspozycji i trwać przez cały okres nauki w szkole. Pedagog jest osobą na co dzień przebywającą w placówce. Ma możliwość nie tylko obserwacji uczniów, ale także konsultacji z pozostałymi pracownikami szkoły i ułatwienia młodemu człowiekowi rozwijania swych pasji i uzdolnień.

Młodzież musi wiedzieć, czego oczekuję od siebie i innych, musi precyzyjnie planować swoją karierę, ponieważ tylko takie podejście daje dużą szansę na osiągnięcie sukcesu. Uczeń dobrze przygotowany do podjęcia decyzji zawodowej to taki, który ma ukształtowane zainteresowania zawodowe, potrafi dokonać samooceny. Decyzja zawodowa jest decyzją, która może zaważyć na całym życiu ucznia. Wadą współczesnego młodego społeczeństwa jest to, iż występuje mała mobilność, brak orientacji w wymaganiach współczesnego rynku pracy. Uczeń kończący gimnazjum powinien znać swoją wartość i wiedzieć, czego chce. Powinien umieć korzystać z różnych źródeł informacji i wybierać to, co jest dla niego ważne. To właśnie szkoła musi zadbać o odpowiednią jakość orientacji zawodowej. Jest to obecnie jedno z jej głównych zadań. Młodzież powinna być przygotowana do radzenia sobie na wolnym rynku pracy, w warunkach konkurencji. Konieczne jest zatem kształcenie umiejętności studiowania i wybierania ofert pracy, prezentowania swoich kwalifikacji i możliwości, stałej gotowości do doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności.[5]

Problem zaplanowania a tym samym i wyboru własnej ścieżki kariery jest ważną kwestia dla młodego człowieka ale i również dla jego najbliższych i całego społeczeństwa. Ważne wydaje

---

[4] Murgatroyd, S.J.: *Poradnictwo i pomoc*. Warszawa: Wyd. Zysk i S-ka, 2000. ISBN 83-7150-816-6, s.13

[5].Leliński, K.: Charakterystyka procesu wyboru zawodu. In: *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu na lekcjach pracy techniki.* Warszawa: Wyd. Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Wł.Spasowskiego, 1990. s.23

się udzielanie wszelkiego wsparcia młodym ludziom w planowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej, ale i również pomoc w kształtowaniu wartości i postaw odnośnie kariery i funkcjonowania w określonych rolach zawodowych, w warunkach dynamicznie zmieniającego się zapotrzebowania na rynku pracy. Młody człowiek wkraczający w świat pracy, w świat ludzi dorosłych, pełny obecnie zawiści i egoizmu musi mieć odpowiednio ukształtowany system wartości i wiedzieć jakie są jego nadrzędne cele. Praca zawodowa, robienie tzw. kariery to dla wielu młodych osób jedynie marzenie. Pragną szybko i natychmiast, tu i teraz. Warto zatem pokazać im wartość pracy, nie tylko od tej strony materialnej.

Warto także podkreślić, że orientacja edukacyjno-zawodowa realizowana w systemie szkolnym, mimo szerokiej palety oddziaływań, powinna zachowywać wewnętrzną spójność i uporządkowanie, ponieważ jej celem jest wychowanie harmonijnej jednostki, świadomej swoich zalet, nakierowanej na sukces, chętnej i gotowej do nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji, otwartej, elastycznej i mobilnej. Rola nauczyciela sprowadza się do roli pomocniczej w organizowaniu różnych form pracy orientacyjnej. Głównym inicjatorem wszelkich form pracy orientacyjnej jest pedagog szkolny. To on, dzięki zastosowaniu różnorodnych metod, technik i narzędzi badawczych jest w stanie określić słabe i mocne strony ucznia, jego indywidualne predyspozycje (zawodowe). „Głównym zadaniem dobrej szkoły w dzisiejszych czasach nie jest bycie źródłem wiedzy, bo tę znacznie lepiej i atrakcyjniej można zdobyć bez wychodzenia z domu poprzez wykorzystanie technologii informacyjnej. Priorytetem dzisiejszej szkoły musi być chęć profesjonalnej pomocy młodemu człowiekowi, aby lepiej żył po jej opuszczeniu”.[6]

Uczeń odpowiednio przygotowany do podjęcia decyzji edukacyjno – zawodowej ma poczucie odpowiedzialności za własne decyzje, wypracowane dzięki zastosowaniu przez wychowawców technik samopoznania, samorozwoju i samooceny. Posiada wiedzę o świecie zawodów, o wymaganiach rynku pracy i być może posiada już pierwsze doświadczenia zawodowe.

Orientacja zawodowa to długofalowa działalność wychowawcza, obejmująca swym zasięgiem wszystkie działania wychowawcze szkoły, rodziców i innych osób, grup oraz instytucji – mające na celu przygotowanie młodzieży do podejmowania kolejnych decyzji edukacyjno-zawodowych oraz planowania kariery zawodowej. Przygotowanie to następuje przez:

- przekazywanie uczniom informacji o możliwościach kształcenia na różnych poziomach oraz etapach rozwoju zawodowego oraz możliwościach zatrudnienia po ukończeniu nauki i zdobyciu zawodu;
- kształtowanie umiejętności samopoznania i samooceny predyspozycji psychofizycznych;
- kształtowanie aktywnej postawy wobec własnej kariery zawodowej, na podstawie

[6] Kukla, D.: Kompetentny pedagog szkolny (doradca zawodowy) jako kreator decyzji edukacyjno-zawodowej współczesnej młodzieży. In: *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka. Wybrane aspekty*. Warszawa: Wyd. UKSW. 2009, s. 155-157. ISBN 978-83-88930-30-0

[7] Szajek. S.*: System orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wyd. PWN. 1987. ISBN 83-01-08973-3, s. 56- 57

wskazywania roli aspiracji edukacyjnych i zawodowych w życiu jednostki oraz roli pozytywnej motywacji do dalszego kształcenia.[7]

Młodzież stojąca przed podjęciem ważnych decyzji życiowych a w szczególności edukacyjno-zawodowych powinna być wspierana przez szkołę a w szczególności pedagoga, nauczyciela – wychowawcę, psychologa którzy najlepiej znają swoich wychowanków, oczywiście należy tu wspomnieć iż znaczącą role odgrywa doradca zawodowy jednakże nie w każdej szkole On jest.

Im wcześniej uczniowie zaczynają planować, wybierać kolejny etap edukacji, tym wcześniej powinni mieć kontakt z doradcą zawodowym. Do głównych zadań doradcy zawodowego w procesie pomocy uczniom należy:

- informacja dla uczniów i ich rodziców w zakresie dalszej edukacji,
- informacja odnośnie zapotrzebowania na określone zawody na lokalnym i globalnym rynku pracy,
- pomoc w przygotowaniu ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych z którymi może zetknąć się na rynku edukacji i pracy np.: problem bezrobocia,
- przygotowanie uczniów do wyboru szkoły w dalszym etapie edukacji oraz uświadomienie potrzeby całożyciowej edukacji,
- przygotowanie młodzieży do permanentnej mobilności która warunkuje częstokroć możliwość pracy,
- pomoc w zaplanowaniu ścieżki własnej kariery edukacyjno-zawodowej,
- przygotowanie młodego człowieka do reorientacji zawodowej.

I od pedagoga zależy nie tylko to, czy ten młody człowiek uzyska potrzebną pomoc i wsparcie w osobistym rozwoju, w samopoznaniu siebie, w sprecyzowaniu swych zainteresowań, uzdolnień i upodobań, lecz także i to, czy pobyt w szkole będzie dla niego okazją do rozbudzenia nowych zainteresowań. Organizacja procesu kształcenia, nauczania, i wychowania jak również a także umiejętność wyrabianie w młodym człowieku odpowiedniej motywacji do pracy szkolnej pozostają w ścisłej relacji, łączności z procesem rozwoju ciekawości i aktywności umysłowej dziecka.

Niestety w dalszym ciągu istnieją szkoły, gdzie tematyka przyszłości edukacyjno-zawodowej realizowana jest dosłownie marginalnie, zarówno pod względem stosowanych metod jak też przekazywanych treści. Charakteryzująca się sporadycznością i przypadkowością działań – tak naprawdę sprowadza się do mało atrakcyjnego przekazu suchych informacji na temat szkół, kierunków kształcenia czy konkretnych zawodów. A trzeba pamiętać, że dobrze przeprowadzane zajęcia z obszaru orientacji szkolno-zawodowej wspierają działalność dydaktyczno-wychowawczą szkoły - zgodnie z założeniem, że jednym z celów działania szkoły jest właśnie wspieranie działań mających na uwadze optymalny rozwój edukacyjny i zawodowy ucznia.

Świat w którym przyszło nam żyć, to świat ciągłej niepewności, „świat ryzyka" – jak pisze U. Beck, w którym „wybory zawodowe są ryzykowne" – zauważa B. Wojtasik. W świecie

współczesnych szybkich przemian, w świecie *„nieprzejrzystym trzeba być refleksyjnym, nie należy przywiązywać się sztywno do swoich wyborów zawodowych ale należy a nawet trzeba być elastycznym”*[8] na obecnym rynku edukacji i pracy. Aby wybory edukacyjno-zawodowe były jak najmniej ryzykowne niezbędna wydaje się pomoc doradcy zawodowego który jako osoba neutralna pomoże, ukierunkowuje młodego człowieka na właściwą drogę edukacyjno-zawodową. *„Obecna młodzież staje u progu dorosłego życia w zdecydowanie zmienionych warunkach rynkowych i ekonomiczno-społecznych, wobec narastającej konkurencyjności, wymogów dużej mobilności i elastyczności zawodowej. Jej stosunek do wykształcenia i pracy jest wypadkową swoistej ewolucji społecznej, jaka dokonała się w toku długotrwałego okresu transformacji w Polsce”*.[9]

Jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły jest zapewnienie uczniom warunków do wielostronnego rozwoju osobowości. Rozwój ten przybiera szczególne znaczenie w okresie dorastania, kiedy młodzież musi dokonać wielu ważnych dla siebie wyborów, m.in. wyboru drogi przyszłego kształcenia, wyboru zawodu, oraz przyszłej pracy, a także, kiedy kształtuje się jej światopogląd. Te, jakże ważne decyzje życiowe, młodzież podejmuje w trzeciej klasie gimnazjum. Zdarza się, iż młodzież ta nie jest dostatecznie przygotowana do podjęcia tak ważnej decyzji, zarówno z uwagi na brak doświadczenia, rozeznania w świecie zawodów oraz ze względu na chwiejność zainteresowań, jaka pojawia się w tym okresie rozwojowym człowieka. Aby decyzja dotycząca wyboru przyszłej szkoły i zawodu była trafna, wymaga ona pomocy ze strony szkoły i rodziców. Podejmując decyzje o wyborze danego zawodu, młodzież powinna mieć określone predyspozycje do pełnienia danej funkcji zawodowej jak również określone warunki rozwojowe, zdrowotne i psychofizyczne co do wyboru danego zawodu. To wszystko wymaga długotrwałej pracy ze strony szkoły, dlatego tak ważne jest rozpoczynanie orientacji zawodowej od najmłodszych lat dziecka. Nie można w ciągu kilku miesięcy przeprowadzić skutecznej orientacji zawodowej, gdyż jest to proces długofalowy i ciągły. Od tego w głównej mierze zależy jego skuteczność. Orientacja zawodowa prowadzona w szkole powinna przygotować młodego człowieka do wyboru zawodu i przyszłej szkoły. Od momentu wyboru zawodu i szkoły rozpoczyna się w życiu człowieka okres stopniowego i pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym. Przygotowanie do wyboru zawodu to przygotowanie do życia, do podejmowania samodzielnych decyzji. Podjęcie przez szkołę obowiązku orientacji i poradnictwa zawodowego oznacza skierowanie uwagi młodego człowieka już w szkole podstawowej na sprawy życia społeczno-zawodowego.

Naturalnym celem orientacji prowadzonej przez szkoły jest dostarczanie informacji o istniejących rodzajach szkół i uczelni, które młody człowiek może wybrać po ukończeniu szkoły podstawowej czy średniej. Informacje powinny dotyczyć szkół znajdujących się

---

[8]Wojtasik, B.: Całożyciowe doradztwo zawodowe, Wystąpienie podczas Konferencji nt. *Rozwoju Systemu Poradnictwa Zawodowego w Polsce Szansą Efektywnego Obniżenia Bezrobocia,* która odbyła się 2 czerwca 2006 roku w Senacie RP w Warszawie.

[9]Piorunek, M.: *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM. 2004. ISBN 83-232-1365-8, s. 27

przede wszystkim w regionie, w którym młody człowiek mieszka i nie ograniczać się tylko do podania adresu szkoły, ale do przekazania sposobów przeprowadzania w niej rekrutacji i procesie szkolenia, a także perspektyw zatrudnienia po jej ukończeniu. Dostarczenie młodzieży informacji o różnych zawodach i grupach zawodowych, ich znaczeniu gospodarczym i społecznym, o warunkach wykonania danej pracy, o właściwościach psychofizycznych niezbędnych do wykonywania czynności zawodowych stanowi jedno z najważniejszych zadań orientacji zawodowej.[10]

W tak *„szybko zmieniającym się świecie za cel współczesnej edukacji przyjmuje się koncepcję ucznia świadomego swoich możliwości, predyspozycji oraz odpowiednio przygotowanego do ich wykorzystywania w świecie dynamicznych zmian społeczno-ekonomiczno-kulturowych*".[11] Celem nowoczesnego kształcenia jest więc wspieranie zmian i procesu uczenia się. Według Rogersa C., *„wykształconym jest ten człowiek, który nauczył się, jak się uczyć, nauczył się adaptować i zmieniać, który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności."* Edukacja powinna polegać na wyzwalaniu potencjału indywidualnej osoby.[12]

Niestety, nadal jeszcze wiele osób swoje decyzje edukacyjne podejmuje w sposób przypadkowy, nieprzemyślany i nieadekwatny do ogólnożyciowych planów zawodowych. Pojawiającą się tendencją wśród młodych ludzi jest wybór szkoły, a nie zawodu. Tymczasem znawcy problematyki są zgodni, co do tego, że najpierw trzeba wybrać zawód, lub choćby w przybliżeniu wiedzieć, co się chce robić w przyszłości oraz mieć jakąś wizję przyszłej pracy w danym zawodzie, a dopiero potem zastanowić się nad kwestią wyboru szkoły umożliwiającą realizację tych planów. Jeśli więc młodzi ludzie będą się czuć zagubieni i niedoinformowani, nie będą potrafili podjąć właściwych decyzji i z pewnością będą oczekiwali profesjonalnej pomocy doradczej.[13]

Drugim zadaniem pedagoga szkolnego (doradcy zawodowego) powinno być uświadamianie młodzieży, że wykonywanie pracy zawodowej stało się obecnie, i w jeszcze większym stopniu stawać się będzie w niedalekiej przyszłości, wartością, której nie będzie można uzyskać łatwo i raz na zawsze. Wiek XXI zmienił zasadniczo charakter pracy; staje się ona coraz trudniej dostępna, mało stabilna i podlegająca głębokiej ewolucji. Człowiek żyjący w czasach ponowoczesnych, pragnący pracować przez cały swój wiek produkcyjny, zmuszony będzie wykazać się historycznie bezprecedensową troską o pracę. Musi mieć świadomość, że wystarczy chwila nieuwagi, zaniedbania, lenistwa by ją bezpowrotnie stracić. Musi także wykazać się gotowością podejmowania coraz to nowej pracy, a co za tym idzie wielokrotną zmianą miejsca pracy, zamieszkania, zawodu.[14]

[10] Skorny, Z.: *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*. Warszawa: Wyd. WSiP.1987. ISBN 83-02-03333-2, s. 201
[11]Byra, S.: *Koncepcja ucznia współczesnej szkoły*. In: Edukacja i Dialog. ISSN 0866-952X. no 3/2004
[12]Parzęcki, R.: *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji*. Włocławek: Wyd. LEGA. 2003. ISBN 83-88500-38-4, s. 8
[13]Wojtasik, B.: *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne.* Warszawa: Wyd. PWN. 1997. ISBN 83-229-1111-4, s.5-6
[14]Pomykało, W.: *O mądrości, światopoglądzie i osobowości*. Warszawa: Fundacja Innowacja. 2004. ISBN 83-861-694-00, s.138-139

Zakończenie

Aby dobrze kształcić współczesną młodzież, pedagog musi umieć patrzeć w przyszłość i brać poniekąd odpowiedzialność za świat. Żyjemy w świecie gdzie wybory edukacyjno-zawodowe mają szczególne znaczenie, gdzie przypadkowość i pośpiech są złymi doradcami. W dzisiejszych *„trudnych czasach"* nikogo już stać na nietrafione wybory, zarówno ze względów ekonomicznych (koszty edukacji i przekwalifikowania), jak i z uwagi na wysokie koszty emocjonalne (frustracja, niezadowolenie, brak pewności siebie i poczucia własnej wartości), toteż pomoc w wyborach edukacyjnych czy zawodowych staje się coraz bardziej skomplikowanym procesem. Nie da się ukryć, że współczesny człowiek otacza się coraz częściej doradcami z różnych dziedzin. Doradcy finansowi, personalni, psycholodzy, terapeuci są specjalistami, z których usług chętnie korzystamy. Współczesny człowiek potrzebuje fachowego wsparcia w niemalże wszystkich dziedzinach życia. To zmniejsza jego poczucie niepewności, dodaje siły i wiary we własne możliwości. W szczególności młodzi ludzie potrzebują i oczekują pomocy. Ich głównym zadaniem w okresie dorastania jest właśnie dokonywanie wyborów edukacyjno–zawodowych. To na tym polu szkoła, nauczyciele i pedagodzy szkolni powinni się skupić. Odpowiednio obrana ścieżka kariery nie tylko przyczyni się do rozwoju młodego człowieka, ale pomoże mu zapewne być po prostu szczęśliwym i spełnionym człowiekiem. Praca wypełnia większość naszego dorosłego życia, warto zatem, aby nie kojarzyła się z udręką. Przed szkoła stoi zatem bardzo ważne i zarazem trudne zadanie. Pierwszym krokiem jest zatem uświadomienie jak niezwykle istotna jest problematyka orientacji zawodowej na każdym etapie edukacji. Potem należy ją „tylko" wprowadzić w życie szkoły.

Literatúra

BABIARZ, M.: O lepsza szkołę wiejską…. W kręgu rozważań po reformie systemu oświaty. In: Z. Ratajek (red.) *Uczeń we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej. Kielce. 2005.

BYRA, S.: *Koncepcja ucznia współczesnej szkoły*. In: Edukacja i Dialog. ISSN 0866-952X. no 3/2004.

BIŃCZYCKA, J.: *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wyd. IMPULS. 1999. ISBN 83-86994-32-6.

KUKLA, D.: Kompetentny pedagog szkolny (doradca zawodowy) jako kreator decyzji edukacyjno-zawodowej współczesnej młodzieży. In: *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka. Wybrane aspekty*. Warszawa: Wyd. UKSW. 2009. ISBN 978-83-88930-30-0.

LELIŃSKI, K.: Charakterystyka procesu wyboru zawodu. In: *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu na lekcjach pracy techniki.* Warszawa: Wyd. Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Wł.Spasowskiego, 1990.

MAZUR, P. : *Pozaszkolne formy pracy z młodzieżą,* „Zamojski Informator Diecezjalny" 2005 nr 1.

MURGATROYD, S.J.: *Poradnictwo i pomoc*. Warszawa: Wyd. Zysk i S-ka, 2000. ISBN 83-7150-816-6.

PASZKOWSKA-ROGACZ, A.: *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Wyd. KOWEZiU, 2003. ISBN 83-88780-40-9.

PARZĘCKI, R.: *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji*. Włocławek: Wyd. LEGA. 2003. ISBN 83-88500-38-4.

PIORUNEK, M.: *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM. 2004. ISBN 83-232-1365-8.

POMYKAŁO, W.: *O mądrości, światopoglądzie i osobowości*. Warszawa: Fundacja Innowacja. 2004. ISBN 83-861-694-00.

SKORNY, Z.: *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*. Warszawa: Wyd. WSiP.1987. ISBN 83-02-03333-2.

SZAJEK, S.*: System orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wyd. PWN. 1987. ISBN 83-01-08973-3.

WOJTASIK, B.: Całożyciowe doradztwo zawodowe, Wystąpienie podczas Konferencji nt. *Rozwoju Systemu Poradnictwa Zawodowego w Polsce Szansą Efektywnego Obniżenia Bezrobocia,* która odbyła się 2 czerwca 2006 roku w Senacie RP w Warszawie.

Kontaktná adresa

Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Zb. Babiarz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Krakowska 11, PL, 25-029 Kielce, Poland
mbabiarz@ujk.edu.pl

Dr Daniel Kukla
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Instytut Pedagogiki
Waszyngtona 4/8, PL, 42-200 Częstochowa, Poland
d.kukla@ajd.czest.pl

Edukacja początkowa wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka

Józef BAŁACHOWICZ

Abstrakt: Podmiotowe bycie w świecie jest zadaniem stawianym przed współczesnym człowiekiem jako pożądany model kulturowej adaptacji. Wolność, autonomia, kreatywność, samorealizacja to wielkie wyzwania, znak przemian mentalnych i społecznych typowych dla całej epoki późnej nowoczesności. Wobec tego wsparcie rozwoju podmiotowego człowieka staje się centralną kwestią edukacji. W wystąpieniu autorka podejmuje próbę włączenia kategorii podmiotowość w obszar kompetencji kluczowych, określających długofalowe cele edukacji młodego człowieka. W nauczaniu początkowym cele podmiotowe wyznaczają jakość wszystkich elementów systemu edukacyjnego, zmieniają ich optykę i konstruowanie środowiska edukacyjnego dziecka. W świetle tych założeń autorka odnosi się do praktyki kształcenia nauczycieli klas początkowych.

Kľúčové slová: edukacja początkowa, rozwoj podmiotowości.

An elementary education against the contemporary needs

Abstract: Being individual in the world is a task put against a modern human as a desirable model of cultural adaptation. Freedom, autonomy, creativity and self-implementation are great challenges, signs of mental and social changes typical for the whole epoch of late modernity. Thus, supporting human's individual development becomes the main issue of education. In her address, the author tries to add in the category of individuality to the scope of crucial competences that circumscribe long-lasting aims of educating a young human. In the elementary education, individual aims designate the quality of all the elements concerning the educational system, they change the point of view and the construction of child's educational environment. Due to preceding assumptions, the author relates to the practice of educating elementary classes.

Keywords: elementary education, person's individuality.

Podmiotowość jako ideał współczesnej kultury

Edukacja młodego człowieka stanowi w każdym kraju przedmiot troski i żywych dyskusji w różnych środowiskach społecznych. W Polsce, transformacja polityczna, ekonomiczna i społeczna nadała tym dyskusjom nowy wymiar. Pytanie - czy współczesna szkoła odpowiada potrzebom życiowym i aspiracjom jednostek, czy służy rozwojowi osobowości człowieka, zdobywaniu kompetencji, powiększaniu szans życiowych każdego uczestnika edukacji? - jest pytaniem zasadniczym dla oceny kierunku i jakości przemian edukacji. Wprowadzona w 1999/2000 roku reforma systemu edukacji i ostatnio przygotowywana reforma programowa mają zmieniać jakość edukacji tak, aby szkoła dawała młodemu człowiekowi kompetencje do włączenia się w nurt kształtowania współczesnego świata i korzystania z jego dynamicznych przemian. Poza określeniem zmian strukturalnych w zakresie edukacji, pojawia się zasadnicze

pytania o to, na jakich podstawach teoretycznych oprzeć koncepcję przemian programowych, co ma wyznaczać jakość kształcenia i wychowania młodego człowieka?

Należy podkreślić fakt, iż dyskusja nad kierunkiem przemian edukacji odbywa się w czasie, który określa się jako „drugą rewolucję indywidualistyczną", „erę jednostki", „społeczeństwo ryzyka" czy „rewolucję podmiotu". Wszystkie te określenia współczesnego czasu mają na celu pilne zwrócenie uwagi na to, że świat stworzony przez człowieka siłą jego umysłu i woli jest na tyle odmienny, iż do jego trwania i rozwoju jest wymagana nowa jakość aktywności człowieka, wyznaczana niewspółmiernie wyższym poziomem jego autonomii i indywidualnej odpowiedzialności. Podmiotowość, indywidualność, samorealizacja, autokreatywność są to kategorie określające sens i siłę moralną współczesnego indywidualizmu, stanowią podstawę nowej postaci odczytania subiektywności i przyznania człowiekowi prawa do samostanowienia, wolności, kreowania siebie i swojego miejsca w świecie (Ch. Taylor, 2002). Zmiany współczesności wiążą się z dramatycznym przechodzeniem od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informacyjnej, a „(...) życie w tym świecie jest jak rozpędzony moloch" (A. Giddens, 2001, s. 40,). Człowiek wciąż staje przed nowymi wyzwaniami, musi otwierać się na mnóstwo różnorakich możliwości, poddawać je refleksji i szukać nowych rozwiązań. Ten nowy kontekst edukacji wymaga od szkoły odrzucenia modelu działań poznawczych o charakterze adaptacyjnym, sztywnych programów nauczania, skodyfikowanych sposobów i celów działania. Model adaptacyjny nauczania – uczenia się nie jest już przydatny – nie pomaga młodemu człowiekowi w zrozumieniu współczesności ani w przygotowaniu się do przyszłości.

Współcześnie podstawowym narzędziem sprawowania kontroli przez jednostkę nad swoim życiem jest refleksyjność. W świecie zróżnicowanym, w którym kultura nie dostarcza już gotowych wzorców postępowania, człowiek musi wykształcić własne refleksyjne sposoby oceny rzeczywistości i kształtowania swojej indywidualności. Refleksyjność jest jednym ze sposobów radzenia sobie z nieadekwatnością i zmiennością otoczenia. Warunkiem autonomii jednostki, bycia wolnym jest ciągłe uczenie się i rozszerzanie własnych możliwości kontroli poznawczej, tworzenie własnego modelu świata i swoich potrzeb. Czy szkoła uczy młodego człowieka jak mądrze wykorzystać różnorodność współczesności do tworzenia własnej wyjątkowej osobowości, czy uczy postawy twórczego bycia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości? Czy przygotowuje dziecko do aktywności podmiotowej, pomaga mu rozwinąć swoją indywidualność i relacje podmiotowe w zgodzie ze społecznymi oczekiwaniami, czy przygotowuje do uczenia przez całe życie?

Podmiotowy model edukacji wczesnoszkolnej oparty na mocnych filarach teoretycznych, proponowany przez środowisko pedagogów nie znalazł w pełni zastosowania w projektowaniu reform, przeprowadzonych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku, co spowodowało wyraźny chaos w realizacji rozwiązań praktycznych. Zadekretowane w 1999 roku zmiany w praktyce nauczania początkowego, bez przedstawienia spójnych podstaw teoretycznych praktycznego działania, a faktycznie pozostawienie ich do rozszyfrowania autorom programów,

podręczników szkolnych i nauczycielom, stało się niebezpiecznym eksperymentem. Środowisko pedagogów wskazywało na doktrynalne sprzeczności reformy oświatowej, modernistyczne i postmodernistyczne założenia narzucone z góry, oparcie reformy na strategii anarchistycznej, czy strategii chaosu. Kolejna reforma programowa edukacji początkowej, podjęta w 2009 roku miała te braki naprawić. Jednak w przygotowanych rozwiązaniach ponownie można dostrzec wiele sprzeczności: powierzchownie podjęta jest problematyka celów edukacji, uczenia się dziecka i jego indywidualnego rozwoju, aktywności dziecka i zakresu pedagogicznego wsparcia (J. Bałachowicz, 2009a, J. Uszyńska-Jarmoc, 2009). Nadal w nowych dokumentach i publikacjach na temat reformy, a kierowanych do nauczycieli, dominuje pasywne, instrumentalno - procesualne rozumienie edukacji, adresowanej do ucznia o przeciętnych możliwościach. Jest ono sprzeczne z modelem edukacji podmiotowej.

Dlaczego tak trudno przełożyć postulaty podmiotowego modelu edukacji do praktyki edukacyjnej? Przecież podmiotowość jest kategorią podstawową dla pedagogiki zorientowanej na rozwój osobowy człowieka. Podmiot, podmiotowość występuje w słowniku codziennych określeń działań zawodowych nauczyciela i chyba nie ma takiego nauczyciela, który by powiedział, że nie uwzględnia tej kategorii w swojej pracy pedagogicznej. Ale czy mówiąc o podmiotowości nadajemy jej taki sam sens?

Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna

W pedagogice nie możemy mówić o jednolitym rozumieniu znaczenia kategorii *podmiotowość*. Kategoria podmiotu wywołuje ponownie wiele naukowych dyskusji, w różny sposób odczytuje się ideę człowieczeństwa i miejsce człowieka w świecie (A. Męczkowska, 2006, J. Bałachowicz, 2009b). Każde z podejść przyjmuje odmienne założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne. Z ich perspektywy inaczej można postrzegać i wyjaśniać relacje jednostka – świat, miejsce oraz rolę edukacji w procesach uspołecznienia, indywiduacji i emancypacji jednostki. Różnice w sposobie rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości edukacyjnej implikują również odmienne propozycje założeń i kreowanej praktyki edukacji, a więc odpowiedzi na pytania - jaka jest edukacja i jaka być powinna?

W niektórych współczesnych odmianach pedagogiki humanistycznej reprezentowanej przez Carla Rogersa, pedagogikę Gestalt czy też antypedagogikę, a obecnych na gruncie edukacji początkowej, dziecko postrzegane jest przez pryzmat wewnętrznej autonomii, rozwijanej w sposób naturalny – „genetycznym impulsem". Podmiotowość jest rozumiana jako atrybut człowieka, jako właściwość dana, przynależna człowiekowi, a jej rozwój wpisany jest w proces dojrzewania. W związku z tym zadania edukacji wobec rozwoju podmiotowości dziecka można odczytywać w duchu poglądów Rousseau, Pestalozziego, albo w duchu liberalno-pajdocentrycznym, czy nierzadko post-freudowskim, terapeutycznym. Indywidualizacja człowieka jest tu rozumiana jako proces niezależny, a edukacja raczej powinna stwarzać warunki do jego nieskrępowanego dziania się, albo przynajmniej stać z boku, aby go nie popsuć. Rozwój podmiotowy dziecka nie jawi się jako zadanie dla nauczycielskich oddziaływań, to

raczej dziecko jest dla samego „siebie instancją, która decyduje i stanowi o (własnym) rozwoju" (Hubertus von Schoenebeck, 1994, s. 169).

Współczesne zakwestionowanie oświeceniowej koncepcji podmiotu i wielość jego dekonstrukcji prowadzi do ukazania podmiotu w dynamice „stawania się" w kontekście kultury, konstruowania znaczeń, dialogu z Innym i upośrednionego działania (H-G. Gadamer, 2004, Ch. Taylor, 2001, J. Habermas, 2003). Podmiot ukazywany jest jako integralna część świata społecznego, wraz z formami jego uwikłania w język, narrację, społeczne więzi i społeczne działanie. Podmiot rozumiany jest raczej jako „otwarty system", gdzie refleksyjność indywidualna, wielorako powiązana z refleksyjnością społeczną, stanowi podstawowe narzędzie samoregulacji i uzyskiwania niezależności. Podmiot jest rozumiany jak „aktywne jądro zmian" w świecie i podmiot „czyni tę zmianę".

Psychologiczne i socjologiczne koncepcje podmiotu przyjmują kategorie poznania i działania jako podstawowe dla „bycia" człowieka w świecie i dla jego rozwoju, dla jego twórczej adaptacji w świecie. Człowiek jawi się jako podmiot aktywnie działający, poznający świat i samego siebie, jako pewna całość, wykorzystująca procesy poznawcze do reprezentowania zdarzeń, przewidywania przyszłości, wyboru różnych działań oraz komunikowania się z innymi. Ten autonomiczny sprawca celowych zmian, będących wynikiem jego preferencji i dążeń, wykorzystuje zasoby kulturowe do odpowiedzialnego kształtowania siebie w świecie i kształtowania świata.

Podmiotowe bycie człowieka w świecie nie tyle jest atrybutem człowieka, co staje się atrybutem w toku rozwoju. Podmiotowość nie jest człowiekowi dana z natury, nikt nie rodzi się z gotową podmiotowością. Jest potencjalną dyspozycją, zdolnością i możliwością człowieka „bycia podmiotem". Zbudowanie swojej podmiotowości jest zadaniem rozwojowym człowieka. Jednostka, aby funkcjonować na sposób podmiotowy, musi ukształtować system wewnętrznych i zewnętrznych powiązań o charakterze funkcjonalnym. J-C. Kaufmann (2004), znawca socjologicznej problematyki tworzenia się jednostki, opisuje rozwój podmiotu jako bardzo złożony proces tworzenia świata wewnętrznego jednostki w wielorakich powiązaniach społecznych. Jednostka buduje swój świat wewnętrzny i swoją infrastrukturę jako proces a nie „gotowy twór", uczy się kulturowych narzędzi uspójniania swojej infrastruktury, „bycia względnie stałym centrum zarządzającym", ale i uczy się zasad dynamicznego, zmiennego bycia - ruchu i stałości, wielości i jedności.

Podmiotowość jest specyficznie ludzkim sposobem regulacji ciągłych stosunków jednostka-otoczenie. Podmiotowość spełnia funkcje integracji psychicznej i adaptacji społecznej. Inaczej można powiedzieć, że podmiotowość jest infrastrukturą jednostki, która rozwija się w systemie współzależności jednostki oraz tworzy sieć tych współzależności i odpowiedzialności, a także reguluje tym systemem. Podmiotowość przejawia się więc aktywnym uczestniczeniem w rzeczywistości. Działanie w kontekście kulturowym jest uniwersalną zasadą aktywności i rozwoju człowieka. Narzędzia i środki do działania dobiera podmiot, ale ich pochodzenie ma charakter kulturowy. Rozwój podmiotowego działania jest

zatem wynikiem uczenia się. W psychologii kulturowej dominuje rozumienie procesu rozwoju człowieka jako kulturowej transformacji osoby i jej podmiotowego „bycia" w świecie (J. Lucariello, 1995). Na tej kanwie P. Silcock odkreśla proces edukacji jako „wsparcie kulturowej transformacji podmiotu osiągniętej przez samego ucznia" (1999, s. 67). Jest tu wyraźnie podkreślona rola osoby we własnym procesie rozwojowym i nadawaniu mu kierunku, co nie neguje roli wychowawcy w postaci zaplanowanych, intencjonalnych działań.

J. Bruner w pracy "The Culture of Education" stawia podstawowe pytania dotyczące roli współczesnej szkoły w przygotowaniu młodego człowieka do życia w zmieniającej się rzeczywistości. Czy to przygotowanie ma być nastawione na kreowanie indywidualności, czy też na asymilację jednostki poprzez reprodukcję kultury?. Zdaniem J. Brunera (1996), tradycyjne podkreślanie opozycji między indywidualnym rozwojem człowieka a uspołecznieniem poprzez asymilację kultury w różnych teoriach edukacji jest pozorną sprzecznością. Wspieranie rozwoju człowieka zasadza się na rozumieniu relacji: natura umysłu- natura kultury, jako że edukacja „leży na ich skrzyżowaniu". Pojęcie rozwoju wiąże się ściśle z pojęciem kultury i oznacza przede wszystkim swoisty ludzki sposób wykształcania naturalnych predyspozycji i zdolności człowieka. Przecież proces indywidualizacji i uspołecznienia jednostki ma na celu poszerzenie przestrzeni jej niezależności, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania.

Zdaniem J. Brunera (1996), zadaniem szkoły jest pomoc dziecku w kształtowaniu podmiotowości. Podmiotowość człowieka, jego podmiotowe „bycie-w-świecie", kształtowanie podmiotowego bytu człowieka jest centralną kwestią edukacji. W podmiotowym ujęciu celów edukacji człowiek i jego pomyślny rozwój stanowią naczelną wartość. Człowiek jest widziany jako kształtująca się indywidualność, otwarta ku wartościom, nieustannie rozwijająca się i wzbogacająca, która potrafi sterować własnym życiem, dokonywać osobistych wyborów, rozwija swoją strategię życia i twórczą postawę wobec świata. Zadaniem szkoły jest przywrócenie takich wartości, jak: podmiotowe człowieczeństwo, wrażliwość i wyobraźnia, twórcza praca, odpowiedzialność, godne stosunki międzyludzkie, wartość wspólnoty i porozumienia. Generalnie możemy przyjąć, że edukacja podmiotowa służy przede wszystkim jednostce, rozwojowi jej osobowości, rozwijaniu jej kompetencji, zwiększaniu szans życiowych i możliwości wyboru. Nie ma możliwości realizacji założeń edukacji podmiotowej przy dominacji instrumentalnego modelu, opartego na wzorze kształtowania (urabiania) człowieka. Edukacja oparta na paradygmacie podmiotowym zasadza się przede wszystkim na wzorze autokreacji, wsparcia młodego człowieka w budowaniu swojej podmiotowości w relacjach społecznych. Człowiek podmiotowy jest człowiekiem odpowiedzialnym i wolnym, odpowiedzialnym względem siebie i otoczenia społecznego, a cele edukacji powinny być nastawione na „wzajemne współkształtowanie tych zjawisk". Braki w zakresie podmiotowej edukacji dziecka będą w przyszłości przejawiały się w nie-podmiotowych relacjach z otoczeniem przez „dojrzały" podmiot. Najczęściej relacje te opisywane są za pomocą następujących kategorii: alienacja, zniewolenie, podporządkowanie, uprzedmiotowienie, wyuczona bezradność,

bezsilność, anomia, izolacja, zewnętrzne usytuowanie kontroli, dezorientacja poznawcza. Nie-podmiotowe ukształtowanie relacji ze światem prowadzi do poczucia obcości i dominacji świata, w którym jednostka nie potrafi być aktywna w wymiarze poznawczym, aksjologicznym i sprawczym. Nie będąc aktywnym, człowiek nie może rozumieć siebie, innych, otaczającego świata, prawidłowości oraz praw nim rządzących, nie może też rozeznać się w sferze znaczeń ewaluatywnych, nie potrafi wpływać na bieg zdarzeń i nie wyraża gotowości do bycia odpowiedzialnym za te wpływy.

Proces budowania własnej podmiotowość ma charakter dynamiczny i nie ogranicza się do okresu dzieciństwa i młodości. Rozwój podmiotowy człowieka ma charakter fazowy, przy czym każda faza w ujęciu E. Eriksona (1997) przynosi zmiany rozwojowe, które mają znaczenie dla dalszych zmian, jakie będą zachodziły we wszystkich następnych stadiach. Naturalne jest zatem, że okres edukacji początkowej i rozwijające się w tym okresie kompetencje będą miały wpływ na dalszy rozwój. Z okresu przedszkolnego dziecko przynosi rozwinięte poczucie autonomii, orientację na cel i inicjatywę, dążenie do osiągnięć i niezależności. W okresie wczesnoszkolnym dziecko rozwija kompetencje i motywację nastawione na pracowitość, buduje obraz swojej osoby dzięki produktywności, rozwija poczucie satysfakcji z własnych osiągnięć i uczy się rozumienia różnych podejść, różnych punktów widzenia. Zintegrowanie rozwoju jednostkowego z oczekiwaniami społecznymi wpisanymi w rolę ucznia daje szanse na prawidłowe rozwiązanie kryzysu rozwojowego tego okresu i rozwój podmiotowy w przyszłości wyznaczany własną strategią życia. Może być też odwrotnie, kiedy negatywne doświadczenia rozwojowe dziecka będą dawały podstawy do rozwoju poczucia niższości i negatywnego obrazu własnej osoby.

Proces rozwoju podmiotowego dziecka w okresie wczesnej edukacji i jego aktywnego w tym udziału wymaga szczególnego wsparcia ze względu na to, iż dziecko bez pomocy dorosłych nie ma wglądu w prawidłowości i przebieg tego procesu oraz nie przewiduje odległych konsekwencji postępowania. A należy wyraźnie zaznaczyć, że do około 12 roku życia, wiele elementów struktury podmiotowej jednostki już się krystalizuje. Jesteśmy już ograniczeni przez w miarę wyraźną koncepcję „ja", wyrobiliśmy już najprawdopodobniej styl odgrywania ról, kierujemy się określoną hierarchią wartości, skłaniamy ku pewnym przekonaniom, mamy świadomość istnienia najważniejszych norm i potrafimy na co dzień mobilizować energię i motywację do skutecznego działania. Jest to czas, w którym osoby dorosłe znacznie już spełniły swoją rolę we wspieraniu rozwoju podmiotowym dziecka i od jakości tego wsparcia będzie zależało pomyślne rozwiązanie kryzysów okresu dojrzewania młodego człowieka w zmiennym kontekście kulturowym.

Kompetencje podmiotowe obywatela Europy

Przygotowanie młodego człowieka do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności oraz przygotowanie do czerpania z możliwości do kształtowania warunków godnego życia, jakie współczesność stwarza, jest przedmiotem zainteresowań naukowców i polityków w

wielu krajach Unii Europejskiej. W ramach działań Komisji Europejskiej podjęto wspólne prace nad zidentyfikowaniem i określeniem takiego zasobu kompetencji, które pozwalają obywatelom na czynne uczestnictwo w tworzącym się społeczeństwie wiedzy i decydują o sukcesie życiowym jednostki. Chodzi o opracowanie wspólnej definicji kompetencji zgodnej z oczekiwaniami Europejczyków oraz dobór takich kompetencji, które każdy obywatel Europy powinien posiadać (Kompetencje kluczowe, 2005). Dobór tych kompetencji powinien mieć na względzie nie tylko potrzeby wzrostu gospodarczego, stabilizację na rynku pracy, ale także wzrost jakości życia osobistego i wzmocnienie więzi międzyludzkich. Należy podkreślić, iż różnice w zasobie kompetencji prowadzą do podziałów społecznych, różnic w dochodach, a co za tym idzie - marginalizacji i wykluczania społecznego. Podział społeczeństwa na „bogatych w kompetencje" i „ubogich w kompetencje" nasila sprzeczności charakteryzujące społeczeństwo, a szczególnie różne aspekty rywalizacji i pomniejsza aspekty kooperacji. Równoważenie oddziaływania tych tendencji dla zapewnienia, z jednej strony wysokiej jakości i efektywności gospodarki, a z drugiej – równania szans życiowych, solidarności, tolerancji, sprawiedliwości społecznej wiąże się z poszukiwaniem nowych jakości edukacji i kształcenia ludzi niezależnych, przedsiębiorczych, umiejących podejmować ryzyko, wykazujących się inicjatywą, czy wyróżniających się twórczą postawą. Jednocześnie ci sami ludzie powinni posiadać umiejętność pracy w zespole, wyróżniać się rozwagą, solidarnością i umiejętnością nawiązywania dialogu i aktywnym obywatelstwem.

Obok zdefiniowanych wcześniej kompetencji takich, jak: czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne, kompetencje informatyczne i w zakresie języków obcych, w latach dziewięćdziesiątych poprzedniego wieku poświęcono wiele uwagi określeniu kompetencji zwanej „umiejętnościami ogólnymi" czy „międzyprzedmiotowymi". Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną wiedzy, mają zastosowanie w różnych obszarach, a można je określić terminem „przekrojowe". Do najważniejszych umiejętności ogólnych zalicza się: umiejętności językowe, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywację umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się. Ale oprócz nich, dla twórczego przystosowania się człowieka w dynamicznej i złożonej przestrzeni życia niezbędne są kompetencje osobiste i interpersonalne. Zdefiniowanie kompetencji osobistych i społecznych oraz włączenie ich do celów edukacji powszechnej jest kolejnym zadaniem stającym przed władzami oświatowymi krajów Unii Europejskiej.

Przykładem rozumienia zakresu znaczeniowego *kompetencje osobiste* może być próba ich opisu przedstawiona w raporcie przez władze Flamandzkiej Wspólnoty Belgii (Kompetencje, 2005, s. 56-60). Do zakresu tego pojęcia wchodzi: samosterowanie i samoregulacja łącznie z poczuciem odpowiedzialności, umiejętność krytycznego myślenia, zdolność do refleksji, umiejętność dokonywania wyborów oraz zdolność samodzielnego działania, wytrwałość, wiara we własne siły, pozytywny obraz własnej osoby oraz dążenie do samorozwoju. Są to aspekty, które zalicza się w teorii psychologii do rozumienia kategorii podmiotowość. Rozwój podmiotowości człowieka staje się zatem centralną kwestią współczesnej edukacji Europejczyka.

Zakres znaczeniowy *kompetencji społecznych* dotyczy aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie z poszanowaniem jego wymiaru wielokulturowego i przestrzegania zasad równości szans, a obejmuje kompetencje komunikacyjne oraz umiejętności współpracy. Czyli kompetencje społeczne odnoszą się do nawiązywania i podtrzymywania relacji osobistych i zawodowych poprzez właściwą komunikację, pracę w zespole, umiejętności językowe oraz poszanowanie innych kultur i tradycji. Wysoki poziom kompetencji społecznych wywołuje dodatkowy efekt w postaci eksponowania kompetencji osobistych, takich jak poczucie własnej wartości, motywacja, wytrwałość czy umiejętność podejmowania inicjatyw. Szczególnie kompetencje osobiste i społeczne mają istotne znaczenie w zakresie jakości życia osobistego i społecznego, integracji społecznej, uczestnictwa w życiu społecznym, a także w gospodarce opartej na usługach. Kompetencje te są bardzo pomocne w znalezieniu pracy oraz w świadomym i aktywnym uczestnictwie jednostki w społeczności, do której dana jednostka należy.

W takim kontekście istnieje potrzeba ponownego określenia celów reformowanej w Polsce edukacji początkowej. Podmiotowe ujecie celów edukacji wymaga wielokierunkowego i całościowego dostrzegania potrzeb rozwojowych młodego człowieka. W związku z tym cele edukacji podmiotowej dziecka należy ujmować jako cele „rdzeniowe" i długofalowe (dalekie i bliskie), kreujące „edukację dla rozwoju", sprzyjającą powiększaniu potencjału umysłowego dziecka i jego autonomii. Inicjatywa, zaangażowanie i uczestnictwo dziecka w sytuacjach edukacyjnych stanowią warunek podstawowy skutecznych działań wychowawczych. Jako cele najistotniejsze dla wychowania dziecka, dla jego całożyciowego rozwoju możemy wskazać: niezależność emocjonalną, wiarę we własne siły, ciekawość poznawczą, podejmowanie działań, kreatywność, rozwój wyobraźni, samodzielności, umiejętność współpracy, komunikacji, potrzebę samodoskonalenia się (kreowania siebie) itd. Wiedza i umiejętności nie stanowią celów edukacji samych w sobie, lecz są podporządkowane celom podmiotowym i służą szeroko pojętemu rozwojowi. Poczucie dziecka bycia podmiotem, refleksja nad działaniem i ocena własnej skuteczności są podstawą budowania przeświadczenia o sobie jako sprawcy odpowiedzialnych czynów w świecie, kreowania siebie, swojej autonomii i swojego miejsca w świecie. W okresie wczesnoszkolnym wspieranie rozwoju autorefleksji i samoregulacji jest treningiem rozwoju podmiotowych relacji w świecie i całej osobowości dziecka. W związku z tym na etapie wczesnej edukacji należy szczególnie zwrócić uwagę na rozwój podmiotowej aktywności dziecka – jego sprawczości, kompetencji i skuteczności działania, autonomii - samodzielności dokonywania odpowiedzialnych wyborów, podejmowania decyzji zgodnie z przyjętymi celami i standardami, własnymi przeżyciami i osądami, własną motywacją oraz poczucia własnej wartości (poczucia bycia podmiotem) i potrzeby kreowania siebie, umiejętności komunikowania się i współdziałania.

Podmiotowa aktywność warunkuje rozwój zasadniczych zdolności i umiejętności dziecka, które są podstawą dalszego pomyślnego uczenia się i kreowania roli ucznia, jak; umiejętność koncentracji na zadaniu, rozwijanie motywacji wewnętrznej, umiejętność oceny własnego wysiłku i wkładu w uczenie się, zarządzanie własnym czasem i tempem uczenia

się w klasie, umiejętność dostosowania uwagi i działań do poleceń nauczyciela i pracy z rówieśnikami, rozumienie cudzego punktu widzenia przejawiającego się w wypowiedziach i działaniach współuczestników edukacji, pewność siebie i umiejętność prezentacji swojego punktu widzenia, wyjaśniania celu podejmowanych działań i sposobów ich wykonania. Poziom osiągnięć w klasach niższych w wymienionych obszarach będzie miał konsekwencje dla dalszego rozwoju dziecka (D. Wood, 2006).

Cechy podmiotowego modelu edukacji dziecka

Włączenie kategorii podmiotowość do modelu edukacji rozstrzyga o zakresie znaczeniowym i jakości wszystkich elementów tego modelu, zmienia ich rozumienie i konstruowanie praktycznych działań edukacyjnych nauczyciela. Nie ma możliwości realizacji założeń paradygmatu podmiotowego przy dominacji instrumentalnego modelu edukacji, opartego na wzorze kształtowania (urabiania) człowieka. Edukacja oparta na paradygmacie podmiotowym zasadza się przede wszystkim na wzorze autokreacji, wsparciu młodego człowieka w budowaniu swojej podmiotowości w relacjach społecznych. Wymaga to innego zdefiniowania działań nauczycielskich niż ma to miejsce w modelu instrumentalnym, gdzie przekazywanie wiedzy było głównym zadaniem nauczyciela.

W modelu podmiotowym przyjmuje się, iż głównym zadaniem nauczyciela jest stwarzanie środowiska do aktywności maksymalizującej możliwości rozwoju indywidualnego dziecka. Rolę nauczyciela w klasie można przyrównać do roli architekta środowiska edukacyjnego oraz interakcji (procesów) w nim przebiegających i podejmowanych aktywności, z uwzględnieniem potrzeb dzieci; architekta tworzącego przestrzeń do zastosowania samodzielnych/inspirowanych projektów i pomysłów uczniów, a także zharmonizowania ich z celami i potrzebami społeczeństwa, w jakim uczeń jako jednostka wzrasta. Przyjmując założenie o dwupodmiotowości procesów edukacyjnych można dodać, iż nauczyciel współkonstruuje mikrosystem (mikrosystemy) edukacyjny nadając mu sens i specyficzne cechy, w którym to mikrosystemie dziecko w wyniku organizowanych i spontanicznych interakcji ze środowiskiem kulturowym, transformacji indywidualnego doświadczenia, dochodzenia do zrozumienia i konstruowania znaczeń, buduje swój umysł, swoją indywidualność i swoje relacje ze światem. Proces edukacyjny powinien polegać na tworzeniu warunków do współwychowania i samowychowania, podejmowania zadań i stawiania sobie celów, poszukiwania sposobów wykonania zadania, refleksji nad zadaniem i korygowania działania, uczenia się komunikowania i współpracy z rówieśnikami. Ogólnie możemy powiedzieć, iż praktykę edukacyjną ukierunkowaną na wsparcie rozwoju podmiotowego dziecka charakteryzują następujące cechy: otwartość, dynamiczność, wielowarstwowość procesów uczenia się, zmienność ról i relacji, wielokierunkowość interakcji, uspołecznienie uczenia się, dialogowość, konstruktywność, refleksyjność, integracyjność procesów wychowania, współwychowania i samowychowania (J. Bałachowicz, 2009b).

Nowe rozumienie roli nauczyciela zmienia perspektywę i sens kształcenia nauczycieli. Nie wystarczy kształcenie instrumentalne, postrzegane jako nabywanie umiejętności technologicznych, nastawionych na przekazywanie wiadomości, kształtowanie umiejętności i sprawności uczniów. Ten model kształcenia nauczycieli, związany z adaptacyjną doktryną edukacji ogranicza emancypacyjne rozumienie procesów pedagogicznych. Trzeba więc pomóc nauczycielom odejść w swojej pracy od kształtowania środowiska edukacyjnego nastawionego na kreowanie ucznia zgodnie ze wzorcem *homo faber,* a dokonać wyraźnego przesunięcia edukacyjnych działań w kierunku wzorca *homo creators*, czyli modelu podmiotowego.

Podjęcie trudu zmiany praktyki szkolnej wymaga innych metod doskonalenia i kształcenia nauczycieli prowadzących do zmiany świadomości pedagogicznej indywidualnych nauczycieli. Teoria indywidualna nauczyciela i tworzona przez niego praktyka edukacyjna pozostają w dialektycznej zależności, wzajemnie się współtworzą i wzajemnie wyjaśniają. Teoria indywidualna stanowi dynamiczną strukturę, będącą podstawą refleksji i działań zawodowych konkretnego nauczyciela. Strukturę tej teorii tworzą następujące elementy (podsystemy teorii):

- wzorzec świata i życia człowieka, obraz świata do jakiego dziecko w przyszłości dorośnie, w jakim świecie żyje i będzie żyło;
- wzorzec umysłu dziecka, człowieka w toku rozwoju całożyciowego (obraz dziecka w oczach nauczyciela – jak się uczy, kim jest, jak się rozwija, na kogo ma wyrosnąć, jakie wartości wyznaczają jego życie?);
- wzorzec uwarunkowań zmian rozwojowych dziecka, rola podmiotu w rozwoju;
- wzorzec roli ucznia (i przypisane do roli oczekiwania);
- wzorzec aktywności dzieci na zajęciach szkolnych (i w domu);
- wzorzec komunikacji na zajęciach szkolnych;
- wzorzec relacji interpersonalnych między dziećmi (szczególnie chodzi o wspólne, wzajemne uczenie się);
- wzorzec zarządzania wiedzą, rola nauczyciela – rola ucznia w tworzeniu znaczeń;
- wzorzec zarządzania czasem na zajęciach (rytm pracy nauczyciela i ucznia);
- wzorzec kontroli i oceny efektów (oczekiwania rozwojowe wobec dziecka; co jest najważniejsze, czego wymagam, jak oceniam).

Kształtowanie teorii indywidualnej nauczycieli zgodnie z modelem podmiotowym wymaga gruntownych i długofalowych zmian w doskonaleniu i kształceniu nauczycieli. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło konkurs na wypracowanie przez różne uczelnie nowego modelu kształcenia nauczycieli edukacji początkowej. I w tym można upatrywać nadziei na zmianę edukacji dziecka.

Zakończenie

Podmiotowe bycie w świecie jest zadaniem stawianym przed współczesnym człowiekiem jako pożądany model kulturowej adaptacji. Wolność, autonomia, kreatywność, samorealizacja to wielkie wyzwania, znak przemian mentalnych i społecznych typowych dla całej epoki późnej nowoczesności. Wobec tego wsparcie rozwoju podmiotowego człowieka staje się centralną kwestią edukacji i powinno wyznaczać kierunek zmian edukacji dziecka. Wprowadzenie kategorii *podmiotowość* w obszar kompetencji kluczowych, określających długofalowe cele edukacji młodego człowieka zmienia jakość wszystkich elementów systemu edukacyjnego, zmienia ich optykę i konstruowanie środowiska edukacyjnego dziecka. W świetle tych założeń należy też rozpatrywać jakość kształcenia i doskonalenia nauczycieli edukacji początkowej.

Literatúra

BAŁACHOWICZ J. (2009a), *Ocena nowej podstawy programowej klas I-III w świetle podmiotowego modelu edukacji.* „Problemy Wczesnej Edukacji", numer specjalny, s.9-17.

BAŁACHOWICZ J. (2009b), *Style działań nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością.* Wyd. WSP TWP, Warszawa 2009.

BRUNER J. (1996), *The Culture of Education.* Harvard University Press, Cambridge - Massachusetts – London.

ERIKSON E. H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo.* Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Gadamer H. G. (2004), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

HABERMAS J. (2003), *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?* Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

HUBERTUS VON SCHOENEBECK (1994), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać. „Jacek Santorski & CO",* Warszawa.

KAUFMANN J-C. (2004), *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu.* Oficyna Naukowa, Warszawa.

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego. Eurydice, Bruksela 2002, Wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.

LUCARIELLO J. (1995), *Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology.* "Human Development", 38, 2-8.

MĘCZKOWSKA A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji.* Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

SILCOCK P. (1999), *New Progressivism.* Farmer Press, Londyn.

TAYLOR CH. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

TAYLOR CH. (2002), *Etyka autentyczności.* Wyd. Znak, Kraków.

USZYŃSKA-JARMOC J., (2009), *Mistyfikacja wspomagania rozwoju dziecka w podstawie programowej. „Problemy Wczesnej Edukacji”,* numer specjalny, s. 96-101.

WOOD D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego.* Wyd. Uniwersytetu Jagielońskiego, Kraków 2006.

Kontaktná adresa

Dr. hab. Józefa Bałachowicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej
ul. Szczęślewicka 40, 02 353, Warszawa, Poland
bajola@aps.edu.pl

Aktuálne možnosti utvárania elementárnej gramotnosti

Ľudmila BELÁSOVÁ – Martina HOLOVKOVÁ

Abstrakt: Autorky poukazujú na súčasné možnosti utvárania elementárnej gramotnosti žiakov 1. ročníka základnej školy. Analyzujú jednotlivé koncepcie elementárneho čítania a písania. Hľadajú súvislosti medzi rozvojom elementárnej a funkčnej gramotnosti žiakov 1. ročníka ZŠ.

Kľúčové slová: gramotnosť, koncepcie čítania a písania.

Actual opportunities formation of elementary literacy

Abstract: The authors point at the present possibilities of creating elementary literacy of the first class primary school pupils. The analyse single reading and writing concepts. They search connections between development of elementary and function literacy of the first class primary school pupils.

Keywords: literacy, reading and writing concepts.

Vymedzenie pojmu gramotnosť

Vo všeobecnosti je za gramotného pokladaný človek, ktorý vie čítať a písať. Pedagogický slovník uvedené heslo vysvetľuje ako „spôsobilosť čítať a písať, získavaná obvykle v počiatočných ročníkoch školskej dochádzky“ (Průcha-Walterová-Mareš,1998, s.77). V ostatnom čase sa poukazuje predovšetkým na funkčnosť osvojených spôsobilostí čítať a písať, schopnosť využiť ich v bežných životných situáciách či pri napĺňaní osobných potrieb. Pojem funkčná gramotnosť začína byť v našich podmienkach frekventovaný v ostatných desaťročiach. Pribúda teoreticky zameraných prác, osvetľujúcich definície, úrovne, modely, charakteristiky či úrovne gramotnosti.

O osvojovaní si elementárnej (bazálnej, bázovej) gramotnosti máme predstavu v súvislosti s výučbou predmetu čítanie a písanie v 1. ročníku základnej školy. Ide o nácvik schopnosti čítania textu po riadkoch a porozumenie jeho obsahu. Pri písaní o osvojovanie si tvarov písmen tlačenej a písanej abecedy, opis, prepis, písanie podľa diktátu učiteľa a podnecovanie žiakov k tvorivému písaniu. Ako uvádza Gavora (2003), pedagógov zaujíma výkon v bázovej gramotnosti a možnosti jeho zlepšovania. Výkon sa obyčajne vyjadruje v parametroch akými sú rýchlosť (počet prečítaných slabík za minútu) a chybovosť (počet nesprávne nahlas prečítaných slov). Súčasťou posudzovania sú kvalitatívne ukazovatele akými sú spôsob čítania (hláskovanie, slabikovanie, plynulé čítanie) a zisťovanie základného porozumenia textu. „Nácvik bázovej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí“ (Gavora, 2003, s.12).

Koncepcie elementárneho čítania a písania

V súčasnosti existuje viacero možností osvojovania si elementárnej gramotnosti v 1. ročníku základnej školy. Od školského roku 1991/92 majú učitelia možnosť výberu spočiatku z dvoch, v súčasnosti z troch koncepcií čítania a písania. Ich autorkami sú:

1. Margita Nemčíková a Alžbeta Hirková
2. Lýdia Virgovičová a Zuzana Virgovičová
3. Kamila Štefeková a Romana Culková.

Koncepcia M. Nemčíkovej a A. Hirkovej pod názvom šlabikár Lipka bola v školskom roku 2008/09 vyhlásená za základnú učebnicu slovenského jazyka v 1. ročníku základnej školy. Autorky pri jej koncipovaní nadviazali na predošlý šlabikár Margity Nemčíkovej a Jána Nemčíka, ktorý prešiel viacerými úpravami. Jeho prvé vydanie vyšlo v spomínanom roku 1991 a od roku 1998 sa začal používať nový variant ich koncepcie s názvom šlabikár Lipka. Učivo v najnovšom vydaní šlabikára je rozdelené do dvoch učebníc a troch po sebe nasledujúcich období, prípravného, nácvičného a čítankového.

Prípravné obdobie je zamerané na zrakové a sluchové rozlíšenie 9 písmen abecedy (A, M, O, S, E, L, I, V, U) a osvojenie si ich tlačenej podoby. Žiaci majú zvládnuť aj zvukovú analýzu slov na slabiky a slabík na hlásky. Učivo prípravného obdobia je rozpracované tak, aby dvojstrany spolu tematicky súviseli.

V nácvičnom období autorky zvolili striedavé vyvodzovanie samohlások a spoluhlások v nasledujúcom poradí: A, M, E, L, I, V, U, S, O, J. Neodporúčajú samostatný nácvik čítania abstraktnej slabiky. Od začiatku zdôrazňujú plynulé a intonačne správne čítanie. Dbajú na rozvoj komunikačných a vyjadrovacích schopností žiakov, rozširovanie ich slovnej zásoby. Motivačné básne a ilustrácie v šlabikári korešpondujú s textami a sú blízke veku a skúsenostiam detí. Súčasťou nácvičného obdobia je osvojovanie si písmen tlačenej a písanej abecedy.

Čítanková časť je súčasťou 2. časti šlabikára. Je koncipovaná vo forme pracovných dvojstrán s textami blízkymi žiakom 1. ročníka ZŠ.

Prednosťou analyzovaného šlabikára je fakt, že autorky cielene zaraďujú úlohy na čítanie s porozumením (od štvrtého písmena).

Príklady aktivít rozvíjajúcich funkčnú gramotnosť:

- **všeobecné porozumenie, uchopenie hlavnej myšlienky**

Úlohy typu:

Čítaš pozorne? Odpovedaj na otázky. Vyber nadpis pre príbeh. Napíš ho.

Vysvetli, prečo bol šofér nahnevaný.

- **získavanie informácií**

Úlohy nabádajúce k práci s detskou encyklopédiou, prípadne inou literatúrou.

- **analýza a efektívne komunikovanie svojich názorov:**

Úlohy typu:

Porozmýšľaj, čo by v príbehu mohlo byť skutočné a čo je len vymyslené.

Vysvetli, prečo sa ujo Braňo zamyslel pri čerešni.

Vo dvojici sa rozprávajte, s kým by ste chceli cestovať a prečo?

- **aplikácia vedomostí z daného predmetu**

Kto sa v hore správal správne?

Ktoré slová označujú časť stromu?

Ako sa správame v lese?

- **rozprávaj**

Ako voláme príbehy, v ktorých vedia zvieratá rozprávať?

Komu robíš radosť ty? Čím sa dá urobiť radosť druhým?

- **vymysli**

Vymysli pre príbeh iný nadpis.

- **píš**

Napíš všetky mená, ktoré malo dievčatko v príbehu.

Napíš svoje meno. Utvor slová. Napíš ich.

- **dramatizácia**

Zahraj sa so spolužiakmi na cestovanie.

Napodobni nebojácneho ježka. Zahraj so spolužiakmi celú rozprávku.

Predstav si, že okolo teba je les. Chyť spolužiaka za ruku a bez slov ho zaveď do lesa.

Ukazuj mu, ako sa ma správať podľa toho, čo si čítal.

- **dokumentová gramotnosť**

V šlabikári je po prvýkrát použitý príklad dokumentovej gramotnosti v praktickom cvičení – R*ecept na zapekané chlebíčky.* Podľa obrazovej prílohy vymenujú žiaci potraviny, ktoré potrebujú na prípravu zapekaných chlebíčkov.

- **numerická gramotnosť**

Podobne ako príklad dokumentovej gramotnosti, uvádzajú autorky príklad na numerickú gramotnosť v texte *Na nákupoch.* Žiaci si vyberajú z ponuky v cukrárni a skúšajú vypočítať, koľko zaplatia za nákup.

Koncepcia L. a Z. Virgovičových

Od školského roku 2008/09 sa v edukačnej praxi 1. ročníka základnej školy používa ako jedna z alternatívnych učebníc. Učivo je podobne ako v základnej učebnici členené do troch období, a to prípravného, nácvičného a čítankového.

Prípravná časť ich šlabikára je venovaná práci s ilustráciami, analýze viet na slová, slov na slabiky, slabík na hlásky a spätnej syntéze. Každá dvojstrana tvorí jeden tematický celok. Na ľavej strane je motivačný obrázok určený na rozvoj komunikácie, na pravej sú obrázky problémové a určené na vyfarbenie. Problémové obrázky umožňujú aktívne zapájanie všetkých žiakov. Vyfarbovaním sa rozcvičuje svalstvo ruky pred písaním.

V abecednej časti ponechali autorky pôvodné poradie vyvodzovania hlások (v porovnaní s predchádzajúcou koncepciou J. Brťku), t. j. najskôr sa vyvodzujú samohlásky v poradí a, i, e, o, u, potom spoluhlásky, pri ktorých prihliadajú na výslovnosť, frekvenciu a obtiažnosť písania. Každej hláske a písmenu sú venované 3 strany v šlabikári a 3 – 4 pracovné dni. Na 1.

strane sa nová hláska – písmeno vyvodzuje, na 2. precvičuje a na 3. strane sú problémové úlohy s frekvenciou novej hlásky. Autorky pracujú s analýzou a syntézou veľmi dôsledne. Osobitnú pozornosť venujú nácviku čítania slabík.

Čítanka tvorí samostatnú učebnicu a podobne ako šlabikár obsahuje pracovné strany s úlohami na dopisovanie, dopĺňanie, vyfarbovanie a pod. Čítankové texty sa môžu využiť na diferencované vyučovanie – podľa stupňa čitateľskej vyspelosti žiakov. Ich úlohou je vyvolať záujem o prečítanie celej knihy. Pre ich veľký rozsah ich možno žiakom odporučiť aj ako prázdninové čítanie.

Pri tejto koncepcii (v súčasnosti jedinej) si žiaci osvojujú iba písanú podobu písmen.

Príklady aktivít rozvíjajúcich funkčnú gramotnosť:

- **všeobecné porozumenie, uchopenie hlavnej myšlienky**

Úlohy typu:

Odpovedaj na otázky.

Spoj obrázky so slovami. Slová napíš správne.

Prečítaj a vyznač správnu vetu.

- **získavanie informácií**

Tvor nové slová predponami.

Vyber do viet vhodné slová.

Nájdi a označ správnu odpoveď.

- **analýza a efektívne komunikovanie svojich názorov**

Povedz, čím sa umývaš.

Vieš, že odpad sa triedi? Prečo?

Spoj slová, ktoré spolu môžu súvisieť. Nájdi viac možností.

- **aplikácia vedomostí z daného predmetu**

Označ časti tela, ktoré majú v názve o.

Uhádni, aký zvuk vydáva koza a krava.

V čom je vitamín C?

- **rozprávaj**

Pomenuj obrázky.

Pomenuj farbičky. Povedz, ktorá ma v názve na konci slova á. Vieš povedať, ktoré majú v názve, v strede slova i?

Čo robili herci? Čo robili diváci?

- **numerická gramotnosť**

Pomenuj obrázky. Zisti, koľko **a, i** sa nachádza v názve obrázkov. Zapíš číslom.

Prečiarkni jedno písmeno. Vzniknú nové slová.

Telefónne čísla, ktoré potrebujeme poznať.

Koncepcia K. Štefekovej a R. Culkovej

Ide o najnovší šlabikár, ktorý po rozsiahlom experimentálnom overovaní vstúpil do platnosti v školskom roku 2007/08. Od školského roku 2008/09 má charakter alternatívnej učebnice.

Na prvý pohľad zaujme svojim grafickým a výtvarným stvárnením, značne odlišným od predchádzajúcich šlabikárov. Prehliadnuť nemožno ani nápovedné obrázky, ktoré sú po obvode každej dvojstrany. Práve táto „legenda“ je jedným z najdôležitejších metodických zámerov autoriek, výrazne ovplyvňujúcim nácvik elementárneho čítania.

Autorky sa pri koncipovaní šlabikára snažili vyhnúť zdĺhavému obdobiu pre žiakov zložitých procesov analýzy a syntézy v prípravnom období a práci s abstraktnými pojmami akými sú veta, slovo, slabika a hláska. Ďalším problémom, ktorému sa chceli vyhnúť je čítanie abstraktných slabík.

V prípravnom období venujú pozornosť nasledujúcim krokom:

4. sluchové rozlišovanie hlások na začiatku slova
5. práca s nápovednými obrázkami (podľa hlásky na začiatku slova hľadá žiak nápovedný obrázok s písmenom, čím sa zároveň oboznamuje s tlačenými písmenami, ktoré si už od prípravného obdobia osvojuje aj graficky)
6. sluchová syntéza hlások do slabiky, alebo tzv. „čítanie bez písmen“ (Štefeková, 2007), ktoré má podľa autorky kľúčový význam pre pochopenie princípu čítania.

Novým prvkom analyzovanej koncepcie je prevaha písmen veľkej tlačenej abecedy v prípravnom a nácvičnom období.

Učivo nácvičného obdobia je delené na tri po sebe nasledujúce etapy:

7. práca s otvorenými slabikami a slovami (vyvodenie hlások/písmen A, M, E)
8. práca so slovami, ktorá obsahujú zatvorené slabiky (vyvodenie hlások/písmen L, I, J, O, S)
9. práca so slovami, ktoré obsahujú slabiky so spoluhláskovými skupinami (vyvodenie hlások/písmen U, V, N, Y, P, T, K).

Aj pre túto koncepciu je charakteristická práca s dvojstranami. Ľavá má charakter pracovnej strany, pravá obsahuje súvislý text na čítanie, prípadne aj úlohy týkajúce sa porozumenia prečítaného textu. Po vyvodení každých 4 písmen zaradili autorky dvojstranu zameranú na praktické využitie poznatkov. Za zmienku stojí aj zaostávanie písania písaného písma za čítaním. Pri vyššie spomenutých koncepciách dochádza k jeho osvojovaniu súbežne s vyvodzovaním hlások.

Nová koncepcia je prednostne založená na procese syntézy. Umožňuje diferencovaný prístup k žiakom podľa ich schopností. Šlabikár obsahuje príťažlivé hrové aktivity, ktoré umožňujú čítanie prirodzeným spôsobom.

Aktivity rozvíjajúce funkčnú gramotnosť:

- **všeobecné porozumenie, uchopenie hlavnej myšlienky textu:**

Úlohy typu:

Pomenuj obrázok. Vyber k nemu vhodné slovo. Vyfarbi ho.

Prečítaj slová. Označ, čo sa dá kúpiť v obchode.

Vyber k obrázku najvhodnejšiu vetu. Označ ju.

- **získavanie informácií**

Označ názvy detských časopisov, ktoré poznáš.

Vyznač slová, ktoré pomenúvajú časti jedla.

Porozmýšľaj nad významom slov. Rámčeky so slovami, ktorým nerozumieš, vyfarbi.

analýza a efektívne komunikovanie svojich názorov

Doplňovačky. Šašovinky – Môj kamarát je... Označ pravdivé možnosti.

Vyhľadaj a označ v každom riadku slovo, ktoré tam nepatrí.

- **aplikácia vedomostí z daného predmetu**

Označ, čo jedávame vidličkou, lyžicou a rukou/vyfarbi poháre s nápojmi, ktoré sú vhodné pre deti.

Označ veci, ktoré sa požívajú v kúpeľni. Vyfarbi, z čoho sa dá vyrobiť džem a džús.

- **rozprávaj**

Od strany 59 sa postupne začínajú žiaci zaoberať obsahom a reprodukciou textov. Proces čítania detí sa zrýchľuje, a to pozitívne ovplyvňuje vnímanie obsahu textu. Obsah prečítaného môžu deti vyjadriť niekoľkými spôsobmi:

- súvislým rozprávaním obsahu prečítaného textu (náročnejší spôsob)
- odpoveďou na otázky učiteľa
- vyjadrením obsahu ilustračnou kresbou (vhodný spôsob pre deti, ktoré sa verbálne z rôznych dôvodov nerady vyjadrujú).

- **píš**

Dopíš mená veľkými tlačenými písmenami.

Napíš vety správne. Urči správne poradie vo vetách.

- **dramatizácia**

Urob to. Nákupy.

- **numerická gramotnosť**

Vyfarbi políčka s hudobnými nástrojmi. Ak nevieš, pomôž si matematikou.

Očísluj dni v týždni. Prvý deň je pondelok.

K slovám, ktoré sa ti podarilo prečítať, nakresli obrázky. Pred slovom je číslo, ktoré určuje, koľko ich máš napísať.

Tajná matematika (pestrá paleta úloh).

Výučba elementárneho čítania a písania v 1. ročníku základnej školy je obyčajne spájaná s osvojovaním si techniky čítania a normovaného písma.

Analýzou úloh v súčasných šlabikároch, dokumentujúcich prítomnosť aktivít rozvíjajúcich funkčnú gramotnosť sme chceli poukázať na skutočnosť, že v 1. ročníkoch základnej školy dostávajú žiaci množstvo podnetov na jej rozvoj.

Literatúra

GAVORA, P.- ZÁPOTOČNÁ, O.: *Gramotnosť vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-416-5.

ŠTEFEKOVÁ, K.- CULKOVÁ, R.: *Metodické poznámky k šlabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl.* Bratislava: OrbisPictusIstropolitana, 2007. ISBN 978-80-7158-784-2.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
belasol@unipo.sk

Mgr. Martina Holovková
Spojená škola sv. košických mučeníkov
Čordákova 50, 040 23 Košice, Slovenská republika
martinaholovkova@centrum.sk

Súčasná príprava učiteľov elementaristov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

Renáta BERNÁTOVÁ

Abstrakt: Príspevok opisuje súčasný stav prípravy učiteľov elementaristov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Pozornosť venuje najmä obsahovej štruktúre študijného plánu bakalárskeho študijného programu predškolská a elementárna pedagogika a na neho nadväzujúceho magisterského študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Popisuje aj aktuálne zmeny v ponuke povinne voliteľných predmetov v uvedených študijných plánov v súvislosti s reformou nášho školstva.

Kľúčové slová: učiteľ elementarista, vysokoškolská príprava, reforma školstva, e-learning.

Current situation in elementary school teacher preparation at Pedagogical Faculty of Prešov University in Prešov

Abstract: The aim of the present paper is to give a picture of of the current state in elementary school teacher preparation provided by Pedagogical Faculty of Prešov University in Prešov. The paper devotes considerable attention to the description of the content and structure of the bachelor's degree programme in Pre-school and Elementary Pedagogy. In addition it provides information on the content and structure of Master's degree programme in Elementary School Teaching. Moreover, it depicts the recent changes in the quality and the quantity of the electives due to the reform of our school system.

Keywords: elementary school teacher, university preparation, school reform, e-learning.

Úvod

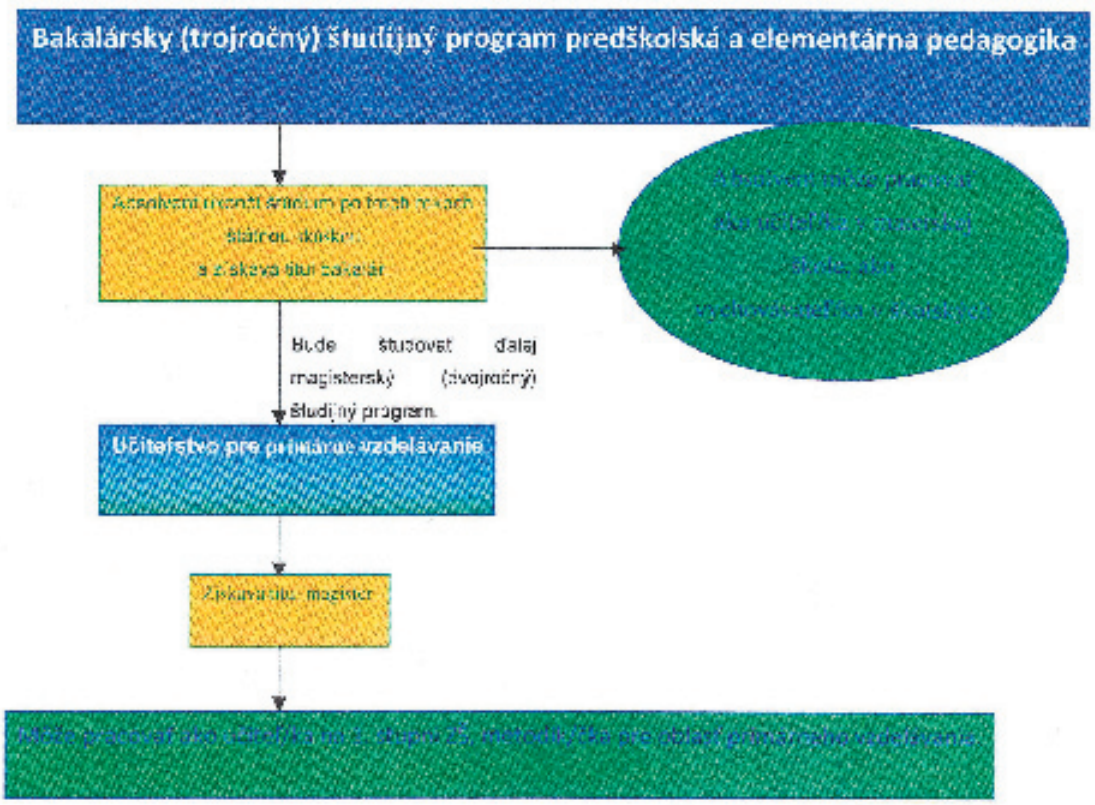
V tomto roku Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove oslávi 60. výročie svojho založenia. Bola založená v roku 1949 ako pobočka Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity v Bratislave so sídlom v Košiciach. O tri roky neskôr sa premiestnila do Prešova. Počas svojho pôsobenia umožnila získať vysokoškolské vzdelanie tisícom pedagogických pracovníkov pre rôzne stupne škôl. Jej nová história sa datuje od roku 1997, kedy sa ako jediná fakulta na Slovensku výlučne špecializuje na prípravu pedagogických pracovníkov pre materské školy, 1. stupeň základnej školy a pre špeciálne školy. Fakulta v súčasnosti poskytuje vysokoškolské štúdium v dvoch odboroch a to 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika a 1.1.6 Špeciálna pedagogika, v deviatich študijných programoch, bakalárskych - predškolská a elementárna pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín, predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených, pedagogika mentálne, učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy mentálne postihnutých a magisterských – učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených, predškolská pedagogika a pedagogika mentálne

postihnutých v dennej i externej forme štúdia. Nosnými študijnými programami sú bakalársky program predškolská a elementárna pedagogika a na neho nadväzujúci magisterský program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Z celkového počtu študentov v bakalárskom stupni študuje študijný program predškolská a elementárna pedagogika 74,5% denných a 50 % externých študentov (údaje k 31.10.2008).

Príprava učiteľov elementaristov na PF PU v Prešove

Od akademického roka 2005/06 sa príprava budúcich učiteľov elementaristov realizuje v dvoch na seba nadväzujúcich stupňoch, v prvom trojročnom bakalárskom študijnom programe a dvojročnom magisterskom študijnom programe. Štruktúru prípravy budúcich učiteľov elementaristov ukazuje obr. 1.



Obrázok 1 Štruktúra prípravy učiteľov elementaristov

Bakalársky študijný program

Vysokoškolské štúdium začína absolvovaním bakalárskeho stupňa v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. V programe je 73,3 % kreditová dotácia pre povinné predmety, 22,2 % kreditov pripadá na povinne voliteľné predmety a 4,5 % na odporúčané výberové predmety. Povinne voliteľné a odporúčané výberové predmety si študent vyberá v druhom a treťom roku bakalárskeho štúdia. Študent si v bakalárskom stupni štúdia môže

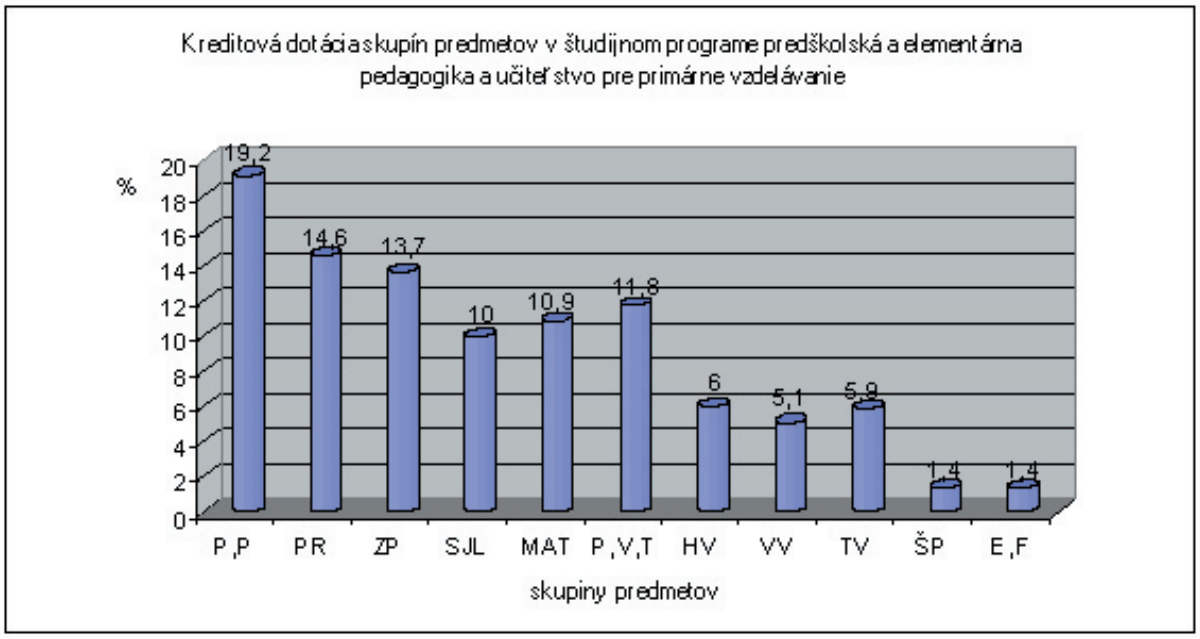
vyberať z 54 povinne voliteľných predmetov, napr. jazyková výchova v materskej škole, prírodovedná a technická záujmová činnosť, hudobno-pohybová výchova, zdravotná telesná výchova, počítač v mimoškolskej záujmovej činnosti. Výberové predmety si študent vyberá z univerzitnej ponuky predmetov.

V tomto akademickom roku študuje bakalársky študijný program predškolská a elementárna pedagogika 423 v dennej a 240 študentov v externej forme (údaje k 31.10.2008). Magisterský program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (v akademickom roku 2008/2009 len v prvom roku) študuje 96 študentov v dennej a 155 v externej forme štúdia (údaje k 31.10.2008).

Magisterský študijný program

V magisterskom študijnom programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie pripadá 71,7 % kreditovej dotácie na povinné predmety, 23,3 % na povinne voliteľné a 5 % na odporúčané výberové predmety. Pre magisterský stupeň štúdia ponúkame 45 povinne voliteľných predmetov pre daný študijný program, napr. matematika a nadaný žiak, mediálna výchova, dopravná výchova, rozvíjanie technickej tvorivosti, stratégie rozvíjania kritického myslenia, multimediálna umelecká komunikácia, grafika, detský hudobný folklór, komunikačná a slohová výchova, rétorika, integrované vyučovanie slovenského jazyka, tvorba didaktických testov z matematiky, základy tvorivosti, kreatívno-kooperačné hry, kompenzačné a relaxačné cvičenia, Odporúčané výberové predmety si študent vyberá z univerzitnej ponuky predmetov. Podrobnejší prehľad povinných predmetov (podľa kreditovej dotácie) zastúpených v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika a magisterskom študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie znázorňuje graf 1.

Graf 1



Legenda: P, P – pedagogické a psychologické predmety
PR – pedagogická prax
ZP – záverečná práca
SLJ – predmety zo slovenského jazyka a literatúry

MAT – predmety z matematiky
P,V,T – predmety z prírodných a technických vied
HV – predmety z hudobnej výchovy
VV – predmety z výtvarnej výchovy
TV – predmety z telesnej výchovy
ŠP – predmety zo špeciálnej pedagogiky
E,F – predmety z etiky a filozofie

V bakalárskom stupni štúdia študenti počas troch rokov absolvujú 32 povinných predmetov, včítane pedagogických praxí a bakalárskej práce s dotáciou 10 kreditov. V magisterskom stupni štúdia 22 povinných predmetov, včítane pedagogických praxí a diplomovej práce s dotáciou 20 kreditov.

Do skupiny povinných pedagogických a psychologických predmetov patria napr. predškolská a elementárna pedagogika a psychológia, teória školskej a mimoškolskej výchovy, psychológia dieťaťa, predškolská a elementárna didaktika, základy gramotnosti a hra, metodológia pedagogického výskumu, didaktické praktikum, rozvoj elementárnej gramotnosti a pedagogická komunikácia, multikultúrna výchova.

Počas bakalárskeho štúdia absolvujú študenti 17 týždňov pedagogickej praxe, najmä v materských školách a školských kluboch. V magisterskom stupni praxujú študenti 13 týždňov v primárnej škole.

Do skupiny povinných predmetov zo slovenského jazyka a literatúry patria napr. úvod do štúdia literatúry, slovenský jazyk, didaktika jazykovej a literárnej výchovy, teória a dejiny literatúry pre deti a mládež, didaktika slovenského jazyka a literatúry.

Do skupiny povinných predmetov z matematiky patria napr. tvorba počiatočných matematických predstáv, matematika a voľnočasové aktivity, elementárna aritmetika a algebra s didaktikou , aritmetika a algebra s didaktikou, geometria s didaktikou.

Do skupiny povinných predmetov z prírodných a technických vied patria napr. biológia dieťaťa, školská hygiena, drogová prevencia, úvod do učenia a prírode a spoločnosti, základy prírodovedného a vlastivedného vzdelávania, prírodoveda s didaktikou, vlastiveda s didaktikou, pracovné vyučovanie s didaktikou.

Do skupiny povinných predmetov z hudobnej výchovy patria predmety napr. rozvoj hudobnej expresie, metodika hudobnej výchovy v materských školách a školských kluboch, didaktika hudobnej výchovy.

Do skupiny povinných predmetov z výtvarnej výchovy patria napr. rozvoj výtvarnej expresie, metodika výtvarnej výchovy v materských školách a školských kluboch, didaktika výtvarnej výchovy.

Do skupiny povinných predmetov z telesnej výchovy patria napr. základná a rytmická gymnastika, základy atletiky, pohybových a športových hier, edukológia predškolskej a školskej telesnej výchovy, didaktika telesnej výchovy.

Do skupiny povinných predmetov zo špeciálnej pedagogiky patria základy špeciálnej pedagogiky a predmety z filozofie a etiky reprezentuje povinný predmet základy filozofie a etiky.

Študent si počas svojho štúdia volí aj odporúčané výberové predmety, napr. hudobno-tvorivá dielňa, dynamické hodnotenie kognitívnych schopností, exkurzia z prírodovedy a vlastivedy, tvorivé písanie, edukácia nadaných a talentovaných žiakov, textilné techniky, detský autor a recitátor.

Reforma školstva a zmeny v študijných programoch

V súvislosti so schválením štátneho vzdelávacieho programu pre primárny stupeň od školského roka 2008/2009 sme v našich študijných programoch uskutočnili niektoré zmeny v štruktúre študijných predmetov. Prvá zmena sa týkala študijného predmetu prvouka s didaktikou, ktorá sa v tomto akademickom roku nevyučuje v magisterskom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Do ponuky povinných predmetov pre daný študijný program pribudol predmet multikultúrna výchova, ktorý je v ISCED 1 zaradený medzi prierezové témy. Ponuku povinne voliteľných predmetov sme obohatili o predmet dopravná výchova, mediálna výchova, tvorba projektov, ktoré patria k prierezovým témam. Predmet environmentálna výchova (podľa ISCED 1 je prierezovým predmetom) sa presunul z bakalárskeho stupňa do magisterského ako povinne voliteľný predmet.

Záver

Vysokoškolská príprava učiteľov elementaristov nekončí absolvovaním magisterského stupňa štúdia. Naša fakulta ponúka v rámci celoživotného vzdelávania štúdium anglického jazyka, pedagogiky mentálne postihnutých a pedagogiky psychosociálne narušených. V akademickom roku 2008/2009 študuje trojročný program anglický jazyk 89 učiteľov elementaristov, 118 študentov študuje dvojročný študijný program pedagogika mentálne postihnutých a 33 študentov dvojročný program pedagogika psychosociálne narušených.

Kontaktná adresa

Doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
bernatr@unipo.sk

Reflexe praktických zkušeností studentů učitelství pro 1. st. základních škol

Ivana BRTNOVÁ - ČEPIČKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek pojednává o zkušenostech s využitím vybraných strategií napomáhajících vytváření individuálního pojetí výuky studentů v rámci pregraduální přípravy. Zmiňujeme metody, které studenta vedou ke zvědomování a verbalizaci praktických zkušeností a sebereflexi. Uvádíme některé postřehy z pedagogických deníků, které jsme získali v průběhu let 2005 až 2009 a které se promítly do nově akreditovaných studijních plánů učitelských oborů.

Kľúčové slová: reflektovaná praxe, rozvoj profesní identity, systematická reflexe, učitelovo pojetí výuky.

Reflection of practical experience obtained by students of pedagogy for primary schools

Abstract: The contribution deals with experience by using selected strategies that help to build an individual conception of students education within pregradual preparation. We are mentioning methods which lead a student to consciousness and verbalization of practical experience as well as self-reflection. We are bringing out some examples of observation from pedagogical diaries which we obtained during the years 2005 – 2009 and which projected into newly accredited study plans of pedagogical specializations.

Keywords: development of professional identity, teacher´s conception of education, reflected experience, systematic reflection.

Úvod

Konstituování modelu školy pro 21. století jako školy otevřené, dynamické a autonomní s sebou nese vytvoření nového paradigmatu vzdělávání a proměnu v pojetí školního vzdělávání. Zdůrazňována je reforma školy v hierarchii cílů, obsahu a procesu vyučování a zejména změna v přístupu k dítěti, k jeho osobnostnímu potencionálu. Kurikulární reforma, konkrétně RVP ZV a následně ŠVP nabízí řadu příležitostí k realizaci deklarovaných paradigmat, ale samotná transformace do realizační podoby kurikula leží plně v rukou učitele, realizátora změn v konkrétním edukačním prostředí. Proměny v pojetí vzdělávání, vyučování a učení s sebou nesou i potřebu inovace strategií výuky, změn v procesu učení i řízení učení, aplikace širšího repertoáru metod výuky s ohledem na zákonitosti procesu učení a akcentaci poznávací aktivity žáka ve vyučování. Předpokladem pro přijetí, či nepřijetí nového pojetí vzdělávání a realizace uvedených inovací je **změna myšlení a pedagogického chování učitele**, založená na uvědomování, vyjasňování a posléze přijetí vlastní „pedagogické filosofie“ (tj. čemu učitel věří, co považuje za důležité, o co bude ve své práci usilovat), o kterou se opírá vlastní učitelovo pojetí výuky. Učitelova „pedagogická filosofie“ a **pojetí výuky** mohou být významnou **překážkou při uskutečňování** předpokládaných **změn ve vzdělávání**.

Vliv pregraduálního vzdělávání na tvorbu učitelova pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky vzniká postupně a v průběhu učitelovy profesionální dráhy se proměňuje[1]. Je velmi pravděpodobné, že na jeho utváření má vliv i období, kdy si v roli žáka a studenta vytvářel představy o tom, jak on sám by vedl vyučování, jak by se svými žáky jednal, jak by zkoušel a hodnotil žáky, kdyby byl na místě učitele. Toto předběžné (dosud nerealizované) pojetí výuky vzniká spontánně a je poměrně stabilní. Předběžné pojetí působí jako filtr, prostřednictvím něhož student interpretuje nové pedagogické poznatky a zkušenosti.

V průběhu pregraduální přípravy si budoucí učitel začíná vytvářet základy vlastního pojetí výuky, které je ovlivněno prvními zkušenostmi ze styku se školní realitou v roli učitele a na základě řady teoretických poznatků a doporučení, kterých se mu dostává od vysokoškolských učitelů a také od fakultních učitelů během pedagogických praxí přímo na školách. Interferují zde však také postoje a očekávání, která si budoucí učitel přináší o žácích ze svých školních zkušeností nebo je přebírá od svých učitelů. Pod těmito tlaky se jeho pojetí mění, krystalizuje. Konstruování vlastního pojetí výuky je tedy dlouhodobý a neustálý proces hledání, zkoušení a ověřování takového pojetí, které odpovídá naturelu učitele, podmínkám, ve kterých pracuje, novým poznatkům, zkušenostem pedagogické praxe, ale i změněným generacím žáků.

Jednou z dovedností učitele, která umožňuje konstruovat vlastní pojetí je **systematická sebereflexe a teoretická reflexe praktických zkušeností**. Sebereflexe se jeví jako nejefektivnější nástroj poznání vlastního pojetí, ale posléze i jako východisko **záměrné změny** pojetí vyučování a pedagogického působení učitele. Také každá nová situace učení a vyučování vytváří nové zkušenosti (jde o poznávané a uvědomované situace), jejichž reflexí učitel rozvíjí své pojetí vyučování. Reflektující učitel tak vytváří **dynamické pojetí vyučování**, tedy pojetí, které mu umožňuje adekvátně reagovat na měnící se požadavky i podmínky.

Ve vývoji učitelské sebereflexe hraje mimořádně důležitou roli pregraduální učitelská příprava, neboť s profesním startem je spojována myšlenka, že již v tomto období se stabilizuje (podle Mareše krystalizuje) učitelovo pojetí výuky a ovlivňuje zásadním způsobem jeho další průběh.

Význam a podpora rozvoje učitelova pojetí v pregraduální přípravě

Zdůraznění mimořádného vlivu učitelova pojetí výuky na přijetí a realizaci nově pojatého vyučování jsme zmínili v předchozím textu. Také jsme zmínili fáze vzniku vlastního pojetí výuky studenta/učitele. Musíme zmínit i to, že si studenti vytvářeli svůj prekoncept pojetí výuky ve vyučování, které v mnoha ohledech nekorespondovalo s jeho současným pojetím. Po ukončení studia přijdou jako učitelé do škol, které již budou pracovat podle vlastních školních vzdělávacích programů reflektujících nové pojetí vzdělávání. Z toho vyplývá význam průběžně

[1] Švec (1996, 14) uvádí, že UPV je poměrně stabilní, působí jako filtr, prostřednictvím něhož subjekt interpretuje nové pedagogické poznatky, zkušenosti apod. UPV ve funkci filtru informací přicházejících k učiteli (studentovi učitelství) zvnějšku pravděpodobně ovlivňuje to, které nové poznatky jím budou akceptovány a integrovány do jeho subjektivní vědomostní a dovednostní struktury. Rozhodující je patrně shoda těchto poznatků s charakterem jednotlivých prvků UPV

zařazované reflektované praxe v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství. Praxe, která studenta vede k cílevědomé reflexi školní reality a sebereflexi vlastních prvních pedagogických pokusů. Dosud byl student učitelství 1. st. ZŠ na PF velmi málo „trénován" v základních učitelských činnostech ještě před tím, než nastoupil na průběžnou praxi, která byla a dosud je (v tzv. dobíhajících oborech) zařazena až do třetího roku studia, a to souběžně s většinou oborových didaktik. Jeho pojetí výuky nejvíce ovlivňuje akademické prostředí, ve kterém se pohybuje. Proto zařazujeme některé vybrané metody přispívající k poznávání (uvědomování si) vlastního pojetí výuky a k tvorbě individuálního pojetí výuky studenta v rámci výuky oborových didaktik. Níže uváděné strategie a metody podpory tvorby individuálního pojetí studenta probíhají v rámci předmětů didaktika vlastivědy a didaktika přírodovědy[2] .

Metoda vybavování hlubších osobních zkušeností, vzpomínek a prožitků.

V rámci prvního semináře předmětu didaktika vlastivědy studenti dostávají příležitost vybavit si vzpomínky a následně reflektovat své zkušenosti z vyučování vlastivědy, a to v podobě písemné reflexe (co si z vyučování pamatují; zda předmět měli či neměli rádi; co dělali či nedělali rádi; čeho se báli a co neuměli; čemu nerozuměli; co nemělo, či naopak mělo pro ně smysl; s čím a jak pracovali; s jakými metodami výuky se setkávali, aj.). Z tohoto vybavování si (zpravidla negativních zkušeností[3]) studenti dále formulují své představy o výuce jaká by měla být a představy o obecných i specifických kompetencích učitele k její realizaci. V průběhu let jsme nezaznamenali žádný posun v hodnocení výuky předmětu, a to připomínáme, že se jedná o aktivitu, kterou realizujeme již od roku 2005 až do současnosti.

Tuto aktivitu, která reflektuje zkušenosti studentů lze zároveň považovat za sondu, která dokumentuje situaci v praxi. Většina studentů nemá dobrou zkušenost z vyučování vlastivědy. Jako příčinu zpravidla studenti uvádějí nevhodný styl řízení učební činnosti žáků (neúčinná motivace, nezajímavé a neefektivní metody a formy práce, neujasněnost toho co a jak hodnotit často spojovaná se strachem a obavami ze zkoušení, aj.), nejasný obsah předmětu ve smyslu vztahů mezi jeho komponenty (dějepisná, zeměpisná a občansko-výchovná část) a nepřiměřený rozsah učiva (obsah předmětu zpravidla kopírující obsah učebnice). Tyto zmiňované problémy s výukou vlastivědy nejsou nové ani regionální, jak dokládá výzkum vedený A. Vavrdovou (2002), která došla k totožným závěrům v rámci sondy realizované se studenty PF MU v Brně, PF UK v Praze a PF PU Olomouc.

---

[2] Je třeba uvést, že se jedná o studijní plány oboru učitelství pro 1. st. ZŠ, které zařazovaly týdenní asistentskou praxi do prvního roku studia, průběžná praxe probíhala ve třetím roce studia a souvislá praxe v posledním, čtvrtém ročníku. V nově akreditovaném oboru (realizován od roku 2007/08) je ve studijním plánu významně navýšen podíl praxí. Praxe probíhají již od 1. roku studia. Tato potřeba navýšení počtu hodin pedagogické praxe vyplynula mimo jiné i z analýz výstupů zde prezentovaných aktivit.

[3] Velmi často studenti uvádějí, že si na předmět prvouka a vlastivěda vůbec nevzpomínají. Na předmět přírodověda jsou jejich vzpomínky zpravidla barvitější a spíše pozitivně laděné.

Metoda reflexivního psaní: volné psaní pedagogického záznamu z průběžné praxe.

V dotazníku (zpracovaném na základě dotazníku T. Svatoše a I. Holého) studenti doplňují nedokončené věty. Vyplněné dotazníky zakládají do svého portfolia a to nám umožňuje vracet se k nim a dále s nimi pracovat v rámci seminářů.

V dotaznících studenti hodnotí své pocity bezprostředně před a po pedagogickém výstupu. V odpovědích reflektují vlastní prožívání pedagogických situací, zdůvodňují svá rozhodnutí a reakce během výuky, hodnotí průběh a výsledky výuky. Toto uvědomění si vlastních obav, svých možností a potencialit je východiskem autoregulace procesu rozvíjení pedagogických znalostí a dovedností.

Oborový didaktik získá z dotazníků představu o tom, co a jak studenti prožívají, čeho se obávají, na co kladou důraz nebo co jim naopak nedělá z jejich pohledu problémy, co si v souvislosti s výukou předem neuvědomili apod. Didaktik zjišťuje pojetí výuky studentů a jejich schopnost verbalizovat názory, vysvětlovat a racionálně zdůvodňovat svá rozhodnutí v různých pedagogických situacích.

Metoda reflexivního psaní: volné psaní pedagogického deníku ze souvislé praxe

Pedagogický deník studenti píší během své první souvislé čtyřtýdenní praxe. Naše původní obavy z toho, že studenti povedou deníky formálně se ve většině případů nepotvrdily. V denících je patrné, že s každým dalším týdnem praxe roste schopnost studentů reflektovat sebe, své schopnosti a dovednosti, postoje a přání i očekávání a také schopnost reflexe školní reality.

Deník je zpravidla odrazem pozitivních i negativních prožitků studentů, obsahuje hodnotící komentáře ke své práci, k žákům a škole. Velmi často se v něm objevují pocity spojené s rolí učitele a také rozhodnutí o tom, zda se vůbec učiteli stanou. Někteří studenti až v této fázi studia zjišťují, jak náročné je „být učitelem“. Zjišťují, že příprava na vyučování trvá dlouho, že neumí pracovat s hlasem, nezvládají organizaci výuky atd. Často se projevuje nejistota a obava z udržení si kázně a autority. Na druhou stranu studenti uvádějí, že se jim daří vytvářet při vyučování příjemné klima, poznávat osobnost žáka, cení si své schopnosti motivovat žáky. Oblastí, kterou se v rámci deníků téměř vůbec nezabývají, je problematika učiva - jeho výběru, struktury, rozsahu. Vysvětlení můžeme hledat u cvičných učitelů, kteří zpravidla studentům sdělí, co budou učit a studenti se pak zabývají „pouze“ motivací žáků a metodickým postupem. Také problematika klasifikace a hodnocení žáků je velmi málo zmiňována. Pokud ano, pak jsou to velmi často „hvězdičky“, které mají žáky motivovat či pomáhat udržovat kázeň ve třídě.

Pozitivní je, že studenti uvádějí, že i přes všechny problémy se jim praxe líbila, že je děti měly rády a že se rádi do školy vrátí jako učitelé (včetně původně nerozhodnutých).

Musíme zmínit i to, že se během let výrazně nemění pocity a obavy studentů. Jedinou oblastí, ve které si jsou studenti více nejistí je problematika udržení kázně a pracovní atmosféry ve třídě.

Následující ukázky zápisů z deníků jsou zaměřeny na obavy a problémy studentů, na jejich zkušenosti a zážitky.

Časová náročnost

...druhý týden to už bylo horší. Už jsem musela odučit 10 vyučovacích hodin, takže na každý den dělat přípravy a hlavně různé pomůcky. Zabralo mi to docela dost času, což jsem ani nečekala. Plánovala jsem si, jak se budu sama učit a plnit věci do školy to by musel den mít 48 hodin.

...Přípravy na hodiny jsou náročné. Každý den se připravuji na další den celé odpoledne. Zjistila jsem, že v 1. třídě je nejdůležitější motivace a časté střídání činností, abych udržela jejich pozornost. Vymýšlím pořád nové hry a činnosti, je to velmi náročné.

...Proběhlo mé první pracovní vyučování. Oddychový předmět?? Kdo to kdy vymyslel, pro učitele totiž rozhodně ne. Dělala jsem s dětičkami zvířátka z kolíčků, a aby to bylo trošku zajímavé a všichni nedělali jen jedno, připravila jsem pro ně 4 různá zvířátka. To byla ale honička po třídě. Pořád někdo něco chtěl a já jsem u toho nemohla chybět.

Atmosféra třídy a udržování kázně

Při mé výuce to bylo spíše testování „navzájem". Já děti – co umí a oni mne – jak zvládnu nepřipravené situace.

Naučila jsem se zvládnout trochu kázeň a naučila se, být k žákům pedagogicky odměřená. Pochopila jsem, že škola a děti nejsou jen o mazlení, být hodná a o hraní, ale důležité je naučit žáky toho co nejvíce zábavnou formou, což je občas velmi obtížné.

Jakmile se hodina kázeňsky rozjede, není to chyba dětí, ale učitele.

Dnes jsem si poprvé nevěděla naprosto rady s jedním žákem. Vyvolala jsem ho k tabuli a on tam jen tak stál a měl mě „na háku", jak se říká. Měla jsem snahu mu pomoct, pokusila jsem se mu to znovu vysvětlit nějak jinak, ale on se jen smál (pro ostatní kluky byl rázem „king", když odporuje učitelce). Po chvíli přemýšlení typu – co mám sakra teď dělat, tak přemýšlej, něco, abys ho potrestala, sebe neshodila, jednala jako pedagog, kamarád, příliš mnoho otázek. Nakonec jsem se zmohla jen na rádoby přísná slova: „To nemyslíš vážně, to co tady teď předvádíš?! Běž si sednout!" On ale tím „kingem" zůstal. Mám být přísnější? Měla jsem mu dát poznámku? Ale proč?! Má jich v žákovský už nespočet a vyřešilo to něco? Nic. Tak co na ně platí? Pořád nad tím musím přemýšlet. Chtěla bych být dobrá učitelka. Ale s tímhle si pořád neumím poradit.

Musela jsem přistoupit k radikálnějším způsobům a na rozvášněné žáky zařvat. Nepomohlo. Rozhodla jsem se tedy, že si nebudu ničit hlasivky a mlčela jsem. Ó stal se zázrak. Dětem přišlo zřejmě divné, že na ně nikdo při hodině Hv nekřičí a zmlkly. Ó díky, díky.

Moc se mi nevede navozovat přátelskou atmosféru, žáci nejsou zvyklí povídat si o problémech, které ve třídě nastaly.

Organizace a metody výuky

Nebyla jsem si jista v organizaci a rozvržení hodiny. Jak rychle postupovat, abych všechno stihla a děti nebyly ve spěchu?

V první hodině českého jazyka jsem používala slova, která děti ve druhé třídě neznají. Přechod z vysokoškolského života do reality vyučování a školy byl velice rychlý.

Spisovnost řečí je jedna z věcí, kterou opravdu musím natrénovat a věnovat se jejímu zlepšení.

Zavedla jsem ve třídě skupinky. Pani učitelka si myslela, že to dětí nezvládnou, ale proběhlo vše hladce. Nakonec zavedla i velkou soutěž až dokonce roku ve skupinkách.“

Věděla jsem, jak mám postupovat, jaké hry asi budou nejvhodnější atd. Povedlo se mi už více hodin, než v minulých týdnech.

Méně oblíbenou se stala prvouka, ale pouze proto, že děti i přes dramatizace a hry nebylo možné tak nadchnout jako v jiných předmětech. Také pomalu zjišťuji, že ne všechny hry, které mě nadchly, se musí dětem líbit! Alespoň poučení pro příště.

Ve čtení jsme četli indiánskou pohádku, pomalovala jsem se, udělala copy a pustila hudbu z filmu Vinetou, jeden žák si myslel, že strhne třídu, aby se mi smáli, ale nevyšlo mu to. Děti byly nadšeny, ptaly se, zda si to zopakujeme.

Změnila jsem přístup k problémovým chlapcům. Přistupuji k nim individuálně, snažím se jim pomáhat a zadávat jim samostatné úkoly, když děti pracují ve skupině.

Další problém kterého jsem se zbavila, je hodnocení žáků. To byl můj velký „ strašák“. Žáky jsem neznala a hlavně jsem nevěděla, jak je hodnotit.

Hodina matematiky v PC učebně: Žáci byli nadšení ze „své vlastní“ webové stránky, kterou jsem jim vytvořila a umístila na web, našli na ní odkaz na soubor, se kterým pracovali a také „užitečné odkazy“ pro výuku.

Poučila jsem se také z toho, že úlohy a úkoly musím dětem zadávat postupně a vše názorně vysvětlovat, malovat na tabuli a tvořit různá schémata. Ne nadarmo se však říká, že chybami se člověk učí. Toto přísloví se stane po zbytek praxe zřejmě mým hlavním mottem.

Pocity a zážitky

Byla jsem smutná z toho, že mi bylo řečeno, že bych se neměla o děti příliš starat a pomáhat jim. Pokud prý dostanou později učitelku, která je ras, budou zmateni. Uvědomila jsem si, že je to smutná pravda.

Začínám být „posedlá“. Když nejsem ve škole, ale například ve městě nebo v posteli, přemýšlím, co jsem s žáky udělala, co jsem neudělala, co jsem mohla udělat, co chci udělat…, myslím na svoje děti neustále.

Mám strašný strach. Zatím jsem učila jen v prvních ročnících, a teď mám učit pátou třídu!“

Milý deníčku. Na této škole se zastavil čas. Tamní škola žije stále ještě v době komunismu. Nelíbí se mi tu. Uvidím, co přinese zítřek. To co jsem viděla, bylo jako ten nejhorší sen, který se může budoucí učitelce zdát.

O některých dětech, z mé třídy musím hodně přemýšlet a s velkým údivem (pro mě) musím říci, že ač na začátku jsem je brala jako zlobidla, která dokáží jen zlobit, tak teď na konci je mám ráda, protože jsem je poznala blíže a z různých stran.

Závěrečné reflexe studentů

Upřímné si myslím, že mi praxe opravdu hodně pomohla. Ukázala mi mé klady i zápory. Vím, že musím zapracovat na zlepšení spisovnosti vyjadřování a na promýšlení organizace hodin.

Po této praxi se těším do samostatné pedagogické práce, i když vím, že zdaleka neobnáší jen tolik, co jsem si v tyto dny mohla zkusit.

Vím, které nedostatky musím vylepšit, ale z práce učitele jsem nadšená a určitě se jí budu po ukončení studia věnovat.

Jsem ráda, že jsem se dostala do třídy právě k této paní učitelce, neboť byla velmi vstřícná a dokázala mě upozornit na chyby, kterých jsem se občas, důsledkem nedostatečné zkušenosti a praxe, dopouštěla.

Jsem ráda za zkušenosti získané v této třídě. Z praxe mám tak dobrý pocit, že si troufám říct, že jsem na svém místě a chci po studiu opravdu učit.

Jsem neskutečně ráda, že už praxe skončila! Když jsem vycházela ze školy, cítila jsem za sebou neskutečně těžký balvan! Teprve teď jsem byla apatická! Konečně jsem mohla vypnout. Ale když se mě někdo zeptá, jestli chci učit – stejně odpovím, že ano.

Pochopila jsem, že to co studuji, povolání, na které se připravuji, chci opravdu dělat.

Když to mám zhodnotit, praxe v této třídě mé obohatila o mnoho zkušeností, i když to občas nebyla vůbec legrace, ale jsem moc rada, že mé dali právě do této třídy, kterou ostatní učitelé označili jako nejhorší třídu na 1. stupni.

Když si promítám celý měsíc praxe, zjišťuji, co všechno mi dala a také vzala. Tak nejprve mi vzala ideály, kde jsem si představovala skoro až dokonalé a pracovité žáky, kteří nemají žádné problémy a žijí v „ normálních rodinách". Musím říci, že je mi některých dětí hodně líto.

Po dnešním dni jsem si poprvé položila otázku, zda se pro učitelské povolání hodím. Nechci se litovat, ale mám pocit, že každý den zažívám něco negativního. Pokusím se bilancovat, co dělám dobře a co špatně. Vůbec žádný problém nemám při vymýšlení příprav, mám dostatek nápadů, a když mi dochází, tak si je umím najít. Pokouším se v hodinách střídat činnosti, zařazovat různé metody. Problém však nastává tehdy, když mám přípravu zrealizovat.

Rozdíl mezi reflexemi z roku 2005 a 2009 je ve výrazně větší otevřenosti studentů[4]. Mnohem otevřeněji píší jak o svých „plusech", tak i nedostatcích. Dokáží lépe navrhovat řešení různých situací. Kritičtější jsou i ke svým cvičným učitelům. Kritika směřuje většinou k tomu, že učitelé nepracují různými metodami, výuku organizují frontálně apod. Znamená to mimo jiné, že studenti jsou naladěni a připraveni na moderní pojetí vyučování a v praxi se mnohdy nesetkají s porozuměním. Z jejich závěrů je evidentní, že se nenechávají odradit.

Závěr

Analýza dotazníků nám umožňuje odhalovat studentovo pojetí výuky, jeho pojetí sebe samého i sebe v roli učitele. Zároveň nám poskytuje přehled o silných a slabých stránkách v přípravě studentů. Pomáhá odbourávat překážky omezující další profesní růst studentů mimo jiné propojováním světa teorie a světa praxe.

Studentům praxe a její reflexe přináší řadu impulsů k pochopení a následně ke konstruování vlastního stylu výuky. Připravuje je na to, že jde dlouhodobý a neustálý proces hledání, zkoušení a ověřování, který jim umožní adekvátně reagovat na měnící se požadavky i rozdílné podmínky.

Literatura

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.: *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

SPILKOVÁ, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ŠVEC, V.: Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *In: Pedagogika,* 1996, r. 45, s. 165-169. ISSN 3330-3815.

VAVRDOVÁ, A. Problematika vlastivědy v pregraduální přípravě budoucích učitelů primární školy. In: Sborník z konference *Učení o přírodě a společnosti v pregraduální přípravě učitelů primárního vzdělávání*. Olomouc: UP Olomouc, 2002, s. 58-70. ISBN 80-244-0445-I.

Kontaktní adresa

PaedDr. Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D.
Pedagogická fakulta UJEP
Katedra primárního vzdělávání
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
ivana.brtnova-cepickova@ujep.cz

[4] Na druhou stranu musíme zmínit i to, že se v denících objevuje stále větší množství gramatických chyb. Velmi časté jsou chyby v podnětu a přísudku.

Wiedza nauczyciela na temat kompetencji kreatywno-krytycznych

Iwona CZAJA-CHUDYBA

Abstrakt: Artykuł przedstawia współczesne rozumienie problemów twórczości, refleksyjności i myślenia krytyczno-analitycznego. Treści te skonfrontowane są z badaniami empirycznymi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej poświęconymi ich wiedzy na temat rozwijania kompetencji kreatywno-krytycznych. Badania określiły sposoby definiowania, wyróżniane przez nauczycieli cechy ucznia twórczego i krytycznego oraz warunki wspierania postaw krytyczno-twórczych w edukacji. Wywiady ujawniły dużą wiedzę nauczycieli na temat twórczości i bardzo niski poziom wiedzy dotyczącej kompetencji krytycznych.

Kľúčové slová: nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, twórczość, myślenie krytyczne.

Teacher's Knowledge of Creative and Critical Competencies

Abstract: The paper presents the actual understanding of problems connected with creativity, reflectiveness, critical and analytical thinking. These contents are confronted with empirical researches of primary education teachers on the question of their knowledge of creative and critical competencies development. The researches determined the methods of defining and features of creative and critical pupil distinguished by teachers as well as conditions for supporting the critical and creative attitudes in education. The interviews revealed the significant knowledge of teachers as to the creativity and very low level of knowledge connected with critical competencies.

Keywords: primary education teachers, creativity, critical thinking.

In times of the information excess, invasive propensity of media (advertisements, internet) it is a question of great importance to supply children with possibility to acquire information by themselves and to control their own development. The significant role play also building up the criticism for the obtained knowledge (developing the critical and creative competencies).

Creativity constitutes the process that has been fascinated people for decades. Together with the propagation of humanistic egalitarism ideas, everyday creativity is considered to be the individual development power. For over thirty years in Poland there have been appreciated the creativity trainings, forms of group learning of strategies for creative thinking, and innovative creative teaching. But not much attention is paid to the question of critical, analytical and evaluative competencies. M. A. Runco and R. Charles (1997) state that in creative process one deals with the dynamic balance of inventing ideas and assessment as well as their valuation. Other researches also think that opening phase, coupled with generating the solutions according to novelty criterion, requires critics postponement, while the closing phase - satisfying the usability and social value criterion – enforces the estimation and verification of effects of previous activities and thus induces the critical attitude. Hence, one should accept that the attitude of unlimited openness and criticism complementary co-exist in creation process.

In preparing teachers for developing the creativity and reflectiveness at children it is a vital

question what is the common and personal knowledge of teachers as to the subject of creative, critical and analytical competencies.

How to define the term "creativity"?

The basic features of creativity may be analyzed in the context of thinking processes, attitude, creation and factors supporting or depressing the creativity. M. I. Stein claimed that **creativity** constitutes "*the process bringing products that are new and useful for a certain group of people in specified time*". E. Nęcka (2000, p. 784) defines creativity as *an individual characteristic of people resulting in their ability to produce new ideas*. **Creative personality** is characterized by the attitude defined by K. Szmidt (2001, p. 217) as "*the set of cognitive, emotional, motivational and behavioral predispositions that allows the individual for reorganization of hitherto existing experiences, for discovering and constructing something new and valuable*". Thus, the major components of creative attitude are: the specific way of the world perception, openness of mind and tolerance for ambiguity, independence and courage, increased self-evaluation, the strength of ego, spontaneity and expressiveness, lack of fear of the new - need for novelty, ability to concentrate and fascination of the task – perseverance – so-called autonomic motivation and ambition, friendly sense of humor, socialization of activity and inclination to work with the others and for the others, ability to contradictions integration. **Group of creative competencies** (*facilitating, transgressive*) assumes abilities to creative style of personal and professional functioning, to stimulate versatile innovative activity of pupils, to diagnose the creative predispositions and to self-improvement on the cognitive plane as well as to selection of innovative non-standard work methods. Creative thinking is characterized by: **fluency** (productiveness), **flexibility** (elasticity, variability/multiplicity), **sensitivity to problems** and **originality**. Most frequently distinguished criteria of the creation is its: **originality** (uncommonness), **uniqueness**, **unconventionality** (inventiveness), **accuracy** (relevancy, adequacy to the specified situation) and esthetic/cognitive/ethic/practical value (Nęcka, 1994; Szmidt, 2007). Some researchers (for ex. E. Nęcka, 1999) distinguish factors that stimulate or inhibit creativity. **Processes that inhibit creativity** may be classified as: anti-creative beliefs and ideologies, emotional costs of creativity – fear of loneliness, being ridiculous or criticized by others, non-apprehension of goals that may initiate the creative process. **Processes that results in premature creativity interruption or in the lack of popularization of the products** may be determined as: fear of creation meaning and perception (little or great value, breaking the taboo or hitherto existing paradigm, non-satisfying the high standards), uncritical confidence in authorities or experts opinions and evaluations. Impatience and rivalry, destructive critic, punishment and rewards of external source, auto-censorship also obstruct the creativity.

In school situations these barriers may be manifested as: punishing the spontaneous curiosity of child, suppressing and deriding of pupil's questions or even rewarding for creativity (child is then dispossessed of pleasure from the activity itself). According to psycho-didactic recommendations in order to support pupils' creativity teacher ought to: 1/ appreciate creative

thinking at children, 2/ teach sensitivity to surrounding, impulses and problems, 3/ encourage to manipulate with objects and ideas, 4/ teach systematic investigation and form searching attitude, 5/ teach appreciation of their own and others ideas, 6/ develop fluency, flexibility and originality of thinking, 7/ teach courage in taking and solving difficult tasks, 8/ evoke the intellectual anxiety, encourage to intellectual risk, 9/ form in the classroom as many open questions as possible, 10/ minimize the meaning of imposed ready criteria for estimating the solution correctness, 11/ careful for authorities and experts, develop the constructive critic at children for themselves and for the others, 12/ initiate democratic methods of acting, 13/ strengthen the pupils' independence, 14/ notice the good sides of pupil, give the proofs of acceptation and respect, 15/ be tolerant to new ideas and teach the tolerance for the others, 16/ provide the climate of safety on the base of fear minimalization in social contacts and develop the creative atmosphere in the classroom, 17/ participate in programs, workshops and courses improving the creative abilities and the knowledge of methods of creativity psycho-didactics (E. P. Torrance, in: Szmidt, 2007).

Aspects of critical orientation

Critical thinking is activated by the abilities of: observation, analysis, judgement and evaluation, making decision and convincing. This type of activity requires precision, caring for details, sensitivity, perseverance in reaching the bases for opinions, ability to accept the others perspective, objectiveness and ability to foresee the consequences.

In the author's conception there was assumed that critical orientation is the attitude towards the world expressed by reflectiveness, open skepticism, attentiveness, clear-sightedness and fairness in analyzing the information. Such attitude is coupled with: 1/ analytical interpretation of reality, 2/ ability to formulate and ask questions, 3/ individual's auto-reflectiveness.

Critical and analytical interpretation of the reality depends – according to A. Fisher (2007) – on possessing such abilities as: assumptions and conclusions identification, logical concluding, explanation and evaluation of statement reliability, formulation of convincing argumentation. Another group of features building the critical orientation constitute abilities to ask questions, develop curiosity and investigative attitude. K. Szmidt (2003, 2006) defines them as „*problem finding*" – formulating and asking the questions, the knowledge of that we do not know, doubting and reflectiveness. Cognitive curiosity together with ability to formulate questions are understood in this approach as a motivating state, driving and directing the critical thinking process.

The most complex ability connected with critical orientation seems to be self-reflectiveness, meta-cognitive ability that is based on the insight and estimation of the own thoughts, behaviors and activities. For example, J. Kincheloe (2000, 2004) presenting the description of desired profile of the modern era teacher assumes that the most significant characteristics are: reflectiveness and self-reflectiveness, activity, engagement in deconstruction of the social world, flexibility and ability to improvise, affirmation of the differences and cultural pluralism, originality, sense

of humor and empathy.

Some researchers (Paul, Binker i Weil, 1995) accept the existence of two forms of critical attitude: "**fault-finding**" (concentrated on the negative aspects and usually directed into the others) and "**fair-minded**". Only the latter takes the critic in a constructive way and fairly, not only in relation to the others opinions, but also to self-beliefs and own opinions. This is an attitude of the person who ask questions and doubt, but is also able to revise the own opinions as a result of convincing argumentation. For the purpose of pupil critical reflectiveness it is essential to create the appropriate climate – atmosphere of freedom and tolerance, coupling psychological safety with the acceptance of curiosity, novelty, surprise and cognitive effort, encouraging to tolerance to the others, the others opinions and non-conformity attitudes. According to J. Dyląg (2003, p. 103): *„versatile and harmonic development of child, during singular classes, is connected not only with intellectual education within the range of critical, estimative and lateral thinking, but also with overall intellectual mind training"* To stimulate described aspects of critical orientation teacher while creating the educational situations should avoid simplifications, construct problem tasks of such types that evoke the cognitive conflict at pupils, organize experiments and active observations, rather seldom provide undoubtful facts ready solutions, present materials and texts with the "open" form, for which multiple interpretations are possible – allow for reliability estimation of information sources, for looking for the evidences, encourage children to pay attention whether the presented materials (in texts, films, other media) are not too simplified or not true. Offering the alternative ways of cognition creates the possibilities of looking at the problem from many perspectives. Thanks to that the pupil should be conscious of the lacks in obtained information, unclear or unsure data, and paradoxes, contradictions or problems – treat as a challenges.

Teacher ought to encourage pupils to reflection over their own knowledge (ask questions as to its bases) and in conversation with children makes it easier for them to: think over the causes of their behavior, express openly their beliefs, doubt and analyze their opinions, draw conclusions on the ground of evidences. Teacher supporting critical attitude should indicate inquisitiveness – examines opinions, statements, arguments and theories while presenting them to pupils, explains and analyzes the context.

Researches on teachers knowledge of creative and critical competencies

The aim of the conducted researches was to determine the state of teachers knowledge as to the creative and critical competencies. By application of the interviews method, 130 Polish primary education teachers were examined. The average age was 40, average practice 17 years. Questions in two groups dealt with ways of defining, distinguishing the characteristic features and environmental conditions stimulating or inhibiting selected categories of behavior (creative and critical competencies). Results of quantitative analysis of data obtained from interviews are presented below.

Table 1. Quantitative representation of categories of teachers answers as to their knowledge of creative and critical competencies

Question category	Answers in compliance with the objective knowledge (number of declarations)	Correct answers, common knowledge (number of declarations)	Wrong answers (number of declarations)	No answer (number of teachers)	Sum (number of declarations)
Definition of creativity	210	10	2	-	222
Features of children creation	365	15	4	1	384
Conditions inhibiting creativity	270	20	7	-	297
Factors stimulating creativity	221	3	-	-	224
Definition of critical competence	109	26	17	8	152
Features of children critical competence	240	21	27	4	288
Conditions inhibiting critical competence	84	6	-	22	90
Factors stimulating critical competence	101	12	4	13	117

Additionally, there was also examined the important category of attitude toward behaviors indicating the creative and critical competencies. Results of these researches are included in Table 2.

Table 2. Quantitative representation of categories of teachers answers as to their attitude towards creative and critical competencies

Question category	Positive (number of declarations)	Negative (number of declarations)	Ambiguous (number of declarations)	No answer (number of declarations)
Attitude towards child creativity	124	-	6	-
Self-estimation in the range of stimulating the creative competence in educational situations	89	3	25	13
Self-estimation in the range of creative competence	51	7	43	29
Attitude towards child critical competence	36	8	64	22
Self-estimation in the range of stimulating the critical competence in educational situations	19	24	53	34
Self-estimation in the range of critical competence	22	65	20	23

Creativity most frequently was characterized by features of inventiveness and originality. Rather seldom teachers noticed the importance of social usefulness or the value that should be connected with the creative action. From the questions dealing with definitive answers of critical competence the most often common definition was "*possessing the own opinion on particular subject*", the faulty – "*extensive reading in the subject*". In correct answers the most common formulation was "*consideration of the arguments for and against something*". In characteristics the aspects of deductive and analytical abilities and asking questions were present, but only three people described the critical thinking as coupled with "*reflection*" and "*reflective mind*". Within the factors facilitating and inhibitating the critical and creative competencies the most frequently mentioned was the base (housing conditions, number of children) as the essential

condition influencing the possibility to support creativity at school; few teachers added their own openness connected with the appropriate atmosphere creation. Among the strategies usually pointed by teachers as supporting the critical thinking were: "*individual concluding, argumentation*", "*individual searching for the information*", "*discussion*", "*arguing and presentation of different points of view*". But in fact there were only few answers of these type - faulty answers and refusals were predominated. Very often even the correct answers of teachers were acknowledged by the sentence "*I do not use it because…*".

Most teachers appreciated their creative achievements, indicating high declarative self-estimation within the creativity domain ("*I am ambitious*", "*I have plenty of interesting ideas during lessons*", "*I write poems*"). They present different attitude towards their critical competencies ("*I am not critical as I do have the proper knowledge*", "*I am afraid of being ridiculous and rejected*", "*I prefer praising then criticizing*"). Quite frequently there were declared the positive, affirmative attitudes and estimations of child creative behavior. In attitudes towards critical children there was clearly presented aversion and frustration ("*They caused a lot of problems, because we do not have time for broadening information*", "*it is very irritating to listen to so many questions that teacher can not answer to*" , "*I do not have time and also have other pupils*" , "*such child is not cheerful and easy to offend*").

These briefly presented above results of investigations indicate the big disproportions between teachers knowledge on creative competencies and on critical thinking. Observation and information about frequently non-reflectiveness in educational practice (Szmidt, 2003; Klus-Stańska, 2000) confirm the conclusion that the lack of knowledge and negative attitude towards strategies supporting reflective critics and research attitude at children result in selecting such strategies that are accurately diagnosed by M. Grochowalska (2008, p. 123) as: "*To little time is subjected to dialog between the child and teacher. And even the one that is led is based on limited forms of activity and on questions that have answers given in advance*". Though, pupils indicating critical attitude in particular require contact with emotionally and cognitive matured adult, specified conditions supporting their self-estimation and most of all – consciousness of safety and certification from the patron how important is the value of fair and unbiased truth. They need contact with adult who appreciate the value of critical reflection and who himself applies it with regard to his own development.

References

DYLĄG, J.: Wprowadzanie dziecka w świat wartości – na przykładzie edukacji muzycznej. In: *Edukacja humanistyczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003, s. 107-114. ISBN 83-7338-127-9.

FISHER, A.: *Critical Thinking.* Cambridge: Cambridge Universitty Press, 2006. ISBN 10 01-521-00984-7.

GROCHOWALSKA, M.: Przedszkole i szkoła jako środowisko wspierania rozwoju dziecka. In: *Szkoła w świecie współczesnym.* Kraków: OW „Impuls", s. 117-124. ISBN 978-83-7308-939-9.

KINCHELOE, J.L.: Into the Great Wide Open: Introducing Critical Thinking. In: *Critical Thinking and Learning. An Encyclopedia for Parents and Teachers,* Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2004, s. 1-52. ISBN 0-313-32389-5.

KINCHELOE, J.L.: Making Critical Thinking Critical. In: *Perspectives in Critical Thinking. Essays by Teachers in Theory and Practice*, New York: Peter Lang Publishing, 2000, s. 23-40. ISBN 0-8204-4429-4.

KLUS-STAŃSKA, D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 2002. ISBN 83-7299-192-8

NĘCKA, E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia.* Kraków: OW "Impuls", 1999. ISBN 83-85543-52-X.

NĘCKA, E.: TRoP ... *Twórcze Rozwiązywanie Problemów.* Kraków: OW „Impuls", 1994. ISBN 83-85543-48-1.

NĘCKA, E.: Twórczość. In: Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2. *Psychologia ogólna.* Gdańsk: GWP, 2000, s. 783–807. ISBN 83-87957-05-4.

PAUL, R., BINKER, A. J. A. i WEIL, D.: *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades.* Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking, 1995. ISBN)-944583-05-9.

RUNCO, M., CHARLES, R.: Developmental Trends In Creative Potential and Creative Performance. In: *The Creativity Research Handbook Volume One.* Cresskill: Hampton Press, s. 115-152. ISBN 1-881303-74-8.

STEIN, M.: *Twórczość pod lupą.* Kraków: OW „Impuls", 1997. ISBN 93-86994-25-8.

SZMIDT, K. Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów. In: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2003, 2, s. 21-44. ISSN 1501-8808.

SZMIDT, K.: *Pedagogika twórczości.* Gdańsk: GWP, 2007. ISBN 978-83-7489-072-4.

SZMIDT, K.: *Szkice do pedagogiki twórczości.* Kraków: OW „Impuls", 2001. ISBN 83-7308-090-2.

SZMIDT, K.: Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego". In: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka.* Kraków: OW „Impuls", 2006, s. 21-50. ISBN 978-83-7308-618-0.

Kontaktná adresa

Dr. Iwona Czaja-Chudyba, Ph.D.
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
ul. Ingardena 4, Kraków, Poland
iczaja@op.pl

Psychologie v přípravě učitelů primárního stupně školského vzdělávání

Jiří DAN

Abstrakt: Psychologie je multiparadigmatická věda o chování a prožívání, která rozvíjí teorie a získává empirické poznatky, na jejichž podkladě mohou být procesy vyučování a vzdělávání popisovány, vysvětlovány, předpovídány a ovlivňovány. Ty slouží k vědecky podloženému vzdělávání učitelů. Za kritéria kvalitní výuky psychologie v učitelských studijních programech je možno považovat orientaci na profesi, vědeckou orientaci, komplexnost a profil. Orientace na profesi znamená volbu kurikulárních obsahů se zřetelem na základní požadavky učitelského povolání, jejichž výběr má odpovídat současnému stavu vědecké psychologie. Získání komplexního a diferencovaného pohledu na problémy chrání před zjednodušeními. Komplexnost je předpokladem stálého profesního celoživotního vzdělávání.

Kľúčové slová: kritéria kvality výuky, příprava učitelů, vysokoškolské vzdělávání učitelů.

The Psychology in Academic Teacher Preparation for the Primary Education

Abstract: The psychology is a multiparadigmatic science about the behaviour and experience that develops other theories and gains empirical pieces of knowledge creating basement for describing, explanating, predicting and influencing the processes of teaching and education. These help to the teacher teaching based on the science grounds. The criteria for the quality teaching of psychology in the teacher study programmes can be considered as following: the career orientation, scientific orientation, comprehensiveness and the profile. The career orientation means the choice of curriculum contents with respect to the basic requirements of teacher´s job whose selection should correspond to contemporary condition of the scientific psychology.Obtaining the complex and differential view on problems prevent from simplifications. The comprehensiveness is the necessary condition for the future professional lifelong learning.

Keywords: the teaching of psychology, teacher trainings, teaching quality criteria, academic education of teachers.

Psychologie obecně definována je věda o chování a prožívání. Její přihlášení se mezi vědecké disciplíny se opírá primárně o existenci paradigmat, schopnosti popsat metody, kritičnost a připravenost znovu a znovu ověřovat platnost teorií. V konkrétním případě kritičnost k diagnostickým závěrům a efektivnosti zvoleného postupu. Pro oblast vzdělávání a výchovy přináší psychologie dokumentované soustavy teorií a empirických poznatků, na jejichž podkladě mohou být procesy vyučování a vzdělávání popisovány, vysvětlovány, předpovídány a ovlivňovány. Na základě své psychologické perspektivy a svých metodologických postupů je schopna poskytnout neopomenutelný a současně svébytný, tzn. od jiných věd odlišitelný příspěvek k vědecky podloženému vzdělávání učitelů. Tyto předmětné okruhy jsou náplní především pedagogické psychologie, psychologie učení, školní a poradenské psychologie.

Paradigma je základní charakteristikou vědeckého společenství (Westermann, 2000). Představuje specifické odborné, formující základy (disciplinary matrix) a představuje všemi členy sdílené názory, závazky (commitments):

- všeobecně akceptované pojmosloví, teoretické předpoklady a empirické souvislosti,
- světový názor, normy, hodnoty, modely, analogie a metafory spočívající v základech společného výzkumu,
- všeobecně akceptované standardy pro vypracování, ověřování a modifikaci hypotéz a teorií, stejně tak jako
- příklady reprezentující paradigma (exemplars) – paradigmatické příklady.

Paradigmatické příklady jsou vzorová řešení problémů, jak je například nacházíme ve cvičeních nebo v učebnicích. V těchto příkladech je vyjádřeno, co patří k paradigmatu: vědeckým společenstvím uznané teorie, úspěšné zhodnocení těchto teorií, stanovení pomůcek, aparátů, metod zkoumání, tvoření pojmů a operacionalizace.

V akademické psychologii přítomnosti představují nejvýznamnější příklady paradigmat neobehaviorismus a kognitivismus. Jako přínosné pro posluchače učitelství se jeví paradigma individuální psychologie. Předmětem samostatné úvahy by mohlo být vysvětlení, proč je dosud mimo hlavní proud poznatků směřujících k posluchačům učitelství.

Otázka, jak může psychologie přispět a uplatnit se v přípravě učitelů primárního stupně školského vzdělávání je trvale aktuální, předmětem úvah jednotlivce i skupinových diskusí. Východiskem a podkladem pro následující úvahy je text „Psychologie v programech studia učitelství: rámcové kurikulum“, který v rámci Německé psychologické společnosti vypracovala komise „Psychologie v učitelských studijních programech“ dříve vedená prof. Langfeldtem, v současnosti ji řídí prof. Möller. Text je novelizován a přístupný na webových stránkách společnosti. Aniž by slovenští nebo čeští psychologové museli přejímat cizí vzory, text je natolik inspirující, že je účelné se o něj opřít v našem sdělení.

Jako kritéria dobré výuky v psychologii v učitelských studijních programech je možno chápat: orientaci na profesi, vědeckou orientaci, komplexnost a profil.

Orientace na profesi znamená volbu kurikulárních obsahů se zřetelem na základní požadavky učitelského povolání. Terhart (2009) považuje za základní oblast kompetence učitelů „cílené plánování, organizaci, vytváření a reflexi procesů vzdělávání a učení se“ (Terhart, 2000, s. 48). Tato klíčová kompetence pro vyučování je spjata s dalšími požadavky: schopností vychovávat, diagnostikovat a hodnotit, jakož i spolupracovat (v učitelském sboru a s rodiči). Pod zorným úhlem orientace na profesi jsou tedy kurikulární obsahy vybírány tak, aby podporovaly nabytí uvedených kompetencí a budoucí učitele a učitelky nastavily na přijímání psychologické perspektivy. Orientace na profesi vytváří ve vzdělávání zřetel k praxi. Jako korekturu potřebuje vědeckou orientaci, aby nepodlehla nebezpečí dávat předpisové rady.

Vědecká orientace znamená, že výběr a zprostředkování kurikulárních obsahů má odpovídat současnému stavu vědecké psychologie. Toto vyžaduje též přiměřeně zohlednit její metodologické základy. Nestačí jen zprostředkovat teorie a znalosti jako systémy poznatků.

Spíše musí být možná aspoň náznakově reflexe jejích metodologických základů.

Vědecké zaměření znamená také komplexnost. Obsahy musí být vyučovány dostatečně komplexně a diferencovaně, abychom se u budoucích učitelů nesetkali příliš brzo s neefektivními nebo dokonce škodlivými zjednodušeními v postojích a jednání.

Porozumění pro komplexnost jevů může posilovat pochopení, že se poznatky mění. Snaha o diferencovanost a komplexitu neodpovídá jen standardům vědy, spíše zdůrazňuje také důležitost stálého profesního celoživotního vzdělávání.

Uvedené klíčové kompetence by měly být z principu prohlubovány všemi vědami, které se podílejí na pedagogickém studiu. V této konstelaci musí psychologie ukázat svůj specifický profil. To se projeví v její obsahové orientaci a metodickém přístupu.

Popsané požadavky jsou v uvedeném rámcovém kurikulu popsány ve čtyřech kurikulárních oblastech.

Základní principy týkající se oblastí kurikula.

1. Učení a vyučování

Činnost učitele se musí orientovat na učení žáků, na nabývání školních dovedností. To předpokládá nejen zvládnutí rozmanitých výukových metod, nýbrž vyžaduje také přesné znalosti, které procesy myšlení a učení jsou potřebné pro postupné, nyní budované kompetence. Za druhé je třeba mít na zřeteli individuální předpoklady k učení. Emoční a motivační faktory, které působí na způsobilost k učení a výkonnost žáků, musejí být právě tak zohledněny jako kognitivní předpoklady k učení. Plánování a realizace procesů učení zahrnuje uplatnění vhodných prostředků učení, vytváření podněcující učební atmosféry a využití moderních informačních a komunikačních technologií. Poněvadž se učení uskutečňuje v sociálním kontextu, představuje podporující utváření procesů interakcí jak mezi žáky, tak mezi žáky a učiteli další centrální podmínku pro efektivní učení se a výuku ve vyučování.

Posluchači učitelství by v rámci pregraduální výuky měli být seznámeni s modely determinant školního výkonu, které obsahují osobnostní, intelektové a mimointelektové charakteristiky žáka, znaky jeho užšího a širšího sociálního prostředí na jedné straně a specifikované nároky na školní výkon jak v oblasti učebního výkonu, tak v oblasti nároků na dodržování disciplíny. Reflektovaná a spolehlivá znalost těchto modelů je východiskem k uplatňování individuálního přístupu k žákovi, k modifikaci didaktiky. Je nezbytným předpokladem pro posuzování míry motivace žáka ke školnímu výkonu, k jeho adekvátní školskému hodnocení.

2. Vývoj a výchova v sociálním kontextu

Aby bylo dosaženo pedagogických cílů, musejí pokyny vyučujících brát ohled na prožívání a chování žáků. K tomu účelu nutné posouzení stavu vývoje se nesmí zaměňovat se zjišťováním stavu poznání a výsledků učení. K tomu je totiž nejdříve nutná znalost nejdůležitějších změn v prožívání a chování nastupujících v ontogenezi.

Výchova a vzdělávání přispívají částečně obecně, částečně v souhře s genetickými predispozicemi ke změnám chování a prožívání během ontogeneze. Vývoj není jen jedním z nejdůležitějších předpokladů výchovy a vzdělávání, ale současně také cílem.

3. Pedagogicko-psychologická diagnostika a posuzování

Diagnostika má pro úkoly vyučování a vytváření učební atmosféry centrální význam: bez znalostí stavu učení žáků a jeho podmínek není možné vyučování přiměřené žákům. Podobně jsou nutné diagnostika a hodnocení také ke splnění cílů výchovy a socializace. Podpora osobnostního vývoje žáků stejně tak jako prevence, resp. modifikace problémů předpokládají vhled do individuálního stavu vývoje a jeho podmínek. Přitom je diagnostika nezbytná pro utváření školské dráhy stejně tak jako pro opatření v rámci selekce žáků ve škole. Diagnostika a hodnocení jsou ovšem nástroje pro kooperaci s rodiči a kolegy stejně tak jako pro rozvoj organizování škol.

Vyučující sami neprovádějí všechny formy diagnostiky a hodnocení vztahující se ke škole. Toto platí pro psychologické diagnostické posudky týkající se jednotlivců, vypracovávané školními a poradenskými psychology. Právě tak to platí pro výsledky hodnocení vyučování, školy a systému.

4. Intervence a poradenství

Nutnost získání kompetencí v intervencích, poradenství a kooperaci je vyvozena z reality školního běžného dne, v němž jsou vyučující konfrontováni obecně s velkou škálou chování žáků.

Obtíže při učení a poruchy výkonu se často projevují teprve v rámci nároků školy. Podle věkových skupin se učitelky a učitelé setkávají se zcela rozdílnými problémy, které mohou řešit pomocí specifických intervencí teprve po užití odpovídajících diagnostických postupů. Abychom mohli efektivně plánovat a provádět psychokorektivní opatření, je třeba si osvojit jak základní teoretické znalosti, tak poznatky o možnostech řešení problému (např. v oblastech nesoustředěnosti, nedostatečné motivace žáků ke školní práci, v oblastech predelinkventního chování). Přiměřené zvládání obtíží předpokládá v mnoha případech kooperaci s kolegy nebo rodiči.

Z výše uvedeného vyplývají doporučení pro převedení do praxe vysokých škol vzdělávajících posluchače učitelství.

Počet hodin, v nichž mohou být psychologické disciplíny vyučovány, je nezbytně omezen. Zpravidla nemůže být dostatečně vyučováno všechno, co je považováno za nutné nebo žádoucí. Kurikulum je odvozeno v závislosti na daných možnostech a požadavcích různých programů vztahujících se k učitelství. Pro převedení předloženého klíčového kurikula do praxe dala komise následující obecná doporučení:

Úvodní přednášky by měly být orientovány na uznávaný kánon předmětu učiva pro vzdělávání učitelů a zprostředkovat základní znalosti, které jsou nutné pro realizaci prohlubujících seminářů. Úvodní přednáška může také přesahovat oblasti. Aby nebyla každá přednáška zatěžována základními metodologickými otázkami, je doporučeno, aby byly zařazeny již ve shora uvedených úvodních přednáškách.

Není možné jakýkoli předmět přednášet kdykoli, v libovolném čase. Při budování místního kurikula bychom měli dbát principů kumulativního učení a uplatnit je při organizaci průběhu

přednášek. Nejdříve by měli být posluchači seznámeni s poznatky pedagogické a sociální psychologie, s „normálním“ psychickým vývojem, pak teprve mohou navazovat přednášky a semináře z Patopsychologie, Základů školní a poradenské psychologie.

Obsahy učení by měly být kontextualizovány. Výběr a zprostředkování psychologických poznatků o učení a výuce, vývoji a výchově, diagnostice a hodnocení stejně jako o intervenci a poradenství by se měly na jedné straně orientovat na aktuální stav oboru, na druhé straně by měly zohlednit zvláštní profesní nároky vzdělávání a výchovy ve škole. Použitelnost a potřebnost psychologických poznatků pro zvládání profesních úkolů a výzev by měl být ozřejměny při přednáškách pomocí konkrétních příkladů, které se vztahují k vyučování.

Při výuce posluchačů učitelských vzdělávacích programů měly by být využity všechny možnosti zajistit do značné míry soulad mezi obsahem a metodou výuky. Užití příkladů a vyzkoušení na sobě nabízejí studujícím učitelství možnost seznámit se s psychologickými metodami a poznatky na pozadí vlastního profesního životopisu.

Výuka psychologických disciplín by měla být propojena se vzděláváním v oboru, v oborové didaktice a pedagogice. Z toho vyplývají moduly vzdělávání překračující oblasti, v nichž kooperativně společně působí všechny obory podílející se na vzdělávání učitelů.

Pokud psychologie nabídne jasný profil vzdělávání, který může (a měl by) být univerzitu od univerzity různý, bude pro psychologii lépe možné v kooperaci s odbornými vědami, oborovými didaktikami a pedagogikou poskytovat významný příspěvek ke vzdělávání budoucích učitelek a učitelů.

Literatura

Psychologie in den Lehramtsstudiengängen – Ein Rahmencurriculum. Erarbeitet durch die Kommission „Psychologie in Lehramtsstudien-gängen“. Vorsitz: Jens Möller. Verabschiedet vom Vorstand der DGPs am 10.6./1.7.2002 sowie am 23.5.2008. Přístupno na: http://www.dgps.de/meldungen/detail.php?id=2595

RENKL, A. (Hrsg.): *Lehrbuch Pädagogische Psych*ologie. Bern: Verlag Hans Huber, 2008. ISBN 978-3-456-84462.

TERHART, E.: *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.* Weinheim: Beltz, 2009 ISBN 978-3-407-25229-6.

WESTERMANN, R.: *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag,

2000. ISBN 3-8017-1090-4.

Kontaktní adresa

Assoc. Prof. PhDr. Jiří Dan, CSc.
Masaryk University, Faculty of Education, Department of Psychology
Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic
dan@ped.muni.cz

Učebné kompetencie žiakov z pohľadu učiteľov ZŠ

Milan DARÁK – Janka FERENCOVÁ

Abstrakt: Štúdia analyzuje názory učiteľov na podstatu a možnosti rozvoja učebných kompetencií žiakov v podmienkach ZŠ. Ťažisko analýzy tvorí úroveň reflexie vlastnej odborno-didaktickej pripravenosti učiteľov, miesta učebných kompetencií v cieľovo-obsahových štruktúrach edukácie, pedagogickej aktivity učiteľov pri rozvoji učebných kompetencií žiakov a hodnotenia úrovne rozvoja učebných kompetencií žiakov.

Kľúčové slová: hĺbkový prístup k učeniu, metakognícia a metaučenie, motivácia pre vzdelávanie a sebavzdelávanie, preferovaný učebný štýl, učebné kompetencie, učebné zručnosti súvisiace s prípravou, procesom a kontrolou učenia sa.

Study responsibilities of pupils from the perspective of elementary school teachers

Abstract: The studium analyses the opinions of the teachers on the essence and the possibilities of development of educational competencies of pupils in the conditions of basic school. The analysis is created by the level of reflexion of own expertional-didactic structures of education, pedagogical activity of teachers at the development of the educational competencies of pupils and valuation of the level of development of educational competencies of pupils.

Keywords: educational competencies, educational skills which are connected with the preparation, process and the control of leraning, depthional acces to learning, metakognition and metalearnin, motivation for education and selfeducation, preferred educational style.

V súčasne sa transformujúcej škole, ktorá by mala poskytovať žiakom „komplexnú edukačnú starostlivosť“ sa osobitný dôraz kladie na rozvoj ich učebných kompetencií. (Helus,Z.: 2004) Pojem „učebné kompetencie“ sa v našich i českých odborných prameňoch konštituoval v konfrontácii s termínmi synonymickej povahy. Syntetizujúc exitujúce pokusy o vymedzenie relevantného pojmu (Švec, V.: 1998; Mareš, J.: 1998; Helus, Z., Paveleková, I.: 1992, Turek, I.: 2003a a i.) budeme pod *učebnou kompetenciou* rozumieť komplexnú vlastnosť jednotlivca úspešne vykonávať rozličné aktivity a činnosti späté s procesom učenia sa, s jeho plánovaním, realizáciou, kontrolou a hodnotením; zahŕňa kognitívne, ako aj motivačno-regulačné mechanizmy osobnosti vyúsťujúce do procesu autoregulácie vlastného učenia sa. Výsledkom má byť žiak, ktorý preberá zodpovednosť za riadenie vlastného procesu učenia (strategicky zameraný žiak).

V odborných prameňoch evidujeme viacero pokusov o klasifikáciu učebných kompetencií osobnosti. Pre naše potreby najviac vyhovovala štrukturácia učebných kompetencií, ktorú uvádza I. Turek (2003). Spája ich predovšetkým so spôsobilosťami:

- motivovať sa pre vzdelávanie a sebavzdelávanie;
- poznať svoj preferovaný učebný štýl;

- uplatňovať pri učení hĺbkový prístup k učeniu;
- uplatňovať metakogníciu a metaučenie;
- mať rozvinuté učebné zručnosti súvisiace s prípravou, procesom a kontrolou učenia sa.

Zameranie a metodika prieskumu

Pri hľadaní odpovede na otázku, pátrajúcu po podstate učebných kompetencií, narážame v našich podmienkach na bariéru absencie faktov, ktoré by vychádzali z výsledkov reprezentatívneho empirického výskumu. Z uvedeného dôvodu sme na Ústave pedagogiky a psychológie FHPV PU v Prešove vypracovali výskumný projekt (1/2518/05 Rozvoj učebných kompetencií osobnosti žiaka v kontexte humanizácie školy), ktorý sme v uplynulých rokoch riešili s podporou grantovej agentúry VEGA. Zmyslom projektu bolo systematicky analyzovať problematiku učebných kompetencií žiakov na ZŠ (definovanie, taxonómia, diagnostika existujúceho stavu), naznačiť možnosti a rozpracovať model (program) jej efektívneho rozvoja. (Darák, M., Ferencová, V., Šuťáková, V.: 2006)

Náš príspevok vychádza z výsledkov jednej z čiastkových úloh tohto projektu. Jej *hlavným cieľom* bola identifikácia, analýza, deskripcia a komparácia názorov a mienok učiteľov 1. a 2 stupňa ZŠ na vybrané problémy rozvoja učebných kompetencií žiakov. Podrobnejšie zámery sme konkretizovali do štyroch súvzťažných *prieskumných problémov:*

1. Ako učitelia reflektujú svoju odborno-didaktickú pripravenosť z hľadiska rozvoja učebných kompetencií žiakov?
2. Aké miesto prisudzujú učitelia učebným kompetenciám v cieľovo-obsahových štruktúrach edukácie?
3. Ako učitelia vnímajú vlastnú aktivitu pri rozvoji učebných kompetencií žiakov?
4. Ako učitelia hodnotia úroveň rozvoja učebných kompetencií žiakov?

Prieskum sme realizovali technikou anonymného dotazníka na vzorke 100 učiteľov ZŠ (50 na 1. stupni a 50 na 2.stupni ZŠ).

Sebareflexia odborno – didaktickej pripravenosti učiteľov

Vo všeobecnosti pripisovali učitelia (častejšie na 1. stupni) ZŠ *rozvoju učebných kompetencií* osobnosti veľký (21%), resp. skôr veľký než malý význam (76%).

Za najvhodnejšie obdobie pre ich rozvoj považuje väčšina (70%) učiteľov (v rozpore s výsledkami výskumov preferujúcich obdobie stredného školského veku a adolescencie), jednoznačne obdobie *mladšieho školského veku.* Medzi takto odpovedajúcimi učiteľmi mali výraznú prevahu učitelia 1. stupňa.

Školy, na ktorých učitelia pôsobia, vytvárajú podľa väčšiny z nich (88%) vcelku *priaznivé podmienky* na rozvoj učebných kompetencií žiakov; len 5% učiteľov (častejšie z 1. stupňa) hodnotilo tieto podmienky ako skôr nepriaznivé než priaznivé.

Napriek tomu však viac než polovica učiteľov posudzovala aktuálnu *úroveň schopností žiakov efektívne sa učiť* kriticky. Svoju nespokojnosť vyjadrovali s osobitnou naliehavosťou

najmä učitelia na 2. stupni ZŠ. Naopak, väčšiu či menšiu spokojnosť so stavom rozvinutosti učebných kompetencií žiakov preukazovali najmä učitelia 1. stupňa. V celom výberovom súbore tvorili kladne odpovedajúci učitelia 41% prípadov.

Napriek kritickému hodnoteniu stavu rozvinutosti učebných kompetencií žiakov, však 93% učiteľov hodnotí vlastnú *odborno-didiaktickú pripravenosť* z hľadiska ich rozvíjania pozitívne. Len 5% priznáva v tejto oblasti určité rezervy.

Najpreferovanejším *zdrojom informácií*, spôsobilostí a skúseností skúmaných učiteľov z oblasti rozvíjania učebných kompetencií žiakov je spontánna výmena informácií a skúseností s kolegami na škole. V strede stupnice preferovanosti sa nachádzali osobné skúsenosti, odborné školenie a kurzy a individuálne štúdium literatúry. Najnižšie preferencie učitelia pripisovali stredoškolskému, resp. vysokoškolskému štúdiu a masmédiám.

Učebné kompetencie v cieľovo-obsahových štruktúrach edukačných aktivít

Svoju edukačnú prácu organicky spája so *systematickým rozvojom učebných kompetencií* žiakov 80% učiteľov; uvedený fakt rezonoval najmä medzi učiteľmi 1. stupňa ZŠ. Možno aj preto v príprave na vyučovanie uvažuje nad *možnosťami účinného rozvoja* učebných kompetencií svojich žiakov 60% učiteľov (najmä z 2. stupňa ZŠ). 39% učiteľov tak robí len málokedy; vo významnej miere išlo najmä o učiteľov pôsobiacich na 1. stupni ZŠ.

Výrazné rozdiely medzi odpoveďami učiteľov pôsobiacich na rôznych stupňoch ZŠ sme zistili i pri skúmaní frekvencie *zaraďovania edukačných aktivít* rozvíjajúcich učebné kompetencie žiakov: denne ich na 2. stupni ZŠ rozvíja 32% učiteľov (oproti 8% na 1. stupni) a často 44% učiteľov (oproti 28% na 1. stupni). Naopak, viac než polovica učiteľov 1. stupňa ZŠ (oproti 20% učiteľov 2. stupňa) len málokedy realizuje pedagogické aktivity tohoto druhu.

Celkove sme zistili, že nadpolovičná väčšina učiteľov denne (20%) alebo často (36%) do svojej činnosti zaraďuje aktivity smerujúce k rozvoju učebných kompetencií žiakov; 39% z nich tak však robí len málokedy.

Z prezentovaných štrukturálnych komponentov učebných kompetencií venujú učitelia *najviac pozornosti rozvoju motivácie pre vzdelávanie* (94%). S veľkým odstupom ďalej uvádzali rozvoj zručností súvisiacich s kontrolou učenia sa (57%) a hĺbkového prístupu k učeniu (50%). Menej frekventované boli zručnosti súvisiace so samotným procesom učenia sa (36%), prípravou na učenie (32%) a najnižšie preferencie pripisovali využívaniu metakognície (4%) a spoznávaniu preferovaného učebného štýlu žiakov (2%).

Z hľadiska stupňa ZŠ sa odpovede nelíšili len na prvej priečke uvádzaných preferencií: v oboch kategóriách tam respondenti umiestňovali rozvoj motivácie pre vzdelávanie.

Učitelia 1. stupňa ZŠ uvádzali na ďalších miestach zručnosti súvisiace s kontrolou učenia sa a hĺbkový prístup k učeniu. Nižšie preferencie pripisovali ďalej zručnostiam súvisiacim s prípravou na učenie sa, procesom učenia sa a na úplnom konci stupnice umiestnili spoznávanie preferovaného učebného štýlu. Rozvoj metakognície neuviedol ani jeden respondent tejto kategórie.

Učitelia 2. stupňa ZŠ po motivácii k vzdelávaniu ako druhé v poradí uvádzali zručnosti súvisiace s procesom učenia sa a rozvíjanie hĺbkového prístupu k učeniu, tesne sledované zručnosťami súvisiacimi s kontrolou učenia sa. S výrazným odstupom potom nasledovali zručnosti spojené s prípravou na učenie sa, využitím metakognície a spoznávaním preferovaného učebného štýlu.

Metódy rozvoja učebných kompetencií

V procese rozvoja *motivácie pre vzdelávanie a sebavzdelávanie* používajú učitelia odlišný repertoár metód a prostriedkov v závislosti od stupňa ZŠ.

Na 1. stupni využívajú učitelia v rozhodujúcej miere motivačné možnosti demonštračných metód, tvorivých úloh a motivačných rozhovorov a diskusie. Na 2. stupni ZŠ motivujú žiakov k vzdelávaniu najčastejšie motivačnými rozhovormi, diskusiou a tvorivými úlohami.

Pri *spoznávaní preferovaného učebného štýlu* u žiakov 1. stupňa používajú ich učitelia najčastejšie prácu s knihou a počítačom. Učitelia pôsobiaci na 2. stupni ZŠ preferovali v tejto súvislosti najmä rozhovory a individuálnu prácu žiakov.

Pri rozvoji kompetencií súvisiacich s *aplikáciou hĺbkového prístupu k učeniu* využívajú učitelia na 1. stupni ZŠ najčastejšie tvorivé metódy. Učitelia na 2. stupni ZŠ majú pri rozvíjaní hĺbkového prístupu žiakov k učeniu bezkonkurenčne najlepšie skúsenosti s aplikáciou metód využívajúcich logické myslenie a metódami práce s PC.

Metakogníciu a metaučenie rozvíjajú učitelia na 1. stupni ZŠ v najväčšej miere prostredníctvom diskusie a individuálnym prístupom. Na 2. stupni učitelia rozvíjajú metakognitívne kompetencie žiakov v najväčšej miere prostredníctvo zhotovovania poznámok a diskusnými rozhovormi.

Pri rozvíjaní *zručností súvisiacich s prípravou na učenie* používajú učitelia 1. stupňa ZŠ predovšetkým motivačné metódy. Na 2. stupni ZŠ učitelia rozvíjajú relevantné kompetencie najčastejšie metódami samostatnej práce, demonštračnými a motivačnými metódami.

Rozvoj *zručností súvisiacich s procesom učenia sa* v podmienkach 1. stupňa ZŠ realizuje v najväčšej miere najmä demonštračnými metódami a rozhovormi. V podmienkach 2. stupňa učitelia v tejto súvislosti najvyššie preferencie pripisovali demonštračným metódam a diferencovanému prístupu.

Posledné v štruktúre učebných kompetencií sú *zručnosti súvisiace s kontrolou učenia sa žiakov*. Pri ich rozvíjaní sa učiteľom na 1. stupni ZŠ osvedčili najmä metódy hodnotenia a sebahodnotenia. Na 2. stupni ZŠ učitelia využívajú v najväčšej miere skúšanie, hodnotenie, s ebahodnotenie a praktické cvičenia.

Úroveň rozvoja učebných kompetencií žiakov

Z celkovej štruktúry učebných kompetencií majú žiaci ZŠ podľa názoru väčšiny ich učiteľov (bez ohľadu na stupeň školy) *najviac rozvinuté zručnosti v oblasti motivácie pre vzdelávanie*, zručnosti súvisiacie s kontrolou učenia sa, hĺbkovým prístupom k učeniu a procesom učenia

sa. Naopak, za *najmenej rozvinuté* považujú učitelia najmä spôsobilosti súvisiace s poznaním preferovaného učebného štýlu, využitím metakognície a prípravou na učenie. Žiaci 1. stupňa disponujú najnižšou úrovňou rozvinutosti kompetencií v oblasti identifikácie preferovaného učebného štýlu a metakognície. Na 2. stupni ZŠ majú žiaci najmenej rozvinuté učebné kompetencie spojené s preferovaným učebným štýlom, prípravou na učenie a využitím metakognície.

Pri hodnotení *celkovej úrovne rozvinutosti učebných kompetencií* žiakov sa učitelia prikláňali skôr k ich *kladnému hodnoteniu*. Viac než polovica učiteľov (58%) považuje úroveň rozvinutosti učebných kompetencií svojich žiakov za skôr vysokú než nízku; rozdiel medzi kladne odpovedajúcimi učiteľmi z hľadiska stupňa školy však bol pomerne vysoký (66% oproti 50% v prospech učiteľov 1. stupňa ZŠ). Svoj *osobný podiel na priaznivom stave* rozvinutosti učebných kompetencií si pripisuje 34,6% kladne odpovedajúcich učiteľov.

Zaujímavé výsledky sme získali, ak sme prechádzajúce údaje porovnali s hľadiska stupňa ZŠ. Učitelia na 1. stupni ZŠ boli v posudzovaní vlastného podielu na pozitívne hodnotenej úrovni rozvinutosti učebných kompetencií žiakov jednoznačnejší: 50% ho vníma ako skôr veľký, 40%, naopak, ako skôr malý.

Učitelia na druhom stupni ZŠ hodnotili svoj podiel na kladne hodnotenom stave učebných kompetencií žiakov opatrnejšie a najmä vnútorne diferencovanejšie: Ako skôr veľký hodnotí svoj podiel na priaznivom stave 18,8% učiteľov; 6,3% ho dokonca vníma ako jednoznačne veľký. Veľká časť učiteľov však odmieta spájať (6,3%), resp. len v minimálnej miere spája (31,3%) kladne hodnotený stav v tejto oblasti s vlastnou pedagogickou aktivitou.

Kritické hodnotenie úrovne učebných kompetencií žiakov prezentovalo 25% učiteľov, častejšie z 2. stupňa ZŠ. Najväčšia časť z nich (84,5%) pociťuje vo väčšej či menšej miere *osobnú zodpovednosť za nepriaznivý stav*; takýto názor charakterizoval až 93,9% učiteľov 1. stupňa ZŠ, ktorí kriticky hodnotili úroveň rozvoja učebných kompetencií svojich žiakov. Na 2. stupni ZŠ bol počet kriticky sa prezentujúcich učiteľov podstatne nižší (72%).

Závery a odporúčania pre prax

Výsledky prieskumu upozornili na mnohé pozitívne momenty v procese rozvoja a dosiahnutom stave učebných kompetencií žiakov v podmienkach ZŠ. Zároveň sme však odhalili i niektoré nedostatky a rezervy. K ich prípadnej minimalizácii, resp. odstráneniu smerujú nasledujúce odporúčania na zefektívnenie edukačnej praxe v danej oblasti:

- kompetentné školské orgány a vedenia stredných pedagogických škôl a vysokoškolských učiteľských prípraviek by mali zvážiť *možnosť posilnenia didaktickej časti odbornej prípravy učiteľov* o odborné kompetencie smerujúce k zvyšovaniu efektívnosti rozvíjania učebných zručností žiakov;
- žiada sa tiež upriamiť pozornosť učiteľov na systematickejšie zakomponúvanie aktivít smerujúcich k rozvíjaniu učebných kompetencií žiakov *do každodennej výučby*;
- pri rozvíjaní učebných kompetencií žiakov by sa učitelia mali *zbaviť jednostrannosti*

v orientácii len na vybrané učebné zručnosti a viac pozornosti venovať ich *komplexnému rozvoju* (posilniť je treba najmä kompetencie využívajúce metakogníciu a spoznávanie preferovaného učebného štýlu žiakov);

- neustálu pozornosť je potrebné venovať odborno-didaktickej a inštrumentálnej vybavenosti učiteľov; orientácia na tradičné (prevažne slovné) metódy pri rastúcich nárokoch na učebnú činnosť žiakov a jej efekty nepostačuje. V tom zmysle sa žiada iniciovať učiteľov *k systematickému celoživotnému vzdelávaniu* smerujúcemu k hľadaniu spôsobov účinnej stimulácie učebných kompetencií žiakov (problémové metódy, zážitkové učenie, tematická výučba, kooperatívne učenie a i.);
- pedagogické úsilie a aktivita učiteľov by mala byť rozvíjaná na širšom edukačnom základe s využitím *participácie všetkých zainteresovaných partnerov*;
- *zvýšiť garanciu a osobnú zodpovednosť učiteľov* nielen za pozitívne výsledky v tejto oblasti, ale tiež za nedostatky a rezervy;
- *iniciovať podobné výskumy* učebných kompetencií smerujúce nielen k analýze, identifikácii a deskripcii aktuálneho stavu ale i k skúmaniu možností pedagogickej intervencie pri ich účinnom rozvoji;
- zamýšľať sa je treba i nad smerom a *možnosťami kurikulárnej transformácie učiva* na základných školách výraznou redukciou učebných osnov a posilnením aktivít smerujúcich ku koncepčnému rozvoju učebných (kľúčových) kompetencií žiakov;
- *vypracovať metodiky* osvojovania si učebných (kľúčových) kompetencií v jednotlivých učebných predmetoch základnej školy.

Literatúra

DARÁK,M., FERENCOVÁ,V., ŠUŤÁKOVÁ,V.: Pedagogická intervencia do rozvoja učebných kompetencií žiakov (Východiská, ciele a metodika pedagogického výskumu). In: DARGOVÁ,J., DARÁK,M.: *Didaktika v dimenziách teórie a praxe.* Zborník z vedeckej konferencie. Prešov: FHPV PU a M-PC, 2006. ISBN 978-80-8068-704-5.

HELUS, Z.: Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům. In: *Pedagogika*, 1990, č. 1, s. 27-38. ISSN 0031-3815.

HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-178-888-0.

HELUS, Z., PAVELEKOVÁ, I.. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. In: *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 197-207. ISBN 80-178-888-0.

MAREŠ,J.: *Styly učení žáku a studentu.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246.7.

TUREK,I.: *Ako sa naučiť učiť.* Bratislava: M-PC, 2003. ISBN 80-8045-300-4.

ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování výcviku.* Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Milan Darák, PhD.
PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
Ústav pedagogiky a psychológie, FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
darak@unipo.sk
ferenc@unipo.sk

Nauczyciel organizatorem środowiska uczenia się języka

Magdalena GROCHOWALSKA

Abstrakt: Przedstawiciele społeczno-interakcyjnych koncepcji rozwoju akcentują znaczenie wsparcia udzielanego dziecku przez otoczenie. Zakładają, że określone działania społeczno-kulturowe, podejmowane we właściwym momencie ontogenezy, wspierają dziecko w rozwoju jego zdolności językowych i komunikacyjnych. Podczas pierwszych lat edukacji to nauczyciel jest odpowiedzialny za organizowanie sytuacji sprzyjających uczeniu się języka. W artykule przedstawiono podstawowe założenia działań nauczyciela edukacji przedszkolnej w zakresie stwarzane okazji do uczenia się języka, zmierzające do wspierania potencjału językowego i komunikacyjnego dziecka.

Kľúčové slová: nauczyciel, uczenie się, komunikowanie się.

Teacher as organiser of learning environment

Abstract: Representatives of social interaction development theories emphasise the importance of the support a child receives from their environment. They assume that certain socio-cultural actions taken at a certain point of ontogenesis stimulate a child in developing their linguistic and communication skills. In early education, a teacher is responsible for organising language learning friendly situations.The article presents the basic assumptions of a teacher's role in preschool education in terms of creating opportunities to learn a language and supporting a child's linguistic and communicative potential.

Keywords: teacher, learning, communication.

Foreword

Representatives of socio-cultural learning theories (Bruner 2006; Tomasello 2002, Wygotski 1989) assume that in order to learn a language, a child needs the presence of adults in their learning environment. First parents and later teachers, by behaving in a certain way and by arranging various communication situations, create conditions that stimulate speech development in children. A child learns a language and discovers the rules of its application using the input provided by their family environment. Parents are the first teachers of speech, however, as Wygotski emphasises, a child determines independently the pace and programme of speech development. In the case of preschool education, learning friendly social and material conditions are ensured by a teacher. Considering the objective of preschool education, namely to support child development in harmony with their inborn potential and development possibilities and on the basis of a teacher's knowledge and skills, a teacher organises learning friendly situations. As I. Czaja-Chudyba (2004, p. 14) observed when analysing the idea of promoting child development, such measures are supposed to "strengthen a child's possibilities and update their full natural potential, rather than (...) accelerate the natural stages of their development".

Research suggests (Shugar, Smoczyńska 2007; Grochowalska 2002) that children in preschool age have considerable communication potential. A preschooler develops new areas of the language system, expands its structures and refines their communication skills. Even though they still use their specific child speech, a preschooler starts speaking the standard language. As they improve their dialogue skills, a child becomes capable of communicating not only with adults but also with their peers. A child begins to adjust their utterances to the specific dialogue partner, at the same time applying text and interpersonal rules. When selecting a particular message, a child takes into consideration not only the recipient but also the current situational context, which enables them to adjust the form of a message to the situation. This shows, for example, when a child modifies their utterances depending on what role they assume at play. Moreover, a preschooler broadens the subject scope of their utterances and increasingly often comments on issues beyond a particular situation, and uses language in various contexts.

The question is whether a preschool teacher is able to create such language learning conditions as to enable children to develop the skills they already have. Unfortunately, research results prove that adults not always make it possible for children to use their abundant skills. Bokus, Więcko and Zamęcka (1992), among others, conclude that even though children aged six have well-developed co-narration skills, teachers do not encourage activities which would activate those abilities. It is also worth mentioning that the development of communication skills should be coupled with the development of other cognitive processes: perception, imagination, memory and thinking. The richer perceptive, and later imaginative input, the more elaborate child speech may be.

Learning and teaching in preschool education

Researchers distinguish three, equally important knowledge and skill acquisition methods. These are: Learning from experience, learning from information received from others and reflective learning. Preschoolers have access mainly to the first two methods, whereas reflective thinking begins at the age of 6/7. For teachers, the need to balance between various learning paths means that they have to organise a diversified learning environment. Even though the variety of material environment is of significant importance in preschool education, as children at that age discover the world through experience and perception, these are the social conditions of a learning environment and the relations between learning persons that are considered fundamental. Social phenomena supporting speech development include primarily:

- Various competences of a teacher and, what seems equally important, a feeling of competence shown by teachers themselves;
- Child competences;
- Prompting activities in the form of challenges adequate to child competences;
- Support and assistance, of various types and corresponding to requirements (Brzezińska 2008).

One of the objectives of education is to give children knowledge of the world, of the properties of objects and phenomena, and the interrelations between them. Preschool children gather knowledge of the reality through independent individual experience. Psychologists emphasise the role of adults in creating an image of the world together with children. An adult organises situations which stimulate cognition of the world and offers their help to organise the pieces of information collected. However, one should bear in mind that although a child thinks about the same things as an adult, they do it in a different way and use different intellectual operations (Wygotski 2002). Such dissimilarity of concepts and images of the world as well as dissimilarity of words and grammar used may hamper the learning process, thus the need to continually determine the meaning of utterances made, which is first of all the responsibility of a teacher who watches a child carefully. When analysing the role of a teacher in the social functioning of educational institutions, J. Sajdera (2006, p. 259) observed that "due to the fact that teachers of the youngest children in particular observe dynamic changes their pupils undergo, it is of vital importance that in childhood age teacher programme should follow child programme."

It is worth quoting J. Bruner (2006) here, in whose opinion world image is actively constructed by a child, rather than being a copy of the actual world. The image is conditioned both by external information and the properties of a person's cognitive apparatus and their knowledge. K. Stemplewska-Żakowicz (1996, p. 25) concludes that while constructing "an overall image of the reality, a child at the same time determines what can be learned as a next step, thus in a way creating the experienced reality". Consequently, the variety of external information that reaches a child, both as a result of their own activity and planned educational and didactical measures, may influence the directions of the child's further activity. Adult efforts focused on the following three areas of competence are considered to be of particular importance for the development of a child's potential: creative thinking, critical thinking and cognitive curiosity, and practical skills. According to I. Czaja-Chudyba (2004. p. 17), in particular by proposing educational situations within the second of the above three areas, one enables a child to "independently acquire knowledge and construct its elements".

The way a teacher perceives a child determines the particular educational model and working style the teacher chooses, often unconsciously, together with the related forms of communicating with children. By taking measures supporting child development encourage a teacher tends to replace knowledge transmission with knowledge constructing processes. At that point, language is no longer treated as a communication tool, instead serving the purpose of discovering the world and creating knowledge (Klus-Stańska 2000); it is at the same time an instrument, a tool to think and a means of communication. Significantly, however, knowledge is not entirely constructed by a child on their own, rather it is developed under the impact of culture and social environment, in particular family, teachers and peers.

Educational activities supporting child linguistic and communicative potential

To teach a language means to teach to think, to develop a language means to develop thinking skills. The interconnection between the two processes conditions the fundamental objective of linguistic education, namely to teach how to use a language in a conscious and reflective way. Research on the development of language and thinking suggests that each learner constructs knowledge for themselves, and to do this, they mainly use language. An example of replacing transmission of ready-made knowledge and teaching out of context communication skills with language oriented teaching drawing on the philosophy of dialogue, humanistic psychology and psycholinguistic teaching theories is a communicative model of linguistic education proposed by D. Gołębniak (1999). The author assumes that language constitutes a basis to communicate and a tool to think.

Functional teaching emphasises the personal significance of a child's knowledge which, when applied in educational strategies, enables a child to independently move from information to knowledge. A child's subjective knowledge constitutes an individual repository of pre-educative experience (Filipiak 2008a, p. 10). Such knowledge, determined by culture and the environment, is a baggage to be used by a teacher, and a teacher may only organise educational situations drawing on a child's own experience.

A teacher should no longer be perceived as the only source of knowledge, and relations within a group should not be considered as one-way only, that is teacher-to-children, and the division into learning children and teaching adults should be abandoned. A contemporary teacher "is no longer primarily a planner, lecturer and controller, instead becoming a manager – managing an educational situation. A teacher becomes an organiser of a learning process and an organiser of a social learning environment for their students and, importantly, also for themselves" (Brzezińska 2008, p. 37). A. Brzezińska (2008) distinguishes three elements in a pro-developmental, also pro-linguistic developmental environment. These are:

- Cultural and social phenomena, including a child's family situation;
- The properties of a teacher as an important person for a child;
- the features of interaction between the parties to an educational process.

The author refers to the latter two elements as "personal conditions of efficient education." For a teacher to play an important role, they need to have frequent and quality contacts with a child; there needs to exist an emotional link between a teacher and their students, a teacher has to be a model for students.

If one assumes that a child simultaneously acquires a language, becomes its user and manifests creativity in using a language, then the teacher's role is to enable a child to practise all their linguistic abilities. A preschooler should participate in situations which enable them to learn, use and create new forms of communication. Learning requires participation in situations which stimulate the development of both linguistic and communicative skills. Activities proposed to a child should activate communication:

- for various purposes (e.g. to obtain information, to ask, to express feelings, to request, to negate);
- with various recipients (e.g. on the forum of a group, in a pair, in peer interactions, with adults);
- in various situations (at play, at work in a group, in official situations);
- using various forms of communication (verbal and nonverbal).

Teacher competences

Teacher is a particularly important element of a language learning friendly environment. If a teacher wants to ensure the quality of activities supporting child learning, they themselves should have extensive knowledge and competences. The following features seem to be particularly vital:

- Knowledge of children, the stages of their development and ability to diagnose their individual needs;
- Knowledge of a preschool as an educational institution, in particular about the social and material conditions that determine its functioning;
- Knowledge of methods to create pro-developmental situations and ability to take adequate measures;
- Reflective attitude, deep sensitivity to children's talents and skills, and willingness to support their natural development;
- Learning together with children within their development zone, which requires active participation in interactions;
- Ability to listen attentively, which gives children a feeling of safety;
- Ability to ask questions in a communicative manner and provide clear feedback which, by reconstructing the intentions and meaning of words, shows interest in the interlocutor;
- Ability to perceive and correctly interpret nonverbal signals sent by children.

Certain types of teacher behaviour may be an obstacle hindering interaction with children. These include, among others: lack of interest in the other person; focusing on what one wants to say; task-oriented attitude (to communicate information quickly and efficiently, take a decision, negotiate positions); conviction that one knows that others want to say (when one knows somebody very well, or when one believes one's interlocutor to be incompetent); ignoring the implied meaning of a message. Additionally, certain teacher messages may hinder communication in certain contexts, such as: ordering, recommending, moralising, suggesting, consoling, diverting attention or joking (Gordon 1994).

To be able to take measures supporting language learning process in children, adults need to be aware of their role in that process. A teacher could be defined to have the following features:

- They are aware that there is no education without communication;

- A teacher organises situations which enable children to practise various communicative activities which stimulate exploration and creation of as well as playing with language;
- A teacher is a model, sets an example of communicative behaviour for children; a teacher remembers that the methods of using language in a group as well as of using language to learn/teach depend on a concept of education based on transmission or interpretation of knowledge;
- A teacher is the person who provides language learning support. He or she notices positive signs of communicative activity in children, at the same time avoiding conventional teacher commands.

The discourse on organising language learning friendly environment for children suggests the need to interpret the teacher's role in the process. If we assume that communication is learned through interaction with other people, then meetings both with adults and with peers prove to be crucial in a child's development. In the education of the youngest children, a teacher plays a special role, as their knowledge and competences determine how much a child will use their natural potential and how effectively an adult will participate in child learning. Thus, E. Filipiak was right to say (2008b, p. 33) that "it will not work without teachers ad conscious organisers of cultural learning environment."

Literatúra

BRUNER, J.: *Kultura edukacji.* Warszawa: Universitas, 2006. ISBN 83-242-0672-8.

BOKUS, B. - WIĘCKO, K. – ZAMĘCKA, J.: Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym. In: BOKUS, B. – HAMAN, M. (ed.) *Z badań nad kompetencją komunikacyjna dzieci*. Warszawa:Wyd. ENERGEIA, 1992, p. 125-150, ISBN 83-85118-X.

BRZEZIŃSKA, A, I.: Nauczyciel jako organizator środowiska uczenia się. W: FILIPIAK, E. (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy.* Bydgoszcz: Wyd. Un. KW, 2008, p. 35-49, ISBN 978-83-7096-671-3.

CZAJA-CHUDYBA, I. - KUŹMA, J.: Szkoła Promująca Rozwój Dzieci. Teoretyczne podstawy koncepcji Szkoły Promującej Rozwój Dzieci (SPRD). In: KUŹMA, J. - CZAJA-CHUDYBA, I.: (ed.). *Szkoła Promująca Rozwój Dzieci. Założenia koncepcyjne i cele ogólne.* Kraków: Wyd. Naukowe AP 2004, p. 8-22, ISBN 83-7271-251-4.

FILIPIAK, E.: Człowiek – język - rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukacje językową w szkole). *Forum Dydaktyczne, Język a edukacja*. 2008a, 3-4, p. 5-18, ISSN 1895-5509.

FILIPIAK, E,: Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. In: FILIPIAK, E. (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy.* Bydgoszcz: Wyd. Un. KW, 2008b, p. 17-34, ISBN 978-83-7096-671-3.

GOŁĘBNIAK, G. – TEUSZ, G.: *Edukacja poprzez język*. Warszawa: CODN, 1999, ISBN 83-85910-11-5.

GORDON, T.: *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Warszawa, IW PAX, 1994, ISBN 83-211-1125-4.

GROCHOWALSKA, M. *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym.* Kraków: Wyd. Naukowe AP, 2002, ISBN 83-7271-171-2.

KLUS-STAŃSKA, D. *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn: Wyd. UWM, 2000, ISBN 83-88343-91-2.

SAJDERA J.: Rola nauczyciela w funkcjonowaniu społecznym instytucji edukacyjnych. In: Muchacka, B. (ed.) *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006, vol. 1, p. 257-266, ISBN 83-7308-714-1.

SHUGAR, G.W. – SMOCZYŃSKA, M.: (ed.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia nowe perspektywy.* Gdańsk: GWP, 2007, ISBN 978-83-60083-18-5.

STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K.: *Osobiste doświadczanie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego.* Wrocław: Wyd. Leopoldinum, 1996, ISBN 83-85220-54-2.

WYGOTSKI, L.: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Zysk i S-ka, ISBN 83-7150-853-0.

WYGOTSKI, L.: *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN, 1989, ISBN 83-01-09009-X.

Kontaktná adresa

dr Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Ingardena 4, 30-060 Kraków ul., Poland
mgrochowalska@poczta.onet.pl

Psychohygiena ako súčasť pregraduálnej prípravy pedagógov

Nikoleta IZDENCZYOVÁ

Abstrakt: Článok prináša informácie o obsahu a význame realizácie disciplíny psychohygiena pre študentov Pedagogickej fakulty v Prešove.

Kľúčové slová: obsah psychohygieny, psychohygiena, význam psychohygieny.

Psychohygiene as a Part of Pregraduated Study of Teachers

Abstract: The article deals with information about realisation and importance of subject Psychohygiene which is offered for students of Faculty of Education in Prešov.

Keywords: contents of psychohygiene, psychohygiene, importance of psychohygiene.

Na profesiu pedagóga, či už ide o učiteľa materskej školy, vychovávateľa, asistenta učiteľa, učiteľa 1. prvého stupňa základnej školy alebo špeciálneho pedagóga, sú kladené vysoké požiadavky. Od pegagóga sa vyžaduje nielen odborná pripravenosť, ale i určité osobnostné vlastnosti (napr. prosociálna orientácia, primeraná sebadôvera, schopnosť sebareflexie), dôraz sa kladie najmä na sociálne zručnosti („social skills“), ku ktorým patrí napr.: primerané sebapoznanie, ovládanie svojich emócií, empatia, ale i neústupnosť (ak si to vyžaduje situácia), schopnosť načúvať, schopnosť analyzovať situácie, ku ktorým v školskom prostredí dochádza, tzn. rozumieť procesom komunikácie, sociálnej percepcie a interakcie, schopnosť nemyslieť v príliš jednoznačných uzáveroch – vedieť sa vysporiadať s mnohoznačnosťou a zložitosťou sociálnych situácií, predvídať následky svojho pôsobenia na žiakov, vedieť zvládať konflikty, viesť ku spolupráci, akceptovať žiakov, rešpektovať rozdiely medzi žiakmi, ovládať „umenie“ používania pochvál a trestov, schopnosť uvedomovať si svoje stereotypy a predsudky, primerane hovoriť o svojich citoch... Aby tieto vysoké nároky pedagóg mohol spĺňať, v prvom rade musí byť psychicky vyrovnanou osobnosťou. Ku znakom psychicky vyrovnanej osobnosti patrí aj schopnosť zvládať strednú hladinu stresu a úzkosti a schopnosť prežívať subjektívne uspokojenie. Od týchto schopností sa potom odvíjajú aj ďalšie znaky psychicky zdravej, vyrovnanej osobnosti – napr. schopnosť správneho sebahodnotenia, integrita osobnosti a primeraná sociálna adaptácia.

Psychohygiena, ktorú mnohí autori chápu ako interdisciplinárnu vedu, stojacu na rozhraní vied lekárskych, psychologických a sociálnych (napr. Bartko, 1981, Ďurdiak, 2001 a iní), ponúka systém prepracovaných pravidiel a rád, slúžiacich k udržaniu, prehĺbeniu alebo znovuzískaniu duševného zdravia, duševnej rovnováhy. Má za cieľ upevnenie zdatnosti psychického zdravia a odolnosti voči rôznym škodlivým vplyvom; tak, aby mal človek pocit spokojnosti a osobného šťastia, pocit subjektívnej pohody. Oproti psychoterapii (ktorej podstatou je psychologická

pomoc od iných – od psychoterapeuta, psychológa) psychohygiena je zameraná na autoreguláciu človeka. To znamená, že pravidlá psychohygieny človek uplatňuje sám na sebe a priamo tak ovplyvňuje svoje prostredie, svoj život aj svoje vzťahy k iným ľuďom. Psychohygiena nie je určená len ľuďom s psychickými problémami alebo ľuďom pohybujúcim sa v hraničnom pásme medzi psychickým zdravím a patológiou. Je určená aj zdravým ľuďom, ľuďom bez akýchkoľvek príznakov psychickej choroby či poruchy. Dodržiavaním psychohygienických zásad môžu zdraví ľudia svoje zdravie upevniť a skvalitniť, môže im to pomôcť lepšie sa prispôsobiť rôznym náročným životným okolnostiam (rýchle zmeny v živote, pôsobenie množstva stresorov) (Míček, 1984).

Podľa Praška a Praškovej (2001) pocitmi nepohody ako reakciou na záťažové vonkajšie okolnosti trpí takmer 40% ľudí. Dlhodobé prežívanie stresu s pocitmi nepohody je civilizačným problémom. Spôsob života veľkej časti ľudí dnešnej doby rozhodne nemožno považovať za harmonický a pokojný. V živote mnohých ľudí chýbajú psychohygienicky veľmi dôležité chvíle zastavenia sa, ktoré by ich ochraňovali pred preťažením z množstva podnetov dnešného sveta. Uponáhľaný, disharmonicky spôsob života s množstvom nevyriešených problémov, môže u ľudí s labilnejšou nervovou sústavou navodzovať stavy psychického aj fyzického napätia. Ak sa napätie primerane neodreagúva a ak je dlhodobejšie, prináša celkovú životnú nepohodu, v ktorej sa človeku všetko javí nepríjemnejšie, zložitejšie, stráca sebadôveru, horšie sa koncentruje, je menej výkonný, mrzutejší, náladový alebo depresívny. Pedagóg sa pohybuje v zložitej sieti sociálnych vzťahov – okrem interakcie s jednotlivými žiakmi a so školskou triedou ako celkom, vstupuje pedagóg do interakcie aj s rodičmi, inými pedagógmi, vedením školy a pod. Pritom každý z týchto interpersonálnych vzťahov kladie na pedagóga iné nároky. Pre pedagóga by malo byť nevyhnutnou samozrejmosťou poznať a vedieť v praxi využiť základné psychohygienické pravidlá.

Význam psychohygieny (aj pre pedagógov) by sme mohli zhrnúť do týchto oblastí:

1. význam pri prevencii somatických a psychických ochorení – asi tretina somatických ochorení vzniká primárne pôsobením faktorov, ktoré narušujú psychickú rovnováhu. Sú to tzv. psychosomatické ochorenia, ku ktorým patrí ischemická choroba srdca, hypertenzia, astma, žalúdočné vredy, niektoré kožné problémy, niektoré typy rakovinových ochorení... Aj na vzniku mnohých psychických ochorení sa podieľajú psychické faktory (napr. neurotické a úzkostné poruchy, exogénne depresie),
2. význam pre oblasť medziľudských vzťahov – človek psychicky vyrovnaný má blahodárny vplyv aj na svoje sociálne okolie; naopak ľudia s narušenou psychickou rovnováhou vnášajú do vzťahov s ostatnými konflikty, sú predráždení, precitlivelí, úzkostní alebo agresívni,
3. význam pre oblasť práce a pracovného výkonu – kvalita pracovného výkonu veľmi úzko súvisí s duševnou rovnováhou; najvýraznejšie to vidíme na profesiách, kde človek pracuje priamo s inými ľuďmi, pôsobí na nich,

4. význam pre subjektívnu spokojnosť človeka – psychicky nevyrovnaný človek neprežíva svoj život naplno, zriedkavejšie prežíva pocit šťastia a spokojnosti, má tendenciu prežívať s napätím aj tie situácie, ktoré ostatní vnímajú neutrálne.

Psychohygiena má pre študentov pedagogiky význam jednak počas štúdia na vysokej škole (môže prispieť k efektívnejšiemu zvládaniu stresu, k podávaniu lepšieho študijného výkonu a pod.) a tiež vzhľadom k budúcemu povolaniu (efektívnejšie zvládanie sociálnych situácií, stresu). Význam psychohygieny ešte viac vystúpi do popredia, ak si uvedomíme, že školstvo je po zdravotníctve druhou oblasťou, kde sa vyskytuje v mimoriadne vysokej miere syndróm vyhorenia (Křivohlavý, 1998). Dodržiavanie psychohygienických zásad je tak dôležitou súčasťou prevencie a zvládania tohto syndrómu.

Disciplínu psychohygiena na Pedagogickej fakulte PU v Prešove ponúkame v rámci všetkých bakalárskych študijných programov ako odporúčaný výberový predmet pre študentov 2. ročníka denného aj externého štúdia. V rámci pregraduálnej prípravy pedagógov prostredníctvom psychohygieny venujeme najviac pozornosti týmto témam:

- Sebapoznanie a sebavýchova z hľadiska psychohygieny. Poznanie rôznych aspektov svojej osobnosti – temperament, motivačná zložka, schopnosti, charakter. Správanie typu A a s ním spojené riziká. Stres a asertivita - asertívne správanie a vyjadrenie emócií.
- Náročné životné situácie: stres, frustrácia a konflikt. Ich spoločné znaky, všeobecný adaptačný syndróm. Symptómy stresu v oblasti emocionálnej, kognitívnej a somatickej. Vplyv stresu na zdravie.
- Coping – zvládanie stresu a záťaže. Charakteristiky stresových udalostí. Zvládanie zamerané na problém a zvládanie zamerané na emócie. Obranné mechanizmy a zvládanie záťaže. Tréma a jej zvládanie, prístup k žiakom s trémou. Techniky pre zvládanie stresu.
- Relaxačné techniky. Pojem relaxácia v širšom a v užšom ponímaní. Oboznámenie s podstatou najznámejších relaxačných techník: autogénny tréning, Jacobsonova progresívna relaxácia, riadená imaginácia.
- Psychohygiena myslenia – autoregulácia myšlienok, práca so sebatrýzniacimi myšlienkami, konštruktívne myslenie.
- Sociálne aspekty psychohygieny – medziľudské vzťahy, interpersonálne konflikty, riešenie konfliktov. Vzťah učiteľ – žiak ako psychohygienický činiteľ.
- Well–being (subjektívna životná pohoda). Aktuálna a habituálna subjektívna pohoda, determinácia subjektívnej pohody.
- Životospráva z hľadiska psychohygieny.

Dnešná uponáhľaná spoločnosť vyvíja tlak na každého z nás. Neustále sme nútení robiť stále viac vecí v stále kratšom čase. Rastúca zložitosť sociálneho sveta vedie k tomu, že samotné teoretické poznanie psychohygienických zásad človeku nestačia k jeho úspešnému vyrovnaniu sa s rýchlo sa meniacim prostredím. Oveľa dôležitejšie je vedieť tieto zásady

uplatniť v každodennom živote. Preto by príprava na budúce povolanie, zvlášť také, kde človek prichádza do osobného styku s druhým človekom, mala zahŕňať aj výcvik zameraný na praktické riešenie konfliktov, zvládanie náročných životných situácií a rozvoj sociálnych zručností. Poznatkový rámec, ktorý ponúka psychohygiena, sa snažíme doplniť aj praktickým rozvíjaním sociálnych zručností v rámci iných disciplín vyučovaných na našej fakulte. Za všetky disciplíny môžeme spomenúť najmä sociálno–psychologický výcvik, ktorým prejde každý študent bakalárskych študijných programov v dennej forme štúdia počas seminárov zo sociálnej psychológie. Rozvíjanie sociálnej kompetencie patrí k odbornému a osobnému rastu človeka, prispieva k efektivite výchovno–vzdelávacieho procesu i k osobnej spokojnosti pedagóga (pozri Schusterová, 2003).

Literatúra

BARTKO, D.: *Moderná psychohygiena*. Bratislava: Obzor, 1981.

ĎURDIAK, Ľ.: *Psychohygiena mladého človeka*. Nitra: Enigma, 2001.

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak nestratit nadšení*. Praha: Grada, 1998.

MÍČEK, L.: *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984.

PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H.: *Proti stresu krok za krokem aneb jak získat klid a odolnost vůči nepohodě*. Praha: Grada, 2001.

SCHUSTEROVÁ, N.: Sociálno – psychologický výcvik v pregraduálnej príprave učiteľov. In: *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej 26. - 27. 9. 2002 v Prešove.* Prešov, PF PU v Prešove a Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2003, s.254-256. ISBN 80-8068-146-5.

Kontaktná adresa

PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhD.
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
schuster@unipo.sk

Poruchy detského vývinu – nie len pre špeciálnych pedagógov

Katarína JANECZKOVÁ

Abstrakt: Článok informuje o predmete Poruchy detského vývinu, ktorého obsah reflektuje potrebu vzdelávania budúcich učiteľov v oblasti psychických a behaviorálnych problémov a porúch u žiakov. Potreba vzdelávania budúcich učiteľov v tejto oblasti vyplýva nie len zo súčasného trendu integrácie a inklúzie, ale aj z výskytu psychických porúch v detskej populácii.

Kľúčové slová: vzdelávanie budúcich učiteľov, psychické poruchy.

A Child´s Development Disorders - not only for Special Educators

Abstract: The paper informs about the subject called A Child´s Development Disorders, which reflects the need of education of the future teachers in the field of mental and behavioral problems and disorders in pupils. The need to educate the future teachers results not only from the current tendency of integration and inclusion but also from appearance of mental disorders within children´s population.

Keywords: education of future teachers, mental disorders.

V súvislosti so súčasným trendom integrácie a inklúzie detí s mentálnym, telesným, či zmyslovým postihnutím do bežných materských a základných škôl sa zvyšujú aj požiadavky na to, aby učitelia v materských a základných školách boli dostatočne orientovaní v danej problematike. Teda, inými slovami, aby mali vedomosti nie len o tom ako prebieha zdravý psychický vývin dieťaťa, ale aby poznali aj špecifiká odchýlok od tejto normy a svoje poznatky vedeli adekvátne aplikovať vo svojej pedagogickej praxi.

Ako vieme, výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym, telesným, či zmyslovým postihnutím je parketou špeciálnych pedagógov, ktorý už v priebehu vysokoškolského štúdia získavajú pomerne bohatú výbavu teoretických a praktických poznatkov. Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty PU ponúka pre budúcich špeciálnych pedagógov pomerne široké spektrum rôznych disciplín ako sú okrem iných neurológia, psychiatria, patopsychol ógia, základy psychoterapie, poruchy správania u mentálne postihnutých, či nácvik zvládania konfliktov. Môžeme konštatovať, že tieto disciplíny vrátane všetkých pedagogických disciplín tvoria nevyhnutný predpoklad pre úspešné zvládanie práce špeciálneho pedagóga.

Naproti tomu, aj keď sa pedagógovia v bežných školách čoraz viac stretávajú s touto problematikou v každodennej praxi, často pociťujú nedostatky vo svojich vedomostiach, cítia sa zmätení a nepripravení na prácu s integrovanými deťmi. Strach a obavy z nezvládnutia edukácie dieťaťa s určitým handicapom vyplývajúce často z nedostatku vedomostí a skúseností, neraz vedie k obavám z prijatia dieťaťa do bežnej školy. Tieto obavy sú úplne prirodzené a pochopiteľné, no nemali by byť dôvodom pre vyhýbavý a odmietavý postoj. Učiteľ si môže

pomôcť tým, že využije možnosť kooperácie so špeciálno- pedagogickými a pedagogicko-psychologickými poradňami. Na základných školách môžu učitelia využiť aj pomoc školského psychológa. Avšak vo väčšine prípadov musia učitelia túto úlohu zvládnuť sami prostredníctvom vlastnej aktivity a sebavzdelávania.

Úspešné zvládnutie vzdelávania a výchovy detí s mentálnym, či iným postihnutím si vyžaduje nie len skĺbenie poznatkov z pedagogiky a psychológie, ale kladie zvýšené nároky na celú osobnosť pedagóga. Vo väčšine prípadov sa pedagógovia dokážu popasovať s touto neľahkou úlohou.

Často krát sa však zabúda na to, že deti s mentálnym, telesným, či zmyslovým postihnutím nie sú jedinou skupinou detí, s ktorou sa pedagóg základnej alebo aj materskej školy môže stretnúť. Reč je o skupine detí s rôznymi psychickými odchýlkami, poruchami alebo problémami v správaní, pričom nemožno povedať, že ide primárne o mentálne postihnutie v zmysle zníženého intelektu. Patria sem rôzne duševné a behaviorálne poruchy ako napríklad neurotické poruchy, poruchy osobnosti, pervazívne vývinové poruchy, poruchy s rušivým správaním (ADHD, ODD, CD), zneužívanie návykových látok, šikanovanie, či syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa (CAN). Každá z týchto porúch má rozsiahly dopad na dieťa a jeho okolie, spôsobuje zmeny a odlišnosti v správaní a prežívaní, v jeho sociálnom fungovaní a následne kvalitatívne ovplyvňuje aj jeho školské fungovanie.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie reflektuje na súčasný výskyt týchto porúch v detskej populácii a vo svojej ponuke má zahrnutú, okrem iných psychologických disciplín, aj predmet s názvom Poruchy detského vývinu určený takmer pre všetky študijné programy. Aj keď názov predmetu by mohol evokovať predstavu, že jeho obsah je zameraný len na vývinové poruchy ako sú mentálna retardácia, detský autizmus a iné poruchy autistického spektra, či vývinové poruchy reči a učenia, nie je tomu tak. Obsah predmetu odráža súčasný výskyt psychických porúch a behaviorálnych problémov, ktoré sme spomínali vyššie a informuje študentov o ich etiopatogenéze a klinickom obraze. Žiaľ, študenti často nepoznajú praktický význam tohto predmetu napriek tomu, že mnohé z týchto ťažkostí sa môžu vyskytnúť už v rannom detstve, či v počiatkoch školskej dochádzky, kedy sa dieťa musí prispôsobiť mnohým zmenám a popasovať s novými úlohami. Preto práve škola býva miestom, kde sa odlišnosti v správaní prejavia pomerne výrazne. V prípade materskej školy je dobrým príkladom detský autizmus, pri ktorom okrem iného býva najčastejšie narušený sociálny kontakt, hra a záujmy dieťaťa. Symptómy poruchy pozornosti spojenej s hyperaktivitou sa môžu prejaviť už v predškolskom veku, no so stanovením diagnózy sa obyčajne čaká do začiatku školskej dochádzky, kedy sa zvyšujú požiadavky na to, aby dieťa udržalo pozornosť a aby dokázalo sedieť ticho dostatočne dlhý čas. Ako správne podotýka Malá (in Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2000, s. 308): „Citlivým indikátorom týchto porúch je škola a okamžitým diagnostikom učiteľ.“ V tejto vete je vyjadrená dôležitosť úlohy, ktorú zohráva učiteľ pri rozpoznaní problému. Učiteľ stojí na počiatku problému, aj od neho závisí, aby bola diagnóza včas rozpoznaná, a aby sa pristúpilo k adekvátnej intervencii. Učiteľ by mal byť oboznámený s tým, akú úlohu v tomto

procese by mal zohrávať on sám. Tu sa dostávame k ďalšiemu bodu úvahy a to je možnosť intervencie v škole. V obsahu predmetu Poruchy detského vývinu sa študenti a študentky môžu oboznámiť aj s tým aké sú možnosti intervencie v rámci školy, ako majú postupovať pri výučbe žiakov s rôznymi problémami, ako prispôsobiť svoje metódy, ciele a spôsoby ich dosahovania konkrétnemu dieťaťu. Netreba podotýkať, že k adekvátnej intervencii sa nemožno dopracovať bez dostatočných vedomostí. Pokorná (2001) v súvislosti s hyperkinetickou poruchou uvádza, že pomoc, terapia a intervencia by mali vychádzať z toho, čo sa o prejavoch a príčinách tejto poruchy vie. Dá sa však tvrdiť, že toto konštatovanie platí všeobecne pri akýchkoľvek ťažkostiach. Základom vhodnej intervencie je, okrem iného, poznať dieťa a porozumieť jeho správaniu v širšom kontexte.

Cieľom tohto príspevku bolo poukázať na dôležitosť prípravy budúcich učiteľov nie len z oblasti základných, ale aj z oblasti vybraných aplikovaných psychologických disciplín. Poukazuje na dôležitosť orientácie budúcich učiteľov na poli rôznych duševných a behaviorálnych odchýlok a porúch za účelom poskytnutia čo najadekvátnejšej intervencie a efektívnej výučby žiakov so špeciálnymi potrebami. Nesnažíme sa naznačiť, že by učiteľ mal preberať rolu psychológa. Chceme však zdôrazniť dôležitosť jeho účasti na riešení problému v spolupráci s psychológom a s rodičmi dieťaťa.

Literatúra

HORT,V. – HRDLIČKA, M. – KOCOURKOVÁ, J. – MALÁ, E. a kol.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000.ISBN 80 – 7178 – 472 – 9.

POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80 – 7178 – 570 – 9.

Kontaktná adresa

PhDr. Katarína Janeczková
Prešovská Univerzita, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
kjaneczko@unipo.sk

Teoria B. Bernsteina jako inspiracja do zmian w myśleniu nauczycieli o reformowaniu edukacji wczesnoszkolnej

Iwona KOPACZYŃSKA

Abstrakt: Autorka przywołuje teorię odtwarzania kultury B.Bernsteina koncentrując się na zagadnieniach dotyczących edukacji. Wskazuje na kody kolekcji i integracji jako reguły wyznaczające sposób myślenia nauczycieli o uczniu, uczeniu się i swojej roli w procesie uczenia się dzieci. Dokonuje zestawienia pedagogiki budowanej na regułach kodu kolekcji i tej, która mogłaby funkcjonować w zreformowanych szkołach jako efekt uznania reguł kodu integracji. Analizując różne obszary praktyki edukacyjnej obecnej w szkołach polskich autorka zastanawia się nad warunkami zapewniającymi rzeczywiste a nie powierzchowne reformowanie edukacji.

Kluczowe słowa: kod edukacyjny, program typu kolekcja, program typu integracja, transmisja wiedzy, konstruowanie wiedzy, pedagogia widzialna, pedagogia niewidzialna, ocenianie.

Basil Bernstein‘s Theory as a Source of Inspiration for Changes in the Way of Thinking about the Infant Education

Abstract: The author cites the theory of culture recreation by B.Bernstein, focusing on the issues connected with education. She points at the codes of collection and integration as principles of teachers‘ thinking about pupils, learning and their role in the process of learning. She compares pedagogy based on the principles of collection codes with pedagogy that could function in reformed schools as an effect of acknowledging the principles of integration codes. Analysing various areas of educational practice in Polish schools the author discusses conditions which assure true, not superficial, reform of education.

Keywords: the educational cod, curriculum called collection, curriculum called integration, knowledge transmition, knowledge construcion, visible pedagogy, invisible pedagogogy, evaluation.

The education reform can be considered at two levels. The first is connected with organizational and technical changes such as changes in laws, documents, the organization of teaching etc, whereas the second is tied up with the mental changes of those being involved and interested in education. The first level is an external one and is established through formal decisions, thus changes can be implemented by the day after some formal regulations have been enforced. The second level, on the other hand, being complex and multidimensional is a long-term mental process but most of all requires reflection and thought.

The reform implementation on both levels has its restraints. Being complex, the changes on the external level, are economically restrained and limited by the ideological, political and social tensions (e.g. in Poland). The dynamics of educational change is connected with still present perception of the government as the only owner of the educational system, in which freedom, autonomy, creativity are the privilege of the rulers, treating the system as their private property.

Changes on the second (internal) level are restrained by socially established terms for the learning process, the role of a pupil and a teacher, the school together with its aims and goals.

The way teachers perceive the education is the key issue for the reform. It is vital since it creates a mental trait in the child‘s mind about their own development and learning. The way the teacher perceives the pupil and its learning influences the pupil‘s perception of his or her own role in learning and participation in the educational process.

Basil Bernstein‘s theory is used here in order to analyze school functioning in various fields, in which the lack of deeper thought leads to constant self-reconstruction of social structure together with the existing order of concepts. Therefore any attempt made to reform the education are superficial.

Education according to B. Bernstein’s theory

B. Bernstein theory covers a number of topics but its main point is the transmission of culture. According to the author the macrostructural frames of social organization, being based on the division of power and work, are directly related to the forms of consciousness of people influencing each other within the frames. He tried to define constitutive principles governing self-reconstruction of the existing social order where some groups are privileged and others are dominated. He had been doing it through analyzing of various linguistic forms (limited code and developed code), the structure of socializing processes in the family, and the educational practice at school. He proved that there is a significant relationship between the human mental potential and the restraints being imposed on human actions and interactions by the social structure together with the set of existing concepts. Thus each separate social phenomenon is considered as a contextualized structure.

According to Bernstein school is a place where the future creators of culture and controllers of the cultural process are being educated. The education present there is tied up with power relations because its practices are based upon developed codes which in turn become a field of distribution of such codes controlled by power relations[1].

The educational code is a set of rules organizing the educational practice which constitutes three systems of transmission: the **curriculum**, **pedagogy** and **evaluation**[2]. In order to characterize the codes two concepts are necessary: **classification -** defining differentiating between topics and **composition** (**frame) -** referring to the context in which the knowledge is being transmitted and acquired. **Classification** may be **strong** when the topics are sharply divided or it may be weak when the limits are blurred and unclear. As for the **composition (frame)**, it is **strong** when the choice is limited and **weak** when options available for the student and teacher are broad[3].

The curriculum covers the content being discussed over given time units. The content can be either compulsory or not, it can require either more time or not. Particularly important is

---

[1]BERNSTEIN, B. *Culture transmission* Polish translation Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990, p. 34. ISBN 83-06-01880-X.
[2]BERNSTEIN, B. *Culture*..... p. 33.
[3]BERNSTEIN, B. *Culture*..... p. 35-38.

the relation between the separate **topics,** and whether it is a closed or an open relation. If they are **isolated** , the relation is called **closed.** When the boundaries between topics are **blurred and indistinct** the relation is called **open**[4]. It is significant when establishing a curriculum and defines the social nature of choice in the course of forming them. The topics of a higher status (being given more time since they are arbitrarily important and compulsory) and being in a closed relation with each other - constitute a curriculum called **collection.** Students being taught o the basis of the collection program are obliged to master (collect) specifically selected topics and fulfill some external criteria (e. g. exam). In schools it concerns subject-oriented curriculum, in which each of the subject is taught by a different teacher, teaching in a different style within the imposed limits. There is no joint practice of shared style of examining, no joint concept of pedagogy because the program of teaching each content is in the hands of those who teach and assess[5].

The collection contradicts the type of program based on **integration,** in which the topics are not separated and are in open relation with each other[6]. Moreover they are subject to an overriding idea, which reduces their mutual isolation.

"Different topics are treated as a part of a larger structure, and the function of each of the topics is clearly defined"[7]. Where an aspiration for integration is, there is also an aspiration for creating joint teaching practice and joint style of examining. In other words, there is an unanimous and shared conception of work based on an imperative and deeply penetrating integrating idea.

The foundations of programs like collection and integration are based on different concepts of social order, which implies that the selection of topics, their organization, transmission and evaluation are tightly interwoven with models of authority and control.

The collection and its specializing form in particular assumes that a hierarchy in a ritualized form is present. The person being taught is perceived as passive recipient ,an ignorant with a low status and few rights. The teacher has the maximum control. Learning is a sort of initiation into a secret, and acquiring knowledge is not an entailment but something that one deserves.

The knowledge is sort of a private property and those who own it have also the monopoly which adds to their specific status[8]. The membership of the group of monopolists is meticulously controlled, thus making it difficult to change the educational identity. The loyalty towards the subject is successively developed as the teaching advances. The status of the student in the collection is the outcome of classification, examination and evaluation. The collection code keeps the order and involvement of those being beyond the novice stadium. The strength of composition weakens towards those students who do not go beyond the initial stadium and

---

[4]BERNSTEIN, B. *Culture*….. p. 27.
[5]BERNSTEIN, B. *Culture*…… p. 27.
[6]BERNSTEIN, B. *Culture*……. p. 26.
[7]BERNSTEIN, B. *Culture*……. p. 27.
[8]BERNSTEIN, B. *Culture*……. p. 49.
[9]BERNSTEIN, B. *Culture*…… p. 53-54.

consequently the education is abandoned[9]. The educational identity of the student and his or her individual abilities are sharply separated from those of other students thus stressing the difference not similarity. The collection type program gains the qualities of being caustic and hierarchal[10].

In the integrated type education one can observe the shift of emphasis from detailed teaching to a broader one that has open relations among the topics. The necessity of establishing an integrating philosophy influences pedagogy and shifts the emphasis from the importance of knowledge resources to the importance of ways of advancing the knowledge[11]. Emphasizing the ways of learning instead of emphasizing the learning itself influences the changes in theory of learning. The codes of integration make the deep structure of knowledge available to the student, which means that he or she learns how to generate new knowledge[12]. Taking into account the pace of civilizational changes, increasing at the geometrical pace[13], the ability of generating new knowledge (not only reproducing the knowledge which is not enough implicative), employing knowledge in some new situations, solving problems are the key competences nowadays.

In reference to the teachers the codes of integration require well developed mental synthetic skills, as well as skillful use of analogy and tolerance of ambiguity in the areas of knowledge and social relations spheres. The codes of collection, on the other hand , are satisfactorily effective even with the average-skilled teachers[14] (Bernstein 1990:64).

Visible and invisible pedagogy as the grounds for making decisions about the shape of education reform

The education reform has its beginning in the discontent with its present state. Thus it is the source of reconstruction impulse. Therefore the first step in education reform is diagnosing the weaknesses and limitations in the education together with the implications of theories of pedagogy. Some of the implications for diagnosing and change based on the Bernstein's theory are presented.

The areas of school analysis are presented in terms of visible and invisible pedagogy which are related to collection code (visible) and integration (invisible).

According to Bernstein pedagogy is a set of assumptions about social relations between the teacher and the student. The description of such a relation refers to such features as: hierarchy, sequential rules and criteria. The detailed analysis concerns who the student is and what kind of relationship between the teacher and the student is (what ideology, either personal or scientific theories are the grounds for assuming who the student is and what are his or her goals, and who the teacher is, what is his or her role and what kind of hierarchy in social relation is present

---

[10] BERNSTEIN, B. *Culture*…... p. 28-30.
[11] BERNSTEIN,B. *Culture*…... p. 51.
[12] BERNSTEIN,B. *Culture*... p. 57.
[13] TOFFLER, A. *The future shock.* Polish translation: Szok przyszłości, tłumaczenie: W.Osiatyński, E.Ryszka, E.Wojdyłło-Osiatyńska, Zysk i S-ka, Poznań 1998, Wyd. II. s. 39. ISBN 83-7150-460-8.
[14] BERNSTEIN, B. *Culture*... p. 64.

between them) what are the rules for forming the curricula, textbooks, the assessment rules, the school space etc. and what criteria of analysis and evaluation are transmitted in the course of education. Depending on the way of perceiving the pedagogy may be visible or invisible.

Visible vs. invisible pedagogy

The areas of analysis	**Visible pedagogy (strong classification and composition, collection code)**	**Invisible pedagogy (weak classification and composition, integration code)**
Hierarchy the way of perceiving the role of the teacher and the student, being a given type of a sender (teacher) and receiver (student) It defines the formal relations between the teacher and the student	The child is perceived as a passive recipient , being weak and immature, requiring teacher‘s supervision. Learning is perceived as behavioral. The role of the teacher is to control student‘s learning, provide information and tasks, instruct ,be persuasive. Established explicitly without ambiguity, clearly polarized supervision of the teacher and submission of the pupil	The child is perceived as an active explorer of the world, limited not as much by immaturity but by insufficient amount of cognitive experience and not as much listening to the adult but actively observing. The teacher‘s role is to act as a partner in periods of joint involvement. Implicit supervision and submission , lack of polarized relation between the teacher and the student. Significant role of peer tutoring. Student‘s control over his actions and communication.

Sequential rules – all transmissions proceed in time, there are some rules governing the course and sequence of events; the are related to the expectations about progress in knowledge acquisition.	Explicitly and clearly defined norms, stated expectations about the achievement over time. Student knows the indicators of his progress. The syllabus defines the demands and time over which the material has to be acquired.	Implicit, the achievements are derived from detailed theories of developmental psychology.The sender (teacher) focuses on the indicators of achievement by interpreting student behavior in various fields of their activity e. g. linguistic, emotional, intellectual, social. The teacher prepares contexts in which through student activity these indicators will appear. Weakened classification and composition encourage students to express their thoughts, emotions, values thus more manifestations of their activity and consciousness is available to teacher control.
Criteria – the evaluation of student‘s behavior in educational situations	Based on pointing out mistakes and deficiencies. The teacher constantly makes the student aware of what is not present in his or her activity or effects of work. The criteria become a basis for making student‘s own assessments and a subject to be learned about.	Based on pointing internal attributes and potential leading to future acquisition of specific competences. In the course of assessment the predictive and dispositonal assessment becomes relevant
The role of a textbook in education	The textbook accomplishes the collection code. Organizes the knowledge in accordance with the order of progress in teaching, provide explicit criteria, manifest hierarchy, remove uncertainty. Textbook is a silent medium of reinforcing competence. Transmit concepts from an explicit and socially acceptable point of view.	Insignificant role of the textbook. Can be completed with other sources of knowledge. The main point is to find various definitions in order to negotiate their meaning.

The characteristics of the educational space	Clear space borders between areas and strong classification of control over the space which is irreplaceable, homogeneous, explicit, unanimous and has defined purpose. In reference to the space the separation conveys that the isolation rule is important in all aspects of functioning in reality. In education the space is narrowed down to the classroom environment – bench, chair, textbook – but it requires reception appointed by developed code.	The space must be multi-layerd and multipurpose, open and rich in order to make the infant express his or her state of consciousness. Teaches identification of rules and ambiguity-based learning.
The characteristics of social control	Rules of order based on clear separation (space, activity, communication) are emphasized, making it possible to identify what hinders the classification. The linguistic control is mainly limited to bans and orders together with punishment and award.	Various forms of realization , based on well developed interpersonal communication, reveling various fields of infant existence
The type of ideology being fundamental for education	A person has an unambiguous identity in functioning. Lack of flexibility in his or her actions.	A person has a multidimensional identity and is acting flexibly.

Study on the basis of: BERNSTEIN, B. *Culture transmission, Polish translation: Odtwarzanie kultury.* PIW, Warszawa 1990. ISBN 83-06-01880-X; KLUS-STAŃSKA, D. *Between the knowledge and the authority. The infant education in a pedagogical disccours.* In: Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problem (ed.) FILIPIAK, E. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008. ISBN 978-83-7096-671-3. SCHAFFER, R.H. The episodes of joint engagement. In: Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów. (ed.) BRZEZIŃSKA, A. LUTOMSKI, G. Zysk i S-ka, Poznań 1994. ISBN 83-86211-44-X.

Having analyzed the infant education from the angle of B. Bernstein‘s theory the conclusions are as follows:

- The student in 1st -3rd form is perceived as immature and not able to think, research, act independently, requiring being controlled, instructed and carrying out commands. He or she receives external reinforcement in the form of punishment or reward. Such approach contradicts the theories of developmental psychology (J. P. Piaget). The child at school has to be silent, sit still, be polite, be disciplined (e. g. speak only when being asked) He

or she is expected not to irritate the adults by asking too many questions or by being too active and curious. In social areas of teaching the student is provided with situations of a clear-cut nature, stereotype-like, being morally overloaded. There is a clear hierarchy – the teacher is the supervisor and the school system sustains his or her power in the interpersonal as well as cognitive fields.

- The student solves standard tasks, according to the order of the tasks in syllabus (not in tune with his o her own personal pace or interest) in a way imposed by the teacher. E. g. the student learns the alphabet although he or she may already know it, learns about the harbingers of spring even though he or she has already learned about them in the preschool, he or she makes a greeting card based on a model.
- The evaluation criteria are external and explicitly stated, they refer to the same extent to all of the students. At the same time, the point of reference is the explicit definition of "learning" and "development" therefore, the assessment underlines the mistakes and deficiencies (e. g. " tell it as a full sentence, please", " write clearly") striving at the same time after avoidance of the mistakes. This attitude is in contradiction to the theories of learning even in the constructive approach.
- The textbook has become a sort of fetish and most of the teacher cannot imagine a lesson without it. The use of the textbook has become a game of filling-in the gaps and thoughtless matching. The way of presenting the world is unidimensional in accordance with the dominating social order, which is often reduced to an infantile level. The textbook has replaced an active exploration of the world.
- The school space does not create appropriate conditions for social exchange, student's discussion, peer tutoring. It reinforces and strengthens hierarchal relations (the school benches are arranged in rows, the teacher's position is in front of the classroom). The space is meager and poor (only benches, chairs and blackboard) makes student's authentic and active activity impossible to be present.

Actual school reform without reformulating the terms given to the above range of school education is going to be impossible.

Conclusions

The analysis of school practice indicate[15], that in the course of education reform the spirit of visible pedagogy is present. Moreover , it is a sort of historically sustained pedagogical doctrine, reflected in the teachers' behavior and the education authorities. Unfortunately, undertaking reforms even with the intentions to change it for better leads to some superficial improvements only. The source of the problem is that instead of redefining some concepts referring to education (e. g. knowledge, the teacher role, the student, learning etc.) new methods of transmitting knowledge are promoted (but knowledge understood as the only and unanimous

[15] KLUS-STAŃSKA, D. *Mythology of knowledge transmission-the necessity of searching for alternative of school which amputates brain*. Problemy Wczesnej Edukacji 2008 number 2, p.35-44. ISSN 1734-1582.

version of perceiving the world). These methods promote facilitation of knowledge acquisition (but the acquisition is equivalent to memorizing information, which are not tied with each other into a flexible structure, instead of building it up through exploration)[16]. The changes will not be implemented only due to the top-down governed system of education modification. The reconstruction will happen only when teachers will change their way of **thinking** about their own teaching practice and ideas governing it.

However, there are some obstacles in the processes of changing the teachers' way of thinking and from transmissional-behavioristic into reflective. The main barrier is not so much the lack methodological skills but rather the lack of pedagogical, psychological, philosophical and sociological theoretical education[17].

In teacher education there is a neglected competence of interpreting theory , putting it into practice and identifying in in practice the application of theory. The education reform will be possible only with the reflective teachers who are ready to undertake life-long learning are able to analyze critically the reality together with his or her actions.

Bibliography

BERNSTEIN, B 1990 *Culture transmission* Polish translation Odtwarzanie kultury tłumaczenie Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990. ISBN 83-06-01880-X.

HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. 2007 *The attempt of describing pedagogy in terms of socilology concepts.*

Próba opisania „pedagogii" w kategoriach pojęciowych socjologii wiedzy, Problemy Wczesnej Edukacji 2007 nr 1/2 ISSN 1734-1582.

KLUS-STAŃSKA, D.2008 *Mythology of knowledge transmission – the necessity of searching for alternative of school which amputates brain.*

Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum, Problemy Wczesnej Edukacji 2008 nr 2, ISSN 1734-1582.

KLUS-STAŃSKA, D. *Between the knowledge and the authority. The infant education in a pedagogical disccours.* In: Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problem (ed.) FILIPIAK, E. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008. ISBN 978-83-7096-671-3.

KLUS-STAŃSKA, D.2008 *What is Polish school heading for? The questions about taps, directions and contexts.*

Dokąd zmierz polska szkoła?-pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty, w: (red.) D.Klus-Stańska, Dokąd zmierza polska szkoła?, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008, ISBN 978-83-89501-95-0.

---

[16] KLUS-STAŃSKA, D. *What is Polish school heading for? The questions about taps, directions and contexts.* In: *What is Polish school heading for?* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008, p. 15. ISBN 978-83-89501-95-0.

[17] HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. *The attempt of describing pedagogy In terms of sociology concepts.* Problemy Wczesnej Edukacji 2007 number 1/2, p.43. ISSN 1734-1582

SCHAFFER, R.H. The episodes of joint engagement. In: Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów. (ed.) BRZEZIŃSKA, A. LUTOMSKI, G. Zysk i S-ka, Poznań 1994. ISBN 83-86211-44-X.

TOFFLER, A. 1998 *The future shock* Polish translation Szok przyszłości, tłum. W.Osiatyński, E.Ryszka, E.Woydyłło-Osiatyńska, Zysk i S- ka, wyd. II, Poznań. ISBN 83-7150-460-8.

Contact address

Iwona Kopaczyńska
Departament of Pedagogy, Sociology, and Health Science
Zielona Góra 65-001, st. Wojska Polskiego 67, Poland
irwonelka@poczta.onet.pl

Posadnutosť efektmi, či ďalej (preč) od teórie re-reprodukovania

Dušan KOSTRUB

Abstrakt: Príspevok prezentuje diskurzívny pohľad na kvalitatívny odstup od reproduktívnych teórií učenia sa a učenia (t. z. akademizmus a behaviorizmus) naznačovaním súčasných konštruktov vzťahujúcich sa na interpretáciu procesu výučby, subjektov, objektov a pretvárajúcich i podporných komponentov tohto procesu. Nové podoby učebných procesov dieťaťa nespočívajú na re-reprodukovaní a nevyžadujú toto re-reprodukovanie, ale požadujú využívanie iných – aktuálnych - kognitívnych protéz. Na to sa však v ére školskej reformy nemôže zabúdať.

Kľúčové slová: zmena, deti, koncept, koncepcie, učiteľ, postmodernita, kozmopolitizmus, didaktika, proces výučby, sociokognitivistické teórie.

Obsession by effects or getting away from re-reproductive theory?

Abstract: This article presents discourse view on qualitative retraction from reproductive theory of learning and teaching (academic and behavioral theories). Current constructs are subjected to an interpretation of the teaching and learning process, subjects, objects, and transformative and supporting components of that process. New perceptions of the child`s learning are not based on reproduction and do not require it, but they claim for use of other – current – cognitive prosthesis. That cannot be forgotten during the process of current school reform.

Keywords: change, children, concept, conception´s, teacher, postmodernity, cosmopolitanism, didactics, the learnig and teaching process, sociocognitivistic theory.

Nachádzame sa v období školskej reformy, ktorým prechádza slovenské školstvo. Koncept reformy predstavuje vykonanie zmeny, akési vážne pretváranie sociokultúrnych systémov, a to zásadne, na základe uskutočnenia posunu v perspektíve nazerania na (ktorýkoľvek) systém a jeho usporiadanie. Výsledkom reformy by pravdepodobne mala byť už uskutočnená zásadná zmena v perspektíve nazerania - nazerania na konanie, pôsobenie, udalosti, situácie, podmienky, presvedčenia, očakávania, zážitky, skúsenosti a p. pod iným uhlom pohľadu, pod ktorým sa tieto entity inak, t. z. odlišne, rozvrstvujú, interpretujú, subjektmi uskutočňujú, diskutujú, auto/sociokonštruujú. Uskutočnenie reformy znamená vyvolať, zabezpečiť a aktívne realizovať viaceré vzájomne prepojené procesy. Medzi najmarkantnejšie procesy, ktoré sú neodmysliteľné pre uskutočnenie a zavŕšenie reformy, patrí proces myslenia – v tomto prípade ide o proces z m e n y – p r e m e n y myslenia, pokiaľ má byť reforma označovaná, ako reforma (inak by bola len vyvolaním chaosu, zmätkom). Vzťahovať reformu a reformné úsilie na rezort školstva nie je jednoduché. Reforma má byť dôsledkom, slovami *J. Habermasa* (In *S. Kemmis*, 2008, s. 88), sociálnej kritiky širokospektrálnych vzťahov spojených s ideológiou (je potrebné si uvedomovať, že taktiež teória kurikula -štátneho vzdelávacieho programu- je otázkou ideológie). V súvislosti s uskutočňovanou reformou sa vynárajú aj myšlienkovo komplementárne otázky, napr.:

- Zámer uskutočniť školskú reformu vyvstal z dôkladného poznania aktuálneho (a doposiaľ pretrvávajúceho) stavu v rezorte školstva, alebo ide o manifestáciu akejsi politickej prestíže?
- Je na uskutočnenie školskej reformy pripravená a (vôbec) očakáva ju spoločnosť?
- Je na uskutočnenie školskej reformy pripravená a (vôbec) očakáva ju učiteľská komunita?
- Počítajú (vôbec) aktéri školskej reformy s aktívnou účasťou/participáciou učiteľskej komunity v nej?
- Do akej miery môže učiteľská komunita aktívne participovať na uskutočňovaní školskej reformy?

Nie je cieľom autora tohto príspevku „naslepo“ analyzovať dôvody (ani aktérmi školskej reformy preferovanú ideológiu), ktoré podnietili aktérov školskej reformy vyvolať ju, ale predovšetkým zamerať sa, vzhľadom na autorovu profesijnú orientáciu, na jeden z aspektov (podľa autora tohto príspevku neodmysliteľný a fundamentálny) školskej reformy – na zmenu myslenia učiteľa (či už pod pasívnym vplyvom, alebo na základe jeho aktívnej participácie v nej).

V 21. storočí – v epoche postmodernizmu[1] – vystupujú do popredia konštrukty reflexie, praktického a kritického konania, diskutovania, kolaborácie a najmä zmena konceptu dieťaťa a učiteľa. Dieťa a učiteľ sú obaja koncipovaní ako **neustále rozvíjajúci sa kozmopoliti – nedokončení kozmopoliti; dieťa však najmä ako kozmopolitný občan budúcnosti** (bližšie pozri: *T. S. Popkewitz*, 2009, s. 133 a 139). Dieťa kozmopolita sa nerodí, ale utvára sa a edukácia spolu s výučbou sú centrálnymi miestami pre toto auto/sociokonštruovanie. Konštruovanie -ako postupná zmena- sa produkuje v usporiadaní interakcií a diskurzov v triede. Koncept nedokončený kozmopolita naznačil už *L. S. Vygotský* (*T. S. Popkewitz*, 2009, s. 150). Ide o také indivíduum, ktoré je permanentne učiacim sa subjektom, uplatňujúcim spôsob života, v ktorom je prítomný výber volieb, inovácií a kolaborácií, ktorý nikdy ne(s)končí. Kultúrne tézy ohľadne spôsobu života sú rozdielne. Permanentne učiaci sa subjekt riadi svoju biografiu prostredníctvom procesov supervízie seba samého (dohľadu nad sebou samým), ktoré zahrnujú trvalé učenie sa, adaptovanie, generovanie, učenie sa, ktoré obohacuje jeho kapacitu tvoriť - vytvárať. Kvality dieťaťa sú kozmopolitné a reprezentujúce univerzálne kvality, ktoré konštituujú možnosť personálnej sebarealizácie v nestrannom svete. Kozmopolitné dieťa má všetky dôležité kapacity pre učenie sa. Spôsob života autonómneho indivídua, ktoré rieši problémy, je to, ktoré sa konštantne nachádza v personálnom zlepšovaní formy charakteristík nedokončeného kozmopolitu.

[1] O koncepte postmodernizmu, postmodernity v súvislosti s učiteľovaním, kultúrou a školou pozri napr.: Hargreaves, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4. vyd. Madrid: Morata. 303s. ISBN 84-7112-406-8 alebo anglický originál – Hargreaves, A.1994/1995. *Changing Teachers, changing times. Teacher´s work and culture in the postmodern age*. 1. a 2. vyd. London: Cassell.

Tieto skutočnosti sa n e z l u č u j ú s konceptom dieťaťa ako pasívneho prijímateľa hotových poznatkov, právd, foriem správania a morálky, interpretácií sveta ap., ktorý je v našich školách a našimi učiteľmi ešte stále preferovaný a (nasilu) udržiavaný.

Proces učenia sa a proces poznávania vyžadujú narušenie vzťahu s konvenčnými interpretáciami, kritický odstup od vlastných foriem uhlov pohľadu, uvedomenie, že nie sú nič viac, ako len obyčajné, parciálne formy nazerania, cítenia a konania. Kritický odstup vyžaduje kontrast, pluralitu alternatív, zmenu uhla pohľadu a pozície. Tak v individuálnom učení sa, ako aj v skupinovom bádaní/skúmaní, najdôležitejším posunom je otvorenie sa novým perspektívam nazerania a interpretovania reality/realít, rozpoznanie kritických aspektov fenoménov a situácií nezvažovaných až niekedy v budúcnosti, ale využívaných ako platformy interpretácií a inovačného konania (*J. Gimeno Sacristán a kol*. 2008, s 73). Je potvrdené, že slobodná - otvorená spoločnosť je taká, ktorá vychováva všetky deti v týchto kvalitách.

Učiť sa rozpoznať objekty a subjekty i v sťažených podmienkach je otázkou konštruktu inteligencie v 21. st. Kozmopolitné dieťa a kozmopolitný učiteľ majú možnosť si zvoliť vlastnú úroveň inteligencie už len z toho dôvodu, že ľudská myseľ v kontakte s rôznymi realitami si spája rôzne udalosti. Emócie zohrávajú dôležitú úlohu v rozvoji vyšších foriem inteligencie. Pokiaľ oba subjekty stratia kontakt s kozmopolitným vývojom, budú znášať dôsledky; v tejto dobe – dobe postmodernizmu, poštrukturalizmu, nie je dobré ostať stáť stranou. Autor tohto príspevku označuje kozmopolitné dieťa a kozmopolitného učiteľa konceptom **svetobežníci vo fyzických i virtuálnych prostrediach**[2].

Neustále rozvíjajúci sa kozmopoliti – nedokončení kozmopoliti – sú reflektujúce subjekty. Kultúrna téza takto poňatého dieťaťa a učiteľa sa preukazuje v kvalite reflektujúcej praxe.

Reflexia, ako uvádza *S. Kemmis* (1985 In *J. Gimeno Sacristán* a *A. I. Pérez Gómez*, 2008, s. 417) je proces transformovania determinovaného pôvodného/prvotného materiálu pochádzajúceho z našej skúsenosti (ponúkaného históriou a kultúrou a sprostredkovaného situáciami, ktoré žijeme) na determinované produkty (porozumené myšlienky, kompromisy, činy), je to transformácia vzťahujúca sa na našu konkrétnu úlohu (naše myslenie o vzťahoch medzi myslením a konaním a vzťahmi medzi indivíduom a spoločnosťou), využívajúc determinované prostriedky produkcie (komunikácia, uskutočňovanie rozhodnutí a samotné konanie).

---

[2] Koncept **svetobežníci vo fyzických i virtuálnych prostrediach** koncipuje autor tohto príspevku na základe pozorovania, participácie, kolaborácie, komunikácie s deťmi, s ktorými je profesijne, či osobne v kontakte. Ide o deti, ktoré svojim konaním a pôsobením stierajú limity a „prekračujú" priestory, neakceptujúc konštrukty (nakoľko sú pre ne obmedzujúce a nevyhovujú im v súčasných realitách) utvorené v epoche moderny. Tieto deti sú veľmi informovanými subjektmi. Učiteľov v školách rozhodne nepotrebujú na to, aby od nich získavali degenerované informácie, ale na to, aby im učitelia umožnili efektívnejšie orientovať sa v spleti a sieťach plných informácií a najmä uľahčovať im procesy transformácie informácií na poznanie, transformácií poznania na myslenie a na múdrosť v ich osobnom vlastníctve. Z tohto dôvodu sa má učiteľ v procese výučby zaoberať **docilitou – učenlivosťou** subjektu (a jeho možnosťami), ktorý sa učí, a nie odovzdávaním hotových, verbalizovaných poznatkov a vyžadovaním ich mechanického, pamäťového reprodukovania; to nie je o auto/sociokonštruovaní, ani o kolaborácii, diskusii, koordinácii uhlov pohľadu – to je, žiaľ, len subhumánna forma nácviku – behavioristické a akademické osvojovanie.

Učiteľ ako reflektujúci praktik, kritik, výskumník má uskutočňovať reflexiu – ako proces rekonštruovania vlastnej profesijnej skúsenosti najmenej v troch paralelných fenoménoch ako odporúčajú *J. Gimeno Sacristán* a *A. I. Pérez Gómez* (2008).

J. Gimeno Sacristán a *A. I. Pérez Gómez* (2008, s. 421) definujú reflexiu ako rekonštrukciu skúsenosti. V tejto perspektíve je reflexia procesom rekonštruovania vlastnej skúsenosti prostredníctvom troch paralelných fenoménov:

- Rekonštruovanie situácií, v ktorých sa produkuje konanie. Takto koncipovaná reflexia podnecuje, aby učitelia predefinovali problematickú situáciu, v ktorej sa nachádzajú, či už zameriavaním sa na predtým ignorované charakteristiky situácie alebo reinterpretovaním a pripísaním nového významu na už známe charakteristiky.
- Znovu pretváranie seba samých, ako učiteľských profesionálov. Tento proces podnecuje učiteľov, aby nadobúdali uvedomenie o formách, ktorými štruktúrujú vlastné poznatky, svoje myšlienky a stratégie konania.
- Rekonštruovanie predpokladov akceptovaných ako bázických, ktoré sa vzťahujú na výučbu. Reflexia je tak forma kritického analyzovania významov a individuálnych i skupinových záujmov, ktoré zvýrazňujú dominantné princípy a formy zvažovania výučby (Aké etické hodnoty a politické záujmy vo všeobecnosti podporujú teoretické predpoklady alebo spôsoby konania, ktoré máme akceptovať ako bázické a nepodliehajúce diskusiám?).

Proces výučby je sociálnym konštruktom reality – pretože zaoberá sa oblasťami kultúrnych praktík a oblasťami aplikovania obsahov; kolaborácia v ňom, je uskutočňovanie spoločne/vzájomne zdieľaných rozhodnutí. Výučba sa deje v škole, ktorá má byť sociálne pozitívnou inštitúciou. Každý aktér (aj v procese výučby) má jedinečné skúsenosti a uhly pohľadu (perspektívy nazerania), ktoré sa vydiskutovávajú (s uplatnením rokovacích stratégií) prostredníctvom praktík kolaborácie (spolupráce), tvrdí *T. S. Popkewitz* (2009, s. 138). Učenie sa je fundamentálne subproduktom participácie indivídua na sociálnych praktikách, ktorými sa stáva členom sociálnej komunity; je subproduktom aktivít (*J. Gimeno Sacristán* a kol. 2008, s. 73). Participácia, riešenie problémov a kolaborácia (aktívna spolupráca) poskytujú dieťaťu flexibilitu pre učenie sa ohodnotiť/odhadnúť veľkosť reality, ktorá je už symbolicky vytvorená. Z druhej strany to, čo je dôležité, je, že pedagogika spresňuje/fixuje kultúrne väzby (spoločenstvo), v ktorých sa hľadajú obrazy a narácie (vyrozprávanie príbehov opisovaním) školských výučbových oblastí (*T. S. Popkewitz*, 2009, s. 168).

---

[3] Tieto koncepty v našom národnom pedagogickom kontexte začal uplatňovať autor tohto príspevku (bližšie pozri: Kostrub, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. 1. vyd. Prešov: Rokus. 168s. ISBN 80-89055-56-7); spočiatku však tieto koncepty nenašli pochopenie u niektorých kolegov, ktorí sa domnievali, že sa nimi – ako technickými pojmami (práve podľa niektorých kolegov) - kontaminuje pedagogická terminológia, ktorá je už i tak chaotická a problematická. Určitou satisfakciou pre autora tohto príspevku a zmieňovanej jeho publikácie je publikovanie inej, celosvetovo známej monografie, v ktorej autor *T. S. Popkewitz,* ale až o tri roky neskôr (v r. 2008-anglický originál s názvom *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*/2009-španielska mutácia s názvom *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*) náležite vysvetľuje tieto koncepty vzhľadom na didaktiku 21. st. a samotný proces výučby.

V súčasnosti sa opätovne, podobne ako v druhom desaťročí dvadsiateho storočia (od r. 1920), začínajú uplatňovať koncepty ako dizajn procesu výučby, kurikulárne inžinierstvo[3] a reinžinierstvo (opakované inžinierstvo). Dizajn slúži na rozvíjanie sekvencií výučbových aktivít a zodpovedajúcich nástrojov tak, aby sa tiež uskutočňovali analýzy procesov učenia sa a prostriedky, prostredníctvom ktorých sa organizuje a podporuje učebný proces učiacich sa subjektov. Takto možno vidieť proces učenia sa ako ekológiu komplexného systému interakcie. Reinžinierstvo (opakované inžinierstvo) sa uplatňuje pri zameriavaní sa na spôsoby života, v ktorých učiteľ a dieťa konštantne „inovujú" prostredníctvom zhodných/rovnocenných princípov a s nedokončeným kozmopolitizmom. Inžinierstvo dizajnov výučby (a skúmania výučby) je kultúrnou tézou všetkého, čo eliminuje diferencie (v dizajne výučby potom nemožno diferencovať deti na múdre/hlúpe, šikovné/nešikovné, dobré/zlé, postihnuté/normálne/nadané; koncept práve takto poňatej diferenciácie ponúka behaviorizmus). Dizajn procesu výučby, to je predovšetkým demokracia spočívajúca na stabilizovaní systému participovania učiacich sa a učiacich subjektov. Dizajn procesu výučby to je tiež kultúra kontinuálneho učenia sa. *A. Kelly* (2003 In *T. S. Popkewitz*, 2009, s. 175) tvrdí, že dizajn a inžinierstvo sú generujúce a transformujúce, a preto využiteľné v koncepte súčasnej didaktiky. Dizajn procesu výučby je analogický s plánovaním architekta (preto sa hovorí tiež i o architektúre procesu výučby). Dizajn procesu výučby umožňuje personálnu realizáciu nedokončeného života. Učenie sa v tomto koncepte ponúka deťom príležitosti/možnosti kompletizovať rôzne úlohy, umožňuje vlastniť vysoký stupeň rozhodovania a osobnej slobody; to všetko vo výučbe a za erudovaného prispenia učiteľa.

V súvislosti s dizajnom procesu výučby a kurikulárnym inžinierstvom (i opakovaným inžinierstvom), a tiež i s uskutočňovanou školskou reformou, vystupujú do popredia aj konštrukty poznatky (a poznanie) a kompetencie (spôsobilosti).

Práve v 21. st. ide o organické a funkčné spojenie poznatkov týchto konštruktov, nie však v zmysle striktne na ciele orientovanej pedagogiky, ani v zmysle akéhosi remixu *B. J. Bloomovej* taxonómie (obe záležitosti zodpovedajú behaviorizmu), ale v zmysle akceptovania „vedieť to/čo" a „vedieť, ako" pričom „vedieť to/čo" sa nemôže redukovať na „vedieť, ako"; kompetencie nenahrádzajú poznatky (poznanie), uvádzajú *J. Gimeno Sacristán a kol.* (2008, s.208 a 211).[4]

V súčasnej globálnej spoločnosti založenej na informáciách, je potrebné vážne zvažovať úlohu nových kognitívnych nástrojov a platforiem, na základe ktorých je prenášaná informácia, pretože nepochybne konštituujú centrálny faktor výmeny.

---

[4] Rozdiel medzi konštruktom „vedieť to/čo" a konštruktom „vedieť, ako" je súčasnou didaktickou výzvou súvisiacou s rozvíjaním osobnosti subjektu. Tento rozvoj sa v súčasnosti má situovať do ťažkostí subjektu transformovať informácie na poznatky/poznanie, t. z. do organizovaných celkov návrhov, ktoré pomáhajú lepšie porozumieť realite, tak ako i do ťažkostí transformovať poznatky/poznanie na myslenie a na múdrosť. Súčasná didaktika sa má zaoberať hľadaním odpovede na otázku: Aký typ učenia sa a učenia produkuje alebo uľahčuje tieto transformácie?

Ako potvrdzuje *R. Yinger* (1986 In *J. Gimeno Sacristán* a *A. I. Pérez Gómez* , 2008, s. 417), praktický úspech závisí od spôsobilosti ovládať komplexnosť a riešenie praktických problémov. Spôsobilosť vyžaduje inteligentnú a tvorivú integráciu poznania, techniky a technológií.

Namiesto záveru

V tomto príspevku uvádzané epochálne výzvy 21. st. , v ktorom sa vynárajú nové podoby gramotnosti a nové kognitívne protézy, sú neodmysliteľnou súčasťou života detí (mladých ľudí). Nové podoby gramotnosti a nové kognitívne protézy sú vzdialené akademickým a behavioristickým teóriám učenia sa a učenia spočívajúcim na re-reprodukovaní (stále opakovanom neproduktívnom reprodukovaní) schém, modelov, vzorov, predlôh, textov, obrazov, interpretácií, jazykových hier a p.), vo svojej podstate im veľmi odporujú. Nedokončenému kozmopolitovi nepomáhajú, skôr ho obmedzujú, lebo (schémy, modely, vzory, predlohy, texty, obrazy, interpretácie a p.) sú jedny z mnohých, ale nie jedny z výnimočných. Prečo? Už len preto, lebo postmoderným manifestom sú inšpirácia a provokácia. A to sú východiskové, nie cieľové komponenty. Re-reprodukovanie sa zdiskreditovalo samo (a pomohla mu v tom aj didaktika preferovaná v minulosti), re-reprodukovanie je cieľovou požiadavkou a to už v súčasnosti vari nikoho z mladých ľudí nenadchýna. Ako tvrdí kognitivista *J. I. Pozo* (2003, s. 38), nové, kultúrne generované systémy reprezentovania dosahujú efektívnejšie reformátovanie mysle, rekonštruovanie svojich vlastných mentálnych funkcií. Iní kognitivisti upozorňujú na iný konštrukt, a to konštrukt subjektu ako mysle bez domova (ide o umiestňovanie seba samého do rôznych svetov). Myseľ bez domova, podľa nich (bližšie pozri: *T. S. Popkewitz*, 2009, s. 44 a n.), spočíva na individualite, ktorá je zároveň objektom i subjektom reflexií. To sú aspekty, ktoré si má učiteľ uvedomovať a prenášať ich do vlastnej didaktickej praxe.

Pri uvažovaní o metódach uplatňovaných vo výučbe je potrebné vychádzať z nasledujúcich myšlienok (bližšie pozri: *J. Delval,* 2006, s. 118-119):

1. Musí sa vychádzať zo záujmov dieťaťa, a to ako v súvislosti so samotným učiacim sa dieťaťom, tak i v súvislosti so spoločnosťou.
2. Je potrebné vychádzať z konkrétnych problémov, ktoré zaujímajú dieťa, ale taktiež ponúknuť dieťaťu čoraz všeobecnejšie problémy, ktoré prinášajú princípy poznania.
3. Je potrebné uľahčovať aktívnosť dieťaťa, pretože poznanie sa generuje vychádzaním z konania transformujúceho realitu.
4. Je potrebné uplatňovať všetky procesy na to, aby učiaci sa subjekt porozumel všeobecným princípom.

P. Freire (1990 In *J. Gimeno Sacristán* a *A. I. Pérez Gómez,* 2008, s. 427) navrhuje mysliacemu učiteľovi, aby hľadal odpoveď na tieto otázky viažuce sa na učiteľskú profesionalitu:

5. Opisovanie...Čo robím?
6. Informovanie sa...Čo znamená to, čo robím?
7. Konfrontovanie...Čo predchádzalo tomu, aký som - kto som?
8. Rekonštruovanie...Ako môžem vykonávať/robiť rôzne veci rozličnými spôsobmi?

Autor tohto príspevku zdôrazňuje predovšetkým posledný, štvrtý bod, ten sa viaže na postmoderný manifest: inšpirovať a provokovať nielen svet, ale i seba samého s uvedomovaním si konštruktu nedokončený kozmopolita.

Literatúra

DELVAL, J.: *Aprender en la vida y en la escuela.* 3. vyd. Madrid: Morata, 2006, 127s. ISBN 978-847112-446-3.

KEMMIS, S.: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* 4. vyd. Madrid: Morata, 2008, 175s. ISBN 978-84-7112-323-7.

KOPÁČOVÁ, J.: Bádateľské aktivity – nástroj rozvoja kompetencií žiaka. In: *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní.* Bratislava, V4 a PdF UK 2003, str. 147 –150. ISBN 80-88868-85-8.

KOPÁČOVÁ, J.: Možnosti využitia internetu v prírodovednom vzdelávaní. In: *Príprava učiteľov - elementaristov v novom storočí.* PdF PU, Prešov 2003, str.316-319. ISBN 80-8068-146-5.

KOSTRUB, D.: *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie.* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2005, 168s. ISBN 80-89055-56-7.

KOSTRUB, D.: *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008, 171s. ISBN 978-80-89055-87-6.

KOSTRUB, D.: Didaktika materskej školy a didaktické kompetencie učiteľa ako jeden z predpokladov úspešnej realizácie Štátneho vzdelávacieho programu a Školského vzdelávacieho programu. (Alebo: Učiteľ vyučuje preto, aby sa učivo učiace sa subjekty zámerne (na)učili, a tým sa tiež zabezpečoval ich rozvoj). In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl Materská škola na prahu 21.* storočia - Zborník z celoslovenského semináru konaného 24.- 25. apríla 2009 v Žiline. Zvolen: Aprint, s. r. o., 2009,S. 18 – 31. ISBN 978-80-89415-02-1.

MACHOVÁ S., ŠVEHLOVÁ, M.: *Sémantika & pragmatická lingvistika.* 1. vyd. Praha: UK Ped. fakulta, 2001, 160s. ISBN 80-7290-061-7.

POPKEWITZ, S, T.: *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar.* 1.vyd. Madrid: Morata, 2009, 227s. ISBN 978-84-7112-529-3.

POZO, J.: *Adquisición de conocimiento.* 1. vyd. Madrid: Morata, 2003, 268s. ISBN 84-7112-489-0.

PÚČIKOVÁ, J.: Význam hry a hudby pre vývin dieťaťa predškolského veku. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl Materská škola na prahu 21. storočia. - Zborník z celoslovenského semináru konaného 24.- 25. apríla 2009 v Žiline.* Zvolen: Aprint, s. r. o., 2009, s. 169-171, ISBN 978-80-89415-02-1.

SACRISTÁN GIMENO, J. a kol.: *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 1. vyd. Madrid: Morata, 2008, 233s. ISBN 978-84-7112-528-6.

SACRISTÁN GIMENO, J. – GÓMEZ PÉREZ, I. A.: *Comprender y transformar la enseñanza.* 12. vyd. Madrid: Morata, 2008, 447s. ISBN 978-84-7112-373-2.

VIŠŇOVSKÁ, M. : Výučba s počítačom v materskej škole. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl Materská škola na prahu 21. storočia - Zborník z celoslovenského seminára konaného 24.- 25. apríla 2009 v Žiline.* Zvolen: Aprint, s. r. o, 2009, s. 186-190, ISBN 978-80-89415-02-1.

Kontaktná adresa

Dr. Dušan Kostrub, Ph.D.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
Kostrub@fedu.uniba.sk

Analýza konceptu kognitívnej modifikovateľnosti dieťaťa - možno merať a hodnotiť mieru „skrytých“ predpokladov pre učenie sa?

Iveta KOVALČÍKOVÁ

Abstrakt: Konvenčné testovanie kognitívnych schopností, nazývané aj statickým testovaním kognitívnych schopností testuje momentálny stav vývinu kognitívnych schopností. Alternatívna posudzovacia paradigma nazývaná dynamické testovanie a hodnotenie kognitívnych schopností testuje a hodnotí latentnú kognitívnu a učebnú kapacitu testovaných osôb, resp. učenlivosť. Použitie tejto paradigmy môže byť komplementárnym diagnostickým prostriedkom pri nepredpojatom posudzovaní kognitívnych schopností i školskej pripravenosti dieťaťa. V príspevku sú prezentované súčasné koncepcie dynamického testovania schopností a ich praktické aplikácie. Koncept kognitívnej modifikovateľnosti sa stal východiskom pri tvorbe a overovaní diagnostického nástroja na dynamické testovanie a hodnotenie schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v rámci výskumu APVV - 0073 - 06.

Kľúčové slová: latentná učebná kapacita, dynamické hodnotenie, kognitívna modifikovateľnosť.

The Analyses of the Concept of Cognitive Modifyability of the Child – Is It Possible to Measure and Assess the „Hidden“ Learning Capacity?

Abstract: Conventional testing of cognitive skills, called as static testing of cognitive skills, tests actual state of cognitive skills development. Alternative testing paradigm called as dynamic testing, tests and evaluates latent cognitive and learning capacity of tested person; or the ability to learn – teach-ability. The use of this paradigm can act as a complementary diagnostic tool in objective evaluation of cognitive skills or preparedness of a child for school. The report presents actual concepts of dynamic testing of skills and its practical application. The concept of cognitive modifyability of the child is a basis for creation and verification of diagnostic tool for dynamic assessment of skills of the children from socially disadvantaging background within APVV research – Dynamic testing of latent learning capacities of the children from socially disadvantaging background APVV - 0073 - 06.

Keywords: latent learning capacity, dynamic assessment, cognitive modifyability.

Konvenčné testy kognitívnych schopností kam patria testy inteligencie ako aj ďalšie testy intelektových schopností, sú zamerané na testovanie určitého *stavu vývinu schopností*. Z dôvodu orientácie konvenčných testov na testovanie momentálneho stavu vývinu schopností i kvôli spôsobu ich administrácie sú niektorými autormi označované ako *statické testy* (Feuerstein et al. 1979, Budoff 1987), *statická testovacia paradigma* alebo *testy administrované v statickom testovacom (diagnostickom) prostredí* (Sternberg - Grigorenková 2002). Konvenčnými testami testovaná kognitívna schopnosť je obrazom momentálnej úrovne, do akej sa rozvinula schopnosť testovanej osoby[1]. Ináč povedané - testy kognitívnych schopností vytvorené a používané na

[1] Termín schopnosť v súlade so Švecom (2004, s.18) vnímame ako najvšeobecnejšiu vlastnosť osôb a v prenesenom zmysle aj vecí; *„ľudskú schopnosť ako predpokladovú vlastnosť sociálnych individualít* ***byť, a teda poznávať, hodnotiť, konať, dorozumievať sa a porozumieť si“.*** V celom texte tohto príspevku nasledujeme pedagogický model hierarchickej klasifikácie schopností navrhnutý spomínaným autorom (bližšie Švec, 2004, s. 19).

pokračovanie na s. 279

princípe tradičného statického testovania testujú produkty testovania sformované ako výsledok už existujúcich schopností. Používané konvenčné testy schopností a školskej spôsobilosti sú málo citlivé na odhalenie možného rozsahu kognitívnych schopností testovaných detí. Podľa Sternberga a Grigorenkovej (2002) nemajú kapacitu priniesť úplné informácie o skutočných schopnostiach – o latentnej kognitívnej a učebnej kapacite testovaných osôb, čo v konečnom dôsledku môže byť prekážkou nepredpojatého posudzovanie kognitívnych schopností i školskej pripravenosti dieťaťa. Táto skutočnosť vystupuje do popredia pri posudzovaní aktuálnej úrovne rozvoja kognitívnych schopností u detí so sociálnym handicapom. Ak výsledky štandardného psychodiagnostického vyšetrenia detí prinesú informácie, že testované kognitívne schopnosti nie sú v momente testovania v súlade s požiadavkami štandardnej školy, bežnou praxou býva, že dieťa je po diagnostickom vyšetrení zaradené do programov špeciálnej edukácie, čo však nevylučuje, že znížený výkon je len produktom sociálneho znevýhodňovania v istom období socializácie. Znížená performancia dieťaťa, spôsobená faktorom sociálneho znevýhodňovania môže však vhodnou stimuláciou dosiahnuť úroveň, ktorá spĺňa požiadavky štandardnej edukácie. Jednou z alternatív k statickému testovaniu kognitívnych schopností je dynamická posudzovacia paradigma, zahŕňajúca testovanie a hodnotenie. V príspevku sa zameriavame na analýzu teoretických súvislosti a koncepcií dynamického testovania i hodnotenia ako východiska pre tvorbu pôvodného nástroja zameraného na možnú predikciu výkonu dieťaťa v štandardnom inštitucionalizovanom edukačnom prostredí, v druhej časti príspevku upriamujeme svoju pozornosť na teoretické východiská tvorby stimulačného kognitívneho programu.

1. Dynamické testovanie a hodnotenie kognitívnych schopností

Na základe analýzy literárnych prameňov môžeme vymedziť nasledujúce rozdiely medzi konvenčnou/statickou a alternatívnou/dynamickou testovacou paradigmou:

1. Cieľ/účel testovania. Statické testovanie analyzuje manifestovanú úroveň vývinu, resp. rozvoja kognitívnych schopností, dynamické testovanie sa zameriava na proces vývinu, resp. sledovanie možnosti zmeny kognitívnych schopností aktivovaných v procese riešenia úlohy - teda mieru kognitívnej modifikovateľnosti testovaného.

2. Štruktúra testu. Statické testovanie kognitívnych schopností využíva sústavu položiek, úloh, ktoré testovaná osoba rieši. Dynamické testovanie má spravidla nasledujúcu štruktúru: spočíva v testovaní ako takom (využíva statické testovanie v podobe administrácie pretestu - základnej úlohy a posttestu - transferovej úlohy; dokonca aj položky testu môžu byť totožné alebo podobné tým, ktoré sa objavujú v statických testoch kognitívnych schopností), je však obohatené o edukačný (vzdelávací, formatívny) zásah, o premyslený systém edukačnej inštrukcie. Inými slovami, vzdelávacia a evalvačná (hodnotiaca) funkcia testovania sú integrované, na rozdiel od ich typickej separácie pri konvenčnom testovaní.

pokračovanie zo s. 280

V rámci dimenzie činnostných domén schopností sa naša pozornosť sústreďuje primárne na kognitívno-intelektové (rozumové schopnosti), konkrétnejšie na ich prejav v procese statickej a dynamickej testovacej paradigmy schopností.

3. Spätná väzba. V statickom testovaní testovaná osoba rieši sériu položiek s minimálnou alebo žiadnou spätnou väzbou. Naopak, ako hodnotí Sternberg - Grigorenková (2002) poskytnutie spätnej väzby je častejšie vnímané ako chyba testovania a niečo, čomu je nutné sa vyhýbať. Dynamické testovanie na rozdiel od statického testovania umožňuje poskytovať spätnú väzbu v explicitnej alebo implicitnej podobe.

4. Vzťah administrátor-respondent. V statickom testovaní je administrátor spravidla neutrálnou a na vzťahu k testovanému nezainteresovanou osobou. V dynamickom testovaní je konvenčný jednokanálový psychometrický prístup modifikovaný do podoby obojsmerného interaktívneho vzťahu administrátor-respondent (bližšie Davydov 1986, Guthke 1993, Sternberg - Grigorenková 2002 a ďalší).

2. Súčasné koncepcie dynamického testovania kognitívnych schopností

Dôležitým komponentom kognitívnych schopností človeka je výkonnosť, efektivita jeho učenia sa (learning efficiency), ktorá určuje mieru jeho kognitívneho výkonu v edukačnej situácii. Táto môže definovaná ako výkonnosť, na základe ktorej sa objaví učenie sa (Resingová - Ruijssenaars - Bosma 2002), resp. učenlivosť. Tento termín je v našej pedagogickej literatúre málo frekventovaný, nebýva často predmetom výskumných a experimentálnych analýz.

Koncept učenlivosť vychádza zo sociokultúrnej teórie vyšších kognitívnych funkcií (Vygotskij 1978). Najčastejšie je charakterizovaný súbežne a v súvislosti s predstavením i definovaním alternatívnej, vyššie spomínanej diagnostickej paradigmy – dynamického testovania a hodnotenia, ktoré je zamerané na testovanie kognitívnych schopností detí v dynamickom móde, teda so zreteľom na sledovanie možnej modifikácie kognitívnych kapacít a teda aj identifikáciu učenlivosti i *kognitívnej modifikovateľnosti.*

Podľa Aalsvoortovej et al. (2002) koncept – učenlivosť - bol vyvinutý za účelom prekonania problému, ktorý nechali otvorený rôzne definície inteligencie. Podľa spomínaných autorov učenlivosť je „miera progresu dieťaťa po tréningu, alebo rozsah pomoci, ktorú dieťa potrebuje, vnímavosť dieťaťa na inštrukcie v rámci školského kontextu, alebo miera a stupeň autonómie, ktorú dieťa dosiahne (je schopné dosiahnuť, pozn. IK) počas inštrukcie“ (s. 112).

Vo výskumoch konceptu učenlivosti môžeme v súčasnosti rozlíšiť niekoľko trendov líšiacich sa v teoretických východiskách skúmania a interpretácie konceptu, rovnako i v metodológii jeho výskumu. Spojenie konceptov učenlivosť a dynamická testovacia paradigma je reprezentatívne zastúpené v nasledujúcich teoretických východiskách a koncepciách:

1. Teoretická predstava Vygotského (a jeho pokračovateľov) *o zóne najbližšieho vývinu (zone of proximal development)* (Vygotskij 1978, 1987, Davydov 1986, Kozulin, 1998 a ďalší). Vygotskij okrem inovatívneho prístupu k problematike rozvoja kognitívnych funkcií upozornil aj na alternatívny spôsob ich hodnotenia. Podľa Kozulina (1998) bol jedným z prvých kritikov inteligenčných testov. Vygotskij a jeho pokračovatelia upriamujú pozornosť na možnosť testovania zóny najbližšieho vývinu dieťaťa, t. j. rozsahu schopností nachádzajúcich sa medzi dosiaľ neprejavenými potencionálnymi schopnosťami a schopnosťami, ktoré sa už u dieťaťa

prejavujú v podobe výkonu, ináč povedané testovanie sa má zameriavať nielen na testovanie schopností a kognitívnych procesov, ktoré boli sformované do momentu testovania, ale aj tie, ktoré sa rozvinuli v procese testovania.

2. Teória prameniaca z Learning Potential Assessment Device – Metóda hodnotenia učebných potencialít (LPAD) Feuersteina. Táto koncepcia je zásadne odlišná od tradičných psychometrických, normatívnych testovacích postupov. Paradigmatický systém LPAD presúva pozornosť z testovania a hodnotenia toho, čo je testovaná osoba schopná preukázať v danom momente testovania, na predikovanie, resp. hodnotenie, posúdenie toho, aké zmeny v behaviorálnych prejavoch osoby možno očakávať pri aplikovaní selektovaných stimulov (Feuerstein, R. et al. 2006, s. 163). Selektované kognitívne stimuly predstavujú systém intervencií zameraných na modifikáciu kognitívnych štruktúr osobnosti. Ich účelom je odhaliť *skrytý potenciál (hidden potential)* testovaného, ktorý nie je odhalený v manifestovanej podobe v momente testovania. Výkon v LPAD môže byť skórovaný, avšak hlavným účelom LPAD nie je vyprodukovať celkové skóre manifestované v indexe učenlivosti, alebo mieru kognitívnej modifikovateľnosti a stanoviť normy pre kategorizáciu testovaných štandardizáciou postupov. Podstatným a rozhodujúcim cieľom LPAD aplikácie je vypracovať preskriptívny model psychoedukačných odporúčaní. Tie obsahujú podrobnú správu o profile a modikovateľnosti kognitívnych funkcií testovaného, ktoré sa objavili v procese testovania. Hodnotenie rovnako obsahuje podrobné informácie o podstate, obsahu, forme a množstve asistencie, ktorá bola nutná pre modifikáciu výkonu. LPAD je používaný predovšetkým ako intervenčný program.

3. Teória merania učebných potencialít Budoffa je ďalším z možným typom dynamického testovania. Budoffov dynamický test kognitívnych schopností pozostáva z dvoch častí: a) úlohy testu, ktoré sú počas testovania administrované postupne v individualizovanom klinickom testovacom prostredí, b) dopredu zostavený súbor inštrukcií, resp. premyslene odstupňovanej pomoci, ktorá rešpektuje zásady konštrukcie poznania dieťaťa v istom období kognitívneho vývinu (In Sternberg - Grigorenková 2002). Ak dieťa nevie vyriešiť úlohu, postupne sú administrované návody, rady smerujúce k vyriešeniu – až po úplné vyriešenie úlohy alebo nasleduje „vzdanie sa“ – rezignácia dieťaťa (Budoff 1987). Pre hodnotenie je dôležitý počet malých krokov, (použijúc terminológiu programovaného vyučovania) ktoré dieťa potrebovalo na vyriešenie úlohy.

2.1.1. Zostavovanie pôvodného na kurikulum orientovaného nástroja na dynamické hodnotenie a testovanie kognitívnych schopností

V procese výskumu zameraného na skúmanie možnosti identifikovať a hodnotiť latentnú učebnú kapacitu - učenlivosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, podporovaného agentúrou APVV v rámci projektu APVV - 0073 - 06 výskumný tím pozostávajúci zo psychológov i odborníkov v oblasti elementárnej edukácie tvorí a overuje test latentných učebných kapacít 6-8 ročných detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Analýza procesu výberu položiek testu, zostavovania inštrukčnej časti dynamického

testu, ako aj analýza výsledkov predvýskumu i výskumu boli publikované v slovenských aj zahraničných periodikách, v kontexte tohto príspevku sa im nebudeme podrobnejšie venovať.

3. Koncepcia mediovanej učebnej skúsenosti

Ďalším cieľom spomínaného projektu je príprava metodiky tvorby stimulačného kognitívneho programu pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

V uplynulom období možno registrovať množstvo štúdií a výskumov, ktoré sa zaoberajú vymedzením a definovaním faktorov, ktoré sú zodpovedné za intelektuálne deficity dieťaťa. Uvažuje sa o kulturálnych faktoroch, ďalej vplyvoch, ktoré súvisia so socioekonomickou úrovňou rodiny i faktorom sociálneho znevýhodňovania i ďalších endogénnych a exogénnych determinantoch vývinu dieťaťa. Podľa názoru Feuersteina (Feuerstein et. al, 1986), keď sa tieto determinanty naviac spájajú s nedostatkom interakcií medzi dospelým a dieťaťom; interakcií, ktorých základom je *mediovaná učebná skúsenosť - Mediated Learning Experience (MLE),* kognitívne funkcie, ktoré sú prerekvizitami učenia sa dieťaťa vo formalizovaných aj neformalizovaných situáciách – nie sú dostatočne stimulované - výsledkom je, že sú nedostatočne rozvinuté.

Čo je podstatou konceptu Mediated Learning experience (MLE)? Kozulin (1998) rozlišuje *priame učenie a mediované učenie*. Pri priamom učení dieťa priamo vstupuje do interakcie s prostredím. Tieto interakcie môžu nadobudnúť podobu observačného učenia sa, učenia sa prostredníctvom pokusu a omylu, učenia sa podmieňovaním apod. V rámci týchto postupov je dieťa v priamej interakcii s prostredím. V MLE dospelý jedinec (rodič alebo iný nositeľ kulturálnej skúsenosti) je postavený do role mediátora a nachádza sa v pozícii medzi dieťaťom a prostredím, ináč povedané je sprostredkovateľom kulturálnej skúsenosti, pričom toto sprostredkovanie sa deje zámerným spôsobom (Kozulin, 1998). To znamená, že dospelý mediátor zámerne filtruje, a zameriava sa na stimuly prostredia, vyberá, zoraďuje a organizuje ich poradie, regulujúc intenzitu, frekvenciu a sled. Časovo-priestorové a príčinné vzťahy, koncepty sú vytvárané v procese mediácie tak, aby dôsledne nadväzovali na predchádzajuce podnety a vytvárali základ pre podnety, ktoré budú nasledovať. Možno hovoriť o systematickej mediácii v zóne najbližšieho vývinu dieťaťa. Mediátor vytvára s dieťaťom a pre dieťa vzťahy medzi podnetmi, ktoré slúžia na znovuvybavenie minulej skúsenosti a anticipujú skúsenosť budúcu. Podnety, ktoré boli predtým vnímané dieťaťom náhodne a neúmyselne sú v procese mediácie vnímané úplne odlišným spôsobom, nakoľko mediátor ich zámerne vyberá, organizuje a zdôrazňuje ich význam. Ak dieťa získava skúsenosť v procese mediovaných učebných interakcií, učí sa zameriavať pozornosť, pozorovať, rozlišovať, porovnávať. Následne interaguje s prostredím iným sposôbom; jeho kontakt s prostredím sa stáva kvalitatívne iným, mení sa z pasívneho „pozerania“ na aktívne percipovanie skutočnosti (porovnaj Kozulin, 1998; Feuerstain et al., 1986).

Feuerstein (Feuerstein et al., 1979, 1980) v tejto súvislosti uvádza termín *mediačná deprivácia,* resp. deprivácia z nedostatku mediácie *(mediational deprivation)*. Tento typ

handicapu je podľa Feuersteina sprievodným znakom kultúrnej deprivácie. Tá je spôsobená skutočnosťou, že dieťa je v nedostatočnej miere vystavené mediácii vo vlastnej kultúre a môže byť teda deprivované v prostredí, ktorom vyrastalo, resp. samotným prostredím, v ktorom prebiehala jeho socializácia. Podľa nášho názoru v tejto súvislosti možno hovoriť o kognitívno-sociálne znevýhodňujúcom prostredí. V kultúrach, ktoré sa zo strany dospelých vyznačujú limitovanou investíciou do zámerného prenosu výdobytkov kultúry sa objavuje znížená úroveň kognitívnej modifikovateľnosti dieťaťa (Feuerstein et al., 1986). Podľa Kozulina (1998) je predškolský a mladší školský vek optimálnym vekom, keď dieťa profituje z mediovanej učebnej skúsenosti a interakcií, ktorej sa dejú v rámci MLE. V procese konfrontácie s podnetmi prostredia sa vytvárajú prerekvizity kognitívnych funkcií dieťaťa, ktoré sú predpokladom aktívneho, produktívneho a reprezentatívneho myslenia i základom vyšších mentálnych procesov. Uvedený autor však zdôrazňuje, že ak dieťa nemalo možnosť participovať na interakciách mediovaného učenia sa, nedostalo sa mu adekvátnej intervencie zo strany dospelých, neznamená to, že má navždy zamedzený prístup k vyšším myšlienkovým procesom a jeho vývoj je nezvratný. Naopak, mnohí kognitívni psychológovia (Bransford, Brown, de Bono, Detterman, Sternberg, Haywood, Resnick) tvrdia, že štrukturálna kognitívna modifikovateľnosť je fenomén, ktorý možno pozorovať počas celého života. Problémom nie je to, či kognitívna modifikovateľnosť je možná, prípadne aká je miera kognitívnej modifikovateľnosti človeka, ale podľa Sternberga (1984) dôležité je nájsť spôsob, ako modifikovať kognitívne schopnosti človeka, ako ho učiť.

4. Kognitívny stimulačný program

Teoretickým základom kognitívneho stimulačného programu pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pripravovaného v rámci projektu APVV sú koncepty: 1. mediovanej učebnej skúsenosti a 2. štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti dieťaťa.

V súvislosti s definovaním zníženej školskej úspešnosti, vzťahujúcej sa k nedostatočnej rozvinutosti kognitívnych funkcií, ktoré umožňujú učenie sa a adekvátny výkon v školskom prostredí sa používa termín *akademická inkompetencia* (Feuerstein et al., 1986). Nazdávame sa v súlade s názormi Feuersteina, Tzuriela, Jensena a ďalších, že problém akademickej inkompetencie môže byť atakovaný aj prostredníctvom intervenčných stimulačných programov, ktoré sú v základe zamerané na rozvíjanie prerekvizít myslenia a učenia sa.

Kognitívny stimulačný program (KSP), zostavený členmi výskumného tímu projektu APVV nie je náhradou vyučovania špecifického esenciálneho akademického obsahu, je skôr jeho doplnením, kombináciou. Zámerom stimulačného programu je produkovať kognitívnu, motivačnú a sociálnu modifikovateľnosť u žiakov so zníženou úrovňou školského výkonu.

Základným východiskom stimulačného programu je predpoklad, že každý žiak môže byť modifikovateľný, bez ohľadu na aktuálnu úroveň rozvoja jeho kognitívnych funkcií, na etiológiu jeho zníženého výkonu, podmienok predchádzajúcej socializácie či veku, v ktorom je stimulačný program aplikovaný.

Vyššie sme uviedli, že základom stimulačného programu je teória štrukturálnej kognitívnej

modifikovateľnosti (Feuerstein, Rand, Hoffman, Hoffman, and Miller, 1979). Východiskom tejto teórie je predpoklad, že miera kognitívnej modifikovateľnosti jedinca súvisí s konštitučnými, organickými a genetickými determinantami vývinu človeka, Avšak, ako bolo uvedené, na rozvoj kognitívnych funkcií dieťaťa vplýva primárne typ a kvalita interakcie s prostredím, primárne sociálnym. Typ interakcie je výraznejším determinatom rozvoja kognitívnych funkcií než napr. neriadený priamy kontakt, alebo vystavenie dieťaťa podnetom (porovnaj Vygotskij, 1987). Ináč povedané: podnety, stimuly prostredia sú dôležité pre kognitívny rozvoj, avšak typy interakcií v zóne najbližšieho vývinu sú činiteľom, ktoré umožňujú spracovávať podnety a vytvárajú priestor pre ich kognitívnu elaboráciu. K rozvoju vyšších kognitívnych funkcií dochádza primárne v procese interakcie.

Stimulačný program vyvinutý v rámci grantového projektu APVV je typom programu mediovanej učebnej skúsenosti. Jeho cieľom je zvýšiť schopnosť žiaka maximálne profitovať zo situácií, keď je vystavené tzv. *direct exposure* (termín Feuerstein et al., 1986), možno preložiť ako priama konfrontácia s podnetom). Priama mediovaná konfrontácia s podnetom ho núti kognitívne spracovať nové stimuly, ktoré prinášajú neformálne aj formalizované učebné situácie.

Ciele programu KSP sú nasledujúce:

1. **Korekcia deficitných kognitívnych funkcií**, dosiahnutá úroveň ktorých je výsledkom neadekvátnej a nedostatočnej mediovanej učebnej skúsenosti.

Hoci miera aj charakter defektu, poškodenia sa u detí môže značne líšiť, vzájomné prepojenie - interzávislosť kognitívnych funkcií ústí často do mnohých spoločných kognitívnych nedostatkov. Feuerstein a spolupracovníci (Feuerstein et al., 2006a, Feuerstein et al., 2006b) vytvorili pracovnú štruktúru, akýsi zoznam či systém najčastejšie sa vyskytujúcich kognitívnych nedostatkov žiaka. Kritériom kategorizácie v rámci tejto, podotýkame umelej a vyslovene rámcovej štruktúry, bolo určenie a izolovanie troch fáz mentálneho aktu, ktorý možno registrovať pri riešení úlohy.

Tzuriel uvádza tieto tri fázy mentálneho aktu: *1. vstupná fáza (input phase),* v priebehu ktorej prebieha zber, zhromažďovanie informácií, *2. elaboráčná fáza (elaboration phase)*, v rámci ktorej prebieha proces spracovania zhromaždených informácií. Poslednou fázou mentálneho aktu je *3. výstupná fáza (output phase)*, pre ktorú je príznačný proces expresie v elaboračnej fáze spracovaných podnetov. Samotná úloha v metaforickom poňatí poskytuje priestor pre všeobecný útok na široké spektrum deficitných kognitívnych funkcií, ktoré môžu byť v procese riešenia úlohy odhalené ale aj korigované.

Najčastejšie typické nedostatky, ktoré možno postrehnúť pri vstupnej fáze úlohy sú:

- nejasná, zahmlená chaotická percepcia *(blurred sweeping perception)*,
- neplánované, nesystematické chaotické, impulsívne prieskumné správanie *(unplanned, impulsive, and unsystematic exploratory behavior)*;
- narušené verbálne receptívne nástroje a koncepty,
- deficity v priestorovej a časovej orientácii; vrátane absencie alebo nedostatkov v rámci

stabilného systému v priestorových a časových referenciách,

- nedostatočná alebo narušená schopnosť uchovávania (konzervácie) konštantnosti *(conservation of constancy)* v napr. v tvaroch pri transformácii jedného alebo viacerých atribútov podnetu.
- nedostatok kapacity pre relácie, usúvsťažnenie a vnímanie dvoch a viacerých zdrojov informácií, ich simultánne podržanie v pamäti.

Je evidentné, že ak dieťa zápasí s množstvom kognitívnych nedostatočností už vo vstupnej fáze úlohy, nie je schopné pristúpiť k spracovaniu, riešeniu - elaborácii úlohy. Mnohí žiaci, ktorých predchádzajúca socializácia, ako bolo vyššie uvedené, bola poznačené nedostatkom podnetov, ale hlavne nedostatkom interakcií a MLE, zlyhávajú už vo vstupných fázach úloh. Tento fakt spôsobuje, že ďalšia činnosť učiteľa je filtrovaná, lomí sa cez kognitívne deficity žiaka. Do istej miery je vlastne nadštandardné úsilie učiteľa pri sprostredkovaní kurikula zbytočné, nakoľko nedostatky v perceptuálnych nástrojoch, ktoré umožnia prácu s akýmikoľvek podnetmi v edukačnom prostredí sú natoľko výrazné, že nedovolia optimalizovať školský výkon žiaka.

Rovnako možno identifikovať kognitívne deficity postrehnuteľné v elaboračnej a výstupnej fáze mentálneho aktu. Pre limitovanosť priestoru budú publikované v iných zdrojoch.

2. **Vytvárať koncepty, rozvíjať slovnú zásobu, stratégie, zručnosti, operácie a vzťahy** nutné na riešenie úloh je druhým cieľom programu.

Tento program môže byť vnímaný ako tréning, ktorý je nezávislý od kontextu, obsahov predmetu, školského kurikula - obsah slúži len ako materiál, učenie sa obsahu nie je cieľom, je prostriedkom na učenie sa kognitívnych stratégií. Alebo ináč povedané, dominatné je zameranie sa na tréning stratégií, ktoré umožnia narábať s akýmkoľvek obsahom. Predpokladáme, že výsledky programu sú schopné transferu a sú generalizovateľne použité v rôznych akademických, praktických i interpersonálnych oblastiach. Nazdávame sa, že jednou z kľúčových kompetencií učiteľa by mala byť schopnosť určiť, ktoré z prekvizít pre učenie u žiaka chýbajú a následne ich prostredníctvom priamych edukačných inštrukcií rozvinúť.

3. **Produkcia vnútornej motivácie žiaka.**

Nové stratégie, operácie, princípy generované a osvojované v rámci programu sú následne posilňované a internalizované. Predpokladáme, že na základe transferu - v budúcnosti ich žiak použije na základe vnútornej potreby. Táto potreba bude vyvolaná aj evidentnou a postrehnuteľnou efektívnosťou a „ekonómiou“ mentálneho aktu, ktorá šetrí čas, úsilie, ináč povedané - racionalizovanej užitočnosti ich použitia. Návyk pre použitie stratégie je formovaný prostredníctvom tvarovania – modifikácie úlohy. Modifikácia úlohy vyžaduje od žiaka znovuobjavenie a opakovanie pravidiel, ktoré sa vynárajú v novom kontexte alebo sú prítomné v novej modalite (piktoriálna modalita úlohy môže byť nahradená verbálnou modalitou apod.). Nuda a rigidita asociovaná s nadmerným drilom a učením, redundanciou, opakovaním je minimalizovaná.

4. **Porozumenie povahe a chápanie užitočnosti trénovaných kognitívnych stratégií** a procesov žiakom je ďalším cieľom programu.

Prostredníctvom „vhľadu“ do trénovaných procesov žiak môže porozumieť príčine, ktorá spôsobuje jeho školský úspech alebo neúspech, ďalej môže odhaliť povahu kognitívnych procesov i hodnotu ich použitia. Vhľad žiaka je stimulovaný a posilňovaný prostredníctvom učiteľovho kladenia otázok žiakovi aj interpretatívnej spätnej väzby. Typ otázok kladených žiakovi vyzýva žiaka k reflexívnym úvahám. Feuerstain tento proces nazýva aj *bridging,* alebo premosťovanie. Je to jav, keď aktivity a procesy „lákané“ a stimulované prostredníctvom položiek i úloh stimulačného programu sú aplikované v akademickej ale aj praktickej, so životom žiaka prepojenej personálnej zóne. „Premosťujúce“ situácie sú vzdialené od úloh, v ktorých boli získané. Briging je nesmierne dôležitý element posilňovania vnútornej motivácie.

5. **Vytváranie task-intrinsic motivation (motivácia samotnou úlohou)** je ďalším cieľom stimulačného programu. Je to proces, keď odmenou za úspešné vyriešenie úlohy je úloha ďalšia. Aj keď sa to zdá byť nemožné - vytvoriť úlohy takéhoto typu. Spomeňme si na hlavolamy, hry, rébusy, od ktorých sme nemohli odísť a spontánne sme siahali po ich zložitejších verziách, ktoré boli pre nás výzvou. Úlohy, ktoré sú súčasťou programu by mali zaujímavé svojou podstatou, predstavovať pre žiaka výzvu, mali by byť natoľko komplexné, aby zvyšovali žiakov záujem.

6. Posledným cieľom programu je **zmena žiakovej sebapercepcie** - žiak sa mení z pasívneho recipienta informácií na aktívneho generátora informácií nových, konštruuje svoje poznanie.

Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami často krát vnímajú samých seba ako nespôsobilých konštruovať, produkovať vlastnú odpoveď, táto skutočnosť zakrýva reálny stav ich kognitívnych štruktúr. Úlohy stimulačného programu sú konštruované tak, aby ilustrovali a odhalili žiakovi, že aj on sám je skutočne kompetentný objaviť alebo znovuobjaviť, znovu preskúmať odpovede – odpovede, ktoré môžu byť formulované a generované žiakom a neboli predtým naučené.

Zdrojom pre výber nástrojov na stimulačný program boli nasledujúce koncepcie:

- Instrumental Enrichment Program (R. Feuerstein, Izrael)
- Mindladder (M. R. Jensen, USA)
- The Cognitive Modifiability Battery (D. Tzuriel, Izrael)
- Autorské nástroje

Podrobnejšie aspekty tvorby i obsahu programu budú predmetom ďalšej publikačnej činnosti.

Literatúra

BROWN, A. L. - CAMPIONE, J.C. - WEBBER, L.S. - McGILLY, K. 1992. Interactive learning environments: A new look at assessment and instruction. In GIFFORD, B.R. - O´Connor, M, C. (eds.): Changing assessments. Boston: Kluwer.

BUDOFF, M. 1987. The validity of learning potential assessment. In LIDZ, C.S. (ed.):

Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential. New York: The Guilford Press. s.173- 195.

COLE, M. 1985. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In Wertsch, J.V. (ed.): Culture, communication, and cognition: Vygotskian

perspectives. New York: Cambridge University Press, s. 146-161.

DAVIDOV, V. V. 1986. Problemi razvivajuščego obučeňja. Moskva: Pedagogika.

DOWNS, S. 1985. Testing trainability. Oxford: NFER Nelson.

FEURSTEIN, REUVEN, - FALIK, L. – FEUERSTEIN, RAPHAEL. 2006a. Definitions of essential concepts and terms. Jerusalem: The ICELP Press.

FEURSTEIN, REUVEN, - FEUERSTEIN, RAPHAEL. - FALIK, L. – RAND, Y. 2006b. The dynamic assessment of cognitive modifiability. Jerusalem: The ICELP Press, 2006.

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., and Hoffman, D. B., (1986). Learning to Learn: Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment. Special Services in the Schools, Vol. 3 (1&2), 49-82.

FEUERSTEIN, R. - RAND, Y. - HOFFMAN, M.B. 1979. The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device Theory, Instruments, and Techniques. Baltimore, MD: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. - RAND, Y. - HOFFMAN, M.B. - MILLER, R. 1980. Instrumental enrichment. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. - RAND, Y. - JENSEN, M. R. - KANIEL, S. - TZURIEL, D. 1987. Prerequisites for testing of learning potential: The LPAD model. In LIDZ. C.S. (ed.): Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential. New York: The Guilford Press, s. 35-51.

GUTHKE, J. 1993. Current trends in theories and testing of intelligence. In HAMERS, J. H. M. - Sijtsma, K. – Ruijssenaars, A. J. J. M. (eds.): Learning potential testing. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. s. 13-20.

HESSELS, M. G. P. 1996. Ethnic differences in learning potential test scores: Research into item and test bias in the Learning Potential Test for ethnic minorities. In Journal of Cognitive Education, 5, s. 133-153.

HESSELS, M. G. P. 1997. Low IQ but high learning potential: Why Zeyneb and Moussa do not belong in special education. In Educational and Child Psychology, 14, 121-136.

HESSELS, M.G. P. 2000. The Learning Potential Test for ethnic minorities (LEM): A tool for standardized assessment of children in kindergarten and the first years of primary school. In LIDZ, C.S. - ELLIOTT, J. G. (eds.): Dynamic assessment: Prevailing models and applications. Greenwich, CT: Elsevier-JAI. s. 109-131.

KOZULIN, A. 1998. Psychological tools. A sociocultural approach to education. Harvard University Press: London, 1998.

LIDZ, C.S. 2000a. The application of Cognitive Functions Scale (ACFS): An example of curriculum-based dynamic assessment. In LIDZ, C.S. - ELLIOTT, J. G. (eds.): Dynamic assessment: Prevailing models and applications. Greenwich, CT: Elsevier-JAI. s. 407-439.

LIDZ, C.S. 2000b. Theme and some variations on the concepts of mediated learning experience and dynamic assessment. In KOZULIN, A.- RAND. Y. (eds.): Experience of Mediated Learning. Kidlington, Oxford: Elsevier Science Ltd. s. 166-174.

LUTHER, M. - COLE, E. - GAMLIN, P. (eds.) 1996. Dynamic testing for instruction: From theory to application. North York: Campus University Publications.

RESING, W. C. M. - RUIJSSENAARS, A. J. J. M.- BOSMA, T. 2002. Dynamic assessment: Using measures for learning potentials in the diagnostic process. In VAN DER AALSVOORT, G. M. - RESING, W. C. M. - RUIJSSENAARS, A. J. J. M (eds): Learning potential assessment and cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology. Kidlington, Oxford: Elsevier Science, s. 29-64.

SHOCHET, I. M. 1992. A dynamic testing for undergraduate admission: The inverse relationship between modifiability and predictability. In HAYWOOD. H. C. – TZURIEL, D. (eds.): Interactive testing. New York: Springer-Verlag. s. 332-355.

STERNBERG, J. R.- GRIGORENKO, E. 2002. Dynamic Testing. Cambridge University Press.

ŠVEC, Š. 2007. Kvalita osobného bytia a hodnota vzdelanosti. In Pedagogická revue, roč. 59, č. 1, s. 7 - 29.

ŠVEC, Š. 2004. Taxonomická štruktúra spôsobností a spôsobilostí. In Pedagogická revue , roč. 56, č. 1, s. 16 – 35.

TISSING, J. – HAMERS, J.H.M. – VAN LUIT, J.E.H. 1993. Learning potential test with domain-general and domain-specific tasks. In HAMERS, J.H.M. – SIJTSMA, K. – RUIJSSENAARS, A.J.J.M. (eds): Learning potential assessment: Theoretical, methodological a practical issues. Lisse: Swets and Zeitlinger. s. 243-266.

TZURIEL, D. 2000. Developmental perspectives of mediated learning experience theory. In KOZULIN, A.- RAND. Y. (eds.): Experience of Mediated Learning. Kidlington,Oxford: Elsevier Science Ltd. s. 217-239.

VAN DE VIJVER – FONS. J.R. - JONGMANS, M. J. 2002. Measuring learning potential in a cross-cultural perspective: problems and prospects. In VAN DER AALSVOORT, G. M. - RESING, W. C. M. - RUIJSSENAARS, A. J. J. M (eds): Learning potential assessment and cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology. Kidlington, Oxford: Elsevier Science. s. 211-226.

VAN DER AALSVOORT, G. M. - RESING, W. C. M. – RUIJSSENAARS, A. J. J. M. 2002. New development in learning potential assessment and cognitive training. In VAN DER AALSVOORT, G. M. - RESING, W. C. M. - RUIJSSENAARS, A. J. J. M (eds): Learning potential assessment and cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology. Kidlington, Oxford: Elsevier Science. s. 1-8.

VYGOTSKY, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. New York: Plenum.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
University of Presov, Faculty of Education
Ul. 17. Novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
ivakoval@unipo.sk

The importance of culture for learning

Anne-Mari LARSEN – Kari Hoås MOEN

Abstract: This presentation will focus on the culture and special needs of the Norwgian Travellers as a minority group, and how the teacher can meet the children in pre- and primary school. The first part is based on a developmental study and shows parts of the Travellers life and culture. It shows the importance of belonging to a certain group, difficulties like fear, not being accepted and mocked, not having the rights like other people in the society and how the travelling life has made difficulties for the education of the children. The second part shows how the teacher can meet the special needs of this group to make the situation better in pre- and primary schools.

Keywords: minority, culture, education.

Introduction

This paper will focus on The Travellers who is a national minority group in Norway with their own culture and special needs related to education. On request from the Travellers Organisation we started a project called "The Travellers from child to adult". The project started in 2004 and will close December 2009. The project is a cooperation between the Travellers Organisation, Queen Maud University College of Early Childhood Education and Trondheim University Colleges, and it is economically supported by the Ministry of Education and Research, the Ministry of Labour and Social Inclusion and the Norwegian Directorate of Education and Training. There are two main aims in the project; one concerned the Travellers education, the other the Travellers culture. In this presentation we will mainly concentrate on the Travellers culture and special needs as a minority group, and also how the teachers can meet the children in pre- and primary school.

Methods

In order to collect information about the Travellers we have used interviews, observations and litterateur reviews. Our method in interviewing has been different types of conversation from the informal to the formal. The interviews among the Travellers have been done during a period of four years. We have interviewed 18 women and 14 men between 25 – 90 years. Many of the persons have been interviewed more times. We have interviewed people with and without education, those who work for different organisations, teachers in pre- and primary schools and parents. One of our aims has been to gather the Travellers own stories and reflections of their life with a special focus on their culture. The people were interviewed in different situations; from the informal context, sitting in a car, a caravan, a kitchen, a dining room, out in the open or a more formal situation. All the interviews have been taped. All the informants have consented in participating and they were guarantied anonymity.

All the interviews have been done together with Anna Gustavsen from the Travellers organisation. Gustavsen has been the door opener to other Travellers. She has contacted the informants, talked to them and explained the purpose of the project. It has been of great importance that Gustavsen has taken part in the interviews because of her knowledge to the people and the culture. The informants have felt safe and expressed that it is easier to talk because of her presence. In many cases the Travellers are suspicious of people outside their own group, especially if they represent school, or the authorities. They wonder who are you, what do you want, is this another abuse on our group or will we benefit? Interviewing takes time. If the weather was good the Travellers could suddenly travel or move. Some changed their mind, because their family did not like them being interviewed, and others said *"It hurts so much. I just want to cry, it is better not to talk"*.

The Travellers in Norway

The Travellers are claimed by most historians to have originated from India, and have come and settled in Norway in the 15th century (St.meld. nr.15 (2000-2001), Gotaas 2000). The Travellers were known as small scale sales- and craftsmen. They travelled around the country, brought news, songs and music, offered their goods and took different jobs as craftsmen. They were buying, selling and mending watches. Many worked as tinsmiths making drip moulding for houses, and different utensils for the kitchen like knives, boxes and saucepans. The horse was important for the Travellers. Having a horse meant property and money. They bought and sold horses, and could often buy a sick horse, bring it to good health and sell for profit. The horse was also important while travelling until 1951. Then it was forbidden for Travellers to have and use horses. *"We cried when they took the horse",* many of the old people say.

Ever since the Travellers came to Norway they have faced problems, they have been persecuted and looked down upon. The Norwegian authorities have used a tremendous harsh assimilation policy towards the Travellers to make them "proper" Norwegians. The Norwegian authorities made use of strong methods, as in 1934; there was made a law about sterilization. The aim of the law was to eliminate unwanted genetic material from the population and reduce mentally retarded people, criminals and alcoholics. The Travellers were looked upon as a group with a criminal and scandalous way of living. This resulted in use of the law against them. Quite a number of travelling women were sterilized during the period of 1934 – 1977 when it was prohibited.

Children were taken away from their parents

In 1935 the Norwegian Mission for the homeless, called "The Mission" was established. This was a private organisation, but it got economical support from the official authorities and was by the Ministry of Church and Education given all the responsibilities for the work toward the Travellers. The reason why establishing "The Mission" was to get the Travellers fully assimilated into the Norwegian culture and society. They wanted the children to grow up

in “proper Norwegian” homes without travelling. Many children were taken from their parents often without permission and put in a home for children, or with a foster family. The children who were taken from their families and siblings grew up without knowing anything about their biological family. Parents were not told with whom or where the children stayed, and many did never meet each other again. Many of the children got psychiatric problems because of a very tough discipline and always a threat towards their culture. Some got problems if they came to know as adults that they belonged to the Travellers, and had a large biological family with another way of living than what they were used to.

“Those of us who have not been to any of these homes have also been affected. We felt the anxiety. We felt anxiety that our children should be taken. We are afraid even today, even we do not have any reason for it – and then I mean you are affected” (Travelling woman 64)

Between 1900 and 1989 about 1500 children were taken from their parents (Eide & Aanesen 2008, St.meld nr. 15 (2000-2001)).

“The Mission” was also the owner of various homes around in the country were they offered the Travellers a place to stay with the following aims:

- Stop the travelling life and get a permanent place to live.
- Stop socializing and contact with relatives and other travellers.
- Become proper Norwegian and deny your own culture.
- Speak only Norwegian and not Romani language.
- Stop singing travelling/Romani songs.
- Become a good Christian.

After five years in this home the Travellers were offered a house, but people from “The Mission” came and inspected their behaviour and how they kept and run their home. If they did not behave as they had been taught, “The Mission” would take away their house.

The Travellers’ culture

One definition on culture is:

“Culture is the ideas, values, rules norms, codes and symbols a human being takes over from the previous generation, and which one tries to bring further – usually somewhat changed – to the next generation” (Klausen 1992).

Another definition says:

“Culture is what makes communication possible, common language, common experience, common knowledge and common value” (Eriksen 2001).

These two definitions complete each other and give a better picture of culture together than each one alone. In relation to Travellers we believe the last one is very important, because it shows the importance of having a common language, experience, knowledge and values, and this is what binds one together and give a “we” or a “group feeling”. Through our interviews

and also from other research (Bjerkan & Dyrlid 2000, Møystad 2008) we can say the central elements in the Travellers culture are: Small scale trading, to be impulsive, restless, a thirst for liberty, wanting to travel, hospitable, respect for the elder and a close relationship to the family.

Our study shows that the sad part of the Travellers history is deeply hidden in many Travellers mind. *"I am afraid of doing something wrong", "I am afraid someone will come and take my child"*. Feeling unsafe seems to be a common experience to many minority groups that have suffered from different abuse. A Norwegian social anthropologist says*: "It is a part of their history and identity"* (Brøgger 2004). Norway is a small country with one dominates culture. "*The Norwegian culture has been a culture of equality with the need to mark one people, one language, one nation"* (Kjeldstadli 2003). There have been culturally differences between urban and rural lifestyles, and there have been different social levels, but still Norway has been a nation where equality has been a very important value. Those who have not been like the main stream have been looked upon as outsiders. Maybe the Travellers way of life has been a threat to the ideal thought of equality?

Travel

The core of the Travellers' culture is travelling as indicated by the name of the group. Many of the Travellers say that *"life has no meaning without travelling*", but they are not travelling as much as they used to. All the Travellers in Norway have a house and live in one place, but many find their caravan and are on the road from April/May till August /September. Some will also take extra weeks off combined with other holidays like Christmas, winter holiday and Easter. In our study we find different reasons for travelling. Some travel because of their thirst for liberty and wish to go wherever and whenever they want to.

"I want to travel. To meet people, drive, feel free, get away from four walls. But when I have been out, felt free, I want to go home again, and then i can stay at home for 14 days!" (Traveller woman, 52 years)

Some travel to keep in contact with their family members, to join special religious arrangements and some travel for work and to get income for the family.

"I got less education because of the travelling. I didn't think about it at that time. School was a problem for travelling. It is difficult to explain, you just travel." (Traveller woman, 63)

Travelling has made school difficult. The teachers have not taken into consideration the travelling and with many days with absence from school and no extra homework children do not keep up with their classmates, they have fewer friends and they often drop out of school at an early age. We see similarities with other minorities (Krajkovicova 2009, Larsen & Nguluka 2006, Søbstad & Lillemyr 2008).

The importance of the family

Since the Travellers have felt a lot of pressure from the Norwegian society their family tends to be of extra importance. Together with their family they can feel safe and secure. The family supports economically and gives comfort in difficult periods.

"It is when we have our family around us we can be ourselves and relax completely. We have friends who are not Travellers, but we keep a distance. It happens automatically. Sometimes I try not to, but I can't. I say to myself; you must believe in people and what they say. But again and again I experience that they are not to be trusted" (Traveller, man 64)

We find the same in other minority groups (Krajkovicova 2009, Larsen & Nguluka 2006). Some Travellers have only contact with their own family members and other Travellers. They do not feel well together with other Norwegians, *"They laugh at us, and tell stories". "We live in two worlds, one at home, and one with "the others".* Many of the Travellers change behaviour when they communicate with their own people. The language change, they use Norwegian and Romani words, and they seem more free, lively and more colourful! Also children spend much time together with other family members. They learn to have respect for the elder, and they are taken extra good care of. The children very seldom join school mates for tours on more than one day.

The Travellers have worked as craftsmen and small scale traders. Today their handicraft is less popular; you can buy it better and cheaper in the shops. Most of the Travellers do not have an education, and people hesitate to hire a craftsman who do not belong to a firm and have a special training and certificate. Having a close relationship to the family is positive, but if people do not have contact with others it might lead to a social isolation (Eriksen 2001).

Two Norwegian researchers (Bjerkan & Dyrlid 2000) say that the experience the Travellers have of living in two worlds is both an "inherited pride" and an "inherited feeling of shame", and it has both been experienced as a resources and a stigma. Being together with Travellers they felt proud, among the Norwegians they felt ashamed. With this experience we can understand that some Travellers try to hide their background and do not want to admit they belong to the group. A Norwegian social anthropologist uses the turtle as a metaphor when he explains the official and private identity. When the turtle puts his head out of his shell he is vulnerable and in contact with the outside world. When he puts his head into the shell he is safe but also isolated (Eriksen 2001). We can say the same about the Travellers. In the official room they are often afraid and invisible; among their own group they are free, vivid, strong and proud.

Travellers as a National minority

The Travellers and the Roma may have some common roots far back in history, but in Norway they are two separate groups with different languages and distinctive cultural features and they do not mix. They have both, since 1999, obtained status as national minority groups in Norway. The population of Roma is only about 500 in Norway, while the Travellers counts about 5 000 to 10 000. The Travellers in Norway is a more mixed group than the Roma, and

during the last 20 years it has become quite common with mixed marriage between Travellers and other Norwegians. The Travellers are also more integrated in the Norwegian society than the Roma. Still they face problems of less education, a culture that is vanishing and an experience of not being fully accepted in the Norwegian society. This tragic history has made the Travellers a group with many challenges and problems even in today's society.

From the seventies and onward, there have been many organisations working for equal rights for the Travellers in Norway. Research has been done to show their history, and how they have been treated by the authorities. In 1998 the Minister of Local Government and Regional Development gave on behalf of The Norwegian Parliament and Government an official apology for the injustice the Norwegian authorities had done towards the Travellers through the history. The Norwegian Church has also given an official apology for its policy and behaviour towards the Travellers. And during the last 10 years many Travellers have got some economical compensation for not having got an education.

Norway has also signed the following conventions: UN Declaration of the Human Rights, UN Convention of the Elimination of All Form of Discrimination, UN Convention on the Rights of the Child, and UN Covenant on Civil and Political Rights. Having signed the conventions the Norwegian State is now obliged to work to make sure that the minorities will get the same rights as the majority group in the country.

Needs for a project about Travellers education and culture

Due to the way the Travellers have been treated by the Norwegian authorities, many Travellers suffer today. Many are still afraid in the Norwegian society, and they do not dare to admit they are Travellers. Compared to the majority of the Norwegian people, the Travellers have less education, many drop-outs from schools at the age of 15, and they have more problems of getting work than the majority.

Many parents tell that their children have been mocked at school, and some feel that the teachers are happy when they are travelling, because then the school has one problem less. They might have the impression that others do not expect that they will get an education because they are Travellers. *"You are a Traveller. You are going to be neither a doctor nor a lawyer".* Many of them know little about the school system and what is expected from them as parents. They do not go to parent-teacher meetings because of reasons like*: "I feel different!",* or*: "Everyone looks at me, and then they will laugh themselves to death".*

Many Travellers look upon themselves as being strict when they are bringing up their children. Because of mistrust, many of them do not want their children to participate on excursions or have lift with others on trips. They do not want to send their children to pre-school, like most of the other parents in Norway do. Among Travellers it is common to think that pre-school children are too young to be separated from their families during the day. The mothers are often housewives and look after the children themselves.

Some teachers do not know that they have Travellers in their class unit. Many teachers in

Norway know little about the Travellers, their culture, and history. They ask questions like: *"Are there really Travellers in Norway*?", *"What do they do?", "Do they still travel?"* Some of them might have firm opinions about Travellers because of earlier experiences like*: "You cannot trust Travellers".* Many doubt that Travellers are able to complete an education; others might have the opinion that they do not need or want to get one.

Many Travellers are sad that their culture is vanishing and they want to learn more. They also believe that if both the children of the Travellers and other Norwegian children learn more about their culture it will be easier to stand up and show other they are Travellers. The Framework Convention for the Protection of National Minorities (1995) article 12, ratified by Norway 1999, says:

1. The Parties shall, where appropriate, take measures in the fields of education and research to foster knowledge of the culture, history, language and religion of their national minorities and of the majority.
2. The Parties undertake to promote equal opportunities for access to education at all levels for persons belonging to national minorities.

"The Travellers from child to adult" – focus on culture and education

According to article 12 in the Framework Convention, we made two main aims of the project "The Travellers from child to adult". One part is concerned education where Trondheim University College has been responsible. Their focus has been about approving the Travellers' right to travel, and at the same time give the children a proper education. They wanted to try out computers and Information and communication technologies (ICT) during the travelling periods. They have worked to give the children and the teachers a higher digital competence, and they have focused on a closer cooperation between teacher and parents.

The other part of the project is concerned culture, and Queen Maud University College is responsible of this part. The aim has been to keep and develop the Travellers' culture, and to make it visible in the society. An important intention has been to provide cultural knowledge and develop respectful attitudes among teachers and children in pre- and primary schools. We have wanted to highlight positive aspects of the Travellers culture, aspects that the Travellers can be proud of. It is of importance for the identity, confidence, self respect and pride of the travelling children that they experience they belong to a culture that other children want to learn about (Sand 1997, Larsen & Moen 2006).

Different challenges

Many teachers have hesitated to take part in the project because they have been afraid it would give them extra work. Some had a doubt that ICT would work with the Travellers, while others saw the need. Some parents have been afraid this only was another abuse from the authorities. Some have said it is not possible to do schoolwork while they are travelling, and some have been afraid a focus on their culture might make them more visible.

We have spent much time talking to teachers, headmasters and parents, and none of this would have been possible without assistance from Anna Gustavsen from the Travellers organisation. Without a close relationship to her, the Travellers would probably not have taken part.

Cooperation with different schools

Today we cooperate with schools in 9 different counties. From interviews with the Travellers we have collected information about different aspects of their history, culture; handicraft, sale traditions, song traditions, clothing, food, schooling, education, language and general experiences from their life on the countryside. From the gathered material we have written a book for teachers, and there will also be made an electronically version. From the interviews with old people, we have made stories for use in pre- and primary school. Some of the stories are illustrated with drawings by travelling children.

For the youngest children we have used stories containing: Life on the road, were they slept, food they ate, handicraft they made and sold, songs that were sung and whom they played and used to stay with. For the elder children, 9 – 14 we focused more on themes like how it was in school, the feelings of being held out, how the Travellers were treated by other people, and how they felt when the authorities took the children away.

Together with Travellers we have visited pre- and primary schools. The Travellers have told their own stories; showed some of their handicraft, sung songs in Norwegian and Romani and played their music. We have had workshops where we have made handicraft like the Travellers did, and we have prepared food outside on the open fire. The children have expressed their experiences and learning by talking, writing and drawing.

We have arranged workshops for children and teachers in use of computers. All the Travellers children have borrowed a laptop where they have communicated with their teachers about different tasks and homework. They have also kept in touch with their classmates. Communicating via internet has shown to be of great importance, but it is not sufficient. It is also important to work to improve the relationships between the schools and the Travellers families. Families need to know more about the school system, and the teachers need to know more about the Travellers culture and way of life.

Our experiences so far: From the teachers' point of view

Many teachers have changed their attitude towards the Travellers during the project. They have learned something about the group, and they show generally more interest. Some of the teachers says; *"It is easier to ask the Travellers about their life now".* The teachers have also developed a more respectful attitude towards the Travellers way of live. Further, they have got ideas about how they can make the schooldays better for the children. Many of them think that they should have more contact with the children during the travelling periods. They also feel that they need more competence about computers. New schools take contact, because they want to join the project.

From the Travellers point of view

Many Travellers are proud when their culture is a theme at the school. They also feel that the teachers understand them better. Some of them say*: "Now the teachers talk to us"!* The parents feel they are more seen, understood and respected than before. When they experience that they are allowed to travel, they feel freer. At the same time many of the parents believe that the children will be able to get an education.

Many children have, according to the parents, got a higher status in the class since they started to use a computer. The children do more homework, and it has become easier to keep in touch with the teachers and other children. Many parents want to learn more about computers. They have experienced that the teachers are not always able to give answers or help when they have technical problems. Besides, many parents would like to keep more in touch with the teachers. There is less scepticism among the Travellers to the project, and some of them take contact themselves when they want to join it.

From the children's point of view

Many of the children say it has become easier to return to school in the autumn because they have been in contact with their classmates and know about things that have happened during their absence. When focusing on their culture at school, some of the children have been very open-minded about that they are Travellers, while others do not want to talk about this in front of their class. No one has been asked to tell that they were Travellers. After focusing on their culture, some of the children have expressed that they are very proud of being a Traveller. None of the children have expressed a dislike towards the focus on their culture in school.

Most of their classmates are also happy to learn about the Travellers culture. In what degree they were positive, depended on factors like how much time they spend on the theme, the involvement of the teachers and in what degree the children could participate in activities.

Conclusions

In this presentation we have focused on the Travellers culture and special needs as a minority group, and how the teachers can meet the children in pre- and primary school.

During history the Travellers in Norway have been going through a very harsh assimilation policy because their culture and way of life. Today the policy is based upon other values, and the Travellers have the right to both keep and develop their culture and at the same time go to school. Their children have special needs related to school because of travelling, and because mistrust and lack of competence among the Travellers as well as the majority. Through the project "The Travellers from child to adult" computers and ICT have been used to approve the right to travel and to get an education. Another aim has been a closer cooperation between teacher and parents, and to provide knowledge and develop a respectful attitude among teachers and children towards the Travellers. Different aspects of the culture have been highlighted through stories, songs, music, handicraft etc. in pre- and primarys schools.

Both Travellers and teachers have many positive experiences with the project in spite of some technical challenges with the computers. It is important that the positive relationships between school and Travellers continue to develop after the project comes to an end. This is a challenge for the future.

Literature

BJERKAN, Lise & DYRLID, Linda. 2000. Stolthet og stigma: Fortellinger om det å være tater i dag. I Hvinden, Bjørn, red. Romanifolket og det norske samfunne). Oslo. Fagbokforlaget.

BRØGGER, Jan. 2004. Folk uten land Europeiske skjebner. Oslo. Damm.

EIDE, Bernt og Aanesen, Ellen. 2008. Nasjonens barn Oslo. Conflux forlag.

ERIKSEN, Thomas Hylland. 2001. Identitet, i Flerkulturell forståelse. Red. Eriksen, Thomas Hylland, Universitetsforlaget, Oslo

ERIKSEN, Thomas Hylland. 2001. Kultur, kommunikasjon og makt. I Eriksen, Thomas Hylland, red. Flerkulturell forståels. Oslo. Universitetsforlaget.

Framework Convention for the Protection of National Minorities, European Council (1995)

GOTAAS, Thor 2000 Taterne, livskampen og eventyret, Andersen & Butenschøn, Oslo.

KJELDSTADLI, Knut. 2003. Norsk innvandrerhistorie I. Oslo. Pax forlag.

KLAUSEN, Arne Martin. 1992. Kultur, Mønster og kaos. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

KRAJCOVICOVA, Monika 2009 *Curriculum development in the context of Romany culture in the Slovak Republic,* Article Faculty of Education University of Presov.

LARSEN, Anne-Mari & Moen, Kari Hoås (2006). The travellers' culture in pre- and primary school. Paper. 16th Annual EECERA Conference, Democracy and culture in Early Childhood Education. August 30th of – September 2nd, Reykjavik, 2006.

LARSEN, Anne-Mari, Lund, Anne Bonnevie, Moen, Bente Bolme & Moen, Kari Hoaas. 2009.

Tatere som minoritet i et flerkulturelt samfunn, Kulturformidling i barnehage og skole, Queen Maud University College of Early Childhood Education.

LARSEN, Anne-Mari & Nguluka, Stella. 2006. Where the journeys meet. A comparative study of two minority groups, the San people of Botswana and the Travellers in Norway. DMMH.

LARSEN, Anne-Mari Larsen, Moen, Kari Hoås & Skogstad; Knut. 2008. "Vi laga kongledyr. Det hadd taterungan å"! Om taterprosjektet i Skuta barnehage. In press.

LARSEN, Anne-Mari & Moen, Kari Hoås. 2009. "En reise i taternes verden". Et taterprosjekt ved Moflata skole i Skien. In press.

MØYSTAD, Mari. 2008. Taternes lange vei fra reisende til fastboende. Bosetning, myndighetenes politikk og relasjonen mellom tater og "buro". Heimen 1.

PETTERSEN, Karen-Sofie. 2005. Tatere og Misjonen, Mangfold, makt og motstand. Doktoravhandling NTNU: 37.

SAND, Therese 1997. Å leve med to kulturer. Sand, Therese red. Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Cappelen Akademisk Forlag.

St.meld. nr. 15 (2000-2001) Nasjonale minoriteter I Norge – Om statleg politik overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinner.

SØBSTAD, Frode & Lillemyr, Ole Fredrik. 2008. Noen utfordringer i krysskulturell pedagogisk forskning. FOU i praksis, DMMH 2008.

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i samfunnsfag. Loaded down: September 30th 2008: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100 & laereplanid=125640&visning=5

VIKE, Halvard. 2001. Norsk kultur: Myte og virkelighet. Eriksen, Thomas Hylland, red. Flerkulturell forståelse.

Contact adress

Anne-Mari Larsen, Associate Professor
Kari Hoås Moen, Associate Professor
Queen Maud University College of Early Childhood Education
Th. Owesen gt. 18, 7044 Trondheim, Norway
aml@dmmh.no
khm@dmnh.no

Характеристика педагогического процесса в научных исследованиях П.Ф. Каптерева и в работах отечественных педагогов XX в.

Роман ЛУНЁВ

Abstrakt: Статья Р.С. Лунёва основана на материалах историко-педагогического сследования педагогического наследия Петра Фёдоровича Каптерева и структуры «педагогического процесса». Каптерев - блестящий русский педагог и психолог, последователь К.Д. Ушинского. Его заслуга – создание единой психологически обоснованной школьной системы обучения, теории развивающего обучения.

Ключевые слова: педагогический процесс, ребёнок, отечественные педагоги, воспитание, обучение и школа.

Characteistics of the pedagogical process in the scientific researches P. F. Kapterev and at works of the Russian education specialists in XX Century

Abstract: The article by R.S. Luniov is a historico-pedagogical research based on the analysis of the pedagogical skill of P.F. Kaptereva and the structure of his «pedagogical process». P.F. Kapterev - a brilliant Russian pedagogue, psychologist and follower of K.D. Ushinsky. His achievements are the creation of the united school system, the creation of psychologically well-grounded didactics and the theory of developing teaching.

Keywords: Pedagogical process, Child, rusian educational specialists, education, teaching and school.

Начало XXI века сопровождается значительным усложнением общественной жизни, нестабильностью человеческого бытия. С развитием общества, изменяется характер обучения и воспитания, цели и задачи образования, а следовательно, меняется педагогический процесс в школе... В соответствии с этим возникает необходимость в дальнейшем изучении теоретических положений историко-педагогической науки, в их обновлении и соотнесении с насущными задачами реальной действительности; требуются извлечения и использования всего ценного прошлого исторического опыта обучения и воспитания, в создании которого в разные эпохи участвовали такие выдающиеся педагоги-классики, как Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев и многие другие.

Решению сложной и актуальной проблемы школьного воспитания и обучения в структуре педагогического процесса, безусловно, может способствовать конструктивное изучение отечественного научно-педагогического опыта. Развитие российского общества и государства в конце XIX - начале XX веков привело к обострению вопроса о соотношении общечеловеческих и национальных приоритетов в отечественном образовании. В ряду

прогрессивных русских ученых, разрабатывавших проблему теории педагогического процесса, особое место принадлежит Петру Федоровичу Каптереву (1849-1922), - одному из наиболее крупных педагогов-теоретиков, внесших значительный вклад в развитие педагогической теории, истории русской и зарубежной педагогики, теории семейного и дошкольного воспитания, педагогической психологии.

Многогранная научно-педагогическая деятельность П.Ф. Каптерева получила признание его современников - видных педагогов и психологов конца XIX - начала XX вв. - П. Вознесенского, М.И. Демкова, В. Успенского, Е. Челпанова, Н.В. Чехова (См. подробнее: Вознесенский, 1909; Демков, 1909; Успенский, 1911; Челпанов, 1890; Чехов, 1910). П.Ф. Каптерев является автором таких фундаментальных трудов, как «Педагогический процесс» (1905 г.), «Дидактические очерки» (1885 г.), «Из истории души: Очерки по истории ума» (1890 г.), «Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели» (1897, 1915 гг.), «Педагогический процесс» (1905 г.) и многое др. Каптерев основатель теории семейного воспитания. Он был признан не только передовыми отечественными педагогами - современниками, но и западными учеными; под его непосредственным руководством и общей редакцией было осуществлено 59 выпусков «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению», в одиннадцати из которых были опубликованы его работы. В этих выпусках принимали участие современники Петра Федоровича, известные педагоги, психологи, медики, словесники - В.П. Острогорский, И.А. Сикорский, П.Ф. Лесгафт, П.И. Ковалевский и многие другие. П.Ф. Каптерев вдумчиво освоил и использовал педагогические взгляды и идеи своих ближайших предшественников и современников, и занял по отношению к ним критическую позицию. Для него педагогика является самостоятельной наукой, имеющей свою проверенную веками теорию и прикладную часть (Лейтес, 1999, http://582.webww.net.ru/kapterev3.shtml).

Актуальность проблематики, касающейся основных характеристик и теории педагогического процесса обосновывается теми фактами, что в отношении объяснения сущности «педагогического процесса» отечественные ученые, как советского, так и современного времени, неоднократно дискутируют. Следовательно, возникает необходимость изучения педагогического процесса, его причин и составляющих, с момента появления этого понятия в науке. Первым исследователем в этом направлении был П.Ф. Каптерев, в педагогическом наследии которого отчётливо представлен «*педагогический процесс»,* в рамках которого имеют место воспитание и образование подрастающей личности.

Глубокое, разностороннее научное обоснование педагогики Петр Федорович дал в монографии «Педагогический процесс» (Каптерев, 1905). Педагогический процесс является составной частью общего воспитательного и образовательного процесса. Пётр Фёдорович утверждал, что «обучение, образование, приучение, воспитание, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова» (Каптерев, 1905, с. 1),

обозначающие «различные свойства, стороны, средства, и моменты «педагогического процесса» (Каптерев, 1905, с. 1). Первоначально обобщение и передача опыта воспитания носили стихийный характер, и можно сказать, что это просматривается, в некоторой степени, в структуре педагогического процесса, который с «…внешней стороны представляется в виде передачи старшим поколениям младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобретало само, переиспытало, пережило, и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все, наиболее ценные приобретения человечества, ранее живущего, объединяются в одном слове «культура», то педагогический процесс с внешней стороны может быть понят, как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему.

Необходимость такого процесса ясна. Культура – дело слишком сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в неё новых поколений, о приобщении к ней» (Каптерев, 1905, с. 1).

Педагогический процесс, с точки зрения Петра Фёдоровича, есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнётся процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершаться по органической необходимости, а не по указаниям со стороны (Каптерев, 1982, с. 163). В педагогических сочинениях много говориться о развитии самодеятельности, причём необходимость забот о её развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни. Но самодеятельность важна, прежде всего, не по её приложимости в жизни, а потому, что она отвечает сущности педагогического процесса – творческому саморазвитию. Иным путём, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа. По мнению Петра Фёдоровича, воспитание же и образование нередко представляют ожесточённую борьбу против естественного творческого саморазвития человека и стремятся втиснуть его в наперёд заготовленные рамки, вести по шаблону, по проторенной дорожке, причём при общей насильственности постановки воспитания всё же идёт речь о самодеятельности. Настоящий, не искажённый педагогический процесс в одно и то же время и свободен и необходим, потому что это ест процесс саморазвития. В нём самодеятельность – неизбежное явление. Если же воспитание и образование бывают принудительным, то нечего и говорить о самодеятельности – это значит петь мотив из другой оперы, совершенно различной, это значит соединять несоединимое (Каптерев, 1982, с. 163).

Принципиальная позиция П.Ф. Каптерева, отстаивавшего идею об *автономности* (т.е. способность личности к независимости от внешних воздействий, возможность реагировать на них исходя из нравственных законов. Таким образом, лишь П.Ф. Каптерев

выдвинул идею автономности педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви. – *Прим. авт. статьи*) *педагогического процесса* от политики государства и критиковавшего разрушительные тенденции в развитии советской школы в первые годы советской власти, определила негативное отношение к ученому со стороны официальных органов образования. Отрицательная характеристика его взглядов и выводы о реакционности его идей были сформулированы в рецензии И.К. Крупской (Крупская, 1978, с. 99-103) и работах Д.П. Пинкевича (См.: Пинкевич, 1927, 1930) и Е.Н. Мединского (См.: Медынский, 1929, 1936, 1947). В 40-50-е гг. наметилась известная тенденция реабилитации имени и деятельности педагога. В публикациях П.М. Кузьмина (См.: Кузьмин, 1940), Ф.Ф. Королева (См.: Королев, 1958), Б.Г. Ананьева (См.: Ананьев, 1947), И.В. Чувашева (См.: Чувашев, 1955). П.Ф. Каптерев предстает как последователь К.Д. Ушинского и признается его значительный вклад в развитие отечественной педагогики и школы в конце XIX - начале XX в.

Мировоззрение П.Ф. Каптерева развивалось на единой антропологической основе в самом важном и непоколебимом его убеждении о необходимости полного раскрепощения личности человека в условиях рационального организованного общественного воспитания (Лебедев, Александров, 2001, с. 12).

Что же такое педагогический процесс в современном развивающемся обществе? В чём целостность педагогического процесса? Сегодня трактовка понятия «педагогический процесс» рассматривается как специально организованное взаимодействие старшего (обучающего) и младшего (обучаемого) с целью передачи старшими и освоения младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе (Интернет-словарь Глоссарий, http://botmaster.ru.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RPlkgjujo,lxqol!vwu.lxx.). Итак, педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт трансформируется в качества формируемого человека (личности). Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения и развития, а новое качественное образование. Целостность, общность и единство, – главные характеристики педагогического процесса.

Что же следует понимать под целостностью? В педагогической науке, пока нет однозначной трактовки этого понятия. В общефилософском понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность (о которой говорил, в свое время, П.Ф. Каптерев - Л.Р.), независимость от окружающей среды; с другой стороны под целостностью понимают единство всех составляющих, входящих в педагогический процесс. *Целостность* – это объективное, но не постоянное их свойство. Целостность может возникнуть на одном этапе педагогического процесса и исчезнуть на другом. Это свойственно как для педагогической науки, так и практики. Целостность

педагогических объектов, из которых наиболее значимым и комплексным является учебный процесс, строится целенаправленно.

Проводя параллель с современным временем, и анализируя отечественные (в том числе и сегодняшние) исследовательские научно-педагогические тенденции в отношении понятия «педагогический процесс в школе», рассмотрим несколько дискуссионных вопросов.

Итак, одни учёные в сущностные основы педагогического процесса вкладывают понятие «обучение», не обращаясь к воспитанию. С их точки зрения, обучение - «педагогический процесс, в ходе которого учащиеся под руководством учителя овладевают знаниями, умениями и навыками» (Шварц, 1968, с. 56).

Другие выделяют в неделимом педагогическом процессе две «самостоятельные части»: обучение и воспитание. «...Различать обучение и воспитание не только вполне правомерно, но и необходимо», - писал Л.В. Занков (Занков, с. 71).

Даже педагогическая практика студента имеет два аспекта, - его работа по «обучению» и «воспитанию» учащихся, которая оценивается отдельно. В школе также проявляется данный подход. Одни учителя в большей степени занимаются «обучением» (в трудах разных педагогов, энциклопедиях, приводятся различные определения термина «обучение». В большинстве определений в различном виде встречаются словосочетания «целенаправленный процесс», «взаимодействие ученика и учителя» и т.д. - Л.Р). Отдельные ученые используют его в значении «средство, путь воспитания» (Костюк, 1988, с. 13; 32-34; 133), другие - в значении «преподавание» (Занков, 1990, с. 236), третьи - одновременно в значении «средство воспитания», «воспитание» и «педагогический процесс». Характерным примером последнего подхода являются определения профессора И.Ф. Харламова. «Обучение, - пишет он, - есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (Харламов, 1997, с. 137). «Под воспитанием, - продолжает И.Ф. Харламов, - следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями» (Харламов, 1997, с. 81). Другие учителя занимаются – «воспитанием» (т.е. целенаправленным формированием личности в целях подготовки её к активному участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями. – Л.Р.).

Некоторые ученые считают, что педагогический процесс состоит из суммы двух самостоятельных процессов*: обучения и воспитания.* Академик Ю.К. Бабанский писал: «Синонимом термина «педагогический процесс» является «учебно-воспитательный

процесс» (Бабанский, 1988, с. 312). Он, отмечая большое сходство «обучения» и «воспитания», называя их совокупность «педагогическим процессом», в то же время признавал самостоятельность этих «трех» педагогических явлений.

Признание Ю.К. Бабанским «сходства» «обучения» и «воспитания» и объяснение «педагогического процесса» как суммы двух «явлений», с нашей точки зрения, было шагом вперед к истине.

Некоторые учёные производят деление педагогического процесса на умственное, нравственное, патриотическое, интернациональное, трудовое, эстетическое, физическое и другие виды воспитания (См. подробнее: Волков, Пирогов, 1985; Марченко, 1969; Коротов, 1980).

Интерес к деятельности П.Ф. Каптерева в наше время заметно усилился. Это связано в первую очередь с тем, что он попытался дать комплексное обоснование форм и методов воспитания ребёнка в структуре педагогического процесса, основанное не только на каком-либо одном методологическом подходе к проблеме (Андреев, 2000, с. 3). Напротив, П.Ф. Каптерев в своих работах по вопросам воспитания опирался как на психофизические особенности детей, так и на различные социальные теории, рассматривающие развитие ребёнка в тесном взаимодействии с жизнью социума. Он настаивал на неразрывном связи семейного и общественного (или, используя современный термин, «социального») воспитания, полагая, что только в этом случае удастся достигнуть поставленной цели – вырастить полноценного человека и гражданина своей страны.

Проблема исследования и изучения педагогического процесса (его сущностных особенностей) была актуальной как в конце XIX - начале XX вв., так и в сегодняшнее время (это, прежде всего, можно обозначить теми фактами, что единого и чёткого определения «педагогическому процессу» до сих пор не найдено, и существует масса дискуссионных педагогических воззрений относительно этого понятия и его структуры). Но, следует, сказать, что Пётр Фёдорович Каптерев полно и целостно охватил педагогическое знание, включая исторический, философский, антропологический и собственно научные аспекты. И, в структуре педагогического процесса, он создал стройную теорию воспитания и обучения, к которой, неотъемлемым образом, следует обращаться вновь и вновь, для того чтобы проследить и выявить основные деятельностные характеристики, сущность и значение педагогического процесса (и, может быть, найти или привнести, какие-нибудь нововведения в его структуру).

Список использованной литературы

Ананьев, Б.Г.: Очерки истории русской психологии XVIII - XIX веков. Москва. 1947.

Антология гуманной педагогики. П.Ф. Каптерев (под редакцией профессора П.А. Лебедева, В.Г. Александровой). Москва. 2001.

Вознесенский, П.: Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып 1 – 32. In: Русская школа – 1909;

Волков, А.К., Пирогов, В.И.: Идейно-политическое воспитание старшеклассников. Москва.1985.

Демков, М.И.: История русской педагогии. Ч 3. Москва. 1909.

Занков, Л.В.: Избранные педагогические труды. Москва.1990.

Каптерев, П.Ф.: Педагогический процесс. Санкт-Петербург. 1905.

Каптерев, П.Ф.: Педагогический процесс, как усовершенствование личности. In: Каптерев, П.Ф.: Избранные педагогические сочинения (под редакцией А.М. Арсеньева). Москва. 1982.

Королев, Ф.Ф.: Очерки по истории советской школы и педагогики. Москва. 1958.

Костюк, Г.С.: Избранные психологические труды. Москва.1988.

Крупская, Н.К.: Рецензия. «Педагогическая мысль» Общепедагогический журнал. In: Пед.соч.: В 6-тн т. Т.2. Москва. 1978.

Кузьмин, П.М.: К вопросу о педагогических идеях П.Ф. Каптерева. In: Советская педагогика. 1940.

Лейтес, Н.С.: П.Ф. Каптерев как психолог детства (К 150-летию со дня рождения). 1999. In: Интернет-ресурс: http://582.webww.net.ru/kapterev3.shtml.

Медынский, Е.Н.: История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Т.3. М. 1929.

Медынский, Е.Н.: История русской педагогики с древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции. М. 1936.

Медынский, Е.Н.: История педагогики. М. 1947.

Нравственное воспитание школьников (под редакцией С. Марченко). Москва.1969.

П.Ф. Каптерев о семейном воспитании: Учебное пособие. Составитель И.Н. Андреева. – Москва. 2000.

Педагогика (под реакцией Ю.К. Бабанского). Москва.1988.

Педагогический процесс. In: Интернет-словарь Глоссарий: http://botmaster.ru.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RPlkgjujo,lxqol!vwu.lxx.

Пинкевич, А.П.: Краткий очерк истории педагогики. Харьков. 1930.

Пинкевич, А.П.: Советская педагогика за 10 лет. Москва. 1927.

Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация учащихся средних общеобразовательных школ: Сб.документов. (под редакцией В.М. Коротова). Москва. 1980.

Успенский, В.: Новый труд по истории русской педагогии. In: Журнал Министерства народного просвещения. 1911.

Харламов, И.Ф. Педагогика. Москва.1997.

Челпанов, Е.: Рецензия. П.Ф. Каптерев Из истории души: Очерки по истории ума. СПб. 1890. In: Вопросы философии и психологии. 1890.

Чехов, Н.В.: Рецензия. П.Ф. Каптерев. История русской педагогии. Санкт-Петербург. 1909. In: Вестник воспитания. 1910.

Чувашев, И.В.: Очерки по истории дошкольного воспитания в России. Москва. 1955.

Шварц, И.Е.: Педагогика. Пермь. 1968.

Contact address

Роман ЛУНЁВ, аспирант кафедры педагогики, член Петровской Академии наук и искусств
Российский государственный педагогический университет (РГПУ) имени А.И. Герцена
набережная реки Мойки, 48, г.
Санкт-Петербург, 191186, Россия
roman_lunev@mail.ru

Význam etológie pre psychológiu

Stanislava MIHOKOVÁ

Abstrakt: Etológia ako porovnávacia biológia správania zameriava svoju pozornosť na správanie zvierat v ich prirodzených podmienkach. Človek ako súčasť prírody má aj napriek odlišnostiam s ostatnými živými tvormi mnoho biologických vlastností spoločných. Z toho môžeme predpokladať, že pozorovaním správania zvierat môžeme nájsť podobné prejavy správania aj u človeka. Predkladaný článok vymedzuje paralely v správaní ľudských a zvieracích mláďat a akcentuje význam ranej komunikácie pre vznik ranej vzťahovej väzby matka – dieťa, ktorá je dôležitá pre následnú úspešnú socializáciu dieťaťa.

Kľúčové slová: adaptácia, etológia, humánna etológia, pôrod, raná interakcia, raná komunikácia, rané detstvo, senzitívna perióda, socializácia, sociálna izolácia, vzťahová väzba.

The importance of ethology psychology

Abstract: Ethology as a comparative behavioral biology focuses its attention on the behavior of animals in their natural conditions. Man as part of nature has, in spite of differences many common biological properties with other living creatures. It can be assumed that behavioral observations can also find similar expressions and behavior in humans. The article identifies parallels in the behavior of human and animal offspring and accents the importance of early communication to the emergence of early mother − child attachment, which is important for subsequent successful socialization of the child.

Keywords: adaptation, ethology, human ethology, childbirth, early interaction, early communication, early childhood, sensitive period, socialization, social isolation, attachment.

Vymedzenie pojmu etológia

Živočíchy od tých najjednoduchších až po primáty sú vybavené podobnými „druhovými špecifickými“ spôsobmi správania, ktoré zabezpečujú účelnú stabilitu pri získavaní potravy, obrany vlastného života i obrany vlastného teritória, pri dvorení samca samičke, pri boji so sokom, stavbe obydlia a taktiež pri starostlivosti o potomstvo. Toto správanie zvierat v ich prirodzených životných podmienkach sleduje porovnávacia biológia správania – **etológia**.

Predpokladá sa, že vyššie spomenuté spôsoby správanie sú aktivované vnútornými podmienkami (geneticky) a vonkajšími podnetmi.

Vzhľadom k tomu, že človek je súčasťou prírody, aj napriek odlišnostiam má s ostatnými živými tvormi mnoho biologických vlastností spoločných, teda môžeme predpokladať, že podrobným pozorovaním správania zvierat môžeme nájsť podobné prejavy aj u ľudí (Matějček – Langmeier, 1986).

Humánna etológia

Štúdium vrodených základov ľudského správania, ako píšu Jürgens – Ploog (2005), označujeme ako **humánnu etológiu**, ktorá z toho dôvodu, že nie je etické odhaľovať to, či je správanie človeka vrodené alebo získané, pretože dá sa zistiť len za pomoci výchovy v kontrolovaných podmienkach, je odkázaná na nepriame metódy ako: 1. analýzy správania novorodencov, 2. analýza správania nevidiacich alebo nepočujúcich novorodencov, 3. porovnávanie kultúr, 4. dôkaz homológie, 5. introspekcia emócií a pocitov.

Ako ďalej autori uvádzajú, vrodené koordinácie, t.j. určité vrodené pohyby, sú ako u človeka tak aj u vyšších cicavcov relatívne zriedkavé. V súvislosti s obdobím raného detstva zameriame svoju pozornosť na paralely správania sa ľudského mláďaťa so správaním zvierat. Hlavne pri alternatívnych pôrodoch je dieťa bezprostredne po narodení priložené na matkine nahé telo. Jürgens – Ploog (2005) uvádzajú podľa Prechtla – Schleidta (1950), že u novorodencov môžeme badať vrodené rytmické pohybovanie hlavou pri hľadaní prsníka. Takéto správanie je totožné s množstvom príbuzných zvierat, pričom dieťa hľadá matkinu bradavku dovtedy, kým ju nenájde, a potom začne cicať. Samotné cicanie je u človeka taktiež vrodené a zároveň vyskytuje sa u všetkých cicavcov.

Aj napriek malému počtu komplexných vrodených motorických koordinácií je ľudské správanie vďaka vysokej kapacite učenia mimoriadne variabilné.

Ďalším prejavom správania korešpondujúcim so svetom zvierat, ako uvádzajú Matějček – Langmeier (1986), je výskyt tzv. **kritickej alebo senzitívnej periódy** u matky – dochádza k akejsi hormonálnej dispozícii správať sa vhodne voči svojmu dieťaťu, počas ktorej matka okamžite reaguje na akékoľvek prejavy dieťaťa (Šulová, 2005). Aby nedošlo k zaujatiu odmietavého alebo ľahostajného postoja matky k dieťaťu, je potrebné, aby bola matka vystavená podnetom zo strany dieťaťa na nejakú dobu hneď po pôrode. Extrémnym príkladom je správanie sa kozy alebo srnky. Vzťah matky kozy k svojmu dieťaťu sa vytvára v prvých piatich minútach po narodení. Ak nie je matka v tej dobe v tesnom telesnom kontakte s kozľaťom, nevytvorí sa u nej potrebné puto k mláďaťu a jedná s ním ako s cudzím, t.j. kope ho keď sa priblíži, odmieta jeho prítomnosť.

V tejto súvislosti boli realizované výskumy na prvorodičkách, ktoré rozdelili do troch skupín po dvadsať. Prvej dvadsiatke matiek bolo dieťa priložené na nahé telo hneď po narodení na štyridsať päť minút. Druhej dvadsiatke došlo k podobnému telesnému kontaktu medzi dieťaťom a matkou, ale až po dvanástich hodinách po pôrode. Tretej dvadsiatke prvorodičiek odniesli dieťa hneď po pôrode na novorodeneckú izbu a priniesli ich matkám na izbu približne až o dvanásť hodín. Výsledky uvedenej štúdie jednoznačne preukázali výskyt „senzitívnej periódy“ *bezprostredne* po pôrode, kedy tieto matky sa viac s deťmi maznali, držali ich o niečo bližšie a viac sa pokúšali o pohľad z očí do očí na rozdiel od prvorodičiek, ktoré boli telesne kontaktované („koža na kožu“) s dieťaťom až po dvanástich hodinách na štyridsať päť minút a rovnako na rozdiel od matiek, ktorým bolo dieťa odobrané a až po 12-tich hodinách prinesené (Matějček – Langmeier, 1986).

Pre naštartovanie vzájomnej harmónie, synchronizácie ranej interakcie medzi matkou a dieťaťom a pre jeho zdravý sociálnoemocionálny vývin je dôležité umožnenie **kontaktu matky** s dieťaťom **bezprostredne po pôrode**. Prevažne pôrodné alternatívy, napr. pôrod do vody, akcentujú význam prvej hodiny po pôrode pre naštartovanie **extrauterinnej komunikácie** matka – dieťa, príp. matka – dieťa – otec. Hneď po narodení je dieťa priložené na nahé telo matky, s ktorou je ešte spojené pupočnou šnúrou, čím je telo dieťaťa okysličované z dvoch zdrojov – z vlastných pľúc a prostredníctvom krvného obehu matky (Auckettová, 1992).

Ako uvádza Šulová (2003), komunikácia medzi matkou a dieťaťom po narodení môže byť **synchrónna** – vyvážená, t.j. aktéri interakcie sa dopĺňajú a na seba nadväzujú; čiže ak jeden z dvojice vyšle signál, druhý mu venuje pozornosť a pozitívne naň reaguje; tak sa postupne stabilizujú funkčné signály, repertoár sa rozširuje, posilňuje sa pocit istoty a sebadôvera oboch aktérov, čo vedie k vytváraniu pozitívnej atmosféry pre vzájomnú komunikáciu alebo **asynchrónna** – so vzájomnými nedorozumeniami, disharmóniami, kedy matka nedokáže zachytiť signály dieťaťa, jej správanie sa prudko mení, prípadne dieťa nereaguje na podnety matky tak, ako to očakáva.

J. Bowlby, tvorca jednej z najlepších teórií ranej vzťahovej väzby, hovorí, že dieťa má primárnu pudovú („inštinktívnu“) tendenciu naviazať sa na individuálnu osobu matky, vytvoriť si s ňou **vzťahovú väzbu**, ktorá dieťa pripútava k osobe matky. Vzťahová väzba medzi dieťaťom a matkou (rodičom) sa prejavuje vyhľadávaním blízkosti danej osoby, volaním, plačom, nasledovaním, privinutím sa, protestom pri odlúčení dôvernej osoby. Práve na základe 3 minútových odlúčení matky od dieťaťa, vo veku okolo jedného roka, v laboratórnych podmienkach, za účasti „priateľského cudzieho človeka“, M. Ainsworthová (1985) vytvorila typológiu vzťahovej väzby, ktorou preukázala význam „bezpečnej väzby“ medzi dieťaťom a matkou pre jeho zdravý vývin, pre jeho možnosť explorovať okolie, nadväzovať kontakty s okolitým svetom, čo súvisí aj s úspechom adaptovať sa na podmienky materskej školy a následne aj ďalšie inštitúcie v jeho živote, pričom v stresových a úzkosť vyvolávajúcich situáciách sa môže dieťa spoľahnúť na emočnú a aktívnu podporu, oporu rodičov. Medzi tri typy Ainsworthovej vzťahovej väzby patrí: 1. typ – **bezpečné pripútanie (väzba)** (kategória B), **neisté pripútanie (väzba) -** Ainsworthová delí túto kategóriu na dve podkategórie: 2. typ – **neisto – vyhýbavé pripútanie** (kategória A) a 3. typ – **neisto – ambivalentné pripútanie** (kategória C) (Hašto, 2005).

Význam ranej interakcie medzi matkou a dieťaťom potvrdili aj experimenty na opiciach – makakoch, ktoré realizoval významný etológ H. F. Harlow. Niektoré opice držal v úplnej izolácii, v ďalšej skupine matku nahradil atrapou a v ďalšej držal opičky v optimálnych podmienkach, t.j. za prítomnosti matky. Vo svojich výsledkoch dospel jednoznačne k záveru, že izolácia mláďaťa od matky má negatívny vplyv na jeho optimálny psychický vývin. Opice izolované od skutočnej matky nejavili záujem o okolie, **neboli schopné** riešiť najjednoduchšie úlohy, **nadväzovať sociálny kontakt** v skupine, prejavili sa u nich vážne poruchy sexuálneho správania. Pri dosiahnutí plodného veku u izolovaných mláďat, pokiaľ sa podarilo oplodnenie,

extrémom, ktorý bádatelia pozorovali, bola neschopnosť samičky adaptovať sa na nové podmienky súvisiace s narodením mláďaťa, s ktorými sa vysporiadala usmrtením svojho potomka v prvých dňoch života. Výsledky jeho výskumu jednoznačne dokazujú, že najlepším prostriedkom k dosiahnutiu **optimálneho vývinu je materská výchova a možnosť styku s druhými mláďatami** (Novacký – Czako, 1987, Matějček – Langmeier, 1986).

Realizovať takéto experimenty na ľuďoch by bolo viac než nehumánne, no život už neraz naplánoval svoj vlastný scenár. Na Slovensku v spišských lesoch bol nájdený asi tridsaťročný muž Tomko, ktorého sa ujal M. Wagner. Počas výchovného pôsobenia sa nikdy u Tomka neprejavila žiadna sexuálna tendencia. Obdobný prípad sa stal v meste Aveyron v roku 1800, kde bol nájdený chlapec vo veku asi jedenásť či dvanásť rokov, z ktorého sa jeho vychovávateľovi J. M. G. Itardovi podarilo vychovať človeka, ktorý dokázal sám chodiť na toaletu, rovnako sa naučil nosil šaty, obliekať sa, osvojil si zopár slov, ale nikdy ho nezaujímali hry ani hračky a rovnako ako Tomko, ani Divoký chlapec aveyronský neprejavoval absolútne žiadny záujem o ženy. Dlhodobej deprivácii a frustrácii bolo vystavené aj kalifornské dievčatko, ktoré od svojich 20. mesiacov vyrastalo až do veku jedenástich rokov v uzatvorenej miestnosti. Keď jej matka utiekla z domu od svojho manžela, vzala so sebou aj dcéru. Po jej zaradení na rehabilitačné oddelenie rýchlo napredovala, no nikdy nepresiahla úroveň troj- až štvorročného dieťaťa. Okrem spomenutých prípadov existuje celá rada obdobných ľudských príbehov, ktoré dokazujú, že keby sme neboli v detstve podrobení dlhému procesu socializácie, naše schopnosti by boli veľmi obmedzené (Helus, 1984, Matějček – Langmeier, 1986, Giddens, 1999).

Záver

Ako uvádzajú Matějček – Langmeier (1986), aj napriek tomu, že niektoré štúdie dokázali, že včasný kontakt dieťaťa s matkou bezprostredne po pôrode vedie k citlivejšej starostlivosti o dieťa v prvých dňoch prípadne týždňoch, kritický rozbor mnohých štúdií nesvedčí o existencii tak všeobecných, nemenných, druhovo špecifických spôsobov správania k novorodencom, ani k preukázaniu senzitívnej periódy, ktorá by bola biologicky (hormonálne) podmienená a jej premeškanie by malo mať za následok zhoršenie nadviazania kontaktu matky s dieťaťom. Okrem toho, citlivosť matky na dieťa môže byť podmienená aj jej skúsenosťou z vlastného detstva. Rozdielna interakcia medzi matkou a dieťaťom bola dokázaná aj v prípade nedonosených a donosených detí, no vo veku troch rokov v sociálnom stave detí nebol žiaden rozdiel.

Literatúra

AUCKETTOVÁ, A. D.: *Masáže kojenců.* Praha: Jan Kanzelsberger, 1992, ISBN: 80-85387-07-7.

GIDDENS, A.: *Sociologie.* Praha: Argo. 2005. ISBN 80-7203-124-4.

HELUS, Z.: *Vyznat se v dětech.* Praha: Státne pedagogické nakladatelství. 1984.

JÜRGENS, U. – PLOOG, D.: *Od etológie k psychológii.* Trenčín: Vydavateľstvo F, 2005. ISBN 80-88952-25-5.

MATĚJČEK, Z. – LANGMEIER, J.: *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986.

NOVACKÝ, M. – CZAKO, M.: *Základy etológie.* Bratislava: SPN, 1987.

ŠULOVÁ, L. 2003b. *Matka a dítě - klíčový vztah raného dětství*. In: Šulová, L. – Zaouche–Gaudron, Ch.. Předškolní dítě a jeho svět. L□enfant d□âge préscolaire et son monde. Praha: Karlova univerzita, Nakladateľstvo Karolínum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, L.: *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha: Karlova univerzita, Nakladateľstvo Karolínum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

Kontaktná adresa

Mgr. Stanislava Mihoková
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
mihokova@unipo.sk

Rola učiteľa v súčasnej škole

Lenka PASTERNÁKOVÁ

Abstrakt: Pojem pedagogický pracovník zahŕňa veľmi rôznorodú kategóriu pracovníkov, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní. Každý z nich plní popri všeobecných i svoje špecifické úlohy v procese utvárania osobnosti jedinca. V príspevku sa venujeme problematike spätej s požiadavkami pedagogického pracovníka. Bližšie sme sa zamerali na vymedzenie kompetencií učiteľovej osobnosti.

Kľúčové slová: osobnosť, učiteľ, črty učiteľovej osobnosti, tvorivosť.

Teachers role in a present school

Abstract: Teachers rôle in a present school. Concept pedagogical figure imply very heterogenious workers who participate on upbringing and edukation. Each of them are fulfilling both universal and specific task too,in personality aktivation process. In our contribution should we demonstrate problems and claims of pedagogical workers. Our intention is define his competences.

Keywords: the personality, the teacher, features of teacher´s personality, creativity

Podľa Šveca (1997) profesia učiteľa patrí medzi didaktické profesie alebo učiteľské, ktoré sú súčasťou edukačných profesií, teda profesií uskutočňujúcich výchovno-vzdelávací proces. Súčasťou edukačných profesií sú aj paradidaktické profesie, ku ktorým patrí vychovávateľstvo, poradenstvo a iné povolania.

Spilková (2003) chápe učiteľskú profesiu ako súbor činností, ktorých zmyslom je celková kultivácia žiaka, jeho schopností, vlastností, záujmov, hodnotovej orientácie a pod., sprostredkovanie poznania, uľahčenie socializačného procesu, vstup do siete sociálnych vzťahov, spoločenských hodnôt a kultúrnych tradícií, vybavovanie základnými vedomosťami, zručnosťami a návykmi.

Průcha, Walterová, Mareš (1998) charakterizujú učiteľské povolanie ako sociálne pracovné roly, ktorých zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenie a cítenie žiakov a sprostredkúvať im vedomosti, zručnosti a návyky vytvorené kultúrou. Pre učiteľské povolanie je charakteristická existencia systematickej pedagogickej teórie, o ktorú sa učiteľova činnosť opiera; nutnosť osvojenia si uvedenej teórie pre zvládnutie profesie, ktorej formálnou podmienkou je vysokoškolské štúdium; existencia špecifickej spoločenskej potreby vychovávať a vzdelávať mladú profesiu, z ktorej plynie autorita učiteľa; existencia profesionálnych asociácií učiteľov, ktorých cieľom je udržiavať „stavovskú česť“ a rozvíjať pravidlá profesionálneho správania učiteľov; existencia profesionálnej etiky, t.j. etiky vzťahov učiteľa k žiakom, rodičom i celej spoločnosti. S uvedenými charakteristikami je spätá rola učiteľa v spoločnosti, jeho sociálny status a prestíž.

Budúcnosť spoločnosti a jej prosperita závisí od vzdelania jednotlivcov, ktorí spoločnosť tvoria. Vzdelanie každého z nás v najväčšej miere zabezpečuje škola prostredníctvom učiteľov, t.j. najdôležitejšieho článku v systéme vzdelávania. V súčasnosti musia učitelia čeliť permanentnej kritike na ich prácu, ktorá nie je vždy objektívna, ale do určitej miery má aj svoje opodstatnenie. Ak chceme zmeniť názorové postoje na učiteľskú profesiu, nie je možné stále sa odvolávať len na problémy spojené s financovaním školstva, ktoré určite sú jedným z dôvodov nevyhovujúcej situácie v ňom, ale musíme sa zamyslieť aj nad ďalšími možnosťami skvalitňovania procesov súvisiacich s výchovou a vzdelaním. Odborníci upozorňujú na veľké rezervy v nasledujúcich oblastiach:

- zmena v postojovej orientácii samotných učiteľov,
- zvyšovanie zdravej sebadôvery a asertivity,
- zvýšenie spolupráce a komunikácie medzi učiteľmi navzájom,
- v eliminácii negatívnych postojov k novým metódam a formám práce,
- zvýšenie náročnosti požiadaviek voči sebe,
- zmena v systéme prípravy na učiteľské povolanie.

Kurincová (1999) zdôrazňuje tiež potrebu prípravy budúcich učiteľov na dôkladnejšiu spoluprácu s rodičmi. Je toho názoru, že je potrebné dopracovať viaceré teoretické otázky, prihovára sa aj za to, aby v príprave bolo viac práve metodickej prípravy na túto oblasť a pod. danú oblasť však nechápe jednostranne a pripomína aj úlohy rodiny voči škole.

Podľa Špendelu (1974) môžeme učiteľa definovať ako osobu, človeka, ktorý zámerne a cieľavedome, na profesionálnom základe vzdeláva a vychováva iných, deti alebo dospelých, na základe spoločensky určených alebo uznaných programov a cieľov. Podľa neho za učiteľov nemožno považovať rodičov, ktorí síce vychovávajú svoje deti zámerne a cieľavedome, ale táto činnosť je založená na citovej a nie profesionálnej báze. Učiteľ sa z povolania venuje výchove a vzdelávaniu detí a mládeže v škole. Pojem učiteľ sa nesprávne zamieňa a stotožňuje s pojmom pedagóg. Na rozdiel od toho, že pracovnou náplňou učiteľa je výchovno-vzdelávací proces v škole, vyučovanie, pri ktorom aplikuje poznatky z pedagogiky, psychológie a iných vedných odborov, pedagóg spravidla nevyučuje. Najčastejšie pôsobí v odborných, vedeckovýskumných alebo osvetových pracoviskách. V povolaní učiteľa pôsobí v prípade, že vyučuje na strednej škole pedagogiku alebo môže vyučovať aj iný odborný predmet, pre ktorý má vysokoškolskú kvalifikáciu. Na vysokej škole mohol študovať dva vedné odbory, napríklad pedagogiku a slovenský jazyk. Vzťah medzi učiteľom a pedagógom by sme mohli vyjadriť ako vzťah medzi praktikom a teoretikom výchovy a vzdelávania.

Podľa Pedagogickej encyklopédie Slovenska (1985, s. 102), učiteľ je „pedagogický výchovný pracovník, ktorý vyučuje, vykonáva bezprostredne organizovanú výchovno-vzdelávaciu činnosť v škole alebo v inom výchovno-vzdelávacom zariadení“.

Podľa Daráka a Tabakovej (1998, s. 97) je „učiteľ jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu (spolu so žiakom a obsahom výchovy), jeho iniciátor a organizátor. Ide o kvalifikovaného pedagogického pracovníka, ktorý riadi, organizuje svoju činnosť

(sprostredkúva vedomosti, zručnosti i návyky) i činnosť žiakov, podieľa sa na výchove žiakov, rozvoji ich osobnosti. Podľa potrieb a dosiahnutej úrovne osobnosti žiakov vystupuje ako subjekt výchovy i objekt vzájomného pôsobenia a interakcie. Učiteľ musí byť odborne, výkonovo, osobnostne a spoločensky spôsobilý".

Predmetom učiteľovho pôsobenia je dieťa, mladý človek, živý tvor, človek s vlastnou vôľou, rozumom a citovým životom, ktorý sa nachádza vo veľmi dôležitej fáze svojho vývoja. Špecifickým znakom učiteľa je tvorivá účasť na vzdelávaní žiaka a formovaní jeho osobnosti. Učiteľ ako činiteľ výchovno-vzdelávacieho procesu plní nasledujúce činnosti (Kominarec et al., 2000):

1. Činnosti konštruktívne – sú spojené s výberom, skladbou a expozíciou učiva.
2. Organizačné – organizácia vlastných vyučovacích postupov a učebnej činnosti žiakov.
3. Činnosti komunikatívne – výklad, predvádzanie, práca s učebnicou, vytváranie priaznivej pracovnej atmosféry v triede a iné.
4. Gnostické činnosti – činnosti spojené s poznávacím procesom vo vyučovaní.

Vo vzťahu k priebehu vyučovacieho procesu môžeme podľa Maňáka (1990) vyčleniť tieto funkcie:

1. Funkcia plánovacia (príprava na výchovno-vzdelávací proces, stanovenie cieľov hodiny, výber vyučovacích metód, foriem, prostriedkov...).
2. Funkcia motivačná (rôznymi motivačnými metódami zabezpečiť pozornosť žiakov, ich aktivitu, samostatnosť a tvorivosť...).
3. Funkcia komunikatívna (také sprostredkúvanie učiva, ktoré vedie k rozhovoru, pri ktorom je žiak aktívnym subjektom...).
4. Funkcia riadiaca (učiteľ má vyučovanie neustále „pod kontrolou", usmerňuje a diferencuje činnosti žiakov...).
5. Funkcia organizačná (organizuje prácu sebe, ale aj žiakom, a to vo vyučovaní i mimo neho, pripravuje pomôcky...).
6. Funkcia kontrolná (zisťovanie, čo sa žiaci naučili, čo vedia, čo nevedia...).
7. Funkcia hodnotiaca (hodnotenie žiakov – pochvaly, odmeny, kritika, pokarhanie...).

Vzhľadom na ďalší spoločenský vývoj v budúcnosti sa predpokladá, že niektoré funkcie učiteľov sa budú oslabovať, niektoré posilňovať a ráta sa tiež so vznikom nových funkcií (Kominarec et al., 2000).

Zoslabia sa funkcie:

- funkcia učiteľa ako priameho sprostredkovateľa informácií žiakom,
- zredukujú sa rutinné práce spojené s vyučovaním a iné.

Zosilnia sa funkcie:

- plánovanie a príprava vyučovacieho procesu,
- individuálna práca so žiakmi,
- poradenská služba a diagnostikovanie žiakových výkonov a iné,

Nové funkcie:

- učiteľ ako organizátor vyučovacieho procesu,
- učiteľ ako partner žiaka, jeho pomocník,
- učiteľ ako technológ vyučovacieho procesu a iné.

V súvislosti s humanizáciou a demokratizáciou našej školy by mali učitelia a ostatní pedagogickí pracovníci plniť tieto funkcie (Švec, 1993, In Kominarec et al, 2000):

- emocionalizovať proces výchovy a vzdelávania,
- stimulovať samostatnosť, aktívnosť, cieľavedomosť a tvorivosť činnosti žiakov,
- rešpektovať jedinečnosť žiakov ako neopakovateľných individualít, svojráznych
- sebatvorcov, osobitných nositeľov ľudských práv, zodpovednosti, potrieb a hodnôt,
- podporovať sebadôveru žiakov, ich sebarealizáciu a sebainterpretáciu,
- tolerovať odlišné názory, presvedčenie, postoje, životnú filozofiu, kultúrny štýl iných osôb,
- uprednostňovať pozitívne hodnotenia žiakov učiteľom, spolužiakmi a samotným žiakom,
- utvárať priaznivú sociomočnú klímu a stimulatívne prostredie v triede,
- dbať o rozvoj kultúrneho správania a prosociálneho konania žiakov a iné.

V odbornej pedagogickej i psychologickej literatúre existuje značné množstvo rôznych prístupov k vymedzeniu požiadaviek na učiteľovu osobnosť. V snahe odpovedať na otázku, čo robí dobrého učiteľa dobrým, začína sa v súčasnej svetovej i domácej odbornej literatúre používať pojem kompetencia učiteľa. V súčasnosti sa dnes v literatúre môžeme stretnúť s veľkým počtom rôznych modelov kompetencií učiteľov, požiadavkami na jeho osobnosť a odbornosť, popisom schopností a zručností, ktorými by mal učiteľ disponovať.

Profesijná kompetencia je podľa Šuťákovej (2007, In Darák et al, 2007) charakterizovaná ako komplexná schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Ich súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti. Spôsob správania učiteľa podmieňujú aj ďalšie faktory: skúsenosti učiteľa, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľovo poňatie výučby, vnímanie seba v role učiteľa, schopnosť sebareflexie, ochota ďalej sa rozvíjať a pod.

Rubagottiová a kol. (1995, In Kostrub, 2003) definujú štruktúru profesionality pedagóga nasledovne:

- pedagóg má disponovať vysokou komplexnosťou osobnosti a veľkou zodpovednosťou,
- má mať dokonale rozvinutý potenciál kultúrnych, pedagogických, psychologických, didaktických a metodologických kompetencií,
- má byť senzibilný,
- má byť pohotový v edukačných vzťahoch,
- má mať osobný záväzok voči profesii, ktorú vykonáva a voči jemu zvereným deťom,
- akceptovať kolegov a stavať na kolegialite,

- disponovať autentickou profesionalitou, charakterizovanou predovšetkým: oblasťou kultúrnou, pedagogickou, psychologickou a konatívnou,
- odbornou orientovanosťou v edukačných procesoch, pedagogicko-didaktických aktivitách atď.,
- počiatočnou prípravou na úrovni magisterského vysokoškolského stupňa.

Pri vytváraní modelov kompetencií učiteľov je potrebné vychádzať jednak zo samotného chápania pojmu kompetencie, jednak z roly učiteľov, ktoré súvisia s ich prácou, ale tiež z činnosti učiteľa súvisiacich s prípravou, realizáciou a hodnotením edukačného procesu. Inšpiratívne v tomto smere môže byť členenie podľa Helusa (1995, In Šuťáková, 2007), ktorý uvádza tieto kompetencie:

1. Odborno-predmetové – ide o kompetencie vo vedeckých základoch daných predmetov.
2. Psychologické – kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštností možností i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám a i.
3. Pedagogicko-didaktické - kompetencie v postupoch práce s učivom tak, aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod.
4. Komunikatívne – tzv. kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitosti medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod.
5. Riadiace (pedagogicko-manažérske) – tzv. kompetencie v realizácii možnosti využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy (triedy, detí) v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať tento život do diania školy (triedy).
6. Poradenské a konzultatívne – najmä vo vzťahu k rodičom.
7. Plánovacie a pre projektovanie stratégií – pre výchovno-vzdelávaciu prácu so žiakmi a študentmi, podieľať sa na tvorbe programov školy, tlmočiť ich verejnosti a obhájiť ich.

Podobnú štruktúru uvádza aj Kasáčová (2002) a Spilková (2003).

Cieľom vysokoškolskej prípravy učiteľov má byť získanie potrebných profesijných kompetencií, čo znamená rozvíjať osobnosť študenta v celej jeho šírke, v kognitívnej, afektívnej i konatívnej oblasti. Študent nemá získavať len komplex vedomostí z jednotlivých predmetov, je potrebné rozvíjať zručnosti, schopnosti, hodnoty, motiváciu, postoje vo vzťahu k učiteľskému povolaniu. Jednotlivé vzdelávacie programy by mali vytvárať priestor pre využívanie aktivizačných metód výučby, umožňovať kooperatívne učenie, problémové či projektové vyučovanie, mozgovo-kompatibilné učenie, ale i otvorené, pružné a dištančné vzdelávanie. Dôležité je tiež vytvárať základy pre kontinuálne celoživotné učenie sa najmä rozvojom učebných kompetencií študentov (identifikácia študijného štýlu, študentovo vnímanie učiteľského povolania, rozvoj metakognície, rozvoj učebných stratégií a i.).

Pregraduálna príprava učiteľov zatiaľ dostatočne nerešpektuje kompetenčné modely (štandardy) ani požiadavky a potreby pedagogickej praxe. Preto väčšina vysokých škôl sa snaží aspoň čiastočne tieto nedostatky riešiť výcvikovými kurzami, ktoré sa snažia podnietiť rozvoj určitých čiastkových kompetencií, napr. personálnych, komunikačných, kooperatívnych, tvorivých a pod., alebo zavádzaním niektorých učebných predmetov: kooperatívne vyučovanie, tvorivá dramatika, atď.

Literatúra

DARÁK, M. – TABAKOVÁ, K.: *Základy pedagogiky.* Terminologické minimum. Prešov: ManaCon, 1998.

FERENCOVÁ, J.: Spätná väzba zo strany žiaka ako prostriedok humanizácie interakcie učiteľ – žiak. *In Quo vadis výchova...?* Bratislava: Iuventa, 2003.

MAŇÁK, J. : Nárys didaktiky. Brno: PF UMB Brno, 1990.

KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky. Vybrané pedagogické problémy.* Prešov: FHPV PU, 2000.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

ŠPENDLA, V.: Učiteľ a učiteľská profesia. Bratislava: SPN, 1974.

ŠUŤÁKOVÁ, V. In DARÁK, M. (ed.): *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie.* Prešov: FHPV PU, 2007.

ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 2002.

Kontaktná adresa

PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.
PU v Prešove FHPV Ústav pedagogiky a psychológie Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
lpaster@unipo.sk

Učiteľ ako tvorca pozitívnej edukačnej klímy triedy a školy

Ľubomíra POLÁKOVÁ

Abstrakt: Aktívny prístup učiteľa v procese vzdelávania budúcej inteligencie je nenahraditeľný. Tento príspevok má za cieľ zamyslieť sa nad dôležitosťou nielen prípravy ale najmä pozície, ktorú v pedagogickom procese tvorivosti zastáva učiteľ-edukátor-facilitátor. Autorka poukazuje na podporu motivácie a faktora učiteľa ako determinanta zrelého rozvoja osobnosti a úspešnej inteligencie. Zameriava sa na vzťah školskej klímy a edukačného prostredia, s možnosťou kvality humanizujúceho vzdelávania.

Kľúčové slová: atmosféra, empatia, klíma, tvorca, tvorivosť, učiteľ, žiak.

Teacher as creator positive education climate class and school

Abstract: Active access teacher in process education future intelligence is very important. This report have purpose thing above important not only preparation but particularly position which in pedagogically process creativity teacher holds – educator – facilitaror. Authoress point out on support motivation and factor teacher as determinant important development individuality and successful intelligence. She purpose is relantionship school climate and education environment with possibility quality hamanize education.

Keywords: atmosphare, empathy, climate, author, creativity, teacher, learner.

Sú milovaní, nenávidení, niektorí ostávajú v pamäti ako lúč, ktorý dieťaťu ožiari cestu ku vzdelaniu. Niekedy zastupujú rodičov, či suplujú policajtov, fungujú ako psychologická poradňa. Učiteľské povolanie je príťažlivé, lebo skrze roky, kedy formuje dieťa, vidí ako rastie pod jeho rukami. Človek však musí byť stvorený na prácu s deťmi. Je to materiál, ktorý je citlivý na dotyk, výbušný, nestály, emočne labilný, nevyspytateľný, okúzľujúci, fascinujúci...

Výchovu dieťaťa primárne zabezpečuje rodina. Vo veku šiestich rokov sa o tento proces delia dve inštitúcie – k rodine sa pridruží škola, ktorá zabezpečuje vzdelávanie na profesionálnej úrovni z hľadiska vecno – priestorovej stránky a osobnostno – vzťahovej.

Ten, kto zabezpečuje proces edukácie, je edukátor, učiteľ, pedagogický pracovník, no najmä facilitátor, ktorý napomáha v adaptácií v novom prostredí. Je ten, ktorý napomáha rozvoju osobnosti po stránke kognitívnej, v dosahovaní pozitívneho sociálneho uplatnenia sa. Ako profesia pedagóga, zastáva dôležité miesto, lebo je jednou z kategórií sociálnej stratifikácie, pričom znamená povolanie spojené s určitou kvalifikáciou alebo metodologicko - odbornými znalosťami a schopnosťami.

Učiteľ je hlavným sprostredkovateľom systematicky upravených poznatkov z najrôznejších vedných oborov v škole a zároveň vedľa otca a matky je tretím hlavným činiteľom pri vychovávaní z hľadiska morálneho, mravného, estetického, či pracovného.

Učiteľ ako jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu je profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu

a výsledky tohto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Učitelia (*teachers*) sú osoby, pričom ich profesijná aktivita zahrňuje predávanie poznatkov (*transmission of knowledge*), postojov a schopností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísaných do vzdelávacích inštitúcií. Kategóriu učiteľ zhrňujú iba pracovníci, ktorí priamo prevádzajú vyučovanie žiakov (Eucation at a Glance: OECD Indicators, 2001, s.309-400).

Predmetom učiteľovho pôsobenia je živý tvor, dieťa, mladý človek, človek s vlastnou vôľou, rozumom a citovým životom, ktorý sa nachádza vo veľmi dôležitej fáze svojho vývoja. Špecifickým znakom učiteľskej profesie je tvorivá účasť učiteľa na vzdelávaní žiaka a formovaní jeho osobnosti. **Tvoriví učitelia sú podmienkou tvorivosti** žiakov. Ich činnosť sa prejavuje v neštandardných prístupoch vo výchove a vzdelávaní, v schopnosti tvorivo, po novom, inak pracovať so žiakmi, neuspokojiť sa s dosiahnutými výsledkami. Z pohľadu motivácie a nonkognitívnej kompetencie je dôležitá koncepcia tvorivej sebaregulácie osobnosti, ktorá zahrnuje:

- neustálu túžbu a snahu po **sebazdokonaľovaní** v prospech detí a ich výchovy,
- presvedčenie, že každé dieťa má v sebe schopnosti a potrebu byť lepšie, dokonalejšie, vzdelanejšie, úlohou je podporovať a rozvíjať dobro, krásu a múdrosť človeka, uľahčovať prejavenie sa jeho **potencionality**,
- presvedčenie, že človek sa autenticky realizuje len v **tvorivosti**,
- presvedčenie a prežívanie toho, že práca na sebe, tvorivosť prinášajú šťastie, **zmysel** osobnosti a jeho **význam pre iných.**

Pracovným priestorom pre realizáciu učiteľskej profesie na úrovni odbornej, osobnostnej, efektívnej a nielen inšpirujúcej sú triedy a školy, resp. ďalšie priestory s edukačnou funkciou (dielne, laboratória, telocvične).

Na základe interakcie a vzájomnej komunikácie, každý učiteľ vytvára v triede špecifickú edukačnú klímu (psychosociálnu a komunikačnú) za pomoci edukačných funkcií. Učitelia sú tak do značnej miery determinovaný súborom noriem a konvencií týkajúcich sa toho, ako majú so žiakmi hovoriť, ako hodnotiť, ako majú trestať, či ako sa dotýkať. Edukačná klíma v triede je predovšetkým výtvorom učiteľa, i keď samozrejme v súčinnosti so žiakmi. Môžeme povedať, že pre kvalitu konkrétneho učiteľa je jedným z najvýstižnejších ukazovateľov to, aká klíma v jeho triedach existuje.

Čím lepšia je tvorivá klíma v prostredí, kde sa žiak učí, tým lepšie sú podmienky na rozvoj jeho tvorivých schopností. Tvorivú atmosféru v triede, či klímu určuje predovšetkým vzťah medzi učiteľom a žiakom. Za prokreatívne fenomény považujeme: *otvorenosť prostredia, slobodu a rešpektovanie názorov iných, bohatstvo myšlienok a diskusiu, podporu a empatiu, dôveru vo vzťahoch, hravosť a humor, sklon k riskovaniu, málo konfliktov, nepreháňanie kritiky a hodnotenia, vytváranie priestoru pre invenciu, rozvíjanie nápadov a riešení, podnecovanie zvedavosti a motivácie k poznaniu, kombináciu tímovej práce a individuálnej zodpovednosti*.

Z mnohých rozličných výsledkov výskumov možno zostaviť portrét ideálneho, či úspešného učiteľa, ako ho vidia žiaci. Podľa toho by najlepším učiteľom mal byť ten, ktorý sa správa priateľsky, je vždy spravodlivý, dokáže veľa naučiť, nikoho nezosmiešňovať, nerobí podrazy, vytvára príjemnú atmosféru, učivo vysvetľuje jasne, zrozumiteľne a presvedčivo. Pri hodnotení výkonov svojich žiakov a študentov je vždy spravodlivý. Ako najčastejšie požadované vlastnosti učiteľov v práci s ľuďmi sú prísnosť, láska a zaujímavá výučba. Veľký význam má učiteľov zmysel pre humor a jeho sebavedomé vystupovanie, teda protipól strachu zo žiakov.

Ústami laika povedané: „*Nie je problém učiť múdre dieťa, ale také dieťa, čo nechápe na prvý raz. Niet takej známky, ktorá by sa nedala opraviť*“. Učitelia nech sa stanú najprv humánnymi, láskavými, trpezlivými, motivujúcimi, chváliacimi v úspechoch a povzbudzujúcimi v neúspechoch, tešiaci sa z nepatrných pokrokov aj toho „najzaostalejšieho“ žiaka triedy. Byť dobrý nespočíva v tom, že sa nepreviníme, ale v tom, že sa chceme napraviť.

Popri všetkých vlastnostiach, ktoré má spĺňať učiteľ, aby vytváral pozitívnu pracovnú atmosféru triedy, sú isté určité základné rámcové kompetencie (o ktoré sa pokúšali odborníci už v skoršom období), ktoré majú byť stanovované s plným rešpektovaním reálnych podmienok výkonu učiteľskej profesie.

Okrem intelektových, sociálnych, morálnych schopností sa učiteľská profesia vyznačuje osobnostnými zvláštnosťami, medzi ktoré patrí:

- vysoká empatia,
- frustračná tolerancia,
- vysoké sebaovládanie,
- schopnosť akceptácie žiakov,
- emocionálna zrelosť,
- motivačná vyspelosť,
- kongruencia,
- autoregulácia smerujúca k neustálej kreativizácii osobnosti, vzťahov a činnosti.

Ak hovoríme o súčasnej škole, v ktorej sa považuje za samozrejmosť tvorivý, aktívny, kooperujúci vzťah zložiek výchovy, a to objektu a subjektu (zámerne nehovoríme o učiteľovi a žiakovi), pretože novodobý výchovno-vzdelávací proces efektívnej tvorivej klímy v školskom systéme, predpokladá interakčný vzťah oboch živých komponentov edukácie. To znamená **otvorenosť zmenám, schopnosť prispôsobiť sa meniacim podmienkam v priebehu učiteľskej činnosti,** ale zároveň schopnosť tvorivého riešenia nových, neštandardných pedagogických situácií, na základe rozvoja podnetov všetkých kognitívnych úrovní: vedomosti, pochopenia, aplikácie, analýzy, syntézy a hodnotenia.

Transformácia školy si preto vyžaduje transformáciu prípravy učiteľa, ktorý je jej realizátorom. Všeobecné, kultúrne, ale i pedagogicko-psychologické obsahy sú iba akýmsi doplnkom celého systému. Primárnu úroveň má odborová a predmetová príprava.

Tento parciálny obraz o tvorivom učiteľovi a jeho kompetenciách dopĺňajú humanistické teórie osobnosti, vidiace tendenciu rastu v sebarozvoji a aktualizačnej tendencii. Celistvý

charakter kompetencií tvoria kognitívna, emocionálna a konatívna stránka ako sebaobraz vnímania, hodnotenia, prežívania a konania.

Správanie učiteľa je modelom pre deti a žiakov triedy, preto by bolo výhodné a myslíme si, že aj efektívne, aby bolo zaradené do prípravy učiteľa na povolanie aj kurzy, alebo pre učiteľov už s praxou aj školenia emocionálnej inteligencie. Tradičnú koncepciu školského systému tak rozširuje, práve výchova založená na nenútenej komunikácií o citoch a prežívaní, čiže **emocionálna výchova**.

Tá pôsobí na adekvátnu identifikáciu citov a diferenciáciu medzi činmi. Patrí sem aj prejavenie a prejavovanie citov, ovládanie emócií a impulzov, redukcia stresov, zvládaní náročných situácií na posilnenie vôľovej kontroly a autoregulácie správania gest a orientácia v sociálnych rolách. V neposlednom rade zabezpečuje reálne predstavy o sebe, svete a iných, pričom sa zameriava na pozitívny postoj k životu a chápanie postojov, názorov ostatných ľudí. Všetky postuláty sa tak stávajú prvkami sebapoznania, pričom umožňujú deťom ľahšie zvládať náročné životné a konfliktné situácie, riešiť ich konštruktívne a s prehľadom, pri ovládaní vlastných citov, schopnosti nielen o sebe hovoriť ale aj počúvať iných (spolužiakov). Zároveň emocionálna výchova má zabezpečiť tak u učiteľov a žiakov negatívnemu efektu vyhorenia na základe sebaprijatia. Vidieť sa v pozitívnom svetle, so schopnosťou hrdosti seba. To všetko si vyžaduje zvládanie pravidiel skupinových aktivít, na základe kooperácie, poznania klímy triedy a určenia vedenia a podriadenia. Východiskom sú poznania o citových krízach detí a postup ich učenia a riešenia. Takéto postupy budú efektívnejšie vtedy, ak sa do procesu emocionálnej výchovy zapoja samotní rodičia, keďže sú prvými učiteľmi sociálnych rol svojich detí.

Vyučovanie emocionálnou výchovou zefektívňuje učebné výkony a školské výsledky detí. Aby tomu tak bolo, je nutné naučiť samotných učiteľov, ako lepšie učiť. Dochádza tak k pochopeniu vlastných citov, rozlišovaniu emócií, ľahšiemu vyrovnávaniu sa s frustráciou a ovládaním sa, znižuje sa počet urážok, agresie, či už psychickej alebo fyzickej. Deti v takomto prostredí, nielen triedy ľahšie odolávajú stresovým situáciám, sú menej osamotené a málokedy tak trpia úzkosťou.

Znižuje sa u nich impulzívnosť a následná schopnosť sústredenia sa a koncentrácie na vyučovací proces, čím dosahujú lepšie výsledky v škole. Otvorenosť voči iným umožňuje pochopiť iných s inými názormi a postojmi hodnotenia. V takejto atmosfére sú deti schopné asertivity, účinného riešenia konfliktov a efektívnej komunikácie v medziľudských vzťahoch. Deti sú tak viac obľúbené v kolektíve, priateľskejšie, trávia viac času s rovesníkmi, sú ohľaduplnejšie a spoločenskejšie, kedy nevyhľadávajú samostatný kútik ale vedia sa harmonicky začleniť do triedy a kolektívu. V neposlednom rade sú ochotnejšie pomáhať a účinne spolupracovať.

Hovorí sa, že vraj aká je mládež, taká bude budúcnosť, Výchova mládeže nikdy nebola jednoduchá, ale dnes je to obzvlášť náročná činnosť. Mládež síce aj v prvých rokoch 21. storočia preukazuje veľa pozitívnych výkonov takmer vo všetkých oblastiach žitia. Veľa mladých je úspešných v športe, umení, kultúre, informatike atď. Avšak sme svedkami aj rozličných neduhov a delikvencie. Prečo? V čom sú hlavné príčiny? Jednou z diagnóz je nedostatok lásky,

ktorú spravidla takíto mladí ľudia potrebujú cítiť a vedieť, že sú potrební, pričom preukázaným záujmom o ich osobnosť je jedná zo základných požiadaviek a prvý krok k motivačnému konaniu.

Príjemná, motivujúca a povzbudivá, zdravo súťaživá pracovná školská, či triedna klíma na našich školách zaručí snahu po neustálom, celoživotnom a na sebe zdokonaľujúcom smäde po vzdelaní, po nadobúdaní nových poznatkov, čím si zabezpečíme celospoločenský rast. A to nielen na úrovni štátu ale najmä integrovanej Európy.

Literatúra

ČERNOTOVÁ, M.: *Kapitoly z pedgogiky pre študentov učiteľstva.* Prešov, FFPU, 1997. ISBN 80-88885-08-6.

PRŮCHA, J.: *Učiteľ. Súčasné poznatky o profesi.* Praha, Portál, 2002, s.154. ISBN 80-7178-621-7.

ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo.* Bratislava, IRIS, 2000.

Kontaktná adresa

Mgr. Ľubomíra Poláková
Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied
Ústav pedagogiky a psychológie
17. novembra, 080 01 Prešov, Slovenská republika
lpolak@orangemail.sk

Reflexia školskej reformy v didaktike 1. stupňa ZŠ

Milan PORTIK

Abstrakt: Snaha o zefektívňovanie výchovy v celej jej komplexnosti našla odozvu v prijatí nového školského zákona, ktorého súčasťou je aj Štátny vzdelávací program. V príspevku uvažujeme nad možným premostením základných východísk ISCED 1 v obsahu didaktiky pre primárny stupeň vzdelávania. Základnou líniou je odraz štruktúrnych prvkov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1: ciele a obsah primárneho vzdelávania, profil absolventa do štruktúry všeobecnej didaktiky.

Kľúčové slová: Didaktika1. stupňa ZŠ, Štátny vzdelávací program ISCED 1, ciele a obsah vzdelávania, profil absolvent.

Reflexion on the schol reform in a didactic for the 1 st level of primary

Abstract: A quest to find an increasing of education in the whole complex was founded in an acceptance of the new school law that a part is also The State educational programme. In this article, we think about a possibility to bridge the basic solution ISCED 1 in didactic contents for education of primary school level. The basic line is a reflection of structural elements of the State educational programme ISCED 1: aims and contents of primary education, profile of graduate to the structure of general didactic.

Key words: Didactic of the 1st level of primary school, State educational programme ISCED 1, aims and contents of education, profile of graduate.

Cesta školskej reformy

Osudy školských reforiem nielen u nás prechádzajú rôznymi peripetiami a sprevádza ich množstvo problémov. Ujasňovanie potrebných zmien, ktoré si oblasť výchovy a vzdelávania vyžaduje, potrebuje aj veľmi dobre pripravenú koncepciu postupných krokov, ktoré takýto zásah prinesie. Jasná koncepčná línia, zrozumiteľné a účelné systémové kroky to je východisko i imperatív. Mimoriadne dôležitá je aj odborná a vecná diskusia širokej odbornej a laickej verejnosti, ktorá do tohto procesu má priniesť reflexiu skúseností, odborného potenciálu, i istých vízií. Uskutočnenie reformných krokov by nakoniec nemohlo prebehnúť bez legislatívnej presnosti a politickej podpory. Tieto axiómy mali sprevádzať aj osudy našich školských reforiem, ktorých sa v historickom kontexte nášho školstva zrealizovalo niekoľko. Tú poslednú, v intenciách uvedených východísk, môžeme hodnotiť ako mimoriadne dynamickú, s reflexiou základných postulátov projektu Milénium, ale bez väčšej účasti odbornej verejnosti v diskusiách o reforme. Dôvody? Apatia, nezáujem, rezignácia, odovzdanosť osudu, či úporná snaha o rýchle uvedenie reformných zámerov do života?

Aj keď zmyslom tohto príspevku nie je hodnotiť proces reformných krokov, ale ukázať na možnosti uplatnenia existujúcich dokumentov v príprave budúcich učiteľov v konkrétnej

oblasti poznania, predsa treba jasne a dôrazne konštatovať, že z takého pracoviska, akým je naša fakulta, nebol nikto oslovený a pozvaný do tímu pre prípravu dôležitých dokumentov. Som presvedčený, že práve pri tvorbe relevantných školských dokumentov je účasť odborníkov aj z vysokých škôl, veľmi dôležitá. (Poznámka: teda aj z vysokých škôl, ktoré sú mimo bratislavské.)

Jeden zo základných dokumentov vychádzajúci zo školskej reformy- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike- ISCED 1-Primárne vzdelávanie - tvorí obsahovú náplň pre uvažovanie nad možnosťou premostenia jeho obsahového zamerania s obsahom didaktiky primárneho stupňa.

1. stupeň ZŠ

To prvé, čo berieme do úvahy je poslanie primárneho stupňa, ktoré v historickom kontexte tvorilo a tvorí mimoriadne dôležitý vstup do školovania. Treba však zdôrazniť, že práve oblasť primárneho vzdelávania je priestorom, ktorý vytváral a aj vytvára „živnú pôdu“ pre rôzne experimentálne overovanie nových trendov. Má to aj isté výhody, pretože to iniciuje učiteľov k štúdiu, premýšľaniu, experimentovaniu i overovaniu. Je len na škodu, že mnohé výborné zámery zostávajú iba tu a nepostupujú na ďalšie stupne vzdelávania.

Ak by sme chceli historickom kontexte veľmi stručne charakterizovať primárny (elementárny) stupeň vzdelávania, mohli by sme mu dať tieto prívlastky: národný či národnostný charakter (národná škola), snaha viesť detí k úcte k materčine, k národu, k jeho kultúre, k jeho dejinám, kultúre i kultúrnej orientácii.

Druhým výrazným znakom 1. stupňa základnej školy je orientácia na dieťa, rešpektovanie jeho vývinových osobitostí, prispôsobovanie obsahu i metód vyučovania jeho vekovým schopnostiam a možnostiam, jeho prirodzenému pohľadu na svet. Prejavom tejto tendencie sú v pedagogike 1. stupňa ZŠ známe princípy vyučovania, ako je napr. princíp regionálnosti vo výučbe, princíp koncentrácie učiva a pod.

Tretím znakom je úzka nadväznosť výchovno-vzdelávacej práce učiteľov na výchovu v rodine a v predškolských zariadeniach. Učiteľ 1. stupňa potrebuje solídnejšie vedomosti z teórie predškolskej ako aj rodinnej výchovy, rozvíjať v sebe schopnosť komunikovať nielen so žiakmi, ale aj s rodičmi. Tým sa zdôvodňuje požiadavka zaradiť do učebného plánu 1. stupňa základnej školy integrované disciplíny, čím sa odstráni duplicita a rozdrobenosť a zabezpečí sa obsahová a procesuálna integrita.Za dôležité považujeme nutnosť prihliadať aj na potreby vyplývajúce zo sociálnej skladby a zo zdravotného stavu detskej populácie.

Súčasný pohľad na miesto primárneho vzdelávania má tieto charakteristiky: zabezpečenie hladkého prechodu z predškolského vzdelávania alebo rodinnej výchovy na školské vzdelávanie, stimulácia poznávacej činnosti, aktivizácia poznania cez skúseností a zážitky, učenie v skupine rovesníkov, rozvoj gramotnosti, schopnosť pracovať samostatne a v skupine, korekcia prípadných znevýhodnení, ponuka možností pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytváranie podmienok pre zážitok z úspechu. Komparáciou historického a súčasného

ponímania primárneho vzdelávania nenachádzame veľké rozdiely. To základné a nosné zostáva platné.

Didaktika 1. stupňa ZŠ

V štruktúre učebných predmetov na jednotlivých pedagogických fakultách, ktoré realizujú študijný program predškolská a elementárna pedagogika je prirodzene istá diferencovanosť, avšak problematika teórie vyučovania – didaktika- je vyučovaná všade, aj keď pod rôznymi označeniami. Teória vyučovania ako integrálna súčasť skladby povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov v príprave učiteľov má nezastupiteľné miesto. Jej úzka prepojenosť na pedagogicko-psychologické disciplíny, filozofiu výchovy a hlavne na didaktiky predmetov vytvára vhodné zázemie na základné poslanie v príprave učiteľov: vedieť učiť a vedieť pomáhať učiť sa.

Odborná publikácia venovaná výhradne didaktike primárneho stupňa neexistuje. Za veľmi príbuznú môžeme snáď považovať Didaktika základní školy od profesora Miroslava Kořínka (SPN 1984), avšak existuje množstvo všeobecných didaktík vynikajúcich odborníkov (Petlák, Turek, Skalková, Kolář), z ktorých pre potreby štúdia v programe predškolská a elementárna pedagogika môžeme čerpať množstvo podnetov.

Za dôležité v didaktike 1. stupňa základnej školy považujeme premostenie všeobecno-didaktických východísk na obdobie mladšieho školského veku. Toto obdobie má svoje mnohé špecifiká, ktoré významne determinujú celý systém didaktiky. Zjednodušenú štruktúru didaktiky tvoria: ciele, obsah, žiak, učiteľ, prostriedky (materiálne, nemateriálne) a podmienky. Systémové ponímanie didaktiky smeruje k pochopeniu vzťahov a väzieb medzi jednotlivými časťami vyučovacieho procesu.

Ako teda zámery, obsahová náplň Štátneho vzdelávacieho programu –ISCED 1- „zapadá“ do štruktúry didaktiky 1. stupňa ZŠ?

ISCED 1 v didaktike

Štátny vzdelávací program ISCED 1 svojou šírkou záberu zasahuje do niekoľkých oblastí. Okrem častí, ktoré výsostne patria do oblasti teórie vzdelávania sú tu časti, ktoré majú svoju dominanciu v predmetových didaktikách, ale aj časti venované personálnym i organizačným oblastiam edukácie. Čo považujeme v školskej reforme za mimoriadne dôležité, je koncepcia dvojúrovňovej štruktúry, teda existenciu školského vzdelávacieho programu. Ten vytvára priestor pre napĺňanie významného faktu, a to, že škola a učitelia intenzívne vstupujú do projektovania obsahovej náplne konkrétnej školy, v jej konkrétnej situácií i možnostiach.

Oblasti a témy, ktoré v didaktike 1. stupňa majú svoje miesto a opodstatnenie sú tieto:

1. Ciele primárneho vzdelávania. Tie sú konkretizované do týchto oblastí: vedené skúmanie, poznávanie vlastných schopností a rozvojových možností, spôsobilosti učiť sa učiť sa, poznávať seba samého, rozvoj kognitívnych procesov, kritické a tvorivé myslenie, vlastná poznávacia skúsenosť, riešenie problémov, spôsobilosť dorozumievať sa

a porozumieť si, hodnotiť, iniciatívne konať, rozvoj intra a inter personálnych vzťahov, vedenie k tolerancii a akceptovaniu inakosti, schopnosť uplatňovať svoje práva a nesenie zodpovednosti za seba a svoje činy. Hlavnými cieľmi sú rozvinuté kľúčové kompetencie (komunikačné spôsobilosti, matematická a prírodovedná gramotnosť, gramotnosť v technológiách. V príprave budúcich učiteľov – elementaristov- bude dôležité vhodne zakomponovať cieľovú kategóriu k problematike učiva o cieľoch a zrozumiteľne dokumentovať ich vzťah k ďalším činiteľom vzdelávacieho procesu, najmä k obsahu, žiakovi a prostriedkom.

2. Mimoriadne dôležitá je časť venovaná profilu absolventa s orientáciou na kľúčové ko mpetencie(spôsobilosti) žiaka: Tie sú členené do týchto oblastí: sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie v oblasti matematického a prírodovedného myslenia, kompetencie v oblasti komunikačných technológií, kompetencie učiť sa učiť sa, kompetencie riešiť problémy, osobné, sociálne a občianske kompetencie, kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry. V kontexte didaktiky 1. stupňa ZŠ túto časť analyzovať v časti o žiakovi s poukázaním na vzťah k predmetovým didaktikám.
3. Novým prvkom sú prierezové témy. Tie umožňujú zakomponovať do obsahu vyučovania také oblasti, ktoré pre existenciu človeka v súčasnom svete sú bytostne dôležité. To vytvára priestor pre oblasť obsahu. Tu je možno ukázať na príležitosti pre učiteľa a jeho schopnosti vhodne isté oblasti integrovať do obsahov predmetov, ktoré učebný plán ponúka.
4. Verím, že Štátny vzdelávací program ISCED 1, aj napriek niektorým nedostatkom, nám dáva mnoho príležitostí pre jeho aplikáciu do obsahových oblastí didaktiky 1. stupňa ZŠ. Tak, ako očakávame tvorivé prístupy učiteľov v praxi pri jeho aplikácii, tak v podmienkach vysokoškolskej prípravy, že to tiež dokážeme.

Literatúra

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1- Primárne vzdelávanie, www stapedu.sk, www minedu.sk

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Milan Portik, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta
Ul. 17. Novembra 16, 081 16 Prešov, Slovenská republika
portik@unipo.sk

Vertikálny rozmer edukácie nositeľov odlišných schopností

Oľga RAČKOVÁ

Abstrakt: V našom príspevku sa sústredíme na teoretický koncept civilizácie lásky, podopretý vybranými evolučnými teóriami, ktoré ako s hybnou silou stvorenia a tvorenia pracujú s láskou. Cieľom príspevku je skúmať a charakterizovať teologicko-filozofické zázemie špeciálneho pedagóga v súradniciach spomínaných skutočností. Daný koncept videný prizmou vertikálnej dimenzie života predstavíme vo vzťahu k posvätnému a vo väzbe k Bohu ako k zdroju Lásky.

Kľúčové slová: tajomstvo utrpenia a bolesti, civilizácia lásky, vertikálny rozmer života, vzťahová kongruencia a akceptácia, predmetné a symbiotické myslenie.

Vertical Dimension of Education of Carrier another ability

Abstract: The main purpose of this article is to concentrate to theoretical concept civilization of Love bolster up with chosen theories of evolution that work with love as dynamic power creation. The aim of this article is to explore and characterize theological and philosophical background of special pedagogue within the scope of mentioned realities. Presence of this concept about vertical dimension of human existence to present in association to saintly and at relation to God.

Keywords: the Mystery of Suffering and Pain, civilization of Love, vertical Dimension of Human Existence, Connective Congruence and Acceptation, objective thinking, symbiotic thinking.

Ak dovolíte, v úvode príspevku uvediem najpodstatnejšie dôvody, ktoré ma viedli k spracovaniu danej témy. Cieľom nás, ktorí sme osobitným spôsobom povolaní žiť alebo pracovať s **nositeľmi odlišných schopností** (ako nazval zosnulý pontifikát Ján Pavol II. ľudí s mentálnym či zmyslovým postihnutím na IX. Svetovom dni chorých v Sydney, 2001) alebo sme povolaní podieľať sa na príprave budúcich špeciálnych pedagógov, je okrem iného – mať aj určité filozofické, na Katolíckej univerzite aj filozoficko-teologické zázemie svojho povolania, ktoré súvisí aj s hľadaním odpovedí na otázky zmyslu ľudského utrpenia, zmyslu prítomnosti nositeľov odlišných schopností a odpovede na naše miesto v týchto súvislostiach. Ako absolventku magisterských štúdii katechetiky a špeciálnej pedagogiky, ma s rovnakou intenzitou zaujímal v špeciálno-edukačnej starostlivosti špeciálno-pedagogický rozmer ako aj rozmer duchovný. Štrnásťročná prax katechétky a špeciálnej pedagogičky mi v súvislosti s danými otázkami ešte nástojčivejšie ukázala potrebu nanovo prehodnocovať odpovede na nastolené otázky, ktoré tvoria súčasť platformy kresťankej špeciálnej pedagogiky.

Teda myšlienka preskúmať, čo to vlastne má Cirkev na mysli, aj v súvislosti s otázkou trpiacich a ľudí s postihnutím, keď ústami svojich čelných reprezentantov, ústami Magistéria Cirkvi hovorí o **civilizácii lásky**, nevznikla náhodou, ani nie je núdzovým odborným riešením v zmysle absencie či naopak inflácie hodnotovo validných tém, ale prirodzeným hľadaním

odpovede na zdôvodnenie existencie rôznych podôb utrpenia vo svete, videného prizmou civilizácie lásky.

V našom príspevku sa sústredíme na teoretický koncept civilizácie lásky, podopretý vybranými evolučnými teóriami, ktoré ako s hybnou silou stvorenia a tvorenia pracujú s láskou a tento sa potom snažíme vztiahnuť k zmyslu prítomnosti nositeľov odlišných schopností v našom živote. Daný koncept videný prizmou vertikálnej dimenzie života predstavíme vo vzťahu k posvätnému a vo väzbe k Bohu ako k zdroju Lásky.

"Civilizácia lásky" – alternatíva katolíckej Cirkvi v oblasti humanizácie

Oblasť osobného, individuálneho utrpenia, bolesti, "inakosti" úzko súvisí aj so všetkými hrozbami našej doby. Odborníci z rôznych oblastí dnes upozorňujú, že existencia našej planéty a civilizácie je ohrozená.

Vo viacerých smeroch sa stávame „chorou" spoločnosťou, o akej Fromm (1994, s. 12) hovorí ako o spoločnosti honby za šťastím a zároveň spoločnosti notoricky nešťastných ľudí, ľudí „osamelých, úzkosťou naplnených, deprimovaných, závislých ľudí, ktorí sú radi, keď sa im podarí zabiť čas". Tieto prejavy, a v tom sa úplne zhodujeme s Frommom, sa koncentrujú v dvoch najvšeobecnejších formách, resp. v dvoch ilúziách, ktorým moderný človek výrazne podlieha:

- radikálny hedonizmus,
- krajný egoizmus. (Fromm, 1994, s. 10).

Z nášho hľadiska sú mnohé, ba väčšina negatívnych javov, s ktorými sa v spoločenstve stretávame, na jednej strane dôsledkom a materializovaným prejavom intelektuálneho, duchovného zlyhania osobnosti, ale aj spoločenstva a zároveň na strane druhej, nech to znie akokoľvek paradoxne, je to aj forma protestu proti existujúcim pomerom a duchovnej atmosfére doby.

Viacerí historici študujúci jav agónie vyspelých civilizácií (Gibbon, 2005; Buchanann, 2007) upozorňujú na dôležitý fenomén, že degeneráciu civilizácie spravidla ohlasujú morálne traumy a rozpad hodnotových kritérií. Medzi hlavné krízové oblasti, ktoré sa v histórii objavujú pri úpadku každej civilizácie, patria podľa štúdií (Sorokin in Huntigton, 1996, s. 67) najmä dve základné ľudské hodnoty: **život a láska**. V krízovej dobe sa pojem lásky vyprázdňuje, tento princíp degraduje a stáva sa signifikantným znakom úpadku.

Na druhej strane ľudstvo zo sebazáchovných dôvodov musí pracovať aj na únosných modeloch civilizačného rozvoja. V našej vízii hypoteticky pracujeme s predstavou spoločnosti, ktorá sa zlepšuje, humanizuje, rešpektuje prirodzené zákony a ako cieľovú hodnotu má pred očami múdrosť. Ján Pavol II. neustále zdôrazňoval prínos lásky pre celú civilizáciu, ktorú nazýval **"civilizáciou lásky".** Cieľom takého chápania lásky je neustále "poľudšťovanie" sveta a vytvorenie novej civilizácie, ktorá by bola charakterizovaná predovšetkým novými vzťahmi, podstatne poznačenými láskou.

V tomto kontexte – prítomnosť našich postihnutých bratov a sestier – nesie so sebou veľa výziev. Možno aj v podobe otázky: Aké posolstvo, "šifru" skrýva tajomstvo prítomnosti našich postihnutých bratov a sestier v duchovnom význame pre naše životy?

Dovoľte krátko zacitovať Jeana Vaniera (narod. 1928), francúzskeho filozofa a teológa, zakladateľa komunít „Archa" a „Viera a svetlo", ktoré sú alternatívnymi spôsobmi opatrovateľskej starostlivosti o mentálne postihnutých jednotlivcov. Spomínaný autor (Vanier, 2004, s. 15) hovorí: „Život s ľuďmi s postihnutím je pre mňa hlboká skúsenosť, ktorá ma zásadne zmenila. Bol som vychovaný k tomu, aby som podal čo najlepší výkon a konal čo najrýchlejšie. Dostal som sa však do spoločenstva, kde tieto pravidlá neplatili. Na prvom mieste pred výkonom, silou, odvahou... bol človek, už pre samotný fakt, že je človekom, Božím stvorením." A citovaný autor (Vanier, 2004, s. 15) si spomína: „Do našej komunity sme pred niekoľkými rokmi prijali Antónia, ktorý dvadsať rokov prežil pripútaný na nemocničné lôžko. Chlapec nemohol používať ruky ani nohy, nevedel rozprávať, potreboval kyslíkovú liečbu a bol vyživovaný sondou do žalúdka. António ma napriek svojej nemohúcnosti priviedol do iného, nového sveta. Nebol to už svet súťaže, ale spoločenstva, kde sa snažíme navzájom si porozumieť. António sa pýta: miluješ ma takého aký som? Považuješ ma za dôležitého na tomto svete a v tejto spoločnosti?" A autor dodáva: „Život v Arche a komunite Viera a svetlo nie je jednoduchý, ale ak postihnutých ľudí prijmeme, oni zmenia náš život, pretože sprítomňujú Boha v našom svete." (Vanier, 2004, s. 15).

Ján Pavol II. v Posolstve k IX. svetovému dňu chorých nazýva zariadenia pre chorých a každý dom, v ktorom sú zhromaždení trpiaci ľudia, výsadným prostredím pre novú evanjelizáciu, ktorá sa má zasadzovať o to, aby práve tu zaznelo posolstvo evanjelia prinášajúce nádej. A Ján Pavol II. konštatuje, že: „svet postihnutých je miestom osobitne určeného stať sa cenným laboratóriom civilizácie lásky." (Ján Pavol II., dostupné na http://www.sknet.sk/samaritan.cirkev.htm).

Podnety evolučného myslenia významných teológov vo vzťahu ku koncepcii civilizácii lásky

Vízia civilizácie lásky sa z prirodzenosti veci nemôže dištancovať ani od fylogenetických a ontogenetických podmienok, a musí byť takpovediac napojená na dynamo historického času. Na prahu nového storočia je zrejmé, že evolúcia a náboženská viera nestoja proti sebe, ale synergicky pracujú na metamorfovaní všetkého, čo sa udialo od „veľkého tresku". Do tohto sémantického rámca zapadá aj dnes už temer nediskutovaná teoréma antropického princípu sveta – teda, že všetky podmienky na Zemi boli utvárané tak, aby vrcholom vývojového vzmachu bol človek (teologicky ako kľúčový „partner" Božej lásky). Nie je naším cieľom detailne sa zoberať všetkými významnými osobnosťami, ktoré snúbili vedecký entuziazmus so svojou kresťanskou vierou. Napriek historicky už prekonanej nepriazni patrí ku kľúčovým osobnostiam evolucionistickej teológie francúzsky geológ, antropológ a paleontológ, jezuita **Pierre Teilhard de Chardin** (1881 – 1955).

V slovenskom duchovnom priestore jeho odkaz, pristrihnutý na exercičnú mieru, šíril charizmatický jezuita **Jozef Porubčan** (1925 – 1998), ktorý svoju praktickú teológiu (aj so sociologickými presahmi) videl ako symbiózu vedy, viery a lásky.

S týmito dvoma – pre intencie nášho príspevku najvýznamnejšími – osobnosťami budeme pokračovať v našich úvahách.

Chardin – vývoj noosféry, bod omega

Okrem intelektuálne náročnej diskusie a filozofickej reflexie Teilhardovho učenia aj medzi vedeckou komunitou vznikajú snahy predstaviť jeho kozmický evolucionizmus populárnejším spôsobom a vyvodiť z neho civilizačné, kultúrne a duchovné konzekvencie. Vynikajúcim dokladom je v tomto smere popularizačné úsilie Krempašského (1992), ktorého myšlienky v nasledujúcej časti voľne parafrázujeme, nakoľko podávajú na nami predstavovanú civilizáciu lásky ešte diferencovanejší a najmä konkrétnejší pohľad.

Teilhard de Chardin bol vlastne prvý z náboženských mysliteľov, kto povýšil evolúciu z oblasti všeobecného opovrhovania na úroveň Božského mechanizmu kreácie sveta. „Podľa Teiharda sa v evolúcii pri prechode od biologických systémov ku intelektuálnym objavilo čosi, čo bolo v rozpore s Božou láskou, čo nebolo v Božích plánoch. Determinujúcim činiteľom pri ďalšej evolúcii sa stala selekcia na základe „sily“, t.j. na základe boja, v ktorom víťazí silnejší. Tento proces nie je zlučiteľný s princípom lásky, s ktorou bol svet stvorený, preto bola potrebná náprava v podobe posolstva lásky. A teda príchod Krista na Zem bol logickým vyvrcholením predchádzajúcej evolúcie.“ (Krempašský, 1992, s. 27). *(Poznámka: Pri vývine človeka sa pritom nepresadilo to, čo je silnejšie, ale to, čo je diferencovanejšie a komplexnejšie. Človek v dôsledku toho nie je iba zoologický typ, ale je osou a vrcholom evolúcie).*

Človek dostal dar myslenia a slobodného rozhodovania, a keď vstupoval do interakcie s iným človekom, tiež mal možnosť sa rozhodnúť pre jednu z dvoch principiálne možných alternatív – pre bratské delenie, alebo pre koristnícke delenie, vyplývajúce z egoizmu, t.j. uprednostnenie seba. V rozpore s Božím očakávaním a jeho vôľou sa jednoznačne rozhodol pre druhý variant. Egoistické zmýšľanie ľudí pri vzájomných „interakciách“ bolo a aj je príčinou všetkých konfliktov, vojen, nenávisti, zloby a utrpenia. Keby človek vo vzájomných vzťahoch jednal tak, ako neživá príroda, t.j. keby každý doprial druhému viac (alebo aspoň toľko) ako sebe, nebolo by na svete vojen, sporov a ľudstvo by skutočne mohlo žiť v pokoji. Tragika tohto procesu sa prejavuje aj v „glorifikácii“ toho, kto dokázal získať viac vo svoj prospech; toho, kto zlikviduje čo najviac „nepriateľov“; toho, kto je „víťazom“ a presvedčil svojou silou. Ľudstvo samo o sebe nemalo šancu vlastnými silami zmeniť svoje previnenie proti láske. Z toho vyplýva, že aj osoba Ježiša Krista tvorí organickú súčasť veľkolepej evolúcie sveta a že skutočne môžeme celé dejiny človeka i sveta, v ktorom žijeme, interpretovať ako jednotný proces tak, ako si to vo všeobecnej rovine predstavoval Teilhard de Chardin.

Zaujímavá je aj myšlienková iniciatíva Teilharda de Chardin hľadania zmyslu utrpenia, jeho pozitívneho významu v našom živote. Ponímanie utrpenia ako konštruktívnej hodnoty,

jeho akceptácia rozumom a srdcom je možná podľa Teilharda vtedy, ak ho uvidíme v akejsi úlohe "duchovnej energie", sily, ktorá nás odkláňa od egoizmu, individualizmu, kompenzuje naše omyly a tak nás môže orientovať, centrovať, vnútorne zjednocovať v hlavnom duchovnom evolučnom smere, v našom personalizačnom raste. Je teda istým sprievodným javom na životnej ceste človeka a v procese jeho vlastného evolučného, duchovného zrenia, má aj pozitívny zmysel. Podľa Teilharda utrpenie môže človeka povzniesť veľmi vysoko.

Okrem toho je tu ešte jeden rozmer individuálneho utrpenia. Rozmer, ktorý môžeme sledovať v perspektíve celku evolutívneho sveta. Každý pokrok, ku ktorému v evolúcii sveta dochádza, sa uskutočňuje za cenu neúspechov a mnohých zranení. A práve táto vesmírna perspektíva hovorí o tom, že všetci "trpiaci, nech patria ku ktorémukoľvek druhu, sú výrazom tejto tvrdej, ale vznešenej podmienky. Nie sú to bezcenné a umenšené prvky, sú to prosto tí, ktorí platia za postup a víťazstvo všetkých. Sú to padlí na ´poli cti´", dodáva Teilhard (1992, s. 254). Takže, hoci utrpenie je istá podoba "umenšenia", nerobí z nás "umenšené prvky" sveta. „Trpiacim ľuďom prináleží, aby priamejšie a čistejšie než ostatní mierili k tomu, čo je božské; aby sa starali o dýchanie pre svojich bratov, ktorí pracujú ako baníci v hlbinách hmoty. A tak práve tým, ktorí vo svojom oslabenom tele nesú váhu sveta v pohybe, dáva prozreteľnosť ako odmenu byť najaktívnejšími činiteľmi tohto pokroku, ktorý ich zdanlivo obetoval a rozdrvil." (Teilhard de Chardin, 1992, s. 254).

Teilhard tak mohol učiniť teoretický záver, podporený praktickou skúsenosťou („Tieto Teilhardove úvahy majú osobný charakter, nakoľko sa vzťahovali na život jeho chorej sestry Marguerite-Marie. Ona bola v jeho očiach tou, ktorá nenahraditeľným spôsobom spolupôsobila na "obrátení" ľudského utrpenia a vkladala sily, ktoré jej ešte zdravotný stav umožňoval využiť, do tých foriem práce a úloh, ktoré nik nemohol nahradiť (Plašienková, dostupné na http://www.uski.sk.), že vedomé prijatie utrpenia dovoľuje človeku transcendovať samého seba, "prekročiť seba" a otvoriť sa vesmírnej evolučnej perspektíve, čiže otvoriť cestu smerujúcu k Bohu.

Porubčan a symbiózne myslenie

Svojský pohľad do tejto evolucionisticko-civilizačnej diskusie vniesol známy slovenský jezuita a exercitátor Jozef Porubčan, SJ. Skúsme si na tomto mieste priblížiť to, čo sa skrýva za ním zavedeným terminologickým vyjadrením „symbiózne myslenie".

Projektovanie civilizácie lásky, podľa Porubčana znamená praktickú transpozíciu predmetného intelektuálneho vzdelania do polohy **symbiózneho myslenia**. Povedané ešte inak, **rozumové poznávanie povýšiť na poznávanie láskou.**

Nech nám je teraz dovolené aspoň v hrubých črtách parafrázovať najpodnetnejšie myšlienky J. Porubčana (1996).

Keď človek spoznal, akú dôležitosť má pre rozvoj jeho života intelektuálne vzdelávanie, dospel postupne k uzákoneniu dlhoročnej povinnej školskej výučby. Čo spraví, keď sa presvedčí o absolútnej nutnosti symbiózneho myslenia nielen pre holú existenciu, ale aj pre tie najkrajšie perspektívy svojej budúcnosti? Neprebuduje postupne starú, egoisticky orientovanú civilizáciu

na civilizáciu lásky a nestane sa raz vzdelávanie v symbióznom myslení takou systematickou, pravidelnou záležitosťou celej spoločnosti, ako je to dnes so vzdelávaním predmetným? Ak sa poznávanie láskou pochopí ako naša najzákladnejšia, existenciálna životná pravda, možno nastane čas, keď do polôh symbiózneho myslenia naozaj prepracujeme celú učebnú látku, a žiaci od prvých dní strávených v škole, až po získanie vysokoškolských diplomov, sa budú deň čo deň, rok čo rok učiť rozumieť svojmu svetu v novom symbióznom myslení. Budovanie civilizácie lásky už bude potom úplnou samozrejmosťou.

Nová koncepcia života sa ukazuje v Evanjeliu ako ucelený program od začiatku až po dovŕšenie vesmírnych dejín, dokonca ide ešte ďalej, dáva odpoveď na zmysel života, na tajomstvo bolesti, smrti a na tajomstvo večného života. Porubčan (1993, s. 96) sa na základe celoživotných štúdií domnieva, že:

- Vývoj smeruje k tomu, aby bol človek viac človekom. Kristus prišiel preto, aby sme mali bohatší, plnší život.
- Vývoj nesmeruje k vytváraniu osamelých velikánov, ale k spoločenstvu a zjednocovaniu. Podľa Evanjelia, nový život predpokladá spravodlivé rozdelenie hodnôt a vzájomnú ohľaduplnosť medzi ľuďmi a tento nový život sa vytvára v trpezlivom zjednocovaní ľudského spoločenstva v novej láske.
- Vývoj smeruje k vyšším formám života, teda myslenia, azda až k nejakému nadmysleniu.
- Porubčan konkretizuje daný vývin príchodom Ježiša Krista, ktorým sa začína v dejinách vesmíru nová éra. Na obzore sa objavuje nová forma bytia, nový stav vedomia, nový typ človeka – *homo diligens*. (Gardoňová - Šuppa, 1998, s. 55).

Ľudskú angažovanosť v tejto náročnej oblasti je nutné chápať v evolučnom, ďalekosiahlom ponímaní. Tu sa skutočne nedá predpovedať, za aký čas bude toto snaženie zviditeľnené, za aký čas toto úsilie prinesie želanú úrodu. Na celé dielo – ako rozvádza ďalej Porubčan – je potrebné nazerať evolučnými mierami.

Porubčan sa domnieva, že jediné, čím môže byť človek viac človekom ako ten druhý, je láska. Všetky ostatné kritériá – či je niekto vedec, kňaz, muž, žena, mentálne postihnutý... – tu nemôžu rozhodovať. A ďalej spomínaný autor vyjadruje obavu z toho, že ak sa táto pravda bude i naďalej ignorovať, hoci by sme zapojili do riešenia celú intelektuálnu kapacitu Zeme, raz sa nám to celé započíta len medzi straty, ktoré zaznamenáva na svojej ceste evolúcia.

Záver

Mohli by sme teda našu úvahu uzavrieť tým, že naša osobná skúsenosť v podobe stretnutia sa s nositeľmi odlišných schopností odkrýva "tajomstvo nepoznaného sveta" otázok, hľadaní, odpovedí..., ale aj životodarnej nádeje ako zdroja neuveriteľnej ľudskej sily, ktorá nám dáva krídla. A možno práve jedna z Ciest, ktorú by sme v kresťanskej symbolike mohli nazvať aj cestou krížovou, je tou, na ktorej sa vyjavujú všetky antropologické, personálne a etické atribúty každého človeka a jeho schopnosť pochopiť zmysel prítomnosti našich "iných" bratov a sestier videných prizmou evolučnej perspektívy civilizácie lásky.

Literatúra

BUCHANAN, J. P. 2007. *Smrt západu.* Praha: Mladá fronta, 2007. ISBN 80-204-1103-8.

FROMM, E. 2004. *Umenie milovať*. Bratislava: Ikar, 2004. ISBN 80-551-1234-7.

GARDOŇOVÁ, E. – ŠUPPA, J., SJ. 1998. Páter Porubčan – človek, ktorý nás mal rád. Trnava: Dobrá kniha, 1998. s. 97. ISBN 80-7141-123-3.

GIBBON, E. 2005. *Úpadek a pád Římské říše.* Praha: Levné knihy, 2005. ISBN 80-7309-189-5.

HUNTINGTON, S. P. 1996. *The Clash of Civilizations. Remaking of World Order.* New York: Touchstone Rockefeller Center, 1997. ISBN 0-684-84441-9.

CHARDIN, P. T. 1992. *Smysl a pozitivní hodnota utrpení.* In: Bolest a naděje. Vyšehead, 1992.

JANÁČ, P. 1998. *Dych života pre civilizáciu lásky*. Spišská Kapitula – Spišské Podhradie: Kňazský seminár biskupa Jána Vojtašáka, 1998. ISBN 80-7142-060-3.

JÁN PAVOL II. 1996. *Boží plán Desatoro pre tretie tisícročie*. Bratislava: Lúč, 1996. ISBN 80-71114-192-5.

JÁN PAVOL II. 2001. *Dialógom k civilizácii lásky a pokoja*. (Posolstvo ku svetovému dňu pokoja). Bratislava: Don Bosca, 2001. ISBN 80-88933-67-6.

JÁN PAVOL II.: *Posolstvo telesne a duševne chorým pri jubilejnej slávnosti v roku 2000*, dostupné na: http://www.sknet.sk/samaritan/cirkev.htm, 01.11.2008.

JURKO, J. a seminaristi. 1998. *Synopsa dokumentov II. Vatikánskeho koncilu*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 1998.

KREMPAŠSKÝ, J. 1992. *Starý a nový zákon v zrkadle fyziky.* In: Viera – veda – spoločnosť (zborník prednášok), Bratislava: Alfa, 1992. s. 14 - 34. ISBN 80-05-01110-5.

PAVOL VI. 1975. *Homília pri zakončení Svätého roka*. In: AAS LXVIII 1976. Dostupné na: http://www.uski.sk/frames_files/ran/2003/ran-2003-2-11.htm

PLAŠIENKOVÁ, Z.: Zmysel bolesti a utrpenia človeka, dostupné na http://www.uski.sk. frames_files/ran/2005/ran-2005-1-12.pdf, 03.11.2008.

PORUBČAN, J. 1993. *Evanjelium, človek, vesmír.* Trnava: Dobrá kniha, 1993. ISBN 80-7141-009-8.

PORUBČAN, J. 1996. *Posolstvo, ako o ňom písal Pavol 1*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1996. ISBN 80-7162-132-3.

SVÄTÉ PÍSMO. 2003. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2003. ISBN 80-7162-420-9.

VANIER, J. 2004. *Cesta k lidství*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-805-8.

Kontaktná adresa

PaedDr. Oľga Račková, PhD.
KU Ružomberok, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky
Námestie A. Hlinku 60, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika
olga.rackova@fedu.ku.sk

Rozširovanie a aktualizácia kompetencií pedagógov pre primárny stupeň vzdelávania

Iveta ŠEBEŇOVÁ

Abstrakt: Príspevok opisuje niektoré metódy a formy prípravy pedagógov ku aktuálnym a pracovno-technickým kompetenciám pre primárny stupeň vzdelávania. V príspevku poukazujeme na hlavné problémy, ktoré prináša pedagogická prax.

Kľúčové slová: kompetencie pedagógov, primárny stupeň vzdelávania, príprava pedagógov.

Acquiring and updating competencies of primary education teachers

Abstract: Some methods and forms of teacher training with a focus on contemporary and technical competencies for primary education are described in the present article. Main problems arising from pedagogical practice are discussed.

Keywords: teacher competencies, primary education, teacher training.

Úvod

Po ukončení každodenného vyučovania v škole sa žiaci tešia na činnosti vo svojom voľnom čase. Voľný čas im vytvára priestor pre odpočinok, zábavu i na rozvoj osobnosti. Z rôznych štúdii sa dozvedáme, že žiaci nie vždy majú vytvorené návyky cieľavedomého využívania voľného času. Pokiaľ sú žiaci v období mladšieho školského veku často im s výberom činnosti pomáhajú pedagógovia a rodičia. Rodičia zohľadňujú viaceré kritéria pre výber záujmových činnosti svojho dieťaťa. Berú do úvahy nielen finančnú náročnosť vybraných záujmových útvarov, ale aj časovú dostupnosť do miesta pôsobiska záujmového útvaru a nie v poslednom rade i obsahové zameranie aktivít, odbornú a pedagogickú spôsobilosť vedúcich záujmových útvarov.

Kompetencie vedúceho záujmového útvaru

Pri organizácii a riadení činnosti záujmového útvaru má nezastupiteľné miesto jeho vedúci. Vedúcim záujmového útvaru, nemusí byť vždy len učiteľ so zodpovedajúcim pedagogickým vzdelaním. V prípade pedagogicky vzdelaných vedúcich záujmových útvarov, sú však podľa nášho názoru vytvorené lepšie vstupné predpoklady pre úspešnú realizáciu činnosti v záujmovom útvare. Nezriedkavo sa stretávame s prípadmi, kedy záujmovú činnosť úspešne realizujú vedúci útvarov, ktorí nemajú pedagogické vzdelanie a príslušné kľúčové kompetencie nenadobudli počas vysokoškolského štúdia. Často práve títo vedúci záujmových útvarov dosahujú so svojimi žiakmi mimoriadne úspechy. V prevažnej väčšine absenciu svojich pedagogických vedomostí

nahradzujú iným pozitívnymi osobnostnými vlastnosťami (zanietenosťou, iniciatívnosťou, tvorivosťou) a mimoriadnymi odbornými vedomosťami. Významným predpokladom úspešného pôsobenia vedúceho záujmového útvaru je okrem odborných vedomostí, pozitívneho vzťahu k takejto činnosti, ako i k deťom, aj schopnosť komunikovať s účastníkmi krúžku, schopnosť tlmočiť svoje názory a predstavy. Budúci vychovávateľ, pedagóg voľného času už počas svojej prípravy na pedagogické pôsobenie má nadobudnúť príslušné kompetencie pre vedenie záujmových útvarov. Medzi kľúčové kompetencie, dôležité pre kvalifikované vedenie záujmového útvaru, zaraďujeme odborno-predmetové, psychodidaktické, komunikatívne, organizačno-riadiace, diagnostické a intervenčné kompetencie. Závery prieskumov K. Šterbákovej (2008) a V. Šebeňa (2009) poukazujú na nedostatočnú pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov pre prácu v záujmových prírodovedných a technických útvaroch už na vysokých školách, respektíve v postgraduálnych formách štúdia. Poskytnúť budúcim pedagógom a pedagogickým pracovníkom pracujúcich v záujmových útvaroch primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania možnosť rozšírenia kompetencii, odbornej, metodickej i metodologickej prípravy, navrhujeme v projekte Kega 3/7083/09 Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia kompetencii pedagogických pracovníkov. Zámer projektu reaguje na zavedenie normatívneho systému financovania školstva vyplývajúceho z programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky. Zmeny vo financovaní našich škôl priniesli možnosti rozšírenia ponuky záujmovej činnosti na školách. Sprievodným znakom rozvinutia krúžkovej činnosti na školách je rôznorodosť ponuky zamerania krúžkov. Priebeh, realizáciu činnosti a výsledky závisia od vychovávateľov, pedagógov voľného času, ktorí v záujmovom útvare pracujú. Je reálnym faktom, že vedúcim záujmového útvaru v škole, najmä v primárnom stupni vzdelávania, sú často tí istí pedagógovia, ktorí vzdelávali žiaka v dopoludňajších hodinách. Výhody pre realizáciu záujmovej činnosti sú v tomto prípade na strane pedagóga, nakoľko pozná rodinné podmienky žiaka, názory rodičov na rozvoj záujmov žiaka, učebné zručnosti žiaka, obsah, ciele výučby i nové dimenzie vzdelávania (I. Turek, 2008). Uvedené pomáha pedagógovi pripraviť si zámery organizovanej alebo príležitostnej záujmovej činnosti tak, aby venoval viac pozornosti podchyteniu záujmu žiakov k realizácii plánovaných podujatí a činností na spoločných stretnutiach, uplatnil individuálny prístup k žiakom a vytvoril pozitívnu klímu na stretnutiach. Žiak na stretnutiach od vedúceho záujmového útvaru očakáva zmenu v spôsobe komunikácie i zadávania úloh v porovnaní s vyučovacím procesom, vyššiu tolerantnosť pedagóga voči jeho správaniu, ochotu pomôcť, porozumenie, trpezlivosť a autoritu zároveň, schopnosť rozvinúť diskusiu na témy, ktoré žiaka zaujímajú, schopnosť vysvetliť postoje a dôvody vedúce k výberu tej ktorej činnosti. Žiak hlavne očakáva zážitky, s ktorými sa podelí a pochváli pred svojimi spolužiakmi, rovesníkmi, rodičmi a členmi rodiny. Utvárať kompetencie osobnosti pedagóga voľného času je zložitým procesom, pričom byť výborným učiteľom dopoludnia a výborným vedúcim stretnutia v popoludňajšom čase je ešte zložitejšie. V každom z procesov, ktorý pedagóg realizuje, vo vyučovacom procese v dopoludňajších hodinách alebo v prevažne výchovnom procese v popoludňajších hodinách, potrebuje uplatniť metódy, formy, prostriedky výchovy

a vzdelávania. V nových modeloch vzdelávania a výchovy sa kurikulum stáva prostriedkom k dosiahnutiu cieľa, ktorý nie je pevne viazaný na vzdelávací obsah. Zdôrazňuje sa význam životných skúsenosti, skupinových projektov, hier a aktivít, ktoré vyžadujú tvorivé riešenia. Od pedagóga sa očakáva, že na dosiahnutie cieľov si bude vyberať nielen informačno-receptívne a reproduktívne metódy, ale bude sa zaoberať projektovaním metód zameraných na netradičnú aktivizáciu záujmu a činnosti žiakov. Medzi metódy spĺňajúce uvedené môžeme zaradiť napr.: sokratovsku metódu, stratégiu učenia a myslenia EUR, prípadovú štúdiu, metódy riešenia úloh a koncepcie vyučovania ako napr. kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, globálnu výchovu i konštruktivizmus.

Záujmové činnosti žiakov

Záujmové činnosti sú súčasťou výchovy mimo vyučovania. Záujmová činnosť prebieha v najrôznejších oblastiach ľudskej činnosti – podľa zamerania záujmov. Po obsahovej stránke sa záujmové činnosti členia do okruhov: spoločensko-vedná záujmová činnosť, esteticko-výchovná záujmová činnosť, pracovno-technická záujmová činnosť, prírodovedná záujmová činnosť, športová a turistická oblasť, počítačová oblasť. Organizátori výchovy mimo vyučovania sa starajú o rozvoj individuálnych záujmov, schopností a talentu žiakov v súlade so zákonitosťami ich duševného a telesného vývinu. Pedagóg, ale aj rodič musí pochopiť, že pre obdobie mladšieho školského veku sú záujmy situatívne, nestále, čo súvisí so zmenami výberu krúžkov, niekedy aj niekoľkokrát v roku. Najväčší záujem prejavujú žiaci o počítačové krúžky, športové krúžky a krúžky z prírodovednej oblasti. Menej sú zastúpené krúžky z pracovno-technickej oblasti. Prepojenie podnetov z rôznych kultúrnych oblasti ako uvádza A. Sedláková (2008) dáva predpoklady naplniť prostredníctvom rôznych činností záujmy žiakov aj v pracovno-technickej oblasti. Významným a nutným pre realizáciu krúžku sa v tomto prípade stáva materiálne zabezpečenie záujmovej krúžkovej činnosti.

Záver

Záujmová činnosť, pre ktorú sa rozhodne dieťa samostatne alebo v spolupráci s rodičom či pedagógom bude vtedy výborná, ak žiak vysloví vetu: „ ....musím sa ponáhľať, lebo mám zaujímavé stretnutie.“ Ponáhľa sa na stretnutie so spolužiakmi a vedúcim, ktorí majú spoločné pozitívne záujmy ako on, vedia pochopiť jeho omyly pri vykonaní ešte v tom čase nedokonalej poznávacej, telesnej či manuálnej činnosti a hlavne nepoučujú a nementorujú. Dosiahnuť zmeny v profesijnej pedagogickej činnosti učiteľa tak, aby učiteľ dokázal zmeniť pozíciu žiaka z roly prijímateľa hotových poznatkov na objaviteľa, znamená pripraviť a vzdelávať pedagógov pre uplatnenie inovačných foriem a metód výchovy a vzdelávania. Dôležitou potrebou je vytvorenie čo najužšieho kvalitatívneho vzťahu medzi školou – rodičom – žiakom. Hľadanie nových a podnetných foriem spolupráce školy a rodiny otvárajú možnosti zdravého sociálneho prostredia pre oblasť výchovy a vzdelávania žiakov.

Literatúra

SEDLÁKOVÁ, A.: Syntézy výtvarného, remeselného a technického umenia. In *Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Záujmová činnosť žiakov, stav, problémy, trendy.* Prešov: FHPV PU Prešov, 2008. ISBN 978-80-8068-961-2.

ŠEBEŇ, V.: Niekoľko poznámok k príprave budúcich učiteľov prírodovedných predmetov. In *Humanut*. Międzynarodowe Studia Spoleczno-Humanistyczne Nr 3 (3) /2009. Warszawa: Kolegium Edukacji Praktycznej, 2009, s. 319-324. ISSN 1898-8431.

ŠTERBÁKOVÁ, K.: Information and communicatons technologies in after schoul activities. In *Zborník z medzinárodnej konferencie Praca socjalna*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, 2008, s.137-140. ISBN 978-83-927994-1-2.

TUREK. I.: *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

Kontaktná adresa

PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín, Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
sebeni@unipo.sk

Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka

Renáta ŠIKULOVÁ

Abstrakt: Klíčové kompetence se staly fenoménem, který provází v současné době proměnu řady škol a vyučování. Pod vlivem klíčových kompetencí se mění nejen cíle a obsah vzdělávání, ale mění se také cesta, která by měla vést učitele společně se žáky k naplňování očekávaných výstupů deklarovaných v Rámcovém programu pro základní vzdělávání. Pro požadované změny je ovšem nutné učitele připravit, měnit pregraduální vzdělávání nových učitelů a také podle možností pracovat s učiteli, kteří se již na vzdělávání žáků podílejí. Příspěvek se zaměřuje na možnosti změny přípravy učitelů v oblasti didaktiky primární školy. Ukazuje, jak prostřednictvím činnostního vyučování je možné realizovat práci studentů s klíčovými kompetencemi.

Kľúčové slová: činnostní učení, didaktika primární školy, klíčové kompetence, proměny pojetí vzdělávání, vzdělávání učitelů.

From teacher´s key competencies to pupil´s key competencies

Abstract: Key competencies have become phenomenon which is currently a part of transformation of many schools as well as education. Under the influence of key competencies not only the goals and the content of education are being changed, but also the way which should lead teachers together with pupils to fulfill expected outputs declared in Framework Educational Programme of Primary Education. To reach the required changes it is necessary to prepare teachers properly as well as to change pregradual education of new teachers. It is also necessary to work with teachers who have already participated in the teaching process. The contribution focuses on possibilities of changes in the teachers´ education process concentrating on the didactics of primary schools. It shows how to realize students´ work with competencies by means of operative education.

Keywords: operative education, didactics of primary school, key competencies, changes of education conception, teachers´ education.

Klíčové kompetence se staly fenoménem současné doby. Hovořit se o nich začalo na různé úrovni od 70. letech 20. století v souvislosti s trhem práce a zaměstnaností. H. Belz a M. Siegrist (2001) uvádějí, že autorem tohoto termínu je Dieter Mertens, který o nich mluví jako o prvcích vzdělávání, nadřazených jiným vzdělávacím cílům. Klíčové jsou především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce.

Na konci 90. let vstoupily klíčové kompetence také do oblasti vzdělávání. Důvodem, proč se pozornost vzdělávacích systémů obrátila ke klíčovým kompetencím, byl zájem o kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu. Většina evropských zemí se shodla na tom, že k tomu, aby byli lidé dobře připraveni na další osobní i profesní život a dovedli se zapojit do společenského dění, je nutné, aby byli připraveni na celoživotní učení. Proto se evropská kurikula začala orientovat více na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností než na jejich pouhé předávání (EURYDICE, 2002).

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Podle J. Skalkové vnáší pojem kompetence do pedagogického kontextu některé progresivní podněty. Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání. Opakovaně se zdůrazňuje, že rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, že nejde o „předávání faktů ve výuce“, ale že jde o aktivní utváření určitých dovedností, postojů a vlastností jedince, které mají obecný význam, mají „nadpředmětový“ charakter (SKALKOVÁ, 2008).

Pod vlivem klíčových kompetencí se mění nejen cíle a obsah vzdělávání, ale mění se také cesta, která by měla vést učitele a žáky k naplňování očekávaných výstupů deklarovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Proměny v pojetí vzdělávání, vyučování a učení s sebou nesou i potřebu inovace strategií výuky, změn v procesu učení i řízení učení, potřebu aplikace širšího repertoáru metod výuky s ohledem na zákonitosti procesu učení a akcentaci poznávací aktivity žáka ve vyučování. Uskutečňování požadovaných změn ve školách klade **nové požadavky na přípravu učitelů**.

Změny v pojetí učitelské profese směřují hlavně k tomu, aby dosáhl profesionality, aby byl vybaven řadou **profesních kompetencí** a získával nenahraditelné praktické zkušenosti (BARTOŠOVÁ, 2008).

Připravovat studenty učitelství na nové pojetí profese, na nové role a nároky, které s sebou nese kurikulární reforma, znamená především vybavovat je takovými profesními kompetencemi, které jsou nezbytné pro **novou didaktickou koncepci výuky**. Konkrétně to znamená učit studenty vytvářet kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků, promítnout cíle výuky do učebních činností, které vedou k dosažení cílů (či přiblížení se cílům), učit je modifikovat obsah i procesy učení vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, učit je motivovat a aktivizovat žákovo učení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima ve třídě, učit studenty podporovat, povzbuzovat, pomáhat budovat sebedůvěru a sebeúctu u žáků apod. (SPILKOVÁ, 2006)

Vnímáme-li studenty učitelství jako budoucí učitele a nositele změn školního kurikula, jako „protagonisty nového pojetí výuky“ (SPILKOVÁ, 2006), pak jim musíme vytvářet ve výuce didaktických disciplín dostatek prostoru:

- pro spolupodílení se na programu výuky, na vytváření kvalitního emočně-sociálního klimatu, založeného na důvěře, bezpečí a respektu k druhým, na vytváření prostředí, kde vzniká poznání, kde se učí studenti pedagogicky myslet,
- pro vlastní poznávací aktivity studentů,
- pro společnou práci a společné diskuse,
- pro hodnocení a sebehodnocení studentů.

V pedagogické praxi to znamená, že výuka má navozovat takové učební situace, které se maximálně podobají situacím spontánního učení. Dialog, diskuse, konfrontace různých názorů a úhlů pohledu vede ke hledání nových řešení, ke vzniku nových myšlenek, nápadů, k novým způsobům zkoumání nových témat. Interaktivní výuka umožňuje studentům spolupodílet se vlastními aktivitami na průběhu výuky a spoluutvářet podobu semináře.

Prostřednictvím činnostního učení pomáháme studentům rozvíjet schopnost podívat se na problém očima druhých, brát v úvahu jiné názory, rozlišovat problémy, které mohou vyřešit samostatně a které vyžadují spolupráci, dosáhnout společně s pedagogem a ostatními studenty cíle. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že při využívání aktivizujících metod nedochází pouze ke změně organizace vyučování, ale že jde o celkovou (systémovou) změnu přístupu k učení a vyučování, jak ze strany žáků, tak ze strany učitele. V seminářích didaktiky primární školy se snažíme vytvářet tréninkové nebo přirozené učební situace, které přispívají k posilování **kompetenční výbavy studentů učitelství**.

Důležitým momentem je práce studentů s kurikulárními dokumenty. Studenti si v seminářích osvojují dovednost orientovat se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, pracovat s tímto dokumentem, promítat do svých kurikulárních materiálů (tematické plány, přípravy) orientaci na kompetence a očekávané výstupy, projektovat výuku jak pro oblast vědomostí, tak dovedností a postojů, potřeb a zájmů žáků, projektovat výuku jako systém vzájemně závislých kategorií: kompetence – očekávané výstupy – dílčí cíle – obsah (učivo, učební aktivity pro žáky) – metody – formy – prostředky – reflexe (sebereflexe), využívat základní metodický repertoár ve výuce jednotlivých předmětů s ohledem na činnostní pojetí vyučování. K problematickým činnostem, které však tvoří východisko projektování výuky učitelem, patří **rozpracování klíčových kompetencí** do podoby pozorovatelných, registrovatelných a měřitelných výkonů žáka. Práce s klíčovými kompetencemi je pro studenty učitelství i pro stávající učitele nová a nepochybně náročná.

Značná obecnost klíčových kompetencí a stanovených cílů je na jedné straně nutnou podmínkou plurality a diverzifikace vzdělávací soustavy, na druhé straně klade na učitele a školy zvýšené nároky při rozvíjení kompetencí a formulování konkrétních vzdělávacích cílů předmětů, témat, vyučovacích jednotek, úkolů a činností žáků a následné odvozování kritérií hodnocení žáků (BĚLECKÝ, 2006/2007).

Při plánování výuky se učitel zamýšlí nad tím, které kompetence budou u žáka prostřednictvím konkrétního obsahu vyučování rozvíjeny. K tomu učitel potřebuje rozložit si kompetenci na řadu dílčích dovedností, znalostí, postojů, z nichž se kompetence skládá. Znamená to, že učitel umí pojmenovat, co všechno dovede žák, který má rozvinutou určitou kompetenci.

O. Hausenblas upozorňuje na to, že činnostní a dovednostní přístup ke vzdělávání, který podporuje rozvoj klíčových kompetencí, je pro učitele časově dosti náročný. Pokud si učitel rozloží kompetenci až do roviny **žákových činností** (tzn. „vidí to na vlastní oči“, může se o tom přesvědčit), usnadní mu to nejen naplánovat hodinu tak, že obsah bude korespondovat s formulovanými dílčími cíli, ale zároveň mu to umožní hodnotit žákovu práci a úroveň dosažení

dílčích cílů. To, že někdo něco dobře dělá, se projevuje v jeho chování a jednání, např. že žák dobře spolupracuje, můžeme posoudit tehdy, když vidíme, co dělá a jak se chová; že žák umí aktivně naslouchat, můžeme říct tehdy, když vidíme, že žák přitakává, udržuje oční kontakt s řečníkem, doplňuje, vykřikuje, klade otázky k tématu, odpovídá apod. (HAUSENBLAS, 2008)

Názorným příkladem práce učitele s kompetencemi mohou být následující ukázky, které vznikly v rámci seminářů didaktiky primární školy se studenty učitelství v kombinované formě studia. Tyto příklady naznačují, že práce s klíčovými kompetencemi se stala na našem pracovišti součástí přípravného vzdělávání učitelů. Umožňujeme tak budoucím učitelům lépe se připravit na změny v pojetí vzdělávání v základních školách a posilujeme zároveň jejich profesní kompetence.

Pro práci s klíčovými kompetencemi byla využita aktivita nazývaná „učební kolečko“, ve které se studenti pokusili společně „rozbalit“ přidělené klíčové kompetence.

- Třída byla rozdělena do skupin. K rozdělení do skupin byly použity barevné papíry rozstříhané na části. Počet dílků odpovídal počtu studentů ve skupině. Každá skupina měla k dispozici potřebné pomůcky (fixy a papír A1 s barevným názvem jedné klíčové kompetence) a pracovala na určeném stanovišti. Stanovišť bylo šest stejně jako klíčových kompetencí. Skupiny měly za úkol napsat co nejkonkrétněji, jak se v činnostech žáků budou projevovat jednotlivé kompetence, např. kompetence komunikativní. Pomůckou byla pro studenty otázka: *„Co dělá žák, když komunikuje?“* Nápady zapisovaly skupiny na papír (metoda skupinového brainstormingu).

Každá skupina zapisovala u přidělené kompetence činnosti a projevy žáka, skupiny si postupně měnily svá stanoviště, takže prošly celým „učebním kolečkem“. Následující příklad je ukázkou zpracovaného skupinového úkolu.

Ukázka č. 1 Naplňování obsahu *klíčových kompetencí* (brainstorming, učební kolečko)

Kompetence komunikativní Žák, když komunikuje (má rozvinutou komunikativní kompetenci), tak:	**Kompetence pracovní** Žák, který dokáže pracovat (má rozvinutou pracovní kompetenci), tak:
• navazuje oční i jiný kontakt • vyjadřuje svoje myšlenky jasně a srozumitelně pro druhého • naslouchá • využívá vhodnou slovní zásobu • vyjadřuje se také v písemné podobě, svoji myšlenku dokáže zformulovat písemně • napíše souvislý text • vede rozhovor (tvoří vhodné otázky) • odpovídá na dotazy • klade otázky, umí je stručně a jasně formulovat • čte s porozuměním, rozumí psanému projevu • využívá adekvátním způsobem prvky neverbální komunikace • projevuje emoce • diskutuje • doplňuje informace • obhajuje svůj názor	• zvládá pracovní postupy • čte manuály a rozumí jim • dokáže podle manuálu postupovat • dokáže si zorganizovat práci • dokáže požádat o pomoc, přijmout pomoc nebo pomoc nabídnout • manipuluje vhodně s nástroji, • rozpozná pracovní nástroje a umí je správně používat • rozvrhuje si čas a práci • oceňuje práci druhých • hodnotí práci druhých podle daných kritérií • dodržuje pravidla bezpečnosti • spolupracuje s ostatními žáky • udržuje pořádek při práci a hygienu • dokončí svoji práci • umí ošetřit drobné poranění • používá vhodné nástroje pro splnění úkolu

Stejným způsobem byly rozpracovány i ostatní klíčové kompetence. Společná diskuse nad získanými výstupy nás dovedla ke zjištění, že toto „rozbalování“ (konkretizování, operacionalizace) kompetencí usnadní učiteli plánování výuky a zároveň mu pomůže sledovat a hodnotit, do jaké míry žák dosáhl požadovaných dovedností, vědomostí, postojů, z nichž se skládá klíčová kompetence.

Ve druhé ukázce (tab. 2) je využito obráceného postupu tzv. „rozklíčování kompetencí pozpátku“ (BLAŽKOVÁ, 2007). Postupovali jsme od konkrétní situace, přes dovednosti a postoje, které žák musí mít, aby situaci zvládl, až ke kompetencím, jaké rozvíjíme. Učitelé si museli uvědomit, které činnosti žák vykonává, jaké dovednosti k jejich vykonávání potřebuje ovládat, jaké zaujímá postoje, zkrátka co v sobě konkrétní činnosti skrývají? Úkolem bylo vybrat si jakoukoliv činnost nebo situaci, se kterou se žák může ve svém běžném životě setkat, musí ji umět vyřešit. To následně vedlo studenty k hledání odpovědi na otázky: Co musí žák umět a znát? Co musí ovládat, na jaké úrovni, jakou rozvíjíme kompetenci?

Tab. 2 Rozklíčování kompetencí pozpátku (situace: nakupování; ukázka studentské práce)

Situace	Schopnost a dovednost	Postoj	Kompetence
Nakupování	Orientuje se v síti obchodů v obci. Rozlišuje, v kterém obchodě koupí potraviny, léky, drogerii, květiny…	Požaduje dané zboží ve správném obchodě.	Kompetence k řešení problémů, k učení.
	Zvládá komunikaci s prodavačem. Užívá vhodné pozdravy a výrazy. Poradí si v nesnázích- požádá o pomoc.	Jedná slušně s dospělými.	Kompetence k řešení problémů, komunikativní.
	Chová se správně v obchodě-ví, co se smí a co je zakázáno.	Chová se slušně v obchodě, neobtěžuje spolunakupující, nekrade.	Kompetence sociální a personální, občanské.
	Rozliší různé podoby peněz-kovové (mince), papírové (bankovky).	Použije vhodnou podobu peněz při placení.	Kompetence k učení, pracovní.
	Čte a pozná číslice. Porovná cenu některých výrobků. Platí za zboží a očekává správné vrácení peněz.	Postará se zodpovědně za svěřené peníze.	Kompetence k učení, pracovní.
	Dokáže zjistit základní cenu věcí a peněz.	Váží si, neničí a dokáže ocenit práci druhých lidí.	Kompetence sociální a personální, občanské.
	Vyjmenuje zásady správné hygieny a řídí se jimi. Myje si ruce po příchodu z venku a po každé manipulaci s penězi.	Dodržuje hygienická pravidla.	Kompetence k učení, k řešení problémů, sociální.
Vyřeší situaci, kdy mu prodavač špatně vrátí peníze.	Dokáže správně reagovat při špatném vrácení peněz prodavačem (při vrácení více i méně peněz).	Je poctivý, když mu je vráceno více peněz než má, přizná to a vrátí peníze prodavači. Slušně oznámí a komunikuje s prodavačem, když mu bylo vráceno málo peněz.	Kompetence k řešení problémů, k učení, komunikativní, občanské, sociální a personální.

Podle O. Hausenblase (2008) za upřesněnými popisy částí klíčových kompetencí už můžeme spatřit činnosti žáků a snadněji nás pak napadají úkoly, které by žáci měli během učení dostávat, aby kompetenci získali. Zároveň s detailním popisem činností žáka získáme také určitá kritéria, podle kterých můžeme vyhodnocovat, zda se žáci v rozvoji klíčových kompetencí posouvají, zlepšují. Můžeme se k detailněji popsaným kompetencím vracet a porovnávat, do jaké úrovně již má žák tyto dovednosti zvládnuté, co ještě potřebuje zlepšit, kde jsou jaké problémy. Dostáváme se tak již do úrovně hodnocení klíčových kompetencí. Základním kritériem pro jakékoliv hodnocení ve škole a ve vyučování jsou formulované cíle. Ve vyučování je cíl nositelem změn, kterých má být výukou dosaženo. Formulovat dílčí cíle na jednotlivé vyučovací hodiny není pro studenty učitelství jednoduchou záležitostí.

Zkušenosti, které získávají na seminářích a při pedagogické praxi, přispívají k utváření studentovy individuální koncepce vyučování. Je známo, že učitelova individuální koncepce výuky vzniká postupně a je velmi pravděpodobné, že na její utváření má vliv i období, kdy si student vytváří představy o tom, jak on sám by vedl vyučování, jak by se svými žáky jednal, jak by zkoušel a hodnotil žáky, kdyby byl na místě učitele. Toto předběžné (dosud nerealizované) pojetí výuky vzniká spontánně a působí jako filtr, prostřednictvím něhož student interpretuje nové pedagogické poznatky a zkušenosti získané ve styku se školní realitou a na základě řady teoretických poznatků a doporučení, kterých se mu dostává od vysokoškolských učitelů a také od fakultních učitelů během pedagogických praxí přímo na školách.

V implementaci činnostního učení do výuky didaktiky primární školy vidíme cestu, jak podporovat rozvoj pedagogických dovedností u studentů učitelství a zároveň ovlivňovat jejich individuální koncepci výuky a zpřesňovat představy o významu a možnostech využívání interaktivních činností ve výuce žáků v primární škole. Využíváním metod aktivního učení můžeme přispět ke zlepšení didaktické připravenosti studentů učitelství 1. stupně. Posilováním a rozvojem klíčových kompetencí učitele zároveň přispíváme k rozvoji klíčových kompetencí u žáků.

Literatura

BARTOŠOVÁ, I.: Požadavky na kompetence učitelů primárního vzdělávání. In OKOUPILOVÁ, I. *Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v moravskoslezském kraji*. Ostrava: OSU, 2008. ISBN 978-80-7368-517-1.

BELZ, H., SIEGERST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BĚLECKÝ, Z.: Kritéria hodnocení žáků.*Učitelské listy*, 2006/2007, č. 1 - 8.

BLAŽKOVÁ, J.: *Rozklíčování kompetencí pozpátku*. On-line verze dostupná z www: http://www.rvp.cz/clanek,/491/1436

BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. Průřezová témata v RVP ZV. In ŠIKULOVÁ, R., ČEPIČKOVÁ-BRTNOVÁ, I., WEDLICHOVÁ, I., HENZL, J. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka.* Most: Pedagogické centrum a UJEP jako partner projektu, 2008, s. 25-41. ISBN 978-80-7414-004-4.

ČECHOVÁ, B. A KOL.: *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce.* Praha: SCIO, 2006.

EURYDICE: Key Competencies. A developing koncept in general compulsory education. Surfy 5, 2002 (český překlad dokumentu dostupný z: http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm)

HAUSENBLAS, O.: *Modelové rozpracování klíčových kompetencí.* [on-line] 2. 2. 2008 Dostupné z: http://www.rvp.cz/clanek,/441/435.

HUČÍNOVÁ, L.: *Klíčové kompetence v RVP ZV.* [on-line] 19. 10. 2005. Dostupné z: http://www.rvp.cz/clanek/490/339.

KOLEKTIV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2004.

KOLEKTIV: *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.* Praha: VÚP, 2005.

SKALKOVÁ, J.: *Analýza kategorie cíle a kategorie kompetence se zřetelem na vzdělávací koncepce*. In sborník „Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí". Praha: ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií, 2008.

SPILKOVÁ, V.: Příprava učitelů primární školy na tvorbu ŠVP. In sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí *„Cesta Rámcového vzdělávacího programu do škol",* 13. září 2006. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2006, s. 7-15. ISBN 80-7044-832-6.

ŠIKULOVÁ, R. Rozvíjíme klíčové kompetence u žáků. In ŠIKULOVÁ, R., ČEPIČKOVÁ-BRTNOVÁ, I., WEDLICHOVÁ, I., HENZL, J. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka.* Most: Pedagogické centrum a UJEP jako partner projektu, 2008, s. 9-24. ISBN 978-80-7414-004-4.

Kontaktní adresa

PhDr. Renata Šikulová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
renata.sikulova@ujep.cz

Implikacje obniżenia progu szkolnego i ich wpływ na zachowania społeczne i emocjonalne dzieci

Aleksandra SKOWROŃSKA

Abstrakt: Reforma szkolnictwa wprowadzona w Polsce w tym roku (od roku szkolnego 2009/2010) zakłada wcześniejsze rozpoczęcie edukacji małego dziecka. Już w wieku sześciu lat dziecko ma stać się członkiem społeczności szkolnej. Obniżenie progu szkolnego dla jednych stanowi szansę rozwoju, dla innych zagrożenia i skrócenie dzieciństwa. Temat granicy wieku rozpoczęcia nauki szkolnej podzielił społeczność nauczycieli, rodziców, psychologów i władze oświatowe. Koniec wieku przedszkolnego i pierwsze lata pobytu w szkole są okresem szczególnie ważnym dla dalszego rozwoju dziecka. Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole stanowi przełomowy moment, jest punktem zwrotnym w jego życiu. Zmianie ulega jego sytuacja psychospołeczna, gdyż wchodzi ono w nowe środowisko społeczne, przyjmuje na siebie nieznane, trudne role i zadania.

Słowa kluczowe: reforma szkolnictwa, obniżenie progu szkolnego, rozwój, dojrzałość szkolna i kompetencje dzieci sześcioletnich, zachowania społeczne i emocjonalne.

Implications of lowering the school threshold and their impact on children's social and emotional behaviours

Abstract: Education reform introduced in Poland in this year (since the academic year 2009/2010) establishes earlier beginning of a young child's education. Just at the age of six, the child is to become a member of a school society. Lowering the school threshold is a chance of development for some people, but for the others it poses a danger and shortens their childhood. The issue of the age at which children should start their education has divided teachers, parents, psychologists and education authorities. The end of the pre-school age and the first years in school constitute the period that is especially important for the further children's development. The time of starting school education is a crucial moment for the children, a turning point in their life. Their psychosocial situation changes because they enter a new social environment, take on unknown, difficult roles and tasks.

Keywords: education reform, lowering the school threshold, development, school maturity and competences of six-year-old children, social and emotional behaviours.

In this year on September 1st, ten years passed since the biggest and most complex, radical education reform was introduced in Poland. The reform was in accordance with the strategy of the European Union and was based on experiences of many countries. Its guiding ideas were improved many times - among others those concerning teachers' professional promotion, exams and their use in monitoring and evaluation of education process, employment standards for teachers and appraisal of teachers' qualifications.

We are on the eve of the reform prepared by educational authorities, which concerns lowering the school threshold for children. The changes that are planned aim at lowering the age of starting compulsory education to 6th year of age and at leaving without changes former opportunities to bring forward and postpone for one year the time of starting the education.

On February 4th, 2009 the Senate of the Republic of Poland proposed amendment to the government project of novelization of the act on education system. The amendment consisted in replacing previous regulations, which had described precisely the manner and the schedule of lowering the age of starting compulsory education and had been contained in the three provisions of the act (art. 12-14), with a single provision (art. 12), which unified the rules concerning acceptance of six-year-old children to primary school during pilot period of three years that precedes lowering of the age of starting compulsory education (2009-2011).[1]

The education reform is for education authorities a structural and curricular activity – a difficult and long-term challenge – for teachers it is an obligation to implement the reform, and for parents it means shortening of their children's childhood and, in consequence, extension of the educational path.

The education authorities justify their decision and explain it is the best moment for the changes because the present six-year-old classes will be unusually small. The statistic data reveal the number of pupils in primary schools has been decreasing for recent years. In the year 2009 the class of six-year-old children will be the smallest one; therefore, it will be the most advantageous time for implementing the planned changes. The process of involving six-year-old children in the school education is starting in September 2009 and is to be spread over the period of following three years.

The Ministry of National Education reassure that the new curricula[2] for six-year-olds will combine learning with play and rest. The equipment in the classrooms will not differ much from that in classrooms in the kindergarten (there will be, for instance, mattresses, toys etc.). The schools which will be prepared for accepting the six-year-olds will receive appropriate certificates from the Ministry of National Education. The surveys indicate that about 70% of respondents is against lowering of the school threshold. They are convinced that both the term and the pace of preparations do not guarantee good results as far as children's education is concerned. Little more than 20% is for the project of the Ministry.

Within three years, from the school year 2009/2010 to the year 2011/2012, parents will have the right to decide whether their child should go to school or should remain in group of the six-year-olds in kindergarten or in the so called "zero-class" in school. They will be able to take advice from kindergarten teachers, headmasters and employees of psychological and pedagogical centers. Though, the professional opinion will not be binding and the parents will have free choice. If, however, the parent does not make any choice, then the decision will be made by the state in accordance with the so called "calendar". And from the September 1st, 2012 obligatory education will begin at the age of six.

The said "calendar" (since 2012) has been divided into three years. In the first year the child, who will attain six years of age within the first four months, will have to become a first-

[1] http://www.men.gov.pl

[2] The amendments to core curriculum – for the first time written in the language of requirements, i.e. it specifies clearly what should be required from pupil at particular stages of education. The main principle of the curricular reform is mild transition from pre-school education to integrated education. (the author's footnote)

year pupil. In the following year it will refer to those children, who will attain six years of age between May and August. In the third year – it will cover those who attained the age between September and December.

Thus, Polish school system expects essential changes along with implementation of the curricular reform since September 1st, 2009. The most important changes have been stipulated in the resolution on core curricula for general education, which contains, above all, the set of expected effects of teacher's and pupil's work instead of the range of tasks that the teachers should perform. The set of expectations formulated in such a way constitutes a record of basic teaching standards. The following tasks are intended in the pre-school education:

- concentration on support for children's developmental abilities at possibly early stage by means of, among others, starting to teach three-year-old children and compulsory education /since 2011/ for five-year-olds,
- strengthening the current diagnosis of the children's development, what aims at identifying children's developmental possibilities and barriers at early stage,
- elimination of developmental disharmony, therapy for disorders and equalization of environmental neglects in each properly diagnosed case,
- responsibility of kindergarten teachers for drawing up and implementing individual program supporting children's development, which is to be realized during the year preceding possible beginning of education in school,
- preparing complete information for parents about the state of child's readiness for starting school education and defining their possible support in order to optimally prepare the child for school education,
- complete implementation of the core curriculum for pre-school education, which constitutes the set of particular skills the child should have when he or she leaves the pre-school education institution.

Then, the following tasks are anticipated in the early childhood education:

- compulsory education for all six-year-old children since September 1st, 2012; in the period of transition, that is in the years 2009, 2010 and 2011, parents will decide whether the six-year-old child will become a pupil or not,
- providing appropriate premises that guarantee friendly and safe environment for pupils' development, especially at the first stage of education,
- concentration on permanent observation and individual approach in relation to each pupil in order to recognize and effectively strengthen his or her advantages, which guarantee success in school,
- increase in the number of interesting additional classes, which allow pupils spent time in school in an attractive way, also beyond the hours of compulsory classes,
- modification of the manner of organizing classes in the first year in order to form a natural transition from pre-school to school education,

- optionally - resignation from complete integrated education in the years I-III, which will allow transition to subject education during foreign language classes, as well as music, art and computer classes or physical education[3]

Nowadays, the pre-school education is compulsory for all six-year-olds in the education system in Poland, either in the oldest group in the kindergarten or in the zero-class in school. Without the year-long pre-school preparation a child cannot start education in the first year – it is obligatory for all children. After that period the children achieve so called school maturity. People have dealt with the issue of school maturity (school readiness) for a long time and for long it has constituted the subject of both educationalists and psychologists interest. The search for criteria for school maturity (readiness) has a long history. A range of test have been elaborated, which have been used for evaluating school maturity. Many surveys have been conducted, but many issues still remain unexplained.[4]

It seems the most important criterion for a child's readiness to find place in a school community (apart from psychophysical maturity) is his or her social and emotional maturity. These two levels of development can indicate good adaptation and functioning in school conditions. Registered age does not always indicate child's maturity.[5]

Along with increasing child's participation in the social life, interactive competence is formed and developed. This competence allows to exist in social group, understand relationships between participants of social life and realize own intentions effectively.

Adaptation is a process where individuals or social groups adjust either to situation or to changing environmental conditions for the purpose of fulfilling the basic necessities of life. In general, it means adequate changes of one's behavior depending on specific situation and living conditions, what allows optimal functioning. Therefore, the sign of a child's good adaptation in the school is his or her ability to fulfill own needs in this environment and ability to meet the education requirements. Psychologists and educationalists know that accepting a new social role – the role of a pupil – is a hard effort. The first-year pupils are in a situation where their adaptation system has to meet the school requirements. Success or failure in school, the first "place of work" of each child, may have an enormous influence on his or her functioning and adaptation behaviors during dealing with all sorts of tasks in the process of education, competition and self-realization.[6]

We deal with the appropriate children's emotional development if they are characterized by psychic balance and intensity of their reaction is proportional to the relevant stimulus. It means, above all, such a level of development of the nervous system that enables the children to control themselves. Emotional maturity manifests in children's attempts to control their

---

[3] http://www.wsip.pl

[4] Skowrońska, A. (2007). Koncepcje i standardy dojrzałości szkolnej. In *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencje; Prmeny vzdelavani.* Hradec Kralove.

[5] Skowrońska, A. (2009). Dojrzałość społeczna dzieci sześcioletnich do podjęcia nauki. In *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencje: Dite predskolniho veku a jeho paidagogos*. Hradec Kralove.

[6] Skowrońska, A. (2007, July). Dojrzałość szkolna. *Życie Szkoły*, 7.

emotional reactions and proper motivation for learning. The level of social development is the ability to exercise control in accordance with adults' requirements and the skill to cooperate with peers. The level of the child's self-reliance in all sorts of situations is a sign of his or her social maturity, which will have impact on the child's functioning in school. Social maturity manifests also in self-discipline and carrying out teacher's orders.[7]

During preparing the education reform in Poland and social discussion about earlier beginning of compulsory education for six-year-old children, there were surveys carried out in kindergartens among children and some information were collected about parents' and teachers' view on the level of social and emotional development. The surveys were done in the so called "zero-classes"[8] in schools and in groups of children during so called year-long preparation.[9]

Table 1. The number of respondents (parents and kindergarten teachers of six-year-olds) in autumn 2007.

RESPONDENTS -AUTUMN 2007-	TOTAL NUMBER	GIRLS	BOYS
Teachers / kindergarten	610	300	310
Parents / kindergarten	429	221	208
IN TOTAL	1100	554	546

Source: own calculations

Both groups of respondents (parents and teachers) were asked to answer questions in the questionnaire. The answers were divided into two groups: 1/ concerning social development; and there were specified following categories: pro-social attitude and openness, interpersonal skills, initiative and leadership in relationships and adherence to social norms; 2/ concerning emotional development, where following ones were distinguished: control over emotions, awareness of emotions and ability to express them, ability to deal with difficult situations.

The following tables 2-8 present statistical analysis of collected data.

Table 2. Pro-social attitude and openness (in parents' and teachers' opinion)

comparative groups	measure	pro-social attitude and openness	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	4,195	4,114
	standard aberration	0,304	0,353
	coefficient of variability	7,2%	8,6%
teachers six-year-olds	middle	3,328	3,082
	standard aberration	0,275	0,268
	coefficient of variability	8,3%	8,7%

Source: own calculations

[7] Ibid.

[8] Zero-classes – compulsory for six-year-olds, established for children who do not attend year-long preparation in kindergartens.

[9] Year-long preparation – in kindergartens it is compulsory for the oldest group of children (six-year-olds) before the beginning of compulsory education in the I year.

Table 3. Contact and cooperation with peers

comparative groups	measure	contact and cooperation with peers	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	4,434	4,317
	standard aberration	0,218	0,353
teachers six-year-olds	coefficient of variability	4,9%	8,2%
	middle	3,992	3,519
	standard aberration	0,547	0,929
	coefficient of variability	13,7%	26,4%

Source: own calculations

Table 4. Initiative and leadership in relationships

comparative groups	measure	Initiative and leadership in relationships	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	3,630	3,575
	standard aberration	0,287	0,304
teachers six-year-olds	coefficient of variability	7,9%	8,5%
	middle	3,648	3,540
	standard aberration	0,626	0,673
	coefficient of variability	17,2%	19,0%

Source: own calculations

Table 5. Adherence to social norms

comparative groups	measure	Adherence to social norms	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	4,045	3,939
	standard aberration	0,208	0,322
teachers six-year-olds	coefficient of variability	5,1%	8,2%
	middle	3,685	3,505
	standard aberration	0,745	1,030
	coefficient of variability	20,2%	29,4%

Source: own calculations

Table 6. Control over emotions (in parents' and teachers' opinion)

comparative groups	measure	Control over emotions	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	3,644	3,474
	standard aberration	0,403	0,594
teachers six-year-olds	coefficient of variability	11,0%	17,1%
	middle	3,814	3,374
	standard aberration	0,784	0,932
	coefficient of variability	20,6%	27,6%

Source: own calculations

Table 7. Awareness of emotions and ability to express them

comparative groups	measure	Awareness of emotions and ability to express them	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	3,922	3,939
	standard aberration	0,230	0,266
teachers six-year-olds	coefficient of variability	5,9%	6,7%
	middle	3,419	3,235
	standard aberration	0,184	0,241
	coefficient of variability	5,4%	7,4%

Source: own calculations

Table 8. Ability to deal with difficult situations

comparative groups	measure	Ability to deal with difficult situations	
		girls	boys
parents six-year-olds	middle	3,808	3,752
	standard aberration	0,327	0,392
teachers six-year-olds	coefficient of variability	8,6%	10,4%
	middle	3,280	3,206
	standard aberration	0,378	0,288
	coefficient of variability	11,5%	9,0%

Source: own calculations

The surveys have revealed that, both in parents' and teachers' assessment, the analyzed sphere of development were definitely higher in boys. Even though the coefficients of variability, when comparing boys and girls, differed not so much in some categories (they were often similar in both sexes) we can state that boys had better social and emotional skills. Both groups of respondents assessed girls lower than boys except for one category – the ability to deal with difficult situations; although, the data did not differ much.

As far as parents' and teachers' assessment are concerned, they had different opinions in most answers. Coefficient of variability for teachers' answers often exceeded two times the data collected from children's parents (contact and cooperation with peers, initiative and leadership, adherence to social norms, control over emotions). It means the children's presence in a group of peers somehow requires from them adaptation to situation and conditions in which they are. Research material presented in the tables evidently confirms worries of six-year-olds' parents concerning earlier beginning of education. Expressed opinions about the level of social and emotional development indicate the parents hold a view that their children are not enough mature and may have problems with adaptation.

So, who is right? Are six-year-old children mature enough in terms of social and emotional development to enter the social community? The conditions in school differ from the ones in kindergarten, require more self-discipline, better interpersonal skills and immunity to external situations.

It is known that the pace of development is individual in the case of each child and the presented diagnose is an outcome of the performed analysis. Hence, we can state, invoking opinions of the teachers, who observe children during play and various activities performed in a group, that the lowering of the school threshold should not arouse our anxiety. However, in order to provide "mild" transition, the forms and methods of instructive – educational work should be properly adjusted in order to support children's psychosocial development.

Literatúra

SKOWROŃSKA, A. (2007, July). Dojrzałość szkolna. *Życie Szkoły*, 7. ISSN 0137-7310.

SKOWROŃSKA, A. (2007). Koncepcje i standardy dojrzałości szkolnej. In *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencje; Prmeny vzdelavani.* Hradec Kralove. ISBN 978-807041-033-2.

SKOWROŃSKA, A. (2009). Dojrzałość społeczna dzieci sześcioletnich do podjęcia nauki. In *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencje: Dite predskolniho veku a jeho paidagogos.* Hradec Kralove.

ZYCH, A. A. (2001). *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa: Żak. ISBN:838814944X.

Kontaktná adresa

Dr. Alexandra Skowrońska
Akademia im. Jana Dlugosza,
Ul. Waszyngtona 4/8, 42200 Czestochowa, Poland
a.skowronska@op.pl

Interkultúrna komunikácia na pozadí kultúrnej rozmanitosti

Lucia ZALČÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok s uvedeným titulom ponúka úvahu o význame interkultúrnej komunikácie, ktorú aj dnes mnohí ľudia chápu ako „nutné zlo“. Cieľom teoretickej časti príspevku je odborne poukázať na existujúce nepísané pravidlá, ktoré príslušníci iných národností uplatňujú v interkultúrnej komunikácii. Praktické ukážky vnímania času, priestoru, farieb, čísel a i. v iných kultúrach majú dopomôcť k presvedčeniu chápať kultúrnu rozmanitosť ako prostriedok k vlastnému obohateniu sa!

Kľúčové slová: interkultúrna komunikácia, kultúra, kultúrne rozdiely, vnímanie.

Intercultural Communication in education process

Abstract: The paper discusses the importance of intercultural communication which is even nowadays mostly considered a necessary evil. The theoretical part aims to stress the importance of common unwritten rules which are applied by the members of different nationalities within the intercultural communication. Practical examples of time and space awareness, perception of colours, numbers et al. in different cultures emphasize the concept of cultural diversity in terms of self enrichment!

Keywords: cultural differences, culture, intercultural communication, perception.

Slovo Európa a pojmy s ním súvisiace skloňuje posledných pár mesiacov nielen slovenská verejnosť omnoho intenzívnejšie ako v minulosti. Odborníci i laici toto slovo „častujú“ najrôznejšími prívlastkami. Tak máme „novú Európu“, „otvorenú Európu“, zjednocujúcu sa Európu, Európu – interkultúrny priestor, „Európu nového tisícročia“ a mnohé iné. Ak sa ale na tieto prívlastky pozrieme bližšie zistíme, že v tom najširšom význame sa snažia vystihnúť zmenu spoločného kultúrneho odkazu. „Nová Európa“ sa už od jej historických počiatkov vymedzovala ako jeden kultúrny celok daný spoločným duchom, ekonomicky, politicky aj kultúrne odlišným napríklad od USA. S myšlienkou rozširovania sa otvorila Európa svoj priestor tiež menším krajinám, nevynímajúc Slovensko. Tak môžeme hovoriť o „novej Európe s novými kultúrami“, kde si každý štát chráni svoje národné dedičstvo a nemá záujem zatracovať svoju ľudovú kultúru či vzdať sa svojej národnej identity. Tento proces ale neprebieha jednostranne, teda i naša krajina otvorila dvere dokorán pre občanov Európy a iných štátov sveta, aby sme spoločne budovali „európsku kultúru“. Mnohí filozofi, politici a vedci zastávajú názor, že ľudstvo dokáže dobre spolunažívať napriek toľkým odlišnostiam a špecifikám národných kultúr. V politike sa rôznorodosť kultúr presadzuje najmä rešpektovaním Ústavy ľudských práv a slobôd. V našich podmienkach musíme navyše vychádzať z ústavnosti slovenského štátu, nakoľko v čl. 12, ods. 2 Ústavy SR sa uvádza: *„Základné práva a slobody sa zaručujú na území SR všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod*

alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvýhodňovať alebo znevýhodňovať.“

Škola je po stáročia inštitúciou pripravujúcou mladú generáciu na život osobnostný, pracovný i občiansky. Podľa B. Śliwerského (1996) „...je miestom, kde sa žiaci naučia počúvať, identifikovať, diskutovať a chrániť svoje názory, rozhodovať, posudzovať a prijímať odlišnosti, vytvárať pozitívne vzťahy, riešiť konflikty, prijímať zodpovednosť za pomoci učiteľa. A čo je dôležité, tu sa predovšetkým naučia pripraviť sa na stretnutie s inými kultúrami, na spoločný život a spoluprácu s nimi tak, aby si zachovali vlastnú identitu a rešpektovali kultúrnu rôznorodosť.“ Škola pomáha deťom a mládeži prekračovať vlastné kultúrne limity, potláčať predsudky a uvoľňovať skryté zábrany. Vlastnej i cudzím kultúram sa učíme, pôsobíme v nich, šírime ich, zachovávame prostredníctvom komunikácie. Metaforicky môžeme povedať, že „kultúra sú okuliare, ktorými sa pozeráme na svet“.

V hierarchii národných hodnôt dnes rozhoduje ideál humanizmu a demokracie. Naši pedagógovia v reformách školstva dostali a stále dostávajú možnosť obohatiť výchovno-vzdelávací systém, no akoby sa tejto možnosti báli. Najmä učitelia základných a stredných škôl nemajú dostatočné vedomosti v oblasti multikultúrnej výchovy. Celkom dobre nevedia čo presne majú učiť, ako ju presadzovať v obsahu učiva, akými metódami majú viesť svojich žiakov, ako u nich cvičiť interkultúrne komunikačné zručnosti a učiť ich tak predchádzať medzikultúrnym nedorozumeniam. Príčinou tohto stavu môže byť aj fakt, že kým v školách existuje pestrá ponuka kníh o multikultúrnej výchove určených detskému čitateľovi, málo pozornosti sa venuje učiteľovej príprave pre multikultúrne kompetencie. Tak sa mnohí pedagógovia aspoň snažia zakomponovať prvky multikultúrnej výchovy do výučby iných premetov, akými sú napríklad občianska výchova, dejepis, materinský jazyk a literatúra, cudzí jazyk či geografia. Dovolíme si tvrdiť, že koncepcia multikultúrnej výchovy v slovenskom školstve existuje v prevažnej miere len na papieri, keďže reálne v školách chýba prvotný plán, učebné osnovy, definované organizačné formy, obsah, ciele, úlohy, prostriedky, metódy a pod. V procese reforiem školstva môže každý pedagóg zasiahnuť do praxe multikultúrnej výchovy nakoľko sa predpokladá, že presadzuje všeľudské hodnoty, má osvojené kľúčové kompetencie a disponuje aspoň priemernou dávkou tvorivosti. I. Kominarec (2005) sa takto zamýšľa nad problémami v multikultúrnej príprave učiteľov. Čo mu teda v súčasných podmienkach bráni multikultúrne vychovávať? Podľa jeho názoru to môžu byť autoritatívne metódy v riadiacej práci vedenia škôl; vek učiteľa, najmä starší učitelia, ktorí získali pedagogické vzdelanie na vysokých školách s prevládajúcimi tradičnými prvkami vo vyučovaní, ale i osobná zaangažovanosť učiteľa. Rôznia sa tiež názory o zavedení multikultúrnej výchovy do prípravy učiteľov. Podľa E. Mistríka (1999) by sa mala stať súčasťou viacerých vyučovacích predmetov a byť zakomponovaná aj do kurikula jednotlivých odborov štúdia na vysokých školách učiteľského smeru. Najvhodnejším spôsobom by bolo zavedenie samostatného predmetu s konkrétnou obsahovou náplňou. Na Fakulte humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity absolvujú poslucháči 2. ročníka v kombinácii s pedagogikou prednášky k predmetu Multikultúrna výchova v rámci

jednosemestrálnej výučby. Chybou však je, že takéto prednášky neabsolvujú aj študenti učiteľstva iných kombinácií predmetov. Myslíme si to aj na základe čiastkových výsledkov stále prebiehajúceho výskumu cieľom ktorého je okrem iného mapovať úroveň interkultúrnej komunikácie na slovenských, českej i poľskej vysokej škole. Nielen ovládanie cudzích jazykov, ale komunikácia ako taká je kľúčovým prvkom potrebným pre život v európskom spoločenstve. Respondenti, študenti učiteľstva rozličných ročníkov odpovedali v dotazníku na otázku: **Stretli ste sa už s otázkou interkultúrnej komunikácie?** s možnosťami výberu: a/ áno, počul (a) som o tom; b/ áno, v literatúre; c/ áno, v práci, resp. v škole; d/ áno, v zahraničí; e/ nie, nemám skúsenosť; f/ neviem čo je interkultúrna komunikácia. Podľa doposiaľ získaných informácií môžeme konštatovať, že väčšia polovica respondentov už aspoň čo-to počula interkultúrnej komunikácii, pričom najčastejšie sa s touto otázkou stretli v škole, resp. v práci a v literatúre. Pozitívne tiež vnímame fakt, že na otázku ako hodnotia študenti svoje schopnosti vzhľadom na interkultúrnu komunikáciu prevažovali z ponúknutých variantov možnosti b/ a c/, teda študenti považujú svoje schopnosti za skôr dobré ako zlé, resp. za primerané.

V nasledujúcich riadkoch by sme chceli priblížiť charakteristiku multikultúrne uvedomelého učiteľa, keďže iba taký učiteľ môže podnietiť záujem o spoznávanie iných kultúr u svojich žiakov. Stať sa a byť multikultúrne uvedomelým učiteľom je podľa E. Mistríka (1999) zložitý proces prechádzajúci troma úrovňami multikultúrnosti:

1. nájsť sa v multikultúrnosti a nájsť multikultúrnosť v sebe, učiť sa o sebe; (Kto som? Aké sú moje hodnoty? Ako napĺňam multikultúru vo vzťahoch?)
2. byť schopný analyzovať sociálny kontext, v ktorom žije, ako i analyzovať vzájomnú závislosť sveta; (Poznám dostatočne históriu ľudí v danej spoločnosti? Rešpektujem rôzne životné štýly?)
3. byť schopný profesionálne, multikultúrne sa rozvíjať (Prezentujem vhodne seba „v triede a spoločnosti?).

Multikultúrna výchova sa dotýka otázky národnostných postojov a hodnôt, ktorých odrazom je komunikačný štýl daného človeka, preto by mala vychádzať z vlastného snaženia učiteľa. E. Mistrík (2000) odporúča využívať nasledovné zručnosti v komunikácii:

- vedieť sa presne vyjadrovať,
- pozorne počúvať druhých, vedieť klásť otázky,
- vedieť využívať verbálne a neverbálne vyjadrovacie prostriedky,
- používať konštruktívnu spätnú väzbu,
- vedieť pracovať s informačnou technológiou a internetom.

Učiteľ je v konečnom dôsledku tým činiteľom, ktorý by mal pripraviť budúce generácie na stretnutie s inými kultúrami, spoločný život a vzájomnú spoluprácu. V stretávaní s ľuďmi z iných kultúr často krát zisťujeme, že ich v mnohých prípadoch nevieme pochopiť, aj keď sa o to usilujeme. Prienik do cudzích kultúr a hodnotových systémov nie je vôbec možný, jednoducho nepatríme do „tej“ skupiny a k „ich“ vysvetľovaniu sveta, v ktorom žijú. Rozdielnosť vnímania a neporozumenie či neznalosť prvkov verbálnej a neverbálnej

komunikácie sú dve najčastejšie príčiny medzikultúrnych stretov. Podľa I. Nového (2005) „pri interkultúrnom styku sa osoby z rôznych kultúr stávajú pre seba dôležité, komunikujú navzájom a pôsobia na seba, dochádza k nedorozumeniam v komunikácii a interakcii nielen častejšie ako v monokultúrnych podmienkach, ale aj typológia príčin je ďaleko nejednotnejšia... Následkom toho sa partner snaží tento špecifický spôsob buď tolerovať, event. znášať, alebo s danou osobou na základe neprekonateľnej nezhody preruší akýkoľvek kontakt“. V súvislosti s interkultúrnou komunikáciou sa niekedy až jednostranne sústreďuje význam len na znalosť cudzieho jazyka. Ten je síce základným predpokladom úspešného interkultúrneho komunikačného aktu, no ani zďaleka nie jediným! Nesmieme zabúdať, že len výnimočne ide čisto o verbálnu komunikáciu medzi účastníkmi. Kultúry sa predsa výrazne líšia v prostriedkoch, spôsobe, štýle a frekvencii využívania elementov neverbálnej komunikácie, ktoré môže komunikačný partner v danej situácii vnímať a posudzovať diametrálne odlišne. Nesprávne pochopené gesto, nevhodne zvolená intenzita či tón hlasu, zle použitý dotyk alebo prílišný očný kontakt sú tak v danej chvíli viac na škodu ako na úžitok. Ak vopred vieme, že človek, resp. ľudia s ktorými máme komunikovať, spolupracovať, obchodovať, vzdelávať sa ... pochádzajú z odlišnej kultúry, má byť v našom vlastnom záujme oboznámiť sa s nepísanými pravidlami, ktoré sa v danej krajine dôrazne uplatňujú. Zamerať by sme sa mali hlavne na odlišnosti a to v oblasti neverbálnej komunikácie, vnímania času, využívania osobného priestoru, rozdiely očného kontaktu, frekvenciu a formu dotykov a iné. Často môžu o ne/úspešnosti komunikácie rozhodnúť aj také „detaily“ ako napríklad vnímanie farieb alebo čísel. Pred každou multikultúrnou príležitosťou si preto osvojme miestne zvyky a obyčaje, pričom nezabúdajme, že „prvý dojem možno urobiť len raz“. Chyby totiž môžu spôsobiť nemálo nepríjemností a dostať nás do problémov!

Práve na tomto mieste pokladáme za podnetné upriamiť pozornosť na publikáciu s názvom **Náměty pro multikulturní výchovu** (2007), ktorá pomôže učiteľom základných, popr. materských či stredných škôl viesť správne svojich žiakov k poznávaniu iných kultúr. Jej autorkami sú Eva Cílková a Petra Schőnerová. Podľa slov autoriek „má byť táto knižka malou mozaikou, v ktorej by chceli priblížiť učiteľom, deťom i ich rodičom niektoré zvyky a tradície jednotlivých národov ... zároveň by boli rady, keby táto publikácia pomohla pri multikultúrnej výchove v školách a poslúžila ako zdroj nápadov a hlavne aby deťom samým umožnila lepšie poznávať a chápať jeden druhého“. Nakoľko sú vybrané aktivity využiteľné príležitostne i v projektovom vyučovaní celého dňa, nemala by táto knižka chýbať v súkromnej knižnici každého učiteľa alebo aspoň byť k dispozícii učiteľom v školských knižniciach. Čitateľ sa o. i. dozvie kontakty, internetové odkazy a adresy spoločností a združení, na ktorých získa viac informácií o práci a iných aktivitách zameraných na pomoc a v prospech príslušníkov danej krajiny.

Dnes, v ére globalizácie ani na okamih nepochybujeme o nevyhnutnosti interkultúrnej komunikácie. Veď Európska únia má v súčasnosti 23 úradných jazykov, v jednotlivých regiónoch sa však hovorí ďalšími 60 pôvodnými či nepôvodnými jazykmi. Ľudia sú nútení viac cestovať a pobyty v zahraničí samozrejme interkultúrne kompetencie ešte viac prehlbujú.

Je preto nevyhnutné byť pripravený na dialóg s ľuďmi pochádzajúcimi z odlišného kultúrneho prostredia. J. Bouzek (2008) píše, že „každý cudzinec v cudzom prostredí ostáva cudzincom, ale svojim prístupom i správaním môže urobiť veľmi veľa pre to, aby bol novým prostredím akceptovaný“. Sami môžeme prispieť k tomu, aby cudzie pre nás neostalo cudzím.

Literatúra

BOUZEK, J.: *Jak se domluvit s jinými?* Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-043-0.

CÍLKOVÁ, E. – SCHŐNEROVÁ, P.: *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha: Potrál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

KOMINAREC, I. – KOMINARECOVÁ, E.: *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

MISTRÍK, E. – HAAPANEN, S.: *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-6.

MISTRÍK, E.: *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-8911-81-6.

NOVÝ, I. – SCHROLL-MACHL, S.: *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-121-6.

ŚLIWERSKI, B.: *Klinika szkolnej edukacji*. Krakow: Wydawnicza Implus, 1996. ISBN 83-85543-87-2.

Ústava Slovenskej republiky. [online]. Microsoft Word formát RTF. Bratislava: Kancelária Národnej rady Slovenskej republiky, 2004. [6. 4. 2009] http://www-8.vlada.gov.sk/data/files/1087.rtf. ISBN 80-89052-20-7.

Kontaktná adresa

Mgr. Lucia Zalčíková
FHPV PU Prešov, Katedra pedagogiky
Ul. 17. Novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
zalcik@unipo.sk

2. 2
Kognitívne, komunikačné a estetickovýchovné aspekty prípravy učiteľa primárnej školy

Fenomén integračných tendencií a ich odraz v príprave učiteľov hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ

Božena BALCÁROVÁ

Abstrakt: Príspevok vychádza zo súčasného poznania obsahu a štruktúry vyučovania na 1. stupni ZŠ. Hľadá odpovede na otázky – kam kráča hudobná výchova; je ešte predmetom, ktorý má svoje miesto vo vyučovaní, aké mu právom patrí; do akej miery môžu integratívne prístupy vo vnútri predmetu, ako aj v zmysle polyestetickej výchovy ovplyvňovať prípravu budúcich učiteľov.

Kľúčové slová: hudobná výchova, integrácia, integratívne aspekty a prístupy, polyestetická výchova, príprava učiteľa, vyučovací predmet.

Phenomena of integrative trends and their reflection at preparation of Musical Education teachers in first level of Elementary school

Abstract: Report works on present knowledge of content and structure of teaching at first level of Elementary School. The answers on questions – where is Musical education going to, whether it is still the subject, which has it`s own place in teaching process, rightfuly belonged to, and at what degree can integrative processes within the subject and in the point of polyesthetical education too, affect the preparation of future teachers.

Keywords: musical education, integration, integrative aspects and approach, polyesthetical education, teacher preparation, subject of teaching.

Integrácia ako fenomén

Pokiaľ nejaký jav, jeho prejavy, či znaky začneme charakterizovať pojmom fenomén, potom je na mieste skúmať, čo spôsobuje túto skutočnosť, prečo má okrem svojho primárneho pomenovania aj isté vlastnosti alebo štruktúry, ktoré ho dostávajú na túto úroveň. Tento jav je evidentný v rôznych oblastiach. Prečo považujem integračné tendencie za fenomén? Dôvodov by bolo iste veľa, ale vo všeobecnosti sa o integrácii hovorí v rôznych súvislostiach. Svoje miesto si našla aj v hudobnej pedagogike a v pedagogike vôbec. Otázkou je, či vnímame integráciu a integračné postupy cielene a systémovo, alebo len bezducho preberáme isté módne vlny, lebo je to „in“. Veľmi výstižne na tento postoj poukazuje J. Skalková (2004, s. 55) keď hovorí, že „*módne postoje* (v pedagogike – pozn. autorky) *sa často spájajú len s vonkajším napodobňovaním, a tak navodzujú len zdanlivé zmeny...Prijatie módneho stanoviska je vždy pohodlnejšie a menej náročné. Zbavuje napr. povinnosti čítať pôvodné diela, rozvíjať analytické a kritické myslenie.*“ Ako som už napísala v inej štúdii, ktorá sa zaoberá špecifikami integratívnych postupov a aspektov vo vyučovaní hudobnej výchovy, aj na tomto mieste opakujem, že preferencia „módy, či módnosti“ (nie je tomu tak dávno, keď sa tento trend týkal alternatív rôzneho druhu) aj v hudobnej pedagogike nám často neumožní (alebo nám to nedovolí

naša vlastná pohodlnosť) aspoň uvažovať o tom, čo už bolo v tejto oblasti vytvorené a akým spôsobom to má hudobný pedagóg inovovať tak, aby jeho postupy zodpovedali požiadavkám doby. (in: Balcárová, 2007, s. 204) Otázkou je, či integratívne prístupy vo vyučovaní treba vnímať ako skutočne novodobý fenomén, alebo treba pripustiť, že tieto tendencie tu už boli, avšak ich charakterizovali iné pojmy – komplexný, celistvý, vzájomne prepojený... Nebudem sa teda zaoberať problematikou obsahu a štruktúry integratívnej hudobnej výchovy, či integráciou hudobnej výchovy do iných štruktúr s jej špecifikami, ani integračnými aspektmi a postupmi. Pokúsim sa hľadať aspoň náznaky odpovedí na otázky – kam kráča hudobná výchova, či ostáva alebo ostane, v zmysle integračných tendencií, ešte predmetom, ktorý má svoje miesto vo vyučovaní, aké mu právom patrí. V konečnom dôsledku hľadať odpoveď aj na otázku, do akej miery môžu integratívne prístupy vo vnútri predmetu, ako aj v zmysle polyestetickej výchovy ovplyvňovať prípravu budúcich učiteľov.

Quo vadis hudobná výchova?

Túto otázku si kladú hudobní pedagógovia celé desaťročia. Dôvod je veľmi prozaický. Je to neustály „boj“ nielen o podobu a obsah, žiaľ, je to aj boj o holú existenciu vyučovania predmetu hudobná výchova na všeobecno-vzdelávacích školách. Je historicky známym faktom, že výraznou zásluhou Vladimíra Helferta v 30-tych rokoch minulého storočia sa hudobná výchova stáva dostupnou všetkým deťom. Práca Základy hudební výchovy na nehudebních školách odráža jeho celoživotné úporné snahy o zavedenie povinnej hudobnej výchovy v období, keď je evidentný celkový pokles záujmu o otázky hudobnej kultúry vôbec. Podobnosť vôbec nie náhodná. Informačné technológie ako aj iné okolnosti spôsobujú rovnaký jav. Na jednej strane boom reality show, bombastických hudobných megaprojektov, avšak len z oblasti tzv. populárnej hudby, na strane druhej pulty hudobných predajní zaplnené aj hudobným brakom, pretože dnes môže vydať CD-nosič každý, kto si to vie zaplatiť, či povedané Miroslavom Žbirkom v jednej relácii v rozhlase, že dnes sa hudba nepočúva, ale pozerá. Uvedený výrok je len reakciou na neutešenú realitu v podobe technicky prešpekulovaných videoklipov, v ktorých vizuálna stránka potláča stránku hudobnú. Veľmi presný príklad nevyváženého fungovania integračných zámerov. Kde sú paralely medzi uvedeným konštatovaním a fenoménom integračných tendencií? Prejavujú sa v tom, že hudobná výchova akoby aj dnes bola na chvoste v systéme vzdelávania. Mrzí nás, že je spoločenský status učiteľa na jednom z najnižších stupňov rebríčka. O to viac mrzí a zaráža hudobných pedagógov, že na túto úroveň sa dostávajú aj výchovy vo všeobecnosti, často s argumentom – načo hudobnú, výtvarnú výchovu alebo – veď je to len hudobná, či výtvarná výchova. A tak sme aj v súčasnosti svedkami skutočnosti, že mnohé postuláty Helfertovho snaženia sa nedarí v hudobnej výchove uplatniť dodnes. Ide najmä o otázky spojené s hodinovou (zatiaľ len môžeme ďakovať za túto jednu hodinu) dotáciou hudobnej výchovy na základnej škole a nadviazanie kontinuálneho systému jej vyučovania od základnej po strednú školu. Hudobné školstvo prešlo mnohými reformami. Podoba tej súčasnej nachádza svoj odraz už v materských školách v Štátnom vzdelávacom programe

– predprimárne vzelávanie, známeho pod skratkou ISCED 0. Stratili sa zložky estetickej výchovy, a teda aj hudobná výchova. Implementovala sa do okruhov ĽUDIA a KULTÚRA. Došlo k integrácii, ktorá de facto spôsobila **stratu identity zložky hudobná výchova** ako takej. Zmenami prechádza aj jej „pôsobenie“ na 1. a 2. stupni ZŠ zatiaľ ako predmet a spolu s výtvarnou výchovou nachádza svoje miesto vo vzdelávacej oblasti UMENIE a KULTÚRA. Tento príspevok si však nekladie za cieľ analyzovať, či hodnotiť školské reformy, ale poukázať na fenomén integračných tendencií a ich dopad na hudobno-pedagogickú prax, s ktorou priamo súvisí aj príprava budúcich učiteľov.

Integračné tendencie a ich vplyv na prípravu a kompetencie učiteľa hudobnej výchovy

Každý architekt - staviteľ pozná základné pravidlo, ktoré robí stavbu stavbou. Okrem spĺňania estetických, či praktických kritérií, je kľúčovou úlohou postaviť dobré a pevné základy. Týmto základom je v pedagogike predprimárne a primárne vzdelávanie. Svojou povahou si vyžaduje „architekta“ – učiteľa, ktorý položí základy tak, aby na nich mohla vyrásť stavba osobnosti budúceho dospelého jedinca, pochopiteľne aj s paralelne prebiehajúcim vplyvom rodičov a rodinného prostredia. Stojíme pred otázkou, aké kompetencie má mať budúci učiteľ, teda aký má byť profil budúceho absolventa. Na túto tému už bolo napísaných mnoho štúdií, ale otázkou je, aké kompetencie má študent nadobudnúť v zmysle stále väčšieho pôsobenia (dovolím si tvrdiť, že niekedy až neprimeraného tlaku) integračných tendencií. Problém je možné sledovať v niekoľkých rovinách:

- podstata, význam a zmysel integračných postupov vo vyučovaní hudobnej výchovy
- zmysel špeciálnej prípravy študentov a utváranie špecifických kompetencií
- identita zložiek estetickej výchovy a ich kľúčové miesto v štruktúre integračných tendencií vo vyučovaní hudobnej výchovy

O každej z týchto rovín by bolo možné napísať nielen samostatnú štúdiu, ale aj dizertačnú prácu. Pokúsim sa preto naznačiť len isté východiská z globálneho hľadiska. Integračné tendencie vo vyučovaní nemôžu byť dôvodom na znižovanie úrovne prípravy študentov, a teda aj budúcich učiteľov hudobnej výchovy. Práve naopak. Jeho príprava musí efektívne rozvíjať špecifické hudobné schopnosti a zručnosti, musí teda disponovať ***špeciálnymi kompetenciami*****,** bez ktorých nemôže viesť s deťmi hudobný dialóg v pravom slova zmysle v jednotlivých hudobných činnostiach, či pri pedagogickej interpretácii hudobného diela. Povedané hudobným skladateľom Iľjom Hurníkom (1989) „*kdybych se měl učit kovářem, chtěl bych vidět svého mistra, jak ková koně. Teprve potom by mně zajímalo, jaké má názory na pedagogiku kovářství*“. Aby učiteľ predviedol, nestačí len vedieť ako. Potrebuje využiť všetky schopnosti, zručnosti a skúsenosti, vlastnú hudobnosť a jej potenciál takým spôsobom, aby mu žiak uveril a stal sa dôležitým a rovnocenným partnerom v hudobnej komunikácii. Uplatnenie integračných princípov vo vnútri predmetu hudobná výchova sa tak odrazí nielen v zážitku detí, ale umožní im vnímať, prežívať, ale aj aktívne reprodukovať hudbu komplexne ako druh umenia. Súčasne sa do vyučovania hudobnej výchovy implementujú aj isté aspekty polyestetickej výchovy. V tejto

súvislosti nie je možné hovoriť o polyestetickej výchove ako takej. Polyestetická výchova sa v zmysle integračných tendencií stáva len, aj keď významnou, súčasťou dominantného predmetu hudobná výchova. Hudobné umenie sa tak prirodzeným spôsobom integruje s ďalšími druhmi umenia, čo zákonite ovplyvňuje požiadavky na ďalšie, špeciálne kompetencie učiteľa. Ak sa k nim pridružia hudobná, umelecká a pedagogická tvorivosť, dokáže nielen „kovať koňa“, ale naučí to aj svojich žiakov. Paralelne so špeciálnymi kompetenciami musia fungovať aj ***kompetencie kľúčové***, ktoré sa odvíjajú od jeho pedagogicko-psychologickej a odbornej vybavenosti. Jednoducho povedané – ***učiteľ má nielen vedieť „ako“, ale aj „prečo“. Nestačí s deťmi pripravovať len oku lahodiace projekty.*** Učiteľ má poznať aj ich zmysel a dopad na ďalší vývin svojich žiakov. Ak pozná odpoveď na otázku prečo, potom systémovo rozvíja aj ich zručnosti a schopnosti takým spôsobom, aby hudobné, ale aj ostatné schopnosti žiakov nadobúdali kvalitatívne nový rozmer na báze radosti a zážitku. Prezentácia žiakov sa tak stáva aj prezentáciou činnosti učiteľa, jeho schopností, kvalít a tvorivého potenciálu. Preto je v súčasnosti viac než doteraz aktuálna otázka skvalitňovania prípravy budúcich učiteľov aj v esteticko-výchovných predmetoch. Len na základe zdokonaľovania a kvalitatívneho rastu špeciálnych kompetencií sa môže rozvinúť aj tvorivý potenciál učiteľa pre uplatňovanie integračných prístupov vo vyučovaní. Povedané slovami básnika Milana Rúfusa (in: Fila, 1991): „*Umenie nás zušľachťuje, robí ľudskú osobnosť harmonickou. Prispieva k jej rovnováhe vo svete, ktorý sa jediným smerom uberá tak rýchlo, až máte pocit, že vám spod nôh uteká zem. Umenie tú zem pomáha držať pod vami. Preto sa ho držte.*“

Na začiatku som poukázala na možné dopady integračných tendencií, ktoré by mohli ohroziť identitu zložiek estetickej výchovy, predovšetkým hudobnej a výtvarnej výchovy ako samostatných predmetov vo vyučovaní. Problematika integračných postupov a aspektov vo vyučovaní nie je jednoduchá a vyžiada si seriózne skúmanie. Tento fenomén je tu, a preto sa mu netreba brániť. Je však potrebné poznať hranicu, ktorá umožní predmetu hudobná výchova rozvíjať sa v duchu nových prístupov takým spôsobom,

- aby sa jeho špecifické ciele nevytrácali,
- aby deti ďalej spievali s radosťou a pritom kultivovane,
- aby deti muzicírovali,
- aby sa hudobné umenie stalo prirodzenou súčasťou ich života,
- aby sa kultivoval ich vkus a estetické cítenie,
- aby sa prítomnosť umenia v živote každého jedinca stala jeho prirodzenou súčasťou.

Možné východiská

- v príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania pristúpiť k posilneniu špeciálnej prípravy
- opätovne zaviesť možnosť špecializácie na hudobnú výchovu s dopadom na aplikáciu predmetového vyučovania už od 1. ročníka základnej školy
- pripraviť projekt na akreditáciu dvojodborového štúdia – druhý odbor by predstavovala hudobná výchova

- dvojodborové štúdium štrukturovať takým spôsobom, aby kompetencie učiteľa hudobnej výchovy (ako aj výtvarnej výchovy) zahŕňali vyučovanie predmetu od 1. po 9. ročník základnej školy
- uvedeným spôsobom súčasne posilniť aj kompetencie pedagogických fakúlt, ktoré majú pripravovať učiteľov pre základné školy od 1. po 9. ročník

Naznačené východiská iste presahujú rámec sekcie, do ktorej príspevok patrí, ale aj samotný problém fenoménu integrácie nie je možné jednoznačne ohraničiť. Pokiaľ sa na jednej strane volá po integrácii, znamená to, že učiteľ by mal mať široké kompetencie a súčasne na kvalitatívne vysokej úrovni vo všetkých vyučovacích predmetoch, čo nie je reálne možné. Preto je potrebné hľadať východiská takého charakteru, aby sa učiteľ mohol aj špecializovať a túto špecializáciu v praxi využiť. V takom prípade by mu špeciálne ako aj kľúčové kompetencie umožnili vyučovať na báze integratívnych princípov spôsobom, ktorý vyučovacie hodiny hudobnej výchovy transformuje na skutočné tvorivé dielne, ktorých hlavným aktérom je žiak.

Literatúra

BALCÁROVÁ, B.: Niektoré integratívne postupy a aspekty vo vyučovaní hudobnej výchovy. In: *Zborník Prešovského hudobného spolku Súzvuk, Muzikologické aktivity.* Prešov: *Súzvuk*, 2007, s. 201 – 208. ISBN 978-80-89188-17-8.

FILA, R.: *Načo nám je umenie.* Bratislava: Mladé letá, 1991.

HELFERT, V.: Základy hudební výchovy na nehudebních školách. In: *Vybrané studie* I. Praha: 1970.

HURNÍK, I.: *Cesta s motýlkem. O lidech u klavíru a kolem něho.* Praha: Supraphon,1989.

SKALKOVÁ, J.: 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: PAIDO, 2004, s. 55 ISBN 80-7315-060-3.

Kontaktná adresa

PaedDr. Božena Balcárová, CSc.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika
balcarova@unipo.sk

Výtvarná výchova v kontexte ŠVP

Tatiana BACHUROVÁ

Abstrakt: V našom príspevku sa zaoberáme možnosťami interpretácie umenia na 1. stupni základných škôl. Hlavným cieľom je poukázať na výchovný potenciál umenia v kontexte ŠVP – konkrétne ISCED 1.

Kľúčové slová: dieťa, edukácia, ISCED 1, ŠVP, výtvarné umenie.

Arteducation on kontext ŠVP

Abstract: The article deals with art interpretation possibilities in the first four grades of Primary Schools. Its main aim is to point out the educational art potential in SVP context - more specifically ISCED 1.

Keywords: art, edukation, child, ISCED 1, ŠVP.

„Pochopit umělecké dílo může jen ten, kdo porozuměl základním uměleckým principům, principům uměleckého zobrazování. Porozumět principům uměleckosti, uměleckého zobrazování může jen ten, kdo přistupuje k umění aktivně, kdo si osvojí alespoň umělecké návyky.“

Ján Ámos Komenský

Výtvarná výchova je „vystavaná“ z vedných odborov ako sú psychológia, pedagogika, sociológia, teória dejín umenia a pod. No dnes je nevyhnutné, aby sa opierala aj o poznatky mediálnej komunikácie, globalizácie, multikultúrnej výchovy a umenia postmoderny. Koncepcia výtvarnej výchovy reaguje na prudké zmeny spoločnosti i súčasného výtvarného umenia. Do edukačného procesu zaradzuje ťažiskové oblasti súčasnej kultúry (film, video, fotografiu, dizajn, architektúru a elektronickú tvorbu obrazu) a umožňuje laborovať s vyjadrovacími prostriedkami týchto médií.

Vizuálne médiá získavajú v našej kultúre čoraz dominantnejšiu pozíciu. Preto jedným z hlavných cieľov výtvarnej výchovy je rozvoj aktívneho (kritického) prístupu k médiám a pochopenie ich základnej štruktúry a funkcie. To vyžaduje aktívne spracovanie ich vizuálneho jazyka.

V súvislosti s vnímaním vizuálneho umenia sa hovorí o tzv. vizuálnej gramotnosti. Zahraničné výskumy ukazujú (Hortin, in Šupšáková, 2004), že podobne, ako existujú ľudia, ktorí nedokážu čítať a písať, sú teda negramotní, existujú aj ľudia, ktorí nedokážu porozumieť obrázku, sú teda obrazovo (vizuálne) negramotní.

Vizuálna gramotnosť a dieťa

Pojem vizuálna gramotnosť[1] sa všeobecne chápe ako schopnosť porozumieť a používať obrazy, myslieť a učiť sa v ich termínoch. *„Vizuální gramotnost může být také definována jako soubor dovedností, jimiž disponuje jedinec, aby porozuměl vizuálnímu obrazu a dokázal je používat k záměrné komunikaci s jinými lidmi“* (Ausburn – Ausburnová, in Mareš, 1995, s. 319).

Vo výtvarnej komunikácii je dekódovanie umeleckej znakovej štruktúry schopnosťou, ktorá predstavuje druhú gramotnosť človeka. Kultivovať vizuálnu gramotnosť je nutné rozvíjať už v detskom veku: *„Jednou z ciest, ako naplniť ciele vizuálnej komunikácie, je stretnutie s výtvarným umením, ktoré je obsiahnuté v učebných osnovách výtvarnej výchovy a literárnej výchovy, kde komunikácia prebieha prostredníctvom textu a ilustrácie umeleckej literatúry určenej pre prvý stupeň základných škôl. Mierou hodnoty sa v tomto prípade stáva miera sprostredkovania a miera emocionálneho pôsobenia. Výsledkom má byť ‚kultivované ľudské oko' ako základná podmienka rozvoja osobnosti“* (Šupšáková, 1999/2000, s. 17). Táto úloha predstavuje cieľavedomé a organizované rozvíjanie vizuálnej gramotnosti na prvom stupni základnej školy aj prostredníctvom recepcie ilustrácie. Ilustrácia často predstavuje prvý kontakt dieťaťa s vizuálnym umením. Z uvedených skutočností vyplýva, že vizuálny jazyk má v knihách pre deti oveľa väčší význam, ako sa mu obyčajne pripisuje. Poľská teoretička D. Wróblewska v súvislosti s vizuálnou gramotnosťou a recepciou ilustrácie píše: *„Prítomnosť ilustrácie je sprostredkovateľom v niekoľkých súbežne prebiehajúcich procesoch. Je pozvaním povzbudzujúcim k čítaniu, tým, že rozdeľuje a opticky člení text, uľahčuje jeho osvojenie, podnecuje predstavivosť k samostatnosti a intelekt k práci, napokon vťahuje mladého človeka do širšej výtvarnej problematiky, krok za krokom ho približuje k ‚ozajstnému' umeniu a môže mu byť prvým sprievodcom v jeho labyrinte“* (1976, s. 50). Pri vnímaní ilustrácie musí dieťa výtvarný jazyk dekódovať, to značí, predstaviť si dej, udalosti, detaily, musí si doplniť súvislosti, skompletizovať celok, správne interpretovať symboliku výtvarných znakov a pod. To všetko závisí od úrovne vizuálneho vzdelania a teda od vizuálnej gramotnosti dieťaťa. Vizuálny jazyk je určitým kódom v tom zmysle, že aj tento jazyk je potrebné naučiť sa, rozvíjať a trénovať ho. Poznamenávame, že s vizuálnou gramotnosťou súvisí a jej funkčnosť, a teda využiteľnosť v bežnom živote. J. Vančát vizuálnu gramotnosť definuje ako *„schopnost emancipovaného užívání vizuálně obrazných vyjádření jako nástroje v poznání i v komunikaci“* (Vančát, 2004, s. 136). Okrem toho, zahrňuje v sebe príležitosť pre vlastné aktívne sebavyjadrenie prostredníctvom výtvarnej tvorby.

Vhodným prostriedkom, ktorý rozvíja vizuálnu komunikáciu je interpretácia. Interpretácia umeleckého diela[2] je intelektuálne príťažlivý proces, ktorý pracuje s verbálnymi i neverbálnymi

[1] S týmto významom, hoci v odlišnom súbore grafém sa stretneme aj u iných autorov: napríklad výtvarné vzdelanie (Šabouk, 1989), vizuálny analfabetizmus (Uždil, in Gero – Tropp, 2000), vizuálna kompetencia (Obert, 2002), vizuálna inteligencia (Hoffman, in Šupšáková, 2004), vizuálna gramotnosť (Šupšáková, in Šupšáková a kol., 2004), vizuálna gramatika (Tokár, in Šupšáková a kol., 2004).

[2] Interpretácia umeleckého diela obsiahnutá v metodických radoch č. 4 Podnety výtvarného umenia a č.5 Podnety dejín umenia na prvom stupni ZŠ.

formami, aby priblížil dielo recipientovi a podnietil tak jeho reakciu. Podľa M. Murina [online, cit. 27.4. 2009]. je interpretácia v kontexte slovenského umenia javom, ktorý sa snaží kompenzovať absenciu autenticity a hlavne pomáha zorientovať sa v súčasnom umení. Interpretácia využíva pri tom „populárne" postupy[3], ktorými sa umenie môže stať zrozumiteľnejším aj detskému recipientovi.[4] Interpretátor pritom experimentuje s komunikačnými stratégiami, so znakmi, štylizovaním, metaforami, čím sa vytvára prekvapivý posun významov od pôvodných, často stereotypných modelov interpretácie.

V školskej praxi sa často aplikuje interpretácia, pri ktorej učiteľ využíva umelecké diela ako „hru hermeneutických odkazov" (pojem Murin, [online]). Odkazy (napr. informácie o historickom pozadí vzniku diela, informácii o spoločenských podmienkach, o dobovej filozofiia pod.) pri tom môžu byť len vedľajším produktom, ktorý detský recipient má možnosť analyzovať v určitých (napríklad dobových) kontextoch. Dôležité je ich prispôsobiť kognitívnym schopnostiam recipienta.

V každom prípade sa tu vytvára priestor pre integráciu rôznych podnetov do iných predmetov. Intermediálnosť a interdisciplinárnosť výtvarného umenia poskytujú výtvarnej výchove otvorené možnosti pre medzipredmetové väzby nielen s inými výchovami, ale aj s prírodovednými, jazykovými a humanitnými predmetmi. V tomto smere má výtvarná výchova potenciál v značnej miere integrovať poznávací proces na ZŠ. [5]

Muzeálna pedagogika a dieťa

Jedným z dôvodov, prečo nerozumieme a nedokážeme oceniť umenie, obzvlášť súčasné, je aj ten, že sme mali nedostatok príležitostí (ak vynecháme sporadické návštevy galérií) sa s ním stretnúť už v školských laviciach. Doteraz sa deti na prvom stupni ZŠ výtvarným umením zaoberali len zriedka. Argumentovalo sa to tým, že dieťa v tomto veku nie je ešte dostatočne zrelé na vnímanie umeleckého diela, pretože nemá dostatok poznatkov, aby sa mohlo umením zmysluplne zaoberať.

Jednou z ciest ako sa priblížiť vizuálnemu umenie je galerijna či muzeálna pedagogika. Tieto špecifické formy pedagogiky, pri ktorých sa dieťa stretáva s originálom umeleckého diela, využívajú metódy zapájajúce do procesu vnímania všetky zmysly a pôsobia tak na osobnosť dieťaťa komplexne. Hlavné ciele muzeálnej (galerijnej) pedagogiky[6]:

- pomôcť deťom vnímať umenie ako stálu a všadeprítomnú súčasť života,
- nadviazať komunikáciu medzi výtvarne stvárnenou prácou a návštevníkom výstavy,
- povzbudiť k objavovaniu možností využívania výtvarného jazyka,
- otvoriť cestu k akceptácii abstraktného výtvarného umenia a prostredníctvom dosiahnutia

[3] Ide o postupy simulácie, performance, animácie, recyklácie, parodizácie, využívanie reprodukcií (dopovedanie, demontáž, koláž, deštrukcia) a pod.

[4] „Fenomén interpretácie etc. je zaujímavý jav, je dôsledkom izolácie od svetového umeleckého diania v 70. a 80. rokoch, je vedľajším príznakom umeleckej zakríknutosti, ak nie priam priam komplexu umeleckej menejcennosti" [Murin, on line, cit. 27.4. 2009].

[5] Porovnaj http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced1_jun30.pdf

[6] http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/index.php?k=172

tohto cieľu otvoriť príležitosť chápať, tolerovať a prijímať výtvarné práce stvárnené aj iným štýlom,

- rozšíriť poznanie výtvarného jazyka návštevníkom galérie alebo deťom v škole.

Vzdelávanie a zároveň výchova umením sa realizuje pod odborným vedením galerijného (muzeálneho) pedagóga. No na túto formu edukácie by mal byť pripravený aj učiteľ prvého stupňa základných škôl. Medzi jeho zakladné kompetencie by mala patriť schopnosť transformovať získané dojmy, zážitky z galerijnej (muzeálnej) pedagogiky do vzdelávacieho a výchovného obsahu školy a samotného poznávacieho procesu dieťaťa. Jedine takto sa galéria, či múzeum stane pre dieťa miestom, kde sa „bezbolestne" stretne s umením.

Nová koncepcia výtvarnej výchovy, platná od septembra 2009, smeruje k pochopeniu umenia a k špecifickému spôsobu poznania a komunikácie, k používaniu vizuálneho jazyka ako prostriedku vyjadrovania zážitkov, k vytváraniu pozitívneho vzťahu k okolitému svetu, k hodnotám a pod. Metodické rady implikujú, okrem iného, aj podnety výtvarneho umenia (procesy, techniky, štýly a podnety inšpirované súčasným umením) a podnety dejín umenia (hra na tvorcov rôznych historických období; snaha pochopiť kontext doby, technické a obsahové možnosti vyjadrovania) už na prvom stupni ZŠ. Dôležité je, aby učiteľ zvážil primerané interpretačné metódy pri vnímaní umeleckého diela, ktoré preferujú aktívny prístup detí k umeniu (napr. galerijná (muzeálna) pedagogika, rôzne interpretačné metódy, dramatické, či výchovné postupy artefiletiky (arteterapie) a pod.). Prvé kontakty detí s vizuálnym umením tak budú mať sľubné dôsledky už aj na základnej škole.

Literatúra

GERO, Š. – TROPP, S.: *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000, 163 s. ISBN 80-8055-426-9.

OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002, s. 263. ISBN 80-88894-07-7.

MAREŠ, J.: Učení z obrazového materiálu. In: *Pedagogika,* 1995, roč. 45, s. 318 – 327, ISSN 3330-3815.

MURIN, M.: [online, cit. 27.4.2009 http://www.burundi.sk/monoskop/index.php/Nie%C4%8Do_vis%C3%AD_vo_vzduchu

ŠABOUK, S.: *Umělecká informace*. Praha: Československý spisovateľ, 1989, 112 s.

ŠABOUK, S.: *Jazyk umění*. Praha: Svoboda, 1996, 200 s.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole. Nové myšlienky a prístupy*. Bratislava : Digit, 2004, 263 s. ISBN 80-968441-1-3.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol.: *Vizuálna kultúra a umenie v škole. Nové myšlienky a prístupy*. Bratislava: Digit, 2004, 263 s. ISBN 80-968441-1-3.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: Vizuálne vnímanie a komunikácia. In: *Naša škola*, č. 3, roč. 99/2000, s. 16 – 21. ISSN 1335-1605.

WRÓBLEVSKA, D.: Dieťa a kniha dnes. In: *Zborník Slovenskej národnej galérie BIB´73*. Bratislava : Tatran, 1976, s. 34 - 40.

http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/index.php?k=172

http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced1_jun30.pdf

Kontaktná adresa

Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
bilancik@unipo.sk

Mediálny obsah v úlohe „textu“ vo vyučovaní slovenského jazyka

Lucia BLAŽEKOVÁ

Abstrakt: Text je akýkoľvek produkt média, ktorý chceme preskúmať, či je to televízny program, kniha, plagát, populárna pieseň, posledná móda, atď. Môžeme so žiakmi diskutovať, akým textom je kreslený film, rozprávka, detektívka atď. a ako sa líši od iných textov. Ktokoľvek prijíma mediálny text, či je to kniha čítaná osamote alebo film v kine, je prijímateľ. Pre deti je dôležité identifikovať prijímateľa textu. Moderná komunikačná teória učí, že prijímatelia určujú (uzatvárajú) význam. Význam textu nie je niečo, čo podlieha kritikom, učiteľom alebo autorom, ale je determinovaný v dynamickom a meniacom sa vzťahu medzi čitateľom a textom. Rola učiteľa je asistovať žiakom v rozvíjajúcich sa zručnostiach, ktoré im umožnia získať aktívne prečítania – prečítanie, ktoré rozpozná rozpätie možných významov v texte, hodnoty a odklony zahrnuté vo významoch, a ktoré si bude vyžadovať vedomé možnosti, nie podvedomé prijímanie „preferovaného“.

Kľúčové slová: komunikácia, médiá, prijímateľ, text, význam.

Media content as „text“ in teaching the slovak language

Abstract: Text is any kind of product of media that we like to investigate, whether it is television program, book, poster, popular song, latest fashion etc. We may discuss with students, what kind of text is animated movie, fairy tale, detective story etc. and how does it differ to other texts. Whoever receives media ext, whether it is book read alone or movie in cinema, is recipient. With kids it important to identify recipient of text. Modern communication theory teaches that recipients determine (deduce) understanding. Understanding of text is nothing that reports to critics, teachers not authors but is determined in dynamic and variable relationship between reader and text. Teacher's role is to assist students with improving theirs skills, which will make them be able to achieve active reading – reading that recognize a span of possible meanings in text, values and deviations included in meanings and that will require conscious abilities, not subconscious receiving of "preferred".

Keywords: communication, meaning, media, recipient, text.

Pole médií je veľmi široké a neorganizované, smerujúce nielen od tradičných médií ako noviny, časopisy, televízia a film, ale takisto zahŕňa mnohé oblasti populárnej kultúry. Prvotná a dôležitá je myšlienka, že akákoľvek komunikácia alebo rozprava je konštrukt reality. Každý opis alebo vyjadrenie sveta, založené na fikcii, je snahou opísať alebo definovať realitu a je v istom zmysle konštrukciou – výber a usporiadanie detailov na vytvorenie stanoviska tvorcu pohľadu na realitu. Neexistujú neutrálne opisy reality – v tlači, v slove, vo vizuálnej forme. Táto „koncepcia“ vedie k trom širokým oblastiam, v rámci ktorých môžeme vytvoriť otázky, ktoré pomôžu žiakom dekonštruovať médiá: text, prijímatelia a produkcia. Text je akýkoľvek produkt média, ktorý chceme preskúmať, či je to televízny program, kniha, plagát, populárna pieseň, posledná móda, atď. Môžeme so žiakmi diskutovať, akým textom je kreslený film, rozprávka, detektívka atď. a ako sa líši od iných textov. Ktokoľvek prijíma mediálny text, či je to kniha čítaná osamote alebo film v kine, je prijímateľ. Pre deti je dôležité identifikovať

prijímateľa textu. Moderná komunikačná teória učí, že prijímatelia určujú (uzatvárajú) význam. Význam textu nie je niečo, čo podlieha kritikom, učiteľom alebo autorom, ale je determinovaný v dynamickom a meniacom sa vzťahu medzi čitateľom a textom. Rola učiteľa je asistovať žiakom v rozvíjajúcich sa zručnostiach, ktoré im umožnia získať aktívne prečítania – prečítanie, ktoré rozpozná rozpätie možných významov v texte, hodnoty a odklony zahrnuté vo významoch, a ktoré si bude vyžadovať vedomé možnosti, nie podvedomé prijímanie „preferovaného". (Shepherd, 2003)

Kedykoľvek sa diskutuje o mediálnom produkte, malo by sa prihliadať na niektoré aspekty konštrukcie, textu, prijímateľov a produkcie. Učitelia rýchlo prídu na to, že diskusia sa bude prirodzene točiť okolo týchto širokých oblastí, pretože všetky spolu súvisia a ovplyvňujú sa. Je takisto dôležité si uvedomiť, že efektívny mediálny program zapojí žiakov nielen do analýzy, ale aj do tvorby mediálnych produktov. Učitelia zistia, že tento model sa dá ľahko zapamätať a ľahko aplikovať. Je dostatočne ľahký vybaviť si ho (text, prijímateľ, produkcia) a dostatočne sofistikovaný na detailnú analýzu a na poukázanie na súvislosti jednotlivých častí.

F. Rogow (2003, s. 10) The literacy for the 21st century:

Nevyhnutné/najpodstatnejšie otázky pre učiteľov:

- Snažím sa povedať žiakom, aká je myšlienka? Alebo ponúkam žiakom zručnosti, ktoré im umožňujú, aby na to prišli sami?
- Dávam žiakom najavo, že som otvorená prijať ich interpretáciu, pokiaľ je dobre podložená, alebo to podávam tak, že moja interpretácia je jediná správna?
- Na konci hodiny sú žiaci viac analytickí? Alebo viac cynickí?

Keď mladí ľudia začnú byť schopní myslieť abstraktne, riešiť problémy pravdepodobnosti a zovšeobecňovať, mediálna gramotnosť ponúka úžasnú hĺbku na analýzu a produkciu. Päť kľúčových otázok tak ako aj rozširujúce otázky dokážu stimulovať komplikované otázky. každé dieťa je originálne vyvíja sa vlastným tempom. Deti toho istého veku môžu byť úplne odlišné – emocionálne, intelektuálne a dokonca aj fyzicky. Tieto rozdiely ovplyvňujú schopnosť učiť sa a osvojiť si zručnosti mediálnej gramotnosti. Nasledujúce otázky nám pomáhajú porozumieť ako znakový systém správy ovplyvňuje jej interpretáciu u rôznych ľudí; ako symboly, ktoré sú pre správu vybraté, zapadajú do našich postojov a do vnímania sveta.

Tabuľka 1 The literacy for the 21st century (2003, s. 39)

Kľúčové myšlienky	**Kľúčové otázky**	**Otázky vedenia detí**
Všetky mediálne správy sú skonštruované.	Kto vytvoril túto správu?	Čo to je? Ako je to dané dokopy?
Mediálne správy sú skonštruované za pomoci kreatívneho jazyka, ktorý má svoje vlastné pravidlá.	Aké techniky sú použité na to, aby získali moju pozornosť?	Čo vidím alebo počujem? Čo sa mi na tom páči alebo nepáči?
Rôzni ľudia prežívajú tie isté mediálne správy rozdielne.	Ako inak môžu iní ľudia porozumieť tejto správe?	Čo si o tomto myslím a aké pocity to vo mne vyvoláva? Čo si iní ľudia o tomto môžu myslieť a aké pocity to môže vyvolávať v nich?
Média „uzákoňujú“ hodnoty a názory.	Aké životné štýly, hodnoty a názory zastáva alebo vynecháva táto správa?	Čo mi to hovorí o tom, ako iní ľudia žijú a čomu veria? Je niečo alebo niekto vynechané/ný?
Väčšina mediálnych správ je zhotovených tak, aby získali profit a/alebo moc.	Prečo bola táto správa odoslaná?	Snaží sa mi toto niečo povedať? Snaží sa mi toto niečo predať?

Spôsobilosti človeka efektívne riešiť problémy, kriticky a tvorivo myslieť vytvárajú množinu spôsobilostí, ktoré patria medzi kľúčové kompetencie človeka a nazývajú sa súhrnne kognitívne kompetencie.

Používanie médií ako didaktických pomôcok je nedostačujúce. V didaktickej činnosti by sa mali stať médiá predmetom vzdelávacej praxe. Integrácia mediálnej výchovy do učebných predmetov vyžaduje zosúladenie cieľov učebných predmetov s cieľmi mediálnej výchovy. Mediálne zobrazovanie reality podlieha kódovaniu, prebieha v súlade s pravidlami vlastnej reči. Obsahy najmä audiovizuálnych diel tvoria špeciálne znakové systémy prezentácie, ktoré pracujú so stanovenými nositeľmi významov v súlade s pravidlami semiotiky. Jedným z cieľov mediálnej výchovy je naučiť deti a mládež pochopiť pravidlá tohto špeciálneho rečového prostriedku, najmä s dôrazom na reč filmu a reč televízie, rozvinúť schopnosť dekódovať a interpretovať symbolicky zobrazený obsah mediálnej reality. (Činátlová, 2008, s. 134) Ďalšou oblasťou rozvíjania sémantických kompetencií žiakov je identifikácia a dekódovanie mediálnych textov a žánrových vzorcov rôznych médií. Vedomosti v oblasti žurnalistických žánrov v tlačených médiách, televíznych a filmových žánrov predstavujú prístup k pochopeniu tvorby mediálnych produktov aj vzhľadom na vlastné očakávania a konzum médií. Cieľom je tiež naučiť žiakov identifikovať konvencie a klišé v zobrazovaní prebehov mediálne konštruovaných príbehov. Domnievame sa, že v centre mediálnej gramotnosti sa musí nachádzať dialóg a pedagogický prístup, ktorý rozvíja otvorený, premyslený a kritický postoj.

„Prvým z významných osobností, ktorá sa zaoberala začlenením médií do školskej praxe bol J. A. Komenský. Komenský požadoval, aby bolo predčítanie novín súčasťou školského vyučovania, pretože noviny vnímal ako významný zdroj informácií.“ (Jechová, 2008, s. 183)

Spôsoby využitia médií je možné rozdeliť do niekoľkých uvedených okruhov.

1. Analýza mediálnych obsahov

Príklad: ak sú žiaci oboznámení so žánrovými útvarmi publicistického štýlu, intuitívne tušia základné rozdiely medzi „bulvárnou“ a „serióznou“ tlačou. Hoci toto rozdelenie je presne vymedzené a jednoznačné, stále je možné v rámci slovenskej mediálnej scény zaznamenať ukážkové príklady na „bulvárne“ a „seriózne“ prvky. Vyučujúci by mali vysvetliť základný rozdiel medzi bulvárnymi a serióznymi periodikami a na jednotlivých príkladoch ukázať, ako sú prvky bulvárnych informácií stále viac presahujúce do tlače označovanej prívlastkom „seriózna“.

2. Analýza spravodajských informácií

Príklad: môžeme zamerať iba na analýzu spravodajských obsahov. Jednou z možných techník je výber jednej skutočnej udalosti a poukázať na odlišnosti spracovania v rôznych médiách. Môžeme porovnávať ako je táto informácia spracovaná v televíziou, tlačou, rozhlasom, či sa tieto obsahy svojou podstatou vzájomne líšia alebo nie.

3. Analýza reklamných obsahov

Pre tvorbu reklamných obsahov je typické vytváranie špecifických jazykových fráz, niektoré je možné na hodinách slovenského jazyka a literatúry analyzovať a pokúsiť sa o zhrnutie ich hlavných znakov. (Niklesová, 2007, s. 114)

Očakávané usporiadanie obsahu má aj správa kto, čo, kedy, kde, prípadne ako a prečo. Na to, aby boli obsahy vo vyučovaní opodstatnené musia mať nejaký význam. Kľúčovými pojmami, ktoré konštituujú význam je znak a kód ako spoločensky platné nástroje komunikácie. V niekoľkých oblastiach môže mediálna výchova dokonca nahradiť priamo jednotlivé kapitoly z učiva slovenského jazyka – z oblasti jazykovej, slohovej (jazykové štýly, komunikačné stratégie, základné vlastnosti textu a princípy jeho výstavby, slohotvorné činitele – subjektívne, objektívne), literárna komunikácia (rozdiely medzi umeleckým a neumeleckým textom, metóda interpretácie textu). Témy mediálnej výchovy a predovšetkým analýza mediálnych obsahov poskytujú ideálny materiál pre výklad celého spektra jazykových a štylistických prostriedkov publicistického štýlu.

Pojem mediálna kompetencia je úzko naviazaný na pojem komunikatívna kompetencia. Komunikatívnu kompetenciu treba rozvíjať a nacvičovať, i keď patrí do základného vybavenia každého človeka. Rozvoj komunikatívnej kompetencie je podporovaný najmä primárnou socializáciou v rodine, vzdelávacími ustanovizňami, každodennými skúsenosťami a samo socializačnými procesmi ďalšieho učenia. Mediálna kompetencia môže byť označená ako podmnožina komunikatívnej kompetencie a zahŕňa v sebe prácu s médiami všetkých druhov. Využívanie médií v škole má vo svojej podstate stále ten istý význam, ako mali doteraz knihy, zošity, tabuľa. Rozdiel je v technologickom pokroku a v omnoho širších možnostiach. V mediálnej výchove sa nepoužívajú len ako didaktická pomôcka, ale sú obsahom výučby. „Z pohľadu vyučovania materinského jazyka je to najmä rôznorodý jazykový materiál, ktorý nám médiá poskytujú a vytvárajú tak priestor na upevnenie či rozšírenie vedomostí o jazykovom systéme.“ (Palenčárová, 2007, s. 248) Podľa Kačinovej (2005, s. 124) je jazyk jedinečným

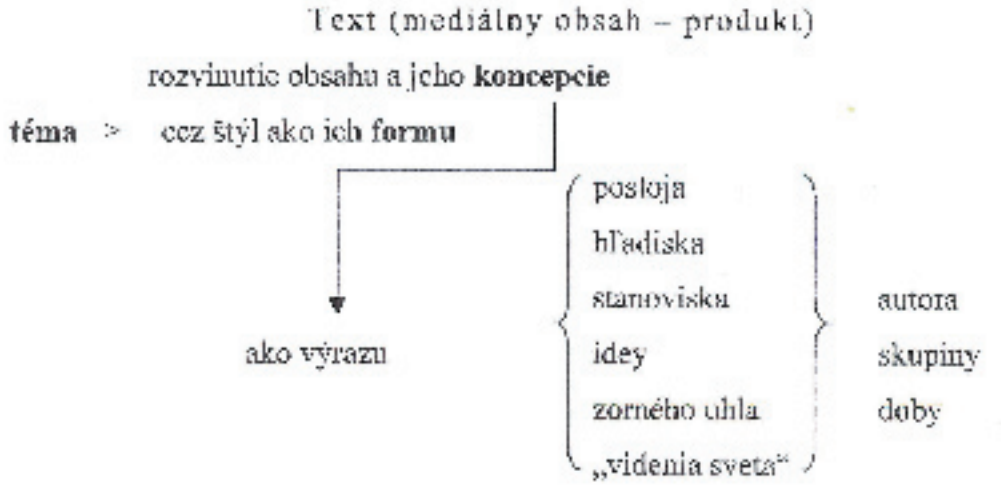
znakovým systémom k zabezpečeniu spoločenskej komunikácie. V súčasnosti však čoraz viac na komunikačnom význame nadobúdajú iné znakové systémy komunikačných médií. Učenie sa jazyka o jazyku je základom vyučovania materinského jazyka. Jazyk nie je možné vnímať výlučne v jeho ústnej a písomnej forme, ale v kombinácii so špecifickými mediálnymi znakovými systémami.

Je potrebné naučiť žiakov vyberať, hodnotiť a využívať informácie, teda všetky činnosti, cvičenia a aktivity by mali byť založené na analýze, komparácii a hodnotení mediálnych textov. Mediálne výpovede sú samy osebe interpretáciami, preto je vhodné cvičiť schopnosť komplexného spracovania mediálnych obsahov. Aktivita, samostatnosť v myslení, rozhodovaní a asertivita v prístupe k médiám sú tou najlepšou obranou proti ich nežiaducim vplyvom. Dôležité je aj pochopenie témy, postoj autora prejavu, jazykové prostredie, poznanie adresáta, aby fungovala spätná väzba. Úroveň mediálnej gramotnosti závisí aj od metodického stvárnenia učiva, možností rozvíjania hodnotiacich schopností žiakov, ich samostatnosti, tvorivosti a zvýšenia sebavedomia a kreativity práce učiteľov. Počúvanie a pozorovanie mediálnych vyjadrení, interpretácia vzťahu mediálnych vyjadrení a reality, stavba mediálnych vyjadrení, cieľom je teda porozumieť reči médií, ktoré tvoria semiotický systém. Dokázať vnímať prejavy mediálne sprostredkovanej rečovej komunikácie, pochopiť to podstatné, aktívne počúvať, tvoriť otázky, poskytnúť a prijať spätnú väzbu. Reflektovať podmienky a kreatívne ich dotvárať aj v oblasti médií. (J. Porubcová, 2005, s. 92) Základná metodika mediálnej výchovy má smerovať ku kritickému mysleniu, byť založená na spontánnom učení (dôraz na procesy objavovania a predkladania polemických problematických zadaní, zdôrazňuje sa použiteľnosť, užitočnosť a potreba poznatkov), kooperácii (aktívna účasť žiakov pri plnení vzdelávacích cieľov) a na priereze (naviazanie mediálnej výchovy na vzdelávacie oblasti, cieľom je prepojenie čiastkových informácii do komplexnejších znalostných štruktúr, vytváraní obecnejších postojov) (Mičienka – Jirák, 2006, 16-17).

Pri interpretácii mediálnych obsahov môžeme vychádzať zo základnej komunikačnej schémy vysielač – oznámenie – prijímač. Vo vzťahu k jazykovému dorozumievaniu patrí nielen kód, ktorý možno v našom prípade stotožniť s jazykom (ako systémom), ale aj spôsob jeho používania pri kódovaní i pri dekódovaní oznámenia. Aj pri skúmaní literárneho textu sa zistilo, že nestačí skúmať iba štruktúru hotového textu, ale že treba venovať pozornosť i jeho prijímaniu a interpretovaniu u adresátov, no v poslednej miere aj spôsobom jeho tvorenia, konštruovania u autorov. (Horecký, 1980, s. 11) Domnievame sa teda, že aj pri „čítaní“ mediálnych obsahov je potrebné postupovať rovnako. Podľa Horeckého (1980, s. 12) pri komunikačnom procese vysielateľ (človek) pozoruje objektívnu realitu, mimojazykový svet, prijíma ho cez istý vstup do svojej mozgovej a rečovej sústavy a potom ho spracúva pomocou jazykových prostriedkov a vytvára jazykový znak. Tento znak aplikuje k triede myšlienkových objektov, ktoré možno nazvať denotátmi, a potom ho vo zvukovej podobe vysiela k druhému účastníkovi komunikácie. Aby sa jazyková komunikácia naplno realizovala, musia mať účastníci komunikácie spoločný kód – spoločný jazyk a spoločné vedomosti. Prijímateľ musí

byť schopný interpretovať aj podávateľove pragmatické prvky, no predovšetkým musí vedieť pochopiť komunikačnú stratégiu, komunikačný zámer, musí mať isté poznatky o základných komunikačných postupoch. (Horecký, 1980, s.19)

Pri interpretácii mediálneho obsahu môžeme vychádzať z grafického modelu textu



F. Miko (1980, s. 28) tvrdí, že „funkcia" textu má dve základné dimenzie, ako ich môžeme dobre rozlíšiť na v modeli komunikácie:

Autor – Text (mediálny obsah – produkt) - príjemca

Realita, na ktorú sa text (mediálny obsah – produkt) semioticky vzťahuje

Horizontálna dimenzia autor – text – príjemca je operatívna (výkonná) funkcia textu (mediálneho obsahu – produktu) v komunikácii. Ňou sa informácia, ktorú obsahuje, prenáša od autora k príjemcovi. Vzťah text (mediálny obsah – produkt) - zobrazená realita predstavuje výrazovú kategóriu zobrazenia či vyjadrenia.

Pennac (1999) hovorí, že televízia dokáže naservírovať tak, že už netreba nič objavovať, lebo dieťaťu všetko podáva predžuté – obraz, zvuk aj scenériu. „Mediálny text má množstvo možných alternatívnych významov, ktoré môžu vyústiť do rôznych chápaní. Obsah masových médií je teda principiálne polysémický, má mnoho možných významov. Polysémia je nevyhnutným rysom masovej mediálnej kultúry." (McQuail, 2007, s. 265) Každý mediálny produkt má obsah a obsahu sa pripisuje nejaký význam. Každý mediálny obsah niečo predkladá.

Literatúra

ČINÁTLOVÁ, B.: Mediální výchova v předmětu Český jazyk a literatura. In kol. autorov. *Média tvořivě.* Kladno : o. s. Aisis, 2008, s. 134 - 136. ISBN 978-80-904071-1-4.

HORECKÝ, J.: Jazyk v medziľudskej komunikácii. In IHNÁTKOVÁ, Natália a kol. autorov. *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980, s. 11 – 20.

JECHOVÁ, K.: *Mediální výchova aneb kdy a jak ji vyučovat?*. In kol. autorov. *Slovo o slove.* Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. s. 181 – 186. ISBN 978-80-8068-752-6.

KAČINOVÁ, V.: Mediálna výchova ako súčasť učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra na základných a stredných školách. In kol. autorov. *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúry na ZŠ.* Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2005. s. 124 – 135. ISBN 80-89185-12-6.

Kol. autorov : *Literacy for the 21 st Century*, 2003, s. 50

MCQUAIL, D.: *Úvod do teórie masovej komunikácie*. Praha : Portál, 1999.

MIČIENKA M., JIRÁK, J. a kol:. *Základy mediální výchovy.* 1 vyd. Praha : Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.

NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy.* České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. 142 s. ISBN 978-80-7040-995-4.

PALENČÁROVÁ, J.: Reflexie o prvkoch mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka na 1. stupni ZŠ. In kol. autorov. *Slovo o slove.* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2007, s. 247 – 250. ISBN 978-80-8068-646-8.

PENNAC, D.: *Ako román.* Bratislava : SOFA, 1999. ISBN 80-85752-89-1.

PORUBCOVÁ, J.: Syntax a rečová komunikácia v školskej praxi. In: *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúry na ZŠ*. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2005. s. 92 - 99. ISBN 80-89185-12-6.

SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika.* 2 vyd. Prešov : SLOVACONTACT, 1996. 178 s. ISBN 80-901417-9-X.

Kontaktná adresa

Mgr. Lucia Blažeková
Súkromné gymnázium
Česká 10, Bratislava 831 03, Slovenská republika
lucia.blazekova@gmail.com

Hudobná výchova v kontexte školských reforiem

Anna DEREVJANÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá otázkou vyučovania hudobnej výchovy na základných školách z hľadiska historického. Zároveň približuje prípravu učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania z hľadiska Katedry hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty PU v Prešove. Hovorí o problémoch, ktoré hudobná pedagogika riešila v minulosti a aké problémy v chápaní i praktickej realizácii hudobno-výchovných činností sú v súčasnosti v školskej praxi. Hľadá odpovede na otázky, kde pri reformách vznikajú chyby, ako ich môžeme napraviť, ako sa poučiť z histórie, aby sme dali dôstojné miesto hudobnej výchove v školskej edukácii.

Kľúčové slová: Hudobná výchova, predprimárna edukácia, primárna edukácia, príprava učiteľa, školské reformy.

Musical Education in the context of school reform

Abstract: This article deals with the question of teaching music in elementary schools from a historic viewpoint. It also points out preparedness of the teachers in pre-school and primary school education in the Department of Music at the Faculty of Education at Presov University in Presov. The report addresses problems, which music education was dealing with in the past, and compares them with problems and understanding and implementation of teaching music today in school practices. It looks for answers on the mistakes made when reforms occur, how we can fix them, and what we can learn from these past mistakes to give music an honorable/respectful place in the school system.

Keywords: Teaching music, pre-school and primary school education, preparedness of the teachers, school reforms.

Hudobná výchova je spoločensky organizovaným procesom hudobného rozvoja človeka, zameraného na zvládnutie istého hudobného poznania, ale hlavne na rozvoj špecifických schopností a zručností, na vytváranie postojov a formovanie celej osobnosti. Z hľadiska času ide o dlhodobý proces pôsobenia hudbou na dieťa v predškolskom veku, v školskom veku, v rôznych súboroch, v základných umeleckých školách, ale aj v rodine, prostredníctvom médií, koncertov, prosto pôsobenie hudbou, ktorá je všade okolo nás.

Po roku 1989 u nás neustále prebieha transformácia hospodárskeho systému, ale aj spoločenského systému v snahe o demokratizáciu spoločnosti. Uplatnenie princípov demokracie je však závislé od istého stupňa úrovne duchovnej kultúry spoločnosti, od úrovne ľudských zdrojov, ktoré svojim životom napĺňajú hodnoty humanizmu. Preto je nevyhnutné vybudovať efektívny výchovno-vzdelávací systém, ktorý vytvára priestor pre rozvoj všetkých predpokladov jedinca, ktorý rozvíja jeho schopnosti, nadania, záľuby, pre plnohodnotný život v spoločnosti, aby bol schopný zvládnuť nielen odborné, ale aj morálno-etické nároky a potreby súčasného sveta. Po roku 1990 bol deklarovaný program „Konštantín“, v roku 2002 dlhodobá koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov program „Milénium“. Jeho

hlavným cieľom je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo v Slovenskej republike na tvorivo humánnu výchovu a vzdelávanie, s dôrazom na aktivitu a slobodu osobnosti.

Proces koncipovania i filozofických principiálnych východísk v otázke obsahu hudobnej výchovy, nové poznatky v oblasti hudobnej pedagogiky i psychológie výrazne ovplyvňovali zmeny v obsahovom i metodickom smerovaní tohto predmetu v jeho historickom kontexte. Do roku 1918 bolo pre hudobnú výchovu príznačné dominantné postavenie vokálnych činností, spev bol povinným vyučovacím predmetom na obecných i meštianskych školách a pri intonačnej a sluchovej výchove vychádzal z metodiky Maxa Batkého. Významným medzníkom bol rok 1918, kedy s národným oslobodením sa prostredníctvom hudobnej výchovy oslobodzuje aj slovenská svetská a ľudová pieseň, zaujíma významné miesto v hudobnej výchove, vzniká detská pieseň, prebúdza sa umelecká výchova. V tom čase začali vychádzať prvé české a slovenské učebnice hudobnej výchovy aj prvé metodické publikácie. V 20-tych rokoch 20. storočia sa objavujú aj prvé reformné snahy v podobe metodiky hudobnej výchovy zameranej na rozvoj tvorivosti, vokálnej improvizácie, objavuje sa hra na detských hudobných nástrojoch i hudobno-pohybová výchova. Vznikali nové učebnice spevu, pedagogické oddelenia pri konzervatóriách, Vladimír Helferd na Masarykovej univerzite v Brne sa zaoberal problematikou hudobnosti a hudobnej výchovy, realizovali sa prvé hudobno-pedagogické výskumy. V roku 1934 vznikla Spoločnosť pre hudobnú výchovu, ktorá mala svoju pobočku aj na Slovensku, začali sa organizovať medzinárodné kongresy o hudobnej výchove (Praha, Bratislava, Trenčianske Teplice). Boli veľké snahy premenovať predmet *spev* na *hudobnú výchovu*, čo sa podarilo až neskôr.

Po roku 1945 nastal veľký rozmach ľudovo-umeleckej tvorivosti, vznikali spevácke zbory detí a mládeže, vznikali katedry hudobnej výchovy na vysokých školách. V tom období však nečakane došlo aj k redukcii počtu hodín hudobnej výchovy na základných školách, a to na jednu vyučovaciu hodinu od 1. po 7. ročník, čoho sme svedkami aj v súčasnosti. To vyvolalo búrlivé reakcie, organizovali sa protestné akcie, konali sa veľké konferencie pod vedením skladateľskej hudobnej obce, čo nielen prinavrátilo hodiny hudobnej výchovy do uvedených ročníkov, ale neskôr podnietilo aj vydávanie učebných pomôcok pre hudobnú výchovu, boli vydané gramofónové platne s výkladmi ku skladbám a aj hudobné filmy.

Mimoriadne priaznivé pre otázky hudobnej výchovy boli 60-te roky, prebiehalo spoznávanie orffovej i kodalyovej metodiky, vznikla Slovenská spoločnosť pre hudobnú výchovu (1967), spoločnosť Hudobná mládež, hudobné relácie pre deti a mládež v rozhlase i televízii, organizovali sa výchovné koncerty pre deti a mládež. Bolo to obdobie konštituovania sa silných katedier hudobnej výchovy na jednotlivých pedagogických fakultách, začínali sa organizovať pedagogické konferencie, ktoré riešili pedagogickú interpretáciu konkrétnych hudobno-pedagogických problémov. Už vtedy sa venovali problematike využívania populárnej hudby v škole (názory Ivana Poledňáka). V tomto období sa veľa písalo a odborne diskutovalo aj na tému intonácie a sluchovo-intonačnej výchovy (František Lýsek). Začiatkom 70-tych rokov vznikla nová Spoločnosť pre hudobnú výchovu, ktorá prijala koncepciu *Nové poňatie*

hudobnej výchovy so štyrmi základnými hudobno-výchovnými činnosťami, s možnosťou využívania hry a tvorivosti vo výučbe. Od roku 1984 sa organizujú v Nitre na PF UKF konferencie k otázkam hudobnej výchovy, prípravy učiteľov hudobnej výchovy, učebniciam hudobnej výchovy, osnovám, ale i novým prístupom v hudobnej výchove. Vznikli aj niektoré základné školy s rozšíreným vyučovaním hudobnej výchovy. Trendy 90-tych rokov vychádzajú z rešpektovania osobnosti dieťaťa, využívania rôznych alternatívnych koncepcií, alternatívnych učebníc, vytvárania rôznych hudobno-tvorivých projektov a tvorivých dielní (Juraj Hatrík, Tatiana Pirníková), návrat k hudobným hrám (Metodeja Schneiderová) a hudobno-dramatickým činnostiam (Belo Félix), veľká pozornosť sa venuje percepcii hudby (Jaroslav Herden, Božena Balcárová).

Je zjavné, že celý ten čas prebiehal akýsi zápas o hudobnú výchovu, o jej skvalitnenie. Bol to zápas organizovaný, občas i samovoľný až živelný. Ten zápas prebieha aj v súčasnosti. Ide momentálne o zápas o jeho kvantitu, prinavrátenie jednej hodiny hudobnej výchovy do 8. a 9. ročníka základnej školy. Kvantita však nie je vždy zárukou kvality a kvalita vyučovania hudobnej výchovy je v súčasnosti na Slovensku veľmi žalostná. Aká je teda súčasná hudobno-pedagogická prax z pohľadu prípravy učiteľa predprimárnej a primárnej školy.

Pedagogická fakulta PU v Prešove v súčasnosti zabezpečuje prípravu študentov v študijných odboroch: Predškolská a elementárna pedagogika a Špeciálna pedagogika. Študijný odbor Predškolská a elementárna pedagogika má ešte študijné programy: Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín (asistent učiteľa, známy aj pod pojmom rómsky asistent), Predškolská a elementárna pedagogika emocionálne narušených a Pedagogika mentálne postihnutých. Študijný program Predškolská a elementárna pedagogika s jednotlivými programami na PF PU beží už od školského roku 2005/2006 a Pedagogická fakulta PU v Prešove je jedinou pedagogickou fakultou na Slovensku, ktorá má jednoznačne vyšpecifikovaný profil, príprava učiteľa materskej školy a primárneho stupňa základnej školy.

Súčasná hudobno-pedagogická teória vychádza z princípov tvorivo–humanistickej koncepcie, je otvorená súčasným pedagogickým trendom. Vychádza z koncepcie komplexnej múzickej výchovy, založenej na integratívnom prístupe k hudbe, k jednotlivým hudobno-výchovným činnostiam i prejavom. Hudba má byť pre deti hrou, detským experimentovaním a objavovaním. Dieťa je vnímané ako jedinečná osobnosť s väčšou či menšou mierou hudobnosti, ale to nemôže rozhodovať o jeho zapojení do hudobno-výchovných činností, tie sú prístupné všetkým. Nie je dostatok metodickej literatúry z hudobnej výchovy pre predškolský vek.

Súčasná hudobno-pedagogická realita potvrdzuje, že hudobnosť našej populácie je nedostatočná a hudobná výchova je v kríze. Súčasný stav vo vyučovaní hudobnej výchovy nie je nijak lichotivý, napriek tomu, že je prijateľná koncepcia, vyhovujúce učebnice, metodické príručky, CD nosiče s ukážkami piesní a skladieb, aj slušné materiálne vybavenie na jednotlivých školách. Chýbajú však učitelia, ktorí by hudbou žili, rozumeli jej, rozumeli hudobným záujmom detí a hlavne verili dôležitosti a potrebnosti predmetu hudobná výchova. Ak učiteľ verí v jeho potrebu, tak aj keď je menej hudobne disponovaný, hľadá spôsob, ako to vykompenzovať, ako

to riešiť, využije možnosť kvalifikovaného učenia učiteľom z 2. stupňa, kolegyňou z inej triedy, hlavne to chce riešiť.

Nelichotivá hudobno-pedagogická prax pôsobí aj na našich študentov veľmi kontraproduktívne, pretože sami učitelia nedoceňujú význam predmetu, chápu ho viac náukovo, ako by mali, len ojedinele na praxi predvedú ukážkovú hodinu hudobnej výchovy. V minimálnej miere využívajú hudobný nástroj, minimálne využívajú nástroje orffovho inštrumentára, to čo malo slúžiť ako pomôcka – inštrumentálne nahrávky piesní z učebníc na CD sú východiskom pri nácviku piesne, dochádza tým často k zmenám v melodickej línii piesne, na hudobnej výchove sa už aj málo spieva a pod. Na primárnom stupni základnej školy sú hodiny hudobnej výchovy často zamieňané inými predmetmi, ak vznikne potreba niečo dobrať, či zopakovať. Deti obľubujú akčnú a dynamickú hudobnú činnosť, pekne znejúcu hudbu, hru a spev, pohotové reakcie, a hlavne ak má byť edukačný proces pre deti hrou a experimentovaním, mal by sa vedieť hrať aj učiteľ a pritom netrpieť syndrómom zníženia vlastnej váhy a dôstojnosti.

Prečo je tomu tak? Veď za posledné roky už len naša Pedagogická fakulta PU v Prešove pripravila (a verila že dobre) množstvo absolventov, ktorí by mali naznačené problémy hudobnej teórie i praxe ovládať. Je však skutočnou „otázkou do bitky“ či dobre. Čo potrebuje vedieť súčasný učiteľ, aby bol v otázke hudobnej výchovy dobrý. Jednoznačnú odpoveď nenájdeme, myslím si však, že predovšetkým musí chcieť hudobnú výchovu realizovať, mať ju rád a k stavu dobre sa postupne dopracuje. V našej hudobnej výchove je viac slov ako tónov, hudba sa z nej často vytráca.

Študentky externého štúdia v eseji na tému Hudba v mojom živote často uvádzali, že pozitívny vzťah k hudbe získavali v materskej, už menej v základnej škole, že spievali v detstve s rodičmi, občas hrali, tancovali. Ak mali negatívny postoj k hudobnej výchove, resp. negatívny zážitok z hudobnej výchovy, tak len vďaka učiteľom hudobnej výchovy, ktorí ich necitlivým prístupom k miere ich hudobnosti tak ranili, že hudobná výchova sa stala pre ne traumou. Dodnes prichádzajú k nám študenti, u ktorých naprávame ich vnútorné presvedčenie, že nevedia spievať, pretože nikdy nespievali a učíme ich základnej hudobno-pohybovej kultúre a schopnosti pohybovo sa vyjadriť.

Na druhej strane musíme priznať a kriticky sa vyjadriť aj do vlastných radov, mnohí učitelia pôsobiaci na pedagogických fakultách nikdy neučili v predškolskom zariadení či na 1. stupni základnej školy, čo sa prejavuje ako problém v otázke pedagogickej interpretácie problematiky, ktorú vyučujú. Ďalším problémom sú počty študentov a možnosti ich delenia do skupín pri realizácii hudobno-praktických disciplín: hra na nástroji či absentujúci samostatný predmet hlasová výchova. Ekonomická realita je vraj taká a znižujú sa aj počty kontaktných hodín počas semestra.

Pedagogická fakulta PU v Prešove pokrýva terén východu Slovenska, a teda oblasť, ktorá je dodnes úzko spätá s ľudovou kultúrou, je značne religiózna, výrazne multikultúrna, bytostne sa jej dotýka rómska problematika, má značné množstvo málotriednych škôl, a to teda predpokladá vychovávať komplexného učiteľa, ktorý by vedel na všetky uvedené momenty

reagovať. To výrazne ovplyvnilo aj koncipovanie ponuky povinne voliteľných a odporúčaných výberových predmetov v rámci katedry hudobnej výchovy. V oblasti hudby sa tak objavili nové predmety: detský hudobný folklór, hudobná dramatika, multikultúrna hudobná výchova, práca v súboroch, duchovná hudba, multimediálna hudobná komunikácia a iné., ktoré sú zamerané výrazne prakticky a reagujú na uvedené potreby regiónu a škôl v ňom. Koncipovanie predmetov by však nemalo byť ovplyvnené kvalifikačnou štruktúrou a personálnymi možnosťami každej katedry. A to vnímam ako ďalší z problémov, ktoré nepriaznivo zasahujú, a aj zasiahli, do postavenia katedier hudobnej výchovy na jednotlivých pedagogických fakultách. Aj postavenie hudobnej výchovy ako odboru a hudobnej výchovy ako súčasti prípravy učiteľov pre primárny stupeň základnej školy je rozdielne. Pritom, ak učiteľ 1. stupňa hudobnú výchovu podcení či nerealizuje, na 2. stupni už túto absenciu dieťa len tak nedobehne. My však kladieme zvýšený dôraz na štúdium odboru hudobná výchova, záchranu vidíme v špecializovanom učení hudobnej výchovy na 1. stupni, ale na málotriednych školách učiteľa odboru nenájdeme, na dedinských školách možno. Ak učiteľ na takomto type školy nedocení hudobnú výchovu, ovplyvní tým hudobné či nehudobné smerovanie celých generácií danej obce.

ISCED 0 a ISCED 1 vyzývajú k návratu k prvkom národnej - regionálnej kultúry, zdôrazňujú otázky multikultúrne v zmysle národov, etník i konfesií. Pre mnohých možno anachronizmus v súčasnej dobe, ale ľudová kultúra je dodnes zdrojom poučení a návodov ako nato. Vznikala v prirodzenom prostredí, v ktorom sa ľudia a teda aj deti nachádzali. Ide o veľmi rozsiahly komplex kultúrnych prejavov, ktoré v sebe zahŕňajú všetky zložky výchovy. Obsahom edukácie bol život a praktická životná skúsenosť, miestom edukácie bola aj príroda, ľudia boli jej súčasťou, dieťa si uvedomovalo svoje miesto v prírode i societe, uvedomovalo si svoje Ja. Deti nebolo potrebné presviedčať o potrebe a zmysle, tieto atribúty sa ich bezprostredne dotýkali. Nebol to proces, v ktorom bol objekt na jednej strane stola a subjekt na druhej. Oni tvorili celok. Deti samé od seba vedeli pracovať v skupinách, dávať si navzájom problémové úlohy, imitácia bola východiskom, spontánnosť samozrejmosťou a vo všetkom bol život. Aj vtedy deti inklinovali k určitým činnostiam, boli nadanejší na niečo i nešikovní, ale okúsili zo všetkého, nezvykli povedať ja toto nebudem potrebovať. Boli to deti zdravé, ale aj choré – mentálne alebo telesne. Boli to deti rôznej úrovne myslenia, vychované na praktickej skúsenosti, deti z hľadiska správania pokojné, citlivé i agresívne či hyperaktívne. Boli to deti, ktoré pracovali, ale chceli sa aj hrať a hrali sa, ich hry mali zábavný, poučný, výchovný význam. Hranie bolo skutočne spôsobom učenia. Toto bol spôsob života určitej doby. Aj súčasná doba má svoje myslenie a priority, deti inklinujú k hudobným prejavom, ktoré možno nie sú na určitej umeleckej výške, ale okolo nich znejú. Aj ľudové hry a piesne obsahovali hanlivé výrazy, aj v nich bol výsmech, je to prejav detí tejto vekovej skupiny, my však musíme vedieť naň reagovať a neškatuľkovať, čo je a čo nie je dobré. Na to musia prísť deti vďaka nášmu tzv. facilitátorskému usmerneniu. Aj folklórne prejavy sa selektovali rokmi, mnohé hity z pred pár rokov si už ani nepamätáme, hodnotné veci ostanú. Nezavrhujme preto a priori všetko moderné, súčasné. Otázky hudobného vkusu sú veľmi zložité s nemyslime si, že my v rámci jednej hodiny hudobnej výchovy ich

vyriešime. V tomto prípade musíme úzko spolupracovať s rozhlasom a televíziou, nie ich kritizovať, oni sú komerčne zamerané, oni sa musia správať trhovo, ale aj my sa môžeme správať trhovo a ponúknuť kvalitné produkty, ak už na ich tvorbu televízia či rozhlas nemá kapacity či kompetentných ľudí. Kritizujeme výchovné koncerty pre deti, samy ich však nepripravujeme, preto školy siahajú po tom, čo na trhu je.

Žijeme reformnú dobu, reformy hýbu svetom, reformy prebiehajú skôr ako ich často ľudia stihnú zaregistrovať, prežiť, naplniť, stotožniť sa s nimi či vyvodiť poučenia a závery pre budúcnosť. Prosto reforma je in. Ak si nájdeme v slovníku slovo reforma, tak sú pri pojme nasledujúce vysvetlenia: **úprava, zmena, premena, náprava**. Aby bola reforma reformou, musí byť výraznou **zmenou**, **úprava** účesu či **napravenie** čiapky na hlave nezmení obsah – myslenie hlavy. V poslednom období sme sa akosi zamotali do experimentovania, do nových trendov, nových prístupov a inovácií. Inovovať znamená zlepšiť niečo existujúce, my sme nenaučili základ, ale už ho inovujeme. Každý chceme prísť s novinkou, byť novátormi, a často sa do svojho objavu zaľúbime, prestaneme vidieť iné možnosti, a tak špecializácia zúži náš pohľad na problém. Učiteľ musí viac ľúbiť dieťa a jeho výchovu hudbou, ako svoj predmet a svoju metodiku.

V posledných rokoch sa snažíme hľadať nové prístupy, nové pohľady, nové východiska, snažíme sa o systémové zmeny na všetkých stupňoch škôl, pretože si to vyžaduje súčasný život, rýchle dynamické zmeny. V tej rýchlosti zmien sa občas zabúdame pozrieť dozadu. Kráčať dopredu neznamená zabúdať na včerajší deň, na všetko pozitívne čo tu bolo, je a pretrváva. Je len potrebné prehodnotiť, čo potrebuje zmenu a čo je rokmi overené, hodnotné, vlastné mentalite ľudí i kultúre národa. A na to sme sa snažili myslieť pri koncipovaní niektorých predmetov nového študijného programu.

Kontaktná adresa

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, Prešov, Slovenská republika
derevjan@unipo.sk

Príprava učiteľov integrovanej výučby k realizácii umeleckej podstaty v novej školskej realite

Jerzy DYLĄG

Abstrakt: Dynamický rozvoj toku informácií na svete ustanovil novú formu komunikácie, a to multimediálny prenos. Táto skutočnosť má vplyv na prípravu učiteľa 1. až 3. ročníkov v rámci jednotlivých edukačných oblastí, v tom umeleckého vzdelávania. Vo svojom vystúpení sa snažím o určenie nevyhnutných kompetencií, ktoré učiteľ integrovanej výučby by mal mať na vysokej škole. Okrem univerzálnych kompetencií, ktoré sú nevyhnutné počas prípravy študenta k tomu aby mohol zostať učiteľom, zvláštnu pozornosť venujem na emocionálne a eticko-morálne vzdelávanie. V doterajšej školskej praxi boli zanedbávané. Jedinou oblasťou emocionálnej a eticko-morálnej edukácie je umelecké vzdelávanie, ktoré zahrňuje tiež oblasti umenia ako literatúra, hudba a výtvarné umenie.

Kľúčové slová: edukácia pomocau umenia, hudobná edukácia, emocionálna edukácia, eticko-morálna edukácia, odborné kompetencie učiteľa integrovanej edukácie.

Preparing teachers of integrated education to the realisation of artistic items in a new reality

Abstract: Dynamic development of information flow in the world has formed a new type of communication which is multimedial communication. This fact has an influence on the process of preparing teachers of forms I-III in the range of individual educational fields including art education. In my speech I am trying to find essential competences which the teacher of integrated education should have while studying at the university. Apart from universal competences, which are essential while preparing the students to the process of teaching, I would like to take note of emotional, ethical and moral education. This education was neglected in recent years. Artistic education seems to be the only field of emotional, ethical and moral education. It includes such disciplines as literature, art and music.

Keywords: education through art, music education, emotional education, ethical and moral aducation, competences of teachers of integrated education.

V doterajšej školskej praxi v Poľsku, ktorá preferovala encyklopedický model vzdelávania v základnom školstve, existoval tesný vzťah s adekvátnou prípravou učiteľov. Informatická revolúcia, ako aj podstatné systémovo–organizačné zmeny ktoré nastali v Európe na prelome 19. a 20. storočia mali významný vplyv na zmenu koncepcie všeobecnovzdelávacej výučby, v tom vzdelávania učiteľov integrovanej výučby. Tradičný model prípravy učiteľa 1. až 3. ročníkov ustupuje miesto utváraniu siluety, v ktorej sa stáva normou tvorivá myseľ, učenie sa prežívaním a učenie sa odkrývaním.

Je to spojené s nutnosťou dokonania zmien v programových obsahoch štúdií na pedagogických smeroch. Programy štúdií obsahujú tri skupiny predmetov, ktoré sa skladajú na úplnú prípravu učiteľa. Do prvej skupiny predmetov patria tie, ktoré určujú základ všeobecného rozvoja študentov. Druhá skupina slúži k meritórnej príprave vedenia hodín so žiakmi vzhľadom

konkrétneho obsahu. Tretia skupina sú to predmety, ktoré učia budúceho učiteľa organizáciu a spôsoby vedenia hodín.

Uvažujúc o siluete učiteľa integrovanej výučby, treba sa opýtať o jeho odborné kompetencie, ktoré sú základom práce učiteľa s deťmi. Môžeme pripustiť, že by k nim mali patriť kompetencie: praxeologická, komunikačná, spolupráce, kreatívna, informatická, morálna. Tieto kompetencie sú predstavené na základe *Štandardy odborného vzdelávania učiteľov* (*Standardami wykształcenia zawodowego nauczycieli)*, ktoré opracoval Zbor pedagogickej prípravy učiteľov pri Rade pre vzdelávanie učiteľov Ministerstva školstva (Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie do spraw Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej)[1].

Uvedené kompetencie majú univerzálny charakter, avšak nevyčerpávajú celkom špecifiku umeleckého vzdelávania v rámci integrovanej edukácie. Vo svete multimediálnej kultúry, ktorá sa stala samozrejmosťou 21. storočia, hudobné vzdelávanie by malo byť prvkom edukácie prostredníctvom umenia. Umenie totiž, ako integrálna časť kultúry kraja alebo sveta, berie do úvahy požiadavku multimediálnosti. Má charakter synkretického javu, ktorý obsahuje všetky komunikačné kódy, tzn. mimicko-gestikulačný, slovný, zvukový a obrazový. Základom prípravy v tomto rozsahu by malo byť literárne, hudobné, výtvarné vzdelávanie, ktoré stanovia okrem iného taktiež prípravu k odberu filmu, opery, divadelného predstavenia, multimediálnych akcií. **Produkt umenia**, bez ohľadu na materiál, stanoví individuálny a neopakovateľný obraz subjektívneho videnia sveta cez stvoriteľa. Pre odberateľa je zdrojom poznania a tvorivého odkrývania zložitosti reálneho sveta. To teda znamená, že **edukácia pomocou umenia** v odbornej príprave 1. až 3. ročníkov znamená recepciu umeleckých diel a neprofesionálnu tvorivú činnosť umeleckého typu. Produkty umenia v procese vzdelávania sú využívané ako predmety vzdelávania, ale aj ako prostriedky, ktoré slúžia k nadobúdaniu vedomostí budúceho učiteľa a k formovaniu jeho schopností a tvorivého prístupu [2].

Dôležitou vlastnosťou učiteľa, pri tak obrovskom návale informácií zo strany médií, je schopnosť kritického myslenia, ktorá je podmienená nielen individuálnymi dispozíciami, ale taktiež spôsobom vzdelávania. Podľa I. Czaja-Chudyba kritické myslenie *vyžaduje vlastnenie určitých prostriedkov vedomostí o svete (v tom najmä o potrebách, citoch a skúsenostiach iných), a predovšetkým vedomostí o sebe samých* [3]. Malo by brať do úvahy dispozície ako: nezávislosť, sebakritika, intelektuálna odvaha, čestnosť, spravodlivosť a vytrvalosť v úsilí, v rozvoji a otvorenosť na zmeny[4]. V takomto širokom kontexte príprava učiteľa je zhodná s prípravou žiakov 1. až 3. ročníkov. Je teda možné používanie porovnávacích metód vzdelávania. Myslím tým pedagogiku hry, ktorá je široko opísaná a komentovaná v pedagogickej a psychologickej

---

[1] Problematiku odborných kompetencií som širšie predstavil v mojom článku pt. *Edukacja muzyczna jako element zawodowego przygotowania nauczyciela klas I-III* [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, pod red. B. Suchackiej, K. Kraszewskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej , Kraków 2004.

[2] J. Dyląg, (2004) *Edukacja muzyczna jako element zawodowego przygotowania nauczyciela klas I-III*... s. 141

[3] I. Czaja-Chudyba, (2008). *Wspieranie podmiotowych predyspozycji do myślenia krytycznego*, *Życie Szkoły,* nr 3, s. 11.

[4] Ibidem, s. 11-12.

literatúre v Poľsku a vo svete. Exemplifikáciou teoretických predpokladov je praktický rozmer v podobe „metodiky pedagogiky hry", a jej cieľ je *formovanie človeka (...) otvoreného a akceptujúceho, podporujúceho individualitu, povzbudzujúceho, a uvoľňujúceho radosť a optimizmus v iných, a taktiež propagujúceho kreativitu, ako aj zodpovednosť*[5].

Pri úvahách o probléme pripravovania učiteľa integrovanej výučby v rozsahu edukácie a pomocou umenia[6], je potrebné vziať do úvahy podstaty, ktoré doteraz boli obchádzané. Myslím tým emocionálnu edukáciu spojenú s eticko-morálnou edukáciou a podstatou spojenou s predmetovým vzdelávaním.

Ak sa prijme predpoklad, že každé umelecké dielo je nositeľom emócií, treba si postaviť otázku: aký je mechanizmus ich pôsobenia v práci s dielom. Môžeme hovoriť o dvoch závislých od seba prvkoch. Emócie a myšlienky sa spájajú s dvoma druhmi mysle tzn. emocionálnou mysľou a intelektuálnou mysľou. Tieto druhy nepôsobia samostatne. Práve naopak, navzájom sa doplňujú. Existujú teda dva spôsoby uvoľňovania emócií.

Prvý je ten, ktorým riadi emocionálna myseľ. V závratnom tempe hodnotí situáciu v regiónoch mozgu, ktoré sú neprístupné vedomiu. Berú do úvahy pravidlo asociačnej logiky. Nehľadá príčinovo – dôsledkové vzťahy, ale spája veci alebo situácie, ktoré sa podobajú – hoci nemusia byť identické – kvôli výrazným vlastnostiam. Môžu byť zaregistrované nielen ako zrakové podnety, ale tiež spojené s inými zmyslami. Človek reaguje automaticky. Emocionálna myseľ uznáva, že jedine jeho ohodnotenie je správne. Taká informácia sa objavuje vo vedomí. Žiadne argumenty, ktoré vyplývajú z objektívnych a logických predpokladov nepresvedčujú osobu, ktorá pozostáva pod vplyvom emócií.

Druhý spôsob uvoľňovania emócií je založený na intelektuálnej mysli. V prípade rýchleho tempa dochádza k povrchovému rozumovaniu, spojenému so spontánnou reakciou. Vedie to z pravidla k vzniku deštruktívnych emócií, napríklad strachu alebo zlosti. Zvyčajne sa zlučujú s konkrétnou osobou, a netýkajú sa predmetu alebo situácie s ňou spojenou. Poznanie ktoré je časove pomalšie sprevádza rozumovanie, v prípade keď sa do úvahy berú dôkazy. Výsledok obvykle bude mať podobu konštruktívnych emócií, napríklad akceptácia, spokojnosť. Sú personálne smerované.

Emócie ako podstata vedomého ľudského pôsobenia sa neobmedzujú výlučne k teoretickému poznaniu, ale predovšetkým by mali stanoviť predmet vzdelávania emocionálneho sebavedomia. Táto schopnosť má pre budúceho učiteľ dvojaký význam. Po prvé, podstatu takéhoto vzdelávania by mali stanoviť pojmy, ktoré by určovali jednotlivé kategórie emócií. Nedostatok takejto znalosti môže byť prekážkou a sťažovať emocionálny rozvoj, dokonca v rozsahu nevedomého správania sa študenta. Po druhé, mala by smerovať k ukázaniu vzťahu emócií s činnosťou. Umelecké

[5] Czaja-Chudyba, I. (2004). Trening twórczości i pedagogiki zabawy w kształceniu studentów kierunków nauczycielskich – zarys programów, doświadczenia, perspektywy [w:] B. Muchacka i K. Kraszewski (red.). *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych* . Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 1.

[6] Problematiku hudobnej edukácie s v rámci výchovy prostredníctvom umenia som širšie predstavil v *Edukacja muzyczna w wychowaniu przez sztukę [w:] Príprawa učitel'ov elementaristov v novom staročí*, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov 2003.

dielo, v ktorom počas jeho percepcie odberateľ bezpečným spôsobom môže sledovať konkrétne životné situácie a pochopiť následky svojich premyslených a nepremyslených rozhodnutí, je vhodným terénom pre takéto didaktické počínania. Inak hovoriac umelecké dielo ako obraz skutočnosti môže byť dokonalým polygónom poznávania následkov svojho počínania. Je to bezpečný terén, pretože v tomto prípade rozhodnutia sa vykonávajú vo virtuálnej sfére, nenesú za sebou následky, ako je to v prípade v reálnej skutočnosti.

Aký je teda vzťah medzi emóciami a predstavením hodnoty v umeleckom diele. Spôsoby, ktoré odhaľujú hodnoty závisia od materiálu, sú teda rôzne pre určité oblasti umenia. V každom prípade uvoľňujú u odberateľa pozitívne alebo negatívne emócie. Literatúra k tomu používa príklad, kontrast a negáciu. **Príklad** je vtedy, keď slovné zobrazenie nejakej scény uvoľňuje pozitívne emócie, tzn. p*rekvapenie, radosť, lásku.* Súčasne ak zovšeobecníme konkrétny obsah, môžeme zmysel definovať pomocou názvov známych hodnôt, ktoré sú v morálke definované ako cnosti. Zobrazovanie vo forme **negácie** sa týka konkrétnych situácií, ktoré si zaslúžia zatratenie. V takýto spôsob autori prezentujú určené hodnoty. Percepcia konkrétnych podstát sprevádza negatívne emócie, tzn. *strach, odpor, zlosť.* Takto sa to končí, keď odberateľ si spája nejaké scény so situáciami pozitívnej konotácie. Vie totiž, ako má v danej situácii postupovať. Operovanie **kontrastom** naopak znamená zobrazovanie v literárnom diele určenej hodnoty prostredníctvom situácií, ktoré sú spoločensky žiadateľné, ale aj také, ktoré sú zatracované. Odberateľ prežíva pozitívne emócie – *prekvapenie, radosť, lásku*, ale aj negatívne – *strach, odpor, zlosť*.

Predstavené spôsoby prezentácie hodnoty sa týkajú takisto slovného textu v piesňach. Melódia je to dodatočný prvok, ktorý zosilňuje pocity. Prostredníctvom naprogramovaných skladateľom vybraných hudobných prvkov stanovia príklad vyjadrenia emócií vo zvukovom kóde. Úplný prenos emócií vo zvukovom kóde stanoví inštrumentálna hudobná skladba. V obrazoch je slovo nahradené najmä ikonou a farbou. Hodnoty, ktoré sú spojené s postavami obrazu môžeme interpretovať tak, ako by to bol slovný opis. Emocionálna podstata najlepšie odzrkadlí farebnosť obrazu.

Uvoľňovanie pozitívnych emócií namiesto negatívnych sa týka úloh, ktorých hlavným cieľom je predovšetkým vzdelávania dvoch schopností: *emocionálneho sebavedomia a empatie*. Má to študentom priblížiť fakt, že každý človek prežíva rôzne emócie. Objavujú sa nezávisle od jeho vôle. Nemali by sa podnikať akékoľvek činnosti pod ich vplyvom, predovšetkým nie vtedy, ak cítime *zlosť* alebo *strach*. Okrem toho treba si pamätať, že hlavné pravidlo definovania vlastností človeka je na základe jeho počínania, nie na základe emócií, ktoré sú viditeľné. Takúto problematiku môžeme študentom predstaviť z praktickej stránky počas zorganizovanej práce, na základe vhodných literárnych textov a piesní. Z druhej strany využitie obrazov a inštrumentálnej hudby uľahčia uvedomenie si študentom, že emócie neprestajne sprevádzajú človeka.

Pociťovanie pocitu hanby je spojené s psychickým diskomfortom. Objavuje sa vtedy, keď si uvedomujeme, že sme porušili nejakú morálnu normu. *Hanba* patrí k negatívnym emóciám,

ale líši sa od *strachu*, *odporu* a *zlosti* tým, že nie vždy vedie k nemorálnemu správaniu sa a k nemorálnym činnostiam. Nie je impulzom k okamžitej aktivite, ktorá nie je spojená s vedomím. Naopak povzbudzuje k introspekcii, hľadá odpoveď na otázku *Čo mám ďalej robiť*. Tento aspekt sa využíva pri práci so študentmi. Počas analýzy a interpretácie literárneho textu alebo piesne sa stanoví príčiny vzniku *hanby*. Ďalej sa využívajú úlohy, ktoré zobrazujú situácie spojené s vyhýbaním sa *hanbe*.

Zlosť pociťuje každý človek. Podstatou vzdelávania emocionálneho vedomia je pochopenie, že všetci pociťujeme pozitívne ale aj negatívne emócie. Čo teda spája hanbu so zlosťou, a čím sa líšia? Horúca ruka kamaráta počas privítania znamená *zlosť*, a studená *hanbu*. Obidva spomínané emocionálne pocity vždy búrajú rovnováhu mysle a dobrý pocit. Toto znamená koniec podobností. Obvykle *zlosť* je namierená voči iným osobám, zriedkakedy voči sebe. Pod jej vplyvom nasleduje falošné ohodnotenie skutočnosti. Toto vedie k neobjektívnemu mysleniu, rozprávaniu a činnostiam. Existuje taktiež pojem *odôvodnená zlosť* ako reakcia voči zlému účinku , a ktorá nie je adresovaná nejakej osobe. *Hanba* je strážcom cností, ak informuje o tom čo sa urobilo, alebo čo sa stalo a nebolo zhodné s normami alebo správaním sa. Sú to prirodzené zdroje hanby. Dodržiavanie všeobecných noriem a pravidiel spoločenského života nikdy nevedie k vyústeniu týchto emócií. Existuje taktiež *falošná hanba,* ktorá vzniká pri nedostatku akceptácie seba samého, alebo blízkej osoby. Túto hanbu sa veľmi ťažko eliminuje, pretože sa spája s nadobudnutými mienkami počas nenáležitej výchovy.

Takto zobrazená problematika emocionálnej a eticko-morálnej podstaty by mala byť uskutočnená počas hodín so študentmi, a je možná v každej oblasti umenia, tzn. v literatúre, hudbe, vo výtvarnom umení. V prípade hudby existuje možnosť troch typov úloh, ktoré sú spojené s tvorbou hudobných skladieb na základe práce s piesňou, použitia inštrumentálnej skladby inšpirujúc takto vlastnú činnosť, rozvoj kreativity na základe vlastných hudobných skúseností. Rozdiely vo zvyšných oblastiach umenia sú výsledkom ich automatických vlastností. Tieto úlohy by mali stanoviť vzor pre budúcu didaktickú prácu študentov so žiakmi 1.až 3. ročníkov. Z praktickej stránky môžeme hovoriť o štyroch oblastiach poznávania umeleckých diel. Prvý to je analýza diela a interpretácia zhodná s jeho kódom. Druhá oblasť je to analýza umeleckého diela, interpretácia zhodná s jeho kódom a intersemiotický preklad. Tretia je analýza umeleckého diela a predstavenie jeho významu v inom kóde. Štvrtá neanalyzuje dielo ale vykonáva interpretáciu výhradne na základe jeho globálneho poznania, tzn. prezentácia diela celkove.

Môžeme tvrdiť, že o kvalite umeleckej edukácie v triedach 1.až 3. ročníka rozhodujú vo väčšom stupni praktické znalosti učiteľov než rozsah ich meritorických vedomostí z určených oblastí umenia. Tieto vedomosti majú charakter čistej teórie, ktorú študent nie je samostatne schopný premeniť na pôsobenie. Základnou schopnosťou pri práci s umeleckými dielami by malo byť vykonávanie analýzy a interpretácie literárnych, hudobných a výtvarných umeleckých diel. Dôležité v takomto prípade je aby učiteľ vedel určiť hranice medzi vlastnou percepciou a možnosťami žiakov. Umelecké diela by mali byť základom vzdelávania v práci so študentmi,

ale aj so žiakmi 1.až 3. ročníkov. Je veľmi dôležité, aby takéto diela boli vhodne vybrané, kvôli percepčným možnostiam študentov aj detí. Môžu byť používané nielen k analýze a k interpretácii, ale aj ako inšpirácia k vlastnej tvorbe. Skladanie vlastných textov a hudby, tvorenie skladieb na hudobných nástrojoch a vykonávanie vlastných výtvarných prác považujem za veľmi dôležitý prvok takéhoto vzdelávania. Vďaka takejto tvorivej činnosti tvoriaci chápe a rozumie zmysel diela. V tejto oblasti základom je intersemiotický preklad. Chápe sa ho ako metóda prekladu podstaty vyjadrovaných z jedného kódu na iný kód. Jeho cieľom je teda poukazovanie na spoločné prvky rôznych oblastí umenia. Okrem toho umožňuje vyjadrenie pocitov a myšlienok v takom kóde, ktorý je blízky rôznym dispozíciám osôb v danej skupine. Hracia činnosť umeleckého typu uľahčí rozvoj koníčkov a záľub. Takto sa uvoľňuje potreba kontaktu s umením.

Literatúra

CZAJA-CHUDYBA I., (2008). *Wspieranie podmiotowych predyspozycji do myślenia krytycznego*, Życie Szkoły, nr 3

CZAJA-CHUDYBA I. (2004). *Trening twórczości i pedagogiki zabawy w kształceniu studentów kierunków nauczycielskich – zarys programów, doświadczenia, perspektywy* [w:] B. Muchacka i K. Kraszewski (red.). *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych.* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

DYLĄG J., (2004) Edukacja muzyczna jako element zawodowego przygotowania nauczyciela klas I-III [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych,* pod red. B. Muchackiej, K. Kraszewskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej , Kraków.

DYLĄG J. (2003) Edukacja muzyczna w wychowaniu przez sztukę [w:] *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí,* Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov.

Kontaktná adresa

Dr Jerzy Dyląg
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN v Krakove
Inštitút školskej a predškolskej pedagogiky
ul. Ingardena, 30 060 Kraków, Poland
judylag@interia.pl

Osobnosť učiteľa etickej výchovy v primárnej škole

Vladimír FEDORKO

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou etickej výchovy v primárnej škole so zreteľom na osobnosť pedagóga ako jej ústredný princíp, s dôrazom na podporu a mravný vývoj žiaka a je príspevkom k humanizácií edukácie. K problematike pedagóga budem pristupovať z dvoch hľadísk: normatívne, ktoré hľadá odpoveď na to aký má byť učiteľ; analytické, zaoberá sa tým aký je učiteľ v skutočnosti.

Kľúčové slová: etická výchova, osobnosť, učiteľ, žiak.

Personality of teacher of ethic education in primary school

Abstract: An article deals with problems of ethic education in primary school with consideration on personality of pedagogue as main principle with emphasis on support and moral development of student. Furthermore it is article of humanization of education. In themes about pedagogue I will approach in two aspects: normative, which looks after answer who has to be a teacher, analytical, which deals with theme who is teacher in real.

Keywords: ethic education, personality, pedagogue, student.

Etická výchova má v učebnom pláne základnej školy osobitné postavenie. Od školského roku 2004/05 je povinne voliteľným predmetom na prvom stupni základných škôl a špeciálnych základných škôl, s výnimkou špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím a základných škôl pri zdravotníckych zariadeniach v alternácii s náboženskou výchovou. Etická výchova sa prvom rade zameriava na výchovu k prosociálnosti (správanie, ktoré prináša prospech druhej osobe alebo skupine osôb, nevyplýva z povinností a nie je sprevádzané očakávaním aktuálnej odmeny), ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Cieľom etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu na I. stupni ZŠ je:

- viesť dieťa k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu,
- naučiť hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla,
- naučiť prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku,
- spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov,
- zvnútorňovať prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy,
- podporovať rozvoj sociálnych zručností,
- formovať spoločenstvo detí. (MŠ SR, učebné osnovy ETVY, 2004)

Tieto všetky dôležité úlohy a ciele musí učiteľ etickej výchovy plniť a viesť žiakov k ich osvojovaniu a to najmä svojím osobným a osobnostným prístupom. Učiteľ je najdôležitejším facilitátor vo výchovno-vzdelávacom procese, pretože nielen žiakom sprostredkuje informácie, ale výrazným spôsobom ovplyvňuje ich vývin osobnosti, ale napomáho žiakom v prekonávaní

ich problémov a rôznych bariér v živote, je najdôležitejšia stránka edukácie. Preto sa právom práve na učiteľa etickej výchovy kladú vysoké nároky ako na človeka, ale aj odborníka, nakoľko všetky jeho prednosti a nedostatky zanechávajú vplyv na žiakoch. Jadrom obsahu edukácie má byť teda to, čo je podstatné pre život a existenciu človeka v súčasnosti i každej alternatívnej budúcnosti. Čo konkrétne? Komunikácia, spracovanie informácií, tvorivé riešenie problémov, porozumenie sebe samému a iným ľuďom, chápanie prírody, prežívanie a sebarozvíjanie. Jednoducho zmyslom edukácie je učiť osobnosti žiť tvorivý štýl svojho života. (Dargová, 2001)

Učiteľ na hodine etickej výchovy plní úlohu facilitátora, moderátora aktivít. Jasne vysvetľuje inštrukciu a to najmä jazykom blízkym žiakom, v žiadnom prípade sofistikovane. Nakoľko jeho dominantnou úlohou je žiakom pomôcť a vytvoriť si s nimi kamarátky priateľsky vzťah. Svojou charizmou a prirodzenou autoritou napomáha zdarnému priebehu aktivity (z času na čas zasiahne, aby veci usmernil či objasnil). Po každej aktivite učiteľ vedie žiakov k reflexii - uvažovaniu a komunikovaniu poznanej skutočnosti s odkazom na prepojenie so životom. Je totiž veľmi dôležité, aby žiaci videli, že to čo na hodinách robia zážitkovým učením je hlavne pre ne, a je to využiteľné a potrebné v reálnom živote. Domáce úlohy (transfer) sa netýkajú písomného vypracovávania, ale konkrétnych jednoduchých cvičení či predsavzatí orientovaných na požadované správanie. Je podstatné, aby si takéto predsavzatie dal aj samotný učiteľ a všetko robil spolu so žiakmi. Učiteľ totiž musí začať sám od seba a potom keď žiaci pozorujú, že on ich nepresviedča len verbálnou, neverbálnou komunikáciou, ale najmä činmi, tak si vytvorí dlhodobú, pevnú a nevynútenú autoritu. A tak žiaci budú plniť tiež tieto úlohy – predsavzatia. Dôležitou súčasťou každej hodiny je podelenie sa s niekým so získanou skúsenosťou v bežnom živote. Učiteľ musí byť k žiakom otvorený, ak on chce aby žiaci s ním a medzi sebou otvorene komunikovali. Ak však učiteľ vchádza do vyučovacieho procesu s nedôverou k žiakom, to všetko sa mu zrkadlovo od nich vracia späť a hodina etickej výchovy stráca svoje opodstatnenie.

V škole budúcnosti sa totiž aj predpokladá zmena roly učiteľa. Stane sa v nej partnerom žiaka na ceste pri jeho aktívnom sebaobjavení a poznávaní. Na to treba učiteľa pripraviť. Plným zavŕšením jeho pregraduálnej prípravy by preto mali byť určité kľúčové kompetencie. (Turek, 2003) ich chápe ako najdôležitejšie z množiny kompetencií, ktoré osobnosti umožňujú úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v pracovnom, osobnom a spoločenskom živote.) Štúdium učiteľstva zastrešuje ich procesuálny a obsahový rámec, a to v troch dimenziách (Kosová, 1996): *personálno-sociálnej, teoreticko-vedomostnej a činnostno-praktickej.* V osobnosti učiteľa a vo výkone jeho povolania sú neoddeliteľné. Nastáva trend posunu kľúčových kompetencií učiteľa od *odborno-predmetovej* kompetencie (donedávna dominantnej, ktorá stráca svoje výlučné postavenie) k profesionálnym **pedagogickým, psychodidaktickým kompetenciám**. Z. Helus (1995) vyčleňuje nasledovné kompetencie:

- odborno-predmetové, čiže kompetencie vo vedeckých základoch daného predmetu;
- psychologické, ktoré umožňujú nazerať na žiaka z hľadiska jeho vekových a individuálnych zvláštností; umožňujú určiť možnosti jeho rozvoja, ale i bariéry; vytvárať

vzťahy a postoje k hodnotám a pod.;

- pedagogicko-didakticko-psychologické - súvisia s postupmi učiteľa pri práci s učivom;
- komunikatívne, ktorými sa tvoria vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, tvorí sa klíma…;
- riadiace (pedagogicko-manažerské) - uvádzať deti do širších sociálnych súvislostí;
- poradensko-konzultatívne, najmä vo vzťahu k rodičom;
- plánovať a projektovať edukačnú prácu so žiakmi.

V. Spilková (1996) považuje za základné tieto kompetencie učiteľa:

- odborno predmetové (vedecké základy daných predmetov, ktoré sa stávajú základom vzťahu k činnosti, ktorú učiteľ vo svojej profesii vykonáva);
- psychodidaktické (prostredníctvom ktorých má učiteľ možnosť tvoriť priaznivé podmienky pre učenie, tvorivé riešenie problémov, ako napríklad motivovať k poznaniu, aktivizovať myslenie, vytvárať priaznivú sociálno emocionálnu a pracovnú klímu a pod.);
- komunikatívne (a to nielen vo vzťahu k žiakom, ale aj k sebe i okolitému svetu);
- organizačné a riadiace, (plánovať a projektovať vlastnú činnosť, udržiavať poriadok a systém);
- diagnostické a intervenčné (ako žiak myslí, cíti, koná);
- poradenské a konzultatívne (vo vzťahu k rodičom);
- reflexia vlastnej činnosti (aby bola možná modifikácia správania, prístupu a metód).

V. Švec (1995) navrhuje tri skupiny kompetencií, a to kompetencie smerujúce *k edukácii, osobnostné a rozvíjajúce*.

V kompetenciách *smerujúcich k edukácii* rozlišuje:

- psychodidaktické, ktoré sú zamerané na projektovanie postupov stimulujúcich učenie žiakov, realizáciu uvedených projektov edukácie;
- komunikatívne, ktoré sú prioritou účinnej komunikácie so žiakmi v rôznych pedagogických situáciách;
- diagnostické, ktoré umožňujú učiteľovi diagnostikovať nielen vedomosti, spôsobilosti, zručnosti žiakov, ale tiež ich prekoncepty, štýly učenia, žiakove potenciály, vzťahy medzi žiakmi a klímu školskej triedy.

Osobnostné kompetencie zahŕňajú najmä:

- zodpovednosť učiteľa za svoje rozhodnutia, za dôsledky realizácie pedagogickej komunikácie;
- tvorivosť učiteľa, jeho flexibilitu, empatiu, autenticitu, schopnosť akceptovať seba a iných.

Rozvíjajúce kompetencie člení na:

- adaptívne, ktoré mu umožňujú orientovať sa v spoločenských premenách a orientovať v nich i svojich žiakov;
- informačné, ktoré spočívajú v zvládnutí moderných informačných technológií a ich využitie v edukačnej práci učiteľa;

- výskumné, ktoré by mu umožnili riešiť vedeckými metódami pedagogické problémy, skúmať, reflektovať svoju činnosť;
- sebareflektívne, umožňujúce mu zamýšľať sa nad svojou pedagogickou činnosťou a projektovať zmeny v tejto činnosti;
- autoregulatívne, ktorých prioritou je zdokonaľovať svoj vyučovací štýl.

Jadrom psychopedagogických kompetencií sú práve osobnostné kompetencie, ktoré v konečnom dôsledku determinujú edukačný proces smerom k žiakom, ale i k sebe samému. Odrážajú sa v autentickom edukačnom štýle učiteľa. Jeho najťažšie ovplyvniteľnou súčasťou je vrodený potenciál osobnosti budúceho učiteľa, na ktorý plynulo nadväzujú stratégie, ktorými učiteľ spracúva pedagogicko-psychologické informácie a tvorí si tak svoje poňatie výučby. Následne získava skúsenosť a najviac ovplyvniteľnou vrstvou, a to afektívnou (zahŕňa prežívanie a emócie, ktoré ho sprevádzajú, motívy a pod.), si dotvára svoj autentický osobný štýl edukácie.

B. Kasáčová (1999) vymedzuje *systematický trojdimenzionálny model spôsobilostí učiteľa.* Vychádza pritom z troch sfér učiteľskej profesie, a to *z výkonovej* (spôsobilosť plánovať, realizovať a evalvovať edukáciu), *vzdelanostnej* (pedagogická, odborná, predmetová a metodická spôsobilosť) a *funkčnej* (funkcie učiteľa v edukácii teoreticko – poznatková; personálno – sociálna; prakticko - činnostná). Uvedené sféry predstavujú tri strany kocky a pri pochopení ich prienikov vzniká komplexný pohľad na súbor pedagogických kompetencií učiteľa.

Podobne aj S. Kariková (1999) delí kompetencie učiteľa na dve veľké skupiny. *V oblasti výchovy* sú to kompetencie autenticity, kongruencie, akceptácie, empatie, tolerancie, partnerského vzťahu a lásky k deťom. *Vo vzdelávacej oblasti* kompetencie vymedzuje vo vzťahu k jej organizácii, kognitívnemu vývinu osobnosti žiaka, k rozvoju jeho reči, jazyka, tvorivosti a hodnotenia. Podobne ako už uvedení autori i Ch. Kyriacou (1996) pri vymedzení kompetencií učiteľa vychádza predovšetkým z analýzy jeho činností v podmienkach edukácie. Vymedzuje nasledujúce základné pedagogické spôsobilosti učiteľa:

- plánovanie a príprava, realizácia vyučovacej jednotky (hodiny),
- riadenie vyučovacej jednotky,
- klíma triedy, disciplína,
- hodnotenie prospechu žiakov,
- reflexia vlastnej práce a evaluácia (sebahodnotenie).

Pedagogická kompetencia je veľmi široký pojem a je prienikom všetkých sfér učiteľskej profesie. Zvyčajne *je sýtená popisom činností, žiaducich zručností, vlastností, správania a i., ktorými má učiteľ disponovať*. Je to teda jeho **komplexná vybavenosť tvoriť, riadiť a viesť edukačný proces.** Tvoriť v ňom tvorivú osobnosť žiaka a seba ako tvorivú, rozvíjajúcu sa bytosť.

Intrapersonálne kompetencie osobnosti učiteľa *sú relatívne stabilný celok jeho osobnostných charakteristík (sebapoňatie), ktoré sa vyvíjajú, diferencujú, integrujú (nadobúdajú tak dynamickú povahu) a sú predpokladom jeho profesionálnej identity*. Tá sa odrazí v projekcii

a realizácii *takej výučby, ktorá by stimulovala tvorivý rozvoj osobnosti žiaka.* (Dargová, Šuťáková, 2001)

Uvedené kompetencie majú tri roviny:

- *kognitívnu* (kto som, aký som, aký mám byť, aký chcem byť, čo mám preto urobiť, čo môžem preto urobiť ako autentická osobnosť i v role učiteľa, čiže aká je moja aktualizačná tendencia a sebaaktualizácia),
- *emotívnu* (ako sa prežívam, ako si uvedomujem prežívanie, ako s emóciami ktoré prežívam „pracujem", aký vzťah si vytváram k sebe i k role seba ako učiteľa) a
- *konatívnu* (kam smerujem, čo robím, ako sa sebavyjadrujem, sebarealizujem, sebarozvíjam ako osobnosť i ako učiteľ).

Na ich základe si učiteľ vytvára individuálnu koncepciu seba i seba v role tvorivého učiteľa. Človek sa nestane sám sebou, keď nájde svoje zakotvenie vo svete prostredníctvom ilúzií alebo naopak, ak sa úplne identifikuje s rolou. Celý výkon roly je závislý na celom rade vedomých, ale i podvedomých predstáv, ktoré si o nej vytvárame. Z vonkajšieho hľadiska tu funguje spoločenské normovanie, ktoré na jednej strane limituje našu spontánnosť, ohraničuje našu slobodu, ale na druhej strane determinuje uspokojenie našich potrieb spoločensky žiaducim spôsobom. *Rola* (Koťa, J., 1998) má tak pre nás *expresívnu podobu* (pred inými ľuďmi sa prezentujeme ako „hráči" nejakej role), *inštrumentálny ráz* (je pre nás nástroj na dosahovanie cieľov) a *integratívny význam* (prostredníctvom nej získavame identitu, sebaistotu, zaradenie, svoju „tvár", často i pocit kompetencie).

Vyššie uvedené sa odráža v tomto koncipovaní intrapersonálnych kompetencií osobnosti učiteľa:

1. *Kognitívne (intrapersonálne) kompetencie* – spôsob, ako si jedinec sám seba uvedomuje, výrazne ovplyvňuje to, čím je. Sebauvedomenie sa realizuje vo vzťahoch, v stretnutiach človeka s človekom. Často si osobnosť kladie otázku: „Kto vlastne som?" Východiskom, ale i predpokladom odpovede je vytvorená schopnosť sebareflexie. V štruktúre sebapoňatia je to v prvom rade identita (meno, pohlavie, ale zvlášť rôzne sociálne roly), potom charakteristika vlastností osobnosti a vlastností jej správania, a to vo vzťahu k iným ľuďom. Toto poznávanie samého seba, ale i seba ako učiteľa sa realizuje prostredníctvom kognície. Často ju ovplyvňujú kontroverzné životné situácie a konfrontácia s inými ľuďmi. Kognitívne kompetencie znamenajú:

- schopnosť získavať informácie o sebe ako individualite, ale potom informácie o tom, kto som ako učiteľ, kam patrím, aký mám byť, čo sa odo mňa ako učiteľa očakáva;
- poznávať svoje schopnosti, vlastnosti, názory (aj vo vzťahu k svojej profesii);
- schopnosť identifikovať motívy a spôsoby správania v skutočnom živote, ale aj v podmienkach edukácie;
- na uvedenom základe schopnosť uvedomiť si samého seba v živote i v živote školy.

To všetko podlieha hodnoteniu i sebahodnoteniu, tak dôležitej, ale tiež zložitej súčasti štruktúry sebapoňatia. Do nej vstupuje už aj emotívna stránka človeka.

2. *Emotívne (intrapersonálne) kompetencie* - sebahodnotením vyjadrujeme, ako sa prežívame, premýšľame o sebe a hodnotíme sa v porovnaní s inými ľuďmi. Potom dochádza ku generalizácii, ktorá má nesmiernu hodnotu, pretože sa odráža v našich hodnotách, hodnotových postojoch, svedomí. Patrí tu i sebaúcta, čiže ako si seba sami vážime či nevážime. Pre zdravý rozvoj osobnosti je nevyhnutné, aby si človek sám seba vážil, pozitívne sa prijímal, pozitívne sebahodnotil. Udeje sa to vtedy, ak mu pre jeho život dôležité osoby dávajú najavo, že ho pozitívne oceňujú a bezpodmienečne prijímajú. Tento proces si žiada určitú zrelosť osobnosti a tiež úroveň mentálnych schopností. Emotívne kompetencie znamenajú:

- schopnosť vyjadriť, aký som človek a učiteľ;
- schopnosť vidieť a pomenovať rozpor medzi tým, aký som a aký by som chcel byť;
- schopnosť vnímať a pomenovať rozdiely medzi tým, aký som ako autentická bytosť a aký som v role učiteľa;
- schopnosť uchopiť svoju aktualizačnú tendenciu a sebaaktualizáciu ako osobnosti a osobnosti učiteľa;
- schopnosť prežívať vzťah (úcty a sebadôvery) k sebe a k sebe ako učiteľovi;
- uvedomovať si toto prežívanie;
- vedieť pomenovať emócie, ktoré tento vzťah sprevádzajú;
- vedieť ich spracovať vo vzťahu k aktualizačnej a sebaaktualizačnej tendencii.

Predchádzajúce roviny sú predpokladom konania a správania osobnosti, čo sa prejavuje v tvorivom sebarozvoji a sebarealizácii osobnosti.

3. *Konatívne (intrapersonálne) kompetencie* znamenajú:

- byť otvorený voči svojmu prežívaniu, čo úzko súvisí s akceptáciou iných;
- žiť existenciálnym životom (pružné riešenie potrieb v existujúcom prostredí);
- dôverovať svojmu organizmu;
- slobodu a zodpovednosť v správaní, konaní (centrum hodnotenia je v samotnej osobnosti);
- tvorivého človeka, ktorého konkrétne prejavy správania sa nedajú síce ľahko predpovedať, charakterizuje to, že stále objavuje novosť a užitočnosť v osobnom raste - *človek sa stáva procesom, nie produktom.*

Uvedené kompetencie (ktorých obsah je považovaný za otvorený systém) pobádajú k celoživotnému vzdelávaniu, k procesom neustálych zmien a k možnostiam ďalšieho tvorivého rozvoja.

Interpersonálne kompetencie osobnosti učiteľa, tzv. interkompetencie *sú nasmerované od osobnosti učiteľa k vonkajšiemu edukačnému prostrediu. Umožňujú učiteľovi vytvárať sociálne priaznivé a tvorivosť stimulujúce edukačné prostredie, organizovať, riadiť a viesť tvorivú výučbu tak, aby v nej aktivizoval, motivoval a stimuloval osobnostný rozvoj žiaka, rozvíjal jeho tvorivý potenciál.*

Vystupujú ako **„určitý nástroj“** a súčasne **„sa rozvíjajúci produkt“** vzájomnej interakcie učiteľa s prostredím, žiakom i samým sebou. Je to systém spracovaný subjektívne. Je relatívne uzavretý a súčasne otvorený, dynamický, interakčný a intraakčný, nevyhnutný k realizácii životnej existencie indivídua s rešpektom podmienok jeho existencie. Jednotlivé kompetencie nie sú izolované, ale v jednote, čiže sa vzájomne prelínajú a ovplyvňujú v tvorivom smerovaní a sebarealizovaní učiteľa. J. Dargová, a V. Šuťáková, (2001) navrhli takýto model základných interkompetencií:

4. *Výkonovo-operatívne kompetencie* vychádzajú z činnostného hľadiska - ide o činnosti učiteľa, od prípravy výučby, cez jej samotnú realizáciu až po evaluáciu; umožňujú realizovať edukačný proces v celej jeho šírke, a to od jeho samotnej prípravnej fázy po evaluačnú fázu. Ich štruktúru tvoria tieto vedomosti, schopnosti, spôsobilosti (zručnosti):

- súhrn vedomostí z daného odboru, z pedagogiky, psychológie, didaktiky, odborných predmetov a zručnosti viažuce sa na pedagogickú činnosť; taktiež vedomosti z oblasti filozofie, ktoré učiteľovi umožňujú širšie a hlbšie chápať súvislosť vo vzťahu k svetu, k sebe i druhým a vytvárať si tak určitú „filozofiu svojho života“;
- schopnosť tvorivo riadiť celý edukačný proces, aplikovať získané vedomosti do praxe, čo si zároveň vyžaduje realizovať tieto čiastkové činnosti:
  - *schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva* so zreteľom na svoje možnosti stimulácie tvorivosti žiakov ako ich najvyššej kognitívnej funkcie;
  - *formulácia cieľov edukačného procesu,* pričom treba sledovať, aby ciele zohľadňovali komplexný rozvoj tvorivej osobnosti žiaka;
  - *projektovanie a plánovanie výučby,* čo znamená operacionalizovať predstavy o výučbe (vychádzajúc pritom z edukačných koncepcií); schopnosť vytvárať postupy, stratégie vedúce k dosiahnutiu cieľa v časovej a priestorovej línii;
  - *schopnosť rozhodovať sa* umožňuje výber jedného z možných postupov konania (napr. výber metód, foriem, riešení úloh a i.);
  - *realizovanie* znamená bezprostredné vykonávanie vyučovacej činnosti, zahŕňa i schopnosť reagovať na meniace sa podmienky, nečakané situácie;
  - *motivácia* vyžaduje poznanie žiakov, ich potrieb, záujmov, ale tiež schopnosť zaujať ich, stimulovať ich pozornosť, prispôsobiť obsah učiva životu, praxi;
  - *racionalizovanie* v zmysle určitého zdokonaľovania na základe reflexie a sebareflexie, vylúčenie stereotypov, realizovanie inovácie prospešnej pre učiteľa ale i žiakov;
  - *vedenie* alebo tiež usmerňovanie žiakov znamená zapájať ich do spolurozhodovania, formovať ich postoje, usmerňovať konanie, vytvárať podmienky umožňujúce spoločné dosahovanie cieľov (100 % - ná zodpovednosť učiteľa – 100 % - ná zodpovednosť žiakov);
  - *hodnotenie výsledkov*, regulovanie znamená premyslieť ako, čo a kedy bude hodnotené; hodnotenie zamerané na proces a výkon; treba posilňovať formatívne

hodnotenie, komplexné hodnotenie, objektívne smerujúce k odstráneniu nedostatkov, treba klásť dôraz na pozitívne hodnotenie, vytvárať podmienky pre sebahodnotenie žiakov, na základe spätnej väzby regulovať svoje činnosti i činnosti žiakov.

Tvorivé riadenie (vedenie) celého edukačného procesu predpokladá uplatnenie tvorivých prístupov, metód, vyžaduje dostatočný priestor pre rozvinutie tvorivých potenciálov žiakov i samotného učiteľa.

5. *Kognitívne kompetencie* vychádzajú z rozvoja jednotlivých poznávacích procesov, schopnosti myslieť a riešiť problémy. Zahŕňajú:

- schopnosť učiť sa;
- schopnosť aplikovať vedomosti do praxe;
- schopnosť pomenovať jednotlivé fenomény, usporiadať ich podľa určitých hľadísk, rozoznať ich vzájomné súvislosti, postrehnúť zákonitosti ich výskytu;
- schopnosť využívať jednotlivé myšlienkové operácie pri riešení problémov, schopnosť riadiť učebný proces tak, aby rozvíjal jednotlivé poznávacie procesy žiakov, predovšetkým tvorivé myslenie;
- schopnosť motivovať žiakov k učebnej činnosti, rozvíjať samostatnosť, aktivitu, vytvárať adekvátne postoje a rozvíjať záujem o učenie.

6. *Sociálne kompetencie* vyplývajú zo vzťahovej a sociálnej roviny celého edukačného procesu, pri ktorom dochádza k sociálnemu učeniu, výmene informácií, vzájomnému ovplyvňovaniu a tiež organizácii vzájomnej činnosti. Medzi základné sociálne schopnosti (spôsobilosti, zručnosti) patria komunikačné a kooperačné schopnosti, ako i formovanie určitého sociálneho správania (v zmysle prosociálnosti). V oblasti *komunikácie* ide najmä o:

- schopnosť cieľavedome organizovať pedagogickú komunikáciu a riadiť ju (najmä s cieľom rozvoja osobnosti žiaka);
- schopnosť sprostredkovať žiakom informácie prístupnou formou, jednoducho, jasne a zrozumiteľne;
- schopnosť vytvárať správne vzájomné vzťahy so žiakmi i medzi žiakmi navzájom, uplatňovať pedagogický takt, pozitívny prístup k žiakom (ich akceptáciu, vzájomný rešpekt, empatiu a i.);
- schopnosť organizovať komunikáciu v rôznych pedagogických situáciách, rýchle sa orientovať v meniacich sa podmienkach a prijímať operatívne riešenia;
- schopnosť aktívne načúvať a viesť nedirektívny rozhovor, najmä pri riešení problémov;
- schopnosť využívať všetky komunikačné prostriedky a rozoznať signály (verbálne i neverbálne) prichádzajúce od žiakov;
- schopnosť komunikovať také otázky, úlohy, ktoré stimulujú tvorivosť žiakov, podnecujú ich aktívnosť, iniciatívnosť a i.
- vytvárať podmienky pre rozvoj komunikačných zručností u žiakov, nechať im priestor, využívať aktivizujúce metódy, skupinovú prácu;

- pri komunikácii rešpektovať potreby žiakov, ich záujmy, názory, celú osobnosť;
- poskytovať spätnú väzbu, adekvátne spôsoby hodnotenia a i.

V oblasti *kooperácie* sa vo vedomostnej rovine vyžaduje poznať význam a zásady kooperá cie, kooperatívnej výučby, poznať metódy, formy a prostriedky zamerané na rozvoj schopnosti kooperovať, zaujať pozitívny postoj k vzájomnej spolupráci a v tomto duchu ovplyvňovať postoje žiakov. Realizácia kooperatívnej výučby vyžaduje:

- schopnosť organizovať kooperatívnu výučbu (tvorba skupín, úloh, výber metód, zapojiť aj žiakov do procesu tvorby);
- schopnosť podieľať sa spolu so žiakmi na vymedzovaní cieľa, učiť ich vymedzovať ciele skupiny a zamerať ich konanie na dosiahnutie spoločného cieľa;
- schopnosť vnímať žiakov ako nositeľov špecifických schopností a využívať tieto schopnosti;
- schopnosť uplatňovať tvorivé metódy pri hľadaní nápadov a riešení, hodnotiť riešenie, aplikovať;
- schopnosť počúvať druhých, akceptovať ich názory, nápady a zároveň vyjadriť svoje, vedieť argumentovať;
- schopnosť rozvíjať zodpovednosť a aktívnosť každého žiaka i celej skupiny pri dosahovaní cieľov;
- schopnosť postihnúť vznikajúce problémy, konštruktívne riešiť konflikty a produktívne ich urovnať tak, aby podporili výkon skupiny;
- schopnosť rozvíjať otvorenú komunikáciu v skupine v atmosfére dôvery…

7. *Emocionálne kompetencie* sú dôležitou súčasťou pedagogických kompetencií učiteľa. Poukazujú na fakt, že tak ako učiteľ i žiak je bytosť nielen mysliaca, ale cítiaca, prežívajúca. Preto jeho emocionálny rozvoj sa má stať organickou súčasťou edukácie. Emocionalizácia edukačného procesu vyžaduje:

- schopnosti viažuce sa na vytváranie priateľskej, pracovno-tvorivej sociálnej klímy, ktorú charakterizujú také pojmy ako: dôvera, istota, bezpečie a pod.;
- schopnosť vyjadrovať svoje vlastné pocity a prežívania, ale umožniť a viesť žiakov ku komunikácii o svojich pocitoch, umožniť im prežívať a komentovať učebnú činnosť a dianie v triede;
- preukázať citlivosť v oblasti potrieb a problémov žiakov, navodzovať také situácie, ktoré umožnia žiakom prejaviť senzibilitu so spolužiakmi;
- sebaregulovať svoje interaktívne správanie, aby učiteľ dokázal byť vľúdnym, senzitívnym, empatickým, akceptujúcim, kongruentným a vitálnym činiteľom v procese vyučovania;
- podporovať u žiakov ich sebadôveru, sebainterpretáciu a rozvíjať ich pozitívne sebavedomie;
- viesť žiakov k uvedomovaniu si svojich pocitov a učiť ich tieto pocity spracovávať;
- rešpektovať jedinečnosť žiakov ako autentických, jedinečných bytostí;
- vyučovací proces doplniť i o metódy, ktoré vedome rozvíjajú emocionalitu žiakov;

- do obsahu učiva zahŕňať i také obsahy (zo života našej reality), ktoré vyžadujú emocionálnu odozvu a nielen kogníciu.

8. *Axiologické kompetencie* súvisia so „svetom“ hodnôt, spoločenských noriem, kultúrnych i subjektívnych a tiež s rozvojom hodnotového myslenia osobnosti učiteľa. Tieto kompetencie predpokladajú:

- v kognitívnej rovine poskytovať žiakom poznatky o hodnotách, ich funkcii a význame v živote spoločnosti, ale i jedinca;
- rozvíjať potreby, postoje žiakov potrebné pre prijatie a zvnútornenie hodnôt;
- učiť ich tvoriť kritériá, posudzovať, rozhodovať, vyberať, hodnotiť;
- vytvárať podnety pre žiakov stimulujúce ich hodnotové myslenie;
- učiť ich rozhodovať sa a prijímať zodpovednosť za svoje rozhodnutia;
- rozvíjať u žiakov prosociálne správanie;
- napomáhať tvorbe ich rebríčka hodnôt, vyberať také stratégie a metódy, na základe ktorých si žiaci sami uvedomia a prijmú určité hodnoty;
- zahŕňať do obsahu vyučovania globálne problémy ľudstva (ekologické, vojna - mier, rasizmus atď.); diskutovať o aktuálnych problémoch a podnecovať ich tvorivé riešenie;
- podporovať proces sebahodnotenia, vytvárať priestor, poskytovať spätnú väzbu;
- vytvoriť skupinové pravidlá (spoločne) a sankcie za ich nedodržiavanie, riešiť disciplinárne priestupky pri využití rôznych metód, ktoré aktivizujú žiakov a zapájajú ich do spoluriešenia.

9. *Tvorivé kompetencie* súvisia s celou osobnosťou tvorivého učiteľa, ale zároveň aj so schopnosťou organizovať edukačný ako tvorivý proces, proces stimulujúci rozvoj tvorivosti žiakov. Tvorivosť učiteľa sa prejavuje vo všetkých etapách výučby a zároveň vystupuje vo vzťahu k ostatným vyššie uvedeným kompetenciám. Keďže uvedená problematika tvorivých kompetencií je súčasťou intrakompetencií, uvedieme iba niektoré schopnosti, ktoré sa úzko viažu na výučbu:

- schopnosť tvorivo myslieť, uplatňovať tvorivé riešenie úloh a problémov;
- schopnosť aplikovať vedomosti z oblasti teórie tvorivosti a jej rozvoja vo výučbe;
- schopnosť tvorivo riadiť vyučovací proces, vytvárať tvorivé prostredie, poznať a odstrániť bariéry tvorivosti;
- schopnosť vypracovať tvorivé postupy, stratégie na rozvoj tvorivosti žiakov, pritom akceptovať žiakov, dôverovať im, veriť, že u každého žiaka je možné rozvíjať tvorivosť;
- voliť také úlohy, ktoré stimulujú rozvoj všetkých poznávacích procesov (od nižších po najvyššie), rozvíjať tvorivé myslenie žiakov;
- podporovať u žiakov samostatnosť, aktívnosť, iniciatívnosť a ďalšie vlastnosti tvorivej osobnosti;
- motivovať žiakov k tvorivej činnosti, rozvíjať ich potreby, postoje, záujmy, aktualizovať obsah učiva a i.

Uvedený model je otvorený systém, ktorý možno dotvárať, prispôsobovať rôznym potrebám i meniacim sa podmienkam. Osvojenie si a rozvitie jednotlivých kompetencií umožňuje učiteľovi tvorivo pristupovať k svojej práci, k edukačnému procesu i žiakom. V konečnom dôsledku je šanca, že sa napokon odrazia na jeho tvorivom životnom štýle, čiže presiahnu rámec odbornej kvalifikácie viazanej na profesiu a stanú sa výrazom schopností človeka správať sa primerane v situácii, v súlade sám so sebou, čiže kompetentne. Uvedené kompetencie majúce transfer na psychické funkcie osobnosti učiteľov. Vyvíjajú sa spolupôsobením sociálnych kompetencií, kompetenciami vo vzťahu k sebe samému a kompetenciami v oblasti stratégií. Získavajú sa reflexívne (porovnávanie a spájanie jednotlivých schopností s vlastnou hodnotovou škálou a s individuálnymi životnými cieľmi), čiže pri spoločnej činnosti s inými ľuďmi.

Literatúra

DARGOVÁ, J.: *Tvorivé kompetencie učiteľa.* Prešov: Privatpress, 2001, ISBN 80-9686-08-1-X.

BERTRAND, Y.*: Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-216-5X.

DOYLE, W. (1990; In: ŠVEC, Š.*: Modely absolventa a humanistická orientácia v pregraduálnom štúdiu učiteľstva (v kontexte s inými koncepciami)*. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica:1999).

DARGOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V.: *Tvorivé kompetencie učiteľa.* 1. časť. *Kompetencie tvorivého učiteľa.* 2. časť. Quo vadis výchova...? „Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti". Bratislava: Iuventa, 2001, ISBN 80-968608-1-X.

DARGOVÁ, J.,ČONKOVÁ, Ľ.: *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba v škole alebo Keď sa srdce spája s rozumom.* Prešov: Privat Press 2002, ISBN 80-968608-3-6X.

KANTORKOVÁ, H.*: Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: PdF, 2000, ISBN 80-7042-162-2.

KASÁČOVÁ, B.: *Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl.* In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica: 1999, ISBN 80-8055-317-3.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ. Profesia a príprava.* Banská Bystrica: PF UMB, 2002, ISBN 80-8055-702-0.

KOSOVÁ, B.: *Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov*. In: Vzdělávání – Brána k evropské integraci. Brno, MU 2000.

KWIATKOWSKA, H.: *Nowa orientcja w ksztalceniu naucieli*. Warszawa: PWN, 1988.

KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-022-7.

VYSKOČILOVÁ, E.*: Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností.* In: ŠVEC, V.(ed.): *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-87-7.

SPILKOVÁ,V.*: Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.* Praha: PdF KU, 1997, ISBN 80-86039-41-2.

TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie.* Prešov: MPC, 2003, ISBN 80-8045-301-2.

ŠVEC, V.(ed.): *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-87-7.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: MC, 1997, ISBN 80-7164-192-8.

MŠ SR: *Učebné osnovy - Etická výchova pre základné školy I. stupeň.* Bratislava, 2004

Kontaktná adresa

Mgr. Vladimír Fedorko
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
fedorko@unipo.sk

Poznatky o izotopických vzťahoch v detských naratívach a ich využitie vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom stupni vzdelávania

Petra HARČARÍKOVÁ

Abstrakt: Na základe výsledkov výskumu sa v príspevku zameriavame na izotopické vzťahy (vychádzajúc z koncepcie F. Daneša) v detských naratívnych štruktúrach. Ponúkame poznatky výskumu na ich efektívne využitie vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom stupni vzdelávania, keďže si v súčasnej reformovanej edukačnej koncepcii uvedomujeme nevyhnutnosť rozvíjania didaktickej kompetencie budúcich učiteľov elementaristov. Upriamujeme pozornosť na niektoré didaktické zásady vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré môžu prispieť k významnému rozvoju rečových schopností detí mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: detské naratívne štruktúry, izotopické vzťahy, vyučovanie slovenského jazyka v primárnom stupni vzdelávania.

The knowledge about isotopical relations in children´s narratives and their use in Slovak language teaching in primary level of education

Abstract: On the basis of the research achievements proceeding from F. Daneš´s concept we focus on isotopical relations in children´s narrative structures. We offer the research knowledge for their effective use in Slovak language teaching in primary level of education as we realize the necessity of didactic scope developing of coming teachers elementarists in the contemporary reformed education concept. We observe the application of some methodological principles in the education, which can significantly contribute to the development of speaking skills in children of young-school age.

Keywords: children´s narrative structures, isotopical relations, Slovak language teaching in primary level of education.

Izotopické vzťahy v detských naratívach

Naratíva po prvýkrát definoval Labov v roku 1972 (in McLaughlin, 1998, s. 286) ako najmenej dve nezávislé výpovede produkované vo vzájomnom vzťahu k jednej udalosti. Owens (2001, s. 352) charakterizuje naratíva ako neprerušený prúd reči, ktorý hovoriaci modifikuje takým spôsobom, aby vzbudil a udržal záujem percipienta. Spoločnou črtou naratív je, že všetky sú organizované na základe istej všeobecnej štruktúry, čím sa odlišujú od bežnej dialogickej reči (McLaughlin, 1998).

Výskum naratív slovensky hovoriacich detí v mladšom školskom veku sa realizoval na základných školách v Prešove. Respondentmi bolo 30 detí 4-ročných, 30 detí 6-ročných a 30 detí 8-ročných. Pre potreby príspevku sa zaoberáme žiakmi mladšieho školského veku. Postupovali sme podľa metodológie N. Steinovej (N. Steinová, 1997, s. 159 – 162, citované podľa Karmiloff

a kol.) metódou poloexperimentálneho riadeného rozhovoru – deťom bol rozpovedaný začiatok príbehu (napr. o dievčatku, o chlapcovi, o líške), ktorý obsahoval tri jednoduché vety (porov. Harčaríková, 2008) a deti ho mohli ľubovoľne dokončiť. Vyhotovoval sa zvukový záznam a následne sa audionahrávky prepisovali podľa pravidiel transkripčného systému CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) medzinárodnej databázy CHILDES (Child Language Data Exchange System). Čiastočne uvádzame a kategorizujeme aspoň fragmenty týchto nahrávok. V príspevku, ktorý je v súlade s projektom **KEGA 2009 - 2011, Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie, 3/7270/09,** sa zameriavame na izotopické vzťahy v detských naratívach a možnosti využitia týchto poznatkov pri tvorbe príbehu na vyučovacej hodine, resp. počas voľnočasových aktivít, čím sledujeme schopnosť získať zručnosť produkovať plnohodnotné naratíva, a tým podporovať rozvoj samostatného vyjadrovania detí ako účastníkov verbálnej interakcie.

V Danešovej koncepcii je dôležitým termínom pojem **izotopické (anaforické) vzťahy v texte** (1985, s. 198). Chápe ich ako vzťahy medzi predmetmi reči (PR), ktoré podstatným spôsobom prispievajú k vnútornej súdržnosti a súvislosti textu, pričom za predmet reči pokladá tú entitu, ktorú má hovoriaci pri použití daného pomenovania na mysli (tj. indivíduá, lokálne a temporálne momenty, vlastnosti, vzťahy, činnosti, procesy, deje a pod.).

Pri charakteristike jednotlivých vzťahov vychádzame z publikácie Daneš, F., Grepl, M., Hlavsa, Z. a kol.: Mluvnice češtiny (3), 1987.

1. Vzťahy založené na úplnej identite predmetov reči

Vo vnútri tejto podmnožiny vzťahov je nevyhnutné všímať si to, či výraz v pozícii K2 (pozn: K – obsahový komponent textu) neprináša žiadnu inú informáciu okrem tej, ktorú prináša aj výraz v pozícii K1, alebo či výraz K2 prináša vďaka svojmu jazykovému významu nejakú informáciu o danom predmete naviac, alebo naopak, je významovo chudobnejší. Nižšie sa pokúsime analyzovať aspoň fragmenty textových naratívnych štruktúr na základe Danešovej teórie izotopických vzťahov v texte.

Po stránke výrazovej sa člení nasledovne:

1.1.1 **Opakovanie toho istého pomenovania** v akejkoľvek gramatickej platnosti a štruktúre, pričom sa neprihliada na rozdiel v slovnodruhovom vyjadrení. Tento typ pomenovania sa vyskytoval v naratívach veľmi frekventovane (konkrétne údaje všetkých skúmaných javov budú číselne vyjadrené, štatisticky spracované a následne publikované v dizertačnej práci Vývin narartívnych textových štruktúr v detskej reči). Napr.: … a deti utekali do *rieky* a *rieka* bola veľmi studená …

1.1.2 **Pronominalizácia**, t.j. proces, pri ktorom sa slovo stáva zámenom, alebo nadobúda charakter zámena. 6- aj 8-ročné deti využívali pronominalizáciu veľmi často. Napr. …a deti boli na *druhej strane*. *Tam,* na druhej strane, inde …

1.1.3 **Elipsa** sa vyskytovala najmä v naratívach 8-ročných, ale ekonomizácia vyjadrovania (teda neišlo o elipsu v pravom slova zmysle) bola prítomná už u detí v predškolskom veku. Napr.:

… mamička varila. Zuzanka sa hrala. Keď už bolo navarené, Zuzanka prišla domov. Tak zjedla - pozn.: vynechané slovo: *obed*. A išla sa opäť hrať vonku.

1.1.4 **Synonymické pomenovania** (aj vo forme negovaného antonyma) sa vyskytovali menej frekventovane, ale logiku ich používania deti ovládali tiež už v predškolskom veku. Tento fenomén bol prítomný najmä pri verbách. Napr. ...zajačik si aj *pobežkal*, si *poutekal* zajačik trošku ...

1.1 **Substitúcia** - pomenovanie prostredníctvom iného významu

1.1.1 substitúcia sa opiera hlavne o hierarchickú štruktúru lexikálneho systému. Uplatňuje sa tu princíp asymetrického dualizmu jazykového znaku, t. j. tá skutočnosť, že potencionálne existuje v jazyku **„pansynonymia“**, teda čokoľvek môže byť nazvané akokoľvek (aj celkom neuzuálnym spôsobom). Musí byť však v komunikácii jasné (aj pre hovoriaceho aj pre počúvajúceho), o aký denotát ide. V tejto súvislosti možno hovoriť o okazionalizmoch v detskej reči, ktorými sa zaoberá Ľ. Liptáková (2000). Napr.: …si zobrala *hebedod* a zapla telku…

1.1.1.1 **Proprium** (väčšinou K1) – **apelatívum** (väčšinou K2). Takmer vôbec sa v detských naratívach nevyskytovali. Napr.: …idem sa pozrieť na *moje vnúčatko***,** na *moju Evku*, či spinká.

1.1.1.2 **Vzťahy hyponymicko-hyperonymické** (poprípade kohyponymické). Uvádzame spoločný príklad pre použitie hyperonyma aj hyponyma v bode b, tejto kapitolky.

a, **hyponymum (al. kohyponymá) (K1) – hyperonymum + identifikátor (K2),** K2 má povahu zoraďujúcu, resp. zhrňujúcu,

b, **hyperonymum (K1) – hyponymum + identifikátor (K2)**.

Uvádzame naratívum 8-ročného dieťaťa: tak išiel jeden čarodejník okolo - čarodejník *hračiek* (hyperonymum) a povedal, že keď si budeš upratovať izbu, tak ich nájdeš. A si ju začal upratovať a pomaly sa mu tie hračky vracali, ale tá najobľúbenejšia ešte stále nebola pri ňom. No tak sa ju vydal hľadať. To bola *taká rybička* (identifikátor + hyponymum).

1.1.2 **Substitúcia sa neopiera o hierarchiu pomenovacieho systému**

1.1.1.3 **Obrazné pomenovanie**

V našich audionahrávkach sa obrazné pomenovanie nevyskytuje a jeho absencia je neočakávaná. Keďže išlo o dialóg medzi dieťaťom a dospelým komunikantom, dieťa mohlo mať z tejto situácie trému. Pred nahrávaním však stále prebiehal neformálny rozhovor, ktorého cieľom bolo dieťa uvoľniť. Žiaci si boli vedomí, že rozprávajú v istom zmysle rozprávku, no napriek všetkému obrazné pomenovanie absentovalo. Aj z tohto dôvodu pociťujeme potrebu pracovať počas vyučovania s príbehom ako fenoménom, v ktorom sa prelínajú jazyková aj literárna zložka, a ktorý dokáže deti prirodzene motivovať na využitie vlastnej fantázie, aktívne ich zapojiť do vyučovacieho procesu tak, aby na ňom participovali, a zároveň čo najefektívnejšie používali jazyk ako systém na vyjadrovanie najrozličnejších situácií, ktoré sa v príbehu odohrávajú.

2. Vzťahy založené na čiastočnej identite predmetu reči

2.1 Ide o vzťahy množinové, teda o **inklúziu** (v oboch smeroch) alebo o **členstvo v množine** (triede). Vzhľadom na sémantickú stránku bývajú medzi K1 a K2 tieto vzťahy (uvádzame spoločný príklad):

2.1 **hyperoseméma (K1) – hyposeméma (resp. kohypesemémy) (K2)**. Napr.: Zuzka mala veľmi veľa bábik a potom išla sa hrať *s bábikami. Katku* nemala, tak ju hľadala.

2.2 **hyposeméma (resp. kohypesemémy) (K1) - hyperoseméma (K2)**

Menej často sa v naratívach detí objavili hyperosemémy. Uvedený jav si vysvetľujeme na základe toho, že dieťa potrebuje vyjadriť konkrétnu substanciu, konkrétnu hyposemému, napr. meno bábiky. Spomínaná skutočnosť, ktorá poukazuje na spôsob myslenia detí v predškolskom veku, sa zhoduje s teóriou J. Piageta, ktorý práve v tomto vývinovom období uvádza štádium konkrétnych operácií. Podľa jeho filozofie deti získavajú usporiadanú a súdržnú symbolickú sústavu myslenia, ktorá im umožňuje podieľať sa na udalostiach a ovládať svoje okolie. Táto sústava sa však odlišuje od sústavy používanej väčšinou dospelých tým, že je viazaná na konkrétne skúsenosti.

3. Vzťahy založené na sémantickej blízkosti komponentov K1 a K2

Tu už nie je totožný predmet reči, ale ide len o sémantickú blízkosť K1 a K2. Spomínanú sémantickú blízkosť je nutné obmedziť na objektívne existujúce a zistiteľné vzťahy medzi K1 a K2. V naratívach sa vyskytovali s veľmi nízkou frekvenciou.

3.1. **Vzťahy sémantickej súradnosti** (obdobnosti). Napr.: ... už bola noc, tak išiel do postele. *Zaspal.* Ráno, keď *sa zobudil,* išiel do školy.

3.2. **Vzťahy sémantickej súvislosti** - ide o relačný vzťah vyplývajúci z rôznej miery "vzájomného očakávania medzi slovami" (porov. Daneš, podľa Halliday), t. j., že jedno z nich sa často vyskytuje v okolí druhého (napr. štekať – pes). Napr.: tak prišiel ku bloku svojho kamaráta a *zazvonil* na *zvonček*, otvorila mu jeho mama.

Vyučovanie na hodinách slovenského jazyka prostredníctvom príbehu

V súvislosti s detskými prehovormi (nešlo o štúdium naratív) nás zaujali aj výsledky J. Mareša (citované podľa A. Nelešovskej, 2005). Na otázky učiteľov prevládali u žiakov odpovede do piatich slov (57,3% zo všetkých odpovedí). Jedno- až trojslovné odpovede tvorili tretinu (34,1%). Odpovede šesť- až dvanásťslovné sa vyskytovali u 26,1% detí. Len 8,2% tvorili odpovede trinásť- až dvadsaťslovné. Zistil, že je to práve učiteľ, ktorý je v časovej tiesni a nedovolí žiakom vyjadrovať sa zložitejšie, prerušuje ich a núti k skratkovitému vyjadrovaniu. Takmer 20 % viet bolo neukončených v dôsledku učiteľovho zásahu. A. Nelešovská preto zdôrazňuje potrebu rozvoja samostatnosti vyjadrovania detí. V tejto súvislosti poukazuje na význam slovnej pochvaly a primeranej odmeny. **Slovnú pochvalu** ako didaktickú zásadu vyzdvihuje aj R. Fisher (1997, s.137). Výskumy ukazujú, že učitelia majú sklon viac vyčítať ako chváliť, a že si viac všímajú chyby ako klady. Deti preto potrebujú **spätnú väzbu (feedback)**,

aby mohli vyhodnotiť svoje minulé pokusy a tiež **„ústretovú“ väzbu (feedforward)**, aby pre nich bolo možné rozpoznať, čo ich v budúcnosti privedie k úspechu a k ďalšiemu chváleniu.

Úspech na vyučovacích hodinách a v kolektíve rovesníkov dosiahnu teda deti aj za podmienky, že dokážu úspešne vyjadriť vlastné myšlienky a koncipovať ich tak, aby efektívne dosiahli komunikačný zámer. Hoci navrhujeme dialogickú výmenu na **rozvoj naratívnych zručností prostredníctvom príbehov**, ktoré budú deti vytvárať a interpretovať pomocou dramatizácie, zastávame názor, že konštruovanie a modelovanie textov počas procesu tvorby príbehu bude mať dosah aj na produkciu samotných naratív – vytváraných neskôr v bežných komunikačných situáciách každým dieťaťom individuálne. Pre človeka je prirodzené zaoberať sa príbehom. Pre autorov tzv. „story grammar“ (J. M. Mandler, D. E. Rumlhart, R. Wilenský) je príznačný kognitívnopsychologický prístup (naratívna gramatika). Predpokladajú, že človek má vo svojej pamäti uložené základné **príbehové schémy**, ktorými disponuje pri produkcii a percepcii podľa potreby.

Je známe, že veľmi dôležitú úlohu pri práci so žiakmi má individuálny prístup/individuálne vedenie činností. Ku stratégiám individuálneho vedenia patrí aj sústredenie sa a sledovanie myšlienky. Učiteľ sa môže snažiť zamerať pozornosť na dôležité rysy situácie, v ktorých sa žiak ocitá aj pri príprave a interpretácii príbehu. Sústredenie je podľa R. Fishera (1997, s. 127) súčasťou individuálneho kognitívneho vedenia vtedy, keď sa na dieťa kladú primerané **kognitívne nároky**. V súvislosti so sústredením sa na dieťa majú klásť také úlohy, ktoré jeho pozornosť udržia. Sústredenie a pozornosť klesajú, keď pre žiakov nie sú úlohy dostatočne náročné. A naopak, rezignujú a sú frustrovaní z úloh, ktoré kladú veľké nároky vo vzťahu k ich kognitívnej úrovni. Preto je potrebné nároky zvyšovať a stupňovať pomocou nadväzných otázok, ktoré neustále udržiavajú pozornosť dieťaťa, nútia ho premýšľať nad líniou príbehu, zaujať vlastné stanovisko, vedieť ho interpretovať nielen pred sebou, ale aj pred ďalšími členmi sociálnej skupiny.

Uvádzame príklady niektorých otázok, ktoré je možné podľa R. Fishera použiť na stupňovanie nárokov zameraných na úroveň pozornosti a myslenia:

- označovanie: Čo to je? Ako sa to volá? Čo robíš?
- uplatnenie (jednoduchá funkcia): Čo sa s tým dá robiť?
- pamätanie: Už si to niekedy hovoril/robil?
- popisovanie: Povedz mi o tom. Čo sa deje? Ako to vyzerá?
- výberové vnímanie: Čo tam ešte vidíš? Ako vyzerá táto časť? V čom je problém?
- presúvanie pozornosti: Nájdi mi ... Kde to vidíš? Ukáž mi, kde ...
- uvažovanie o vnímanom: Prečo je to také? Ktorá časť je najdôležitejšia? Čo chýba?
- porovnávanie: Čím sa tieto časti navzájom podobajú? Čím sa od seba líšia?
- príčina a účinok: Čo k tomu viedlo? Čo to spôsobilo? Čo sa stane? Aké to bude mať následky?
- predpovedanie – očakávanie: Čo sa stane potom? Čo sa stane, keď ...?
- vzťah prostriedok – výsledok: Čo môžeš urobiť, aby si dosiahol cieľ, vyriešil problém?

Čo je potrebné? Prečo? Ako je to možné dosiahnuť?

- neformálne usudzovanie: Ako to vieš? Prečo si si istý? Aké máš na to dôvody?
- logické vzťahy: Keď ..., tak ...? Čo z toho vyplýva?
- hodnotenie častí: Ktoré časti sú dobré? Ktorá časť je najlepšia? Čo by si na tom zmenil?
- hodnotenie celkov: Čo si o tom (celom) myslíš? Aké to je v porovnaní s ostatnými? Čo by sa na tom dalo zlepšiť?

Domnievame sa, že analogickým prístupom (kladením otázok) by sa dalo pracovať so žiakmi počas fázy tvorenia/prípravy príbehu, ale zároveň aj reflektovať ich názor po jeho odohraní. E. Petlák (2006, s. 32) si všíma komunikačné a vyučovacie postupy a uvádza, že „v triede, v ktorej učiteľ so žiakmi komunikuje takpovediac na rovnakej úrovni – primerane im vysvetľuje, je ochotný žiakov počúvať, je ochotný s nimi diskutovať, objektívne ich hodnotí a pod., vládne ... **suportívna komunikačná klíma**, pre ktorú je príznačná vzájomná otvorenosť žiakov“. Domnievame sa, že v tejto klíme, ktorá je podporená slovnou pochvalou a primeranými kognitívnymi nárokmi, sa následne otvára priestor na sebarealizáciu a **podporu naračných schopností žiakov** nielen na hodinách slovenského jazyka.

Rozvíjanie didaktickej kompetencie budúcich učiteľov elementaristov

A. Nelešovská uvádza v publikácii Pedagogická komunikace v teórii a praxi (2005) podkapitolu Videozáznam jako prostředek objektivizace reflexe a sebareflexe komunikativních dovedností. Stotožňujeme sa s jej názorom, v ktorom sa domnieva, že veľký prínos vo vyučovaní počas vysokoškolskej edukácie budúcich učiteľov elementaristov majú televízne hospitácie - ide o **rozbor videozáznamu vyučovacej hodiny** v škole – hlavná pozornosť je zameraná na reč, gestikuláciu, mimiku, komunikáciu učiteľa so žiakom a pod., pričom záznam je obohatený o vysvetľujúci komentár učiteľa pôsobiaceho v praxi, u ktorého sa vyučovacia hodina zaznamenávala. Zastáveme názor, že vnesenie príbehu ako takého na vyučovacie hodiny by bolo aj pri analýze vyučovacej hodiny zaujímavé nielen pre školiaceho pedagóga, ale aj pre študenta elementaristu. Prostredníctvom televíznych výstupov (ide o záznam študenta na vyučovacej hodine počas pedagogickej praxe) a ich rozborov má študent možnosť vytvoriť si vnútornú spätnú väzbu a prípadne regulovať vlastnú techniku prejavu.

V súčasnej reformovanej edukačnej koncepcii si uvedomujeme nevyhnutnosť **rozvíjania didaktickej kompetencie budúcich učiteľov elementaristov**. V kontexte s načrtnutou témou príspevku, ale aj zo skúseností v školskej praxi sa domnievame, že je nevyhnutné zameriavať sa na komplexnosť myslenia a vyjadrovania sa detí mladšieho školského veku. V rámci produkcie naratív sa sústrediť na tie oblasti vo vyjadrovaní, v ktorých sa zaznamenali nedostatky. Ide o vzťahy (podľa F. Daneša) založené na čiastočnej identite predmetu reči, obrazné pomenovania a vzťahy založené na sémantickej blízkosti komponentov K1 a K2 (pozri vyššie). V súvislosti s tým pripisujeme metodike použitia videozáznamu veľkú opodstatnenosť. F. Horák uvádza pri využívaní tejto metódy viaceré funkcie – motivačnú, ilustračnú, dokumentárnu, stimulačnú,

hodnotiacu, analytickú a pod. (viac porov. Nelešovská, A., s. 65). Dominievame sa, že tieto atribúty sú významnou stimuláciou počas pedagogickej praxe študentov, ktorí pracujú na základe využívania uvedenej metodiky, a v konečnom dôsledku by mali kladný dopad aj na posilňovanie izotopických vzťahov v detských naratívach.

Záver

Domnievame sa, že práve koncepčná práca so žiakmi so zreteľom na podporu rozvoja rečových schopností detí, vzájomná komunikácia učiteľa a žiakov vyvoláva v sociálnej skupine triedy pozitívnu klímu, zároveň humanizuje a kultivuje detský svet. Jednou z možností počas vyučovania na hodinách slovenského jazyka a literatúry je aj hranie príbehu, kreatívne využitie fantázie žiakov, ich aktívne zapojenie do vyučovacieho procesu. Cieľom prace s príbehom je zvyšovanie kognitívnych zručností v súčinnosti so stupňovaním nárokov na myslenie a vyjadrovanie sa detí mladšieho školského veku.

Literatúra

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1998. 176 s. ISBN 80-7178-966-6.

HARČARÍKOVÁ, P: Vývin naratívnych štruktúr u slovensky hovoriacich detí. In: *3.študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov. Ed. D. Slančová, M. Bočák, I. Žarnovská.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2008, s. 306 – 314. http://www.pulib.sk/

KARMILOFF, K. – KARMILOFF-SMITH, A.: *Pathways to language.* London, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data 2001. 257 s.

LIPTÁKOVÁ, Ľ.: *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov : Náuka, 2000. 145 s.

NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teórii a praxi.* Praha: Grada, 2005. 172 s.

OWENS, R.: *Language Development, An Introduction*. 4. vyd. New York. Allyn and Bacon 1996, s. 356 –361.

PETLÁK, E.: *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. USBN 80-89018-97-1

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-416-5.

SLANČOVÁ, D.: Východiská výskumu detskej reči v slovenčine. In: *Štúdie o detskej reči. Ed. D. Slančová.* Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2008, s. 10 – 28.

Kontaktná adresa

Mgr. Petra Harčaríková
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry, Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
pharcar@unipo.sk

Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov

Bibiána HLEBOVÁ

Abstrakt: V príspevku Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov sa autorka sústreďuje na aktuálnu problematiku rozvíjania medzikultúrnej komunikácie, komunikačných kompetencií a emocionálnej inteligencie detí na prvom stupni základnej školy. Autorka vychádza z teoretických vymedzení a reflexií a prezentuje vlastné námety na rozvíjanie multikultúrnej a emocionálnej výchovy v projektovom vyučovaní s rómskym umeleckým textom od D. Hivešovej-Šilanovej Vtáčatko Koráločka.

Kľúčové slová: city a emócie, emocionálna inteligencia, emocionálna výchova, kultúra, multikultúrne kompetencie, multikultúrna výchova, projektové vyučovanie, rómsky literárny text pre deti.

Romany Literature in the Multicultural and Emotional Education of Pupils Elementary Schools

Abstract: In paper titled Romany Literature in the Multicultural and Emotional Education of Pupils Elementary Schools, the author focuses on the relevant issue of the multicultural communication development, the development of communication competences and the emotional intelligence of children at primary level of education. The author's conclusions come from the theoretical outlines and reflections. She also presents her own ideas for the multicultural and emotional education development in the project-teaching, using the Romany literary text Vtáčatko Koráločka by Daniela Hivešová-Šilanová.

Keywords: culture, emotional education, emotional entelligence, feelings and emotions, multicultural competencies, multicultural education, project-teaching, Romany literature for children.

Pôvodná i prekladová umelecká slovesná tvorba s rómskou tematikou na Slovensku sa stáva neoddeliteľnou súčasťou literatúry pre deti a mládež. Označujeme ju pojmom **rómska literatúra,** v ktorej sa rómski i nerómski autori vo svojej tvorbe inšpirovali špecifikami správania, konania, myslenia a cítenia Rómov, ich tradíciami, kultúrou a zvykmi. V príspevku poukážeme na využitie rómskej literatúry pre deti v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov.

Povinnou súčasťou výchovno-vzdelávacích programov plánovanej školskej reformy v oblasti výchovy a vzdelávania na základných školách na Slovensku (2008) sa stala **multikultúrna výchova** ako jedna zo siedmich prierezových tém, ktoré sa prelínajú všetkými oblasťami vzdelávania, odrážajú aktuálne problémy súčasnosti, sú určitým návodom na ich prevenciu a riešenie. Jedným z problémov je aj školská úspešnosť rómskych žiakov, ich vzťahy s nerómskymi žiakmi, ale aj spolužitie majoritnej a minoritnej spoločnosti v širších súvislostiach. Aplikácia multikultúrnej výchovy v literárnom edukačnom procese môže prispieť k tomu, aby si žiaci už na prvom stupni základnej školy rozšírili svoj rozhľad, osvojili si správne postoje a hodnoty. Multikultúrna výchova učiteľovi umožní prepojiť rôzne oblasti základného učiva,

komplexne vzdelávať žiaka a pozitívne ovplyvňovať proces utvárania a rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov. Využitie multikulúrnej výchovy v triednych kolektívoch s rómskou populáciou umožní žiakom spoločne nachádzať hodnoty majoritnej i minoritnej spoločnosti, pochopiť vzájomné odlišnosti a naučiť sa akceptovať ich ako prirodzenú súčasť svojho života.

Podľa nášho názoru osobitné a mimoriadne dôležité postavenie má multikultúrna edukácia na 1. stupni základných škôl. Príchodom do školy sa dieťa zrazu ocitá v novom, pre neho doposiaľ neznámom prostredí mimo svojho domova, kde sa stretáva s pluralitou názorov, postojov a správania. V rámci multikultúrnej výchovy by mu učiteľ mal pomôcť prekonávať všetky problémy, ktoré súvisia s poznávaním a rešpektovaním rôznych kultúr, zvykov a tradícií, a prispieť aj k formovaniu jeho vlastnej identity. Pri plnení cieľov multikultúrnej edukácie elementaristov má rozhodujúcu úlohu učiteľ, ktorý by mal vystupovať v role facilitátora a z metodologického hľadiska využiť také interaktívne metódy a formy práce, ktoré budú smerovať k otvorenej diskusii, riešeniu problémov a konfliktných situácií, k objavovaniu a tvorivému mysleniu, ku kritickému mysleniu, asertívnemu, empatickému a prosociálnemu správaniu. Cieľmi multikultúrnej výchovy v školskej praxi sa zaoberá aj J. R. Noel (1995), podľa ktorého nestačí iba doplnenie problematiky iných kultúr do učebných osnov, ale jej súčasťou musí byť aj rozvíjanie schopností a zručností, poznávanie v spolupráci kultúr menšín, menšín s majoritnou kultúrou, v procese vzájomného obohacovania, chápania a slobodného rozvoja. Obsahom multikultúrnej výchovy podľa E. Mistríka (1999) je spoznanie nielen odlišností, ale aj rozvíjanie hlbšieho pochopenia druhej kultúry tak, aby výsledkom poznania bolo aj akceptovanie odlišností, čiže empatia voči inej kultúre. Ide o rozvíjanie schopnosti vcítiť sa do cítenia nositeľov inej kultúry, schopnosť preciťovať svet tak, ako ho cítia oni. E. Mistrík to považuje za oveľa aktívnejší prístup, ako je tolerancia.

Domnievame sa, že proces multikultúrnej edukácie sa nezaobíde bez rozvíjania pozitívnych citov a emócií osobnosti žiaka. **Emocionálnu výchovu** vnímame ako nevyhnutnú súčasť multikultúrnosti a rozvoja emocionálnej inteligencie elementaristov. Formovanie citov, pocitov a emócií prostredníctvom systematickej emocionálnej výchovy má nesmierny význam pre dieťa v rodine i škole. Stotožňujeme sa s názorom B. Kosovej (2000) v tom, že „*čím lepšie dieťa vníma podnety z citovej stránky, tým chce viac vedieť, hlbšie preniknúť k podstate veci.*“ City a emócie sú teda jedným z najdôležitejších stimulov vývinu osobnosti dieťaťa, akýmsi barometrom jeho konania a správania. Čím je dieťa mladšie, tým sú jeho city čitateľnejšie.

Z uvedeného vyplýva, že učiteľ humanistickej školy sa odlišuje od učiteľa tradičnej školy nielen v tom, že sám musí byť vyspelým v oblasti sociálnej inteligencie, ale aj v tom, že akceptuje individuálny a jedinečný vývoj každého žiaka a vo výchovno-vzdelávacom procese pri rozvíjaní jeho základných zručností a schopností uprednostňuje sociálny a emocionálny vývin. V súvislosti s rozvojom emocionálnej inteligencie žiakov – elementaristov považujeme za inšpiratívne tie edukačné metódy a formy práce, ktoré majú preventívny a dlhodobejší charakter, lebo ponúkajú žiakom dostatočný priestor a čas na sebarealizáciu a podľa D. Golemana (1997), rozvíjajú potrebné učebné kompetencie:

- *emocionálne* – identifikovať city, prejavovať svoje city k iným ľuďom a rovesníkom, ovládať svoje emócie a impulzy, uvedomovať si rozdiely medzi citmi a činmi, zvládať sa zvládať stres;
- *kognitívne* – sebapoznávaním a sebauvedomovaním formovať zdravé sebavedomie a sebadôveru, poznávať iných ľudí, chápať ich postoje a názory, používať konštruktívne postupy pri riešení problémov, efektívne riešiť konflikty v škole i doma, rozvíjať pozitívny postoj k životu;
- *behaviorálne* – získať základné spôsobilosti medziľudskej komunikácie – verbálnej aj neverbálnej, osvojiť si sociálne zručnosti na optimálnu medziľudskú komunikáciu v skupine, používať techniky aktívneho počúvania, otvorene vyjadrovať svoje názory a požiadavky, konštruktívne reagovať na kritiku, asertívne sa presadzovať.

Pretože multikultúrnu výchovu považujeme za neodmysliteľnú súčasť edukačného procesu, bližšie sa pozastavíme pri problematike chápania a uznávania rôznych kultúr, kultúrnych hodnôt, tradícií národov, národností a etnických skupín. K uznávaným odborníkom, zaoberajúcim sa formovaním modernej multikultúrnej spoločnosti na Slovensku, patrí E. Mistrík (1997), ktorý multikultúrnu výchovu definuje ako „*výchovné pôsobenie zamerané na rozvoj chápania iných kultúr, na rozvoj tolerancie estetického vkusu voči iným kultúram a v konečnom dôsledku na rozvoj medziľudskej tolerancie.*“ Autor za východisko považuje nielen spoznávanie iných kultúr, ale aj ich skutočné emocionálne prežívanie. Ide o proces, v ktorom človek vníma rôzne kultúry sveta rovnocenne, bez predsudkov a usiluje sa pochopiť špecifickosť národa či skupiny v kultúrnych spôsoboch sebavyjadrenia, čiže v charakteristických znakoch a rozdieloch rôznych kultúr. Stotožňujeme sa s autorom, že multikultúrna výchova je dnes dôležitým prostriedkom na odstraňovanie xenofóbie, rasizmu a predchádzanie etnických nepokojov, lebo jej kľúčovými kategóriami sú poznanie, porozumenie, tolerancia, rešpektovanie, otvorenosť, ale aj prekonávanie a eliminácia všetkých podôb diskriminácie, predsudkov človeka či skupiny voči inému človeku, skupine, národu.

V súlade s požiadavkou premeny klasickej školy na modernú ponúkame námety na multikultúrnu a emocionálnu výchovu detí na 1. stupni ZŠ pri práci s rómskym umeleckým textom *Vtáčatko Koráločka* od D. Hivešovej-Šilanovej. Vymedzené všeobecné ciele predstavujú kľúčové kompetencie, riešenie úloh s prvkami multikultúrnej a emocionálnej výchovy umožňuje komplexný rozvoj osobnosti žiaka a čo je najdôležitejšie, projekt je postavený na demokratických a humanistických hodnotách, podporuje samostatnosť a iniciatívu, ale aj profesijnú zodpovednosť pedagóga za výsledky vzdelávania.

DARUJME SI PRIATEĽSTVO
(Projekt s prvkami multikultúrnej a emocionálnej výchovy)

Všeobecný cieľ

Žiaci majú získať multikulturálne kompetencie a rozvíjať svoju emocionálnu inteligenciu, čiže sebapoznávaním lepšie pochopiť spolužiakov, ktorí majú inú národnosť, inú farbu pleti, vyznávajú iné hodnoty, majú odlišný spôsob života, inú kultúru, zvyky a obyčaje. Majú sa

naučiť spolupracovať s nimi, rešpektovať ich názory a v tímovej práci nadobudnúť nové zážitky a skúsenosti.

Základný literárny text
D. Hivešová-Šilanová Vtáčatko Koráločka (autorská rozprávka)1

Tematické oblasti projektu
K r a j i n a ž i v o t a
K r a j i n a ľ u d í
K r a j i n a k r á s y

Kritériá práce pre žiakov
Získať informácie podľa úlohy.
Spracovať informácie podľa úlohy.
Prezentovať prácu.
Vyjadriť názory, emócie a hodnotiace postoje.

Konkrétne ciele pre jednotlivé tematické oblasti projektu
K r a j i n a ž i v o t a
Objavovať paralely medzi putovným spôsobom života Rómov a Nerómov.
Vyjadriť hodnotiace postoje a emócie k triede ako prostrediu učenia a zábavy rovnako pre všetkých žiakov.
K r a j i n a ľ u d í
Odhaľovať stereotypné spôsoby vzájomného správania Rómov a Nerómov. V hodnotiacich postojoch prejaviť vlastnú schopnosť správať sa prosociálne, empaticky a tolerantne.
K r a j i n a k r á s y
Porovnať svadobné zvyky a obyčaje Rómov a Nerómov.
Vyjadriť hodnotiace postoje a emócie k umeniu a kultúre Rómov a Nerómov.

Konkrétne aktivity pre jednotlivé tematické oblasti projektu
K r a j i n a ž i v o t a
- *Vyhľadať význam slova drotár, vytvoriť originálnu pojmovú mapu k slovu.*
- *Pátrať po drotároch a drotárskom remesle, informácie využiť pri tvorbe triedneho časopisu DROTÁR.*
- *Vytvoriť dvoj- alebo trojrozmernú maketu prostredia a ľudí k prvej časti ukážky (prvých 10 riadkov).*
- *Pátrať po skutočnom domove Rómov, získané informácie spracovať ako prílohu k časopisu DROTÁR.*
- *Pripraviť si žlté a červené papierové pásiky a na makete znázorniť cesty drotára Janka a jeho syna Miška žltými pásikmi a cestu rómskeho dievčatka Čirikloro za Miškom červenými pásikmi.*
- *Vyznačiť miesto ich stretnutia na makete spojením žltých a červených pásikov do loptičky.*
- *Vytvoriť plagát k záverečnej časti rozprávky (posledných 12 riadkov).*
- *Vytvoriť komunitu (posedenie) pri makete a komunikovať o triede, spolužiakoch a práci na projekte.*

K r a j i n a ľ u d í
- *Pomocou ukážky predstaviť hlavné postavy – Miška a Čirikloro. Písomnú charakteristiku pripojiť k makete.*
- *Vyhľadať v ukážke informácie o obyvateľoch rómskej osady, písomnú charakteristiku pripojiť k makete.*

- *Vyjadriť názor na správanie Rómov k drotárovi Jankovi a jeho synovi Miškovi. Peknú myšlienku pripojiť k makete.*
- *Vyjadriť sa spôsobom svojho správania k rómskym spolužiakom, ale aj k správaniu dospelých Nerómov k Rómom. Kritickú myšlienku pripojiť k makete.*
- *Vžiť sa do pocitov ponižovaného a šikanovaného žiaka. Prežívané pocity zapísať a pripojiť k makete.*
- *Vyhľadať aktuálny príklad ponižovania a týrania detí na internete a vyjadriť hodnotiace postoje k správaniu agresora.*
- *Vyhodnotiť prejavy pozitívneho správania Rómov a Nerómov v školskom prostredí. Písomne formulovať zaujímavé závery a odporúčania a pripojiť ich k makete.*
- *Písomne vypracovať odpoveď na otázku: Aký by mal byť môj ideálny rómsky/nerómsky priateľ? Prácu doplniť obrázkom ideálneho priateľa a pripojiť ju k makete.*

K r a j i n a k r á s y

- *Zhotoviť si vtáčika a vtáčiu klietku podľa literárnej ukážky z ľubovoľného materiálu. Výrobky priložiť k makete.*
- *Namaľovať srdiečko pre vtáčika. Pripojiť ho ku klietke a v komunite sa porozprávať, čím by bolo možné rozohriať srdiečko vtáčika, blízkeho alebo cudzieho človeka.*
- *Vytvoriť bábky Miška a Čirikloro. Pripojiť ich k makete.*
- *Navrhnúť a ušiť svadobné šaty pre Miška a Čirikloro. Pripojiť ich k makete.*
- *Vytvoriť kyticu (prípadne obrázok) z červených makov a pripojiť ju k makete.*
- *Zistiť, ako prebiehajú svadby u rómskych a nerómskych spoluobčanov. Vytvoriť originálny album s praktickými informáciami.*
- *Zozbierať tri kuchárske špeciality Rómov a Nerómov a spôsob ich prípravy. Vytvoriť originálnu kuchársku knihu.*
- *Nacvičiť dramatizáciu rozprávky s pesničkou a vystúpiť s predstavením pred kolektívom žiakov z nižších ročníkov.*

Kritériá hodnotenia práce žiakov

Vyriešenie jednej úlohy:	*1 bod*
Bonus od koordinátora za mimoriadnu aktivitu a originálne riešenie úlohy:	*1 bod*
Minimálne dosiahnutý počet bodov:	*24 bodov*
Maximálne dosiahnutý počet bodov:	*48 bodov*

Časový harmonogram realizácie projektu

September:	*prípravná fáza*	*(6 vyučovacích hodín)*
Október:	*K r a j i n a ž i v o t a*	*(8 vyučovacích hodín)*
November:	*K r a j i n a ľ u d í*	*(8 vyučovacích hodín)*
December:	*K r a j i n a k r á s y*	*(8 vyučovacích hodín)*

Poznámka: Je prípustné, ba dokonca vítané, ak žiaci pracujú na projekte aj v čase mimo vyučovania, napr. v rámci organizovanej mimoškolskej činnosti.

Zaradenie projektového vyučovania do výchovno-vzdelávacieho procesu je príjemnou zmenou pre učiteľa i žiakov. Nenáročné problémové úlohy sú orientované na žiaka, rešpektujú jeho osobitosti a jedinečnosť, takže každý žiak si nájde možnosť na sebarealizáciu podľa vlastných záujmov a potrieb. Prácu žiakov riadi a usmerňuje koordinátor projektu (učiteľ) tak, aby žiaci postupným tvorivým prenikaním do sveta rozprávky nachádzali paralely s

reálnym životom, uvedomovali si svoje vlastné postavenie v živote i kvality svojej osobnosti a v rovnakej miere rozvíjali rozum i cit. Poslaním učiteľa počas práce na projekte je vytvoriť v triede atmosféru dôvery, priateľstva a humánnych medziľudských vzťahov. Náročnosť doby, prejavujúcu sa v odcudzovaní človeka človeku, učiteľ kompenzuje ústretovým správaním a kooperáciou, podnecuje žiakov k empatii, tolerancii a vzájomnej pomoci.

V prípravnej fáze učiteľ začlení projekt do časovo-tematického plánu predmetu slovenský jazyk a literatúra s časovou dotáciou aspoň 30 hodín, preštuduje si projekt, zostaví pracovné listy pre žiakov a osvojí si metodiku riadenia netradičnej práce žiakov s umeleckým textom. Potom oboznámi žiakov s plánovaným projektovým vyučovaním, s jeho cieľmi, obsahom, kritériami práce, hodnotením a vysvetlí žiakom prideľovanie bodov za splnenie úlohy. Pod vedením učiteľa si trieda zvolí žiacky parlament: 3 – 4 žiakov, ktorí budú pomáhať učiteľovi, podľa jeho pokynov budú zabezpečovať čítanie, resp. počúvanie literárnej ukážky pred začiatkom každej tematickej oblasti projektu (5 – 7 minút), čo je akýmsi leitmotívom celého projektu, prideľovať spolužiakom učebné pomôcky a pracovný materiál, podľa potreby pomáhať jednotlivcom alebo skupinám pri riešení úloh, ale budú pre učiteľa aj spätnou väzbou o práci žiakov, o prípadných ťažkostiach a problémoch pri riešení úloh. Žiacky parlament sa podieľa aj na hodnotení činnosti spolužiakov a vedie evidenciu bodov za plnenie čiastkových úloh. Učiteľ ešte zabezpečí základné pomôcky a didaktickú techniku vrátane prístupu žiakov na internet v čase projektovej práce, ak trieda nie je vybavená počítačovou technikou. Nakoniec spolu so žiakmi pripraví priestor v triede na prezentáciu projektovej práce a dá príležitosť žiakom slobodne sa rozhodnúť, či budú pracovať samostatne (silní jednotlivci), vo dvojiciach alebo v homogénnych či heterogénnych skupinách (odporúčame, aby v skupine nebolo viac ako päť detí).

Samotnému projektu v rámci bežných hodín slovenského jazyka a literatúry v prípravnej fáze predchádza etapa kolektívneho čítania rómskej rozprávky (tiché, hlasné a dialogizované čítanie) v kombinácii s počúvaním zvukovej nahrávky. Porozumenie textu si učiteľ overí v riadenom rozhovore, pričom môže triedu rozdeliť na dve skupiny: jedna vyslovuje pozitívne, súhlasné výpovede v súvislosti s protagonistami, prostredím či dejovou líniou, druhá skupina sa usiluje vyjadriť odlišný názor. Týmto spôsobom sú žiaci dokonale pripravení na plánované projektové vyučovanie. Jednotlivé úlohy majú problémovo-hrový charakter, preto budú pre žiakov príťažlivé, budú ich podnecovať k aktivite a originálnym pracovným prejavom.

Počas práce na projekte učiteľ podľa časového harmonogramu fiktívne sprevádza žiakov po troch krajinách: Krajinou života, Krajinou ľudí a Krajinou krásy, vytvorených podľa zamerania projektových úloh a práce s vybraným literárnym textom. Každú krajinu zastupuje presný počet problémových úloh (8), v rámci ktorých žiaci netradične spoznávajú literárny text a hľadajú paralely s reálnym životom. Počas práce na projektových úlohách si samostatne volia metódy a techniky práce.

Na začiatku každého nového mesiaca projektovej práce žiaci dostanú od koordinátora nový súbor pracovných listov s názvom krajiny, problémovými úlohami, poznámkami k riešeniu

úloh a milým želaním, aby sa im úspešne podarilo vyriešiť všetky úlohy. Podnetom k aktivite – putovaní po krajine bude už spomínané motivačné čítanie/počúvanie ukážky, ktoré zabezpečí jeden člen žiackeho parlamentu. Posledná hodina v mesiaci je určená na hodnotenie práce žiakov a prideľovanie bodov. V tejto fáze žiaci majú príležitosť vyjadriť svoje názory a emócie, ktoré prežívali počas putovania po krajine – riešenia projektových úloh i sledovania, ako sa im rozrastá originálny výtvor – spoločné projektové dielo. Na záverečné hodnotenie projektového vyučovania v mesiaci december sme vyčlenili posledné dve hodiny. Učiteľ vyzve žiakov k vyjadrovaniu hodnotiacich postojov, tiež sa vyjadrí k práci žiakov a podľa získaných bodov ocení jednotlivcov alebo skupiny, napr. drobnými darčekmi. Napriek tomu, že niekto získa maximálny počet bodov (48) a niekto minimálny počet bodov (24), v triede nikto nevyhral ani neprehral. Každý žiak sa môže cítiť ako víťaz vo vzťahu k vlastnej osobnosti, najmä ak učiteľ dosiahne, že žiak produkuje kritické myslenie, je ochotný zmeniť svoje správanie, inými očami vníma svet okolo seba, má smelé sny a túžby do budúcnosti. Projektovú prácu žiaci počas celého obdobia prezentujú na vopred pripravenom mieste v triede. Priebežne si môžu robiť fotogalériu vlastnej práce a z realizovaných komunít pri makete. Po ukončení projektu pod vedením učiteľa môžu pripraviť článok do školského časopisu alebo urobiť prezentáciu na webovej stránke školy.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0754/09 Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku

Literatúra

GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence.* Praha: Columbus, 1997, s. 36 – 37.ISBN 80-85928-48-5

HIVEŠOVÁ-ŠILANOVÁ, D.: *Vtáčatko Koráločka/Čirikloro Mirikloro.* Bratislava: Vydavateľstvo Goldpress Publishers, s. r. o., 1966.

HAUSER, J.: *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie.* Bratislava: ŠPÚ, 12. 06. 2008.

HLEBOVÁ, B.: *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 146 s. ISBN 978-80-8068-955-1.

KOSOVÁ, B.: *Rozvoj osobnosti žiaka* (s*o zameraním na 1. stupeň základnej školy*). Prešov: Rokus, 2000, s. 21.

MISTRÍK, E.: Estetika. In: KICZKO, L. et al.: *Slovník spoločenských vied.* Bratislava: SPN, 1997, s. 23.

MISTRÍK, E. et al.: *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education.* Bratislava: PhDr. Milan Štefanko – IRIS, 1999. 347 s. ISBN 80-88778-81-6.

NOEL, J. R.: Multicultural Teacher Education: From Awareness Through Emotions to Action. In: *Journal of Teacher Education,* 46, 1995, č. 4, s. 268 – 269.

Kontaktná adresa

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
bhlebova@unipo.sk

Pravopis verzus žiak

Mária HYBALOVÁ

Abstrakt: V dnešnej rýchlej, modernej, informačno-technologickej dobe sa často stretávame, a to dokonca i v médiách, s veľkým počtom gramatických i pravopisných chýb. Domnievame sa, že tento jav je sprievodným znakom nedostatočného zvládnutia gramatického učiva základnej školy, ktoré je úzko späté so samotným pravopisom. A práve preto sme sa v príspevku rozhodli venovať pravopisu z viacerých hľadísk. V úvode popisujeme pravopisné princípy, ktoré platia v slovenskom jazyku, ďalšiu časť venujeme postupnému získavaniu pravopisných vedomostí, zručností a návykov. Obsah záverečnej časti tvorí reflexia aktuálneho stavu pravopisných poznatkov študentov 1. ročníka našej fakulty v akademickom roku 2008/2009, našich budúcich predprimárnych či elementárnych pedagógov.

Kľúčové slová: Pravopis, pravopisné princípy, vedomosť, zručnosť, návyk, diktát.

Spelling versus pupil

Abstract: In today's fast, modern, information-technological times we often meet, and even in the media with a large number of grammatical and spelling mistakes. We believe that this phenomenon is a sign of lack of mastering the grammar of elementary school, which is closely linked to the spelling. So we decided to write a contribution about the orthography in different ways. In the introduction we describe the spelling principles that apply in the Slovak language, the next section we focus on process of acquiring orthographic knowledge, skills and habits. The content of the final part consists of reflections on the current state of spelling knowledge of 1st year' students of our faculty in the academic year 2008/2009, our future pre-primary or elementary teachers.

Keywords: Spelling, spelling principles, knowledge, skill, habit, dictation.

I. Pravopisné princípy

Pravopis (ortografia) predstavuje významnú zložku spisovného jazyka, ktorú tvorí súhrn pravidiel o používaní grafických znakov (písmen a interpunkčných znamienok), slúžiacich na zaznamenávanie rečových prejavov. Význam, ktorý v súčasnosti spoločnosť pravopisu pripisuje je značný vo všetkých ohľadoch, veď nedostatky v jeho ovládaní sú často posudzované ako nedostatky v základnom vzdelaní.

Pravopisné pravidlá sú vytvárané podľa potrieb i zmien v spoločnosti, ktorá si ich osvojuje, čím vytvára priestor pre komunikáciu medzi príslušníkmi toho istého spoločenstva prostredníctvom písomného prejavu. Zmeny, ktoré sa v pravopise uskutočnia nikdy nie sú realizované na základe rozhodnutia jednej osoby, ale predstavujú výsledok práce mnohých jazykovedcov a sú kodifikované v *Pravidlách slovenského pravopisu* (PSP), ako aj v iných kodifikačných príručkách.

Základ súčasného slovenského pravopisu je postavený na viacerých princípoch. *Pravidlá slovenského pravopisu* (1998, s. 22 – 24), ako aj viaceré kodifikačné príručky uvádzajú tieto:

1. fonematický pravopisný princíp
2. morfematický pravopisný princíp
3. gramatický pravopisný princíp
4. etymologický pravopisný princíp

1. Podstata najdominantnejšieho fonematického pravopisného princípu slovenčiny spočíva v tom, že jedna a tá istá hláska schopná rozlišovať význam slov i tvarov sa píše tou istou grafémou. Musíme však podotknúť, že sa táto zásada dôsledne nedodržiava. Dôvodov je niekoľko:

a) Hlásky *ď, ť, ň, ľ* sa označujú samostatnými grafémami s mäkčeňom pred vokálmi *a, o, u,* napr. *ťava, ľan, Ľubo, dyňa, ľad...,* ako aj na konci slov, napr. *ďateľ, ťahať, ľúbiť*, *motýľ* a pred konsonantmi, napr. *Peťko, Paľko, koľko, deľba* a pod. Pred samohláskami *e, i,* ako aj dvojhláskami *ia , ie, iu* sa fonémy *ď, ť, ň, ľ* píšu bez mäkčeňa, teda *d, t, n, l,* napr. *lipa, dieťa, teta, ľalia* a pod.

b) Tento princíp platí aj v slovách s písmenami *dz, dž, ch,* ktoré voláme zložky a zapisujeme ich dvoma písmenami, napr. *medza, džavot, chlieb, chata, nevädza....* V uvedených slovách sa grafémy *dz, dž, ch* vyskytujú v rámci významových častí slov, no môžu nastať prípady, keď sa tieto písmená stretnú na hraniciach morfém a vtedy nehovoríme o zložkách, ale o osobitných fonémach, napr. *predzápas, predzvesť, odznova, odzbrojiť, odzrkadliť, viachlasný* a i.

c) Fonematickosť neplatí ani pri hláskach *i*, *í* ktoré sa zapisujú pomocou grafém *i, í, y, ý,* napr. *výr/vír, byť/biť, vila/vyla, Miška/myška* a pod.

Fonematický pravopisný princíp sa vyznačuje najväčšou obľúbenosťou v radoch používateľov zrejme preto, že ho považujú za najjednoduchší.

2. Morfematický pravopisný princíp spisovnej slovenčiny je založený na zachovávaní zhodnej podoby slov a morfém so znelými a neznelými spoluhláskami vo všetkých fonematických okoliach. To sa prejavuje v pravopise tak, že sa nedodržiava znelostná asimilácia a jednotne sa píšu slovotvorné základy i formanty vo všetkých jeho tvaroch i odvodeninách, a to tak pred znelou, ako aj neznelou spoluhláskou. Napr. predpona *pod* sa píše rovnako pred znelou (napr. *podhodiť*) aj pred neznelou (napr. *podpísať, podkopať*) spoluhláskou. Čo predstavuje oproti výslovnosti rozdiel (vysloví sa znelá spoluhláska *podhoďiť*; vysloví sa neznelá spoluhláska *potpísať, potkopať*). Tento princíp sa neuplatňuje pri písaní slov s predponou *s-/z-/zo-,* napr. *spísať, stíšiť, zbiť, zlámať, zobrať, zotrieť* a i.

Morfematický pravopisný princíp uľahčuje zrakovú identifikáciu fonematickej i morfematickej stavby slova (Príručka slovenského pravopisu, 2005, s.15).

3. V rámci **gramatického pravopisného princípu** môžeme vyčleniť jeho dve hlavné zložky, a to zložku syntaktickú a morfologickú. Patrí tu pravopis takých slov, ktoré sú úzko spojené s ovládaním gramatiky jazyka. Máme na mysli rozlíšenie pravopisu tvarov nominatívu singuláru

a nominatívu plurálu prídavných mien vzoru *pekný,* ako aj slov, ktoré sa podľa tohto vzoru skloňujú, napr. *pekní chlapec – pekní chlapci, akýsi chodec – akísi chodci, prvý klient – prví klienti, jeden pocestný – dvaja pocestní...* Pri skloňovaní prídavných mien podľa vzoru *cudzí* sa tento pravopisný princíp neuplatňuje, tvary nominatívu singuláru a plurálu takýchto slov sa píšu rovnako, napr. *cudzí muž – cudzí muži.* Sem patria aj predložky *s, so, z, zo,* ktorých pravopis súvisí s gramatickým pádom, predložky *s, so* sa viažu s inštrumentálom a predložky *z, zo* s genitívom, napr. *s tetou, so sebou, z lesa, zo stromu...*

Z predchádzajúcich riadkov je zrejmé, že tento princíp je v praxi najmenej obľúbený, veď pôsobí sťažujúcim dojmom, a robí tak pravopis spisovnej slovenčiny ešte viac obávanejším.

4. **Etymologický pravopisný princíp** sa uplatňuje pri písaní písmen *i, í, y, ý* v predponách i slovotvorných základoch domácich slov, ktoré poznáme ako tzv. *vybrané slová*. Taktiež sa dodržiava pri písaní slov cudzieho pôvodu, ktoré si zachovali pôvodný pravopis, napr. *bicykel, cyklista, cylinder, filozofia, gýč, gymnázium, Győr, poliklinika, polygrafia, Keserű, manifest, röntgen, Słowacki...* Pravopis adaptovaných, zdomácnených slov možno tiež zahrnúť k spomínanému princípu, no tieto sa píšu v zhode so slovenskou výslovnosťou, napr. *adresa, brigáda, mejkap, menčester, víkend, skúter, tenis, syntax, lýra, žurnál* a pod.

Súčasná spisovná slovenčina je vybudovaná na viacerých princípoch, ktoré nemožno od seba oddeliť, pretože sa navzájom prekrývajú a dopĺňajú. Je dôležité mať na pamäti, že pri písaní jedného slova sa môžu uplatniť viaceré princípy.

II. Proces nadobúdania pravopisných vedomostí, zručností a návykov na 1. stupni základnej školy

V úvode tejto časti objasníme rozdiel medzi vedomosťami, zručnosťami a návykmi. Pod pojmom **vedomosti** chápeme osvojené, zapamätané i pochopené fakty, ako aj vzťahy medzi nimi, v ktorých sa odráža poznanie objektívnej reality vo vedomí žiakov (Ďurič – Grác, 1988, s. 249). V jazykovom vyučovaní hovoríme o vedomostiach, ktoré sa vytvárajú na základe vzťahu medzi jazykom a myslením. To znamená, že žiak nepozná pojem, ak ho nedokáže pomenovať. Pri vytváraní takýchto vedomostí sa využívajú induktívne i deduktívne myšlienkové postupy, ako aj ich kombinácie (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 36).

Zručnosť sa zasa charakterizuje ako nadobudnutá pohotovosť, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať istú činnosť na základe získaných vedomostí a predchádzajúcej praktickej skúsenosti (Ďurič – Grác, 1988, s. 249). Vedomosti a zručnosti spolu súvisia, navzájom sa podmieňujú, prekrývajú a dopĺňajú.

Návyk predstavuje zautomatizované vykonávanie jednotlivých zložiek činnosti alebo činnosti ako celku, ktoré sa dosiahlo na základe mnohých opakovaní príslušných úkonov (Kominarec – Šuťáková – Dargová, 1998, s. 41). Pri vytváraní zručností a návykov sa podieľajú všeobecné myšlienkové operácie, ako *analýza, syntéza, abstrakcia* i *komparácia* (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 37).

Cieľom vyučovania materinského jazyka je podľa nového štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 (2008, s. 11) rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov, ktoré majú vytvárať teoretické i praktické východiská ich ďalšieho rozvíjania v ostatných vyučovacích predmetoch so zreteľom na ich špecifické požiadavky. Dôraz sa kladie nielen na to, aby žiak jasne a zreteľne porozumel jazykovým prejavom, ale hlavne na to, aby sa naučil používať spisovný materinský jazyk správne, vhodne, výstižne a pohotovo v ústnej i písomnej podobe. A práve písomná forma vyjadrovania v sebe zahŕňa i ovládanie jednotlivých pravopisných pravidiel.

Keďže pravopis sa majú žiaci naučiť už na 1. stupni základnej školy, je nevyhnutné venovať mu osobitnú pozornosť a vytvoriť také pevné pravopisné základy, na ktorých by sa dalo vo vyšších ročníkoch nadväzovať (Betáková – Tarcalová, 1984, s.118). Zvlášť pri pohľade na aktuálny stav pravopisných poznatkov u základoškolákov, stredoškolákov, vysokoškolákov, ako aj v celej spoločnosti.

Proces osvojovania si pravopisu nie je spätý len s teoretickými pravopisnými poznatkami, ale prebieha v spojitosti s istými psychologickými zákonitosťami, asociačnými štruktúrami, ktoré učiteľ – elementarista musí poznať a v edukačnom procese aj rešpektovať, aby sa vyhol chybám pri sprostredkovaní pravopisného učiva a vytvoril by tak priestor pre nedostatočné vytvorenie pravopisných vedomostí, následných nedokonalých zručností, až napokon nesprávnych návykov u žiakov mladšieho školského veku.

Podľa Palenčárovej – Kesselovej – Kupcovej (2003, s. 85) prvý krok osvojovania si pravopisu spočíva v tom, že sa žiaci učia písať slová a slovné spojenia, ktoré sa zhodujú s ich výslovnosťou. Ide teda o nácvik fonematického pravopisného princípu, pri ktorom sa uplatňuje pamäťové učenie a veľký význam tu má i zvuková analýza, ako aj diferenciácia slova či textu. Dôraz sa kladie na pravopis slov s hláskami *ď, ť, ň, ľ* pred samohláskami *e, i* a dvojhláskami *ia, ie, iu,* pretože tu sa pravopis s výslovnosťou nezhoduje. Preto pri nácviku pravidiel fonematického pravopisu by si mal žiak slovo pred písaním prečítať, aby ho vnímal z hľadiska artikulácie a zároveň získal i jeho sluchovú podobu, mal by ho vidieť, kvôli zrakovej názornosti a napokon slovo napísať, vykonať motorickú činnosť a tým cvičiť motorickú pamäť.

Pri nácviku etymologického pravopisného princípu, ktorý sa odráža vo vyučovaní vybraných slov a vlastných podstatných mien je dôležité, aby žiak dokonale poznal význam slov, ktoré má napísať. Je teda nutné, aby sa v rámci asociačnej štruktúry po vyslovení slova dôsledne zameral na jeho význam, potom na jeho zrakové vnímanie (obraz slova), a tak vykonal následnú písomnú reakciu, motorickú činnosť píšucou rukou.

Gramatický pravopis sa javí žiakom ako najťažší, pretože k sluchovo-artikulačnému vnímaniu, následnému pochopeniu významu slova, musia pridať ešte i jeho gramatickú funkciu, potom zrakovú predstavu a napokon motorickú činnosť. Hovoríme, že ide o dynamický pravopis, ktorý sa mení v závislosti od gramatických kategórií, ktoré vyjadruje.

Nácvik pravopisných pravidiel podľa Betákovej – Tarcalovej (1984, s. 118 – 119) musí byť spätý s týmito požiadavkami:

1. Žiak musí **počuť správne vyslovené slová** (zvuková stránka slova)

Ide o sluchovú názornosť. Žiak si uvedomuje zvukové zloženie slov a na základe sústredeného vnímania spisovnej výslovnosti pochopí, z ktorých hlások je dané slovo zložené. Je preto nevyhnutné, aby počul jasne, zreteľne a artikulačne správne vyslovené slová, vety, texty, aby nevznikali pravopisné chyby z nevýraznej, ako aj nesprávnej výslovnosti.

2. Žiak musí **pochopiť zmysel každého slova** (sémantická stránka slova)

Dôležité je, aby žiak chápal význam jednotlivých slov, aby ich vedel správne použiť pri tvorbe vlastných rečových prejavov a aby chápal jazykové prejavy iných.

3. Žiak musí **vidieť slovo napísané** (obraz slova)

Ide o zrakovú názornosť. Je to veľmi dôležitá fáza v rámci asociačnej štruktúry, pretože 80% vedomostí žiak prijíma zrakom, hlavne v prípadoch, keď je nutné naučiť sa pravopis istých slov naspamäť.

4. Žiak musí **vysloviť (aspoň potichu) počuté slová** (zvuková stránka slova)

Vyslovenie počutého slova aspoň šepotom pomáha žiakovi rozanalyzovať slovo na jednotlivé hlásky, čo mu pomôže pri tom, aby pri písaní nevynechal žiadne písmeno.

5. Žiak musí **slovo napísať** (motorická činnosť píšucou rukou)

Tu zaraďujeme písanie izolovaných slov a viet, kde tzv. motorická činnosť, pohyb píšucou rukou spôsobuje pomyselný zápis slova do motorickej pamäti žiaka.

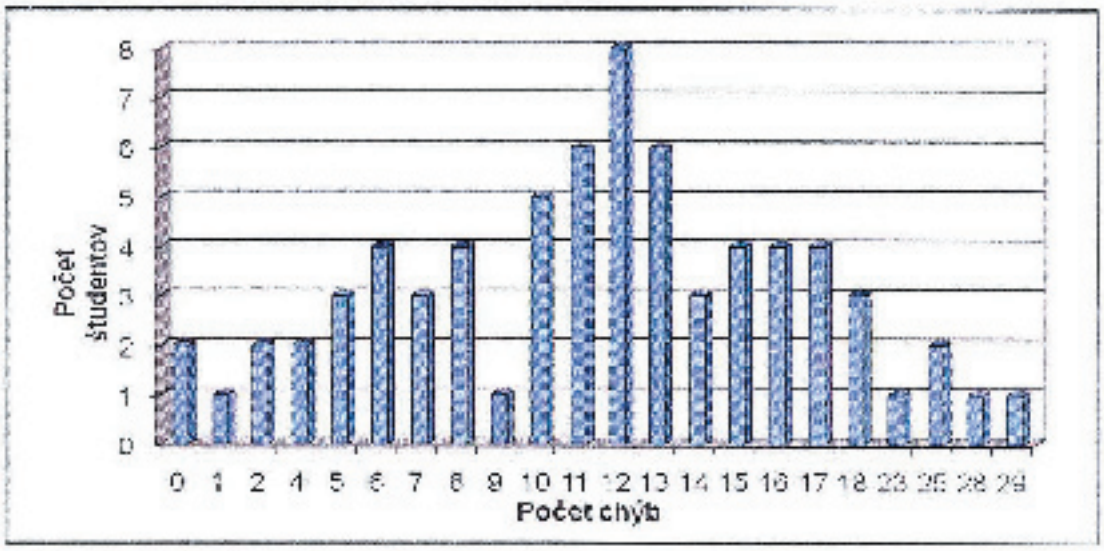
Nácvik pravopisných javov je intelektuálno-pohybový návyk, ktorý je možné získať len pri častom opakovaní pravopisného úkonu píšucou rukou. Nie je dôležité len to, aby žiak slovu porozumel, počul ho, vyslovil ho, videl ho, ale je podstatné, aby ho sám napísal, a tak si slovo zapamätal (Betáková – Tarcalová, 1984, s. 119).

Pri utváraní pravopisných návykov sa uplatňuje sluchová, verbálna, zraková, i motorická pamäť žiaka v spolupráci s jeho správnou úvahou, ako aj sústredenosťou. Z predchádzajúcich tvrdení teda vyplýva, že cieľom vyučovania pravopisu je naučiť žiakov správne písať do takej miery, aby nešlo len o mechanické používanie pravopisných vedomostí na základe neustáleho opakovania pravidiel, ale o zautomatizované myšlienkové procesy vedúce k správnemu písaniu slov, viet i celých textov (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 86).

III. Pravopisné návyky denných vysokoškolských študentov

V záverečnej časti príspevku sa sústredíme na prezentovanie získaných údajov o pravopisných vedomostiach, zručnostiach i návykoch študentov, ktorí sa pripravujú, v bakalárskom stupni štúdia, na povolanie učiteľa a absolvovali v letnom semestri akademického roka 2008/2009 jazykovednú disciplínu (zaoberajúcu sa morfologickou rovinou jazyka) *morfológiu.* Jednou z požiadaviek úspešného ukončenia tejto disciplíny bolo napísanie diktátu, zameraného na rôzne pravopisné javy, s najviac šiestimi chybami, ktoré boli ohodnotené 10 bodmi v rámci priebežného hodnotenia. Ak bolo chýb menej, počet bodov bol samozrejme vyšší, a preto niektorí študenti písali diktát aj po splnení základných kritérií s cieľom získať lepšie priebežné hodnotenie. To vysvetľuje rozdielny počet študentov v každom grafe, ktorý hovorí o výsledkoch jednotlivých diktátov denných študentov.

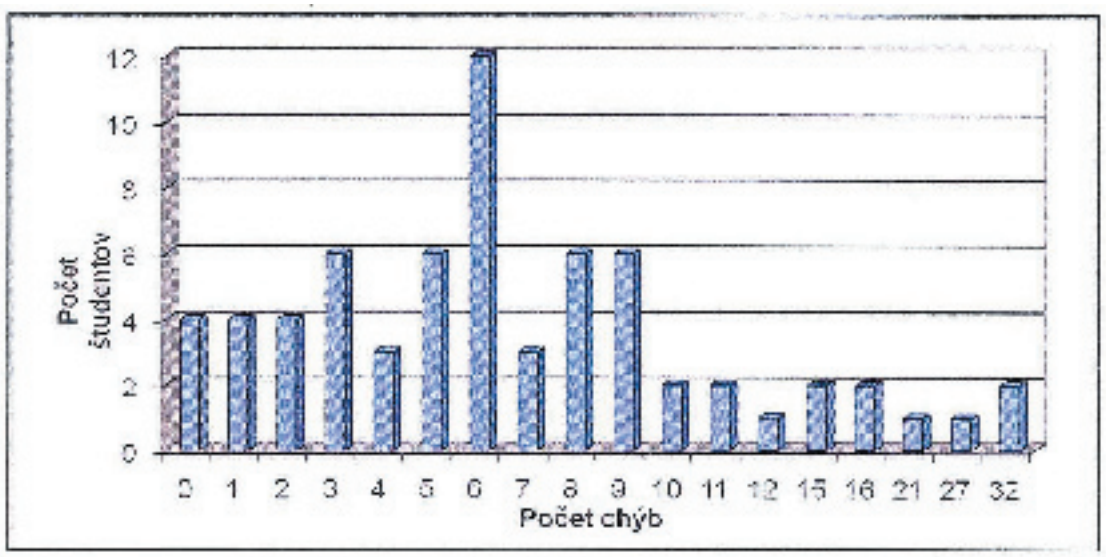
Graf č. 1: Diktát č. 1



Prvý graf nám podáva informácie o splnení/nesplnení požadovaných kritérií pri písaní diktátu. Je teda jednoduché z neho vyčítať, že zo 70 študentov, ktorí majú ukončené aj základné aj stredoškolské vzdelanie, len 14 z nich splnilo dané požiadavky, čo predstavuje 20 % zo základného súboru študentov. Len 2 študenti (2,8 %) napísali diktát bezchybne a jeden diktát bol napísaný s 29 chybami. Ďalej sa v 48 diktátoch vyskytlo 10 a viac pravopisných chýb. Priemerný počet chýb sa vyšplhal na 12.

Najčastejšie sa objavovali chyby gramatického a interpunkčného charakteru. Najväčšie problémy spôsoboval študentom pravopis nominatívu plurálu vzoru *pekný*, pravopis čísloviek, ako aj interpunkčný pravopis.

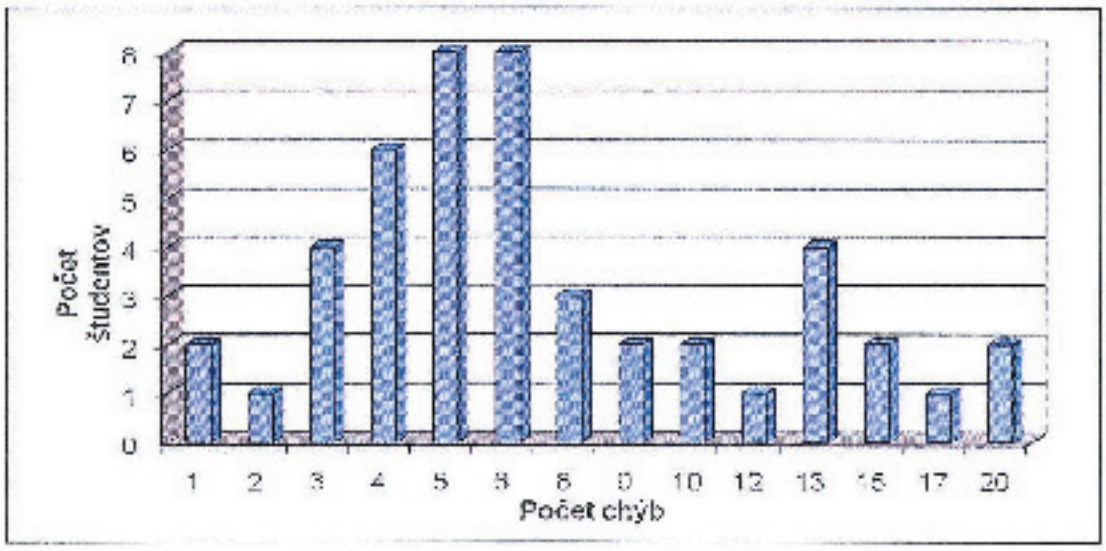
Graf č. 2: Diktát č. 2



Z údajov získaných pri písaní diktátu č. 2, prezentovaných v druhom grafe, je zrejmé, že došlo k zlepšeniu ovládania pravopisu, pretože priemerný počet chýb sa pohyboval v okolí čísla 8, napriek tomu, že sa počet chýb v dvoch diktátoch dostal až na priečku 32. Na druhej strane sa oproti prvému diktátu zvýšil počet študentov, ktorí odovzdali bezchybný diktát a z celkového

počtu 66 píšucich malo menej ako 7 chýb 39 študentov. Aj v tomto pravopisnom cvičení sa vyskytlo najviac chýb gramatického rázu, a to pri písaní genitívu plurálu ženských substantív skloňujúcich sa podľa vzoru *dlaň,* napr. *strání, básní* a pod.

Graf č. 3: Diktát č. 3



Posledný diktát písali 46 študenti, z ktorých, ako je možné vyčítať z grafu, splnili požiadavky 29, čo predstavuje 63%. Aj tu vidíme malé zlepšenie pravopisných vedomostí, veď najväčší počet chýb nebol väčší ako 20 a priemerný počet chýb v diktáte sa znížil z 8 na 7. Aj keď došlo k zlepšeniu, priemerná početnosť chýb ostala, aj pri treťom diktáte, pod požadovaným kritériom (6 chýb).

IV. Záver

Z jednotlivých grafov možno jasne vidieť, že pravopisné pravidlá, ktoré by mali byť samozrejmosťou už pre žiaka – absolventa prvého stupňa základnej školy, spôsobujú značné problémy aj vysokoškolským študentom, budúcim učiteľom práve tejto vekovej kategórie.

Je preto potrebné venovať zvýšené úsilie na zvládnutie pravopisných vedomostí, zručností a samotných pravopisných návykov u všetkých budúcich učiteľov, pretože, ak sám pedagóg učivo neovláda, nemôže ho potom žiakom ani adekvátne didakticky interpretovať a už vôbec nie ich z tohto učiva testovať. Tí, ktorí požiadavky splnili, by sa v ďalšom štúdiu nemali spoliehať len na výdobytky techniky (automatická oprava pravopisu v počítači) a zanedbávať tak prehlbovanie poznatkov z jazykového učiva.

Literatúra

BETÁKOVÁ, V. - TARCALOVÁ, Ž. 1984. *Didaktika materinského jazyka.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, 318 s.

ĎURIČ, L. - GRÁC, J. 1988. *Pedagogická psychológia.* Bratislava: SPN, 1988, 333 s.

Encyklopédia jazykovedy. 1993. Spracoval J. Mistrík s kolektívom autorov. 1. vydanie. Bratislava: Obzor, 1993. 513 s. ISBN 80-215-0250-9.

HYBALOVÁ, M. 2008. *Slová s príponou -ár, -áreň v teórii a praxi*. [Diplomová práca]. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. 95 s.

KOMINAREC, I. - ŠUŤÁKOVÁ, V. - DARGOVÁ, J. 1998. *Základy pedagogiky. Vybrané pedagogické problémy.* Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 1998, 138 s. ISBN 80-88885-44-2.

PALENČÁROVÁ, J. - KESSELOVÁ, J. - KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, 222 s. ISBN 80-10-00328-X.

Pravidlá slovenského pravopisu. Druhé, doplnené a prepracované vydanie. Bratislava: Veda, 1998. 574 s. ISBN 80-224-0532-9.

RIPKA, I. - IMRICHOVÁ M. - SKLADANÁ, J. 2005. *Príručka slovenského pravopisu pre školy a prax.* Bratislava: Ottovo nakladateľstvo (Agentúra Cesty), 2005, 672 s. ISBN 80-969 159-1-6.

SIČÁKOVÁ, Ľ. 2002. *Fonetika a fonológia pre elementaristov.* Prešov: Náuka, 2002, 118 s. ISBN 80-89038-15-8.

Kontaktná adresa

Mgr. Mária Hybalová
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Ulica 17. novembra 1, 081 16, Prešov, Slovenská republika
hybalova@unipo.sk

Rozvoj kognitívnych schopností prostredníctvom kladenia otázok

Mária KOŽUCHOVÁ

Abstrakt: Výskum potvrdil, že existuje priamy vzťah medzi spôsobom kladenia otázok a úrovňou žiakovho myslenia. Keď sa učiteľ pri kladení otázok zameriava na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, žiaci sa slobodnejšie zúčastnia voľnej diskusie, chcú vyjadrovať svoje názory a počúvať názory iných. Je preto potrebné, aby si učitelia zlepšili techniku kladenia otázok. Príspevok vznikol s podporou grantu KEGA 3/7 127/09 a zaoberá sa problematikou kladenia otázok učiteľmi.

Kľúčové slová: Kladenie otázok, revidovaná Bloomova tazonómia, dimenzia poznatkov, dimenzia kognitívnych procesov.

Improvement of the Cognitive Skills through Asking Questions

Abstract: Research confirm that there is a relationship between the asking questions and the level of the student`s thinking proces. If a teacher focuses on improvement of the higher cognitive functions by means of asking questions, students are more open in discussion, talking about their opinions and reflecting opinions of each other. Therefore it is necessary to improve the questioning technique by teachers. The paper was created by support of KEGA grant 3/7 127/09 and deals with the topic of asking questions.

Keywords: asking questions, revision of Bloom`s taxonomy, knowledge dimension, cognitive proces dimension.

Úvod

Žiaci od začiatku školskej dochádzky starostlivo pozorujú, čo robí učiteľ. Zisťujú, čo je pre neho dôležité, čo od nich očakáva a požaduje. Inými slovami: učiteľ svojou činnosťou vyjadruje to, na čo kladie dôraz. Žiaci si to všímajú a postupne na to kladú dôraz i oni. Typy otázok, ktoré kladú učitelia žiakom, do veľkej miery naznačujú, ktorý druh poznatkov si učiteľ najviac váži a naopak, naznačuje, aké formy myslenia u žiakov rozvíja.

Výskumy v USA ukázali, že učitelia až 75% z celkového počtu otázok kladú faktografické otázky(Steele a Meredith, 1991). Podobné výskumy koncom 90-tých rokov minulého storočia boli robené aj v Čechách a na Slovensku. Ukázalo sa, že až 95% otázok bolo reproduktívnych bez ohľadu na to, o aký predmet išlo(Zelina a Zelinová, 1990; Gavora, 1990). Otázky spravidla vyžadovali jednoslovné odpovede alebo odpovede s krátkymi vetami. Učitelia spravidla vyžadovali od žiakov názvy obcí, rastlín a zvierat. Ak tieto otázky boli zastúpené v takej vysokej miere, niet sa čo diviť, že žiaci ich považujú za najdôležitejšie, t.j. dôležitejšie, ako otázky na iných úrovniach poznania. Ak si uvedomíme, že nové informácie rastú geometrickým radom, tak nám je jasné, že tento postup vzdelávania je prinajmenšom chybný. Okrem toho poznanie faktov samo o sebe je bezcenné bez zvládnutia schopnosti syntetizovať, integrovať a hodnotiť.

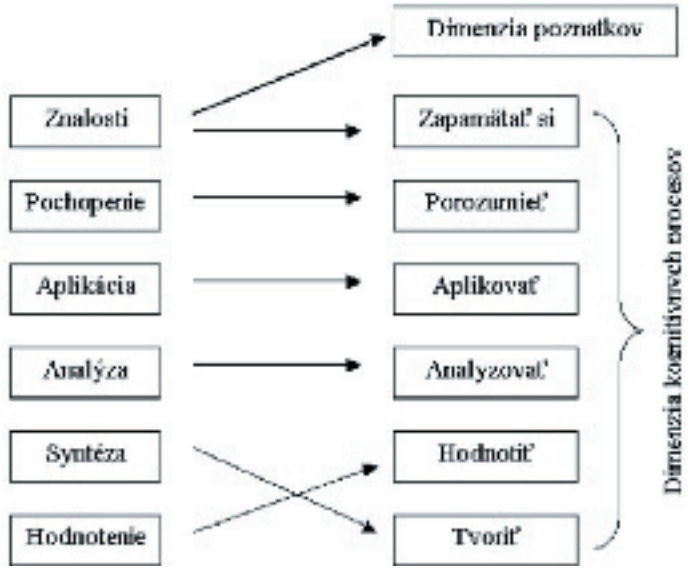
Pri odpovedi na faktografickú otázku je potrebné len povrchné uvedomenie si obsahu. Ak **učenie považujeme za stálu zmenu v prejavoch žiaka**, tak pri učení drilom vlastne proces učenia nenastal.

Ak hovoríme o zmysluplnom učení, myslíme tým učenie, pri ktorom žiaci o novom poznatku uvažujú, zapájajú sa do zmysluplnej diskusie... Až potom sa stanú ich nové skúseností základom poznania. Na sledovanie úrovne kognitívneho rozvoja žiakov prostredníctvom kladenia vzniklo viacero taxonómií. Najznámejšia je Bloomová taxonónia kladenia otázok. Na tomto mieste sa budeme venovať jej revidovanej podobe.

Revidovaná Bloomova taxonómia (2001)

Revidovaná Bloomova taxonómia je charakteristická tromi kľúčovými zmenami:

1. Revidovaná Bloomova taxonómia je dvojdimenzionálna, kým pôvodná bola jednodimenzionálna (viď. tab. 1) Okrem dimenzie „**kognitívne procesy**“ vznikla druhá dimenzia - **„kognitívne poznatky**“.
2. Presunutím dvoch posledných úrovní v dimenzii „kognitívne procesy“.
3. Terminologická úprava - pôvodné názvy jednotlivých úrovní boli preformulované na činnostné slovesá, čím sa revidovaná Bloomova taxonómia stala konzistentnejšou so spôsobom vymedzovania otázok (Valent, 2007).



Tabuľka 1 Pôvodná a revidovaná Bloomova taxonómia (Anderson,L.W.-Krathwohl,D.R., 2001, s.268) In: Valent, 2007, s. 15

Dimenzia poznatkov, ktorá v pôvodnej taxonómii bola zastúpená v prvej úrovni taxonómie nazvanej „Znalosti“ bola oddelená od dimenzie kognitívnych procesov a stala sa z nej samostatná dimenzia. Dimenzia poznatkov je rozdelená do štyroch skupín, ktoré budeme charakterizovať ďalej.

Dimenzia kognitívnych procesov má šesť kategórií, ktoré tiež budeme charakterizovať nižšie.

Na prvý pohľad sa revíziou stala Bloomova taxonómia zložitejšou. Môžeme povedať, že čiastočne to je to pravda. Dôležitejšia **ako jej zložitosť je jej vyššia citlivosť a presnosť.**

Pri tvorbe vyučovacích cieľov alebo pri kladení otázok je možné sa zamerať na dôkladné určenie úrovne kognitívneho procesu. Z hľadiska učiteľa ide o exaktnú prípravu na vyučovanie a z hľadiska žiaka o spoznávanie rôznych úrovní kladenia otázok a tým aj o lepšie uvedomenie si procesu učenia. Na to, aby proces učenia prebiehal exaktne, je potrebné dimenzie poznatkov spojiť s dimenziami kognitívnych procesov a vytvoriť dvojdimenziálnu taxonómiu (tab. 2) najmä pre ich vzájomné súvislosti.

Dimenzia poznatkov	**Dimenzia kognitívnych procesov**					
	1. Zapamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické poznatky						
B. Konceptuálne poznatky						
C. Procedurálne poznatky						
D. Metakognitívne poznatky						

Tabuľka 2 Tabuľka taxonómie (Anderson, L. W.-Krathwohl, D. R., 2001, s. 28) In: Valent, 2007, s. 17

Spolu s autormi revidovanej Bloomovej taxonómie (Anderson a Krathwohl, 2001) sa domnievame, že je potrebné si uvedomovať pri kladení otázok aj dimenziu kognitívnych poznatkov, aj dimenziu kognitívnych procesov.

Dimenzie poznatkov a ich význam pri kladení otázok

V dimenzií poznatkov ide o štyri úrovne:

A. Faktické poznatky

B. Konceptuálne poznatky

C. Procedurálne poznatky

D. Metakognitívne poznatky

Na zistenie **faktických poznatkov** kladieme otázky, pri ktorých sa sústreďujeme na konkrétne znalosti, ktoré si žiaci vybavujú z pamäti a na úspešnú odpoveď stačí, keď sa na určitú dobu zapamätá časť učiva. Spravidla ide o dve oblastí faktografických poznatkov: terminologické znalosti a znalosti špecifických detailov a prvkov. Často sa predpokladá, že najusilovnejší žiaci majú najradšej tento typ otázok. Podľa zistenia výskumníkov (Gavora, 1990) sa väčšina žiakov sústreďuje práve na tento typ otázok, keďže na ne existuje spravidla len jedna správna odpoveď a v školskej praxi sa ich nezvládnutie považuje za ohrozujúce.

Konceptuálne otázky sa zameriavajú na vzájomné vzťahy medzi základnými prvkami vo vnútri väčšej štruktúry, ktoré im umožňujú fungovať. Spravidla ide o otázky zamerané na *triedenie pojmov* a ich kategorizáciu. Tento typ otázok vyžaduje vyššie formy myslenia. Žiaci si musia uvedomiť, chopiť vzťahy medzi ako pojmy spolu súvisia. Musia pochopiť vzťahy medzi nimi a vytvárať nové kontexty. Medzi konceptuálne patria aj otázky zamerané na *objasnenie princípov a zovšeobecnenie.* Tieto otázky si vyžadujú od žiakov odhalenie súvislostí medzi faktami, myšlienkami alebo hodnotami. Žiaci si musia uvedomiť, ako fakty, pojmy a myšlienky spolu súvisia. Musia pochopiť vzťahy medzi ideami a vybudovať rôzny kontext, do ktorých idey zapadnú. Otázky môžu znieť napríklad aj takto: Prečo si myslíš, že jahoda je ovocie? Charakterizuj hlavné znaky ovocia. Alebo otázka môže znieť takto: Čo bolo príčinou tragickej udalosti, ktorá sa stala? Tento typ otázok vedie k podnetnému špekulatívnemu uvažovaniu. Podľa Mereditha a Steelovej (1995) správne odpovede na konceptuálne otázky sú dôkazom porozumenia v procese učenia.

Zistenie **procedurálnych poznatkov** je možné len v činnosti. Procedurálne poznatky súvisia s ovládaním algoritmov, techník, metód a postupov pri riešení problému. Ponúkajú žiakom riešiť úlohy a týmto spôsobom prichádzať k novým poznatkom. Napríklad žiaci majú úlohu pozvať na besedu hosťa. Ich úlohou by nemalo byť len zapamätanie si zaujímavých odpovedí hosťa, ale osvojenie si metodologického postupu, ktorý súvisí s prípravou, realizáciou a dokumentovaním besedy. Žiaci si majú osvojiť postup vyhľadávania a pozývania hosťa. Učiteľ kladie otázky na výber najzaujímavejšieho hosťa i na spôsob jeho pozvania na besedu jedným alebo viacerými žiakmi. Ďalšou úlohou je príprava otázok žiakmi pre hosťa. Proces kladenia otázok žiakmi si vyžaduje osobitnú kapitolu, ale na tomto mieste chceme zdôrazniť, že kladenie otázok samotnými žiakmi je významným dôkazom spôsobu ich uvažovania o téme a prejavom ich procesu učenia. Každý žiak by si mal pre hosťa pripraviť niekoľko otázok dopredu. Je správne, ak žiaci zvládnu aj proces privítania hosťa a riadenia besedy. K procedurálnym poznatkom patrí aj zdokumentovanie besedy (napr. audio alebo videonahrávka, fotografovanie...) a zaznamenanie odpovedí hosťa na najzaujímavejšie otázky každým žiakom i vytvorenie spoločnej prezentácie z besedy, či už formou kroniky, nástenky a pod.

Metakognitívne poznatky súvisia so znalosťou poznania všeobecne a zároveň so znalosťou vlastného spôsobu poznávania. Ide jednak o strategické znalosti, ako znalosť spôsobu pochopenia štruktúry tematického celku v učebnici, znalosť používania heuristických metód, znalosť vhodných kontextuálnych a podmienkových poznatkov, napr. znalosť riešiť rôzne typy testov, ktoré učitelia zadávajú, znalostí o kognitívnych nárokoch rozdielnych úloh a pod. Medzi dôležité metakognitívne poznatky patrí aj sebapoznanie, uvedomenie si svojej poznatkovej úrovne, svojej vlastnej stratégie učenia sa, uvedomenie si vhodných podmienok na učenie a pod.

Je veľmi ťažké vysloviť vlastný úsudok na veci, ktoré sa dejú, resp. ktoré sa udiali, ale učiteľ z takého to úsudku žiaka môže zistiť normy, ktoré žiak akceptuje. Tiež zistí, nakoľko žiak téme porozumel. Ešte náročnejšie je hodnotiť svoje vlastné správanie. Napríklad žiak môže

dokonale ovládať učivo o zdravom chrupe a dôsledkoch zlej hygieny zubov, ale napriek tomu si večer pred spánkom zuby neumýva. Učiteľ by mal klásť aj otázky súvisiace s hodnotením postavy, či koná, resp. nekoná správne, alebo či postava bola čestná alebo nečestná voči iným ľuďom. Dialóg, ktorý sa odvíja od otázok na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, otvára žiakov širokému spektru myšlienok, ktoré vedú k obohateniu pojmového rámca a k rozvoju schopností formulovať nové a svieže nápady.

Dimenzie kognitívnych procesov a ich význam pri kladení otázok

Revidovaná Bloomova taxonómia má šesť dimenzii kognitívnych procesov. V tabuľke 3 sú vyznačené základné dimenzie i poddimenzie kognitívnych procesov. Teraz sa budeme venovať jednotlivým dimenziám Bloomovej taxonómie v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia.

Najnižšiu úroveň poznania rozvíjajú otázky, na ktoré odpovedá žiak tak, že si spomína na **zapamätané** faktografické poznatky. Napríklad, spomína si na dátumy istých udalostí, názvy predmetov a javov a pod. Od žiaka sa vyžaduje odpoveď, ktorá súvisí s vybavením si v pamäti pomenovania predmetov a javov. Mnohokrát na tieto otázky existuje len jedna správna odpoveď a mnohí učitelia odpovediam pripisujú veľký význam, hoci vedia, že ide o faktografické poznatky, na ktoré žiak časom zabudne. Teda také poznatky, ktoré nemajú výraznejší vplyv na proces učenia.

Druhú dimenziu kognitívnych procesov tvoria otázky na **porozumenie**. Podľa revidovanej Bloomovej revidovanej taxonómie ide o veľmi rozsiahlu kategóriu kognitívneho porozumenia, preto aj otázky sa týkavú týchto kognitívnych procesov:

a) ide o otázky, na ktoré žiak odpovedá *vysvetľovaním, objasňovaním a parafrázovaním*,

b) otázky vyžadujúce uviesť ilustráciu konkrétneho *príkladu*,

c) otázky vyžadujúce *kategorizáciu, popis predmetu alebo javu, triedenie*,

d) otázky požadujúce istý stupeň *zovšeobecnenia a abstrahovania*,

e) otázky týkajúce sa vyvodenia istých záverov,

f) otázky vyžadujúce hľadanie príčin a následkov.

Tieto otázky vyžadujú od žiaka previesť informáciu do inej formy, opísať svoju vlastnú predstavu. Tieto otázky žiakov podnecujú k tomu, aby pretransformovali informáciu do rôznych podôb, odhalili súvislosti medzi myšlienkami, faktami a definíciami alebo hodnotami. žiaci si musia uvedomiť, ako myšlienky alebo pojmy spolu súvisia. Otázka môže byť napr. aj takáto: „Prečo si myslíš, že Janko konal správne, keď po objavení pokladu utekal to oznámiť všetkým v osade?“ „Čo bolo príčinou toho, že ľudia prichádzali zo všetkých strán a začali vŕtať, kopať a prehrabávať zem?“ Tieto otázky vedú k podnetnému špekulatívnemu uvažovaniu.

Otázky, ktoré súvisia s **aplikáciou,** ponúkajú žiakom príležitosť riešiť problémové úlohy, alebo skúmať také myšlienkové pochody, ktoré súvisia s odhalením prečítaného.

Tab.3 Dimenzia kognitívnych procesov (Anderson, L. W.-Krathwohl,D.R., 2001, s. 67 – 68) In Valent, 2007

Kategórie Kognitívne j procesy j	Alternatívne názvy j	Definície a príklady j
1. Zapamätať si – vybaviť si (opäť získať) relevantné znalosti z dlhodobej pamäti j		
1.1 Znovupoznávanie j	Identifikovanie j	Nájdenie znalostí v dlhodobej pamäti, ktoré sú zhodné s predloženým j materiálom (napr. znovupoznanie dôležitých udalostí v histórii). j
1.2 Spomenutie si j	Vyvolanie z pamäti j	Vyvolanie relevantných znalostí z dlhodobej pamäti (napr.spomenúť si j na dátumy dôležitých udalostí v histórii). j
2. Porozumieť – konštruovať význam z vyučovaných správ vrátane ústnej, písomnej a grafickej komunikácie j		
2.1 Interpretovanie j	Vysvetlenie, j parafrázovanie, j objasňovanie j	Zmena z jednej formy vyjadrenia na inú (napr. číselnú na slovnú, j parafráza dôležitých prejavov a dokumentov). j
2.2 Uvádzanie príkladu j	Ilustrovanie, j znázornenie j	Nájdenie špecifického príkladu alebo ilustrovanie pojmu a princípu j (napr. dávať príklady rôznych maliarskych štýlov) j
2.3 Triedenie j	Kategorizovanie, j zaraďovanie j	Určovanie, že niečo patrí do kategórie (napr. triediť pozorované alebo j popísané prípady mentálnych porúch). j
2.4 Sumarizovanie j	Abstrahovanie, j zovšeobecňovanie j	Abstrahovanie všeobecnej témy alebo hlavných bodov (napr. napísať j krátke zhrnutie prípadu zobrazeného na videozázname). j
2.5 Usudzovanie j	Urobenie záverov, j predikovanie j	Odvodzovanie logických záverov z predložených informácií (napr. pri j učení cudzích jazykov z príkladov odvodiť gramatické princípy). j
2.6 Porovnávanie j	Mapovanie, j kontrastovanie j	Objavenie zhôd medzi dvomi myšlienkami, objektmi (napr. porovnanie j historických prípadov so súčasnými situáciami). j
2.7 Vysvetľovanie j	Zostavenie modelov j	Konštruovanie modelu príčiny a následku v systéme (napr. vysvetliť j príčiny udalostí 18.stor. vo Francúzsku). j
3. Aplikovať – uskutočniť alebo použiť postup v danej situácii j		
3.1 Realizovanie j	Vykonanie, j aplikovanie j	Aplikovanie postupu v obyčajných úlohách (napr. deliť jedno j viacciferné celé číslo iným celým číslom). j
3.2 Zavádzanie j	Využitie, j implementovanie j	Aplikovanie postupu v neznámych úlohách (napr. použitie j 2.Newtonovho zákona vo vhodných situáciách). j
Kategórie j Kognitívne procesy j	Alternatívne názvy j	Definície a príklady j
4. Analyzovať – rozkladať celok na časti a určiť aký vzťah majú časti jedna k druhej a celkovej štruktúre alebo účelu j		
4.1 Diferencovanie j	Rozlišovanie, j vyberanie j	Rozoznávanie dôležitých častí od nedôležitých alebo podstatných od j nepodstatných častí predloženého materiálu (napr. rozoznať podstatné j čísla od nepodstatných v slovnom matematickom probléme). j
4.2 Usporiadanie j	Štruktúrovanie, j zisťovanie súvislostí j	Určenie ako sa prvky hodia alebo pôsobia vo vnútri štruktúry (napr. j štruktúrovať dôkazy v historickom popise, ktoré sú za alebo proti j vysvetleniu historickej udalosti). j
4.3 Prisudzovanie j	Dekonštruovanie j	Určenie hľadiska, tendencie, hodnoty alebo úmyslu podložiť j predložený materiál (napr. určiť hľadisko autora eseje v súvislosti j s jeho politickou perspektívou) j
5. Hodnotiť – urobiť posudky založené na kritériách a štandardoch j		
5.1 Overovanie j	Kontrolovanie, j monitorovanie, j testovanie j	Objavenie protirečení alebo omylov vo vnútri procesu alebo produktu; j určenie či proces alebo produkt má vnútornú súdržnosť; objavenie j efektívnosti zavádzania postupu (napr. určiť či vedcove závery j vyplývajú z pozorovaných údajov) j
5.2 Posudzovanie j	Kritizovanie j	Objavenie nezrovnalostí medzi produktom a externými kritériami; j určenie či produkt má externú súdržnosť; objavenie vhodnosti postupu j pre daný problém (napr. posúdiť, ktorá z dvoch metód je najlepšou j cestou pre riešenie daného problému). j
6. Tvoriť – skladať prvky dohromady tak, aby tvorili súdržný alebo funkčný celok; reorganizovať prvky do nového vzoru j alebo štruktúry j		
6.1 Generovanie j	Formulovanie hypotéz j	Formulovanie alternatívnych hypotéz, ktoré sú založené na kritériách j (napr. navrhnúť hypotézy vysvetľujúce pozorované javy). j
6.2 Plánovanie j	Navrhovanie j	Vymyslenie postupu pre dokončenie úlohy (napr. naplánovať j výskumnú štúdiu na daný historický námet). j
6.3 Produkovanie j	Konštruovanie, j zostrojenie j	Vynájdenie produktu (napr. vybudovať lokalitu pre určité účely). j

Otázkami na **analýzu** hľadáme odpoveď na detaily daného problému alebo príbehu. Pýtame sa na to, aký vzťah majú jednotlivé časti v danej štruktúre alebo celku. Ide o rozlišovanie podstatných vecí od menej podstatných. Určenie, ako prvky pôsobia vo vnútri štruktúry. Napríklad, môžeme sa pýtať na motívy hlavnej postavy príbehu na jej konanie, vyvodenie, analyzovať sociálne pomery života ľudí a pod.

Otázky na **hodnotenie** sú zamerané na objasnenie protirečení vo vnútri procesu alebo produktu. Tiež sú zamerané na objasnenie vhodnosti postupu pre daný problém (napr. posúdiť, ktorá z dvoch metód je najlepšia). Odpoveďou žiak vyslovuje úsudok, či ide o dobrú alebo zlú, správnu alebo nesprávnu vec z hľadiska noriem, ktoré sám akceptuje. Tieto otázky vyžadujú porozumenie tomu, s čím sa žiak stretáva, a aby to integroval do svojho vlastného systému názorov a na základe toho vyslovil úsudok. Otázky na hodnotenie si vyžadujú, aby žiaci posudzovali kvalitu informácie a dávali do súvislosti aj so svojim vlastným konaním. Môže sa stať, že žiak normu pozná, ale koná inak. Táto problematika sa už týka morálneho usudzovania a konania.

Otázky na **tvorivosť** sú zamerané na tvorbu nových originálnych myšlienok a postupov. Môže ísť o vymyslenie postupu na dokončenie príbehu, na dokončenie úlohy, o vynájdenie originálneho produktu pre určité účely. Otázkam tvorivosti (predovšetkým faktorom tvorivosti) budeme venovať pozornosť na inom mieste.

Keď sa začne pohybovať vyučovanie nad úrovňou reproduktívnych otázok, učitelia dávajú žiakom najavo, že si vážia ich vyššie formy myslenia. Žiaci si začnú uvedomovať, že reproduktívne odpovede tvoria len malú časť možných odpovedí. Na to, aby ich poznatky boli hodnotné, musia sa integrovať, analyzovať a užitočne využiť.

Literatúra

ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R.: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Abridged edition. New York: Longman,* 2001. ISBN 0-8013-1903-X.

MEREDITH, K. S. – STEELEOVÁ, J. L.: Kladenie otázok ako cesta k rozvoju kritického myslenia. In: *Pedagogické spektrum.* Roč. IV, 1995, č. 11/12, str. 15 – 36.

VALENT, M. Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate. In: *Pedagogické rozhľady.* Roč. 16, 2007, č. 5, str. 14 – 16.

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave
Račianska 59, 85106 Bratislava, Slovenská republika
kozuchova@gmail.com

Hudobná chvíľka ako inovačný prvok zefektívnenia edukačného procesu

Monika MARCHEVSKÁ

Abstrakt: Príspevok predstavuje nové možnosti využitia hudobných činností vo forme hudobných chvíľok, ktoré predstavujú inovačný prvok vo vyučovaní. Tieto hudobné chvíľky svojím zaradením zabezpečia potrebnú psychohygienu, podporujú čo najoptimálnejšiu pedagogickú komunikáciu a iniciujú splnenie cieľov edukačného procesu. Ďalej spracováva problematiku hudobných chvíľok pre deti mladšieho školského veku. Prácou sa pokúšame podať prvotné poznatky o hudobných chvíľkach, ich aplikovanie vo výchovno-vzdelávacom procese a dôležitosť hudby v živote dieťaťa mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: hudobné chvíľky pre deti, hudba v živote človeka, mladší školský vek, metodický list.

Musical moments for children at the first elementary school level

Abstract: An article introduces various possibilities of exploitation of musical activities in the musical moments. These moments are innovational elements in education. Musical moments support needed psychohygiene and pedagogical communication, initiate to achieve the tasks of educational process. Furthermore, it deals with an issue of musical moments for children of lower school age. We try to give the first piece of knowledge about musical moments, to apply them in to the process of education and underline the importance of music in the life of lower school aged children.

Keywords: Musical moments for children. Music and human life. The lower school age. The methodical letter.

Úvod

Hudobná výchova, ako súčasť a predmet edukačného procesu na 1. stupni základnej školy prispieva k vytváraniu optimálnych podmienok pre formovanie osobnosti žiaka. Pomáha rozvíjať citový svet žiakov v otvorenej atmosfére radosti a lásky, formou partnerského dialógu učiteľa so žiakmi. Formuje mravné vzťahy žiakov k prostrediu i k rodine, prehlbuje ich pozitívny vzťah k prírode, ku všetkým prejavom života. Napomáha ich socializácii v kontexte regiónu i celej spoločnosti (Hatrík, 1997).

V oblasti personalizácie možno poznamenať, že sa hudba významne podieľa na uskutočnení potreby sebarealizácie. Jedinec aktualizuje svoje vlohy a schopnosti, ktoré sú mu vlastné a ich naplnenie sprevádza pocity radosti a zadosťučinenia.

Aj toto je jeden z mnohých dôvodov na to, aby sa venovala pozornosť využívaniu hudobných činností ako inovačných elementov, pomocou ktorých môžeme zefektívniť edukačný proces. Opodstatnenosť využívania inovačných metód spočíva v tom, že ich na elementárnom stupni považujeme za najefektívnejšie a za najprogresívnejšie metódy pri rozvíjaní schopností jedincov,

umožňujú tvorivý prístup tak učiteľovi ako žiakovi, sú vhodným a účinným prostriedkom rozvíjania predstavivosti, pamäti a myslenia.

Vymedzenie pojmu hudobné chvíľky

Jedným z prostriedkov hudby, jej obohacovania a posilňovania celkových predispozícii žiaka v školskej edukácii sú hudobné činnosti detí mladšieho školského veku, ktoré majú vplyv na rozvoj hudobnosti, hudobnej inteligencie a celkový rozvoj osobnosti detí. Tieto hudobné činnosti podávame vo forme hudobných chvíľok. Hudobné chvíľky chápeme ako uvedomené hudobné aktivity, ktoré slúžia ako istá forma oddychu, relaxu, upokojenia, avšak na druhej strane tiež zaktivizovania a predĺženia pracovnej schopnosti žiakov. Týmto nenásilnou formou predstavujú žiakom rôznorodé funkcie hudby, podporujú interakčný vzťah medzi učiteľom, hudbou a dieťaťom.

Počas hudobnej chvíľky sa žiak učí hudbu aktívne vnímať a emocionálne prežívať. Takto sa prostredníctvom estetických zážitkov prehlbuje hudobné a všeobecné vzdelanie.

V našom príspevku využívame špecifické pojmy z oblasti didaktiky hudobnej výchovy, hudobnej pedagogiky a psychológie, prípadne z rôznych iných hraničných oblastí s týmito dvoma východiskovými oblasťami.

Osvojovaním hudobného materiálu cez hudobné činnosti sa žiaci v súlade s vekovými predpokladmi esteticky, kultúrne i duchovne rozvíjajú: utvárajú a upevňujú sa v nich hudobné schopnosti a zručnosti, nadobúdajú základné estetické skúsenosti a kultúrne návyky, v ktorých sa uplatňuje ich poznanie sveta hudby. Hudbu poznajú v kontexte so skúsenosťou a poznatkami medzipredmetových vzťahov (Hatrík, 1997).

V školskej výchove a vzdelávaní sa už dlhší čas stretávame s pojmom „telovýchovné chvíľky.“ L. Žiga (1993) charakterizuje telovýchovné chvíľky ako nepovinnú formu pohybovej prípravy, ktorá je súčasťou organizačných foriem školskej telesnej výchovy v základných školách. Telovýchovné chvíľky zaraďujeme do hodín ostatných vyučovacích predmetov, ak zistíme, že sa u žiakov prejavujú znaky únavy. Sú veľmi dôležité najmä u žiakov 1. až 4. ročníka základnej školy. Ich úlohou je odstrániť u žiakov únavu a predĺžiť pracovnú schopnosť žiakov. Obsah tvoria jednoduché prípravné cvičenia, ktoré už žiaci poznajú a ktoré sú odporúčané v metodikách a odbornej literatúre. Konajú sa v triede pod vedením učiteľa. Ak to prostredie a počasie umožňuje, robia sa vo vyvetranej miestnosti pri otvorených oknách. Cvičenie usmerňuje a dávkuje učiteľ. Telovýchovná chvíľka, cvičenie by nemalo trvať viac ako 2 - 3 minúty, s celou organizáciou maximálne 5 minút.

S rovnakým zámerom zaraďujeme do vyučovacieho procesu hudobné chvíľky. Snažíme sa o odstránenie únavy a predĺženie pracovnej schopnosti žiakov cez kontakt s hudbou. Hudobné chvíľky tu nesú inovačný charakter.

Aj pri nasledujúcich statiach zaoberajúcich sa hudobnými chvíľkami nemôžeme začať inak, ako psychologickým aspektom nášho zámeru. Pri akomkoľvek kontakte s hudbou, snahou porozumieť hudobnej kultúre a pochopiť hudobný vývoj človeka sa stretávame so

štúdiom psychológie hudby. Podľa Sedláka (1981) miesto hudobnej psychológie tkvie v tom, že umožňuje pochopiť, aké miesto má hudba v živote človeka, aké sú jej účinky v jeho vedomí a psychike a ako ovplyvňuje jeho poznávacie a citové procesy. Učiteľ musí v hudobnej výchove poznať hudobné schopnosti detí, musí rozumieť hudobnému vývoju dieťaťa, jeho zákonitosti a musí ich vo výchove rešpektovať. Psychológia ako taká sa zaoberá štúdiom ľudskej psychiky, ľudského vedomia. Z pohľadu hudby sa zaoberá správaním jedinca vo vzťahu k hudobnému umeniu, skúma ako hudba pôsobí v ľudskej psychike a všestrannú hudobnú aktivitu jedinca. Aj v našom príspevku sa opierame o prežívanie žiaka, a to vplyvom hudby priamo v edukačnom procese. Hudobnými činnosťami, ktoré navrhujeme, sa zameriavame na pocit spokojnosti a bezpečia, pocit uvoľnenia a odreagovania, ktorý je vyvolaný jednotlivými hudobnými aktivitami. Týmto sa zmenšuje odstup žiaka od procesu vyučovania, čo zvyšuje efektivitu jeho celkových výsledkov. Pocit bezpečia mu vytvára priestor pre aktívne a pokojné vzdelávanie a sebavzdelávanie. Takýmto využitím hudby v rámci bežného vyučovania tak rozvíjame pozitívne prežívanie žiaka v škole, zvyšujeme jeho hudobnú inteligenciu a v tejto súvislosti aj jeho celkovú inteligenciu.

V literatúre nie je presne vymedzená definícia „hudobných chvíľok“ a tento termín, ako sme už uvádzali na inom mieste, je našim vlastným návrhom na základe uvádzanej analógie so zaužívaným termínom „telovýchovné chvíľky“. Aj napriek tomu nebudeme definovať nič nové a nepoznané. Hudobné chvíľky sú súčasťou ľudstva od jeho počiatkov. Hudobnou chvíľkou zaiste bolo, keď si v 17. storočí hradní páni pozývali na svoje hrady hudobníkov, aby im spríjemňovali chvíle, keď sa muzikanti v 19. storočí stretávali vo svojich obydliach, aby spoločne muzicírovali, keď matka spievala svojmu dieťaťu uspávanku, alebo keď si ľudia počas dňa spievali rôzne piesne na spríjemnenie ťažkej práce. V súčasnej dobe majú hudobné chvíľky podobu znejúcej hudby na rozličných druhoch hudobných nosičov, ktoré počúvame doma či v aute, prostredníctvom médií a podobne. Hudobné chvíľky nás sprevádzajú v akejkoľvek forme prijímania, či vytvárania hudobnej činnosti, ktorú sme si zvolili vedome.

Pri vymedzení a charakterizovaní, *čo sú hudobné chvíľky a prečo by sme ich do výchovno-vzdelávacieho procesu mali zapájať*, sme vychádzali zo známych poznatkov hudobnej pedagogiky a psychológie hudobnej výchovy. Pokúsili sme sa vytvoriť definíciu nami ponímanú, vytvorenú na základe našich všeobecných poznatkov a skúseností a vlastných skúseností z ich aplikácie a overovania v pedagogickej praxi.

Hudobné chvíľky - sú akékoľvek uvedomené hudobné aktivity kratšieho charakteru (max. 5 min.), zaradené do edukačného procesu. Tie využívame ako formu oddychu, relaxu, upokojenia, zaktivizovania a predĺženia pracovnej a tvorivej schopnosti žiakov. Týmto nenásilnou formou približujeme žiakom rôznorodé funkcie hudby, podporujeme interakčný vzťah medzi hudbou a dieťaťom a zároveň prostredníctvom emocionálneho zážitku sa dostávame k teoretickým poznatkom a rozširovaniu hudobnej inteligencie a v tejto súvislosti aj všeobecnej inteligencie žiaka.

Cieľom hudobných chvíľok je prostredníctvom hudobných činností inovovať výchovno-

vzdelávací proces. Týmto spôsobom podporíme u detí možnosť vytvorenia si bližšieho vzťahu k hudbe, umožníme im prežiť „chvíľku s hudbou," pri ktorej sa počas vyučovania odreagujú, oddýchnu si a zároveň aktivizujú pre ďalšie vyučovacie činnosti počas vyučovacieho dňa. Zrealizujeme to takým spôsobom, že využijeme konkrétne hudobné činnosti a aktivity ako prostriedok relaxácie a „prebudenia" po vykonávaní dlhšej a jednosmernej práce, po prijímaní teoretických vedomostí, ako prostriedok oddychu po fyzicky namáhavej činnosti a ako prostriedok povzbudenia a zábavy pred začatím vyučovania. Zároveň má hudobná chvíľka zanechať v deťoch hudobno-umelecký a citový zážitok a vyvolať v nich túžbu po vlastnom hudobnom poznaní a vyjadrení. Tým sa núkajú žiakom aj učiteľom rozmanité a rôznorodé spôsoby, ako sa prostredníctvom hudby dajú uvoľniť alebo zaktivizovať osobnostné schopnosti a vedomie. Hudobné chvíľky by mali byť začlenené do mimohudobných vyučovacích predmetov.

Aby hudobné chvíľky splnili svoje zameranie a funkciu, je potrebné ich vopred plánovať a pri ich realizácii sa opierať o ich metodické spracovanie pomocou navrhnutých pracovných listov a scenárov. Rozhodujúcim činiteľom je aj osobnosť interpreta, podávateľa hudobnej chvíľky a uvedomovanie si otázky recepcie a vyjadrenia hudby.

Hudobné chvíľky môžeme zaradiť do rôznych častí vyučovacej hodiny.

V tomto príspevku uvádzame ilustračnú ukážku hudobnej chvíľky zaradenú v úvode vyučovacej hodiny. Našej ukážke sme dali názov:

„NEOBYČAJNÍ SKLADATELIA"

Tematické zameranie: Aktívne počúvanie a vnímanie hudobného diela.

Výchovný cieľ: Vyjadriť zážitok z vnímaného hudobného diela sprievodnými hudobnými a mimohudobnými aktivitami.

Metodický list

Slúži ako návod na zrealizovanie danej hudobnej chvíľky počas mimohudobného vyučovacieho predmetu. Metodický list poskytuje dostatok informácií o danej hudobnej chvíľke. Učiteľom k príprave žiakov na hudobné chvíľky poslúži metodický list, ale aj návrh pracovného listu, ktorý je vypracovaný k hudobnej chvíľke.

Hudobná chvíľka má stimulujúci charakter. Je zaradená na začiatku vyučovacieho predmetu, ktorému predchádzala nejaká fyzická aktivita (telesná výchova, kde žiaci vykonávali množstvo pohybovej činnosti alebo sú po veľkej prestávke). V tomto prípade je hlavným cieľom upokojiť celkový biorytmus žiaka, ktorý bol odklonený z normálu vplyvom fyzickej aktivity, aby sa dokázal bez problémov sústrediť na výchovno-vzdelávací proces. Zároveň využívame moment prekrvenia mozgu, keď myšlienkové procesy prebiehajú najlepšie a nezdržiavame sa neefektívnym upokojovaním. Touto činnosťou rozvíjame u žiakov predstavivosť, schopnosti graficky znázorniť svoje pocity vyvolané z počutej skladby a pozorným počúvaním aj graficky zakresliť a citlivo rozlíšiť časti, ktoré sa opakujú, ktoré sú pomalšie alebo rýchlejšie (princíp hudobného kontrastu), časti kde prevládajú vysoké, nízke tóny. Súčasne zdôrazňujeme význam

hudby, ktorá nás dokáže utíšiť a upokojiť. Podobne aj tu je našim cieľom, aby si žiak viac uvedomoval túto vzácnu možnosť, ktorú počúvanie hudby ponúka a prináša.

Hudobná chvíľka trvá maximálne päť minút. Uskutočňuje sa v úvode hodiny, ktorej predchádzala veľká prestávka alebo hodina telesnej výchovy. Učiteľ vedie so žiakmi rozhovor, ako sa im páčila veľká prestávka alebo hodina telesnej výchovy, či sa stihli vydýchať a upokojiť. V prípade, že učiteľ hneď vidí, že žiaci nemali dostatok času na upokojenie sa po aktívnej činnosti, priamo ich vyzve, aby sa upokojili pomocou hudby. Pýta sa ich, či vedia, kto je hudobný skladateľ. Žiaci sa pokúšajú charakterizovať, kto to je a čo robí. Učiteľ oznámi žiakom, že oni budú hudobní skladatelia, ale neobyčajní. Nebudú hudbu zapisovať notovým písmom, ale iným grafickým znázornením. Žiaci skladbu poznajú z hodín hudobnej výchovy. Názov skladby je „Jar - zo štyroch ročných období“ od Antónia Vivaldiho. S názvom sú žiaci oboznámení až na záver.

- Nastáva počúvanie skladby prvýkrát, pričom žiaci len počúvajú a učiteľ im na tabuli názorne predvedie, ako si predstavuje grafické znázorňovanie znejúcej hudby. Upozorní ich, že sa môžu graficky vyjadrovať vo vlnovkách, ostrých čiarach, podľa toho, ako na nich znejúca hudba pôsobí a akú potrebu grafického znázornenia oni sami pociťujú.
- Počúvanie skladby druhýkrát, žiaci sú upozornení, aby si skúsili vytvoriť vlastnú predstavu grafického vyjadrenia znejúcej ukážky.
- Počúvanie skladby tretíkrát, žiaci melódiu graficky znázorňujú, kontrolujú a prípadne upravujú svoje grafické znázornenie.

Po počúvaní učiteľ vedie so žiakmi rozhovor o tom, aké prostriedky grafického znázornenia používali, kde boli časti, ktoré sa opakovali, ako vyjadrili vysoké, nízke tóny, zmeny tempa, dynamiky a podobne. Na záver učiteľ overí, či žiaci poznajú meno hudobného skladateľa, prípadne pripomenie jeho meno a názov skladby. Upozorní ich na to, že teraz by už snáď mohli byť vydýchaní a upokojení. Zdôrazní, že práve hudba ich upokojila.

Pracovný list

Príprava na hudobné chvíľky: Na hodine hudobnej výchovy žiaci počúvajú skladbu (António Vivaldi : Štyri ročné obdobia). K tomuto počúvaniu sme navrhli pracovný list – „Príbeh skladateľa“.

Môže sa uskutočniť v rámci predmetu Hudobná výchova.

Je dôležité, aby sa uskutočnil pred zrealizovaním danej hudobnej chvíľky, aby sa tak dodržal vymedzený čas a aby hudobná chvíľka splnila svoj účel.

Pracovný list obsahuje tvorivé úlohy, úlohy na počúvanie, ale aj na overenie vedomostí žiakov. Integrujú do hodín výtvarnú výchovu, matematiku (precvičovanie pamäti), slovenský jazyk (práca s učebnicou a encyklopédiou), prosociálnu výchovu.

Príbeh skladateľa

? Viete, kto je potrebný na to, aby vzniklo hudobné dielo?
Nie? Áno?

Trošku vám napoviem. Prečítajte toto slovo odzadu ĽETADALKS. Už viete?

Vyhľadajte v učebnici alebo encyklopédii mená niekoľkých hudobných skladateľov a na hodine hudobnej výchovy mi ich potom poviete.

Jeden hudobný skladateľ mal veľmi rád svoju starú mamu. Keďže mala narodeniny, chcel jej zložiť skladbu. Ale problém bol v tom, že stará mama veľmi zle počula. Hudobný skladateľ dostal nápad a rozhodol sa, že jej tú skladbu nakreslí. No keď zistil, že vôbec nevie kresliť, poslal túto skladbu vám s odkazom: **Prosím nakreslite mi obrázok k mojej skladbičke.**

Pomôžete skladateľovi?!

Vypočujte si jeho skladbu a namaľujte k nej obrázok.

P Počúvanie:

António Vivaldi : Štyri ročné obdobia Jar

Scenár

Päť minút na začiatku vyučovacej hodiny, ktorej predchádzala hodina telesnej výchovy alebo veľká prestávka.

V úvode vyučovacej hodiny učiteľ vedie so žiakmi rozhovor.

Učiteľ: *„Pred chvíľkou sme mali hodinu telesnej výchovy. Keďže ste sa na nej veľa pohybovali a bežali, vidím, že by ste sa ešte potrebovali vydýchať a upokojiť sa. No najprv sa vás chcem opýtať, kto je potrebný, aby vznikla nejaká hudobná skladba*?“

Žiaci: Hudobný skladateľ.

Učiteľ: *„Áno. My sa teraz spoločne upokojíme po hodine telesnej výchovy a to tak, že si vypočujeme skladbu a popri tom sa zahráte na hudobných skladateľov. Ale vy budete neobyčajní hudobní skladatelia. Nebudete zapisovať noty, ale budete kresliť melódiu, graficky ju znázorníte. Teraz vám prehrám skladbu a na tabuli vám predvediem, ako by to približne malo vyzerať. Vy sa pozerajte.“*

Nastáva vypočutie skladby prvýkrát, žiaci počúvajú a učiteľ melódiu znázorňuje pomocou vlnoviek, čiar a podobne. Po vypočutí učiteľ svoj grafický názor z tabule zotrie.

Učiteľ: *„Melódiu budete zakresľovať pomocou vlnoviek, ostrých čiar, podľa toho či počujete vysoké alebo nízke, opakujúce sa tóny a podľa toho, ako na vás melódia pôsobí. Teraz si skladbu vypočujeme druhýkrát a vy si skúste predstaviť, ako by ste ju zakreslili.“*

Nastáva vypočutie skladby druhýkrát. Po vypočutí skladby učiteľ žiakom rozdá pripravené papiere.

Učiteľ: *„Rozdám vám papiere. Pustím vám skladbu a vy budete melódiu zakresľovať podľa toho, ako ste si ju už predstavovali.“*

Počúvanie skladby tretíkrát. Žiaci melódiu graficky znázorňujú, kontrolujú adekvátnosť svojho znázornenia. Nasleduje rozhovor o skladbe.

Učiteľ: *„Ako ste skladbu znázornili? Boli v nej aj vysoké tóny? Opakovali sa v skladbe nejaké časti? Boli v nej zmeny tempa?“*

Žiaci upozorňujú, že prvá časť sa v závere opakovala, že v skladbe boli pomlčky, že počuli vysoké tóny, ktoré znázornili ostrými čiarami. Učiteľ si prezerá tvorbu žiakov, rozpráva sa s nimi o jednotlivých častiach skladby. Spoločne pozorujú, či to zakreslili tak, ako hovoria. Učiteľ zisťuje, či si žiaci pamätajú názov skladby z vyučovacej hodiny hudobnej výchovy. Ak je to potrebné, povie meno skladateľa a názov skladby (António Vivaldi : Štyri ročné obdobia- Jar). Zdôrazní žiakom, že sú už naozaj všetci upokojení a pomohla im v tom práve hudba.

Záver

Táto hudobná chvíľka zaradená na úvod vyučovacej hodiny ponúka jednu z nových možností, kde sa prostredníctvom hudby primárne stimuluje žiakova pozornosť a smeruje ju k aktívnemu prijímaniu nových poznatkov. Sekundárne umožňuje zvýšiť pocit sebahodnoty, podporiť emocionálne vyjadrenie, umožniť zlepšenie koncentrácie a zvlášť intelektuálnej koncentrácie a podporiť autonómnu potrebu tvoriť vzťahy.

Našou snahou je ukázať nielen žiakom, ale aj učiteľom, že vyučovací proces sa dá zefektívniť aj prostredníctvom hudobných činností. Tieto hudobné činnosti zaradené v hudobnej chvíľke môžu dať vyučovacej hodine nový rozmer a zabezpečiť neustálu aktivitu žiakov.

Literatúra

BALCÁROVÁ, B. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy.* Prešov - Prešovský hudobný spolok Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-00-1.

HATRÍK, J. *Drahokam hudby 1.* Nitra - UKF,1997. ISBN 80-8050-141-6.

JENČKOVÁ, E.: *Hudba a pohyb ve škole.* Hradec Králové – PFU, 2002. ISBN 80-903115-7-1.

MELICHER, A.: *Hudobná psychológia.* Banská Bystrica - Pedagogická fakulta, 1991. ISBN 80-85162-20-2.

PIRNÍKOVÁ, T.: *Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku.* Prešov - Prešovský hudobný spolok Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-02-8.

SEDLÁK, F.: *Úvod do psychológie hudby 1.* Praha - Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 17-457-80.

ŽIGA, L.: *Didaktika školskej telesnej výchovy pre 1. stupeň základnej školy.* Prešov - Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1993. ISBN 80-7097-264-5, s. 92.

Kontaktná adresa

Mgr. Monika Marchevská
Pedagogická fakulta PU v Prešove, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
marchevska@unipo.sk

Koncepcia tvorby výtvarno-pedagogických modelov v kontexte umeleckej edukácie

Jaroslava MARKOFOVÁ

Abstrakt: Akcelerácia spoločenských zmien, inovácie v oblasti informačných a komunikačných technológií, migrácia obyvateľstva a synkretizmus zmyslových vnemov to všetko možno považovať za východiská na prehodnotenie a zmenu vzdelávacieho systému vo viacerých krajinách. Tieto zmeny nevyhnutne zasiahli aj jednotlivé vyučovacie predmety či vzdelávacie oblasti. Predmetom záujmu tejto štúdie sú obsahové zmeny a transformácia obsahu vzdelávania (tradičné disciplíny + vizuálne umenie a kultúra) a inovácia výtvarno-pedagogických modelov v predmete Výtvarná výchova a Výchova umením na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania. Cieľom príspevku je ponúknuť podnetnú a zaujímavú koncepciu, návrh či dokonca návod, na to ako si má učiteľ – výtvarný pedagóg s týmito zmenami poradiť a ako ich zapracovať do výtvarno-pedagogických modelov a úspešne uplatniť v edukačnom procese.

Kľúčové slová: dizajn, koncepcia „ umelecká edukácia“, vizuálne umenie a kultúra, Výchova umením (VU), Výtvarná výchova (VV).

Concept of model formation in the context of Art education

Abstract: The study is focused on content innovation in education and their reflection in art education content especially in Art teaching. Our aim is to offer inspiring and interesting concept, plan or direction for art teachers, how to teach the Art with respect for these innovation and changes.

Keywords: design, concept, Art education, Visual art and culture, Art.

Umelecká edukácia v premenách vzdelávania a kurikula

Akcelerácia spoločenských zmien, inovácie v oblasti informačných a komunikačných technológií, migrácia obyvateľstva a synkretizmus zmyslových vnemov priviedla viaceré krajiny k prehodnoteniu a následne i k zmene systému vzdelávania. Mnohé z nich pristúpili k preformulovaniu cieľov s orientáciou na kľúčové kompetencie, zamerané na pragmatizmus využitia nadobudnutých vedomostí, zručností a kompetencií v každodennom živote. Dôraz je kladený tiež na zabezpečenie a získanie kompetencií pre celoživotné vzdelávanie a aktívne učenie sa. Inovácie v oblasti vzdelávacích technológií – zmeny metód, foriem, prostriedkov a prístupov, napríklad medzipredmetový prístup, metódy projektového a problémového vyučovania a pod. Toto všetko sa prejavilo na podobe a forme nového vzdelávacieho programu – národného kurikula a kurikúl jednotlivých predmetov. Výtvarná výchova prešla týmito najdôležitejšími zmenami :

- stala sa súčasťou vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra spolu s Hudobnou a Dramatickou výchovou;

- v 8. a 9. ročníku bol obsah Výtvarnej a Hudobnej výchovy integrovaný na báze vzájomných prienikov a analógií do jedného predmetu Výchovy umením;
- znížila sa časová dotácia Výchovy umením na 0,5 hodiny;
- Výtvarná výchova a Výchova umením na nižšom stúpni sekundárneho vzdelávania rozšírila svoj obsah v zábere od klasických disciplín a médií (kresba, maľba, grafika, sochárstvo, úžitkové umenie...) cez vizuálne umenie, dizajn vo všetkých jeho podobách, fotografiu, nové médiá, multimédia až po architektúru. (ŠVP, ISCED 2, 2008)

Pre nás je najpodstatnejšou posledná zo spomínaných zmien, týkajúca sa obsahového rozšírenia predmetu. V tejto súvislosti si dovolíme upozorniť na zaujímavú skutočnosť, ktorá z tejto zmeny bezprostredne vyplýva, pravdepodobne však unikla pozornosti tvorcov vzdelávacieho programu VV a VU. Obsahové rozšírenie predmetu o Vizuálne umenie sa neprejavilo v názve predmetov, čo pociťujeme a vnímame ako nedostatok. Nakoľko Vizuálne umenie a Vizuálna kultúra sú aktuálne predmetom záujmu Vizuálnych štúdií. Tie sa etablovali paralelne s kultúrnymi štúdiami, v Anglo - Americkom kontexte už v 60.rokoch 20.storočia! „Ako odpútanie dejín umenia o výhradne umelecké diela a odstránenie vžitých kultúrnych hierarchií". (Filipová,Rampley, 2007) Fenoménu vizuality sa v súčasnosti venuje pozornosť predovšetkým v zahraničí, napríklad už citovaní Filipová a Rampley (Možnosti vizuálnych štúdií. Obrazy- texty- interpertace), L. Kesner (Vizuálni teorie), Mirzoeff (Visual culture reader), I. Rogoffová, W.J.T. Mitchell, W. Davisa, D. Freedberga, C. Owensa, B. Bergstrom a ďalší.

Na Slovensku túto problematiku rozoberá a sleduje napríklad publikácia Vizuálna kultúra a umenie v škole od autorov B. Šupšáková a kolektív. Teóriu a dejiny umenia zastupujú publikácie K. Rusnákovej - História a teória mediálneho umenia a V toku pohyblivých obrazov a významné sú i práce P. Michaloviča a M. Marcelliho. Vizualita sa stala nielen formou reprezentácie, ale tiež novou formou intelektuálneho vyjadrenia sa prostredníctvom „vizualizácie vecí, ktoré sú sami o sebe vizuálne". (Rusínová, 2002) Produkty vizuálnej imaginácie z oblasti nových médií, fotografie a post fotografie, reklamy, internetu si vyžadujú nové spôsoby interpretácie. Vizuálny obraz sa tak stáva vďaka masovým prostriedkom šírenia s masovým dosahom na všetky vrstvy obyvateľstva i nástrojom moci, tak ako na to upozornil už M. Foucault – „videnie ako uplatňovanie spoločenskej autority"; či J.Tagg „fotografia ako program sociálneho dozoru pomocou vizuálneho poriadku". (citované podľa Filipová, Ramley, 2007) V tejto súvislosti je potrebné uvedomiť si, že videnie „nie je výhradným majetkom každého jedného diváka, ale sa zakladá na procese socializácie".(Rampley,2007) Videnie a interpretácia je determinované tak vnútorne - zo strany diváka, príjemcu vizuálneho posolstva, informácie, ako vonkajšie – zo strany vonkajšieho prostredia (environmentu) sociálnym a ideologickým vplyvom. Preto je potrebné z hľadiska umeleckej edukácie upriamiť pozornosť práve týmto smerom a orientovať obsah vzdelávania a výchovy na fenomén súčasnosti – na vizualitu. Pri tvorbe a inovácií výtvarno-pedagogických modelov považujeme za kľúčové vychádzať práve z poznatkov Vizuálnych štúdií. Tejto požiadavke je potrebné prispôsobiť metódy, prístup, organizačné formy a didaktickú techniku.

Poňatie sveta ako obrazu

„Dnes už vizuálno nie je len médiom informácie a masovej kultúry, keďže ponúka senzuálnu bezprostrednosť, ktorej nemožno konkurovať tlačovými médiami. Je tu nepopierateľný účinok prvého pohľadu, ktorý text nemôže replikovať. Táto dimenzia výtvarnej kultúry je srdcom všetkých vizuálnych dejov ". (Mirzoeff citovaný podľa Rusinová, 2002) A dovolíme si podotknúť, že by mala byť i srdcom všetkých snáh v realizačnej forme kurikula Výtvarnej výchovy a Výchovy umením. Súčasné kurikulum akcentuje medzipredmetový prístup a práve Vizuálne umenie a kultúra majú interdisciplinárny charakter a tým spĺňajú i túto požiadavku. Ďalšou dôležitou charakteristikou je zmyslový synkretizmus (prepájanie a spájanie viacerých zmyslov a zmyslových skúseností), ktorý tak podporuje podľa názoru viacerých psychológov a pedagógov procesy cítenia, myslenia, učenia a pamäte". (podľa Babyrádová, 2008) Tak ako napríklad H. Babyrádová upozorňuje na audiovizuálne učenie a audiovizuálny aspekt v súvislosti s novými technológiami spracovania, reprezentácie sveta v prepojení obrazu a zvuku. Na tento aspekt netreba zabúdať najmä v kontexte predmetu Výchova umením v 8. a 9. ročníku nižšieho sekundárneho vzdelávania. Nakoľko ide o integrovaný predmet Hudobnej a Výtvarnej výchovy a teda prepojenie zvuku a obrazu. Pri tvorbe výtvarno-pedagogických modelov vychádzame z poznatkov viacerých vedných disciplín a snažíme sa o interdisciplinárny prístup.

V nasledujúcej pasáži predstavíme náš návrh koncepcie výtvarno-pedagogických modelov s orientáciou na problematiku dizajnu. Dizajn a „ divadlo každodennosti" – reálií a predmetov každodennej potreby a spotreby. Orientáciou na dizajn sa snažíme oboznámiť žiakov so špecifikami dizajnérskej tvorby, s koncipovaním dizajnérskeho návrhu a riešenia s využitím poznatkov z iných vedných disciplín, vyjadrovacích zručností a znalostí vyjadrovacích prostriedkov a materiálov jednotlivých umeleckých disciplín a médií. Tiež technických zručností a mentálnych spôsobilostí v oblasti vnímania, prežívania, vyjadrovania vlastných koncepcií (nápadov, predstáv a ďalších produktov imaginácie). V prepojení, v dialógu tradičných umeleckých disciplín (napr. kresby, maľby, v konštrukčno-technických úkonoch ...) a vizuálneho umenia a kultúry. Vedieme študentov k pochopeniu, že dizajn produktu nie je len dokonalou formou, ktorá vystihuje a spĺňa náročné technické, funkčné či estetické požiadavky, ale je tiež nositeľkou zložitých i menej zložitých, predovšetkým však osobných obsahov a hodnôt. Podobne ako predmety v múzeu i predmety s ktorými prichádzame denne do kontaktu sú nositeľmi emócií ,myšlienok, spomienok i hodnôt. A predmety sa tak stávajú nielen našimi pomocníkmi, spoločníkmi, ale dôverníkmi či pamätníkmi. Odrážajú našu osobnosť – vkus, hodnotovú orientáciu i životný štýl , zdôrazňujú individualitu a senzibilitu každého z nás. Možno povedať, že sa týmto spolupodieľajú na formovaní našej osobnosti i osobnej identity. Mnohé z predmetov, tvoriace naše prostredie sú predmety a produkty pochádzajúce z geograficky vzdialených miest a iných kultúr. V tejto súvislosti a ich prostredníctvom sa dozvedáme o iných kultúrach, ich spôsobe života, technickej vyspelosti a pod. Sú i nositeľmi kultúrnych a sociálnych obsahov a významov. V súvislosti s budovaním ,hľadaním a upevňovaním vlastnej osobnej, kultúrnej a národnej identity v súčasnom multikultúrnom,transkultúrnom a globálnom priestore

sa domnievame, že zohrávajú úlohu nemalého významu. Prostredníctvom nasledujúceho citátu sa pokúsime naznačiť možnosti a spôsoby prepojenia praktických i teoretických disciplín a uplatniť tak interdisciplinárny prístup s využitím napríklad metód projektového, objektového a problémového vyučovania. Tento príklad navyše umožňuje začleniť do svojho obsahu aj environmentálnu problematiku, ochranu životného prostredia, bio – životný štýl a zdravý životný štýl.

„Jasne cítim, že som súčasťou svojej doby a kultúry tak ako vzducholoď a televízia“. *(Andy Warhol)*

Tento citát, ktorý môže byť východiskom, témou, i motiváciou zároveň .V procese edukácie tlmočí hneď niekoľko posolstiev a významov. V prvom rade stručne a jasne definuje dobu, spoločenskú situáciu a kultúru v ktorej autor výroku žil. Jej prostredníctvom mám autor predstavuje svoj umelecký program - Pop art. Teda umenie vychádzajúce z masovej kultúry jej symbolov a vzorov, zaujímajúce sa o zmenu vnímania súvisiacu s novými médiami. Možno teda povedať, že tento citát – táto ukážka je výpoveďou o vtedajšej spoločnosti, jej hodnotách v teraz už historickej retrospektíve. Poskytuje nám tiež cennú informáciu o technických výdobytkoch, ktoré formovali myslenie, správanie, hodnotový systém, životný štýl a vizualitu spoločnosti i jednotlivca. Cez optiku tvorby Andyho Warhola a ďalších predstaviteľov Pop-artu si skladáme a utvárame predstavy (i vizuálneho charakteru) o vtedajšej spoločnosti, kultúre, vkuse, hodnotách a pod. A naopak prostredníctvom verbálneho záznamu a poznaním širšieho kontextu si utvárame vizuálne predstavy, ktoré je potom možné konfrontovať. Verbalizujeme videné a verbálne znaky a záznamy vyjadrujeme prostredníctvom vizuálnych symbolov. Tento citát sme použili pri koncepcii výtvarno-pedagogických modelov s orientáciou na dizajn a „divadlo každodennosti“. Nakoľko jeho parafrázovanie umožňuje mnoho variácií a je ideálnym pre projektové vyučovanie. Umožňuje kontinuálny a komplexný prístup a predstavuje otvorený a veľkorysý priestor pre uplatnenie tvorivosti, invencie, fantázie i kritického myslenia a formovanie hodnotovej orientácie mladého tvorcu. Rozvíja vizuálnu gramotnosť, kultúrne a komunikačné spôsobilosti. Praktické ukážky projektu budú súčasťou prezentácie na konferencii.

Záver

Veríme, že sa nám touto cestou podarilo splniť to, čo sme si zaumienili a síce poskytnúť podnetný a zaujímavý návrh, dokonca návod na to, ako si má učiteľ – výtvarný pedagóg poradiť s obsahovým rozšírením predmetu a ako uplatniť interdisciplinárny prístup. Dúfame, že tento príspevok bude podnetným nielen pre výtvarných pedagógov, ale tiež pre všetkých tých, ktorí sú otvorení a majú záujem zlepšovať, inovovať, hľadať a nachádzať, diskutovať, polemizovať či odvahu experimentovať a konfrontovať sa navzájom. Súčasnosť i budúcnosť nám môže pripraviť a priniesť ešte mnoho prekvapení, nepríjemností či výziev, na ktoré bude treba adekvátne a najmä pohotovo reagovať. A možno aj vďaka umeleckej edukácii a predmetom Výtvarná výchova a Výchova umením nezostaneme zaskočenými, ale pripravenými.

Literatúra

BABYRÁDOVÁ, H.: Audiovizualita, Společnost a Výtvarná výchova. In: *Verejnosť a kouzlo vizuality.* Brno: PDF MU Olomouc, 2008, s. 20-28. ISBN 978-80-210-4722-8.

CLARKE,A. J.: *Dizajn z inej perspektívy. Soňa Lutherová v rozhovore s Alison J. Clarke* In: Designum 5+6. Bratislava:SCD, 2007, s. 15 -19. ISSN 1335-034x.

FILIPOVÁ,M.; RAMPLEY,M: *Možnosti vizuálních studií. Obrazy - texty – interpretace.* Praha: Barrister & Principál, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.

ISCED 1 *Návrh učebných osnov – Výtvarná výchova*. [online], [cit. 25.11.2008] Dostupné na WWW: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/>.

RUSINOVÁ,Z.: *Visual culture reader.* In: Profil súčasného výtvarného umenia. Bratislava: kruh súčasného umenia Profil 4, 2002, s. 74 – 111.ISSN 1335-9770.

Kontaktná adresa

Mgr. Jaroslava Markofová
Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Katedra Výtvarnej výchovy
Šoltésovej 4, 813 35 Bratislava, Slovenská republika
markofova@fedu.uniba.sk

Hudobná výchova v procese výučby na 1. stupni základnej školy a jej špecifiká

Jaromíra PÚČIKOVÁ

Abstrakt: Príspevok prináša charakteristiku a poňatie predmetu, ciele a obsah hudobnej výchovy na 1. stupni základnej školy a možnosti rozvíjania hudobnosti u žiakov mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: hudba, hudobná výchova, žiak, výučba.

Music education in the process of teaching at the primary school and their specifics

Abstract: The article describes the characteristics and the concept of the subject, aims and the content of music education in the primary school and its possibilities of developing the music skills of the pupils in primary school age.

Keywords: music, music education, pupils, education.

Hudba sa vyskytuje v živote človeka už od nepamäti. Mnohí z nás si už život bez hudby ani nevedia predstaviť, nachádza sa všade okolo nás. Plní mnoho funkcií, ktoré pomáhajú človeku v jeho existencii.

Hudobnej výchove je v jednotlivých stupňoch venovaná pozornosť v rovnakej miere, avšak využívajú sa v nich rôzne formy edukácie. Predovšetkým je rozdiel v obsahu, ako aj formách vyučovania, použití metód, či prostriedkov v tejto zložke vyučovania.

Hudobná výchova vzhľadom na svoj tvorivý a objaviteľský činnostný charakter smeruje pri pestovaní tvorivosti (kreativity) najmä do jej základov: rozvíja plynulosť a pružnosť pri narábaní s hudobným materiálom.

Osvedčeným médiom tohto pedagogického procesu je hra na rôznych úrovniach vývoja detskej psychiky. Pri sprístupňovaní a pedagogickej interpretácii hudby je účinným sprostredkovateľom, ktorý zabraňuje rozpadu vnímaného celku hudby na nezmyselné a neprehľadné hromadenie nesúvislých faktov a informácií, metafora, prirovnanie, obrazová živá analógia s prírodou a dosiahnutou úrovňou autentickej detskej skúsenosti. Hudba nemá byť predstavovaná ako umelý svet s výlučnými pravidlami, ale ako súčasť života a jeho prejav (hudba ako organizmus a jeho rast). Preto okrem prepojenosti speváckych, inštrumentálnych, hudobno-pohybových a a receptívnych činností hudobná výchova na 1.stupni náznakovo, neskôr čoraz dôslednejšie hľadá väzby na iné predmety a tým aj uhly pohľadu na svet: na materinský jazyk, matematiku, prírodopisné predmety, všeobecné dejiny a ostatné výchovy. Vzhľadom na podmienky na 1. stupni sa odporúča rozdelenie a združenie učiva do tematických celkov podľa týchto medzipredmetových vzťahov. Významným predpokladom pre takýto postup je aj osobnosť učiteľa, ktorý by v príprave na svoje povolanie mal zvládnuť túto mnohorakosť

v jednote. Kým v 1. ročníku vychádza učiteľ z nerozlíšenej jednoty činnostných zložiek hudobného prejavu, z hry a hrovej situácie – ich postupným rozlišovaním a prehlbovaním vytvára v závere 1. stupňa - v 4. ročníku, predpoklad na ich opätovné, vedomé a aktívne prepojenie. Tak sa hudobno-dramatické chápanie hudby (rozprávka, príbeh, dialogická situácia, kontrasty, návraty, podrobnosti, výrazovo-afektové gestá ap. ako vyjadrenie nálad, citov a komunikačných modelov) stáva aktivujúcim a zjednocujúcim činiteľom. Žiaci formou hudobných dielní, pásiem, vystúpení, happeningov pestujú a aj pre iných prezentujú dosiahnutý stupeň svojej tvorivosti. Nie je cieľom dospievať k uhladeným výsledkom, ktorých prestížne sledovanie by mohlo ohroziť podstatu tvorivého pedagogického procesu, kde musí byť dialóg učiteľ – žiak neustále živý a obnovovaný; cieľom je samotný proces vymýšľania, experimentácie s hudobným materiálom. Je vhodné, aby tieto aktivity v jednotlivých ročníkoch prenikli aj za rámec triedy a vyučovacej hodiny hudobnej výchovy a to formou interných školských produkcií, besiedok pre spolužiakov z vyšších i nižších tried, pre rodičov, učiteľov iných predmetov (cestou audiovizuálneho záznamu je možné prezentovať tieto výsledky aj na fórach pedagógov, seminároch).

Netreba zabúdať, že k tvorivosti môže viesť žiakov len tvorivý učiteľ, ktorý neplní otrocky odporúčania osnov a metodík, resp. učebníc, ale sám vnáša do procesu hudobnej výchovy svoje predstavy, nápady, autenticitu svojej osobnosti. Dopĺňa materiál v závislosti na podmienkach svojej práce: regiónu, v ktorom pôsobí, úrovne a charakteristiky žiakov, ktorých má práve k dispozícii. Okrem obligátnej ponuky školských textov a učebných pomôcok si buduje vlastnú databanku a archív: sleduje a nahráva relácie a skladby v rozhlase a televízii. Sleduje pre žiakov a aj s nimi regionálnu ponuku hudobného života v kultúrnych a osvetových zariadeniach, objednáva a vo svojej práci využíva aj profesionálne pripravené výchovné koncerty, hudobno-výchovné scénické produkcie apod.

Učiteľ hudobnej výchovy na 1. stupni nevyhnutne spolupracuje s učiteľom hudobnej výchovy na 2. stupni, sleduje odborné, hudobné a kultúrne periodiká, publikácie a obohacuje tak svoj pedagogický obzor. V spolupráci so základnou umeleckou školou začleňuje výsledky jej žiakov do procesu hudobnej výchovy vo svojej triede. Využíva ich ako motiváciu pre ostatných i ako priamu učebnú pomôcku (pri predstavovaní hudobných nástrojov, ako aj doplnok k prezentovanej hudbe).

Vzhľadom na nízku 1-hodinovú dotáciu predmetu hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ je potrebné, aby sa pedagogická stratégia prispôsobila tejto skutočnosti. Doposiaľ zaužívanú schému (rozcvičovanie, opakovanie, preberanie novej látky, jej utvrdzovanie, oddelený nácvik spevu, inštrumentálnej hry s pripojeným počúvaním novej hudby atď.) je vhodné prekonávať uplatňovaním centrálneho metodického podnetu smerujúceho k zážitku, z ktorého pri dodržaní didaktických postupov, navrhnutých osnovami, možno odvodiť ako zo zárodočného prvku všetky ostatné zložky hudobnej výchovy. Tak sa úryvok hudby môže stať príležitosťou na počúvanie, ale aj spievanie, hranie, pohyb, dramatické gesto; je vhodné z neho odvodzovať nové náukové prvky, atď., čo šetrí a rozmnožuje čas vyučovacej hodiny. Ponuka vhodnej hudby: piesní,

skladieb, úryvkov a odporúčania, ako ich pedagogicky využiť, sa nachádzajú v existujúcich učebniciach, zborníkoch, spevníkoch, metodických príručkách a ďalšej literatúre.

Osnovy nepredpisujú povinný materiál. Didakticky je na 1. stupni základnej školy využiteľná hudba najrôznejšej proveniencie, štýlovej orientácie, historickej epochy, len tu treba upraviť, vybrať z nej moment, o ktorý v pedagogickom procese práve ide a ktorý je dosiahnuteľný na danej vekovej úrovni. Učebné osnovy sú otvorený systém a ich ciele možno dosahovať aplikovaním rozmanitých metodických a didaktických postupov.

Zmena metodiky učiteľovho vyučovania predpokladá uskutočniť zásadnú reelaboráciu jeho pedagogického myslenia, vyžaduje jeho pripravenosť uskutočniť túto reelaboráciu. Skúmaním metodiky, ktorú učiteľ vo výučbe uplatňuje, je možné identifikovať jeho diferencovanosť, prípadne nediferencovanosť vo výučbe (Kostrub, 2008).

Pri uvažovaní o metódach, je potrebné vychádzať z nasledujúcich myšlienok:

1. musí sa vychádzať zo záujmov dieťaťa a to ako v pozornosti k samotnému dieťaťu, tak aj v súvislosti so spoločnosťou,
2. je potrebné vychádzať z konkrétnych problémov, ktoré zaujímajú dieťa, ale taktiež mu ponúknuť čoraz všeobecnejšie problémy, ktoré prinášajú princípy poznania,
3. je potrebné uľahčovať aktívnosť dieťaťa, poznanie sa generuje, vychádzajúc z konania transformujúceho realitu,
4. je potrebné uplatňovať všetky procesy nato, aby učiaci sa subjekt porozumel všeobecným princípom. (Delval, 2006)

Učiteľ ako inovátor, (výskumník) bádateľ, dizajnér ap. je ďalšou požiadavkou doby a reformy na zmenu rolí učiteľa v súčasnosti, ktoré sú podmienené novšími pohľadmi na didaktické organizovanie procesu výučby zo strany učiteľa (Kostrub, 2008).

Demokratizácia školstva znamená tiež, že učitelia by sa mali zbaviť tradičných vyučovacích metód, ktoré sa zameriavajú hlavne na výkon žiakov, kde sa učiteľ sústreďuje na úlohy, osnovy, časovo- tematické plány a ich plnenie. Humanizácia prináša so sebou nové postavenie žiaka a učiteľa. Zmena vzťahu učiteľ – žiak prestavuje najzávažnejšiu zmenu orientácie a metód výchovy.

Pre svoj psychológiou presvedčivo dokázaný význam nielen pri dosahovaní estetických a etických výchovných cieľov, ale aj pre celkový rozvoj intelektových schopností, nie je predmet hudobná výchova len dekoratívnym, sekundárnym doplnkom pedagogickej ponuky na 1. stupni základnej školy, ale rozvíja sa a pôsobí ako jedna z podstatných vnútorných kvalít a tendencií celkového výchovno-vzdelávacieho procesu, posilňuje a skvalitňuje aj výsledky v náukových predmetoch.

Poslaním hudobnej výchovy ako výchovno-vzdelávacieho predmetu na základnej škole je vytvárať plnohodnotnú protiváhu k prevažne vzdelávacím, náukovo orientovaným predmetom vyučovania. Hudobná výchova pomáha rozvíjať citový svet žiakov v otvorenej atmosfére radosti a lásky formou partnerského dialógu učiteľa so žiakmi – bez mentorovania, autoritárstva a tlaku na hromadenie vedomostí. Formuje mravné vzťahy žiakov k prostrediu v škole i

v rodine, prehlbuje ich pozitívny vzťah k prírode, ku všetkým prejavom života, napomáha ich socializácii v kontexte regiónu i celej spoločnosti. Posilňuje ich vrodené prirodzené predpoklady a sklony k hravosti, spontánnosti, ich schopnosť údivu a očarenia, celosť ich vnímania obrazov a modelov okolitého sveta. Vedie ich k uvedomeniu a rozlišovaniu mravných i estetických hodnôt, k otvorenosti a tvorivosti. Hudba je pre žiakov na 1.stupni základnej školy predovšetkým hrou. Predmetom detského experimentovania, príležitosťou na uplatnenie poznávacieho a objaviteľského inštinktu, bránou do zákonitostí života.

Hudobná výchova vzhľadom na svoj tvorivý a objaviteľský činnostný charakter smeruje pri pestovaní tvorivosti najmä do jej základov: rozvíja plynulosť a pružnosť pri narábaní s hudobným materiálom. Osvedčeným médiom tohto pedagogického procesu je hra na rôznych úrovniach vývoja detskej psychiky. Pri sprístupňovaní a pedagogickej interpretácii hudby je účinným sprostredkovateľom, ktorý zabraňuje rozpadu vnímaného celku hudby na nezmyselné a neprehľadné hromadenie nesúvislých faktov a informácií, metafora, prirovnanie, obrazová živá analógia s prírodou a dosiahnutou úrovňou autentickej detskej skúsenosti.

Hudba nemá byť predstavovaná ako umelý svet s výlučnými pravidlami, ale ako súčasť života a jeho prejav (hudba ako organizmus a jeho rast). Preto okrem prepojenia speváckych, inštrumentálnych hudobno-pohybových a recepčných činností hudobná výchova hľadá väzby na iné predmety a tým aj uhly pohľadu na svet: na materinský jazyk, matematiku, prírodopisné predmety, všeobecné dejiny a ostatné výchovy.

Literatúra

DELVAL, J. 2006. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid:Ediciones Morata.

KOPINOVÁ, Ľ. a kol.1995. *Metodika pre stredné pedagogické školy*. Bratislava: SNP. ISBN 80-08-00335-9.

KOPINOVÁ, Ľ., RUŽIČKOVÁ, T., DAMBORÁKOVÁ, V., 2000. *Hudobná výchova pre 1. ročník základných* škôl. Bratislava: SNP. ISBN 80-08-03425-4

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa /žiak/ študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Rokus. Prešov. ISBN 978-80-89055-87-6.

SEDLÁK, F.1985. *Didaktika hudobnej výchovy*. Praha: SNP. ISBN 14-440-88.

Kontaktná adresa

PaedDr. Mgr. art. Jaromíra Púčiková, PhD.
Pedagogická fakulta UK, Katedra hudobnej výchovy
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
pucikova@fedu.uniba.sk

Tvorivosť a učiteľ v zrkadle ISCED 2

Radoslav RUSŇÁK

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme problémom chápania pojmu tvorivosť, ktorý obsiahol aj Štátny vzdelávací program ISCED 2, učiteľmi na 2. stupni ZŠ. Vychádzajúc z praktických lektorských i školiteľských skúseností ponúkame ukážku dezinterpretácie pojmu tvorivosť na vzorovej príprave učiteľa na 2. stupni, ktorou mal byť tvorivou cestou splnený cieľ pochopenia podstaty literatúry faktu žiakmi 8. ročníka. V závere príspevku ponúkame praktický námet časovo-tematického plánu predmetu tvorivé písanie, ktorý by mohol byť v rámci špecializácie školských vzdelávacích programov na niektorých školách vytvorený.

Kľúčové slová: Časovo-tematický plán, ISCED 2, tvorivosť, tvorivé písanie.

Creativity and teacher in the mirror of ISCED 2

Abstract: The article deals with the problem of understanding the concept of creativity, which includes ISCED 2 International Standard Classification of Education. Based on the practical experience we offer a preview of misrepresentation of the concept of creativity in the preparation of a teacher in the second stage of primary school. This concept should be creative way meet the aim of understanding the substance of nonfiction in the eighth grade of primary school. In conclusion, the contribution offers a practical idea in time-thematic program of the creative writing, which might be of interest in the school educational programs to some schools created.

Keywords: Time-thematic program, ISCED 2, creativity, creative writing.

Slovenské školstvo má novú atmosféru. Atmosféru, do ktorej sa dostalo po prijatí nového školského zákona, od ktorého sa odvádza aj Štátny vzdelávací program (ŠVP) – teda tzv. východisko pre tvorbu individuálnych školských vzdelávacích programov jednotlivých škôl slovenskej školskej sústavy. V nadväznosti na tento úvod by sme chceli podotknúť, že v príspevku neašpirujeme na hĺbkový ponor do ŠVP ako štátneho dokumentu. Príspevkom chceme zareagovať na veľmi konkrétny a zároveň špecifický problém, ktorý sa pri spustení reformy v súvislosti s takým vážnym a všeobecne záväzným dokumentom medzi radovými pedagógmi škôl objavil. Máme ambíciu hovoriť o problematike tvorivosti – tak často pertraktovanej téme, akou dnes nesporne je. Navyše problém relácie tvorivosť – učiteľ vyvstal práve z obsahovej stránky a terminologického aparátu ŠVP.

Pojem tvorivosť je jedným z najinšpirujúcejších a zároveň potenciálne najobsiahlejších termínov, s ktorým v priestore školského vzdelávania prichádza učiteľ pri edukačnej praxi a produktoch žiackej činnosti do kontaktu. Tým, že sa pojmy tvorivosť a kreativita dostali v rozsiahlejšom zastúpení do štátneho dokumentu, nadobudli v rovine pridanej hodnoty aj zákonotvorný charakter a pre učiteľov zároveň oficiálnu celospoločenskú záväznosť a závažnosť.

Napriek zameraniu Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity na prípravu pedagógov pre predškolský a elementárny stupeň (s ktorými úzko súvisí ISCED 0 a ISCED 1), v nasledujúcich riadkoch obrátime svoju pozornosť na ISCED 2 (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy). Vedú nás k tomu tri dôvody:

1. Lektorská skúsenosť s učiteľmi 2. stupňa v rámci organizovania metodických dní učiteľov 2. stupňa ZŠ;
2. Lektorská skúsenosť s učiteľmi 2. stupňa v rámci tvorivých dielní projektu Orava „Škola, ktorej to myslí“;
3. Školiteľská skúsenosť v rámci 2. kvalifikačnej skúšky pedagógov pre 2. stupeň ZŠ.

V rámci naznačenia si hraníc okruhu, v ktorom sa budeme pohybovať (a zároveň z neho i vychádzať), je nutné pomenovať si najprv teoretické východiská ISCED-u 2, týkajúce sa veľmi úzko problematiky tvorivosti. Kurzívou sú vyznačené tie miesta programu, ktoré s pojmom tvorivosti geneticky súvisia, resp. na ňu implicitne či explicitne odkazujú.

1. Nižšie sekundárne vzdelávanie - ISCED 2 (druhý stupeň základnej školy)

- Nevyhnutnou súčasťou cieľov nižšieho sekundárneho vzdelávania je vypestovať u žiakov zodpovednosť za vlastné učenie sa a poskytnúť im príležitosti *objaviť a rozvinúť ich schopnosti v súlade s ich reálnymi možnosťami.*

2. Ciele výchovy a vzdelávania

Hlavným cieľom je, aby žiaci nadobudli :

- záujem a potrebu *zmysluplnej aktivity a tvorivosti.*

(...)

4. Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa nižšieho sekundárneho stupňa

- Kľúčové kompetencie sa formujú na základe *osobnej praktickej činnosti a skúsenosti* a zároveň sú uplatniteľné v životnej praxi. Nevyjadrujú trvalý stav, ale menia svoju kvalitu a hodnotu počas celého života. Nezastarávajú ako vedomosti, ale *majú potenciálnu vlastnosť neustále sa rozvíjať* (a preto môžu byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility). Sú výsledkom a dôsledkom nielen formálneho (školského) vzdelávania, ale aj *neformálneho vzdelávania*, ako aj neinštitucionálneho (informálneho) vzdelávania.

Nasledujúce kompetencie vydeľuje ISCED 2 ako kľúčové a aj v rámci nich je pojem tvorivosti štruktúrne obsiahnutý:

- kompetencia (spôsobilosť) k celoživotnému učeniu sa
  - dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, *tvorivo ich spracovať a prakticky využívať...*
- sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti)
  - *vie prezentovať sám seba a výsledky svojej práce na verejnosti,* používa odborný jazyk...

- kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy
  - uplatňuje pri riešení problémov vhodné metódy založené na analyticko-kritickom *a tvorivom myslení,*
  - je otvorený (pri riešení problémov) získavaniu a využívaniu rôznych, aj *inovatívnych postupov,* formuluje argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov...
- kompetencie (spôsobilosti) občianske
  - je otvorený *kultúrnej* a etnickej *rôznorodosti...*
- kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne
  - *dokáže na primeranej úrovni reflektovať vlastnú identitu* a budovať si *vlastnú samostatnosť/nezávislosť* ako člen celku,
  - osvojil si základné postupy *efektívnej spolupráce* v skupine – uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, kde *dokáže tvorivo prispievať* k dosahovaniu spoločných cieľov...
- kompetencie (spôsobilosti) pracovné
  - *je flexibilný* a schopný prijať a *zvládať inovatívne zmeny...*
- kompetencie (spôsobilosti) smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti
  - *dokáže inovovať zaužívané postupy pri riešení úloh,* plánovať a riadiť nové projekty so zámerom dosiahnuť ciele, a to nielen v práci, ale aj v každodennom živote...
- kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry
  - *cení si a rešpektuje umenie a kultúrne historické tradície,*
  - *pozná pravidlá spoločenského kontaktu (etiketu),*
  - *je tolerantný a empatický k prejavom iných kultúr...*

Uvedený výpočet vypovedá o jednom – ak pojem tvorivosti nebude zo strany pedagógov pochopený vo svojej štruktúrnej podstate, ani následne koncipované školské vzdelávacie programy nebudú s pojmom narábať adekvátnym spôsobom, čím sa stane len deklarovaným a prakticky neživým. K uvedenej výstrahe nás vedie najmä praktická skúsenosť s nazeraním na tvorivosť zo strany dlhoročných pedagógov na 2. stupni základných škôl.

Prvá skupina pedagógov je presvedčená, že ich edukačná činnosť je už dávno spätá s prvkami tvorivosti vo vyučovacom procese – spravidla ide o učiteľov s dlhoročnou praxou a bohatými skúsenosťami. Druhá skupina si na rozdiel od prvej uvedomuje deficit relevantných informácií o tvorivosti, obyčajne však o svojom hendikepe mlčí, pretože sa v kolektíve kolegov a nadriadených nechce vo vzťahu k výzvam ŠVP ukázať ako menej progresívna a odborne nepripravená. Samozrejme, že existuje aj tretia skupina pedagógov, ktorí sa vlastným úsilím, školeniami či odbornými kurzami a rôznymi stupňami kvalifikačných prác oboznamujú s pojmom tvorivosť a usilujú sa ju následne zakomponovať aj do svojej edukačnej činnosti. Je ich však – vzhľadom na celospoločenskú platnosť ŠVP – stále málo a ich informácie vo vzťahu k tvorivosti a jej uplatneniu v slovenskom školstve sú neraz nedostatočné, resp. povrchné, a tým činom je i operacionalizovanie tvorivosti vo výučbe neadekvátne.

Vychádzajúc z lektorskej činnosti však musíme podotknúť, že učitelia si svoj deficit vo vzťahu ku kreativite výučbových výstupov v osobnom kontakte s lektorom neraz uvedomujú a vítajú každú odborno-prednáškovú činnosť, ako aj činnosť v rámci organizovania tvorivých dielní, ktoré ich v tomto smere dokážu obohatiť. Ako viacroční praktici dokážu oceniť najmä praktické činnosti, metódy, techniky a aktivity, ktoré s malou obmenou dokážu následne „použiť“ či napasovať na ten-ktorý predmet v rámci svojho učiteľského zamerania, resp. tí invenčnejší sa vďaka inšpiráciám od lektora dokážu posunúť až do vytvárania individuálnych predmetových techník, ako aj – a to umožnil práve ŠVP – do tvorby predmetového kurikula nového predmetu (tvorba školských vzdelávacích programov s dôrazom na špecifiká školy i regiónu.

Ako ukážku neadekvátne pochopeného pojmu tvorivosť by sme chceli predostrieť vzorovú prípravu učiteľky slovenského jazyka a literatúry na 2. stupni ZŠ s 30-ročnou praxou, ktorá je zároveň vo funkcii zástupkyne školy. Uvedená príprava bola predložená v rámci koncipovania kvalifikačnej práce, pričom po obsahovej stránke mala byť v príprave vo všetkých častiach edukačnej činnosti zohľadnená tvorivosť. Podotýkame, že išlo o vyučovanie literatúry – presnejšie tematického celku týkajúceho sa literatúry faktu (Vojtech Zamarovský: Slová, slová, slová...).

Trieda:	VIII. A
Predmet:	SJL – literárna výchova 8. ročník
Téma:	Vojtech Zamarovský – Slová, slová, slová...
Tematický celok:	Literatúra faktu
Typ vyučovacej hodiny:	kombinovaný
Druh vyučovacej hodiny:	výkladovo-produktívny
Metódy práce:	motivačná, fixačná, aplikačná, diagnostická
Pomôcky:	učebnica, zošit, A. P. Záturecký – Slovenské príslovia, porekadlá, úslovia, Breviár prísloví a porekadiel, Slovenské ľudové múdrosti, klobúk, papieriky

ÚLOHY:

- Tematický celok – literatúra faktu:
  - 1 žiak zopakuje z minulej hodiny:
    Má poznávaciu funkciu, kladie dôraz na fakty a vedecké údaje, od vecnej literatúry sa líši tým, že poznávacia stránka sa v nej umocňuje pôsobivosťou osobného zážitku, diela literatúry faktu kladú väčší dôraz na faktickosť, iné zasa viac na zážitkovosť.
- Z galérie spisovateľov (vzadu v učebnici): Vojtech Zamarovský, o autorovi, diela *(len prečítame)*.
- Práca s textom, učebnica s. 115 – 118:
  - ž. potichu čítajú text úryvku, po prečítaní žiak zdvihne ruku, keď zdvihne ruku aspoň polovica triedy, začneme čítať text nahlas, každý žiak prečíta 2 vety,

- úloha č. 1 s. 118 ústne – žiaci sa hlásia, odpovedajú *(pochválim odpovede),*
- úloha č. 2 – písomne vo dvojiciach ako sedia *(prvých 5 dvojíc ohodnotím známkou),*
- úloha č. 4 – ž. rozdelení do skupín po 4, vyhľadajú z kníh adekvátne naše príslovia k sumerským príslovíam (jedno-dve) a dotvoria do štvorveršia (napr. sýty hladnému neverí, aj keď sa mu zdôverí, šibne pohľadom od dverí, radšej si to preverí) *(slovne vyhodnotím).*

- Hra s klobúkom (v klobúku sú mená autorov lit. faktu, hist. románu, poviedky a sci-fi):
  - žiaci ostávajú v skupine a vyberajú postupne papierik s menom autora a zaraďujú ho k autorom literatúry faktu, hist. poviedky, sci-fi *(spoločne skontrolujeme správnosť),*
  - frontálne zopakujeme, v čom spočíva rozdiel medzi lit. faktu a hist. románom, lit. faktu a sci-fi.

- D.Ú.: vypísať a osvojiť si diela V. Zamarovského

Príprava – ako je zrejmé – nespĺňa ani minimálne kritériá na uplatnenie tvorivosti vo vyučovaní literatúry faktu. Ani v jednej časti sa neprejavilo to, čo tvorivosť „programovo" vyžaduje: vyhnúť sa fixným myšlienkovým vzorom, zaužívaným schémam myslenia i návykom uvažovať v medziach minulej skúsenosti (Fišer, 2001). Z toho dôvodu bolo potrebné prepracovať prvotnú prípravu, ktorá mala byť následne prakticky zrealizovaná, v intenciách skutočne tvorivej atmosféry, v rámci ktorej sa uplatňuje kreatívna činnosť žiak – samozrejme rešpektujúc zacielenie vyučovacej jednotky na relevantný tematický celok.

Trieda:	VIII. A
Predmet:	SJL – literárna výchova 8. ročník
Téma:	Vojtech Zamarovský – Slová, slová, slová...
Tematický celok:	Literatúra faktu
Cieľ:	Žiaci chápu podstatu literatúry faktu (vedeckosť, dokumentárnosť, dobrodružnosť, prítomnosť autora v texte, zapojenie čitateľa do riešenia problému) a vedia ju odlíšiť v rámci žánrového rozvrstvenia literatúry.

EVOKÁCIA

- **Interview (dvaja novinári – jeden archeológ)**
  - Už dopredu dostanú 3 žiaci za úlohu naštudovať si z akýchkoľvek zdrojov problematiku Sumeru (internet, encyklopédie ap.).
  - Úlohou prvých dvoch bude rola bulvárnych novinárov, v rámci ktorej si musia pripraviť pár (cca 6) zaujímavých otázok pre jedného archeológa (tretieho študenta) ohľadom Sumeru (ten bude fundovane odpovedať).

- Otázky musia byť bulvárneho a investigatívneho charakteru.

- **Čítanie textu (forma čítanie je na voľbe učiteľa)**

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

- **Na 30 minút vpustím Sumerčana do môjho života...**
  - Žiaci sa zmotivujú tým, že sa im predostrie situácia typu:
    Predstav si, že sa zjaví obyvateľ Sumeru pred tvojimi dverami doma, a to len na 30 minút. Porozprávaj mu, ako žiješ v súčasnosti; čo pokladáš za potrebné mu povedať, aby si ho prekvapil, zaujal, poučil, obohatil (individuálna písomná práca žiakov – výsledok bude prezentovaný pred triednym kolektívom a ním aj zhodnotený).

- **Etymológia slova SUMER**
  - Žiaci majú pri práci vo dvojiciach v lavici vymyslieť:

a) najpravdepodobnejší vznik slova Sumer,
b) najnepravdepodobnejší vznik slova Sumer,
c) najneuveriteľnejší vznik slova Sumer.

REFLEXIA

- **Žalujem – obhajujem – súdim**
  - Na lavici obžalovaných sedí sumerský vládca, ktorý – ako hovorí úryvok – sa nepridŕžal sumerského príslovia o vojne.
  - Obžaloba znie: ***Vládca je obvinený z vlastizrady, lebo nerešpektoval staré sumerské príslovie a spôsobil zánik národa***.
  - Trieda sa rozdelí na tri skupiny: žalobcovia, obhajcovia, porotu (učiteľ bude sudcom, ktorý v prípade veľkého rozruchu bude korigovať hlučnosť). Trieda sa zmení na súdnu sieň, v ktorej sa bude súdiť vládca.
  - Úloha žalobcov: vymyslieť všetky možné i nemožné argumenty, ktoré svedčia proti vládcovi a za ktoré by mal byť aj potrestaný.
  - Úloha obhajcov: vymyslieť argumenty, ktoré vládcu oslobodzujú od trestu, pretože dokazujú, že za nič nemôže.
  - Úloha poroty: vypočuje si argumenty za a proti a potom sa dohodne, aký rozsudok vynesie. Napíše ho na papier a ten podá sudcovi (učiteľovi). Ten rozsudok prečíta.

- **Zadanie domácej úlohy**
  - Vypracovať ***projekt na jeden výkres***, ktorý si každý žiak rozdelí na 3 časti:
  - 1. časť: Nakresli oblečenie, ktoré podľa teba nosili Sumerčania.
  - 2. časť: Napíš bežný nedeľný jedálny lístok bežného Sumerčana – ako asi vyzeral?
  - 3. časť: Ktoré zo sumerských prísloví by si si vedel predstaviť ako vlastné životné motto? Zdôvodni, prečo práve toto.

Tvorivý žiak potrebuje tvorivého učiteľa – učiteľa, ktorý pozná invenčný potenciál triedy a zároveň má chuť zmeniť zaužívané vyučovacie postupy, nevyhovárajúc sa na časovú náročnosť. Svojím spôsobom koncepcia celoživotného vzdelávania učiteľa každého progresívne zmýšľajúceho pedagóga privedie k potrebe oboznámiť sa s problematikou tvorivosti, lebo ak učiteľ nemá v otázke tvorivosti či tvorivých produktov jasno, sám nedokáže nielenže pripraviť zážitkovo-tvorivé vyučovanie, ale nie je nastavený ani na adekvátne ohodnotenie tých výkonov a produktov žiakov, ktoré sa za kreatívne považujú (podľa Fišer, 2001). Naším odporúčaním pre pedagógov je najmä odhodlanie prijať výzvu, ktorú ISCED 2 pred učiteľov (nielen) slovenského jazyka a literatúry predostrel. Máme na mysli piaty bod ISCED-u 2, ponúkajúci vzdelávacie (obsahové) oblasti a prierezové témy tematiky), v ktorých by progresívne uvažujúci pedagóg mohol nájsť aj svoju ďalšiu vzdelávaciu profiláciu v predmete (kurze), týkajúceho sa tvorivého písania. Koncepcia takéhoto predmetu by rozhodne napomohla profilácii školy a zdvihla by aj odborno-profesijnú úroveň pedagóga, obohacujúceho nielen osobnosť žiakov, ako aj ich jazykovo-komunikačnú a literárno-kritickú kompetenciu.

Na záver si dovolíme predostrieť návrh časovo-tematického plánu predmetu tvorivé písanie, ktorý by sme odporúčali vyučovať dvakrát do mesiaca (každý druhý týždeň v mesiaci). Konkrétna koncepcia časovo-tematického plánu vychádza z najnovšej publikácie M. Klimoviča (2009), pričom sa možno inšpirovať aj mnohými ďalšími vydarenými publikáciami, ktoré sa tvorivosti a tvorivého písania cielene dotýkajú (krátky zoznam ponúkame v literatúre).

ČASOVO-TEMATICKÝ PLÁN				
Predmet:	*Tvorivé písanie*			
Vyučujúci:				
Školský rok:				
MESIAC	***ZAMERANIE (TÉMA) HODINY***	***PH***	***TECHNIKY TVORIVÉHO PÍSANIA***	***VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE CIELE***
September	➢ ***Techniky asociačného písania I.***	2	➢ Clustering (zhlukovanie) ➢ Príbeh z obrázka	Rozvoj invenčného myslenia a pochopenie kompozičného usporiadania príbehu.
	➢ ***Techniky asociačného písania II.***	2	➢ Voľné písanie ➢ Automatické písanie	Príprava žiakov na tvorbu vlastných textov.
Október	➢ ***Techniky asociačného písania III.***	2	➢ Abecedár ➢ Gramiáda	Rozvoj asociačného písania pomocou slovenskej abecedy.
	➢ ***Techniky asociačného písania IV.***	2	➢ Muchláž	Pochopenie princípu tvorby rýmu a dodržiavania rytmu vo verši.

November	➢ ***Techniky štruktúrovaného písania I.***	2	➢ Akrostich ➢ Kaligram	Pochopenie básnického vizuálneho princípu. Vnímanie a rešpektovanie mena ako intímnej súčasti človeka i kultúrnej tradície.
	➢ ***Techniky štruktúrovaného písania II.***	2	➢ Haiku ➢ Anafória	Upevnenie vedomostí o slabikách, pochopenie podstaty anafory.
December	➢ ***Techniky štruktúrovaného písania III.***	2	➢ Mojich sedem tvárí ➢ Báseň piatich zmyslov	Formulovanie myšlienok v písomnej štruktúrovanej podobe. Skonkrétňovanie slov s vysokou mierou abstrakcie.
	➢ ***Techniky štruktúrovaného písania IV.***	2	➢ Niekedy tu... ➢ Pantum	Tvorba jednoduchých básní, ako i básní inšpirovaných formami iných národov.
Január	➢ ***Techniky štruktúrovaného písania V.***	2	➢ Morgensternovské variácie	Pochopenie princípu experimentu v poézii. Vnímanie rozporu medzi tradičným a netradičným (deformovaným).
	➢ ***Techniky štruktúrovaného písania VI.***	2	➢ Cinquain ➢ Geometrické básne	Pochopenie princípu experimentu v poézii. Podporenie vizualizácie a schopnosti tvoriť rým.
Február	➢ ***Písanie ako hra I.***	2	➢ Textové koláže ➢ Aliterácia	Pochopenie princípu koláže a eufónie. Rozvoj literárnoumeleckého cítenia.
	➢ ***Písanie ako hra II.***	2	➢ Deklinácie ➢ Lexikón môjho života	Experimentovanie so sémantikou slova. Upevnenie skloňovania a časovania u žiakov.
Marec	➢ ***Písanie ako hra III.***	2	➢ Eskimácka poézia ➢ Neexistujúci/neznámy/ parodizovaný jazyk	Cizelovanie symbolického myslenia. Podporiť rozvoj žiackej fantázie formou „prekladov“.
	➢ ***Písanie ako hra IV.***	2	➢ Inzeráty ➢ EUFOtechniky	Pochopiť podstatu inzerátu ako žánru informačného slohového postupu. Porozumieť estetickej a vecnej informácii Vnímanie zvukovej stránky jazyka.
Apríl	➢ ***Techniky literárneho písania I.***	2	➢ 3D techniky ➢ Redukcia/rozširovanie textu	Posilňovanie originálnych riešení. Budovanie autorského sebavedomia.
	➢ ***Techniky literárneho písania II.***	2	➢ Zmena perspektívy ➢ Jumble-story	Rozvoj flexibility myslenia a schopnosti empatie. Cizelovanie tvorby textu.
Máj	➢ ***Techniky literárneho písania III.***	2	➢ Transformácia žánrov ➢ Analogické texty	Upevňovanie vedomostí o žánroch. Budovanie autorského sebavedomia.
	➢ ***Autorská kniha***	2	➢ **Tvorba individuálnych autorských kníh**	Posilňovanie originálnych riešení. Budovanie autorského sebavedomia.

Jún	➢ ***Výstava***	2	➢ **Výstava autorských kníh žiakov nielen pre rodičov**	Ocenenie ako posilnenie motivácie a pozitívna spätná väzba.
	➢ ***Portfólio***	2	➢ **Vytvorenie portfólia najtvorivejších žiackych prác**	Optimalizácia a cizelovanie autorských textov. Stimulácia kladného sebahodnotenia formou (autorskej) sebaprezentácie.

Literatúra

BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla.* Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2002.

DACEY, J. S. – LENNON, K. H.: *Kreativita.* Praha: Grada Publishing, 2000.

ELIAŠOVÁ, V. A KOL. *Na stope slovám. Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka.* Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2007.

FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní.* Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Brno: Paido, 2001.

FŰLŐPOVÁ, E.: *Výchova k tvorivosti.* Bratislava: Nová práca, 2006.

HEVIER, D.: *Heviho škola tvorivosti.* Bratislava: Perfekt, 2008.

HNÍK, O.: *Hravá interpretace.* Ústí nad Labem: H&H, 2007.

KLIMOVIČ, M.: *Tvorivé písanie v primárnej škole.* Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove, 2009.

VIEWEGH, M.: *Lekce tvůrčího psaní.* Brno: Petrov, 2005.

Kontaktná adresa

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
rusnakr@unipo.sk

Ilustrácia, výtvarný prejav a projekcia podnetov

Alena SEDLÁKOVÁ

Abstrakt: Ilustrácia alebo projekcia podnetov súvisí s výtvarným prejavom. V pedagogike sa súčasný prehľad charakteru umeleckej ilustrácie, jeho výtvarný a umelecký kontext vo vyučovaní výtvarnej a estetickej zložky výchovy a vzdelávania detí v predškolskom prostredí opiera aj o základné aspekty súčasných trendov metód a výučby. Výtvarné umenie a jeho aktuálnosť v projekcii deťmi prostredníctvom recepcie a imaginácie v detskom výtvarnom vnímaní a cítení materiálov a výtvarných prostriedkov sa odráža v ich výtvarných podobách – kresbe, maľbe, no aj neverbálnej komunikácii – výtvarnými prostriedkami. V súvislostiach so súčasným výtvarným prejavom umeleckej ilustrácie tak porovnávame aj syntézu vzťahov medzi autormi literárneho textu a výtvarného stvárnenia, aby sme nezabúdali na hodnotu vizuálnej podoby detskej knihy a zároveň, aby sme podnecovali aktivitu detí k čítaniu kníh, hoci preferencii multimédií pred knihou sa nevyhneme z objektívnych príčin. Úlohou pedagógov je teda – zachovávať vzťahy ku knihám a ich vizuálnym podobám.

Kľúčové slová: Ilustrácia, predškolské prostredie a detská kniha, syntézy a vzťahy, umenie, výtvarný prejav a projekcia podnetov.

The Illustration, Artistic Expression and the projection of Suggestions

Abstract: The Children´s Illustration or projection of suggestion associated with artistic expression. The pedagogy is an overview of current artistic illustrations, and his creative and artistic context in the teaching of art and aesthetic components of education and training of children in preschool environments based on the fundamental aspects of current trends and methods of teaching. Fine Arts and its actuality in the projection of children through the reception and imagination in the children‘s perception and feeling fine materials and visual resources is reflected in their art forms - drawing, painting, but also nonverbal communication - visual means. In the context of the current artistic expression, artistic illustrations ta compared to the synthesis of the relationship between an author of a literary text and visual expression that we have forgotten the value of visual forms and children‘s books, to stimulate the activity of children to read books, although the preference Multimedia Paper need of objective reasons. The role of educators is - to maintain relationships to books.

Keywords: Art and the fusion relations, Artistic Expression, Illustration, Preschool children‘s book, Suggestions.

Úvod

Náš príspevok vznikol ako súčasť projektu KEGA 3/7083/09 Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov s cieľom vyhľadávať a predkladať tvorivé a hodnotné podnety, ktoré sa prelínajú s umeleckou ilustráciou v knihách pre deti. Tie sú pre nás neprestajným zdrojom výtvarnej poetiky a aktuálnych premien moderných pohľadov na rozširovanie projektívnych a kreatívnych schopností všetkých detí. Vedieť chápať výtvarné a remeselné umenie, a ich výpovedné hodnoty vnímať, alebo receptívne aj aktívne prenášať svoju vlastnú výtvarnú imaginatívnu predstavu do výtvarno-remeselnej činnosti je zasa úlohou vo vzdelávaní a individuálnom rozširovaní si osobnostných a zručnostných

kompetencií vzdelávania každého pedagogického pracovníka. Edukačný proces sa tak aj touto cestou stáva pre deti hodnotnejším. Rozvoj detských kompetencií a zručností prostredníctvom recepcie umeleckej ilustrácie, výtvarného umenia súčasnosti, a samotná výtvarnosť, či poetika každej knihy pre dieťa, spoločne predstavujú priamočiarejšiu ľudskú komunikáciu. Sú tu na to, aby sme, zvlášť ako učitelia, nezabúdali učiť deti chápať a mať v obľube papierovú podobu detskej knihy.

1 O ilustrácii a edukácii

Garantom ochrany kultúrneho dedičstva tvorby pre deti je na Slovensku BIBIANA. Aspekty a východiská výtvarného umenia existujú vo svojej podobe predovšetkým vlastnou filozofiou a psychológiou. Umenie je dokladom toho, že dejiny sa opakujú. Psychológia umenia sa považuje za silný a etický faktor, ktorý je nepretržitým objektom partnerských, kolegiálnych a priateľských vzťahov v úzkom okruhu spoločenského diania. Axiologicko-poetologické aspekty slovenského výtvarného umenia, od začiatku druhej polovice XX. storočia, vnímame ako **korpusovo-podnetový** materiál, ktorý je vytváraný z výtvarného umenia pre edukáciu detí a slúži ako nástroj edukácie, je umelecká ilustrácia (médiom fantázie literárneho textu je pre výtvarných tvorcov), v ktorom nachádzame pramene poetiky, filozofie a umeleckých prejavov vhodných ako modely alebo edukačné konštrukty výtvarnej výchovy pre školy. Umelecká ilustrácia a výtvarná výchova vedie malého čitateľa k poznávaniu estetických hodnôt a učí ho rozvíjať vkus, či pochopiť zmysel umeleckého diela. To, či si knihu kúpime alebo aj prečítame záleží od niekoľkých faktorov. Obyčajne je pre dieťa dôležité spoznať príbeh a stotožniť sa s jeho hrdinami. Úlohou každej ilustrácie v knihe je dať svojmu čitateľovi dostatočný počet estetických dôkazov o skutočnej pravde v jej príbehoch, čo znamená dokázať upútať čitateľa svojimi obrázkami. Úlohou rodičov a pedagógov je poskytnúť radosť a poznanie o objavovanie, komunikáciu, hru a vzdelanie. Vychádzajúc zo základných princípov výtvarnej výchovy a úloh v súčasných schválených osnovách výtvarnej výchovy, považujeme umeleckú ilustráciu za rozširujúci a moderný pedagogický nástroj v metodológii výučby a výchovy umením detí. Umelecká ilustrácia úzko súvisí s rozvojom zážitkového vyučovania výtvarnej výchovy a výtvarno-komunikačných zručností detí. Výtvarná výchova sa výrazne emocionálne podieľa na rozvíjaní senzibility a senzitivity, získavania citu pre rozvíjanie hravosti a detskej fantázie, logickom a tvorivom myslení a recepciou výpovednej hodnoty umenia. V edukačných úlohách a hrách sa rešpektuje celostné vnímanie sveta a uplatňujú medzizložkové a medzipredmetové vzťahy. Skúsenosti z vyučovania poukazujú na veľké individuálne rozdiely medzi deťmi v tempe práce, v stupni osvojených si tvorivých zručností a vnímaní umeleckých hodnôt. Aj z týchto dôvodov je dôležité poznávanie umeleckej, estetickej a výpovednej hodnoty, ktoré sú základnými prvkami hodnotovej štruktúry. (Sedláková, 2008).

2 Súčasný prehľad – výber z ilustrácií v knihách pre deti

UMĚNÍ SPOČÍVA V TOM, ŽE TVOŘÍ VZOR, ANIŽ BY POUZE VYRÁBĚLO NĚCO PODLE PRAVIDEL. PROTO TEDY ZJEVNĚ NIKDY NELZE VSKUTKU ODDĚLIT URČENÍ UMĚNÍ JEKO TVORBY GÉNIA OD KONGENIALITY PŘÍJEMCE. OBOJÍ JE SVOBODNOU HROU.

(GADAMER, H. – G. 2003, S. 25)

Anjeličku, môj strážničku, opatruj moju dušičku... Starostlivá a úprimná, najjednoduchšia a najláskavejšia modlitbička, ktorú si dieťa a dospelý človek pamätajú celý život. S takou láskou napísané poetické útvary jedinečného básnika, kultového autora vo výbere básní z detskej poézie na najznámejšie súťaže v recitácii, sa nám v tomto roku pretavili so smutných spomienok. No spomienky sú vždy dobré, keď plynie čas. V knihe Milana Rúfusa, ktorá nie je rozmerovo objemná, tak ako jeho všetky citlivé a deťom venované diela z jeho básnickej tvorby, sú však sugestívne prepojené s poetickými a emocionálne umelecky, a hodnotne štylizovanými vyváženými ilustráciami umelkyne Jany Kiselovej-Sitekovej. Jana Kiselová-Siteková za svoje ilustračné dielo bola niekoľkokrát ocenená aj na BIB (Bienále Ilustrácií Bratislava, čo je doposiaľ medzinárodnou a celosvetovo uznávanou prehliadkou v tvorbe umeleckej ilustrácie). V jej ilustračnom diele sa odvíja celoživotná škála výtvarného tvorenia ilustrácií pre každú jednu knihu. Vzťahy k nej sú vrcholným pretavením citu k výtvarnej práci a zároveň pocte k literárnemu textu, a tu, v knihe Milana Rúfusa Anjeličku môj strážničku (2008) aj subjektívnou a sugestívne-imaginatívnou nehou venovanou umeniu písaného textu a samotnému dieťaťu.

Obr. č. 1 Titul knihy *Milan Rúfus: Anjeličku, môj strážničku. Ilustrácie Jana Kiselová-Siteková. Bratislava: Buvik 2008, ISBN 978-80-89028-85-6.*



V knihe si umelkyňa vybrala na stvárnenie imaginácie literárneho diela techniku maľby na textil, ručne tkané jemné plátenko. K tejto technike sa odhodlala po zvážení subjektívnej okolnosti, že jej obrazy a predstavy sú výrazovo oveľa hodnotnejšie v takejto expresívnej, a zároveň citlivej a sugestívnej forme. Podobne ilustrovala niekoľko ďalších detských kníh. Palculienku alebo Grochovo dielko – Píšťalkár (2004).

Detský svet je predovšetkým vnútorný život dieťaťa, a zrkadlom je kresba a tvary vo výtvarnom prejave. Umenie a dieťa sú spájané vo vzájomnej komunikácii prostredníctvom cítenia, percepcie, recepcie, procesu edukácie, myslenia, a nevyčerpateľného, analogicky vnímaného vzťahu v konfrontáciách vzdelávania a pedagogicko-psychologického skúmania.

K charakteristickým znakom našej doby patrí zdôrazňovanie takých vlastností, akými sú napríklad schopnosť presadzovať sa, dosahovať niečo, súťažiť a víťaziť, menej však schopnosť trpezlivo znášať ťažkosti, prehry, bolesti alebo choroby ako súčasti ľudského osudu. Významnou

mierou v posilňovaní sebadôvery a osobnostných kompetencií dieťaťa môže prispieť aj ďalšia kniha s ilustráciami Jany Kiselovej-Sitekovej, kniha Erika Jakuba Grocha, už spomenutý Píšťalkár (2004). Na prvý pohľad sa zdá, že kniha je pre deti náročná, no pochopenie jej ilustračnej, literárnej formy a typografickej úpravy sa postupne odhaľuje do čistej a kultovej pôsobivosti aj tých typograficky vhodne vsadených a emocionálne energicky sugestívne pôsobiacich bielych – prázdnych plôch strán kníh. V grafickej typografii takto koncipovaným knihám sa hovorilo *„krásna kniha“* (podobne je doposiaľ pomenované aj oceňovanie typografie). Expresívnosť umeleckej ilustrácie najdokonalejšie vyznieva na dvojstranovej forme. Kompozícia farieb, hyperbolizácia dominujúcich motívov – napríklad slamené strechy domov v zasneženej stráni sa kontrastne vzájomne dohadujú o úzkosti dievčatka so zápalkami. Tak sa po otvorení knihy pred nami objaví hĺbka priestoru, ktorá je popretkávaná štruktúrou jemnej textílie, na ktorú umelkyňa namaľovala predstavu Grochovej podoby Dievčatka so zápalkami, ktoré však v tom akcente, aký poznáme z Hložníkovej ilustrácie – dievčatko sediace na schodíkoch vo večernom mraze mesta, alebo dievčatka z ilustrácie Ľuby Končekovej-Veselej, sú absolútne vyrovnané. Všetky podoby sa stretajú s tichosťou snežnej a predvianočnej osamelosti ukrytej vo svetle jednej z posledných zápaliek, ktoré tu symbolizujú prísľub pokoja a spojenie s večnosťou.

Typografická úprava knihy je vždy obrazom kultivovanej spoločnosti a reprezentuje estetické cítenie tvorcu grafického dizajnéra a umenie krásnej knihy. Dnes existuje mnoho kníh, ktoré sú predovšetkým bohaté na farbu, a dizajn knihy sa málokedy hodnotou vyrovnáva aj s obsahovou stránkou. V tomto prípade sa naozaj jedná o esteticky hodnotnú a emotívnu podobu knižnej formy pre deti.

Ak chceme viesť deti ku knihám, je treba v nich vzbudiť skutočný záujem o vizuálnosť a hodnotu výtvarnej tvorby prostredníctvom projekcie priamo vo vyučovacom procese. K tomu sa už v súčasnosti priklonili projektové a projektívne metódy výučby. Do projektu môžeme prepojiť viacero oblastí a predmetov. Ako ďalší podnet v umeleckej tvorbe knižnej typografie uvádzame knihu spisovateľky historickej literatúry, Daniely Dvořákovej, ktorá sa zaslúžila o neobyčajne historicky hodnotnú knihu o koňoch v stredoveku. Uvádzame to preto, lebo téma koňa sa objavuje v živote dieťaťa od raného detstva, najmä v spojitosti s rodinou a detstvom prežitým na vidieku. No túto knihu však chceme predostrieť najmä ako podnet pre motiváciu samotného pedagóga k riešeniu projektových tém a námetov vo výtvarnom stvárňovaní detí – téma zvieraťa. Musíme podotknúť, že kniha *„Kôň a človek v stredoveku“* v autorskom podaní odbornej stránky historickej problematiky Daniely Dvořákovej a v typografickom dizajne Pergamenu, ktorí zastupujú: Juraj Demovič, Jakub Dvořák, Juraj Votončík, vznikla ako jeden z najkultivovanejších monumentov knižnej kultúry o histórii za posledných takmer dvadsať rokov.

Obr. č. 2** Daniela Dvořáková **(narodila sa v roku 1965 v Bratislave) je vedecká pracovníčka Historického ústavu Slovenskej akadémie vied v Bratislave. Zaoberá sa stredovekými dejinami Slovenska a Uhorska. Dielo Rytier a jeho kráľ je prvou samostatnou monografiou - autorsky sa však podieľala na príprave viacerých iných kníh: Kniha kráľov, Kronika Slovenska, A Concise History of Slovakia (vyšla po anglicky aj po rusky), Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov V. (Prvý cisár na uhorskom tróne) a ďalšie. Z tejto oblasti publikovala mnohé štúdie a články. Za knihu Rytier a jeho kráľ získala cenu za najlepšie dielo spoločenskovednej literatúry v roku 2003. Prameň: http://www.vydavatelstvorak.sk/sk/autori/daniela-dvorakova/ [ONLINE Cit. 2009-05-05].



Obr. č. 3 Dievčatko so zápalkami v podaní ilustrátorky Ľuby Končekovej-Veselej v knihe rozprávok. Prameň: BAMBERGER, R.: Snehulienka a iné rozprávky. Moja druhá veľká rozprávková kniha. Bratislava: Mladé letá 1982, ISBN 80-06-0007-0.



Obr. č. 4 A ukážka ilustrácie v knihách, ktoré sa u nás považujú za výtvarne menej hodnotné. Musíme však podotknúť, že práve takéto typy ilustrácií v detskej knihe zvyšujú najčastejšie výpožičky v detských knižniciach. Predsa len samotné dieťa si volí medzi dostupnými prameňmi. Či je to zrozumiteľnosť alebo samotný výraz postavy v excentrickom stvárnení, to ponechávame nateraz ako otvorenú otázku.



3 O umení

Psychológia umenia sa považuje za silný a etický faktor, ktorý je nepretržitým objektom partnerských, kolegiálnych a priateľských vzťahov v úzkom okruhu spoločenského diania. Výtvarné umenie od začiatku druhej polovice XX. storočia doteraz má silné postavenie v slovenskej kultúre.[1] Napriek spoločenským obmedzeniam dosiahlo vrchol svojej duchovnej sily a odkazov. Krátkodobo trvajúce umelecké metódy s rešpektom otvorili spôsoby kontaktov a udržali sa natrvalo v histórii umenia slovenskej kultúrnosti. Vzájomné vzťahy medzi druhmi umení ukázali cesty dorozumenia sa umeleckými formami štátov oddelených „železnou oponou". Tendencie umeleckých metód zahraničných umelcov prenikli k nám prirodzenou cestou, pretože duchovné hodnoty komunikácie nemožno zhatiť materiálnou bariérou. Umelecké vyjadrenie aj výtvarným jazykom sprostredkovalo podstatu a obsah správy, ktorá nesie najľudskejšie hodnoty – život vo svojej jedinečnosti. Poznatky, zmienky a recenzné správy o umeleckej a estetickej hodnote diel výtvarného umenia 2. polovice XX. storočia, na Slovensku a vo svete, do obdobia približne roku 1990, nájdeme v prevažnej miere v časopisoch.[2]

---

[1] Zbierka slovenskej kresby a ilustrácie 2O. storočia patrí k najväčším nielen v rámci zbierok SNG – Slovenskej národnej galérie v Bratislave, ale právom sa považuje najucelenejšiu kolekciu kresby 20. storočia na Slovensku. Zbierka je orientovaná najmä na diela výrazných predstaviteľov slovenskej moderny (M. Benka, A. Jasuch, Z. Palugay, J. Alexy, M. Bazovský, Ľ. Fulla, M. Galanda, K. Sokol, na diela generácie vstupujúcej do umeleckého života koncom 30. rokov (C. Majerník, J. Želibský, J. Mudroch, E. Nevan, P. Matejka, J. Kostka) a na tzv. vojnovú generáciu (V. Hložník, L. Guderna, V. Chmel a E. Zmeták.). Šesťdesiate a sedemdesiate roky sa niesli v znamení renesancie kresby ako umeleckej disciplíny, prostredníctvom ktorej sa dá slobodne experimentovať a odkrývať dosiaľ neobjavené imanentné možnosti (A. Barčík, M. Čunderlík, M. Urbásek, R. Fila, M. Laluha, M. Paštéka, J. Jankovič). Posledné dve desaťročia kresba zaznamenáva tendenčnosť k hraničným polohám média, stáva sa nositeľom konceptuálnych stratégií a jej súčasné podoby predznamenávajú presahy do priestorových objektov a inštalácií. (D. Tóth, O. Laubert, K. Pichler). In: SNG. *Slovenská kresba a ilustrácia 20. storočia.* 2006. [online] dostupné na:
http://www.sng.sk/?loc=1&id=6&nid=80&yr=7 (2006-06-05).

Literatúra

BAMBERGER, R.: *Snehulienka a iné rozprávky. Moja druhá veľká rozprávková kniha.* Bratislava: Mladé letá 1982, ISBN 80-06-0007-0.

DVOŘÁKOVÁ, D.: *Kôň a človek v stredoveku (K súžitiu človeka a koňa v Uhorskom kráľovstve).* Budmerice: RAK 2007, ISBN 978-80-85501-38-4.

GROCH, E. J.: *Píšťalkár.* Ilustrácie: Jana Kiselová-Siteková. Prešov: Občianske združenie Slniečkovo 2004, ISBN 80-969577-7-5.

HOLEŠOVSKÝ, F.: *Besedy o ilustráciách a ilustrátoroch.* 1. vyd. Bratislava: Mladé letá, 1980.

HOLEŠOVSKÝ, F.: *Tvár a reč ilustrácie pre deti.* Bratislava: Mladé letá, 1971.

SEDLÁKOVÁ, A.: *O ilustráciách v knihách pre deti...* 18. 02. 2008. Dostupné z: http://www.alenikoilustracii.estranky.cz/clanky/nezarazene/o-ilustracii-v-knihach-pre-deti [ONLINE Cit.2009-05-14].

SEDLÁKOVÁ, A.: *Anjeličku môj strážničku*. Recenzia. 31. 3. 2009. Dostupné z: http://www.alenikoilustracii.estranky.sk/clanky/nezaradene/anjelicku_-moj-straznicku [ONLINE Cit. 2009-05-14].

RÚFUS, M.: *Anjeličku, môj strážničku.* Ilustrácie Jana Kiselová-Siteková. Bratislava: Buvik 2008, ISBN 978-80-89028-85-6.

RUSINOVÁ, Zora. et al.: *20. storočie. Dejiny slovenského výtvarného umenia.* Bratislava: Slovenská národná galéria 2000, ISBN 808059-031-1.

---

[2] Neopierame o všetky zdroje. Z dôvodov témy našej práce kladieme dôraz na výtvarný prejav dieťaťa v jeho prirodzenom prostredí. Z charakteru umeleckej a estetickej hodnoty výtvarného umenia je pre nás podstatou existencia prepojenia do výučby vo všetkých stupňoch škôl. Umenie vo svojej, aj socialistickej tvári, bolo v subjektívnom výchovnom aspekte jediným zdrojom ideálu pre výchovu dieťaťa, hodnoty, ktoré sprostredkovával pedagóg na základe vlastnej recepcie umenia v úzkom vzťahu nebolo možné ovplyvňovať žiadnou donucovacou metódou. Z lásky k umeniu a dieťaťu existovala jediná cesta – tvorba. Prístup a škála hodnôt umeleckých výpovedí sa odrazila v autorskej tvorbe práve pre deti, teda aj v umeleckej literatúre pre deti – umeleckej ilustrácii skúmaného obdobia. Zaznamenali sme štýly a koncepcie výtvarných prejavov umeleckej ilustrácie, ktoré súvisia s prejavom a umeleckými metódami doterajšieho knižného umenia. Zmeny nadväzujú na možnosti a technológie polygrafického priemyslu. V 60. rokoch začínajú vychádzať časopisy Estetika, Revue svetovej literatúre (1965), z českých sú dôležité Host do domu, Světová literatura, Plamen, Tvář, Orientace, Analogon, Sešity pro literaturu a diskusi, Divadlo, v ktorých sa formulovali dôležité spoločenské a kultúrne problémy. Dostupný je Zykmundov výber Osudy moderního umění Herberta Reada, antológia subjektívnych výtvarných reflexií Maliari o sebe a výtvarnom diele a pod. Dodnes vychádzajú noviny Ateliér, české noviny, ktoré dokázali udržať nadhľad nad spoločenskou situáciou a existujúcim umením. Podobne, no s prevahou výberu tematiky, existoval časopis Výtvarný život, ktorý zanikol v 90. rokoch 20. storočia, zmieniť sa môžeme o vedeckom časopise ARS – začal vychádzať od roku 1967 ako výtvarná revue Ústavu teórie dejín výtvarného umenia SAV (šéfredaktorom bol Marián Váross). Profil súčasného výtvarného umenia (začal vychádzať 1991), ktorý menil svoju formu, sa po zmenách v politickom systéme zameral úplne na súčasné výtvarné umenie, spočiatku ako dvojtýždenník, a ako štvrťmesačník vychádza doposiaľ. Prevažne reflektuje na dianie a charakter multimediálnosti v umení aj na zahraničnú tvorbu. Kultúrny život, Výtvarný život – noviny a časopis - zanikli z ekonomických dôvodov. V rámci rozvoja technologických stratégií a komunikačných zdrojov ponúka internet dokumenty rôzneho typu. Na Slovensku (v súčasnosti) je dostupnosť k dobrým dokumentom a zdrojom nie najoptimálnejšia. Naďalej existujú prirodzené bariéry v objektívnosti a interpretáciách. Veľkú mieru preferencie tém nesie so sebou subjektívnosť videnia problematiky výtvarného prejavu.

SEDLÁKOVÁ, A. Mesiac detskej ilustrácie. In: *Naša škola*, roč.4, č. 7, 2001, ISSN 1335-2733.

http://www.vydavatelstvorak.sk/product/kon-a-clovek-v-stredoveku-k-suzitiu-cloveka-a-kona-v-uhorskom-kralovstve-63/

Kontaktná adresa

Mgr. Alena Sedláková, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika
alenis@unipo.sk

Hypermédium v hudobnej edukácii primárnej školy

Daniel ŠIMČÍK – Ľubomír ŠIMČÍK

Abstrakt: Audiovizuálny DVD nosič pre hudobnú výchovu v 3. a 4. ročníku základnej školy. Ľudové a umelé piesne z učebníc hudobnej výchovy, ako aj doplňujúce piesne poskytujú prostredníctvom algoritmu desiatich základných krokov možnosti na netradičné a efektívne zvládnutie hudobného materiálu.

Kľúčové slová: hypermédium, audioviduálny DVD nosič, spevácke činnosti, rytmické činnosti, inštrumentálne sprievody k piesňam, karaoke.

Hypermedium as a part of the musical education at primary school

Abstract: The main purpose of our paper is to present - audiovisual DVD – which is intended to become an effective tool for developing singing abilities of small children at primary schol. To be able to achieve this goal, we are applying one particula algorithm wich we look at more closely in following paragraphs.

Keywords: hypermedium, audiovisual DVD, particular algorithm., singing abilities, karaoke.

Čoraz častejšie sa stretávame v hudobno-výchovnej praxi primárnej školy s poznatkom, že nácvik piesní s využitím hudobných predstáv žiakov a uvedomeného prístupu k hudobnému materiálu je na veľmi nízkej úrovni, prípadne absentuje úplne. Prevažuje imitačný nácvik piesní, aj to často bez využitia sprievodného hudobného nástroja zo strany učiteľa či sprievodu na detských hudobných nástrojoch zo strany žiakov.

Uvádzaný stav nás podnietil k tomu, aby sme sa pokúsili pomôcť učiteľovi hudobnej výchovy a žiakom na prvom stupni základnej školy. Vychádzajúc zo súčasnej situácie a reálnych podmienok hudobnej edukácie v základných školách sme sa rozhodli pripraviť pre učiteľov a žiakov 3. a 4. ročníka audiovizuálny DVD nosič, v súčasnosti jeden z technických audiovizuálnych prostriedkov, ktorý umožňuje efektívnejšie rozvíjať spevácke hudobné schopnosti detí mladšieho školského veku. V rámci súčasných trendov a najmodernejších technológií výchovy a vzdelávania je takýto prostriedok nazývaný **HYPERMÉDIUM**. Ide v podstate o systémy rôznych médií riadené počítačom, ktoré poskytujú interakčný prístup k nastolenému problému. Sú založené na dokumentoch, ktoré obsahujú okrem odkazov na iné texty aj prepojenia na iné formy prenosu informácií a práve v našom prípade sú to zvuky, notové zápisy, obrazy či animácie. Zjednodušene by sme to mohli charakterizovať ako zjednotenie multimédií a hypertextu. Predpokladáme pritom, že z roka na rok sa naďalej bude zlepšovať situácia vo vybavenosti základných škôl počítačovou technikou, a preto stratégiu nášho hudobno-výchovného projektu staviame na možnostiach využitia počítačovej techniky a modernej hypermediálnej techniky v hudobnej edukácii.

Východiskovým predpokladaným prínosom je rozvoj hudobných schopností, zručností,

spôsobilostí a návykov, zvlášť vokálno-rytmických, vokálno-intonačných, speváckointerpretačných a prednesových. Na dosiahnutie týchto uvádzaných zámerov sme zvolili konkrétny algoritmus jednotlivých krokov, ktorý sa pokúsime bližšie špecifikovať v metodických poznámkach k využitiu hudobného DVD nosiča.

Základným predpokladom naplnenia našich zámerov je umožniť prostredníctvom didaktického audiovizuálneho programu účinný zrakový a sluchový názor pri nácviku piesní. V našom programe to bude celkom tridsať piesní, z nich dvadsať z učebníc hudobnej výchovy pre 3. a 4. ročník základnej školy (umelé a ľudové piesne) a desať piesní z mimoučebnicových zdrojov (piesne iných národov a autorské piesne). Všetky piesne sú počítačovo spracované po vizuálnej a auditívnej stránke tak, aby bolo učiteľovi a žiakovi umožnené v ktorejkoľvek fáze procesu uvedomenej (predstavovej) rytmizácie či vokálnej intonácie konkrétnej piesne využiť zakomponované rytmické a solmizačné slabiky ako oporné prostriedky pre navodenie konkrétnych hudobných predstáv. Zvolené spracovanie hudobného materiálu DVD nosiča umožní využitie nielen v školskej hudobnej výchove, ale aj v domácich podmienkach s prípadným zapojením rodičov, príbuzných a známych tam, kde je v domácnosti využívaný počítač so štandardným programovým vybavením.

Vo fixačnej fáze nácviku spracovaných piesní budú mať učiteľ a žiaci k dispozícii ukážkový prednes piesne v interpretácii žiaka mladšieho školského veku, prípadne učiteľa. Audioukážka prednesu piesne umožní prirodzene a plynule prejsť od fázy objaviteľského prístupu k fáze interpretačno-prednesovej, v ktorej vhodná názorná audiovizuálna ukážka (žiakovi je stále k dispozícii notový zápis piesne) môže výrazne pomôcť k celkovému čo najkvalitnejšiemu zvládnutiu speváckej interpretácie a prednesu piesne žiakmi.

Na umocnenie charakteru a nálady konkrétnej piesne, ako aj na stimuláciu žiaduceho speváckeho výrazu a prednesu slúži editačná úprava inštrumentálnych sprievodov k piesňam. Aranžmány a efektová architektúra inštrumentálnych sprievodov sú súčasťou DVD nosiča v dvoch základných variantoch. V prvom je podporená melodická línia piesne, v druhom harmonická stránka inštrumentálneho sprievodu. Okrem toho sú otvorené ďalšie možnosti, napríklad na receptívne rozlišovanie rytmických zmien, zmien tempa, dynamiky, či zmien tonálneho centra. V neposlednom rade sa aranžmánmi inštrumentálnych sprievodov sleduje aj hudobný zážitok žiakov z interpretácie a prednesu piesní. Treba tiež doplniť, že výber piesní zohľadňuje predovšetkým zásadu vekovej primeranosti (dotýka sa to hlavne piesní mimo učebníc hudobnej výchovy) a postupnosti v oblasti technickej a prednesovej náročnosti.

Metodické poznámky k využitiu hudobného DVD nosiča

Hlavným cieľom využitia hudobného DVD nosiča je teda zvládnutie piesní na základe uvedomeného prístupu žiakov k notovému zápisu a v tejto súvislosti na základe vytvárania adekvátnych tónovo-výškových hudobných predstáv. Pre dosiahnutie tohto cieľa sme didaktickú prácu učiteľa s notovým materiálom jednotlivých piesní rozdelili do niekoľkých fáz, etáp. Tieto postupy chceme teraz v nasledujúcich metodických poznámkach priblížiť:

- **Rytmická stránka notového zápisu piesní**

Pri prvom odkliknutí na počítači z ponúkanej databázy možností pri jednotlivých piesňach hudobného DVD nosiča sa objaví zápis piesne v rytmickej podobe, to znamená zápis rytmických notových hodnôt piesne na prvej čiare notovej osnovy. Takýmto prístupom je zvýraznená rytmická stránka piesne. Najprirodzenejším vyjadrením rytmu je jeho ***pohybové vyjadrenie***, preto odporúčame na začiatku rytmus piesne ***vytlieskávať, vyklopkávať so súčasným taktovaním učiteľa, prípadne s metronómom.*** Vhodné je využitie ***názornej zvukovej ukážky***, v ktorej zaznie rytmické zvukové vyťukávanie jednotlivých notových hodnôt rytmického zápisu. Učiteľ môže pritom najprv súčasne so znejúcou zvukovou ukážkou zapojiť do rytmickej realizácie aj žiakov, neskôr je vhodná samostatná realizácia rytmu žiakmi, prípadne jednotlivcami, avšak zdôrazňujeme nevyhnutnosť učiteľovho taktovania, respektíve metronomickej pulzácie.

Ďalším krokom rytmickej prípravy na spevácku interpretáciu piesne je ***predstavová vokálna rytmizácia*** rytmického notového zápisu. Máme tým na mysli realizáciu rytmu na ***systém rytmických slabík***, ktorý je zakomponovaný pod rytmickým notovým zápisom. ***Predstavová vokálna rytmizácia*** tvorí veľmi dôležitú fázu rytmickej prípravy na spevácku interpretáciu, pretože vokálne vyjadrenie rytmu výrazne pomôže žiakom precízne zvládnuť spevácku interpretáciu textu piesní. Po zvládnutí predstavovej vokálnej rytmizácie s využitím systému rytmických slabík (ide o vlastný systém rytmických slabík, už niekoľko rokov úspešne uplatňovaný v pedagogickej praxi) môže učiteľ so žiakmi ***plynule prejsť na vokálnu rytmizáciu (deklamáciu) textu piesne***, ktorý je v rytmickom notovom zápise zapísaný pod už uvádzanými rytmickými slabikami. Aj v tomto prípade je nevyhnutná ***súčasná dobová pulzácia*** (napr. ťukaním, klopaním dôb na lavicu), ***taktovanie*** (zo strany učiteľa aj žiakov), prípadne pulzácia metronomická. V úplnom závere odporúčame ***vokálnu rytmizáciu*** (na slabiky aj text) ***na jednom udanom tóne***, čo predstavuje bezprostredný vstup k speváckej interpretácii piesne.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame v prehľade nami navrhovaný ***systém rytmických slabík*** uplatnený v našom hudobnom DVD nosiči pri vokálnej rytmizácii piesňového notového materiálu:

- **Vokálno-intonačná stránka notového zápisu piesní**

Po odkliknutí tejto fázy metodickej práce s piesňou sa objaví notový zápis piesne s podpísanými ***solmizačnými slabikami***, ktoré umožnia spevácku realizáciu tónovej výšky na základe ***tónovo-výškovej hudobnej predstavy*** prostredníctvom ***systémových oporných slabík vokálno-intonačnej metódy relatívnej solmizácie.***

Počas vokálnej intonácie žiakov usmerňovanej učiteľom je súčasne možná korekcia prípadných chybných intonačných krokov *učiteľovým kliknutím na príslušnú notu.* V takom prípade zvukovo zaznie výška konkrétneho tónu. Chceme však v tejto súvislosti upozorniť na na to, že takéto kliknutie by sa malo urobiť iba v prípade intonačnej chyby, odchýlky, ktorú je potrebné korigovať, napraviť!

- Po postupnej analýze a vokálnej intonácii notového zápisu pomocou solmizačných slabík (treba zdôrazniť, že v tejto fáze nie je účelné trvať na dodržaní rytmickej stránky), nasleduje *odkliknutie zvukového prehratia melodického sledu piesne*, aby sa vytvorila základná intonačná predstava piesne ako celku (tu už vedieme žiakov, aby najprv so súčasným znením zvukovej ukážky, neskôr aj bez nej rešpektovali rytmickú stránku notového zápisu, ktorú si už predtým osvojili). K tejto časti metodickej prípravy chceme ešte poznamenať, že ***záleží predovšetkým na učiteľovi, či bude nami navrhovaným spôsobom postupovať v celej piesni, alebo len v jej vybranej časti (častiach).***

- V ďalšom postupe *učiteľ odklikne kompletný notový zápis s textom so súčasnou* ***ukážkovou speváckou interpretáciou*** *piesne zo zvukového záznamu.*

- Po vypočutí speváckej ukážky interpretácie piesne *odklikne učiteľ inštrumentálne spracovanie piesne, v ktorom sólový hudobný nástroj kopíruje melódiu danej piesne*, čím podporuje v speve aj žiakov, ktorí súčasne s touto aranžovanou ukážkou pieseň interpretujú.

- V záverečnej fáze *učiteľ odklikne podobu inštrumentálnej úpravy, ktorou je inštrumentálny sprievod k piesni bez sólového hudobného nástroja.* Táto záverečná fáza teda už predpokladá kvalitné zvládnutie piesňového materiálu, zvlášť rytmickej a intonačnej stránky, pretože pri takomto type inštrumentálneho sprievodu už nie je možné opierať sa o melodicko-rytmickú líniu piesne.

Literatúra

ŠIMČÍK, D.: *Spievame v škole*. Prešov, Metodické centrum, 1997.

ŠIMČÍK, D.: *Rytmizujeme 33 slovenských prísloví a porekadiel*. Prešov, Rokus, 2002. ISBN 80-89055-15-x.

RUSNÁK, F.: *Rytmizácia hovoreného slova*. Prešov, Krajský pedagogický ústav, 1977.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.
PaedDr. Ľubomír Šimčík
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta PU Prešov
Ul. 17. novembra 1 081 16 Prešov, Slovenská republika
simcikd@unipo.sk, simcikl@unipo.sk

Integrácia ako pedagogický princíp v kontexte aktuálnych vzdelávacích programov

Zuzana SLÁVIKOVÁ

Abstrakt: Súčasná škola sa snaží smerovať k širšiemu esteticko-výchovnému záberu, k posilneniu komplexných múzických a estetických momentov, hľadaniu nových schém a foriem esteticko-výchovnej práce. V tejto súvislosti sa veľmi pertraktovaný pojem integrácie dotýka širokého spektra problémov, viažucich sa s požiadavkou modernej, humanisticky orientovanej pedagogiky, apelujúcej na komplexnosť a celostnosť, čím sa dotýka zásadných otázok aktuálnych vzdelávacích programov.

Kľúčové slová: aktuálne vzdelávacie programy, estetická výchova, integrácia, komplexicita.

Integration as a pedagogical principle in the context of actual educational programmes

Abstract: Present school tends to the wider aesthetical educational direction, to the invigorating of the complex musical and aesthetical moments, to searching of the new schems and forms of aesthetical education. In this connestion the often pertracted term of integration relates to the wider spectrum of problems reqiuring modern humanistic pedagogy, which appeal to complexity and integrity, concerning also the principal questions of actual educational programmes.

Key words: aesthetical education, complexity, integration, actual educational programmes.

Problém jednoty sveta, ktorý nachádza svoju analógiu v jednote zmyslov, tvorí východisko polyestetického pohľadu na umenie a umeleckú výchovu.

Tvorivé princípy, obsiahnuté v jednotlivých vývinových epochách, sú spoločné všetkým umeniam, súvisia aj so životným štýlom, s dejinami filozofie doby. To, čím sa líšia je dané povahou materiálu, s ktorým sú úzko spojené výrazové prostriedky, ich pôsobenie na rôzne zmyslové orgány a miera napätia medzi konkrétnym znázornením a abstraktným stvárnením skúsenosti.

Integratívne možnosti sa pohybujú od najvoľnejších analógií, cez vzájomné ovplyvňovanie materiálové, tematické (komparácia podľa formovej výstavby, štýlových znakov, podľa uplatňovaných funkcií, podľa expresívnych znakov atď.), až po prieniky, ktoré predstavujú najtesnejšie spojenie, alebo splynutie dvoch alebo viacerých druhov umení, s dosiahnutím novej kvality.

V modernej esteticko-výchovnej edukácii ide o rozvoj celkovej vnímavosti, o senzibilizáciu prostredníctvom integrovaných umeleckých prístupov a stratégií, ktorá vedie k hlbšiemu pochopeniu a porozumeniu jednotlivým „jazykom“ umenia, ich gramatike, štýlovým osobitostiam jednotlivých druhov a žánrov. Vďaka imaginácii a fantazijnému mysleniu je možné učiť sa spoznávať, rozlišovať a chápať skryté súvislosti na pozadí celku a tak hľadať

a odkrývať hlbší zmysel vecí a bytia. Integrované vnímanie je cestou zameranou na celok, na súvislosti, štruktúry a vzťahy.

Problém zážitku v kontexte širšie chápanej novej estetiky sa začal skúmať v priestore nových postupov a foriem polyestetickej výchovy.

Ukazuje sa, že pôda projektu, integratívnej dielne či workshopu je veľmi vhodným priestorom pre vytváranie prienikov a výzvou pre budúcich pedagógov.

Integrácia ako pedagogický princíp sa už premietla do koncepčných zmien na všeobecnovzdelávacích školách, začlenením hudobno-dramatickej činnosti do sústavy hudobných činností, ako integrácia hudobného, slovného a výtvarného prejavu. Ďalšou výzvou je vznik nových predmetov „Výchova umením“ a „Kultúra a umenie“ v 8. a 9. ročníku a na štvorročných gymnáziách. Vyššie uvedeným novým skutočnostiam by sa mala zásadnejšie prispôsobiť aj príprava budúcich učiteľov esteticko-výchovných predmetov na fakultách učiteľského zamerania.

Súčasné chápanie polyestetickej koncepcie u nás vychádza z princípov a didaktických impulzov W. Roschera a jeho spolupracovníkov. Množstvo podnetných impulzov zaznelo na dlhoročných medzinárodných stretnutiach erudovaných slovenských a českých hudobných pedagógov „Pedagogická Dvorana“, organizovaných Asociáciou učiteľov hudby Slovenska, na čele so skladateľom a pedagógom HTF VŠMU prof. Jurajom Hatríkom. Táto myšlienka vzišla z tradície nitrianskych konferencií o hudobnej výchove a zásadnej medzinárodnej konferencie v Detskom mestečku v Trenčíne – Zlatovciach na tému „Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže“. Výrazným impulzom bola účasť zahraničných pedagógov z viacerých európskych hudobných centier vzdelávania, ako aj ďalšie pozvania popredných hudobných pedagógov zo zahraničia (Wolfgang Roscher, Eva Roscher – Salzburg, Rakúsko; Wolf Peschl – Viedeň, Rakúsko; prof. Edwin Gordon – USA, prof. Jacques Chapuis – Lyon a iní) na prednáškové turné do Prešova, Nitry, Dolnej Krupej, B. Bystrice a Bratislavy.

Od roku 1995 sa začali pravidelne organizovať tematické semináre, zamerané na rôzne dielčie problémy integratívnych možností: Hudba a pohyb (1997), Hudba a divadlo (1998), Hudba v akcii (1999), Vidím-počujem (2000), Hudba a slovo (2001), Paralely a prieniky medzi hudbou a výtvarným umením (2005). Veľmi aktuálna bola téma zaoberajúca sa problematikou využitia hudobnej dielne (workshopu) ako priestoru pre integráciu, pre tvorivé poznávanie štrukturálnych prvkov hudby a ich významov aj prostredníctvom menších hudobno-dramatických celkov až k postaveniu veľkého divadelného projektu. Cieľom by nemala byť iba hra, resp. nacvičovanie predstavenia, pozornosť by sa skôr mala zameriavať na proces, cestu k celkovému a vyváženému rozvíjaniu všetkých potencialít.

Takéto mnohostranné využitie ponúkajú projekty Juraja Hatríka (Vysoký otec, široká mať; Statočný cínový vojačik; Bájky o Levovi; Jar-Raj; Tváre hudby; Jarná polievka; Turci idú!; O neposlušnej Cindy a i.).

Koncepčne iný model prístupu k integrácii predstavil Belo Felix z Banskej Bystrice, ktorý stavia predovšetkým na spontánnosti a hravosti detí (Harlekýn, Znejúci obraz – maľovaná

hudba, Ako sa narodí pesnička, Gašparkov karneval či Vrabčiaci, Slovo a hudba v hudobno-dramatickom koncepte hudobnej výchovy).

Veľmi cenné a pre súčasnú hudobnopedagogickú prax podnetné sú aj hodobnopohybové metodické inšpirácie Evy Jenčkovej.

Tvorivým aplikáciám princípov Orffovho Schulwerku sa v slovenských podmienkach venuje Mirka Blažeková v Nitre. Orffovskému konceptu bol venovaný aj 11. ročník „Pedagogickej Dvorany" v Bratislave. Stále aktuálnou je idea elementárnosti, ktorá predstavuje niečo pralátkové, centrálne, čo je prítomné v každom človeku, určité vedomie duchovnosti, ktoré je všetkým ľuďom spoločné. Elementárne je tu teda chápané ako niečo nadčasové, predstavuje vždy nový začiatok, plodnú iskru. Ide o typ zážitku, ktorý osvetľuje veci zvnútra, z ich podstaty. Modely tejto koncepcie majú charakter výzvy k zmene, ďalšiemu vývoju, pretváraniu, modelovaniu. Sú určitým pomocným prostriedkom, dávajú prehľad o zákonitostiach a štruktúre hudobného materiálu, ukazujú možné cesty (rytmické a melodické cvičenia). Majú byť chápané ako základné propedeutické modely, ktoré dieťaťu umožnia vstup do dôverne známeho sveta obrazov a foriem, prostredníctvom improvizácie pohybu, hudby, reči a obrazu. K plnému porozumeniu vedú len obsahy, ktoré sú uchopiteľné viacerými zmyslami. Len tie v ňom pôsobia a môžu spätne pôsobiť navonok.

Na model tvorivých dielní v Prešove nadviazala Tatiana Pirníková (2005), ktorá vo svojej monografii "Sny-projekty-dozrievanie" rozpracovala problematiku hudobného workshopu, prostredníctvom ktorej sa usiluje priblížiť zásadné princípy projektového vyučovania. Na modelových hudobno-scénických projektoch zo skladateľskej dielne dlhoročného tvorcu pre deti Juraja Hatríka, ktoré realizovala v praxi, demonštrovala nesmierne cenné impulzy pre súčasnú hudobnú didaktiku a metodiku.

Prináša množstvo konkrétnych didaktických riešení, návrhov a príkladov, ktoré môže budúci pedagóg využiť v podobných alebo ním namodelovaných nových situáciách. Pokúsila sa poznávať a odhaľovať princípy umeleckej tvorby a zároveň vytvárať nové umelecko-výchovné celky.

Autorka vychádza z Hatríkovej metódy analýzy, ktorá korešponduje so zásadami hermeneutiky, opiera sa o hudobno-semiotický koncept, ponímajúci hudbu ako znakový system, smeruje od fenomenológie cez inteligibilitu až k esencionalite vnútorného významu, ktorého postupným „zahusťovaním" v množine asociácií a výrazových konotácií je možné dospieť k relevantnému významovému jadru.

Takéto uchopenie analýzy a pedagogickej interpretácie si vyžaduje otvorený, spontánny a kreatívny prístup bez predsudkov, vopred nadobudnutých istôt či vypestovaných formálnych stanovísk, akceptujúci viacznačnosť, mnohodimenzionálnosť, a teda nejasnosť a neúplnosť významu.

Ide o v súčasnosti ojedinelý pedagogický postoj autentického prístupu k dielu, zachytávajúci najhlbšie aspekty mysterióznej a dialogickej povahy výchovy, ktorej koreňom je učiť sa priamo sa dotýkať, vnímať a reflektovať svet ako celok. Zjavnosť a skrytosť, ktorá je daná archetypovými

významami prebúdza údiv, úžas, fascinuje (symbolika prírodných živlov, symbolika stromu, kruhu, časovej cyklickosti atď.).

Autorka teda uprednostňuje priamu živú skúsenosť (komplexný, živý, individualizovaný zážitok) z kontaktu s hudobným tvarom, štruktúrou, myšlienkou, posolstvom, ako princíp v záujme zachovania syntetickej jednoty. V pohľade na hudbu a jej štruktúru, v ktorej sa prejavuje dialektika a dynamika „časť – celok", preto navrhuje uprednostňovať tvar ako jednotu medzi vytvoreným a vnímaným, medzi štruktúrou a fenoménmi. Prácu so živou hudbou reprezentuje narábanie s celkami, odkrývanie a objavovanie množstva súvislostí a úrovní oproti neživým, vypreparovaným, v praxi neexistujúcim abstrakciám – napr. oddelenie melosu od rytmu, metra, tempa, harmonickej funkčnosti, artikulácie, farby. Tvarotvorné a výrazotvorné prostriedky sú v tejto perspektíve dve strany toho istého celku, ako východiska hermeneutického výkladu a interpretácie.

Workshop poskytuje prvé základy pre integratívne procesy, pretože tu dochádza k dešifrácii komponentov a zložiek pôvodne jednotného celku.

V perspektíve workshopových aktivít, zameraných na živý celok sa aktivizuje a trénuje schopnosť psychosemiotickej transformácie, odstupňovaného zapojenia jednotlivých úrovní psychiky do dekódovania posolstva hudobného diela. Variabilita a rozmanitosť vnútorných predpokladov a osobnej skúsenosti by mohla byť vyrovnávaná metaforizáciou.

Na jednej strane je teda v hre uprednostňovanie hľadania, improvizácie, spontánnosti, na strane druhej ide zároveň o pestovanie myslenia, inteligencie, pamäte, predstavivosti, hodnotových postojov atď. Nositeľom pozitívnych didaktických momentov je afektívny náboj, ktorý je asi najvýznamnejšou zložkou integrácie racionálneho s intuitívnym. Postupné vymedzovanie základných pojmov, zručností, návykov, budovanie kontroly jednotlivých parametrov sa upevňuje aj synteticky a viaže sa na širokospektrálnu multimediálnu bázu.

Porušením materializovanej podoby celku sa poruší to, čo je „živé" a stráca sa šanca preniknúť k ďalším, hlbším celkom. Pirníková (2005) filozofiu prenikania k jednotlivým vrstvám celkovo zasadzuje do perspektívy Franklovho modelu človeka a poznania, definovaného troma úrovňami – biologickej, psychologickej a duchovnej. Chápe ho ako možné metodologické východisko pre zmysluplnú interpretáciu diela v priestore hudobných workshopov.

Aj z nášho pohľadu je pre integratívnu umeleckú pedagogicku veľmi dôležitá a odkrývajúca jej efektívnosť Franklova koncepcia zmyslu a jeho pohľad na percepciu, podľa ktorého sa človek snaží nielen vnímať svoje životné prostredie, interpretovať a organizovať elementy podnetov do zmysluplných celkov, ale snaží sa nájsť výklad, ktorý mu ukazuje seba samého s určitým cieľom, ktorý má byť splnený, aby bol tvar naplnený.

Tvarový psychológovia považujú túto organizačnú tendenciu za vrodenú vlastnosť duševna. Tvarové zákony organizácie tak predstavujú vrodenú snahu o vytváranie zmysluplných, jednotných tvarov zo všetkých zložiek skúsenosti. Frankl zdôrazňuje schopnosť človeka vnímať a nachádzať zmysel naviac aj v tom, čo môže byť. Primárnu tendenciu po perceptuálnej organizácii Frankl prekračuje k snahe o organizáciu skúsenosti v existenciálne významnom

zmysle. Vôľa k zmyslu je tak v súlade s tvarovou psychológiou a teóriou motivácie väčšiny teórií osobnosti.

Aktuálnou problematikou Štátneho vzdelávacieho programu SR sa zaoberal 13. ročník celoslovenského seminára „Pedagogická Dvorana“, ktorý bol tematicky zameraný na *Rozum a cit v procese umeleckého vzdelávania.* Uvažovanie sa ťažiskovo nieslo v duchu apelu na potrebu dôkladného poznania fungovania mechanizmu emocionality a intelektualizačných procesov na úrovni ontogenézy a fylogenézy. Spájanie kognitívneho princípu s obrazovým by sa malo modelovo odvíjať od existujúcej psychickej štruktúry človeka. Didaktizácia hudobného diela by teda mala začínať vytváraním či modelovaním zážitkového priestoru, emocionálnou skúsenosťou prostredníctvom dotyku s hlbšími vrstvami psychiky, kde by sa spontánne a intuitívne stalo atribútom prvotnej komunikácie, prvého dotyku s dielom. Je preto potrebné predĺžovať a oživovať procesy vnímania, smerovať k schopnosti nediferencovaného nazerania na svet. Estetická skúsenosť dieťaťa je globalizujúca, prevažuje v nej synkretické vnímanie, podnety sú sprevádzané pravohemisférovými procesmi, kde kľúčovú úlohu zohrávajú mechanizmy imaginácie, fantázie, synestetické vnímanie. Integratívna umelecká pedagogika má v tomto kontexte nedozierne možnosti.

Aby študent prenikol k podstate svojho odborového štúdia a pochopil jeho význam, je nutné rozvíjať jeho myslenie a konanie v interdisciplinárnych súvislostiach. Jeho pedagogické a didaktické kompetencie je potrebné oprieť o psychológiu vnímania, porozumenia, o poznatky z psychológie osobnosti, z hudobnej estetiky, sociológie, filozofie, dejín ľudskej kultúry, mediálnej kultúry, etnomuzikológie, arteterapie či muzikoterapie atď.

Integratívna kreatívna filozofia umožňuje rozvoj schopnosti voľby, výberu, rozhodovania – je to cesta k porozumeniu a poznaniu, ktorá úplne mení vzdelávací proces. Pre budúceho učiteľa je to výzva k umeniu pedagogickej stratégie a kreativity. Nevyhnutnou podmienkou úspechu je rešpektovanie ontogenetických zvláštností dieťaťa, učiť sa premyslene vyhľadávať, objavovať, efektívne kombinovať emocionálne významné podnety a príležitosti k múzickým aktivitám.

Stále existujú veľké rezervy v stanovení účelných stratégií, prístupov a hudobná výchova sa realizuje na vyvolených čiastkových aspektoch estetickej výučby, bez ujasnenia vzájomných súvislostí a väzieb. Predstava jednotných štandardizovaných osnov by mala v uvedenom kontexte brzdiaci efekt.

Jednou z dôležitých úloh pre hudobnú pedagogiku bude stanovenie kritérií pre klasifikáciu tematických, obsahových a iných súvislostí základných druhov umení, ujasnenie všeobecných zásad a hľadísk ich výberu pre výchovno-vzdelávacie účely v uvažovaných kontextoch aktuálnych esteticko-výchovných snažení.

Literatúra

ČUNDERLÍKOVÁ, E.: *Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická Dvorana*". Bratislava: AUHS, H plus, 2007. ISBN 978-80-88794-47-9.

FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-63-2.

HATRÍK, J.: *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, 1997. ISBN 80-8050-141-6.

PELIKÁN, J.: *Hledání těžiště výchovy.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PIRNÍKOVÁ, T.: *Sny-Projekty-Dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu.* Prešov: Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.

SLÁVIKOVÁ, Z.: *Integratívna umelecká pedagogika*. Prešov: PF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6.

Kontaktná adresa

PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD.
Pedagogická fakulta PU v Prešove, Inštitút výskumu detskej reči a kultúry
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
slavikov@unipo.sk

Porozumenie textu žiakmi mladšieho školského veku

Antónia SOCHOVIČOVÁ

Abstrakt: Príspevok zachytáva pojmy text, porozumenie textu ako proces a schopnosť, mikroprocesory a makroprocesory zúčastňujúce sa na procese porozumenia. Uvádza stručnú metodológiu výskumu porozumenia nižších rovín textu a jeho čiastkové výsledky. Výskum sa orientuje na dva slovné druhy – častice a spojky – v písanom prejave žiakov mladšieho školského veku. Zároveň uvádza niekoľko námetov vhodných na rozvíjanie porozumenia čítaného textu.

Kľúčové slová: nižšie a vyššie roviny textu, porozumenie nižších rovín textu u žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ, porozumenie textu, text.

Comprehension of text of an early school aged pupils

Abstract: Paper takes down the definitions of text, text comprehension, comprehension as the process and the ability, microprocessors and makroprocesory involved in the process of understanding. It adduces the short research methodology of comprehension of lower levels of text and its partial results. Research is focused on two types of word class - particles and conjunctions - in the writing communication of students under school age. It also adduces several of items suitable for development of comprehension of reading text.

Keywords: Lower and higher levels of text, lower levels of text comprehension of students in 3rd and 4 grade school, text comprehension, text.

Text v akejkoľvek podobe a forme je neodmysliteľnou súčasťou každodenného života. Informuje, opisuje, inštruuje, oznamuje, prikazuje... To všetko by mal adresát dešifrovať, aby nedošlo k nedorozumeniu, neporozumeniu. Vo všeobecnosti sa teda text vyznačuje piatimi základnými charakteristikami (Mihálechová, 2008, s. 9):

- text niečo pomenúva, o niečom vypovedá, niečo objasňuje – má obsah;
- text nejako pomenúva, nejako vypovedá, nejako objasňuje – má formu;
- text niekto vytvoril – má autora (expedienta);
- text bol pre niečo vytvorený – má účel (plní komunikačnú funkciu);
- text bol pre niekoho vytvorený – má adresáta (percipienta).

S týmito vlastnosťami sa stretávame pri každom texte a v každom vekovom období. Preto je nevyhnutné naučiť sa rozumieť a porozumieť textu čo najskôr, aby sme dokázali odhaliť nielen krásu umeleckého textu, ale aj získavať nové informácie z textu vecného v procese učenia sa.

Porozumenie textu možno definovať z troch hľadísk, a to:

1. *porozumenie textu ako pedagogicko-psychologický jav* – predstavuje skupinu intelektových schopností a zručností (psycholingvistická činnosť);
2. *ako jeden z troch aspektov čitateľskej gramotnosti* – súvisí s tým, ako si čitateľ utvára význam z prečítaného textu;
3. *ako súčasť komunikačnej kompetencie* – vo vzťahu s počúvaním a čítaním prispieva k formovaniu recepčnej zložky komunikačnej kompetencie človeka.

Uvedené aspekty sa však medzi sebou navzájom podmieňujú, ovplyvňujú. Líšia sa tým, ako vnímajú porozumenie – buď ako:

- *proces*, ktorý je založený na percepcii textu a predchádzajúcich vedomostiach, je súčasťou procesu recepcie textu, procesu učenia sa z textu, prebieha súčasne s metakognitívnymi procesmi, ovplyvňuje interpretáciu textu a pravdivosť zapamätaných informácií;
- *schopnosť* čitateľa získavať informácie, dedukovať, odvodzovať význam slov z kontextu, interpretovať, kriticky analyzovať a hodnotiť informácie z textu za nevyhnutnej prítomnosti elaborácie a inferencie.

Bez procesu by človek nenadobudol schopnosť a bez schopnosti by nenastal efektívny proces porozumenia.

Podľa autorov W. Kintsch a T. A. van Dijk (In: Gavora, 1992, s. 23) možno celý proces porozumenia vyspelých čitateľov textu rozdeliť na dve fázy – mikroprocesory a makroprocesory. Mikroprocesory zahrnujú lokálne porozumenie textu, ktoré postupuje od slova k slovu, od vety k vete. Pozornosť sa venuje skôr detailom ako väčším úsekom textu. Naproti tomu makroprocesory sa týkajú globálneho porozumenia, t. j. toho, ako si recipient vytvára v mozgu informačné jadro textu. Z uvedeného vyplýva, že lokálne porozumenie predchádza globálnemu porozumenie. Bez porozumenie slov, slovných spojení, vzťahov medzi slovami, vetami nemožno dospieť k celkovému porozumeniu, a tým si osvojiť hlavné informácie obsiahnuté v texte. Mikroprocesory sa teda uplatňujú pri porozumení nižších rovín textu a makroprocesory pri porozumení vyšších rovín textu.

Prieskum realizovaný v roku 2006 a výskum porozumenia nižších rovín textu (Miženková, 2006; Sochovičová, 2009) poukazujú na skutočnosť, že medzi nižšie roviny textu ovplyvňujúce globálne porozumenie textu patria aj slovné druhy – častice a spojky. Prieskum nám naznačil daný problém (týkajúci sa častíc), preto sme sa ním začali bližšie zaoberať (sledované javy sme rozšírili o spojky)

Výskum:

- vychádza z pedagogicko-psychologických a lingvodidaktických zistení, opiera sa o teóriu textu, výsledky medzinárodných štúdií zaoberajúcich sa porozumením textu (PIRLS, PISA) a domáceho výskumu J. Kesselovej odhaľujúceho morfologickú stránku reči detí mladšieho školského veku;
- pozostáva zo štyroch fáz: obsahová analýza, prieskum, experiment ex post facto, pravý experiment.

Metóda obsahová analýza slúžila na zisťovanie frekvenčného výskytu častíc a spojok v učebniciach a pracovných zošitoch pre vyučovací predmet matematika. Teda cieľom bolo zistiť, do akej miery a s akými časticami a spojkami sa žiaci mladšieho školského veku stretávajú, pričom sme dané výsledky porovnávali s ich výskytom v reči detí (podľa Kesselová, 2003) V detskej komunikácii a v matematických úlohách sú výrazne frekventované častice *ešte, iba* a spojka *a*; medzi slová s kľúčovou funkciou v matematických úlohách zaraďujeme častice *práve, aspoň, najviac* a spojku *alebo*.

Fáza prieskumu bola zameraná na zistenie úrovne čítania u žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ (660 žiakov) pomocou metódy cloze test a fáza experiment ex post facto odhaľovala vzťah medzi zistenou úrovňou čítania a porozumením častíc a spojok. Úroveň porozumenia textu dosiahnutá v cloze teste však nevplýva na úroveň porozumenia častíc a spojok. Domnievame sa, že je to spôsobené predovšetkým tým, že cloze test predstavoval súvislý text a testové úlohy využité na zisťovanie porozumenia sledovaných javov obsahovali cca 50 slov. Tieto dve fázy boli realizované aj preto, aby sme pre pravý experiment vybrali najreprezentatívnejšiu vzorku (experimentálne triedy: ZŠ Široké 3.A, ZŠ Levoča 4.C; kontrolné triedy: ZŠ Bardejov 3.A, ZŠ Vranov nad Topľou 4.A).

Pravý experiment predstavuje intervenciu do vyučovacích hodín a jej vplyv na zvyšovanie úrovne porozumenia častíc a spojok v jazykových cvičeniach. Celkovo je orientovaný na skúmanie nižších rovín textu – častice a spojky, ich funkčné využívanie v písomnom prejave a vplyv na porozumenie vyšších rovín textu (viet). Zo súboru sledovaných slov vyberáme niekoľko častíc *(aspoň, ale, ešte, iba, len, práve, najviac)* a spojok *(a, alebo, že, keď, ale, iba, len)*. Uvedieme ich kvantitatívny výskyt v písanom komunikáte, ich analýzu a interpretáciu.

Kognitívne štruktúry príznačné pre mladší školský vek tzv. grupovanie (zoskupovanie) a tzv. seriácia (radenie) sa výrazne prejavujú nielen v hovorených, ale aj v písaných komunikátoch. Prejavuje sa to vysokou mierou využívania spojky ***a*** (E: ZŠ Široké 3.A 85% žiakov; K: ZŠ Bardejov 3.A 90% žiakov; E: ZŠ Levoča 4.C 83% žiakov; K: ZŠ Vranov n/T 91% žiakov). Žiaci tvoria a usporadúvajú udalosti podľa časovej následnosti a zoskupujú predmety a osoby práve touto spojkou. Vo všetkých štyroch triedach dominuje zlučovací vzťah, či už ide o zlúčenie slov *(Príde námorník a pirát. – Dal psíkovi rybie filé, kosti z prasaťa a vodu. – Pedro mu išiel dať ešte jesť a piť, keď tam zrazu psík nebol. – Začali sa spolu hrať, keď tu zrazu uvidel potopené lode a staré stoly z Titanicu.)* alebo viet *(Prišiel Kajo k nemu a začal kričať, prečo sa s nimi hrá. – Kajo vzal až dve udice a šiel preč. – Keď sa vrátil domov, šiel po ulici a vyskakovali mu ryby. – Zrazu loď zatrúbila a odplávala preč.)*.

Druhou najfrekventovanejšou spojkou v reči detí je spojka ***že***. Tá sa svojou výraznou frekvenciou prejavuje aj v písomných prejavoch (E: ZŠ Široké 3.A – 55% žiakov; K: ZŠ Bardejov 3.A – 45% žiakov; E: ZŠ Levoča 4.C – 72% žiakov; K: ZŠ Vranov n/T – 48%). Svoje uplatnenie nadobúda rovnako ako aj v spontánnej reči detí, t. j. využíva sa na vytváranie predovšetkým vedľajšej vety predmetovej rozvíjajúcej:

- slovesá s významom hovoriť: *Povedal mu, že toho psíka má okamžite vyhodiť. – Kajo povedal, že je veľmi prekvapený. – Kričali na Pedra, že nesplnil úlohu. – Pedro pozrel na uja Peťa a hovorí mu, že ho už od rána nevidel.*;
- slovesá s významom vnímať: *Ale od kapitána počul, že s ním pôjde iba jeden pirát. – Začali sa spolu hrať, keď tu zrazu uvidel, že je smutný a plače.*

Rovnako sa používa v kombinácii s inými spájacími prostriedkami, napr. *Pedro povedal,* ***že keď*** *príde Kajo, aby odišiel a ak nepríde, tak má ešte s ním byť. – Keď prišiel do kuchyne, spýtal sa Pedra,* ***že či*** *ten havkot nepočul, ale Pedro povedal, že nepočul. – Zavolal svojmu šéfovi,* ***že čo*** *má robiť, aby sa ich zbavil*.

Na treťom mieste v detskej reči sa umiestnila spojka ***keď***. Túto spojku žiaci využívali na vyjadrenie časovej postupnosti aj v písomnom prejave, napr. *Keď sa vrátil domov, šiel po ulici a vyskakovali mu ryby. – Keď sa zohol, tak ho uhrýzol do ruky. – Keď Kajo uvidel malého psíka, začal veľmi hlasno kýchať.* Často sa v súvetiach objavovala v kombinácii s časovou príslovkou *práve*, napr. *Prišla búrka, práve keď sa skamarátili. – Keď práve nastupoval na loď, pohla sa. – Keď sa s ním pohral, práve vstal z postele Kajko.* Táto spojka sa výraznejšie objavovala v experimentálnych triedach; porovnaj E: ZŠ Široké 3.A – 45% žiakov; K: ZŠ Bardejov 3.A – 25% žiakov; E: ZŠ Levoča 4.C – 45% žiakov; K: ZŠ Vranov n/T – 26%.

Spojka ***alebo*** sa v detskej reči nachádza svojou frekvenciou na dvanástom mieste (Kesselová, 2003, s. 52) a participuje skôr na stvárnení voľnejších eventualitných vzťahov medzi sémanticky blízkymi alebo súradnými pomenovaniami než na vyjadrení vyhranených vylučovacích vzťahov (tamtiež, s. 62), podobne ako v matematických úlohách. V písanom komunikáte detí mladšieho školského veku sa vyznačuje nízkym frekvenčným výskytom i to vyjadruje predovšetkým zlučovací vzťah s významom eventuality *(Najviac som urobil ja. Alebo mám ísť ešte raz robiť robotu? – Alebo niečo pre sestru. – Zostali len kosti. Alebo niečo iné? – Tak mu Pedro alebo Kajo dal už iba pol ryby.)*.

Frekventovanejší výskyt častice ***aspoň*** badať v experimentálnych triedach (E: ZŠ Široké 3.A 20% žiakov; K: ZŠ Bardejov 3.A 0% žiakov; E: ZŠ Levoča 4.C 39% žiakov; K: ZŠ Vranov n/T 4.A 25% žiakov). Žiaci ňou zdôrazňujú najmä výrazy ako číslovky a slovesá *(Aspoň poď sem. – Chlapcovi dávali aspoň jesť, až neskôr ho pustili na slobodu. – Aspoň tri mu zobrali, ale podelil sa s nimi. – Išli chytiť aspoň jednu rybu. – Pedro musel nabiť aspoň tri delá a hneď prišiel na palubu. – Pedro si pomyslel: Tá loď je aspoň 30 km dlhá. – Plavia sa aspoň tri týždne, no nič, žiadna pevnina.)*.

Slovo ***ale*** bolo do tejto úlohy vybrané na základe obsahovej analýzy ako spojka – vyskytuje sa v reči detí (7. miesto) aj v matematických úlohách. Ako častica je jej výskyt v matematických úlohách minimálny, no v reči detí dosahuje vo frekvenčnom poradí 3. miesto. A to sa odráža aj v písomnom prejave.

Ako spojku vyjadrujúcu odporovací vzťah ju využíva 45% žiakov E: ZŠ Široké 3.A, 30% žiakov K: ZŠ Bardejov 3.A, 67% žiakov E: ZŠ Levoča 4.C, 65% žiakov K: ZŠ Vranov n/T 4.A. V písaných komunikátoch možno použitie spojky *ale* klasifikovať podľa J. Kesselovej (2003, s.

60), ktorá charakterizuje adverzatívne vzťahy v reči detí schémou dej neočakávaný – faktický (zápor v prísudku druhej vety) a dej očakávaný – nefaktický (zápor v prísudku prvej vety) *(Pirát ho posielal, aby šiel k vozidlu, ale námorník ho neposlúchal. – Kajkovi to nevadilo, ale aspoň sa mali s kým hrať. – Nemohol ho nájsť, ale ho našiel až potom, keď mali cestovať.)*.

Častica *ale* je však v písomnom prejave detí preferovanejšia. Dominantné je zdôrazňovanie protikladnosti postojov *(Ale Pedro mu povedal, že bol medzi nákladom. – Ale Pedro ho tam prepašoval a Kajo ho nevidel. – Ale ona si všetko nezapamätala. – Ale ja ulovím tri až päť ryby.)* i kombinácia s modálnym slovesom (ne)chcieť *(Ale psík by chcel ešte pridať. – Ale Pedro sa chcel ešte hrať. – Ale ja nechcem dve udice.)*.

Príslovkou alebo časticou môže byť slovo ***ešte***. Ako príslovka je špecifická pre reč detí. Funguje na pomenovanie rozličných fáz chronologického priebehu deja (Kesselová, 2003, s. 101). Rovnako tak vystupuje aj v písomnom prejave. Vzťahuje sa na dichotómiu nezačatie *(Pedro sa nahneval a plával za ním. Až dorazili na pevninu. Ešte ju nikto neobjavil. – Ešte to neviem.)* a trvanie deja *(Pes bol ešte stále hladný. – Pedro povedal, že keď príde Kajo, aby odišiel a ak nepríde, tak má ešte s ním byť. – Ale Pedro sa chcel ešte hrať.)*. Ako častica spĺňa v písanej podobe rovnakú funkciu ako v reči detí – vyjadruje pridávanie počtu, teda príslušnosť, vzťah k celku *(Pedro mu išiel dať ešte jesť a piť, keď tam zrazu psík nebol. – Zamyslel sa a zistil, že majú ešte záchranné člny a tak ich pustili do vody. – Kajo sa ešte prezliekol. – Ale psík by chcel ešte pridať. – Potom našli ešte jedno privalené debnou. – Pedro zbadal ešte jedného psíka, aby to bolo fér, aj jeho si pritúlil.)*.

Synonymná dvojica častíc ***iba – len*** je v detskom písanom i hovorenom komunikáte výrazne frekventovaná. Zdôrazňujú platnosť výrazu obmedzením jeho platnosti, zdôrazňujú výlučnosť *(Pedrovi dali iba polievku a psovi dali iba kosť. – Tak mu Pedro alebo Kajo dal už iba pol ryby. – Najviac roboty som urobil iba ja, aby som dobre zarobil. – Len teraz som ho pohladkal. – Až vo vrecku našiel len takú malú lízanku, aby neplakala. – Najviac strážil pes, chlapec sa len ulieval, ešte si zdriemol.)*. Spojka ***len*** sa vyskytuje aj ako zložená spojka *len čo* uvádzajúca vedľajšiu vetu príslovkovú časovú s významom predčasnosti *(Len čo vstal Kajko, počul psíka ako havká. – Len čo ho uvidel, opýtal sa Pedra, ako sa volá.)*. I to sa táto synonymická dvojica objavuje ako spojka len vo 4. ročníku (E: ZŠ Levoča 12% žiakov, K: ZŠ Vranov n/T 17% žiakov), čo pripisujeme vyučovaniu samotných spojok v rámci učebného plánu.

V kontrolných triedach sa vôbec nevyskytujú častice *práve* a *najviac*. Pravdepodobne to súvisí s tým, že v reči detí nebol zaznamenaný ich výskyt. V reči detí sa preferuje slovo ***najviac*** ako príslovka miery a číslovka – neurčité vymedzenie kvantity, rovnako aj v písanom komunikáte experimentálnych i kontrolných tried *(Najviac sa mu venovali. – Začalo čo najviac pršať. – Ale najviac to počul on. – Bál sa ich, ale najviac Pedro sa bál toho, čo mu povie kapitán s pirátmi. Najviac roboty som urobil iba ja, aby som dobre zarobil. – On povedal, že najviac detí mal uvidieť on, ale iba tri videl. – Prišla taká loď, že mala najviac nákladu na celom svete. – Najviac si pamätala z tej potopy, ktorá nastala. – Najviac tam mali ovocia.)*.

Slovo ***práve*** žiaci vnímajú predovšetkým ako príslovku. Rovnako ako v experimentálnych

triedach tak aj v kontrolných využívali toto slovo na označenie času. Príslovku uvádzali hlavne na začiatku vety (napr. *Práve som skončil robotu. – Práve pes zabrechal... – Práve vtedy prišiel ten pes. – Práve vyskočila ryba. – Práve prišiel ujo Peťo.*). Len nepatrný počet žiakov experimentálnych tried využilo časticu *práve* (20% žiakov 3.A ZŠ Široké a 6% žiakov ZŠ Levoča), napr. *Kajo mu tam dal práve tri ryby. – Kajo najviac chcel chytiť veľkú rybu. Keď sa to splnilo, až sa radoval, že chytil práve veľkú rybu. – Pedro mal práve dnes narodeniny*.

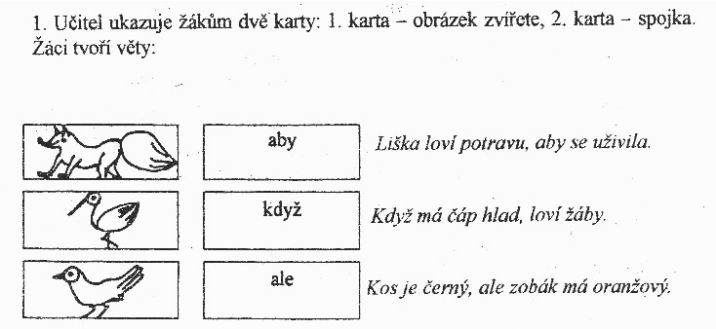
V dnešnej dobe už existuje množstvo metód a stratégií, ktoré sa zameriavajú na rozvíjanie globálneho porozumenia textu (napr. cloze test, text s pomiešanými vetami, G-test Mikuláša Milana, metóda verifikácie viet, stratégie PRIASE, RISE atď.). V závere tohto príspevku však uvedieme jazykovo-komunikačné cvičenia, ktoré možno využiť na ktorejkoľvek vyučovacej hodine (ďalej pozri Sochovičová, 2009). Tieto cvičenia vychádzajú, resp. sú modifikované na základe už existujúcich úloh spracovaných v rôznych pracovných zošitoch či v rôznych príspevkoch publikovaných v zborníkoch a monografiách.

Jednou zo zaujímavých publikácií, ktorá ponúka zásobník 307 hier a námetov využiteľných na vyučovaní českého jazyka je *Nuda pri češtině? Ani nápad!* od K. Ječnej (1997). Tieto námety sú výbornou inšpiráciou aj pre vyučovanie slovenského jazyka a samozrejme pre samotnú prácu s textom. Z množstva hier vyberáme niekoľko námetov zameraných na nižšie ako aj vyššie roviny textu, pričom v každej tejto úlohe je možné využiť častice a spojky (jednotlivé námety prepracovávame podľa zacielenia na sledované slovné druhy; originálne hry a námety pozri Ječná, 1997).

a) Nižšie roviny:
   - Zo zásobníka písmen tvoriť slová daného slovného druhu (s. 16).
   - Zo zásobníka slov vytvárať vety.
   - Z daného slova vytvoriť vetu na každú hlásku, napr. ešte – Elenin šuhaj ticho experimentuje.

b) Vyššie roviny:
   - Z novín vystrihať slová a pokúsiť sa o vtipný text (s. 9).
   - So znalosťou prvej a poslednej vety dotvoriť príbeh (s. 18).
   - Zostaviť príbeh z určených viet (s. 18).
   - Vytvoriť vetu so spojkami (s. 19).
   - Minútu plynule hovoriť na pripravenú tému s čo najväčším množstvom častíc, resp. spojok (s. 20).

„Na základě obrázku formulují děti pozdravy, blahopřání, uvítání návštěvy, požádání o informaci či její poskytnutí, jednoduchý telefonický rozhovor. Připravují si však i delší souvislé jazykové projevy, jako jsou popis a vypravování“ (Stéblová, 1999, s. 91). Využitie obrázkov pri rozvíjaní porozumenia textu je ďalšou možnosťou, ako možno tento proces zaujímavo obohatiť o častice a spojky.



Podľa nášho názoru patria častice a spojky medzi slová, ktoré do značnej miery obohacujú vyjadrovanie sa žiakov. Na základe výskumu si dovolíme tvrdiť, že žiaci mladšieho školského veku sú schopní rozšíriť si svoju aktívnu slovnú zásobu o tieto dva slovné druhy a pri produkcii (ústnej či písanej) ich efektívne využívať.

Literatúra

GAVORA, P.: *Žiak a text.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

JEČNÁ, K.: Nuda při češtině? Ani nápad! Zásobník 307 her a nápadů pro výuku českého jazyka. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-4-X.

KESSELOVÁ, J.: *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003. ISBN 80-967845-5-2.

MIHÁLECHOVÁ, M.: Text, učebný text, učebnica. In*: GAVORA a kol.: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa.* Nitra: Enigma, 2008, s. 9 – 25. ISBN 978-80-89132-57-7.

MIŽENKOVÁ, A.: Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách. Diplomová práca. Prešov: 2006.

STÉBLOVÁ, M.: Obraz ve slohovém vyučování. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Sborník příspěvků z odborných seminářů pořádaných katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU a Kabinetem literatury pro mládež, literární a jazykové komunikace KČJL PdF OU v letech 1997 a 1998. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1999, s. 91 – 93. ISBN 80-7042-151-7.

SOCHOVIČOVÁ, A.: Porozumenie textu ako súčasť komunikačnej kompetencie žiaka mladšieho školského veku. Prešov: 2009.

Kontaktná adresa

Mgr. Antónia Sochovičová, PhD.
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
mizenkoa@unipo.sk

Literárne vzdelávanie v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne školy

Zuzana STANISLAVOVÁ

Abstrakt: Formovanie a cizelovanie literárnej kompetencie študentov tvorí integrálnu súčasť pregraduálneho vzdelávania budúcich učiteľov pre primárne školy. Ich príprava má podobu poskytovania špeciálneho literárneho vzdelania orientovaného na oblasť literatúry pre deti a mládež. V príspevku sú definované kľúčové pojmy literárna kometencia, literárne vzdelanie, zdôvodňuje sa význam literárneho vzdelania pre súčasnú školu, z uvedeného aspektu sa analyzujú platné školské dokumenty a interpretuje sa systém literárneho vzdelávania budúcich učiteľov pre primárne školy v podobe, ako je vypracovaný v študijných programoch na PF PU.

Kľúčové slová: literárne kompetencie, systém literárneho vzdelávania budúcich učiteľov pre primárne školy, špeciálne literárne vzdelanie.

Literary studies in pregradual education of the future primary school teachers

Abstract: The development and enriching of the literary competence of the students form the integral part of pregradual education of the future primary school teachers. Thier education inheres in providing the special literary studium focused on the literature for children and youth. In the paper the key terms, such as the literary competence, literary education are defined; the importance of the literary education for the contemporary school is highligted. From the given aspect, the valid official school documents are analyzed and the system of literary education of the future primary school teachers (as a part of study programs of the Faculty of Education) is interpreted.

Keywords: literary competence, system of literary educationof thr future primary school teachers, special literary studium.

Reorganizácia vysokého školstva v priebehu uplynulých dvadsiatich rokov prebiehala paralelne s premenami základného a stredného školstva; „produkty“ tohto procesu, teda absolventi stredných škôl, dnes predstavujú našich študentov. V mnohom zostávajú rovnakí ako generácie pred nimi, v mnohom sa však zmenili. To, čo z hľadiska svojho odboru môžem pozorovať a posúdiť, je fakt, že (vo všeobecnosti) prichádzajú na štúdium s čoraz plytšou literárnou (resp. širšie: umeleckou) kompetentnosťou, teda súborom *„vedomostí, zručností, hodnôt a postojov zameraných na príjem (recepciu) umeleckého textu (čítanie, deklamácia, počúvanie), jeho analýzu, interpretáciu a hodnotenie“* (ISCED1); obávam sa, že keby sa medzi našimi študentmi 1. ročníka bakalárskeho štúdia urobil výskum typu PIRLS alebo PISA, nemuselo by to pre mnohých dopadnúť práve ideálne. Dôvodov, prečo je to tak, bude zaiste viacero. Jedným z nich je napríklad aj to, že na štúdium na PF PU prichádza čoraz menej absolventov gymnázií alebo stredných pedagogických škôl (podotknime však, že ani pedagogické školy už väčšinou nie sú tým, čím bývali), čoraz viac našich študentov absolvovalo strednú odbornú školu iného než pedagogického zamerania, resp. učňovskú školu s maturitou, kde sa s literatúrou

stretávali len obmedzene (s učivom z poetiky textu iba celkom výnimočne). A tak mnohým zo študentov chýbajú elementárne literárne poznatky a zručnosti (napr. rozlíšiť poéziu od prózy, náučnú literatúru od beletrie), resp. nemajú vytvorené elementárne interpretačné zručnosti (tzv. „interpretovanie" textu zostáva potom na úrovni prerozprávania deja). Pravdaže, popri tých, ktorí nedostali potrebnú prípravu na strednej škole, ale v priebehu štúdia si medzery dokážu bez väčších problémov doplniť (a to je väčšina študentov) sú tu ešte dve kategórie študentov: tí, ktorí potrebné literárne kompetencie majú vytvorené, a tí, ktorí z rozličných dôvodov nezvládnu ani elementárne základy tejto kompetencie (spravidla majú neprekonateľné starosti aj s inými oblasťami poznania, a tak sa so štúdiom po prvom či druhom semestri rozlúčia). Vo všeobecnosti však platí, že vzťah mnohých študentov, prichádzajúcich na pedagogické štúdium, ku kultúre (v tom rámci aj k literatúre) je laxný.

Uvedené skutočnosti nechcú byť obžalobou dnešných mladých ľudí. Súvisia s úrovňou kultúrnosti mladej generácie, o ktorej platia slová prof. Petra Piťhu[1]: *Vzťah ku kultúre je aj výsledok výchovy v rodine a bežného správania sa spoločnosti*. Ide teda skôr o upozornenie na fakt, že v príprave budúcich učiteľov pre primárne školy treba výrazne počítať nielen s rozvojom vedomostnej oblasti, ale aj s rozvíjaním ich kultúrnych kompetencií, schopností estetického osvojovania si reality, pretože sa prenos týchto dispozícií na ich zverencov očakáva i v budúcej pedagogickej profesii absolventov.

Pristavme sa teraz pri problematike literárnych kompetencií študentov, budúcich učiteľov primárnej školy, a možnosti ich rozvíjania v pregraduálnej príprave. Pod pojmom literárna kompetencia budem rozumieť (lapidárne povedané) schopnosť čitateľa vnímať, chápať, prežiť a hodnotiť literárne dielo. Túto kompetenciu chápem ako štruktúru zručností (o akých hovoria aj iní autori, napr. Rosandič, 1986, Obert, 2003, ai), ktoré pre väčšiu prehľadnosť možno usporiadať i podľa obsahových štandardov literárnej výchovy. Potom **v rovine techniky čítania a verejnej prezentácie textu** možno hovoriť o zručnosti správneho, plynulého a estetického čítania s porozumením a o zručnosti výrazného prednesu textu; **v rovine pamäťových, klasifikačných a aplikačných zručností** ide napr. o zručnosť mobility predstáv a rekonštruovania literárnych obrazov, o zručnosť introjektívneho prijímania citov a duševných stavov postáv, o zručnosť poznať, verbalizovať dojmy a zážitky z diela a uvádzať ich do širších súvislostí, rozumieť literárnym pojmom a používať ich; **v rovine analyticko-interpretačných zručností** možno hovoriť o zručnosti nachádzať a samostatne hodnotiť jednotlivé stavebné segmenty diela a ich vzájomnú konfiguráciu vnímať vo vzťahu k výpovednej rovine textu, identifikovať a vytvárať fabulárno-sujetové vrstvy diela, o zručnosti logicko-pojmového pretvárania myšlienkových rovín textu, chápania mimotextových vzťahov a súvislostí diela,

[1] Vystúpenie prof. Dr. Petra Piťhu (1938) na Pedagogických dňoch na univerzite v Hradci Králové v r. 2008 s názvom *Velká iluze českého školství* vyvolalo veľkú pozornosť kultúrnej verejnosti. Jeho prednášku, kolujúcu krátko po vystúpení po internete, publikoval v Bibiane, revue o umení pre deti a mládež (roč. XVI, 2009, č. 1, s. 46-54) šéfredaktor časopisu O. Sliacky. Myšlienky, ktoré P. Piťha vo svojej prednáške vyslovil, sú totiž žiaľ aktuálne aj pre slovenské školstvo. Preto vo svojom pohľade na problematiku spracúvanú v príspevku využívame aj jeho názory.

jednoducho povedané – o zručnosti identifikovať špecifiká literárneho umeleckého obrazu a rozumieť umeleckej literárnej reči; **v rovine tvorivých zručností** možno spomenúť zručnosť vystihnúť a formulovať významovú podstatu diela a transformovať text do iného žánrového, resp. znakového kódu, zručnosť tvoriť literárny text; **v rovine informačných zručností** ide o zručnosť orientovať sa v literárnych druhoch, žánroch a informačných zdrojoch.

Môžeme si teraz položiť otázku, prečo stojí za to cizelovať práve zručnosti súvisiace s literárnou kompetenciou. Odpoveď začnime hľadať slovami D. Heviera z jednej jeho causerie: *„Verím v silu starých príbehov. Verím, že voľakedy žili na zemi jednorožce, draci, sirény a ďalší tvorovia, ktorí vymreli... Zahynuli preto, lebo ľudia prestali veriť v ich existenciu. Aj preto sú na svete rozprávači a rozprávkari, aby pripomínali tieto dávne časy.“* (Hevier, 1997a). Vo svojom diskurze na tému súčasný život, deti a knihy (Hevier, 1997b) tento autor zasa okrem iného konštatuje: *„Príručky sa suverénne tvária, že naučia (vaše, naše) deti, ako maľovať, ako sa nebáť, ako riešiť problémy, ako sa stať silným, ako sa naučiť perspektívu... Neverte im. Nenaučia ich. Na to sú iné knihy: Robinson, Tom Sawyer, Tarzan, Chlapci od Bobrej rieky, Srdce, Jediná, Ruža pre Jula Verna, Muminovci ... Tie naučia (naše, vaše) deti odvahe, statočnosti, sile, múdrosti, citu.“*

D. Hevier týmito slovami neupozorňoval na nič viac (a nič menej), než na skutočnosť, že umelecká literatúra je založená na imaginácii a vďaka nej získava veľký emocionálny náboj (uvedomme si v tejto súvislosti, že dnešnej spoločnosti čoraz viac chýba autentický emocionálny rozmer) a nesmierny etický potenciál. Nenápadne teda dokáže saturovať deficit toho, o čom už citovaný Petr Piťha hovorí: *„Že sa deti na zvláštnom školskom predmete učia ďakovať, požiadať, ospravedlniť sa a zdraviť, stojí za zamyslenie“* (nazdávam sa, že naozaj stojí za zamyslenie, že ich treba učiť čosi, čo by malo byť samozrejmou súčasťou spoločenskej komunikačnej praxe). Okrem toho slová literárneho diela nesú zmysel – na rozdiel od poväčšine zmysluprázdneho zneužívania jazyka v masmediálnych zábavných programoch – a ľudia tak strácajú schopnosť zmysluplne sa vyjadrovať (slovom i písmom). Literatúra podnecuje aj našu pamäť, ktorú mnohokrát nechávame, aby sa spoliehala na pomocníkov v podobe moderných technológií; ale ak pamäť neudržiavame v kondícii, atrofuje ako všetko nepoužívané v ľudskom organizme. Napokon literárny text ponúka ideálny spôsob integrácie poznania a fantázie, myslenia a cítenia, kognitivity a emocionality.

Je teda dôležité ponúknuť dieťaťu knihu, a to správnu knihu v správnom čase. Na to však treba disponovať viacerými zručnosťami: mať prehľad o vonkoncom nie chudobnej množine umeleckých textov, ktoré majú šancu spontánne pritiahnuť dieťa k čítaniu; disponovať interpretačnými zručnosťami; poznať cesty-metódy, pomocou ktorých sa dieťa pod dohľadom inštitúcie (rodina, škola, knižnica) može čo najefektívnejšie naučiť prenikať do nezameniteľnej krásy literárneho umenia, aby cezeň poznávalo svet i seba. V školskej inštitúcii plní túto úlohu dobre pripravený učiteľ.

Zopakujme si ešte niekoľko dôvodov, prečo je kniha pre dieťa taká dôležitá. Detská kniha je médiom dôvery až istej dôvernosti medzi dospelým (rodičom, učiteľom, knihovníkom) a

dieťaťom. Dovoľuje poznať sa navzájom, slobodne vyjadriť svoje pocity, pomenovať fenomény, ktoré ich vyvolali. Umožňuje spoločne prežiť emócie, odkrývať úžasné, nečakané súvislosti, zažívať rozkoš z ponárania sa do spletitej siete významov, hier postavených zo slov a zakúšať opojenie z toho, ako sa nám táto sieť zrazu poddáva. Má svoj tvar a vôňu.

Detská kniha je priestorom komunikácie: dorozumenia a porozumenia v jednej reči. Tú reč však musia ovládať obidve strany: autor aj čitateľ, vychovávateľ aj vychovávaný. Dovoľuje preniknúť do vnútorného sveta hrdinov a poznávať tak v konečnom dôsledku nielen svet naokolo, ale aj seba samého. Na takéto čítanie nepotrebuje malý čitateľ literárnohistorické či literárnoteoretické fakty; potrebuje ich však učiteľ, aby vedel moderovať úvahy, súvahy, verbálne či neverbálne výpovede nad textom tak, že si deti vlastne ani neuvedomia, čo všetko sa naučili – o živote, o sebe, aj o literatúre a umení vôbec. A propos: naučili. Možno by najzáslužnejším výsledkom základnej školy bolo to, keby sa deti vskutku naučili čítať pre radosť (ako to kedysi deklarovali učebné osnovy). Pod dobrým vedením získavajú deti prostredníctvom literárneho diela na základe empírie aj vecné či literárne vedomosti. Aj to je dôležité, lebo *„bez potrebného množstva vedomostí človek dosť dobre nemôže premýšľať, pretože nemá o čom a novú informáciu nemá kam zaradiť a s čím porovnávať“* (Piťha, c.d.). Poznamenajme v tejto súvislosti, že ani tvorivosť nie je samospasiteľná – a ani memorovanie netreba absolútne zatracovať.

Dnešné deti vraj čítajú málo. Možno to tak ani celkom nie je[2] (možno to platí skôr o staršej dospievajúcej mládeži). Je však zrejmé, že čím sú staršie, tým viac spomedzi nich dáva prednosť pohodlným a plytkým zdrojom zážitkov z mediálnej sféry. Marta Žilková, ktorá na túto skutočnosť často upozorňuje, publikovala napr. informáciu (Bibiana, 2009), že podľa peopelmetra sú medzi deťmi do 11 rokov najsledovanejšie nasledujúce programy: americké animované rozprávky, vláčik Tomáš (na ktorý je nabalená aj celá sieť triviálnych knižných či hračkárskych komodít), seriál Susedia a film Piráti z Karibiku. Dnešné deti a tínedžeri s obľubou sledujú rôzne realitné šou, ktoré neoplývajú práve inteligentným spôsobom zábavy, prevažuje v nich plytkosť a v mnohých prípadoch nízkosť a vulgárnosť.

Za stav kultúrnosti, a v tom rámci čitateľstva detí a mládeže, je vždy zodpovedný celý komplex činiteľov.

Za čo môže rodina? Predovšetkým za zanedbanie využitia knihy ako priestoru intímneho vzájomného porozumenia. Som presvedčená, že v rodine sa najefektívnejšie detský čitateľ získava práve prostredníctvom pocitu spoločnej osobnej zaangažovanosti detí i rodičov na spoločnom zažívaní toho, čo literárne dielo dokáže ponúknuť.

Za čo môže škola? Za nízku kompetentnosť učiteľov pracovať s umením a za ubíjajúci stereotyp vyučovacích metód; oboje dokáže spoľahlivo ničiť práve imaginatívnu a humanizujúcu potenciu umenia.

---

[2] V tejto súvislosti odkazujem na longitudinálny výskum čitateľstva detí a mládeže realizovaný od r. 2003 Petrom Valčekom v Literárnom informačnom centre v Bratislave. Výsledky výskumu medzi desaťročnými deťmi a stredoškolákmi v r. 2008 ukázali, že kým u stredoškolákov je v priebehu piatich rokov evidentný pokles záujmu o beletriu z 8% na nulu (!), u desaťročných detí sa čítaniu mimo školy denne venuje vyše 50% respondentov, len 5% nečíta. (Valček, 2009, s. 34-37).

Za čo môže globálna spoločnosť? Za reštrukturalizáciu hierarchie ľudských hodnôt v prospech absolutizovanej matérie a slaboduchej zábavy. Za masmediálne preferovanie pseudokultúry a následné dlhodobé finančné podvyživenie až ignorovanie hodnotnej kultúry. Za nízky spoločenský status učiteľa, vyúsťujúci do toho, že na túto profesiu rezignujú mnohí takí, ktorí sú na ňu osobnostnými danosťami „povolaní". Za preťaženosť učiteľov (vysoké úväzky, veľké počty žiakov v triede), ktorá zabíja ich sily, kreativitu a chuť nasadzovať do práce (aj s textom) celú svoju osobnosť. Za neustále pretrvávajúce faktografické vyučovanie s odsúvaním zážitkovosti (damoklov meč testov, prijímačiek…).

Aj dôsledkom týchto a ďalších okolností je skutočnosť, že na vysokú školu prichádzajú absolventi stredných škôl, ktorí si už ani nepamätajú, že by vo svojom živote prečítali nejakú beletriu okrem životopisov celebrít z oblasti šoubiznisu. Ich estetické cítenie je atrofované, resp. deformované, pretože roky nebolo nasycované inak než komerciou.

Kde preťať gordický uzol?

Pokúsiť sa o to treba zrejme práve v príprave budúcich učiteľov. Ich estetickú skúsenosť, ktorá je medzerovitá, prípadne absentuje, možno v priebehu pregraduálnej prípravy vybudovať len na báze priamych čitateľských kontaktov so slovesným umeleckým dielom (literárnym i dramatickým). Keďže ide o budúcich učiteľov primárnej školy, ktorí budú pracovať so žiakmi orientovanými na literatúru pre deti a mládež, aj ich estetická skúsenosť je vytváraná na báze tohto literárneho subsystému. V slovenskej a inonárodnej tvorbe dnes jestvuje celý rad takých literárnych diel, ktoré sú postavené na „ďalekonosných zbraniach" umenia a svojou tvarovou štruktúrou, sémantickou viacúrovňovosťou a aktuálnym humanizujúcim posolstvom sa obracajú rovnako k detskému, ako aj k dospelému čitateľovi. Také knihy tvoria základ čitateľského minima, ktoré počas štúdia na PF PU zvládnu budúci vychovávatelia či učitelia primárnej školy. V tom zmysle v 1. stupni štúdia prečítajú v rámci povinného predmetu *úvod do štúdia literatúry* tridsať kníh vybraných a združených podľa žánrového kľúča, v 2. stupni štúdia v rámci predmetu *teória a dejiny literatúry pre deti a mládež* ďalších 30 kníh združených podľa vývinového aspektu. V rámci povinne voliteľných predmetov majú študenti možnosť vybrať si ďalšie literárnovýchovné predmety, v ktorých si rozšíria estetickú skúsenosť a svoje interpretačné zručnosti. V 1. stupni štúdia sú to predmety *dramatické formy literatúry pre deti a mládež*, *žánre detskej literatúry a ich edukačné využitie*, *multikultúrny fenomén v literárnom umení pre deti a mládež*; v 2. stupni štúdia sú to predmety *kapitoly zo svetovej literatúry pre deti a mládež*, *kapitoly z teórie a dejín detského divadla*. Rozhodujúce dôvody tejto systemizácie literárneho učiva sú dva: jednak snaha ponúknuť študentom najlepšie literárne texty domácej a inonárodnej produkcie detskej literatúry (čo predstavuje nevyhnutnú podmienku k tomu, aby bol učiteľ schopný orientovať sa v literatúre pre deti, a teda aj zorientovať sa pri formovaní mimočítankového čítania detí, či už spoločného alebo individuálneho), jednak cizelovať ich estetické cítenie a zručnosti spojené s estetickým osvojovaním si sveta. Uvedený systém štruktúrovania obsahu literárneho učiva umožňuje študentom:

- vytvoriť si predstavu o žánrových archetypoch detskej literatúry, teda rozvíja ich schopnosť zaradiť dielo do žánrového kontextu. Literárne vzdelanie detí sa totiž na primárnom stupni školy začína formovať práve cez žánrové kánony (pravdaže, prevažne na základe empirických kontaktov s literárnym dielom a jeho zažitím);
- upevniť si predstavu o znakovej podstate literárneho diela a o jeho charaktere ako estetického komunikátu. Spája sa s tým cizelovanie interpretačných zručností študentov, pretože literárnovedná interpretácia textu s odkrývaním a výkladom súvislostí medzi výrazom a významom textu, predstavuje nevyhnutný predstupeň k jeho didaktickej interpretácii;
- vytvoriť si elementárnu predstavu o vývinovom pohybe slovenskej detskej literatúry, čo znamená predovšetkým schopnosť vnímať dielo ako súčasť kontextu autora a doby. V konečnom dôsledku to prispieva k *povedomiu vlastnej kultúrnej identity*, k posilneniu ich *vlastného kultúrnohistorického vedomia*, čo napokon vedie k *schopnosti rešpektovať a tolerovať aj hodnoty iných kultúr* (ako to deklaruje ISCED1);

Didakticko-metodická príprava študentov na prácu s umeleckým dielom je zaradená v 2. stupni štúdia a poňatá ako príležitosť pre integrovanú koncepciu slovenského jazyka, slohu a literatúry v rámci povinného predmetu *didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Rozširujúci charakter má v tomto stupni štúdia povinne voliteľný predmet *metodika práce s mimočítankovou literatúrou v primárnom vzdelávaní*. Už od 1. stupňa štúdia však platí, že v rámci jednotlivých predmetov sú presahy do didaktickej aplikácie literárneho učiva samozrejmosťou, či už ide o literatúru v edukačnom procese alebo v mimoškolských aktivitách.

Zámerom takto stavanej koncepcie literárnej prípravy študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie je formovať v nich vzťah k literatúre, rozvíjať interpretačné zručnosti jednak vo vzťahu k literárnemu dielu, jednak vo vzťahu k jeho didaktickému využitiu. Ide teda o schopnosť vybrať si hodnotný text – aby sme to dokázali, musíme poznať kontext a orientovať sa v záplave triviality a gýča; hodnotiť text – nielen ako didaktický prostriedok (teda podklad „výchovného“ cieľa na hodine), ale predovšetkým ako umelecký znak a komunikát so špecificky kódovanými formatívnymi dispozíciami; ovládať pojmy a terminológiu poetiky textu nie preto, aby sme ich predkladali deťom v podobe definícií, ale preto, aby sme identifikovali v texte nositeľov estetickej hodnoty, vedeli ich sprostredkovať deťom cestami empírie, estetického zažitia textu, a dokázali v odbornej komunite o literatúre kompetentne komunikovať. Ide o schopnosť prirodzene využiť literárny text na výchovu detí k citlivosti voči humánnym hodnotám, k zdvorilosti a kultivovanému vyjadrovaniu, na otváranie nových obzorov života, ľudského poznania a ľudskej duše. Len tak sa podarí naplniť zámer, ktorý sleduje ISCED1, keď sa v ňom konštatuje, že žiak v primárnom stupni školy *„učí sa vyjadrovať svoje estetické zážitky z vnímania umeleckých diel, chápať význam, estetickej činnosti v každodennom živote, chápať význam umenia v živote jednotlivca a spoločnosti. Rozvíja sa jeho záujem o kultúrne dedičstvo svojho regiónu, národa a štátu, zoznamuje sa s európskou tradíciou, s kultúrou*

iných národov, učí sa chápať význam kultúrnych a umeleckých pamiatok. Získava vedomosti o súčasnej umeleckej tvorbe a kultúre a rozvíja si jej porozumenie". Ak sa v spoločnosti podarí vychovávať práve takýchto ľudí, potom vyššie citované slová (*Vzťah ku kultúre je aj výsledok výchovy v rodine a bežného správania sa spoločnosti*.) stratia svoj obžalobný tón.

Literatúra

HEVIER, D.: *Volajú ma Hevi.* Bratislava: HEVI 1997a.

HEVIER, D.: Najmenšie dáždniky na svete. *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*. Roč. V, 1997b, č. 1, s. 1-3.

OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov.* Bratislava: Vydavateľstvo Poľana s.r.o. 2003, s. 183-190. ISBN 80-89002-81-1

PIŤHA, P.: Velká iluze českého školství. *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*. Roč. XVI, 2009, č. 1, s. 46-54. ISSN 1335-7263

Štátny vzdelávací program 1. atupňa základnej školy v Slovenskej republike. ISCED1 – primárne vzdelávanie. http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319

VALČEK, P.: Kniha zostáva hodnotou. Čitateľské správanie detí a mládeže. *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*. Roč. XVI, 2009, č. 1, s. 34-37. ISSN 1335-7263

ŽILKOVÁ, M.: Komerčnosť ako trend. (Dramatická tvorba pre deti a mládež v roku 2008). *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*. Roč. XVI, 2009, č. 1, s. 1-8. ISSN 1335-7263

Kontaktná adresa

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika
stanaz@unipo.sk

Obraz – umelecká hodnota, kultúrny status, nový vnem a význam k novej životnej skúsenosti

Božena ŠUPŠÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na vizuálne zaznamenávanie reality, vnímanie obrazov a obrazových informácií rozličnej kvality a rôznych významov, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného života. Vizuálne zaznamenávanie reality, ako i individuálna tvorba znakov a symbolov so svojim subjektívnym obsahom naznačujú, že významy znakov a symbolov sú vytvárané v sociálnej interakcii a v komunikácii. Ako ich vnímať, „čítať", vyhodnocovať, ako a či odrážajú aj súčasnú hodnotovú orientáciu – na to predovšetkým kladie dôraz tento príspevok. Zdôrazňuje potrebu širokého a odborného diskurzu s mladou generáciou na základnej škole, ktorý by mal vysvetľovať súvislosti významov obrazov a ich ponímanie. Odkrývať významy obrazov a procesy tvorby, vnímať obrazy aj ako prelínanie reality s imagináciou, to je cesta, ako mladej generácii sprostredkovať pochopenie obsahu obrazu, princípy jeho vzniku a jeho pôsobenia. Ak v mladom veku učíme prijímať, pochopiť význam obrazov, učíme zároveň komunikovať, kriticky myslieť, vyjadrovať názory, zaujímať postoj k skutočnosti. Komunikácia prostredníctvom vizuálneho jazyka dáva oveľa bohatšiu dejovú líniu sprostredkovania informácií, ale aj emócií a skrytých významov.

Kľúčové slová: interpretácia, edukácia, kreativita, komunikácia, obraz, význam, vizualita.

Picture – artistic value, culture status, new percept and meaning in new life experience

Abstract: The paper deals with the dominance of visual images in contemporary culture. It focused on perception of images and visual information in our day-to-day life also. Visual recording as well as individual production of symbols and signs with subjective meaning suggest, that their meaning is created under social interaction and communication. The aim of this paper is to find a way how to perceive „read", evaluate signs and symbols and if they reflect nowadays values. Also stress the necessity of discourse with young generation in the early stages in order to explain meaning and conception of images and artefacts. They learn to accept the meaning of images and to understand the contexts in which there were made. In order to mediate how meanings and values are conveyed as well as how images and artefacts are made. This is one of the best ways how to learn to perceive and to understand the images. If we taught them to accept, understand the images and artefacts, we taught them to communicate feelings, experiences and ideas; analyze, select and question critically to reality. The art gave us opportunity to express feelings, ideas, emotions in visual forms and that is why communication through art in fact enriches our lives.

Keywords: creativity, communication, interpretation, education, meaning, picture, visual.

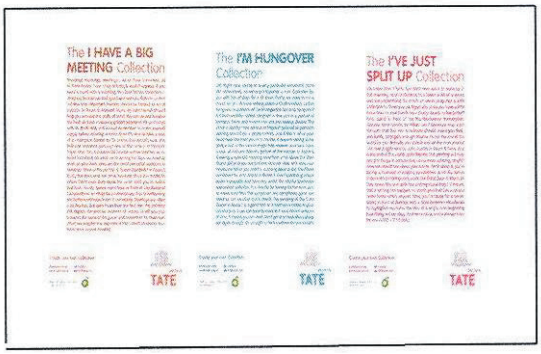
Umenie, médiá, ale nakoniec i každodenný život dnes spája jeden menovateľ, a tým je OBRAZ. Intenzívne a multimediálne sa rozvíjajúca oblasť súčasnej kultúrnej tvorby nevníma obraz len ako umeleckú hodnotu, či kultúrny status, ale ako nový vnem, novú výzvu k novej životnej skúsenosti, nový pohľad na svet. Inšpiratívna a podnetná multimediálnosť, za ktorou sa skrýva predovšetkým kreativita, a ktorá je často spájaná s „vizualitou", „obrazom", dovoľuje dívať sa na celú spoločnosť komplexnejšie. Obraz totiž umožňuje mnohovrstvový, holistický

pohľad na svet, na každodennú životnú realitu. Okrem realistickej hodnoty v sebe obsahuje aj emocionálny náboj, fantáziu, pestrofarebnosť, nepoznané.

Nové možnosti zobrazovania dnes významne obohacujú postmodernú kultúru. Namiesto tradičnej prezentácie, najčastejšie formou reklamy, s príznačným hovoreným príbehom tej-ktorej značky, či monológom, prichádza dialóg, interaktivita, aktívna participácia na príbehoch. Neprekvapuje preto, že reklama, propagácia a cielený marketing, s ktorými sa úzko spája produkcia, vonkajší vzhľad, ale tiež estetická úprava tovarov, služieb a ich prezentácia spotrebiteľovi, naberajú na dôležitosti. Ako príklad nám môže poslúžiť najnovšia reklama na Cocca–Collu, Vineu či Korporačná reklama s názvom Hungover – séria troch inzerátov Tata Britain múzeum a dobrý outdoor, kde neuvidíme žiadne obrázky, len množstvo textu: Brilantná copywriterská práca, ktorá tak trochu ironizuje, tak trochu si uťahuje z čitateľa a tak trochu spája výtvarné umenie s tými najzákladnejšími ľudskými pocitmi a potrebami (obr.1, 2). Tento príklad jasne dokumentuje, že začiatkom 21. st. sa v podstate uvoľňuje metodologická rigidita a úzke poňatie obrazu len ako artefaktu. Ako už konštatovala Angela Dalle Vacche v roku 2003, tento obrat núti tradičné odbory, aby sa vysporiadali s troma typmi videnia a vzťahom k obrazu - ikonofília, ikonoklazmus, ikonofóbia – teda s obdivom, transgresiou a strachom z vizuálna.



Obr. 1 Puristický a ničím nerušený dizajn. Príjemná vizualita a nový pohľad na svet. Chuť objavovať.



Obr. 2 Korporačná reklama s názvom Hungover – séria troch inzerátov Tata Britain múzeum a dobrý outdoor. Žiadne obrázky, len množstvo textu.

V poslednom období nás doslova priťahuje čítanie obrazov, hľadanie tajomných vzťahov a súvislostí, ktoré sú ukryté za symbolmi z minulých storočí. Svedčí o tom napokon i popularita a stále veľký záujem o renesanciu, aj v súvislosti s knihou „Da Vinci‘s Code“, ktorá prepisuje

tajomstvá kresťanskej viery novým spôsobom ako „vzrušujúci thriller“, chrámy ako tajomné objekty plné symbolov a katedrály plné kódov. Do určitej miery to ani neprekvapuje, keďže symboly sú oddávna formou komunikácie. Je to však viacúrovňová alebo mnohovrstvová forma komunikácie, v ktorej symboly nemajú jeden definitívny význam. Preto sú pre nás fascinujúce, krásne, no niekedy i zložité, sem-tam až priam mätúce. Pôsobia na rozličných úrovniach: sprostredkujú myšlienky alebo dejiny viery či tradície.

Obdobná situácia nastáva aj v prípade čítania, respektíve absorbovania obrazov, ktoré nám denno-denne ponúka audiovízia. Keďže vizuálne obrazy dnes zohrávajú významnú úlohu, nové technológie formujú svojského „obrazovkového” diváka – a najnovšie už príslušníka internetovej komunity. Z nášho prieskumu vyplýva, že 8 až 10-ročné deti približne 5 hodín denne sú zainteresované na vnímaní elektronických (vrátane televíznych) obrazov, 11 až 14-ročné približne 7 hodín denne. Len pre zaujímavosť uvádzame, že podľa globálnych výskumov tínedžeri by dnes radšej boli bez televízie ako svojho mobilu (Stratégie, 2006, s. 25). Tento fakt signalizuje zmenu preferencii najmä u mladej generácie, ktorá je dnes viac „odchovaná“ na internete, chatoch, mobiloch ako na klasickej televízii. Kým stredná a najmä staršia generácia berie televíziu už ako tradičného spoločníka vo voľných chvíľach, súčasnej mladej generácii sú bližšie najnovšie komunikačné technológie, ktoré prinášajú také vymoženosti ako “byť na internete“, nech som kdekoľvek. Mobilný internet či už na notebooku alebo na mobile dáva väčšiu slobodu a väčšie možnosti výberu. Na internete sa dajú čítať noviny, pozerať televízia, hrať on-line hry, alebo byť súčasťou globálnej komunity (Facebook, SecondLife a iné). „Televízia je v niektorých prípadoch užitočná vec. Napriek tomu som sa rozhodol nevlastniť televízor. V nedeľu si u príbuzných pozriem nejakú diskusnú reláciu. Kvalitné filmy sa premietajú vo filmových kluboch a správy vyhľadám na internete, v denníkoch alebo týždenníkoch. Rozhlas počúvam najmä v práci a to cez internet“, uviedol jeden z respondentov.

Aj na základe týchto konkrétnych zistení dovolíme si konštatovať, že deti, mládež a v konečnom dôsledku aj škola síce dostávajú obrovskú záplavu informácií, podnetov a vizuálnych posolstiev, avšak vo väčšine prípadov ich nedokážu efektívne spracovávať, selektovať a vyhodnocovať. Dôvod je jednoduchý: nie sú dostatočne pripravené na vyššie formy vizuálnej komunikácie, na plnohodnotnejšiu percepciu a recepciu vizuálnych vnemov a zážitkov. Dnes je už viac, než jasné, že je nevyhnutné brať do úvahy účinnosť nových médií, vrátane printov, či videa. Rovnako treba venovať pozornosť reklame, filmu, televízii, osobným, verejným, podnikovým a populárnym obrazom, internetovým domovským stránkam, podobne dizajnu novín a magazínov, typografii, počítačovému prostrediu a hrám, ale i móde, architektúre, záhradnému dizajnu, automobilovému dizajnu, produktom všetkých typov. Z tohto pohľadu má nemalý význam kontext sociokultúrneho prostredia, kde pozeranie a vnímanie práve prebieha, ako i vzťah medzi vnímateľom a vnímaným objektom. **Škola, veda a výskum stoja dnes skutočne pred významnou a rozhodujúcou úlohou, keďže vizualita sa stáva neoddeliteľnou súčasťou nášho života.**

Vizuálna kultúra a jej miesto v učebných osnovách

Nateraz je veľmi ťažko jednoznačne vyjadriť sa, a teda určiť, ako obsiahnuť vizuálnu kultúru v kurikulárnych dokumentoch, v učebných osnovách, do ktorého predmetu ju zahrnúť a v akom rozsahu. B. Wilson elegantne zachytil rozdiel medzi výtvarným umením a vizuálnou kultúrou, keď dokázal mapovať výchovu umením v edukácii, avšak nedokázal adekvátne mapovať vizuálnu kultúru. Sledujúc Deluze a Gauttariho (1987) rozdiel medzi stromovou štruktúrou a pakoreňom, autor tvrdí, že na rozdiel od výchovy umením, ktoré môžeme prirovnať k stromu s koreňmi, kmeňom a vetvami, vizuálna kultúra pripomína pakoreň. Ukážkovým príkladom pakoreňa je tráva, kde „neprestajne rastúci komplex podzemného systému raz za čas vyháňa bočné korienky alebo steblá" (Wilson, 2000, s. 31). Pri stromovej štruktúre možno vypozorovať smer pohybu alebo vplyv, zatiaľ čo pakorene sú príliš spletité na zobrazenie.

Prax však ukazuje, že najbližšie k vizuálnej kultúre majú výchovné predmety, predovšetkým výtvarná výchova. V dôsledku obrovského napredovania obrazového vyjadrovania výtvarnú výchovu treba nateraz vnímať ako predmet, ktorý je orientovaný nielen na oblasť výtvarného umenia, ale na všetky znakové vyjadrenia, ktoré majú vizuálnu podstatu. Sféra záujmu výtvarnej výchovy sa tak rozširuje na **vnímanie, tvorbu, interpretáciu a komunikáciu**, teda využitie všetkých vizuálnych obrazových vyjadrení. Posilňovanie týchto kompetencií jedinca, osobitne kreativity, je spojené s rozvojom pravej hemisféry. Prikláňame sa k názoru D. H. Pinka, podľa ktorého ľavo riadené myslenie bude i naďalej nepostradateľné, no nebude už stačiť. V dobe koncepčnej budeme skôr potrebovať **úplne novú myseľ.** Je dôležité, aby sme už v detstve „posilňovali schopnosť tvorby, umelecky a emocionálne krásneho, rozpoznávať obrazce, nachádzať príležitosti, vymýšľať uspokojivé príbehy a kombinovať zdanlivo nesúrodé idey do invenčnej myšlienkovej konštrukcie" (Pink, 2008, s. 54).

Svet kultúry a umenia - jedinečná cesta poznávania

Osobný a profesijný rozvoj je vecou osobného úsilia a ctižiadosti každého jedinca, spája sa však so vzdelaním (učením) predovšetkým v oblasti výtvarného umenia a vizuálnej kultúry, kam patrí i umelecká (výtvarná) tvorba. Umelecký výtvor a výraz zároveň - nie je automaticky konzekvenciou vývoja, napredovania jedinca, ako by sa to na prvý pohľad zdalo. Je výsledkom učenia, nových stratégií, metód i foriem. To zároveň naznačuje, že umelecký výtvor, teda artefakt je produktom, ktorý vzniká v procese tvorby, začína však percepciou, pokračuje kreativitou a vyžaduje reflexiu. Po druhé, spája sa tiež so svetom mladého tvorcu, poznaním ontogenézy detského výtvarného prejavu (Šupšáková, 2000).

Na nižšom stupni vzdelávania mladý tvorca interpretuje svoje skúsenosti, reprezentuje svoj osobný svet a symboly vyjadrujú jeho poznanie alebo realitu. Posun od náhodného k zmysluplného vytváraniu symbolov reprezentuje detské chápanie vlastného sveta a jeho skúseností. Obsah týchto aktivít vychádza jednak z vnútorného sveta učiaceho sa, ale i z prostredia školy, rodiny, spoločnosti. V tomto prípade výtvarný prejav treba chápať ako sebavyjadrenie. Spojiť však výtvarný prejav dieťaťa a vyučovací proces, a zároveň vytvoriť priestor na sebavyjadrenie, to

znamená zdôrazňovať v edukačnom procese aktívnu úlohu učiteľa, jeho profesionálne vedenie, motiváciu, tvorivý prístup, reflexívne myslenie a dialóg. V opačnom prípade výsledkom bude neriadená hra, vyučovanie bez pravidiel, dôraz na pocity, výraz, spontánne sebaobjavovanie.

Ďalšie obdobie dospievania sa viaže na sociokultúrny kontext. Mladí ľudia sa dnes omnoho viac zaujímajú o **kontext sociokultúrneho prostredia**, o kultúru a odkazy, posolstvá, médiá, spoločnosť a spoločenstvá, identitu, vzťahy, súvislosti a pod. **Výtvarný prejav môžeme preto charakterizovať ako cestu poznávania** a výtvarná tvorba sa v takom prípade stáva formou hľadania, objavovania svojho sociokultúrneho sveta a osobnej zodpovednosti k spoločenským požiadavkám a vplyvom kultúrnych znakov. Táto, nová skutočnosť si vyžaduje od učiteľa, aby „prekročil rámec školskej triedy" a omnoho viacej zapojil seba i žiakov/študentov do reálneho života na úrovni regiónu, spoločnosti, kultúr. Inovácia obsahu v predmete **Výtvarná výchova a učiteľ v úlohe mediátora kultúry a umenia dokážu dať mladým ľudom do rúk jedinečné vyjadrovacie prostriedky, aby v tvorivom procese prenikali do životných situácií a zároveň dostali priestor na sebarealizáciu, sebavyjadrovanie, sebaobjavovanie. Súčasne dokážu im vytvoriť priestor na odkrývanie súvislostí v ich spoločenstvách, rozvíjať kultúrne posolstvá a zároveň viesť dialóg s inými, blízkymi i vzdialenými, kultúrami.** Rozvíjanie odborných a súčasne metakognitivných zručností vedie k novým interpretáciám, novým obrazom a kombináciám myšlienok, myšlienkových postupov.

Učebné osnovy by mali počítať s tým, že mladí ľudia sú pripravení **vnímať globálny svet**, **objektívny svet** a tiež **„vytvárať svet"** na základe vlastnej skúsenosti. Toto je správny čas na prezentovanie rozmanitých dimenzií a tvarí globálneho sveta, vrátane sveta (vizuálnej) kultúry. Mladým ľuďom treba vyhovieť a vytvoriť podmienky, aby v zmysluplných tvorivých projektoch obhajovali vlastnú, individuálnu realitu, konfrontovali postmodernú vizuálnu kultúru, vyjadrovali a zaujímali vlastný názor, trebárs aj k takej téme, ako je globalizácia a jej význam. Získajú tak skúsenosti, ktoré neskôr vo svojom živote zužitkujú, a to nielen v oblasti kultúry a umenia. V našom školstve je v tomto smere nevyhnuté urobiť niekoľko záverov, jedným z nich je stanoviť **rozsah učiva v obsahu vzdelávania** a zároveň zobrať do úvahy fakt, že každá oblasť, či predmet má odlišnú, rozdielnu kognitívnu mapu (základný koncept, definíciu problému, kategórie, techniky, spôsoby a metódy sprístupňovania). **Hlavné atribúty na ktorých stojí výtvarné umenie a vizuálna kultúra, a teda i vzdelávanie – predstavivosť, schopnosť kriticky myslieť, percepcia, divergentné myslenie – by sa však mali dostať do základného učiva, aj keď okrem toho sa dajú zúročiť aj v ďalších predmetoch.** Svet kultúry a umenia je jedinečnou cestou poznávania so špecifickými metódami a vyjadrovacími prostriedkami. **Neobyčajný vklad učiteľa bude v tom, ak pomôže mladým ľuďom získať skúsenosť pochopiť zámery, fenomény a životné príbehy cez určité metafory, obrazy a symbolické zobrazenia, aby boli schopní** pozerať sa na život inými očami.

Učenie o kultúre, umenia a médiách treba vnímať širšie, ako predmet s náležitým obsahom a primeranou vážnosťou, vrátane časovej dotácie, pretože pomáha mladej generácii učiť sa nielen o histórii výtvarného umenia, filozofii, estetike, ale tiež vytvára priestor na

rozvíjanie umeleckých zručností, praktických skúseností a zároveň viacerých kľúčových kompetencií, aj keď treba dodať, že premoderný svet umenia je len malá časť veľkého postmoderného sveta kultúry a umenia. **Postmoderný svet je multikultúrny**, a to je ďalší, omnoho vážnejší rozmer. V postmodernom svete jednotlivci sú členmi mnohých spoločenstiev, „elektronických sietí", zúčastňujú sa mnohých diskusií, rozličných stretnutí. Každý dostáva mnohoraké posolstvá, myšlienky odkiaľkoľvek, často aj kontroverzné a konfliktné, mladí tak prijímajú normy a obrazy sveta. **Koncepcia pluralizmu, akceptácia rozdielnych pohľadov na veci, rešpektovanie kultúrnej a národnej odlišnosti to sú dôležité aspekty, ktoré dnes definujú učenie kultúry a umenia ako disciplínu, predmet.** Učebné osnovy by preto mali pomôcť mladým ľuďom získať skúsenosti, ktoré pomôžu rozvíjať a kreovať symbolické a naratívne zobrazovanie reálneho a imaginárneho kultúrneho sveta. Treba im dovoliť pracovať so skúsenosťami z reálneho života a školské edukačné programy považovať za vec dohody žiakov/študentov a učiteľa. Učebné osnovy, ktoré zahŕňajú všetky globalizačné tendencie, pretože svet je prakticky už bez hraníc, a tiež možnosti vzájomného prelínania a ovplyvňovania kultúr, ktoré sú prakticky nekonečné, treba považovať za rámcovú záležitosť. Z toho zároveň vychodí, že postmoderná edukácia vizuálnej kultúry a výtvarného umenia prijíma učiteľa ako individualitu, „hodnotu", ktorá reflektuje nové postuláty, prináša pridanú hodnotu, ktorou je posun vzdelávacieho procesu od reality k novej kreativite.

Literatúra

ARNHEIM, R.: 1974. *Art and visual perception: a psychology of the crealive eye.* Berkeley and Los Angeles: Universita of California Press.

DALLE VACCHE, A.: 2003. *The Visual Turn. Classical Film Theory and Art History*. NY: Rutgers UP.

FILIPOVÁ,M., RAMPLEY, M.: 2007. *Možnosti vizuálních studií.* Obrazy - texty – interpretace. Praha: Barrister & Principál, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.

LESTER P. M.: *Visual Communication. Images with Messages*. California Thomson Wadsworth 4th edition. ISBN 0-534-63720-5.

PINK, D. H.: 2008. Úplne nová mysl. Praha, Ideál. ISBM 978-80-86995-05-2.

McLUHAN, M.: 2008. *Človek, média a elektronická kultúra.* Brno, JOTA. ISBN 978-80-7217-128-6.

ŠUPŠÁKOVÁ, B., TACOL, T., ČERKEZ, B.: 2007. *Art Education: retrospectives, perspectives, alternatives.* Ljubljana: DEBORA. ISBN 978-961-6525-25-1.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: 2000. *Detský výtvarný prejav.* Bratislava: Digit. ISBN 80-968441-0-5.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: 2009. *Child´s creative expression through fine art*. Ljubljana: DEBORA. ISBN 978-961-6525-56-5.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol.: 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. *Nové myšlienky a prístupy.* Bratislava: Digit. ISBN 80-968441-1-3.

WILSON, B. 2000. *Of diagrams and rhizomes. Disrupting the content of art education.* Taipei Municipal Teachers College.

Kontaktná adresa

Prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
supsakova@euroweb.sk
www.arteducation.sk

2. 3
Príprava učiteľov primárneho stupňa školského vzdelávania - matematická edukácia

[redacted]

[redacted]

$$[redacted] \frac{[redacted]}{[redacted]} [redacted]$$

[redacted]

$$[redacted] \frac{[redacted]}{[redacted]}.$$

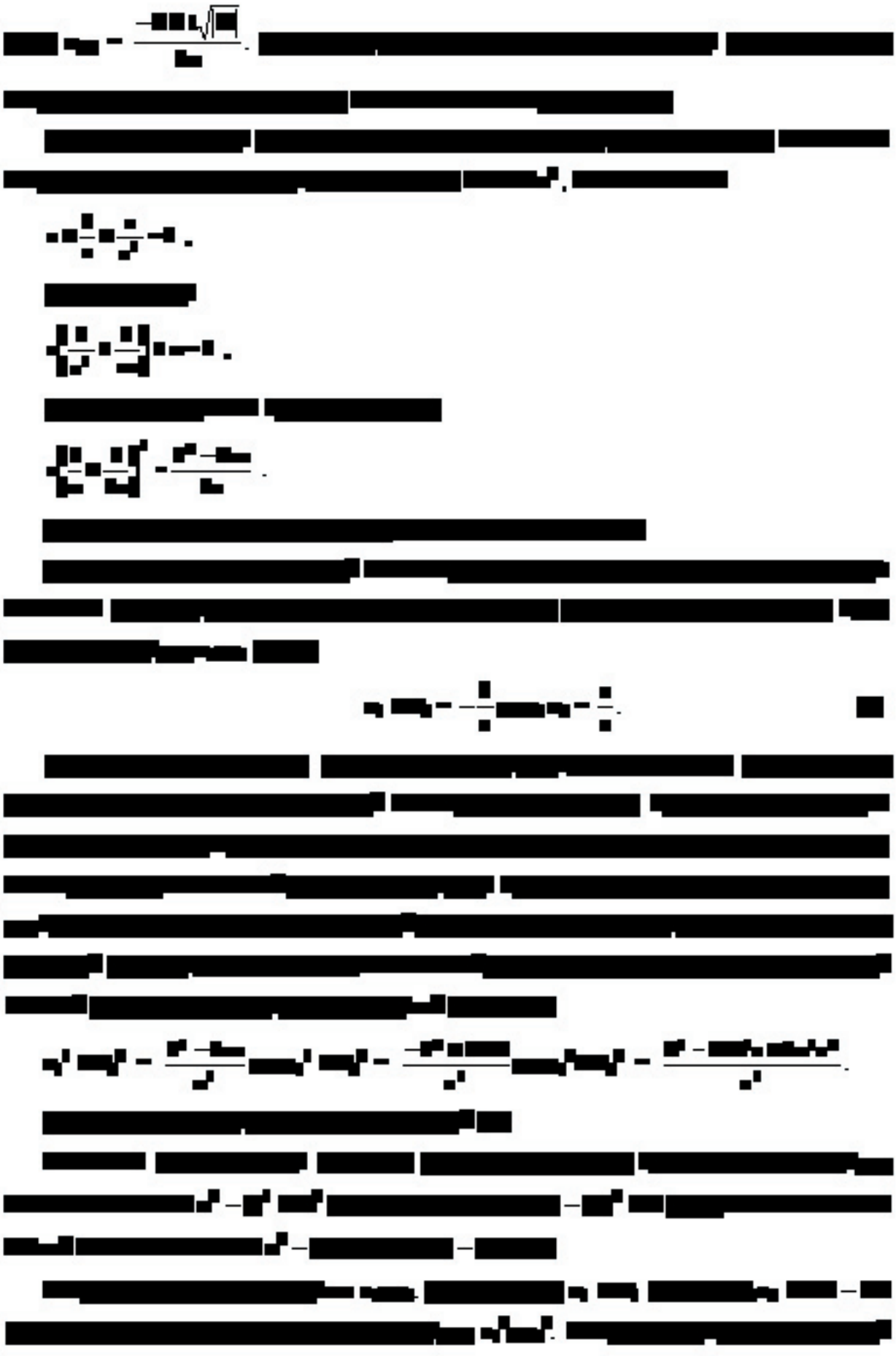
[redacted] $\frac{[redacted]}{[redacted]}$ [redacted] $\frac{[redacted]}{[redacted]}$ [redacted]

$$\frac{[redacted]}{[redacted]} \qquad \frac{[redacted]}{[redacted]}$$

[redacted]

[redacted]

[redacted]



[redacted]

[redacted]

[redacted]

Využití e-learningu při výuce stereometrie ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Marta FRANCOVÁ – Milena VAŇUROVÁ

Abstrakt: Příspěvek prezentuje e-learningový kurz Rovinné řezy mnohostěnů využívaný při výuce v učitelském studiu na Pedagogické fakultě MU v Brně. Kurz obsahuje řešené úlohy na určení rovinných řezů mnohostěnů s názornými interaktivními animacemi konstrukcí, popis konstrukcí a slovní komentáře. Je doplněn přehledem základních pojmů a souborem dalších úloh k procvičení s výsledky řešení.

Kľúčové slová: animace konstrukcí, e-learningový kurz, rovinný řez mnohostěnu.

Use of e-learning in teaching stereometry in preparation of primary school teachers

Abstract: The article presents an electronic course Planar section of polyhedrons that is used in the teaching of Geometry for students of study programme specializing in primary school teachers preparation. This course contains solution of problems with illustrative and interactive animations, descriptions of their constructions and verbal comments on them. The course is complemented with an overview of basic terms and a set of other excercises with the results of their solutions.

Keywords: animations of constructions, e-learning course, planar section of polyhedrons.

E-learning je v současnosti jednou z významných cest ke zkvalitnění výuky. Při vysokoškolském studiu, zvláště v kombinovaných a distančních formách, umožňuje studentům aktivní samostatné učení a současně je pomocníkem učitele pro komunikaci se studenty, zadávání úkolů, testování, hodnocení apod.

Možnost ulehčení samostatného studia prostřednictvím e-learningu nás vedla k vytvoření e-learningového kurzu pro studenty učitelství 1.stupně ZŠ na naší fakultě. Toto studium je realizováno jak prezenční, tak kombinovanou formou. Omezené časové dotace pro výuku kladou především v kombinovaném studiu velké nároky na samostatnou přípravu studentů.

Jedním z témat předmětu Geometrie 2, který je součástí programu studia učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, jsou základy stereometrie, přesněji základní polohové a metrické vlastnosti bodů, přímek a rovin v trojrozměrném eukleidovském prostoru. E-learningový kurz *Rovinné řezy mnohostěnů* byl připraven jako pomůcka k řešení aplikačních úloh k tomuto tématu, speciálně úloh na určení rovinných řezů jehlanů a hranolů. I když jde vcelku o jednoduché úlohy řešené ve volném rovnoběžném promítání, je jejich samostatné řešení pro mnohé studenty obtížné a pro vlastní výuku časově náročné. Vytvoření a následné využití uvedeného e-learningového kurzu pomáhá uvedené potíže odstranit.

Technické řešení kurzu podle našich písemných dokumentů, nákresů, představ a požadavků pro nás zpracovali technici servisního střediska pro e-learning, které bylo zřízeno na MU jako celouniverzitní pracoviště. Konečná podoba kurzu je výsledkem naší téměř dvouleté spolupráce.

Od dubna letošního roku je kurz zveřejněn na Elporále (http://is.muni.cz/elportal) též jako stejnojmenná výuková e-publikace.

Při vytváření kurzu byly sledovány následující cíle: Poskytnout studentům interaktivní studijní materiál, který by jim usnadnil samostatné studium, tj. především samostatné řešení aplikačních úloh k výše uvedenému tématu předmětu Geometrie 2, vedl je k jeho hlubšímu pochopení tématu a rozvíjel jejich prostorovou představivost.

Pro práci s tímto e-learningovým materiálem studenti potřebují znalosti a dovednosti, které se týkají především:

- základních polohových vlastností a vztahů v trojrozměrném eukleidovském prostoru, zvláště vzájemných poloh bodů, přímek a rovin,
- obecného řešení dvou základních polohových úloh – určení průsečíku přímky s rovinou a průsečnice dvou rovin,
- principu volného rovnoběžného promítání a jeho využití k sestrojení volných rovnoběžných průmětů základních těles, speciálně pravidelného čtyřbokého a šestibokého jehlanu a hranolu, včetně krychle a k řešení základních polohových úloh.

Kurz obsahuje následující části:

- Základní pojmy
- Doporučení
- Řešené úlohy
- Zásobárna úloh

V části **Základní pojmy** jsou stručně uvedeny pojmy týkající se rovinného řezu mnohostěnu, souvislosti konstrukce řezu se základními polohovými úlohami a možné druhy průniků roviny a konvexního mnohostěnu.

V části **Doporučení** lze nalézt některé návody a poznámky k usnadnění konstrukce řezu. Je zde též poznámka k využití volného rovnoběžného promítání pro řešení úloh a určení viditelnosti.

Řešené úlohy jsou hlavní studijní částí kurzu. Je zde uvedeno osm řešených úloh na určení rovinných řezů jehlanů a hranolů s animacemi řešení. U čtyř z těchto úloh (dvě na určení řezu pravidelného čtyřbokého jehlanu a dvě na určení řezu pravidelného čtyřbokého hranolu, z toho jedna na určení řezu krychle) je uvedeno několik variant možného postupu řešení. U dalších čtyř úloh je uvedena již jen jedna varianta řešení a nalezení dalších možných postupů je ponecháno pro samostatnou práci. U každé z těchto osmi úloh (a u všech uvedených variant jejich řešení) je možné zvolit grafické řešení s animací včetně zápisu konstrukce a otevřít si též komentář k řešení úlohy. Rovněž je možné si vytisknout zadání úlohy pro samostatnou práci i její grafické řešení se zápisem konstrukce a komentářem k řešení.

Část **Zásobárna úloh** obsahuje zadání dalších úloh k samostatnému procvičení. Je možné si vytisknout zadání i graficky vyřešenou úlohu včetně zápisu konstrukce. Řešení úloh je zde již bez animací a je uveden vždy jen jeden z možných postupů řešení.

Dosavadní zkušenosti s použitím kurzu

Kromě výukové e-publikace dostupné na Elportále MU, mají studenti kurz k dispozici v učebních materiálech předmětu Geometrie 2, který je každoročně vypisován na jarní semestr. Ve studijním roce 2007/2008 jej ještě ve zkušební, ne zcela kompletní formě, využívali studenti kombinovaného studia. Vedle výrazné časové úspory při výuce přineslo využití kurzu zlepšení výsledků studentů při vypracování seminární práce a v zápočtových písemných zkouškách. Kurz měl u studentů příznivý ohlas. Především uvítali usnadnění a zpříjemnění samostatného studia v pro ně dosud obtížné partii. V době přípravy tohoto příspěvku, tj. ve studijním roce 2008/2009, ještě výsledky použití kurzu nemáme, ale vzhledem k reakcím studentů, kteří kurz využívají, předpokládáme, že budou obdobné.

Kurz mohou využít též studenti učitelství matematiky 2. stupně ZŠ jako opakování středoškolského učiva v předmětu Konstrukční geometrie. Využít jej mohou i středoškolští studenti.

Literatura

FRANCOVÁ, M. – VAŇUROVÁ, M.: *Rovinné řezy mnohostěnů*. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2009, ISSN 1802-128X.

FRANCOVÁ, M. – MATOUŠKOVÁ, K.: *Kapitoly ze základů stereometrie pro studium učitelství 1.st. ZŠ*. Brno: MU Brno 2004, 2. vydání. ISBN 80-210-3571-4.

HANZEL, P.: Možnosti elektronickej podpory vzdelávania v príprave učiteľov pre 1. stupeň ZŠ. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Cesty (k) poznávaní v matematice primární školy.* Olomouc: UP Olomouc, 2004, s. 107-115. ISBN 80-244-1311-6.

Kontaktní adresa

RNDr. Marta Francová, CSc.
RNDr. Milena Vaňurová, CSc.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra matematiky
Poříčí 31, 635 00 Brno, Česká republika
francova@ped.muni.cz
vanurova@ped.muni.cz

Matematická gramotnosť - kompetencia matematickej argumentácie študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky

Ľubica GEROVÁ

Abstrakt: Článok súvisí s témou riešenou v projekte VEGA (2008-2010) „Analýza matematickej prípravy študentov odboru Predškolskej a elementárnej pedagogiky z pohľadu rozvoja matematickej gramotnosti“. Výskumy PISA (2003, 2006) odhalili priemerný výkon úrovne matematickej gramotnosti 15-ročných žiakov v Slovenskej republike, ktorý je pod priemerom krajín OECD. Článok prezentuje výsledky riešenia jednej z úloh použitých pri zisťovaní úrovne matematickej gramotnosti u budúcich učiteľov materských a základných škôl. Je dôležité, aby učiteľ bol schopný rozvíjať matematickú gramotnosť detí už od predškolského veku.

Kľúčové slová: Matematická gramotnosť, kompetencia, predškolská a elementárna pedagogika.

Mathematical Literacy - Mathematical Argumentation Competence of the Students in the Branch Pre-school and Elementary Pedagogy

Abstract: The article is dealing with theme solved in project VEGA (2008 - 2010) “Mathematical Preparation Analysis of Students in the Branch of Pre-school and Elementary Pedagogy from Mathematical Literacy Point of View”. The researches PISA (2003, 2006) have shown average accomplishments of mathematical literacy level of 15- year old pupils in the Slovak republic. It is under average level of the countries OECD. The article presents the results of one solved problem used during finding out mathematical literacy level of next teachers at kindergartens and elementary schools. It is necessary the teacher is able to develop mathematical literacy of children from pre-school age.

Keywords: Mathematical literacy, competence, pre-school and elementary pedagogy.

Úvod

Matematika dáva možnosť jednotlivcovi opísať, analyzovať a pochopiť svet, v ktorom žije. V spoločnosti sa často prezentuje názor, že matematika je určená len pre menšinu, nie väčšinu obyvateľstva. Pravdou však je, že matematika hlboko zasahuje do prostredia moderných pracovísk a každodenného života ľudí. Skupina odborníkov pre Mathematics of the Programme for International Students Assessment (PISA) vytvorila definíciu matematickej gramotnosti. Je to *„schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky vo svete, robiť zdôvodnené hodnotenia, používať matematiku a zaoberať sa ňou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám života konštruktívneho, zaujatého a rozmýšľajúceho občana“* (Koršňáková, 2004, s. 7). Dôležitou časťou matematickej gramotnosti je použitie a uvedomenie si matematiky v rôznych situáciách.

Zistenia stavu úrovne matematickej gramotnosti 15-ročných žiakov v Slovenskej republike v r. 2003 a 2006 sú známe a nie uspokojivé. Výsledkom zistenia je aj potreba úpravy a výberu úloh vhodných na rozvoj matematickej gramotnosti na ZŠ a SŠ. Uvedomujeme si však, že z

tohto hľadiska je tiež dôležitá príprava budúcich učiteľov. Učiteľ musí byť schopný pracovať so žiakmi v súlade aj so zámermi PISA. Poznanie dosiahnutej úrovne matematickej gramotnosti sa týka konkrétne aj študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Ak im pomôžeme rozvíjať ich matematickú gramotnosť, tak je predpoklad, že ju budú rozvíjať u žiakov vo svojej budúcej praxi. Matematickou gramotnosťou sa zaoberajú aj články autorov Gerová, Klenovčan (2005 - 2009) a Gombára, Mokriša, Zeľovej (2009).

Charakteristika úloh z pohľadu matematickej gramotnosti

Podľa Koršňákovej (2004) PISA sleduje v úlohách tri zložky **- *situáciu*** (osobný život; škola alebo zamestnanie, voľný čas; spoločnosť; veda), ***matematický obsah*** (kvantita; zmena, vzťahy a závislosť; priestor a tvar; náhodnosť) a ***kompetencie*** (rozmýšľanie a usudzovanie; matematická argumentácia; komunikácia; modelovanie; položenie otázky a riešenie problému; reprezentácia; použitie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania a operácií; použitie nástrojov a prístrojov). Viaceré z nich sa môžu v jednej úlohe prekrývať. Sú vymedzené v troch úrovniach *reprodukcie, prepojenia* a *reflexie*.

V tomto článku sa zameriame na podrobnejšiu charakteristiku kompetencie *matematická argumentácia na úrovni prepojenia*, pretože s ňou súvisí úloha „Lúpeže“, ktorú budeme analyzovať z hľadiska riešenia študentov. *Matematickými kompetenciami* rozumieme súhrn matematických schopností žiaka. ***Matematická argumentácia*** zahrňuje znalosť povahy matematických dôkazov a ich odlišností od iných druhov matematického uvažovania, sledovanie a hodnotenie rôznych typov reťazcov matematických argumentov, cit pre heuristiku („Čo sa môže/nemôže stať a prečo?“) a zručnosť vytvárania matematických argumentov. ***Úroveň prepojenia a integrácie pre riešenie problému*** vyžaduje tvoriť prepojenie medzi rôznymi prameňmi a témami v matematike; integrovať informácie na riešenie jednoduchých problémov; vytvoriť prepojenie medzi rôznymi znázorneniami; dekódovať a interpretovať symbolický a formálny jazyk a porozumieť ich vzťahu k prirodzenému jazyku. ***Matematická argumentácia na úrovni prepojenia*** nadväzuje na kompetencie na úrovni reprodukcie. Zahrňuje jednoduché matematické uvažovanie bez rozlíšenia medzi dôkazmi a širšími formami argumentov a uvažovania, sledovanie a hodnotenie sledu matematických argumentov rôznych typov, cit pre objavy (napr. „Čo sa môže alebo nemôže stať, alebo byť príčinou a prečo?“, „Čo viem a čo chcem zistiť?“). (Kol., 2006)

Čiastková úloha v projekte VEGA

V rámci projektu VEGA „*Analýza matematickej prípravy študentov odboru Predškolskej a elementárnej pedagogiky z pohľadu rozvoja matematickej gramotnosti*“ sa zaoberáme problematikou skúmania matematickej gramotnosti u študentov v odbore Predškolská a elementárna pedagogika. V školskom roku 2008/2009 sme plnili jeden z výskumných cieľov projektu - diagnostikovať úroveň matematickej gramotnosti študentov - budúcich učiteľov pri vstupe na vysokú školu.

Výskumný nástroj:

Použili sme 5 úloh. Jednou z nich, piatou, sme ešte navyše u študentov sledovali predpoklady pre didaktické kompetencie budúceho učiteľa. Pri výbere a tvorbe úloh sme vychádzali z charakteristiky úloh PISA. V tomto článku sa zameriavame na charakteristiku a analýzu úlohy č. 4 „Lúpeže“ (Koršňáková, 2004).

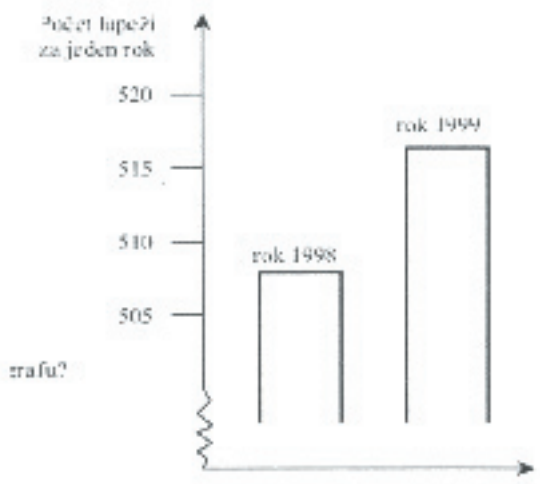
Výskumná vzorka:

Testovanie sa uskutočnilo u študentov 1. ročníka Predškolskej a elementárnej pedagogiky na začiatku školského roka 2008/2009. Vzorku tvorilo 259 študentov na pedagogických fakultách troch univerzít - UMB v Banskej Bystrici (90), PU v Prešove (129) a TU v Trnave (40).

Zadanie a charakteristika úlohy:

Televízny reportér ukázal tento graf a povedal: „Graf ukazuje veľký nárast počtu lúpeží od roku 1998 do roku 1999.“

Otázka: Považujete tvrdenie reportéra za vyhovujúce vysvetlenie grafu? Uveďte zdôvodnenie svojej odpovede.



Táto úloha bola použitá v testovaní 15-ročných žiakov a bola uvoľnená pre použitie na hodinách matematiky. Vzhľadom na to, že v odbore Predškolská a elementárna pedagogika sú prevažne študenti zo stredných škôl pedagogického zamerania, obchodných akadémií, združených stredných škôl a stredných odborných učilíšť (76,10 %) zaujímalo nás, ako by ju riešili študenti v danom odbore, a preto sme ju prevzali k ich testovaniu. Úloha bola prebratá v pôvodnej verzii zo zbierky úloh, ktorá vznikla v súvislosti s testovaním v rámci PISA v r. 2003.

V úlohe sa vyskytuje súbor údajov, ktoré je prezentovaný v podobe grafu (stĺpcového diagramu). Je potrebné ich analyzovať a vidieť v širšej súvislosti predošlého obdobia. Na základe ponúknutých faktov má študent vyvodiť zmysluplnú odpoveď. Riešenie úlohy vyžaduje teda formulovanie vlastnej odpovede študenta so zdôvodnením.

Úloha je charakteristická nasledovnými znakmi:

Situácia: spoločnosť

Obsah: náhodnosť (odporúčané k téme štatistika); zmena, vzťahy a závislosť

Kompetencie a úroveň: matematická argumentácia; prepojenie

Súvis s učivom ZŠ: diagramy, štatistika.

Riešenie úlohy:

Správnym riešením úlohy je odpoveď: „Nie, interpretácia grafu je nevyhovujúca.“ Zdôvodnenie vychádza z myšlienky: a/ znázornenia malej časti grafu;
b/ vyjadreného podielového alebo percentuálneho zvýšenia;
c/ potreby údajov o trendoch.

Čiastočne správnou odpoveďou je odpoveď „Nie.“, pričom vysvetlenie neobsahuje podrobnosti.

Za *nesprávnu odpoveď* sa považuje „Nie.“ bez argumentácie alebo správneho vysvetlenia, prípadne odpoveď „Áno, interpretácia je vyhovujúca.“, alebo iné nevyhovujúce odpovede.

Úlohu sme hodnotili nasledovne: 3 body za úplnú správnu odpoveď, 2 a 1 bod za čiastočne správnu odpoveď z hľadiska argumentácie, 0 bodov za nesprávnu odpoveď a nevyhovujúcu argumentáciu, za neuvedenie odpovede alebo neriešenie úlohy.

Dosiahnuté výsledky

Nasledovná tabuľka prezentuje úspešnosť študentov v riešení úlohy.

Tabuľka 1: Úspešnosť riešenia úlohy

	Počet študentov	0 b.	%	1 b.	%	2 b.	%	3 b.	%
B. Bystrica	90	58	64,44	12	13,33	13	14,45	7	7,78
Prešov	129	89	68,99	12	9,30	24	18,60	4	3,10
Trnava	40	24	60,00	6	15,00	8	20,00	2	5,00
Spolu	259	171	**66,02**	30	**11,58**	45	**17,38**	13	**5,02**

Nepreukazujú sa väčšie rozdiely v úspešnosti študentov jednotlivých fakúlt. Celkovo možno konštatovať, že v tejto úlohe preukázali študenti veľmi nízku úspešnosť. Neúspešnosť 60 % a viac u vysokoškolákov - budúcich učiteľov núti k zamysleniu. V testovaní 15-ročných žiakov krajín OECD 26 % z nich odpovedalo správne (Kol., 2009, s. 164), v našom testovaní len 5,02 % budúcich učiteľov.

Ukázali sa nedostatky rôzneho charakteru. Časť z nich súvisela s neovládaním učiva ZŠ, časť s nedostatočnou úrovňou čitateľskej gramotnosti respondentov, časť s nepochopením zadanej úlohy a s nesprávnym vyriešením úlohy.

Uvedieme niektoré najčastejšie sa vyskytujúce zdôvodnenia odpovedí.

S neporozumením úlohy sú spojené nasledovné vysvetlenia.

Študent má snahu meniť daný text úlohy:

- v otázke reportéra požaduje vynechať slovo „veľký“;
- dožaduje sa doplnenia „chýbajúcich“ údajov - čísel, uvedenia „presných“ čísel a nielen rokov, vyjadrenia údajov v percentách, uvedenia druhu lúpeží;
- požaduje zmeniť „nesprávnu“ formuláciu „od roku 1998 do roku 1999“, lebo medzi 1998 a 1999 nevidí existenciu žiadneho roku; uviesť v texte „do r. 1999“ nie „od r. 1998“;

- požaduje zmeniť otázku úlohy, nevysvetľuje prečo;
- navrhuje meniť obsah viet - napr. vynechať slovo „počet“, ponechať len „rast“ lúpeží.

S neporozumením grafu sú spojené nasledovné vysvetlenia:

- graf je nepresne znázornený, chýbajú v ňom hodnoty;
- v grafe nie sú presne vyznačené hodnoty, pokiaľ stĺpce siahajú, preto sa nedá určiť, o koľko sa líšia (študent nevie, že hodnotu môže odčítať sám);
- chýba označenie hodnôt od 0, je len od 505;
- graf by mal mať označenie aj na osi x; os x má byť spojená so stĺpcom;
- študent považuje za potrebné vymeniť os x s osou y;
- tvrdí, že sa nedá z grafu vyčítať výsledok, graf treba najprv zmeniť „roky dať na os y, počet lúpeží na os x a nakresliť šípku“, čím myslí jej začiatok v bode [0,0];
- študent požaduje iný druh grafu, tento nepovažuje za vhodný, navrhuje spojnicový, v stĺpcovom nevidí „prepojenie“ medzi rokmi, pretože stĺpce „nie sú spojené“, a teda nevidí rast - zmenu v grafe; dožaduje sa grafu, ktorým má byť „vlna“, „priamka“;
- študent požaduje stĺpce znázorniť tesne pri sebe, pretože medzi nimi „nie je žiadny rok“;konštatuje, že graf neukazuje nárast, iba počet lúpeží;
- konštatuje, že graf ukazuje len počet lúpeží za 1 rok a to je 1 090 lúpeží;
- tvrdí, že v grafe je uvedený „počet za jeden rok a roky 1998 a 1999 nie sú znázornené ako po roku“;
- študent vysvetľuje, že na obrázku nie je graf, lebo grafom je čiara;
- požaduje uviesť v grafe aj mesiace, nielen roky.

So slabšou schopnosťou ***čítať údaje v grafe*** sú spojené nasledovné vysvetlenia:

- študent vníma len rozdielnu výšku stĺpcov, čím len potvrdzuje fakt, že lúpeží bolo v r. 1998 menej (nižší stĺpec) ako v r. 1999 (vyšší stĺpec);
- konštatuje, že graf ukazuje nárast o jednu polovicu za posledný rok (odhaduje z výšky stĺpcov);
- študentovi chýba uvedenie počtu lúpeží na osi x;
- nerozumie „vlnovke“ nad osou x;
- tvrdí, že graf ukazuje nárast 521 lúpeží;
- graf neukazuje rozdiel v počte lúpeží;
- konštatuje, že z grafu sa nedá nič vyčítať.

Z riešení úlohy a vyjadrení - argumentácie študentov možno urobiť nasledovný ***záver***:

- Viacerí študenti majú problém s učivom ZŠ a SŠ (pojem graf, druhy grafov, práca s nimi, ich čítanie a zostavovanie, ich štatistické využitie).
- Porozumenie úlohe je prvým dôležitým krokom pre jej úspešné vyriešenie. Časť študentov sa však orientuje na hodnotenie správnosti zadaného textu z jazykovej stránky a zadaného obrázka, namiesto toho, aby ich správne analyzovali z matematického hľadiska a pochopili. Niektorí študenti si neuvedomujú, že každé slovo má svoj význam v zadaní úlohy a jeho vynechanie alebo nevzatie do úvahy môže pozmeniť samotnú

úlohu alebo ovplyvniť výsledok.

- Neúspech v riešení úlohy vidíme aj v nedostatočnej čitateľskej gramotnosti študentov (čítanie a porozumenie textovej i grafickej časti úlohy). Na dôležitosť prepojenia matematickej a čitateľskej gramotnosti poukázali aj Gerová, Klenovčan (2006).
- Schopnosť študentov argumentovať je nedostatočná. Unikajú od podstaty obsahu. Majú problém sformulovať súvislé zmysluplné vety pre svoje vysvetlenie. Čitateľ si musí dotvárať predstavu o ich matematickom myslení.

Úlohy, ktoré boli pre 15-ročných žiakov zo SR v testovaní PISA ťažšie, súviseli, okrem iného, s čítaním a interpretáciou informácií v podobe grafu, tiež s argumentáciou. (Koršňáková, 2004). Potvrdilo sa, že hoci úloha „Lúpeže" bola stanovená pre populáciu 15-ročných žiakov, majú s ňou značné problémy aj študenti 1. ročníka odboru Predškolská a elementárna pedagogika.

Záver

Každú školskú reformu realizujú učitelia. Na nich záleží, ako sa bude v nej v súčasnom období uplatňovať rozvíjanie matematickej gramotnosti. Prioritou nie je redukcia učiva. Je ňou také vyučovanie, v ktorom by sme mohli účinne rozvíjať kompetencie žiakov a študentov. K tomu je potrebný aj dostatočný časový priestor, bez ktorého nie je jednoduché dosiahnuť vyššiu úroveň matematickej gramotnosti. „Vyučovanie v našich školách je poznamenané nedostatkom času. ... Učiteľ sa na hodine nestihne so žiakmi porozprávať o tom, ... čo si vymysleli, čo objavili." (Kováčik, 2004, s. 149). Príprave učiteľov v odbore Predškolská a elementárna pedagogika na PF UMB v Banskej Bystrici „... na vyučovanie didaktiky matematiky je vyčlenené pomerne málo času. Nie sme celkom spokojní ani s matematickými vedomosťami uchádzačov o štúdium učiteľstva. Na doučenie učiva je nedostatok času." (Kováčik, 2005, s. 255). Podľa novej schválenej akreditácie však bude časová dotácia ešte nižšia a nepravidelná. Systematická práca so študentmi bude značne sťažená. Aj to ovplyvní možnosti rozvíjania ich matematickej gramotnosti.

Literatúra

GEROVÁ, Ľ.: *Úlohy pre zisťovanie úrovne matematickej gramotnosti študentov učiteľstva*. In: Zborník Elementary Mathematics Education „Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania". Banská Bystrica: UMB, 2009. s. 50 - 57. ISBN 978-80-8083-742-6

GEROVÁ, Ľ.- KLENOVČAN, P.: *Riešenie matematických úloh pre 1. stupeň ZŠ z pohľadu rozvíjania matematickej gramotnosti.* In: CD „Induktívne a deduktívne prístupy v matematike". Trnava: PF TU, 2005. s. 78 - 88. ISBN 80-8082-030-9

GEROVÁ, Ľ.- KLENOVČAN, P.: *Riešenie praktických situácií a rozvoj matematickej gramotnosti.* In: Zborník „Matematika 2", Olomouc: PF UP, 2006. ISBN 80-244-1311-6

GEROVÁ, Ľ.- KLENOVČAN, P.: *Čitateľská a matematická gramotnosť - spojené nádoby.* Banská Bystrica: PF UMB, 2006. s. 129 – 135. ISBN 80-8083-234-X

GEROVÁ, Ľ.- KLENOVČAN, P.: *Rozvíjanie matematickej gramotnosti budúcich učiteľov - elementaristov.* In: Sborník z konference s mezinárodní účastí „Vyučování matematice z pohledu kompetencí žáka a učitele 1. stupně základního vzdělávání – Sŕní 2007“. Plzeň: ZU, 2007. ISBN 978-80-7043-548-9

GEROVÁ, Ľ.- KLENOVČAN, P.: *Možnosti rozvíjania matematickej gramotnosti študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky.* In: Acta Universitatis Palackianae Olomoucensis „Matematika 3“. Olomouc: PF UP, 2008. s. 91 - 95. ISBN 978-80-244-1963-3

GOMBÁR, M., MOKRIŠ, M., ZEĽOVÁ, V.: *Analýza úrovne matematickej gramotnosti študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky - oblasť kvantita.* In: Zborník Elementary Mathematics Education „Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania“. Banská Bystrica: UMB, 2009. s. 58 - 62. ISBN 978-80-8083-742-6

KLENOVČAN, P.: *Matematická gramotnosť študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika*. In: Zborník Elementary Mathematics Education „Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania“. Banská Bystrica: UMB, 2009. s. 97 - 101. ISBN 978-80-8083-742-6

KOL.: *Take the Test (Sample Questions from OECD´s PISA Assessments)*. 2009. ISBN 978-92-64-05080). Dostupné na <https://www.oecd.org/dataoecd/47/23/41943106.pdf>

Kol.: *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy (A Framework for the PISA 20 06)*. OECD, 2006. Dostupné na <http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf >

KORŠŇÁKOVÁ, P.: *Matematika, úlohy 2003*. Bratislava: ŠPÚ, 2004, s. 40. ISBN 80-85756-89-7

KOVÁČIK, Š.: *Algoritmy verzus rozvoj myslenia žiakov.* In.: Zborník z konferencie „Cesty (k) poznávání v matematice primární školy“. Olomouc: UP, 2004. s. 147-150. ISBN 80-244-0818-X

KOVÁČIK, Š.: *Nultý ročník ZŠ, integrované vyučovanie matematiky a budúci učitelia.* In.: Zborník z konferencie „Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor“. Prešov: PF PU, 2005. s. 251-255. ISBN 80-8068-372-7

Kontaktná adresa

PaedDr. Ľubica Gerová, PhD.
Katedra matematiky, FPV UMB
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika
lgerova@pdf.umb.sk

Manipulativní dovednosti dětí v matematice v primárním vzdělávání

Jitka HODAŇOVÁ

Abstrakt: Práce s modely v matematice vede k rozvoji prostorové představivosti žáků. Současně žáky seznamuje zábavnou formou se základními geometrickými tvary.

Kľúčové slová: elementární škola, matematika, modely, tvorba modelů, prostorová představivost.Title of the paper in English language.

Children´s Manipulative Skills in Mathematics in the Elementary Education

Abstract: The activities with models in mathematics lead to development of three-dimensional imagination of pupils. The pupils familiarize with geometrical shapes in enjoyable way.

Keywords: Elementary school, mathematics, models, shapes, creation of models, three-dimensional imagination.

Umění skládání papíru vzniklo všude tam, kde se objevil papír. V **Japonsku**, které je nejblíže Číně, ve **Španělsku** díky Maurům a v **Jižní Americe**. Ve všech těchto zemích má skládání papíru bohatou tradici a i v současnosti odtud pocházejí nejvýznamnější světoví autoři origami.

Až do první poloviny 20. století se toto umění předávalo především ústně. Pak ale japonský mistr **AKIRA JOŠIZAWA**, který studoval deskriptivní geometrii, navrhl soubor symbolů představujících jednotlivé kroky při skládání a se svými mistrovskými modely objel celý svět. Díky jeho úsilí se pro skládání papíru celosvětově vžil japonský výraz **ORIGAMI** a právě Akira Jošizawa se zasloužil o jeho rozvoj.

Při skládání origami je třeba zvolit správnou úroveň obtížnosti vzhledem k věku a schopnostem dětí. Z hlediska obtížnosti rozlišujeme tři typy skládanek.

- **Lehké skládanky**, které jsou vhodné pro žáky prvního stupně základních škol.
- **Středně těžké skládanky**, které mohou skládat žáci druhého stupně základních škol.
- **Těžké skládanky,** které se tvoří do prostoru a vyžadují prostorovou představivost. Jsou určeny studentům středních škol a vysokých škol. Skládání složitějších skládanek se také věnuje široká veřejnost, která ji rozvíjí jako tvořivou zájmovou aktivitu.

Výchozí čtverec papíru musí být skutečně přesný čtverec. Sklady se musí provádět co nejpřesněji a nejpečlivěji, jinak papír v pozdějších krocích skládanky nebude na sebe doléhat. Nejprve je vhodné skládanku natrénovat s obyčejným papírem. Je také důležité se u skládání dobře bavit a pro děti je významný pocit úspěchu z dobře složené skládanky. V současné době jsou skládány především:

Zvířátka

Květinové motivy

Šperky

Dinogami (svět pravěkých rostlin a dinosaurů)

Na ZŠ Fr. Stupky a na ZŠ Aksamitova v Olomouci byl uspořádán netradiční den s matematikou. Akci jsme nazvali Origamiáda a informace o tomto nestandardním vyučování geometrie jsme žákům sdělili na nástěnce, která byla označená barevným symbolem akce, který je na obrázku č. 1.

Obrázek č.1: Netradiční den s geometrií



Vybrali jsme lehké a středně těžké modely. Pro žáky jsme připravili schémata skládanek a případně jsme jim poskytli i fotodokumentaci modelu. Žáci těchto základních škol pracovali samostatně podle schémat nakreslených na obrázcích a podle fotografií modelů. Schemata pro skládání byla vytvořena v programu CAD. Každá skládanka byla vyfotografovaná v několika sekvencích a jednotlivé fotky představují jednotlivé kroky při skládání origami.

Obrázek č. 2: Origamiáda pro žáky na ZŠ Fr. Stupky Olomouc





Obrázek č. 3: Origamiáda pro žáky na ZŠ Aksamitova Olomouc





Netradiční den s geometrií, Hrátky s matematikou, Matematický jarmark, Stavíme město, Origamiáda a další aktivity, jsme připravili pro žáky základních škol, abychom jim ukázali, že matematika může být zábavná, poučná a užitečná pro život. Naším cílem bylo zvýšit zájem žáků o matematiku a o přírodní vědy. Doufáme, že pozitivní vztah k matematice povede k zvýšenému zájmu o studium technických a přírodovědných oborů.

Literatúra

DUDENEY, H. E.: *Matematické hlavolamy.* Praha: Nakladatelství Olympia, 1995. ISBN 80-7033-380-4

DUŠEK, F.: Matematické zájmové kroužky. Praha: SPN, 1971.

KOWAL, S.: *Matematika pro volné chvíle*. Praha: SNTL, 1985.

VARGA, T.: *Hrajeme si s matematikou*. Praha: Albatros, 1988

Kontaktná adresa

Mgr. Jitka Hodaňová, Ph.D.
Katedra matematiky
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc, Česká republika
hodanova@pdfnw.upol.cz

Matematická gramotnosť – kompetencia riešenia a tvorby problémových úloh študentmi predškolskej a elementárnej pedagogiky

Štefan KOVÁČIK

Abstrakt: Novou školskou reformou sa znižuje na Slovensku počet vyučovacích hodín matematiky na všetkých stupňoch škôl. Výsledky výskumu PISA (2003, 2006) ukázali pokles matematickej gramotnosti 15-ročných žiakov. Zisťovaním úrovne matematickej gramotnosti študentov – budúcich učiteľov v materských a základných školách sa zaoberá projekt VEGA (2008-2010) „Analýza matematickej prípravy študentov odboru predškolskej a elementárnej pedagogiky z pohľadu rozvoja matematickej gramotnosti“. Článok rozoberá výsledky riešenia jednej z úloh použitých pri zisťovaní úrovne matematickej gramotnosti študentov v danom odbore.

Kľúčové slová: Kompetencia, matematická gramotnosť, príprava učiteľov, predškolská elementárna pedagogika.

Mathematical Literacy - Solving and Creational Problems Competence of the Students in Branch Pre-school and Elementary Pedagogy

Abstract: The number of lessons in mathematics has decreased at all types of schools in connection with new school reform in the Slovak republic. The results of research PISA (2003, 2006) showed decline of 15-years old pupils´ mathematical literacy. The project VEGA "Mathematical Preparation Analysis of Students in the Branch of Pre-school and Elementary Pedagogy from Mathematical Literacy Point of View" (2008 – 2010) has found out the levels of mathematical literacy of the students - next teachers at kindergarten and elementary schools. The article is dealing with results of one solved problems (Light house) used during testing of mathematical literacy of the students in this branch.

Keywords: Competence, mathematical literacy, preparation of teachers, pre-school and elementary pedagogy.

Národ, ktorý nevie vyrobiť pušný prach, neobháji svoju existenciu.
Národ, ktorý nevie počítať, nebude mať svoju vedeckú elitu.

Úvod

V televízii sme občas svedkami toho, ako niektoré známe osobnosti sa chvália svojimi chabými vedomosťami z matematiky, a zároveň presviedčajú divákov o zbytočnosti matematiky. Je to nezanedbateľný spôsob ovplyvňovania verejnej mienky, ktorý sa podieľa na tvorbe negatívnych postojov študentov k matematike. Mnohí študenti pri výbere študijného odboru na vysokých školách majú na mysli hlavný cieľ „vyhnúť sa matematike“.

Neuvedomujú si, že matematika je nielen počítanie, ale je to široký rozsah schopností osobnosti, ktoré súvisia s každodenným životom ľudí, napríklad ***logické*** uvažovanie a porozumenie odborného textu (právnej analýzy zákona, vyhlášky, ...), ale aj kauzálnosť v uvažovaní o príčine a následku, nutná a postačujúca podmienka, argumentácia, dokazovanie pravdy a vyvrátenie nepravdy, ... Dôležitá je priestorová ***predstavivosť*** pri čítaní mapy a

projektu, je nenahraditeľná pri ich tvorbe, ...

Záporný postoj k matematike sa podieľa aj na paradoxe poslednej doby, ktorý možno vyjadriť vetou:

Vedomosti našich žiakov klesajú, ale napriek tomu sa znižuje rozsah vyučovania matematiky.

Kompetentní pracovníci si neuvedomujú, že inžinieri, programátori, konštruktéri strojov, atómoví technici a mnohí ďalší musia byť v prvom rade dobrými matematikmi. A solídny matematik sa začína formovať už na 1. stupni ZŠ, ak nie ešte skôr. Keďže nikto nevie žiakom vopred povedať, čo nebudú v živote potrebovať, preto je nutné, aby sa každý človek naučil v základnom vzdelaní oveľa viac, ako iba „totálne" minimum, o ktorom sa dá predpokladať, že ho každý bude potrebovať.

Nie je zanedbateľná skutočnosť, že zvládnutie matematického učiva vytvára ***duševné predpoklady*** pre žiaka, aby sa dokázal oveľa lepšie vzdelávať aj v iných predmetoch. Vzdelanie by malo prispieť k formovaniu harmonicky rozvinutého človeka.

Poučme sa z histórie. Obdivujeme diela starovekých národov, ale neuvedomujeme si, že napríklad v ***starovekom Egypte*** už pred naším letopočtom vedel takmer každý občan (vrátane otrokov) napočítať do sto, vedel sčítať, odčítať, násobiť a deliť do sto. Samozrejme vedel používať aj jednotnú sústavu jednotiek (dĺžky, obsahu a objemu), ktorú zaviedli v Egypte už pred naším letopočtom.

1. Zisťovanie úrovne matematickej gramotnosti študentov učiteľstva

Jedným z cieľov tohto výskumu je diagnostikovať úroveň matematickej gramotnosti - kompetencie riešenia a tvorby problémových úloh študentmi predškolskej a elementárnej pedagogiky. Gerová (2009) uvádza: „Jednou z úloh didaktických kompetencií budúceho učiteľa je schopnosť pracovať s úlohou, pretvárať a meniť ju." Toto je v súlade s popisom stupňov úrovne, ktorý je uvedený v literárnom zdroji (Kol. 2002), kde sa rozlišujú 3 stupne:

1. *Úroveň reprodukcie, definícií a výpočtov* vyžaduje poznatky študentov o faktoch; vysvetlenie, poznanie ekvivalentnosti; odvolanie sa na matematické objekty a ich vlastnosti; vykonanie rutinných postupov; použitie štandardných algoritmov; uplatnenie technických zručností.
2. *Úroveň prepojenia a integrácie pre riešenie problému* vyžaduje tvoriť prepojenia medzi rôznymi prameňmi a témami v matematike; integrovať informácie na riešenie jednoduchých problémov; vytvoriť prepojenie medzi rôznymi znázorneniami; dekódovať a interpretovať symbolický a formálny jazyk a porozumieť ich vzťahu k prirodzenému jazyku.
3. *Úroveň matematizácie, matematického myslenia, zovšeobecnenia a hĺbkový pohľad do problému (reflexia)* vyžaduje schopnosti študenta poznať a vyberať matematiku vnorenú do situácie (matematizovať); používať matematiku na riešenie problému; analyzovať, interpretovať a rozvíjať ich vlastné modely a stratégie; tvoriť matematické argumenty, vrátane dôkazov a zovšeobecňovaním.

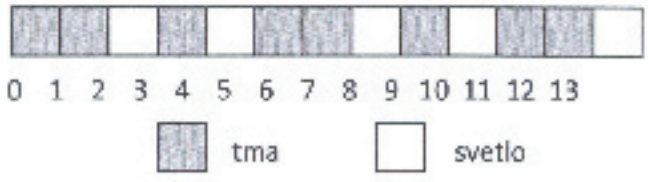
Pre výskum bola vybraná vzorka 260 študentov z prvého ročníka troch pedagogických fakúlt. Študenti riešili úlohy v zimnom semestri školského roka 2008/2009. Respondenti mali na vyriešenie piatich úloh 80 minút. Zastúpenie fakúlt bolo nasledovné:

- Trnava (TT) 40 študentov,
- Prešov (PR) 129 študentov,
- Banská Bystrica (BB) 91 študentov.

Pre účely výskumu bola vybraná aj úloha „***Maják***“. Vychádzali sme z úlohy, ktorá bola použitá v testovaní 15 – ročných žiakov (PISA 2003) a bola uvoľnená pre použitie na hodinách matematiky. Zadanie úlohy sme však pozmenili, vyžadujeme vytvoriť ...

Zadanie úlohy:

Majáky sú veže, ktoré zo svojho vrcholu vysielajú svetelný signál. Pomáhajú námorným lodiam nájsť cestu, keď sa blížia k pobrežiu. Maják vysiela svetelný signál s pravidelným pevným vzorom. Prácu jedného majáka vidíte znázornenú na obrázku.



Vytvorte k znázornenému majáku aspoň dve otázky vhodné pre žiakov na hodine matematiky. Uveďte k nim aj svoje riešenia.

Návrh na hodnotenie:

Hodnotenie bolo zamerané na:

- vytvorenie dvoch rôznych otázok k úlohe,
- riešenie úloh,
- zapísanie odpovedí k vytvoreným otázkam.

Pri bezchybnom vyriešení mohol respondent získať 6 bodov. Výsledky hodnotenia boli pre zámery výskumu nedostačujúce, preto bola vykonaná aj podrobnejšia analýza jednotlivých odpovedí.

Anticipované odpovede:

Otázky riešenej úlohy sú otvorené, preto bolo možné očakávať rôzne odpovede. Očakávali sme, že respondenti vo svojich odpovediach utvoria napríklad nasledovné otázky.

a) Koľko trvá perióda vzoru signálu majáka? [5 sekúnd, alebo 13 sekúnd]
b) Koľko sekúnd svieti maják počas 1 minúty? [Z 5 sekúnd svieti 2 sekundy, 60:5=12, Z minúty svieti maják 12.2=24 sekúnd; Ak je perióda 13 s., 60:13=4, zvyšok 8, Svieti 5.4+3=23, Z minúty svieti maják 23 sekúnd.]
c) Znázornite podobným grafom vzor svetelného signálu iného majáka. Čo o ňom viete povedať? [Môžeme predĺžiť periódu, napríklad na 6 sekúnd, potom by maják mohol svietiť napríklad: t t t s t s, (t – tma, s – svetlo)]
d) Vymeňte svietenie za nesvietenie majáka. [Zo signálu t t s t s, vznikne signál s s t s t,

v perióde bude maják 3 sekundy svietiť a dve sekundy bude tma.]

e) Koľko svetelných signálov vyšle maják za 24 hodín? [Vynásobíme 24.60.24= 34560 sekúnd = 576 minút = 9,6 hod. = 9 hod. a 36 min]

f) Ako dlho by svietil maják počas 1000 sekúnd? [1000:5=200; 2.200=400, Maják by svietil 400 sekúnd.] atď. ...

2. Získané výsledky

Bodové ohodnotenie výsledkov riešenia úlohy „maják" je uvedené v tabuľke č. 1. Z 260 respondentov mohol každý vytvoriť dve otázky, teda spolu bolo 520 možných odpovedí - otázok. Tieto číselné údaje boli použité ako celok pri výpočtoch percent. Pre vysvetlenie získaných podkladov je potrebné údaje z tabuľky doplniť komentárom.

a) V texte slovnej úlohy je uvedené: ***„Maják vysiela svetelný signál s pravidelným pevným vzorom."*** Študent mohol objaviť periódu v trvaní 5 sekúnd, alebo mohol uvedený interval v trvaní 13 sekúnd považovať za periódu. Túto skutočnosť odhalilo 14,6 % respondentov.

b) Na nepochopenie podstaty úlohy poukazujú ***„Otázka od veci",*** takéto otázky tvoria 10,4 % zo všetkých otázok. Ukážky niektorých: „Akú výšku má maják?", „Premeníš jednotky času?", „Aký tvar má maják?", „Prečo maják nesvieti cez deň?", „Aké problémy robí hmla?", „Ako inak by sme znázornili svietenie a nesvietenie majáka?" ...

c) Veľa respondentov vytvorilo pre žiakov otázky, ktoré neprekročili rámec obrázka v zadaní úlohy. ***„Popis, čítanie z obrázka."*** Z celkového počtu otázok to tvorí 43,5 %. Boli to otázky napríklad: „Koľkokrát zasvietil maják na obrázku?", „Koľkokrát zhasol maják za 10 sekúnd?", „Koľko tmavých obdĺžnikov je na obrázku?" ... Takéto otázky mali skôr charakter kontroly toho, či žiaci rozumejú, čo porozumeli schému blikania majáka.

d) Oveľa cennejšie sú otázky ***„Počítaj nad 13."*** Približne 35,8 % prekročilo otázkou rozsah blikania nad 13 sekúnd. Napríklad: „Koľkokrát zasvieti maják za minútu, hodinu ...?", „Bude maják svietiť v tridsiatej sekunde?"...

e) Len 17 z vytvorených otázok bolo „***Tvorivých otázok***", čo predstavuje 3,3 %. Tvorivá otázka bola napríklad: „Nakreslíte vlastný spôsob blikania majáka?".

f) Zo stĺpcov 5. a 6. vychádza, že 203 otázok (z možných 520 otázok) teda 38,9 %, ***prekročilo rozsah čítania z obrázka,*** ktorý je v texte zadania slovnej úlohy.

g) Niekedy otázky prekročili rámec učiva matematiky 1. stupňa ZŠ. Boli to napríklad otázky vyžadujúce znalosť učiva o: pomere, použití sústavy rovníc, trojčlenke,... Táto skutočnosť nebola vyčíslená, odpovede sme akceptovali. Študenti ešte nemali didaktiku matematiky a nepoznajú dobre učebné osnovy primárneho stupňa.

h) Za jednu položenú (a vyriešenú) otázku mohol respondent získať 3 body (Otázka, riešenie, odpoveď).Získal ***priemerne 1,5 bodu***. To predstavuje 50 % úspešnosť.

Tabuľka č. 1. Výsledky riešenia úloh.

Stĺpec	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	Počet Študen-tov	Odhalili periódu	„Otázka od veci“	Popis čítanie obrázka	Počítaj nad 13	Tvorivé otázky	Počet bodov na úlohu	Absolútna priemerná odchýlka
PR	129	19	14	145	80	6	Σ=360	0,84
v %	100%	14,7 %	10,9 %	56,2 %	31 %	4,7 %	1,4	
BB	91	12	10	61	66	11	Σ=280	1,07
v %	100%	13,2 %	11 %	33,5 %	36,3 %	12,1 %	1,5 %	
TT	40	7	2	20	40	0	Σ=125	1,04
v %	100%	17,5 %	5 %	25 %	50 %	0 %	1,6	
Spolu	260	38	27	226	186	17	Σ=765	0,95
Otázok	520	-	5,2 %	43,4 %	35,8 %	3,3 %	1,5	
v %	100%	14,6 %						
Odpovedí		87,7 %	Bez odpovede		12,3 %			

Záver

Údaje uvedené a vysvetlené v komentári poukazujú na nedostatočné kompetencie budúcich učiteľov, a na (zatiaľ) nízku úroveň ich didaktických zručností, ktoré od učiteľov očakávame. Zo stručného zhrnutia vyplýva:

1. 43,4 % vytvorených otázok neprekročilo rámec zadania úlohy, a zostalo na stupni *základnej reprodukcie.*
2. 35,8 % vytvorených otázok prekročilo rámec čítania obrázka, realizovala sa *úroveň prepojenia a integrácie*.
3. Približne 3,3 % vytvorených otázok bolo tvorivých, tu došlo k *zovšeobecneniu a hĺbkovému pohľadu do problému (reflexia)*.

Zvyšné odpovede nemožno zaradiť ani do jedného stupňa. 5,2 % boli odpovede nazvané „od veci“, ktoré nesúviseli s riešením nastoleného matematického problému, a 12,3 % úloh respondenti neriešili.

Nedostatočné kompetencie pramenia zo slabej matematickej prípravy budúcich učiteľov už na strednej škole. (Najlepšiu prípravu na učiteľské štúdium dávali gymnáziá. Percento zastúpenia ich absolventov medzi študentmi je v porovnaní s minulosťou malé.) Situáciu nezlepší ani redukovaná matematická príprava v učiteľskom štúdiu na vysokej škole. Napríklad počet hodín didaktiky matematiky sa na PF UMB v období rokov 2001 až 2008 znížil asi na polovicu.

Literatúra

GEROVÁ: *Úlohy pre zisťovanie úrovne matematickej gramotnosti študentov učiteľstva*. In.: Zborník z pohľadu primárneho vzdelávania, Z konferencie s medzinárodnou účasťou Tále 2009. UMB Banská Bystrica, s. 244. ISBN 978-80-8083-742-6

KOL.: *TPreparing Students for PISA, MathematicalLiteracy, Teacher´s Handbook.* Based almost entirely on the Organisation for Economic Co-operation and Development document

Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematics andScientific Literacy © „OECD (2002). Reproduced by permissdion of the OECD.“ Kanada: Prince Eduard Island, 2002.

Kontakt

RNDr. Štefan Kováčik, PhD.
Katedra matematiky FPV UMB
Tajovského 40, P.O.Box 217, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika
skovacik@pdf.umb.sk

Didaktické hry v matematice – dvojí zkušenost

Eva KREJČOVÁ

Abstrakt: Didaktické hry náleží vzhledem ke svému charakteru a širokým možnostem ve vzdělávání žáků 1. stupně základní školy k velice podnětným metodám práce v hodinách matematiky. Studenti učitelství primárního vzdělávání je přiblížili účastníkům otevřeného didaktického semináře, který již tradičně pořádá Katedra matematiky Pedagogické fakulty UHK.

Kľúčové slová: didaktika, hry, matematika, otevřené semináře, podnětné učení.

Didactic Games in Mathematics - Double Experience

Abstract: Didactic games belong, with respect to their character and wide spectrum of possibilities in educating pupils of primary schools, to very stimulative and inspiring methods of work in lessons of mathematics. Undergra duates of the teaching programme for young learners presented them to participants of an open didactic seminar, which is traditionally organised by the Department of Mathematics of the Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové.

Keywords: didactics, games, mathematics, open seminars, stimulative learning.

Katedra matematiky PF UHK v Hradci Králové pravidelně pořádá na závěr akademického roku otevřené didaktické semináře, letos již po sedmé. Jsou určeny studujícím učitelství 1. stupně základní školy a učitelům z praxe. Mají různé didaktické zaměření: projektové a problémové vyučování, činnostní přístup, kooperativní formy práce, využití učebních pomůcek aj. Letos byl orientován na uplatnění didaktických her ve vyučování matematice na 1. stupni základní školy.

Hlavními aktéry seminářů jsou studenti 4. ročníku oboru učitelství primárního vzdělávání. Zpravidla se jedná o výstup z předmětu Výběrový seminář z matematiky, který navazuje na předchozí disciplínu – Didaktiku matematiky a sleduje její funkční prohloubení a aktualizaci.

Cílem zmiňovaných seminářů je posílení motivace studentů k zvolené profesi, rozšíření jejich pedagogických dovedností a zkušeností, prezentace podnětných metod a forem práce.

V tomto roce, na rozdíl od předchozích ročníků, kdy studenti učili děti (homogenní nebo heterogenní věkové skupiny), se budoucí učitelé představili ve dvojroli – v úloze učících i učících se. Tato skutečnost jim umožnila vyvolání empatie, vžít se do zkoumání pocitů a postojů z dvou různých úhlů pohledu.

Didaktické hry v matematice jako nosné téma semináře si nezvolili náhodně. Chtěli poukázat na širší možnosti jejich uplatňování ve školním vyučování. Ukazuje se totiž, že přes nepopiratelnou snahu učitelů zařazovat didaktické hry do vyučování, je jejich výčet omezený a výběr ne vždy vhodný. Převažují hry frontální nebo individuální, jež mají často charakter soutěže a neberou ohled na zvláštnosti jednotlivců. V takových případech může tato činnost

naopak působit kontraproduktivně. Místo aby žáka motivovala, aktivizovala jeho znalosti, přispívala k efektivnějšímu osvojení učiva, blokuje jeho myšlení, navozuje nežádoucí klima. A to nemusí platit pouze pro slabší žáky, stresem může být negativně ovlivněn i výkon dobrých počtářů.

Studenti se zaměřili především na tzv. hry nespecifické (univerzální), tj. takové, které se dají uplatnit při probírání širokého okruhu učiva s různými vzdělávacími cíli (na rozdíl od her specifických, jejichž pravidla neumožňují měnit jejich obsah). Vycházeli z požadavků na didaktické hry kladené:

- hra má být pro dítě přitažlivá, lákavá,
- hra má odpovídat věkovým zvláštnostem žáků,
- hra má vycházet ze vzdělávacího cíle hodiny,
- hra má mít jasná a srozumitelná pravidla (ne příliš složitá),
- hra má oslovovat co nejvíce dětí, hra má naplňovat přirozenou touhu být úspěšný,
- hra má zaměstnávat co nejvíc smyslů.

Aby účastníkům semináře přiblížili, jak mohou hry vhodně a účelně naplňovat sledované kompetence, rozhodli se pro náměty s různými vzdělávacími cíli.

1. Hry k nácviku numerace, zavádění a procvičování základních početních operací

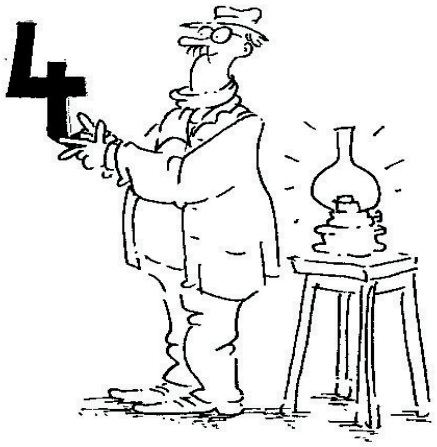
Číslo nás probudí

Didaktický cíl: Procvičování pamětného počítání v různých číselných oborech.
Sledované kompetence: Koncentrace pozornosti. Rozvíjení početní hbitosti a jistoty.
Pomůcky: –

Učitel se s dětmi domluví na určitém čísle z probíraného číselného oboru. Pak si hráči položí hlavy na lavice a „spí“. Učitel nahlas zadává příklady na procvičované početní operace. Žáci je v duchu řeší. V případě, že výsledek zadaného spoje je smluvené číslo, zvednou hlavu. Číslo je probudí.

Jedná se o hru nespecifickou, kterou můžeme různě obměňovat s ohledem na probírané učivo. Obtížnost lze také operativně stupňovat počtem předem dohodnutých čísel.

Činnost svým charakterem přispívá k navození dobrého pracovního ovzduší a žádoucí koncentrace pozornosti. Z těchto důvodů je vhodná k zařazení na začátek vyučovací hodiny jako vstupní procvičování učiva.



Telefonní ústředna

Didaktický cíl: Procvičování vztahů „o několik více“, „o několik méně“, „hned před“, „hned za“, „krát více“, „krát méně“ apod.

Sledované kompetence: Využívání matematického jazyka pro účelnou komunikaci. Motivace, podpora vlastního tvořivého přístupu.

Pomůcky: Karty s čísly 1, 2, … (podle počtu žáků).

Žáci představují telefonní stanice. Každý má přiděleno číslo (ústně nebo obdrží kartičku, kterou si připevní na viditelné místo oblečení).

Začíná učitel (v případě osvojení si této hry, některý žák): „Zde číslo 9. Volám číslo o 2 větší.“ Všichni žáci počítají, sledují, zda jim „nezvoní telefon“. Ozve se účastník, jehož telefonní stanice má číslo 11. Pokračuje: „Zde číslo 11, volám stanici o 6 menší.“ atd.

Vyučující i žáci kontrolují průběh hry. V případě, že se volaná stanice nehlásí, oznámíme její poruchu. Podobně, ozve-li se jiný účastník.

Hra sleduje aktivní zapojení všech žáků, využívá matematického jazyka pro účelnou komunikaci. Podněcuje schopnost tvořivě pracovat s čísly, přispívá k nácviku numerace a osvojování pamětného počítání.

Činnost je vhodné zařadit na úvod vyučovací hodiny jako vstupní procvičování učiva. Navozuje příznivou pracovní atmosféru, aktivizuje matematické znalosti žáků.

Hry k rozvíjení představivosti, tvořivosti a propedeutice i prohlubování geometrického učiva

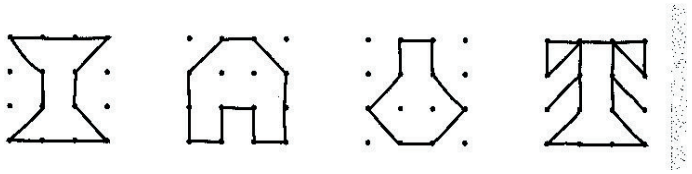
Geometrie „16-ti teček“

Didaktický cíl: Orientace ve schématu. Rovinné útvary (vlastnosti, obvod, obsah, shodnost).

Sledované kompetence: Rozvíjení geometrické představivosti, tvořivosti a grafického vyjadřování.

Pomůcky: Pracovní list – schémata s šestnácti body (4 x 4), tužka.

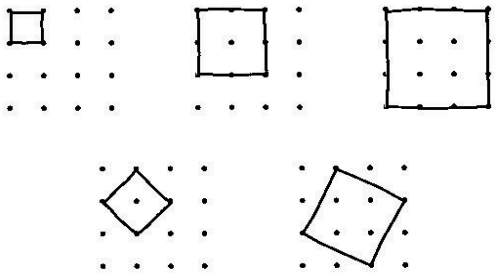
Žáci zakreslují do čtvercových schémat s 16-ti body různé tvary a obrázky podle vzoru nebo dle vlastní fantazie. Zejména v druhém případě dostávají příležitost tvořivě se projevit, uplatnit smysl pro obrazotvornost a estetické cítění.



Pracovní listy s takto uspořádanými šestnácti body lze dobře využít i k „vážnějším“ činnostem v hodinách matematiky, a to v závislosti na probíraném geometrickém učivu, na konkrétním didaktickém cíli.

Námět 1.

Načrtněte do jednotlivých sítí o 4 x 4 bodech všechny možné čtverce co do velikosti. Kolik jich je?



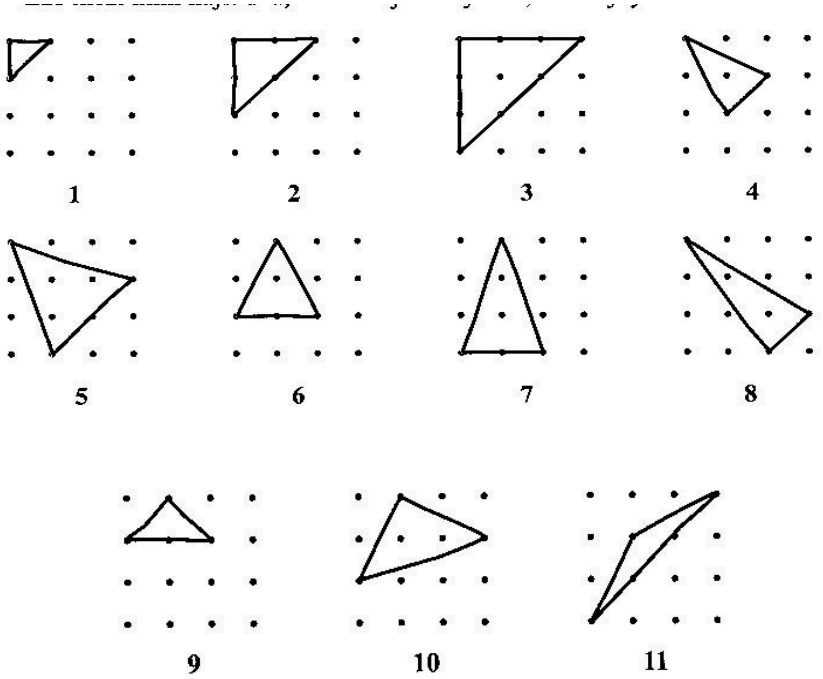
Námět 2.

U nejmenšího a největšího čtverce určete jeho obvod. Za jednotkovou úsečku zvolte vzdálenost dvou sousedních bodů ve vodorovném nebo svislém směru.

Námět 3.

Určete obsahy všech vyznačených čtverců. Za jednotkový čtverec zvolte čtverec o straně rovné jednotkové úsečce.

Námět 4.Načrtněte všechny možné trojúhelníky. Kolik jich je? Lze mezi nimi najít dva, které mají různý tvar, ale stejný obsah?



Digimat

Didaktický cíl: Orientace ve schématu, propedeutika zobrazení v rovině. Koncentrace pozornosti.

Sledované kompetence: Rozvíjení představivosti, tvořivosti a kombinatorického uvažování.

Pomůcky: Sada 55 karet, 5 dřívek.

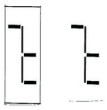
Hrají dva nebo čtyři hráči (dva a dva proti sobě) se sadou 55 karet a s pěti tyčinkami. Žáci zamíchají balíček karet a vrchní položí na stůl obrázkem nahoru. Podle této předlohy složí z tyčinek stejnou sestavu.

Z balíčku obdrží každý hráč (dvojice) čtyři karty. Zbylé zůstávají na hromádce. Úkolem je přemístěním pouze jedné tyčinky sestavy z předlohy vytvořit nějaký obrázek, který má žák (dvojice) na svých kartách. Uspořádání, která získáme otočením nebo „překlopením“, považujeme za stejná.

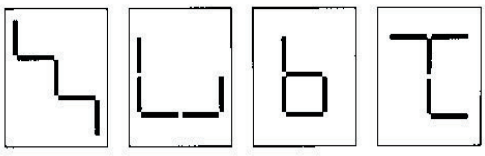


Digimat je vhodné začínat hrát ve čtyřčlenných skupinách, kde protihráči budou dvojice žáků.

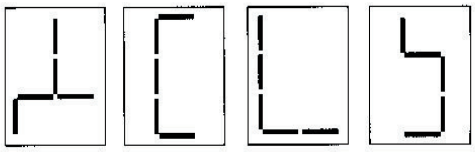
Tomáš s Markem hrají proti Klárce s Veronikou. Nejdříve otočí hrací kartu z balíčku a z tyčinek vytvoří odpovídající sestavu.



Pak každý pár obdrží čtyři karty. První na tahu jsou hoši. Mají tyto karty:



Přesunutím jedné tyčinky ve vzorové sestavě mohou složit třetí obrázek. Kartu s ním odkládají. Na řadě jsou děvčata. Z uspořádání vytvořeném chlapci se snaží přemístěním jedné tyčinky docílit některé konfigurace, kterou mají na svých kartách.



To se jim ale nedaří. Berou tedy ze společné hromádky další kartu a pokračují hoši. Tak se postupně střídají. Utvoří-li požadovanou sestavu, příslušnou kartu odkládají, v opačném případě snímají další kartu. Partii vyhrávají ti (ten), kterým se podaří zbavit všech svých karet, případně jim jich zůstane méně.

Didaktická hra Digimat je pro účely vyučování upravenou verzí společenské hry Digit, což je karetní hra pro 2 – 4 hráče od osmi let distribuovaná do obchodní sítě. Jejím autorem je Rakušan Gerhard Kodys.

Digimat lze najít v Kafometu (Katalog metod a forem práce) [32]. Součástí hry jsou karetní předlohy, podle nichž okopírováním, podlepením čtvrtkou a rozstříháním získáme potřebný počet souborů. Jako tyčinky mohou posloužit např. zápalky.

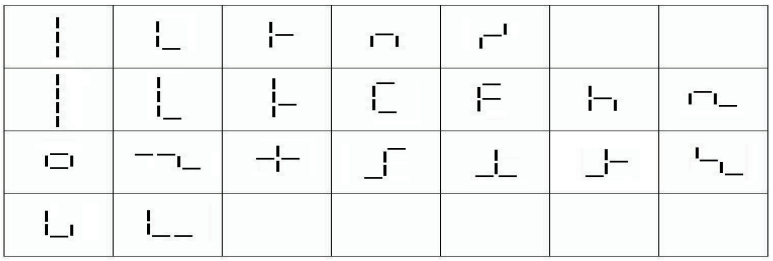
Námět se sestavováním souvislých obrazců z pěti tyčinek nabízí řadu dalších variant. Digimat lze hrát i jako Solitér.

Podnětné jsou také různé problémové úlohy založené na výchozím principu.

Námět 1.

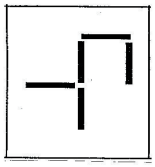
Řešitelé navrhují všechny možné souvislé sestavy ze tří nebo čtyř tyčinek. (Pro tři tyčinky existuje 5 sestav, pro čtyři 16).

Obrázky připomínají zobrazení na digitálním displeji, tj. tyčinky mohou svírat pouze přímý nebo pravý úhel.



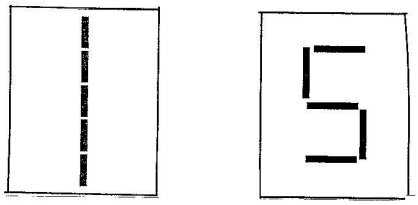
Námět 2.

Úkolem je zjistit, kolik a které obrazce lze vytvořit ze zadané sestavy přemístěním jedné tyčinky. Např. ze seskupení získáme přemístěním jedné tyčinky 28 různých obrazců.



Námět 3.

Kolika tahy nejméně lze ze sestavy A vytvořit sestavu B.



A B

Všechny uvedené činnosti jsou užitečným a pro školní potřeby vhodným cvičením představivosti, logického uvažování a tvořivosti. Mohou dobře posloužit jako propedeutika zobrazení v rovině (vzor, obraz, přímá a nepřímá shodnost aj.), rozvíjejí jemnou motoriku žáků, učí je experimentovat a přitom respektovat daná pravidla.

3. Hry k podněcování logického a kombinatorického myšlení

Erby

Didaktický cíl: Srovnávání, třídění, kombinování.

Sledované kompetence: Rozvíjení logického a kombinatorického uvažování a tvořivosti; grafické řešení problémových úloh.

Pomůcky: Pracovní list s 24 erby, pastelky ve čtyřech barvách.

Žáci pracují ve dvojicích, každá dostane namnožený pracovní list s 24 erby. Erby se skládají ze čtyř polí:

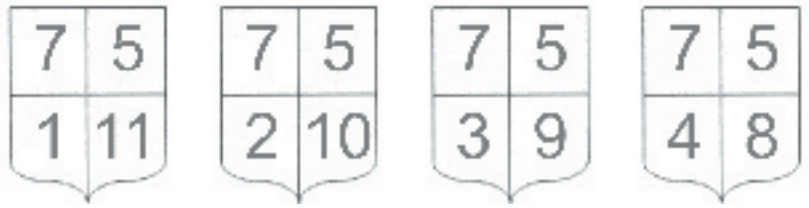


Úkolem žáků je pomocí čtyř barev – červené, žluté, zelené a hnědé vybarvit všechna pole erbů těmito barvami tak, aby každé pole mělo jinou barvu a každý erb byl jiný.

Tato kombinatorická úloha, pro žáky 1. stupně ZŠ problémového charakteru, má celkem 24 řešení. Děti k nim dospějí postupy, se kterými se budou v matematice později setkávat. Vybarvování je tu způsobem vyjádření logického uvažování. Námět a cesty řešení učí žáky systematičnosti.

Erby se dají vhodně využít také k pamětnému procvičování početních operací. Žáci obdrží pruh papíru s několika erby a do jednotlivých polí erbů zapisují konkrétní čísla, která splňují požadavky zadání.

Například jsou dána čísla ve dvou částech erbu. Žáci mají doplnit dvě zbývající tak, aby součet všech čtyř byl roven určenému číslu. V případě, že požadujeme, že se čísla v jednom erbu nesmějí opakovat, tak pro součet 24 a čísla 7 a 5 existují celkem čtyři řešení.



Kdo je hotov, může navrhnout vlastní erb.

Jak byla tabulka sestavena?

Didaktický cíl: Využívání a prohlubování matematických poznatků a dovedností.

Sledované kompetence: Rozvíjení logického a kombinatorického myšlení, schopnosti umět „matematicky“ uvažovat.

Pomůcky: Tabulky s čísly, psací potřeby.

Žáci ve dvojicích mají za úkol doplnit tabulky s čísly. Čísla jsou v nich uspořádána podle nějakého pravidla. Žáci mají tuto zákonitost objevit a zapsat chybějící čísla.

1	9	17	25
3	11	19	27
5	13	21	
7	15	23	

2	4	8	14
6	10	16	24
12	18	24	
20	26		

Odhalování dílčích posloupností je naplněno kouzlem záhady, žáky přitahuje. Zkušenější řešitelé mohou číselné hlavolamy podobného typu sestavovat pro své spolužáky.

Závěr

Tak, jak uvádí G. Petty, že „hry mohou zapojovat žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody“, potvrdil i zmiňovaný seminář. Simulovaná výuka poskytla „účinkujícím“ zkušenosti, které nemají příležitost ve skutečném školním prostředí získat.

Literatúra

BELZ, H. – SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

PETTY, G.: *Moderní vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

KREJČOVÁ, E.: *Hry a matematika.* 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a. s., 2009. 164 s. ISBN 978-80-7235-417-7.

Kontaktná adresa

RNDr. PaedDr. Eva Krejčová, CSc.
Katedra matematiky PdF Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
eva.krejcova@uhk.cz

Praktická matematika

Jana LACEKOVÁ

Abstrakt: Formovanie matematickej gramotnosti je celoživotný proces, v ktorom má škola nezastupiteľné postavenie. Pri vyučovaní matematiky sa pomerne často stretávame s otázkami typu: „Načo nám to bude?“, „Kde to použijem?“, „Načo sa toto máme učiť?“. Pre jednotlivca je dôležité nielen disponovať vedomosťami z matematiky, ale aj vedieť tieto vedomosti aktivizovať pri riešení problémov, s ktorými sa v živote stretne. Aj tento fakt poukázal na nevyhnutnosť obsahovej prestavby vyučovania matematiky na základnej škole. V rámci Štátneho vzdelávacieho programu sa do obsahu matematiky vo väčšej miere zaradilo aj učivo o štatistike a pravdepodobnosti. V príspevku poukážeme na úspešnosť študentov druhého ročníka odboru Predškolská a elementárna pedagogika v záverečnom testovaní predmetu Matematika pre život. Pozornosť bude venovaná úlohám, kde bolo nutné pracovať s grafmi a tabuľkami. V závere príspevku vytýčime spôsoby oboznámenia sa žiakov prvých ročníkov ZŠ s touto problematikou na Slovensku a v USA.

Kľúčové slová: Matematická gramotnosť, matematika pre život, medzinárodné štúdie TIMSS a PISA, predškolská a elementárna pedagogika.

Mathematics in practical life

Abstract: Shaping of mathematical literacy is a lifelong process in which school has irreplaceable position. In teaching of mathematics are quite often faced questions like: „What will we do?“, „Where do we use it?“, „Why are we learning this?“. For the individual it is not only important to have knowledge about mathematics, but also able to mobilize this knowledge in solving the problems they meet in life. This fact refers to need to redesign the content of teaching mathematics at primary school. According to the State educational statistics and probability became a part of mathematical education. This contribution refers to success of Pre-school and elementary second-year students in the final test of the subject Mathematics for Life. Attention will be payed to the tasks, where it was necessary to work with graphs and tables. In conclusion we draw methods how is this problem presented to first year puppils of the Primary schools in Slovakia and the U.S.A

Keywords: matematical literacy, Mathematics for life, Pre-elementary and elementary pedagogy, The International studies TIMSS and PISA.

V médiách sa často stretávame s informáciami, ktoré sú spracované vo forme tabuliek, grafov a diagramov. Od človeka si to vyžaduje schopnosť takto spracované údaje správne pochopiť a rozhodovať o nich. V edukačnom procese sa, podľa nášho názoru, využíva nedostatočné množstvo úloh z reálneho života. M. Zelina (1996) tento fakt popisuje v koncepcii THV - rozvíjanie najvyšších kognitívnych funkcií. Postupným zavedením školskej reformy sa čiastočne mení obsah vzdelávania a vytvára sa priestor pre zavedenie nových inovatívnych prvkov do vyučovania matematiky, čo by sa v konečnom dôsledku malo prejaviť na žiackych výsledkoch.

Zistenia z posledných uskutočnených medzinárodných štúdií TIMSS a PISA

V roku 2007 sa do medzinárodného testovania žiakov TIMSS po prvýkrát zapojili aj žiaci 4. ročníkov ZŠ na Slovensku. Slovenskí štvrtáci získali v matematike 496 bodov a tým sa zaradili medzi žiakov s priemernými výsledkami. V prírodovedných predmetoch boli ich vedomosti nadpriemerné. Testovania sa v roku 2007 zúčastnilo 38 krajín sveta. Pre Slovenskú republiku to nebola prvá skúsenosť s meraním TIMSS. Slovensko sa zapojilo do merania TIMSS, ktoré začalo prebiehať v roku 1995, ale aj TIMSS-R 1999 a TIMSS 2003. Týchto meraní sa zúčastnili ôsmaci a prváci osemročných gymnázií.

Štúdie PISA sa v roku 2006 zúčastnilo 57 krajín sveta. V porovnaní s krajinami OECD dosiahlo Slovensko vo všetkých testovaných oblastiach len podpriemerné výsledky a so ziskom 492 bodov (v testovaní 2003 to bolo 498) v oblasti matematiky sa umiestnilo na 21. mieste z 30 krajín OECD. (zdroj: www.modernaskola.sk)

V spomínaných štúdiách sa potvrdilo, že žiaci síce ovládajú učivo, ale nevedia samostatne uvažovať, hodnotiť či argumentovať. Matematika sa pravdepodobne vyučuje mechanicky, s malým zastúpením divergentných úloh. U žiakov sa nerozvíja ich schopnosť matematike rozumieť a aplikovať ju pri riešení problémov z reálneho života. Medzi odporúčania autorov štúdií TIMSS a PISA patrí lepšia príprava nových učiteľov matematiky na pedagogických fakultách. (zdroj: www.hnonline.sk). Na základe aj týchto odporúčaní sa na Pedagogickej fakulte PU v Prešove od akademického roka 2006/2007 v druhom ročníku bakalárskeho stupňa štúdia vyučuje predmet *„Matematika pre život“*.

Matematika pre život (MPŽ)

Cieľom predmetu MPŽ je:

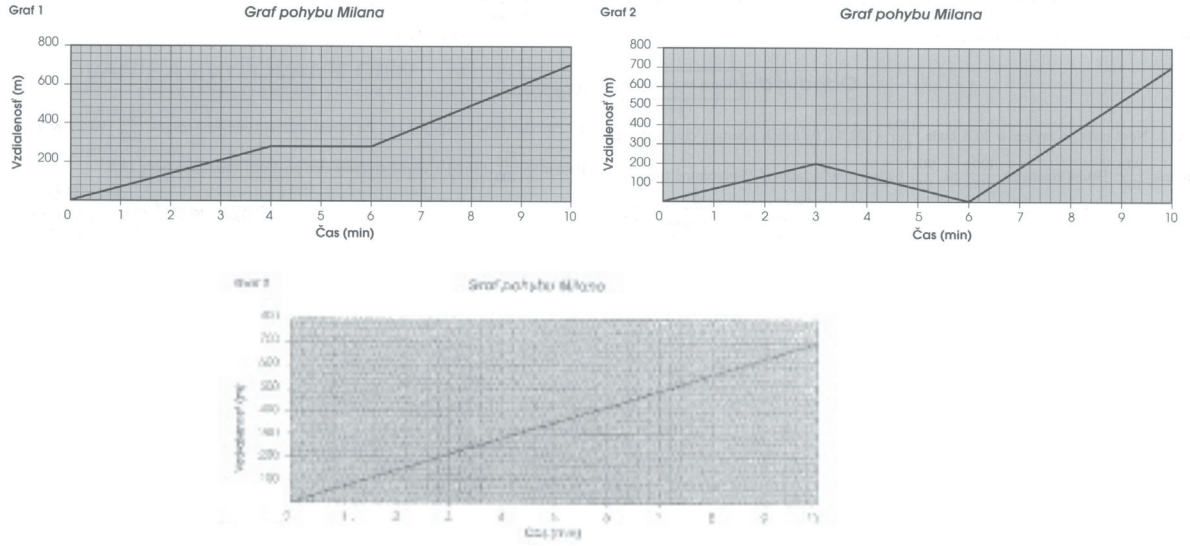
- pracovať so súborom úloh, ktoré by mohli napomôcť prepojiť školskú matematiku s reálnym životom,
- prepojiť matematické kurikulum so situáciami v reálnom živote,
- identifikovať v reálnych životných situáciách matematický obsah,
- vytvoriť súbor úloh z matematiky reálneho života.

Pri realizácii tohto predmetu sme využívali úlohy zo štúdii TIMSS a PISA a taktiež úlohy na rozvíjanie matematickej gramotnosti žiakov ako prvého, tak aj druhého stupňa.

Ukážky úloh použitých v záverečných testoch v predmete „Matematika pre život“

Z testu sme vybrali úlohy, ktoré si vyžadovali od študentov čítanie a spracovávanie údajov z grafov a tabuliek. Testovania sa zúčastnilo 36 študentov (úlohy 2, 3, 4, 6bcf) a v opravnom teste 12 študentov (úlohy 1, 5, 6ade). Za úspešných riešiteľov pokladáme študentov, ktorí dosiahli nadpolovičnú úspešnosť v riešení danej úlohy.

Úloha č. 1 – Cesta na štadión (Bálint – Kuzma, 2008)



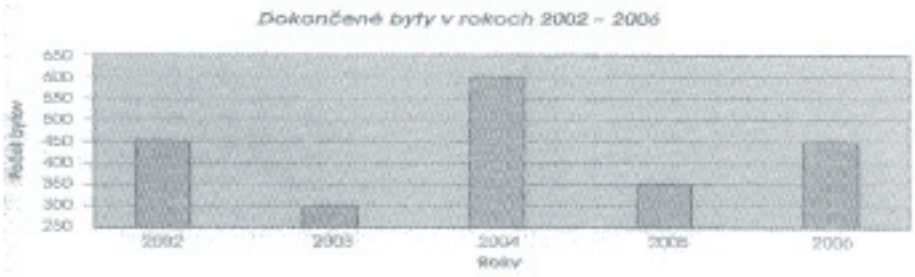
Úlohou žiakov bolo odpovedať na nasledujúce otázky:

1. Ktorý z grafov zobrazuje cestu Milana na štadión bez prestávky?
2. Ktorý z grafov zobrazuje cestu Milana na štadión so zastávkou pri stretnutí so spolužiakom?
3. Ktorý z grafov zobrazuje cestu Milana, keď zabudol doma dres a musel sa vrátiť?
4. Z grafu 1 zistite, koľko minút sa rozprával Milan so spolužiakom?
5. Po koľkých minútach cesty Milan zistil, že si zabudol doma dres?
6. Z grafov zistite, koľko minút trvala Milanovi cesta na štadión.

Úloha bola zameraná na:

- Čítanie z grafu, numerické počítanie Úspešnosť riešenia: 100% (12 študentov)

Úloha č. 2 – Byty (Bálint – Kuzma, 2008)



Úlohou žiakov bolo odpovedať na nasledujúce otázky:

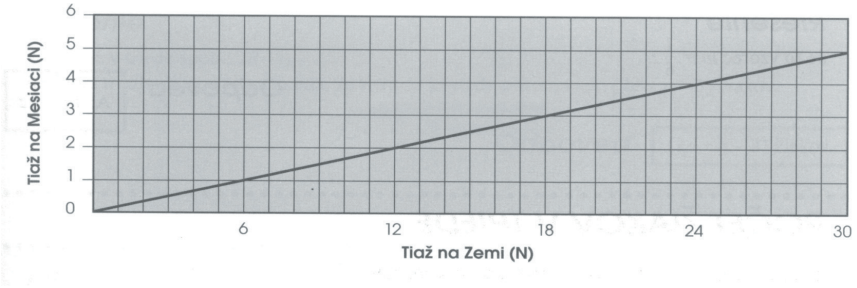
1. Koľko bytov dokončili priemerne ročne v období rokov 2002 – 2006?
2. V ktorom roku dokončili dvojnásobok bytov oproti predchádzajúcemu roku?
3. V ktorých rokoch dokončili menej bytov, ako bol ročný priemer za obdobie rokov 2002 – 2006?

Úloha bola zameraná na:

- Čítanie údajov z grafu, porovnávanie, aritmetický priemer, číselné operácie

Úspešnosť riešenia: 61% (22 študentov)

Úloha č. 3 – Príťažlivosť mesiaca (Bálint – Kuzma, 2008)



Úlohou žiakov bolo odpovedať na otázky:

1. Na základe grafu zistite tiaž telesa na Mesiaci, ktorého tiaž na Zemi by bola 24 newtonov (N).
2. Vypočítajte, aká by bola vaša tiaž v newtonoch na Mesiaci. (ak vážite 60 N).
3. Ktorý z nasledujúcich vzorcov vyjadruje priamku na grafe? Vo vzorci *m* označuje tiaž telies na Mesiaci, *z* tiaž telies na Zemi.

A: $m = \frac{1}{6}\ z$ B: $m = 6z$ C: $m = \frac{100}{6}z$ D: $m = \frac{6}{100}\ z$

Úloha si vyžadovala:

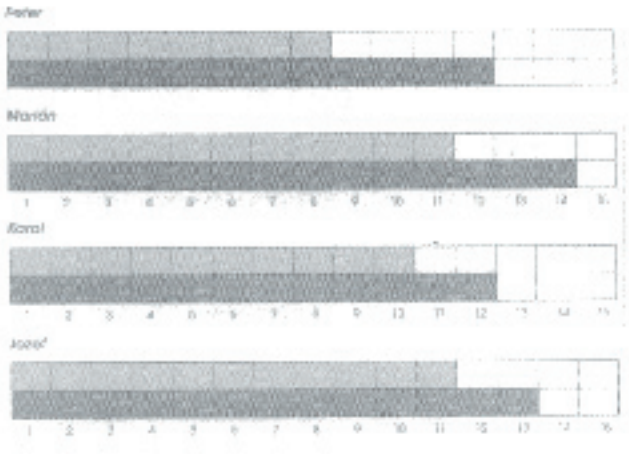
- Čítanie z grafu, nájdenie správneho vzorca pre výpočet

Úspešnosť riešenia: 58% (21 študentov)

Úloha č. 4 – Hodnotenie hráčov hokejového mužstva (Bálint – Kuzma, 2008)

Pásový diagram znázorňuje, koľko prihrávok jednotlivých hráčov z počtu všetkých prihrávok bolo presných. (tmavé políčka znázorňujú počet prihrávok, svetlé políčka znázorňujú počet presných prihrávok)

Úlohou žiakov bolo riešiť nasledujúce úlohy:



1. Vypočítajte percento presných prihrávok zo všetkých prihrávok jednotlivých hráčov.
2. Porovnaním počtu percent úspešnosti jednotlivých hráčov zostavte ich poradie podľa úspešnosti.
3. Ktorý z hráčov bol na základe presných prihrávok najaktívnejší?

Úloha si vyžadovala:

- Zhromažďovanie a spracovanie štatistických údajov, percentá

Úspešnosť riešenia: 31% (11 študentov)

Úloha č. 5 – TIMSS 1999 pre žiakov 8. ročníka

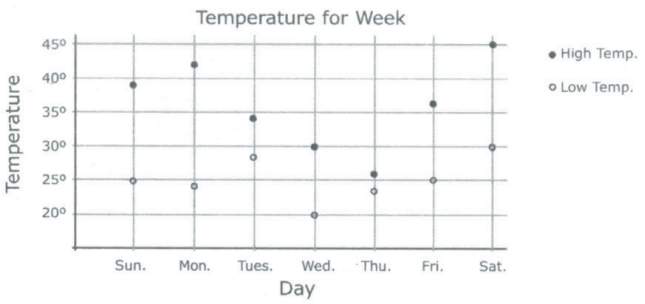
Ulice	Počet domů
Jahodová	30
Malinová	21

Jahodová ulice	
Malinová ulice	

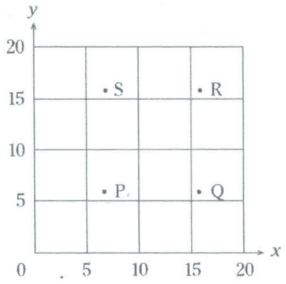
Úlohou študentov bolo odpovedať na otázku: *„Koľko domov predstavuje jeden domček?“*
Úspešnosť riešenia: 92% (11 študentov)

Úloha č. 6 - TIMSS 1999 pre žiakov 8. ročníka (b, c, d, e, f) a TIMSS 2007 – Assessment Frameworks (a)

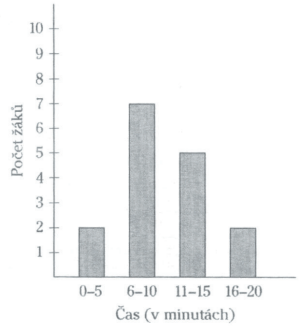
a)



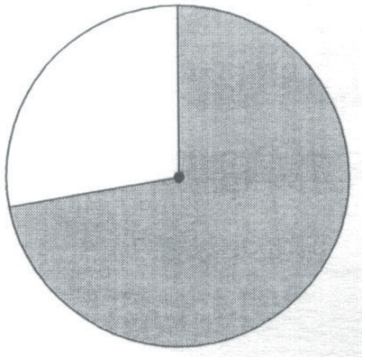
b)



c)



d)



e)



f)



Úlohou študentov bolo:

1. V úlohe a) odpovedať na otázku: „*V ktorý deň je najväčší rozdiel medzi najvyššou a najnižšou teplotou?*“ Biele bodky označujú teplotu najnižšiu a čierne najvyššiu. Možnosti boli: A: Pondelok (Monday) B: Štvrtok (Thursday) C: Piatok (Friday) D: Sobota (Saturday).
2. V úlohe b) odpovedať na otázku: *„Ktorý bod grafu by mohol mať súradnice [7,16]?“* Možnosti boli: A: bod *P* B: bod *Q* C: bod *R* D: bod *S*
3. V úlohe c) odpovedať na otázku: *„Koľko žiakov musí cestovať do školy viac ako 10 minút?*“ Možnosti boli: A: 2 žiaci, B: 5 žiakov, C: 7 žiakov, D: 8 žiakov, E: 15 žiakov.
4. V úlohe d) odpovedať na otázku: „*Aká časť kruhu je vytieňovaná?“* Možnosti boli: A: medzi 0 a ¼ B: medzi ¼ a ½ C: medzi ½ a ¾ D: medzi ¾ a 1.
5. V úlohe e) zistiť, ktoré z uvedených čísel je najlepším odhadom polohy bodu *P*. Možnosti boli: A: 1,1 B: 1,2 C:1,4 D: 1,5
6. V úlohe f) odpovedať na otázku: *„Kde leží bod P?“* (na obrázku nie je vyznačený) Možnosti boli: A: medzi bodmi *O* a *L*, B: medzi bodmi *L* a *M*, C: medzi bodmi *M* a *N*, D: vpravo od bodu *N*.

Úspešnosť riešenia po jednotlivých úlohach:

a) 83% (10 študentov) b) 89% (32 študentov) c) 72% (26 študentov)
d) 85% (10 študentov) e) 100% (12 študentov) f) 72% (26 študentov)

Výsledky študentov

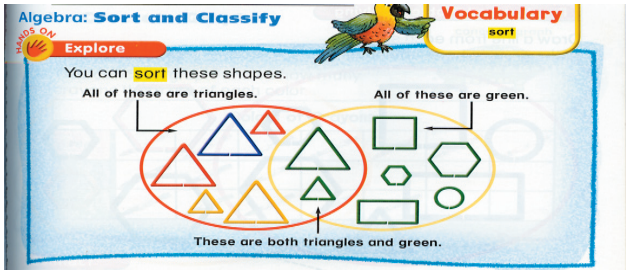
Najväčší problém mali študenti s úlohami číslo 2, 3 a 4, kde mali na základe percentuálnej úspešnosti vytvoriť poradie hráčov, prípadne urobiť aritmetický priemer či priradiť danej situácii matematický vzorec. Naopak najmenší problém im robili úlohy, kde mali na základe grafu zistiť vzdialenosť trasy, prípadne odhadnúť polohu bodu na číselnej osi. Orientácia v súradnicovom grafe bola taktiež na dobrej úrovni. (Všetky testové úlohy boli určené pre žiakov druhého stupňa ZŠ.)

Grafy, tabuľky a diagramy v prvých ročníkoch základných škôl na Slovensku a v USA

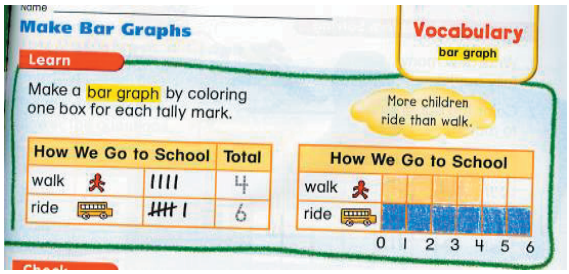
Zavedením Štátneho vzdelávacieho programu pribudol v matematike prvého stupňa ZŠ na Slovensku nový tematický celok s názvom *„Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie“*. V rámci tohto tematického celku si žiaci prvého ročníka majú osvojiť dichotomické triedenie predmetov, tvorenie postupností (klesajúcich i stúpajúcich), oboznámiť sa s pozorovaním udalostí a zbieraním údajov, ktoré neskôr vyhodnocujú na základe pravdivých a nepravdivých tvrdení (výrokov). S modelmi grafov a diagramov sa žiaci prvého ročníka nestretávajú. Spoznajú len číselnú os. Tabuľku využívajú len na zapisovanie čísel pri sčítaní a odčítaní (magický štvorec).

V USA sa v učebných osnovách prvých ročníkov nachádza tematický celok *„Štatistika a pravdepodobnosť“*. V ňom sa žiaci oboznamujú so zbieraním, zaznamenávaním a zapisovaním

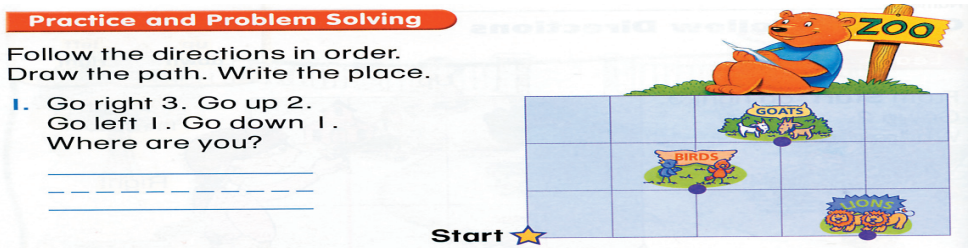
údajov do tabuliek. Učia sa klásť otázky súvisiace s grafmi a odpovedať na ne, tvoria tvrdenia a určujú ich pravdivostnú hodnotu. S modelom číselnej osi sa stretávajú hneď pri numerácii v obore do 10. Na jej základe čísla porovnávajú. V prvých ročníkoch americkí prváci spoznajú Vennov diagram, obrázkový graf, tabuľky a stĺpcové diagramy.



(Vennov diagram v učebnici 1. ročníka USA)



(Tabuľkový graf v učebnici 1. ročníka USA)



(obrázkový graf v učebnici 1. ročníka USA)

Záver

Úspešnosť študentov druhého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika v záverečnom testovaní predmetu „Matematika pre život“ naznačuje, že do vyučovacieho procesu je nevyhnutné implementovať úlohy venujúce sa problematike matematizácie úloh z reálneho života. Neschopnosť analyzovať, inovovať a argumentovať postupy pri riešení úloh sú najčastejšími problémami, s ktorými sa študenti stretávajú. Odstránenie trendu učenia sa riešením umelo vytvorených úloh a nahradenie ich úlohami s použitím životných situácií je, podľa nášho názoru, cesta, ktorá vedie ku zlepšeniu prospievania žiakov v oblasti matematiky nie len v štúdiách TIMSS a PISA, ale hlavne na ZŠ. Prvým krokom bolo zaradenie problematiky týkajúcej sa tabuliek, diagramov, pravdepodobnosti a štatistiky do ŠVP ISCED 1.

Literatúra

BÁLINT, Ľ. – KUZMA, J.: *Úlohy na rozvíjanie matematickej gramotnosti žiakov 2. stupňa základných škôl.* Bratislava: Príroda, 2008. ISBN 978-80-07-01733-7.

GREENES, C. 2005. *Houghton Mifflin Math (Volume 1)*. Boston, U.S.A., HMC, 2005. ISBN-13: 978-0-618-27718-6

MULLIS, V.S.I. – MARTIN, O.M. – RUDDOCK, J. G. – O´SULLIVAN, Y.CH. – ARORA, A. – ERBERBER, E.: *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. (IEA). Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2007. ISBN 1-889938-39-4

PISA - Úlohy (2003) Matematika. Bratislava: ŠPÚ, 2004. ISBN 80-85756-89-1

Úlohy na meranie čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti a schopnosti riešiť problémy. Bratislava: ŠPÚ, 2001. ISBN 80-85756-64-1

Úlohy z matematiky a přírodních věd pro žáky 8. ročníku. (TIMSS repeat). Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0406-6

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7

ZEĽOVÁ, V.: Matematika pre život a žiak primárnej školy. In: *Matematická pointa.*[online]. [cit. 2009-06-02]. Dostupné na internete: http://www.matematickapointa.sk/dokumenty/2_2_1_3/matematika_pre_zivot_a_ziak_primarnej_skoly.pdf

http//:www2.statpedu.sk, http://www.modernaskola.sk/rs,c888/?page[t]=1&

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Laceková
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra, č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
lacekova@unipo.sk

Matematické výučbové programy z pohľadu študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky

Marek MOKRIŠ – Veronika ZEĽOVÁ

*Abstrakt: Výpočtová technika sa stala j*edným z moderných a perspektívnych prostriedkov nielen vo vyučovaní matematiky na primárnom stupni vzdelávania. V príspevku sa venujeme problematike analýzy dostupných výučbových programov určených pre matematickú edukáciu žiakov mladšieho školského veku. Analyzujeme v ňom tiež názory študentov na vybrané výučbové programy, ktoré je možné použiť vo vyučovaní matematiky.

Kľúčové slová: Matematika, hodnotenie výučbového programu, výučbový program, žiak primárnej školy.

Students of preschool and elementary pedagogy and their point of view on mathematical educational software

Abstract: Computers have become one of modern and perspective medium not only in teaching mathematics on the first level of education. The aim of this article is to analyze educational software that is available today and is mainly created for mathematical education of younger pupils. The article also includes analysis of pupil's opinion on educational software which can be used for mathematics teaching.

Keywords: Mathematics, evaluation of educational software, educational software, student of elementary school.

Úvod

Na trhu je v súčasnosti pomerne veľké množstvo výučbových programov, ktoré môže učiteľ - elementarista efektívne využiť v ktorejkoľvek fáze vyučovacieho procesu:

- pri motivácii,
- pri osvojovaní nového učiva,
- pri jeho opakovaní a upevňovaní,
- pri preverovaní získaných vedomostí,
- pri hodnotení žiakov,
- pri domácej príprave.

Pri výbere vhodného programu však nesmie byť rozhodujúcim kritériom cena ale kvalita samotného výučbového programu. Je preto nevyhnutné, aby učiteľ vedel kriticky posúdiť kvalitu zvoleného programu a aby ho vedel efektívne vo vyučovacom procese využiť.

Výučbové programy určené pre matematickú edukáciu žiakov primárnej školy

Pre výučbu matematiky na 1. stupni ZŠ môžeme využiť programy, ktoré delíme podľa autorov a výrobcov do dvoch skupín:

1. oficiálne programy, 2. študentské resp. učiteľské projekty.

Oficiálne výučbové programy na náš trh distribuujú prevažne komerčné firmy a spoločnosti z Českej republiky, ktoré ponúkajú vybrané programy v slovenskej verzii. Školy si môžu vyskúšať ich Demo verzie a v prípade záujmu je možné tieto programy zakúpiť.

Študentské resp. učiteľské projekty sú vyučovacie programy, ktoré vytvorili prevažne študenti v rámci semestrálnych projektov alebo záverečných prác a učitelia z praxe. Programy sú zvyčajne vytvorené v prostredí programu Comenius Logo a v porovnaní s oficiálnymi programami sú na internete k dispozícii zdarma.

Kritériá hodnotenia kvality výučbového programu

Problematike kvality výučbových programov sa venuje viacero autorov. K. Žilková (2009, s. 28) uvádza, že hodnota softvéru by sa mala posudzovať z nasledujúcich základných hľadísk:

- vzdelávací aspekt (Pre koho je program určený, kde sa ako sa bude používať a či program zodpovedá odborným požiadavkám predmetu.),
- užívateľské hľadisko (Jednoduchosť ovládania softvéru, jeho vzhľad, prítomnosť rušivých prvkov a užívateľských pomôcok.),
- technické parametre (Hardvérové požiadavky softvéru, pamäťová náročnosť programu, jednoduchosť inštalácie a pod.).

Dobrý softvér sa podľa E. Partovej (2002) *považuje spravidla za kvalitný, ak je: odborne správny, didakticky kvalitne spracovaný, užívateľsky orientovaný, má vysokú motivačnú hodnotu, má optimálnu veľkosť, je interaktívny, obsahuje metodický návod a je dostupný. Samozrejme, že v závislosti od typu výučbových programov sú niektoré kritéria dôležitejšie a niektoré menej dôležité.*

Šalanda (1999) uvádza niekoľko kritérií na posúdenie kvality programu:

- Prostredie – v programe sa musí užívateľ dobre cítiť, grafické spracovanie musí motivovať. Program musí zaručovať jednoduchú obsluhu.
- Komunikácia – mala by využívať čo najširšiu škálu možností, t.j. text, zvuk, animácie, video. Vyučovací software nesmie obsahovať nespisovné výrazy a pravopisné chyby.
- Motivácia – všeobecne platí, že čím je nižší vek užívateľa, tým lepšie musí byť motivácia vyriešená.
- Hry – veľa súčasných titulov využíva hry ako motivačný prostriedok. Hry nesmú narušiť charakter vyučovania a mali by byť čo najkratšie.
- Odbornosť – program má zodpovedať vyučovaniu v škole a vhodne ho dopĺňať. Odborné informácie majú byť adekvátne veku užívateľa.
- Fixácia – program má určitým spôsobom prehlbovať získané znalosti. Má preto obsahovať opakovanie.

- Služby – veľa titulov ponúka po registrácii ďalšie služby alebo produkty zdarma, prípadne za zníženú cenu.

Príprava študentov na proces hodnotenia kvality výučbových programov

Ako uvádza E. Partová (2002) *schopnosť posúdiť kvalitu softvéru a vybrať vhodný softvér pre dané učivo je podmienené odbornou a metodickou prípravou učiteľov.* Preto je potrebné, aby pedagogické fakulty vzdelávali aj učiteľov elementaristov v uvedenej oblasti.

V akademickom roku 2008/2009 bol do výučby na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove zaradený povinne voliteľný predmet s názvom Výučbové programy pre matematiku, ktorý bol určený pre študentov 1. ročníka magisterského stupňa štúdia odboru Predškolská a elementárna pedagogika.

Cieľom jeho zaradenia bolo:

- oboznámiť študentov s dostupnými výučbovými programami a možnosťami ich využitia pri vyučovaní matematiky na 1. stupni ZŠ,
- získať prehľad o typoch a druhoch výučbových programov, ktoré možno využiť pri práci so žiakmi,
- získať schopnosť didakticky ohodnotiť kvalitu vybraného vyučovacieho softvéru a vybrať vhodný program na naplnenie cieľov matematickej činnosti v primárnej škole.

V priebehu semestra boli študentom zadané dve zadania. Cieľom prvého zadania bolo, aby študenti - budúci elementaristi, získali prehľad o ponuke výučbových programov určených pre primárnu matematickú edukáciu. Na základe realizovanej analýzy dostupných internetových zdrojov bola v rámci prvého zadania študentmi vytvorená databáza vyše 100 výučbových programov využiteľných vo vyučovaní matematiky primárnej školy spolu s ich stručnou charakteristikou.

V rámci druhého zadania si mali študenti za úlohu zvoliť ľubovoľný výučbový program z vytvorenej databázy a podrobne ho analyzovať. Pri analýze sa študenti zameriavali na nasledujúce oblasti:

1. Základné informácie o programe

V tejto časti analýzy sa študenti zameriavali na základnú charakteristiku zvoleného edukačného softvéru. Prvá časť pozostávala z nasledujúcich oblastí: Názov programu; Zdroj (link na stiahnutie programu); Ak bol zvolený program oficiálny, údaje potrebné na jeho zakúpenie (adresa, cena...); Veková kategória, pre ktorú je program určený; Spôsob spustenia programu; Druh programu (študentský resp. učiteľský projekt/oficiálny program); Štruktúra programu.

2. Prepojenie výučbového programu a Štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 1)

Táto časť obsahovala popis programu z hľadiska obsahu a komparáciu výučbového programu so Štátnym vzdelávacím programom. V závere tejto časti mali študenti za úlohu zhodnotiť, či je výučbový program v súlade s aktuálne platným Štátnym vzdelávacím programom (ISCED 1).

3. Celkové zhodnotenie programu

V tejto časti mali študenti za úlohu slovne zhodnotiť kvalitu analyzovaného výučbové

programu, uviesť jeho klady a zápory a obodovať na stupnici od 1 - 5 (1 - najnižšia úroveň, 5 - najvyššia úroveň) kvalitu nasledujúcich charakteristík: grafické prostredie, komunikácia so žiakom, spôsob motivácie, odbornosť, interaktivita, dostupnosť pre učiteľa ZŠ, ovládanie, využiteľnosť v praxi a celkový dojem.

Hodnotenie vybraných výučbových programov z pohľadu študentov

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame hodnotenie vybraných výučbových programov študentmi študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika (Tabuľka 1). Pre porovnanie sme zvolili 5 oficiálnych výučbových programov a 5 študentských resp. učiteľských freeware programov určených pre primárnu matematickú edukáciu. Z tabuľky možno vidieť, že práve freeware programy získali v hodnotení nižšie priemerné skóre takmer vo všetkých hodnotených oblastiach ako oficiálne programy vytvorené komerčnými firmami. Zaujímavosťou však je, že aj niektoré oficiálne programy, za ktoré si školy platia, nespĺňajú v niektorých oblastiach podľa hodnotenia študentov kritériá kvalitného výučbového programu. Preto je na učiteľovi, aby sa kriticky pozrel na dostupný výučbový program a objektívne zhodnotil vhodnosť jeho použitia v praxi.

Tabuľka 1: Hodnotenie vybraných výučbových programov študentmi odboru Predškolská a elementárna pedagogika

Názov programu	Typ[1]	Priemerný počet získaných bodov (min. 1 bod - max. 5 bodov)								
		Grafické prostredie	Komunikácia so žiakom	Motivácia	Odbornosť	Interaktivita	Dostupnosť pre učiteľa	Ovládanie	Využiteľnosť v praxi	Celkový dojem
Alík - Veselá matematika	A	5	4,8	4,6	4,8	4,6	3,8	4,6	4,8	4,8
Didakta - Matematika	A	3,5	3	1,5	4,5	3,5	4	4,5	4,5	4
Matematika na divokom západe	A	4,8	5	5	5	4,8	3,3	4,8	4,3	5
Matematika pre 1.-4. ročník - Terasoft	A	4,5	4,5	5	4,5	4,5	5	5	5	5
Matik - Veselé počítání	A	4,2	4,4	4,8	3,8	4,2	3,8	4,2	4,2	4,6
Matematika pre najmenších - Holdysoftware	B	4,3	3,5	4	4,3	3,5	4,3	4,5	4	4,5
Mínus v 1.0	B	4,3	4,3	3	4,7	3	5	5	5	5
Sebran‘s ABC	B	2,5	1,5	2	3,5	3	4,5	5	4,5	4
Žiačik	B	3,7	4	2,7	3	3,7	3,7	3,7	4	3,7
2+2 Math for Kids	B	4,6	4,6	4,4	3,9	4,1	4	4,6	4,6	4,4

[1] Typ programu: A - oficiálny program, ktorý je potrebné si zakúpiť, B - študentský/učiteľský projekt - freeware

Záver

Kvalitný výučbový program musí spĺňať množstvo kritérií. Analýza vybraných výučbových programov určených pre primárnu matematickú edukáciu však ukázala, že nie každý program dostupný učiteľovi spĺňa náročné kritéria. Je teda na učiteľovi, aby zhodnotil jeho kvalitu a vedel ho efektívne integrovať do vyučovacieho procesu. Schopnosť posúdiť kvalitu softvéru a vybrať vhodný softvér pre dané učivo je podmienená odbornou a metodickou prípravou učiteľov. Je preto nevyhnutné, aby mali študenti - budúci učitelia, aj v tejto oblasti potrebné informácie a vedeli sa kriticky pozrieť na dostupné výučbové programy.

Literatúra

ČERNOCHOVÁ, M. – KOMRSKA, T. – NOVÁK, J.: *Použití počítače při vyučování.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-272-6.

PARTOVÁ, E.: *Kvalita výučbových programov pre elementárnu pedagogiku.* [online]. [cit.12.5.2009]. Dostupné na: http://www.infovek.sk/archivwebu/konferencia/2002/zbornik/s8-partova.php.

SLAVÍK, J. – NOVÁK, J.: *Počítač jako pomocník učitele - efektivní práce s informacemi ve škole.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.

ŠALANDA, M.: Výukový software. In: *Computer*, roč. 6., 1999, č. 24, s. 9-10.

ŽILKOVÁ, K.: *Školská matematika v prostredí IKT.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2555-4.

Kontaktná adresa

Mgr. Marek Mokriš, PhD.
PaedDr. Veronika Zeľová, PhD.
Katedra matematickej edukácie
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
mokrism@unipo.sk, zelova@unipo.sk

Výzvy pre prípravu učiteľov elementárnej matematiky nástupom štátneho vzdelávacieho programu

Edita PARTOVÁ

Abstrakt: Príspevok obsahuje históriu tvorby a premeny matematického kurikula vo vzdelávaní učiteľov pre 1. stupeň základnej školy od zavedenia kreditného systému na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. Obsah aj formu matematickej prípravy ovplyvnili legislatíve zmeny, svetové trendy a výsledky vlastného výskumu pracoviska. Modernizáciou sme dosiahli jav, že študenti si vyberajú matematické disciplíny aj nad rámec povinnosti, na druhej strane pri nástupe na magisterský stupeň môžu nastať problémy s kontrolou vstupných vedomostí.

Kľúčové slová: bolonský proces. kreditný systém (ECTS) matematika, učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Challenges for the preparation of elementary mathematics teachers entering the new educational program for primary school

Abstract: Paper contains the history of creation and transformation of the mathematical curriculum in teacher education for primary school since the introduction of credit system at the Faculty of Education of Comenius University. Content and form of mathematical education was influenced by legislative changes, new trends in mathematics teaching and the results of research of our department. By modernization We achieved a phenomenon that students choose math discipline beyond the obligation. On the other hand, study on a master's degree may be problems with the control of input knowledge.

Keywords: Bologna process, European Credit Transfer System (ECTS), mathematics, primary teacher education.

Historický vývoj matematických disciplín v študijných plánoch (programoch)

Základné pojmy kreditného systému UK z roku 1999

Kurz – základná jednotka výučby. Nedeliteľná jednotka, ktorej organizácia je plne v rukách vyučujúceho. Učiteľ rozhoduje o tom, či v danom momente zvolí formu prednášky, počítania príkladov, exkurzie, seminára… Kurz trvá jeden semester. Kurz by mal učiť jeden učiteľ, ktorý za jeho úspešné absolvovanie udeľuje kredity. Kurz by mal učiť profesor alebo docent, výnimočne odborný asistent. Študent po absolvovaní kurzu je hodnotený stupnicou A, B, C, D, E, FX nezávisle od počtu kreditov.

Kredit – jednotka študentovho pedagogického zaťaženia. Kredit je číslo pridelené kurzu, ktoré vyjadruje potrebné pracovné zaťaženie, aké sa vyžaduje od študenta na absolvovanie daného predmetu. Do kreditového ohodnotenia sa zaratúvajú všetky aktivity študenta súvisiace s daným predmetom: účasť na výučbe, konzultácie, seminárne práce, samostatné štúdium, príprava na skúšku apod. Počet kreditov nie je možné mechanicky odvodiť od počtu hodín priamej (kontaktnej) výučby.

Očakávaný prínos pre vzdelávanie učiteľov 1. st. ZŠ

Očakávali sme, že študenti si budú vyberať voliteľné predmety podľa profilu a potreby budúcej profesii a tým preberajú **väčšiu zodpovednosť** za vlastné vzdelanie.

Nastane **diferenciácia** vo vyučovaní. Nesnažíme sa naučiť všetkých všetko, ale ponúknuť študentovi možnosť vybrať si kurz, z oblasti, v ktorej sa chce niečo dozvedieť, a nenavštevovať kurzy, ktorých obsah už ovláda, nepovažuje za profilujúce lebo o ne nemá záujem.

Priebežné hodnotenie zabezpečí väčšiu **objektivitu pri hodnotení** študentov. Podmienkou zvýšenia objektivity sú jasne stanovené požiadavky na vedomosti, vopred určený a prísne dodržaní harmonogram preverovania a stanovená hodnotiaca stupnica.

Zmena a rozdelenia učiva na kurzy a obsahu kurzov. Množstvo predmetov s podobným obsahom pre rôzne študijné odbory nahradiť jedným základným kurzom pre všetky odbory a ponúkať doplňujúce kurzy podľa špecializácie.

Zmena učiteľovej prípravy - ťažisko učiteľovej práce sa presunie z priamej (kontaktnej výučby) na prípravu študijných materiálov, príprava úloh, projektov pre študentov, oprava písomných úloh, individuálne konzultácie a pod.

Očakávané problémy

Pokiaľ sa nezmení legislatíva a konkurenčné prostredie v učiteľskej praxi, študenti nebudú motivovaní vyberať kurzy, ktoré im poskytujú najlepšiu prípravu ale kurzy s najväčším počtom kreditov a najmenším počtom hodín.

Pokiaľ školstvo je bezplatné, študenti budú mať tendenciu študovať nie len s cieľom získať vzdelanie, ale z dôvodu získať diplom (čo najľahším spôsobom) alebo zo sociálnych dôvodov (využívať študentské výhody).

Pri voľbe kurzov, ktoré učí paralelne viac učiteľov, pre študenta nebude rozhodujúca kvalita výučby, ale predpoklad „bezbariérového ukončenia“ kurzu.

Študent si vyberie kurz v nesprávnom poradí aby doplnil chýbajúce kredity.

Pri výbere kurzov študent nebude motivovaný túžbou dozvedieť sa niečo nové, ale absolvovať kurz, ktorého obsah z veľkej časti pozná v snahe získať dobrú známku.

Pravidlá stanovenia povinných a voliteľných kurzov

Zásady pre kvantitatívne parametre študijných programov boli dané rámcovo, podľa toho 45% programu by mali tvoriť povinné kurzy, 45% povinne voliteľné a 10% výberové kurzy. Pre elementárnu pedagogiku boli stanovené percentuálne počty kreditov pre jednotlivé predmetové oblasti (pedagogika, materinský jazyk, matematika, výchovné disciplíny, praxe) Pridelenie kreditov kurzom navrhli jednotlivé katedry podľa a vlastnej koncepcie. Katedra matematiky vychádzala z odporúčaní uvedených v (1): podľa záťaže študenta pre úspešné ukončenie kurzu, (30 hodín študentskej práce za 1 kredit). V pôvodnom programe matematické disciplíny mali 12% zastúpenie v príprave elementaristov a tento pomer by sme sa snažili zachovať aj pri zostavení nového programu.

Princípy vymedzenia obsahu matematického učiva

Pri tvorbe obsahu sme uplatnili už vyššie uvedený princíp možnosti diferencovanej prípravy študentov. Stanovili sme základné poznatky a zručnosti ktoré by mal mať absolvent, aby bol spôsobilý učiť matematiku na prvom stupni ZŠ. Tieto poznatky nie nutne musí získať v rámci štúdia odboru (môže ich mať z predchádzajúceho vzdelávania, či na strednej alebo na inej vysokej škole). Preto sme redukovali počet povinných kurzov na tri matematické kurzy a dva didaktické. Za najväčšiu výhodu považujeme príležitosť na zaradenie moderných a spoločensky žiadaných disciplín, ktoré podľa svetových trendov budú mať uplatnenie priamo na 1. stupni ZŠ, alebo v každodennej činnosti učiteľa, či občana Obsahové zmeny môžeme zhrnúť do troch hlavných oblastí:

- Posilnenie práce s geometrickými útvarmi
- Zaradenie oblasti narábanie s údajmi
- Podpora informatickej gramotnosti

Špecifickým prvkom PdF UK v Bratislave bola možnosť zvoliť si matematickú špecializáciu, ktorá viedla k štátnej skúške. Táto možnosť sa zachovala aj v kreditnom systéme štúdia. Je však oveľa flexibilnejšia, nie je stanovený pevný program, ale študent si zvolí z označených kurzov v povinne voliteľnom bloku tak, aby získal 20 kreditov. Tabuľka1 znázorňuje výber zo študijného programu: matematické disciplíny.

Z voliteľných kurzov si študent vyberá tak, aby získal najmenej 10 kreditov. Ak sa rozhodne pre matematickú špecializáciu tak ďalších 20 kreditov. Podfarbené kurzy sú určené aj pre študentov odboru matematika - učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov.

Tabuľka 1 Výber zo študijného programu: matematické disciplíny

Povinné kurzy	**Hod.**	**Kred.**	**Hodn prie/záv**	**prerekvizity**
Logika, množiny, relácie	3	4	60/40	
Prirodzené čísla	3	4	60/40	Logika, množiny, relácie
Geometria	3	4	60/40	
Teória vyučovania matematiky	2	4	50/50	Súbežne s ped, praxou
Didaktika elementárnej matematiky	4	6	60/40	Teória vyučovania matematiky
		22		
Povinne voliteľné kurzy				
Zobrazenia	1	3	70/30	
Teória grafov	1	3	60/40	
Celé a racionálne čísla	1	2	60/40	Prirodzené čísla
Narábanie s údajmi	1	2	70/30	Zobrazenia
Comlogo	1	3	70/30	
Didaktické hry v matematike pre 1. st. ZŠ	1	2	70/30	Didaktika elem. mat.
Geometria na počítači	1	3	70/30	
*Modelovanie	1	3	70/30	Geometria, $\vee$ stereometria
*Pedagogický softvér pre 1. st. ZŠ	2	5	70/30	Comlogo a geom. na PC
*Vyučovacie materiály pre matematiku	2	4	60/40	
*Metódy diferenciácie vo vyuč. matem.	1	3	70/30	
*Integrované prístupy vo vyuč. matem.	2	3	70/30	
*Spracovanie údajov na PC	2	4	70/30	Narábanie s údajmi
*Prvky kombinatorickej geometrie	2	4	80/20	
*Vývoj prirodzených čísel	2	4	60/40	Prirodzené čísla
*Symetria	1	2	70/30	Geometria v geom. zobrazeniach

Skúsenosti

Skúsenosti s kreditným systémom štúdia na našej fakulte sú pozitívne. Študenti oceňujú, že môžu ovplyvniť svoje vzdelávania výberom voliteľných predmetov. Nehrozia žiadne neočakávané požiadavky, lebo s podmienkami ukončenia kurzu boli vopred oboznámení. Študent si môže zvoliť aj taktiku pri dosiahnutí potrebného počtu kreditov tým, že sám rozhoduje podľa počtu dosiahnutých bodov z jednotlivých častí hodnotenia (napr. priebežných testov , projektov a pod.), či sa uspokojí so známkou alebo bude pokračovať v preverovaní inými formami. Dokonca sa môže rozhodnúť aj o opakovaní kurzu ak sa stane, že počas kurzu zistí, že si k jeho absolvovaniu potrebuje zapísať nejaký iný kurz. Študenti nie sú stresovaní ani nedostatočnou známkou, lebo kurz môžu opakovať.

Študenti učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ si vyberajú matematické disciplíny nad rámec povinne predpísaného počtu, čo považujeme za prejav uznania kvality kurzov. Za výhodu považujeme, že niektoré kurzy si môžu zapísať študenti odboru učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ aj učiteľstva matematiky. Takáto príprava je užitočná pre prax, nakoľko pomáha učiteľom pochopiť a prekonať problémy s prechodom žiakov na vyšší stupeň vzdelávania.

Zmeny v koncepcii po vyhláške o kreditovom štúdiu

Vyhlášku o kreditnom štúdiu možno považovať za krok spať. Kurz nahradiť predmetom nie je žiadúca zmena v systéme štúdia, najmä ak celý svet používa termín kurz. Pri definovaní „predmet“ už nie je jasné či za jednotky predmetu alebo za predmet sa budú udeľovať kredity. Ak sa kredity udeľujú za predmet je logické, že aj hodnotenie je za predmet a nie jeho jednotky V tom prípade nie je jasné, kto má predmet hodnotiť (garant vyučujúci, alebo viacerí vyučujúci...?) Pojem opravný termín v kreditovom štúdiu nemá opodstatnenie, lebo sa nedá definovať. Napríklad ak k ukončeniu predmetu je potrebné absolvovať 3 priebežné testy. jeden individuálny projekt, jeden skupinový projekt a ústnu záverečnú skúšku, čo sa považuje za opravný termín? Pojmy „opravný termín“ a „predtermín“ sú pozostatky klasického systému štúdia a svedčia o tom, že tvorcovia vyhlášky nepochopili princíp kreditného štúdia. Odporúčaná študijná cesta zabezpečujúca ukončenie štúdia v štandardnej dĺžke nemusí byť jediná, preto je scestné trvať na tom, aby boli uvedené semestre, v študijných programoch.

Zmeny v koncepcii po zavedení trojstupňového vysokoškolského štúdia

Zavedenie trojstupňového vysokoškolského vzdelávanie nepriaznivo ovplyvnilo koncepciu prípravy učiteľov elementaristov. Profil absolventa pre 1. stupeň VŠ (bakalársky) je koncipovaný ako učiteľ materskej školy alebo vychovávateľ pre školské kluby, teda prvý stupeň učiteľstva pre primárne vzdelávanie de facto neexistuje. Je to nesmierna škoda, lebo na PdF UK bol veľmi moderný, progresívny aj flexibilný študijný program. Vybavil absolventov základnými odbornými aj praktickými kompetenciami v rámci povinných predmetov na vysokej úrovni, zároveň poskytoval možnosť získať si z niektorých oblastí hlbšie poznatky v rámci voliteľných predmetov. Študijné programy akoby ignorovali požiadavky bolonského procesu - priblížiť vysokoškolskú prípravu požiadavkám praxe – sú príliš teoretické, naviac je porušená proporcionalita medzi nosnými disciplínami a doplnkovými. Nový vysokoškolský zákon ešte zhoršil situáciu tým, že neponechal možnosť urobiť štátnu skúšku po ukončení štúdia. V snahe vyhnúť sa plateniu celoročného školného vysoké školy skrátili o jeden semester aj bakalársky aj magisterský stupeň štúdia, teda učiteľstvo pre primárne vzdelávanie je vlastne len trojsemestrálne konverzné štúdium.

Pri tvorbe študijných programov sa viac zohľadňujú finančné a personálne požiadavky ako kvalita absolventa. Sloboda bádania a šírenia vedeckých poznatkov je obmedzená predpísaným jadrom. Vysokoškolský učiteľ má presne stanovenú formu, ktorá je dokonca úplne nelogicky viazaná na kvalifikáciu. Preto sa stáva, že hoci profesor považuje za najefektívnejšiu formu vyučovania napr. skupinové vyučovanie a chcel by používať aktivizujúce heuristické metódy, podľa zákona musí len prednášať. Učitelia vysokých škôl nemajú pri vyučovaní ani toľko slobody ako učitelia základných škôl, ktorí si 30% učiva stanovujú sami a formy a metódy si volia bez obmedzenia.

Z pohľadu matematických disciplín sa situácia zdanlivo nezmenila, ale rozdelenie kurzov do dvoch stupňov vzdelávanie spôsobuje nekontrolovateľnosť. Pri tvorbe programu

sa predpokladalo, že len študenti našej fakulty budú pokračovať na magisterskom stupni, u ktorých je kontrolovateľné či absolvovali predpísané kurzy pre daný odbor. Ak sa prihlási študent inej vysokej školy, (čo sa aj stalo) ktorý nemohol v bakalárskom štúdiu absolvovať uvedené kurzy, musí sa doučiť sám, alebo si zapísať kurzy naviac, čím si predlží štúdium a musí zaplatiť školné.

Záver

Reforma vysokého školstva určuje niektoré pravidlá tvorby študijných programov veľmi prísne a nie vždy pokrokovo, na druhej strane je natoľko flexibilná, že umožňuje aj inú koncepciu učiteľského štúdia ako je na Slovensku obvyklé. V tejto súvislosti uvedieme niekoľko otázok na zváženie: Nemohol by byť prvý stupeň učiteľstva pre primárne vzdelávanie 8 semestrové a druhý stupeň dvojsemestrové? Naozaj musí byť bakalárska práca teoretická, nestačilo by to na doktorandskom stupni? Je na bakalárskom stupni nutná aj záverečná práca aj štátna skúška? Zabezpečuje pedagogická prax v súčasnej podobe získavanie praktických zručností? Nemohlo by byť určené semestrálne školné, prípadne poplatok za štátnu skúšku, pre tých, ktorí chcú doštudovať celú dĺžku štúdia? Naozaj sa nemôže bakalársky diplom považovať za doklad o kvalifikácii učiteľa? Tieto otázky odznievajú na rôznych fórach čoraz častejšie a veríme, že kompetentné orgány o nich budú aspoň uvažovať alebo naozaj musí vymrieť jedna generácia???

Literatúra

DEVÍNSKY, F. – SŮRA, P.: *Návrh kreditného systému štúdia na Univerzite*.

HANZEL, P.: Možnosti elektronickej podpory vzdelávania v príprave učiteľov pre 1. stupeň ZŠ. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Cesty (k) poznávaní v matematice primární školy.* Olomouc: UP Olomouc, 2004, s. 107-115. ISBN 80-244-1311-6.

KOSOVÁ, B.: *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní.* MC, Prešov, 2003. ISBN 80-8045-295-4.

PARTOVÁ, E.: Zavedenie kreditného systému ako príležitosť na zmenu matematickej prípravy učiteľov 1. st. ZŠ. In: *Acta Universitatistis Purkynianae, Studia matematica II*, UJEP, Ústí nad Labem, 2000, ISBN 80-7044-300-6.

SCHOLTZOVÁ, I.: Matematické vzdelávanie v pripravovanom študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika. In: *Cesty k poznávání v matematice primární školy*, Univerzita Palackého, Olomouc, 2004 ISBN 80-244-0818-X.

HÍC ,P. – POKORNÝ,M.. Matematické a informatické vzdelávanie v primárnej a preprimárnej edukácii na PdF TU, In: *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor.* s. 159-165, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, ISBN 80-8068-372-7.

PARTOVÁ,E.: Súčasný stav inovácie matematickej prípravy učiteľov elementaristov 374-380 In: *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor.* s. 374-380, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, ISBN 80-8068-372-7.

Kontaktná adresa

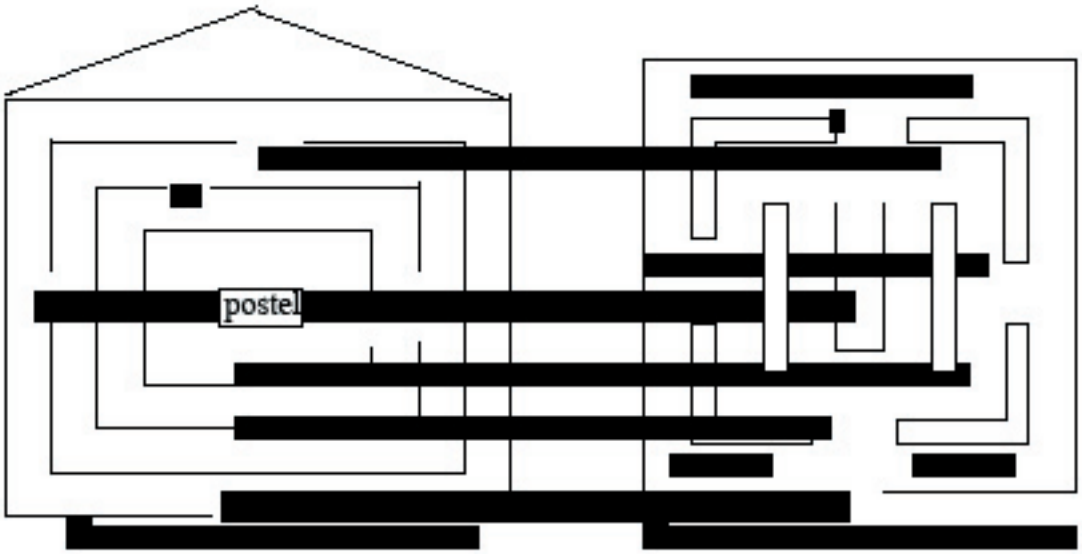
Doc. RNDr. Edita Partová, CSc.
Katedra matematiky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
partova@fedu.uniba.sk

[redacted]

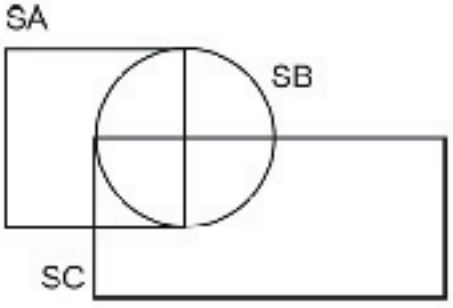
[redacted]

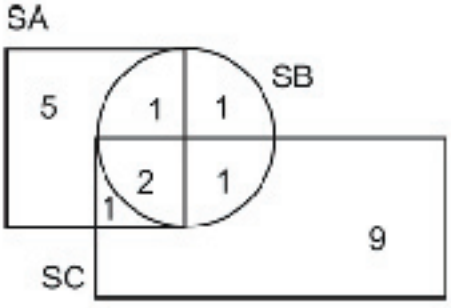
[redacted]

[redacted]



[redacted]





[redacted]

[redacted]



[redacted]

13	38	65	49	83

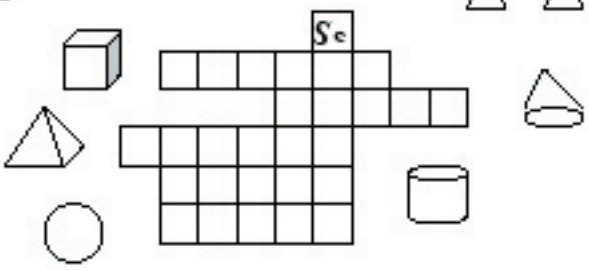
[redacted]

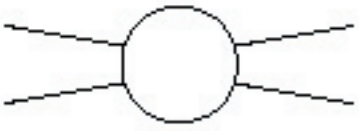
46	20	80	16	14	36

[redacted]

[redacted]





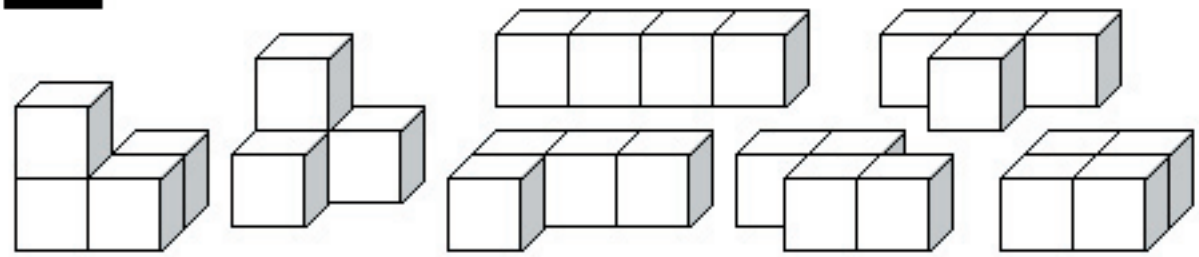




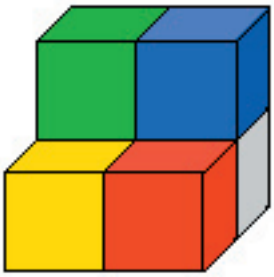
[redacted]

[redacted]

[redacted]



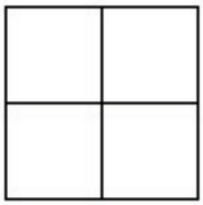
[redacted]

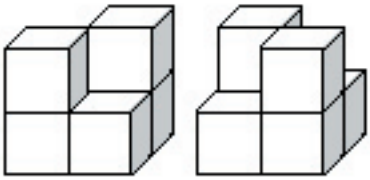


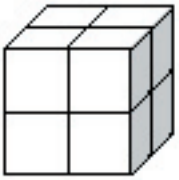


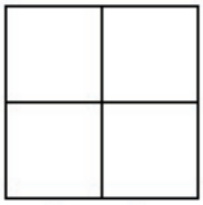
[redacted]

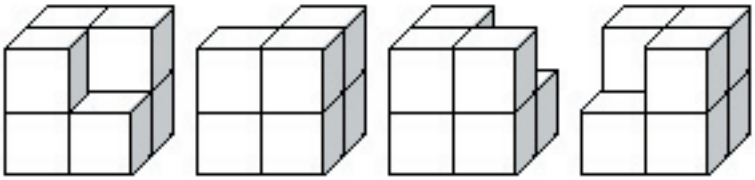
[redacted]



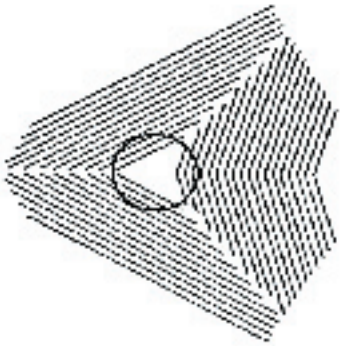


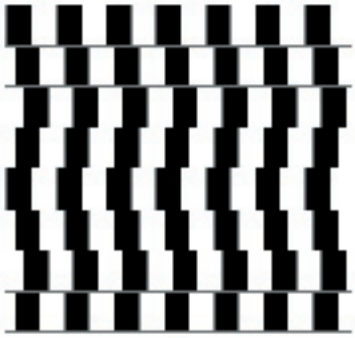






[redacted]







[redacted]

[redacted]

Nadaný žiak – žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (?)

Alena PRÍDAVKOVÁ

Abstrakt: V odbornej aj laickej verejnosti sa za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami považuje ten, ktorý je určitým spôsobom znevýhodnený. Do tejto skupiny nepochybne patria aj žiaci s nadaním akéhokoľvek druhu. Jednou z podmienok na rozvíjanie nadania je facilitácia učiteľa, ktorý je na túto prácu profesionálne pripravený. V príspevku prezentujeme možnosti rozvíjania odborovodidaktických kompetencií budúcich učiteľov primárnej školy pre prácu so žiakmi nadanými na matematiku, ktorí sú individuálne alebo skupinovo integrovaní v bežných triedach.

Kľúčové slová: matematické úlohy, nadaný žiak, primárna škola.

The gifted pupil – pupil with special educational needs (?)

Abstract: The professional and general public for pupils with special educational needs considered pupils who are disadvantaged in some way. This group certainly includes students with gifts of any kind. One of the conditions for developing talent is facilitation of teacher who is professionally prepared to this work. In the article we present possibilities of developing didactical competencies in math of future teachers of primary schools to work with gifted students in mathematics, who are individually or jointly integrated in normal classes.

Keywords: mathematical tasks, gifted pupil, primary school.

Úvod

Problematika týkajúca sa edukácie nadaných žiakov je aktuálna a stáva sa súčasťou vzdelávacej politiky mnohých štátov. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike – ISCED 1 vymedzuje charakteristiku žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: *„...je to žiak, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu efektívneho vzdelávania. Použitie ďalších zdrojov umožní vytvoriť kvalitatívne nové prostredie, zodpovedajúce potrebám žiakov, ktorí si vyžadujú špeciálny prístup vo vzdelávaní"* (ISCED 1, s. 28). Legislatíva za *„ďalšie zdroje"* považuje, okrem iných, aj zdroje materiálneho charakteru, kde sú zaradené napríklad učebné texty a zdroje personálne – predovšetkým práca a pôsobenie špeciálne vyškoleného pedagóga.

Za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je považovaný

- žiak so zdravotným znevýhodnením,
- žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- žiak s nadaním.

V ŠVP sú vymedzené základné podmienky pre vzdelávanie žiakov s nadaním, ktoré môže byť realizované rôznymi formami.

To je jedna stránka problematiky vzdelávania nadaných žiakov a druhú tvorí edukačná realita. V ďalšej časti sa budeme orientovať na žiakov, ktorí prejavujú nadanie v oblasti matematiky. V tomto kontexte sa vynárajú otázky: existujú špeciálne učebné texty pre žiakov, ktorí sú nadaní na matematiku? Pracujú s touto populáciou špeciálne vyškolení pedagógovia? Keby sme hľadali odpovede v základných školách, tak vo väčšine prípadov by bola odpoveď *nie.* Je pozitívne, že legislatíva vymedzuje základné podmienky pre vzdelávanie nadaných žiakov a pre rozvíjanie ich nadania, ale bohužiaľ realita tomu v mnohých oblastiach nezodpovedá.

Záujem o rozvíjanie matematických schopností u nadaných žiakov by mali prejavovať v prvom rade učitelia – konkrétne máme na mysli učiteľov matematiky už od primárneho stupňa vzdelávania. Na edukáciu matematicky nadaných žiakov je potrebná prítomnosť kvalitného učiteľa, osobnosti, ktorá disponuje množstvom odborných vedomostí, dokáže sa orientovať v matematike ako odbore a je schopná didaktickej interpretácie učiva.

Predpokladom na to, aby učitelia venovali svoju pozornosť a záujem žiakom nadaným na matematiku je ich príprava na prácu v tejto oblasti – a to už v pregraduálnom štúdiu. Spôsoby a nástroje identifikácie matematicky nadaných žiakov a formy práce s týmito žiakmi – to sú kompetencie, ktoré by mali byť rozvíjané u budúcich učiteľov. Problematikou vzdelávania žiakov nadaných na matematiku, ako aj prípravou učiteľov elementaristov sa v poslednom období zaoberajú viacerí odborníci, napríklad Blažková – Vaňurová (2009), Coufalová (2007), Gerová (2007), Vašutová (2009).

Matematika a nadaný žiak

Učitelia by mali byť vzdelávaní tak, aby boli schopní identifikovať nadanie dieťaťa a aby mohli ponúknuť primeraný vzdelávací postup (Coufalová, 2007). Na Pedagogickej fakulte PU v Prešove je, v študijnom pláne magisterského študijného programu *Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie*, zaradený predmet *Matematika a nadaný žiak*, ktorého cieľom je poznať nástroje na identifikáciu žiakov nadaných na matematiku a prejavy matematicky nadaných žiakov, získať základné poznatky o spôsoboch práce s talentovanými žiakmi a nadobudnúť zručnosti pre výber vhodných úloh a činností, ktoré sú zamerané na rozvoj matematického myslenia. V akademickom roku 2008/2009 bola prvýkrát realizovaná výučba spomínanej disciplíny prezenčnou metódou štúdia, vo forme jednohodinových seminárov. Vzhľadom na skutočnosť, že ide o povinne voliteľný predmet, sme predpokladali, že do študijného plánu si ho zaradia študenti predovšetkým na základe záujmu. Úvodný blok bol venovaný prezentácii základných charakteristík žiakov nadaných na matematiku, nástrojom na ich identifikáciu, formám vzdelávania intelektovo nadaných žiakov v SR a legislatívnym dokumentom, ktoré sú platné pre vzdelávanie nadaných žiakov. Do obsahu ďalších seminárov boli postupne zaradené konkrétne témy pre prácu so žiakmi nadanými na matematiku na primárnom stupni vzdelávania a to tak, aby presahovali rámec učiva matematiky 1. stupňa základnej školy. Zámerom činností bolo prezentovať netradičné tematické oblasti, v ktorých sú integrované elementy matematiky a rôzne stratégie riešenia matematických úloh. Študenti tak mali možnosť vytvoriť súbor

námetov, úloh, aktivít a hier, ktoré je možné využiť pri práci s nadanými žiakmi buď priamo na vyučovaní, alebo v činnostiach realizovaných mimo vyučovania, napríklad: optické ilúzie, číselné pyramídy, netradičné násobenie – Indické násobenie, „rýchle“ násobenie, násobilka na prstoch, grafické násobenie, Napierove počítacie paličky, skladačky z papiera, úlohy z geometrie – počet útvarov na obrázku, úlohy z matematických súťaží, šifry.

Jedným z prejavov nadania žiaka v oblasti matematiky je využívanie vlastných stratégií pri riešení úloh. Táto skutočnosť determinuje pregraduálnu prípravu učiteľov–elementaristov: učiteľ by mal byť odborne kompetentný posudzovať správnosť zvolenej stratégie riešenia úloh z matematiky. Fundamentom pre rozvíjanie odborovodidaktickej matematickej kompetencie je poznať a zvládnuť diferencované prístupy k procesom riešenia úloh. V uvedenom kontexte študenti na seminároch riešili úlohy využitím matematického aparátu 1. stupňa základnej školy a prezentovali rôzne riešiteľské stratégie. Vystupovali v roli žiaka, ako aj v roli učiteľa – facilitátora, ktorý usmerňuje proces riešenia úloh formulovaním otázok a poskytovaním pomocných krokov.

Vhodným prostriedkom rozvíjania nadania integrovaných žiakov priamo na vyučovaní je zaraďovanie skupín úloh, ktoré sú vytvorené na uvedený účel. Súčasťou práce v predmete *Matematika a nadaný žiak* bola aj tvorba návrhu súborov úloh a aktivít, nadväzujúcich na konkrétne učivo matematiky daného ročníka. V uvedenej súvislosti bolo hodnotenie výkonov študentov realizované na základe úrovne spracovania projektu pre prácu s nadanými žiakmi. Pre jeho spracovanie boli vopred definované pokyny a podmienky:

- projekt má byť navrhnutý pre prácu buď priamo na vyučovaní matematiky, alebo mimo vyučovania (matematický krúžok, škola v prírode, ŠKD, tábor a pod.),
- úlohy zaradené do projektu nadväzujú na konkrétnu tému učiva matematiky daného ročníka,
- ciele navrhovaných aktivít korešpondujú s cieľom vyučovania danej témy. Pri formulácii cieľov je odporúčané pracovať s pedagogickou dokumentáciou,
- súčasťou projektu je opis činnosti učiteľa a žiakov, organizačné pokyny, zadania a riešenia úloh, časové rozvrhnutie aktivít, spôsob hodnotenia práce žiakov,
- aktivity je potrebné navrhnúť tak, aby boli reálne použiteľné v praxi,
- časové trvanie navrhovaného projektu: 45 minút – 60 minút,
- súčasťou návrhu môže byť aj pracovný list (ak je do navrhovanej činnosti zaradená práca s takýmto materiálom).

Na základe hodnotenia spracovaných projektov sme dospeli k niekoľkým postrehom:

- navrhovaná forma práce bola vo väčšine prípadov v ŠKD alebo v krúžku. Žiaden projekt nebol pripravený pre prácu priamo na vyučovacej hodine,
- navrhnuté úlohy a aktivity nenadväzovali na jednu konkrétnu tému učiva matematiky pre daný ročník, dochádzalo k difúzii zaradených tematických oblastí a elementov učiva matematiky,
- nedostatky sa prejavili predovšetkým pri formulácii kognitívnych cieľov: neboli

konkrétne, nereflektovali na aktivity a typy úloh zaradených do činnosti, študenti nevyužívali pedagogickú dokumentáciu – základné dokumenty ani Doplnky k učebným osnovám pre 1. – 4. ročník ZŠ pre integrovaných intelektovo nadaných žiakov,

- v pomerne veľkom počte boli návrhy pre činnosť pripravené vo forme pracovných listov – pričom forma práce bola buď individuálna alebo skupinová,
- ďalšie nedostatky: povrchne spracované organizačné pokyny, absentovali riešenia zaradených úloh, úlohy a aktivity tematicky nekorešpondovali, mnohé námety boli doslovne prevzaté predovšetkým z www stránok resp. z kurzu *Zábavná matematika* (ten bol zaradený v študijnom pláne v 2. ročníku bakalárskeho stupňa štúdia).

Pri spracovaní projektu vznikol priestor na prezentáciu odborovodidaktických kompetencií študentov. Z uvedených postrehov plynie skutočnosť, že študenti nie sú v dostatočnej miere odborne pripravení na prácu so žiakmi nadanými na matematiku, nakoľko sa ukázalo, že nie sú schopní precízne formulovať ciele, detailne vypracovať návrh projektu pre prácu so žiakmi tak, aby organizačné pokyny boli konkrétne. Prínosné by bolo, keby bol vytvorený časový priestor na prezentáciu zámerov projektov vo forme modelových situácií z prostredia školy, v ktorých by študenti vystupovali v pozícii učiteľa, využívali by pritom rôzne formy a metódy práce.

Na záverečnom stretnutí bol študentom zadaný stručný dotazník, v ktorom sa mali možnosť vyjadriť k obsahu predmetu a prezentovať mieru záujmu o realizované aktivity. Prvá otázka znela: *Považujete za potrebné, aby učiteľ na 1. stupni ZŠ bol odborne pripravený na prácu s nadanými žiakmi? Stručne zdôvodnite svoj názor.*

Všetky študentky odpovedali kladne. Uvedieme niektoré zo zdôvodnení:

- *určite áno, pretože učiteľ by sa mal vedieť zachovať v situácii, keď má v triede nadaného žiaka. A v dnešnej dobe si myslím, že je viac nadaných žiakov ako niekedy;*
- *áno, lebo veľmi ľahko sa môže stať, že v triede budeme mať žiaka, ktorý bude nadaný a vtedy sa zídu poznatky na prácu s nadanými žiakmi;*
- *určite áno, pretože keď sa v triede vyskytne nadaný žiak a učiteľ nie je na jeho reakcie a systém práce pripravený, nezvládne jeho vzdelávanie a nemôže ho podporovať v jeho nadaní.*

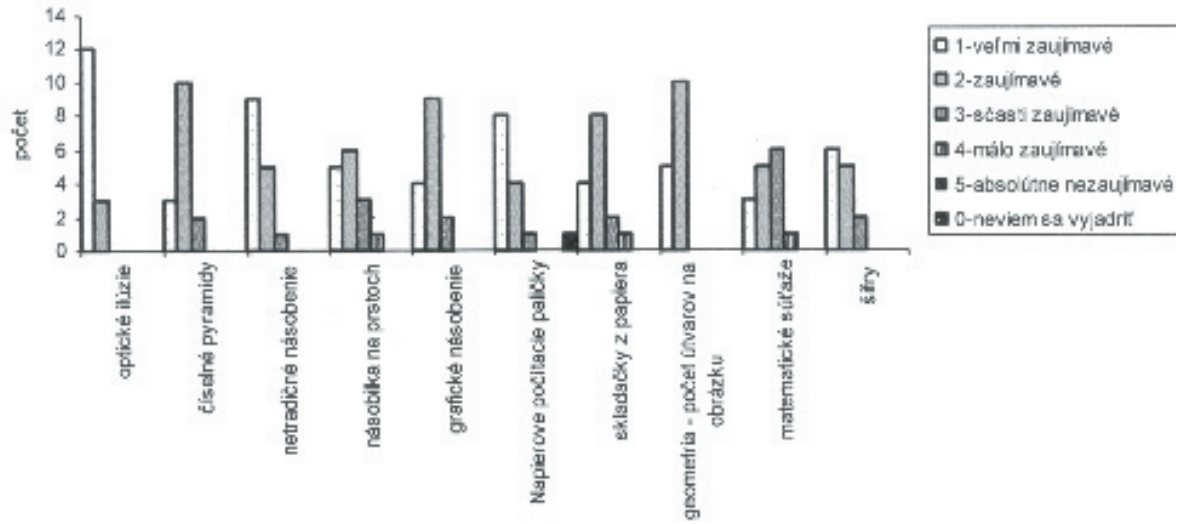
Ďalšia otázka sa týkala využitia nadobudnutých poznatkov v praxi. Všetky študentky, ktoré absolvovali uvedenú disciplínu, si myslia, že využijú vo svojej učiteľskej praxi niektoré aktivity a činnosti zaradené v predmete.

Jedna z položiek bolo zameraná na reflexiu prípravy a spracovania projektov pre prácu s nadanými žiakmi, kde opýtaní mali uviesť problémy, ktoré sa pri tejto činnosti vyskytli. Takmer polovica študentov uviedla, že nemala žiadne problémy, v ostatných prípadoch boli nedostatky v týchto oblastiach:

- výber témy,
- výber úloh k danej téme učiva matematiky,
- časové rozvrhnutie činností (neschopnosť odhadnúť dĺžku potrebnú pre riešenie úloh žiakmi),

- primeranosť vybraných úloh z pohľadu cieľovej skupiny žiakov – nadaní na matematiku.

V ďalšej časti dotazníka študenti mali možnosť vyjadriť mieru záujmu o jednotlivé aktivity, zaradené do obsahu práce na seminároch. Výsledky sú uvedené v grafe.



Nasledujúca položka znela: *Aké aktivity by ste navrhli zaradiť do obsahu predmetu? Uveďte konkrétne návrhy.*

Niektorí študenti navrhli zaradiť do obsahu predmetu sudoku, maľované krížovky, hlavolamy so zápalkami, jednoťažky, magické štvorce. Práve tieto témy neboli zaradené, nakoľko boli obsahom predmetu *Zábavná matematika*, ktorý väčšina študentov absolvovala v druhom ročníku štúdia. Ďalšie návrhy zo strany študentov:

- *konkrétne navštíviť nejakú triedu, kde sú integrovaní nadaní žiaci a vidieť aké úlohy preberajú a ako na hodinách pracujú;*
- *je veľmi dobré, že sme robili praktické veci na hodinách, ale možno by som zaradila nejakú teóriu – pohľad na nadaného žiaka z matematiky podložený teoretickými poznatkami – prečo sú také tie deti, aké sú v matematike v porovnaní so spolužiakmi.*

Prezentovali sme jednu z možných ciest pre rozvíjanie odborovodidaktických kompetencií budúcich učiteľov primárnej školy pre prácu so žiakmi nadanými na matematiku. Činnosti, ktoré boli realizované ako súčasť predmetu *Matematika a nadaný žiak* prispeli určitou mierou k posilneniu uvedených kompetencií. Skúsenosti však ukázali, že v príprave budúcich učiteľov matematiky na 1. stupni základných škôl sú ešte rezervy týkajúce sa odbornej aj didaktickej spôsobilosti pre prácu s nadanými žiakmi. Uvedieme niekoľko aspektov, ktoré je potrebné mať na zreteli, ak chceme poskytnúť priestor pre kvalitnú prípravu učiteľov elementaristov na prácu s matematickými talentami.

1. Do činností, ktoré sú súčasťou odbornej prípravy, zaraďovať viac úloh divergentného charakteru, ktoré je možné riešiť využitím rôznych stratégií. Prezentovať rôzne postupy

riešenia úloh, využívajúce matematický aparát 1. stupňa základnej školy.

2. Sprístupňovať aktivity, hry, činnosti, vhodné pre rozvíjanie nadania na matematiku, ktoré je možné realizovať priamo na vyučovaní, ale aj mimo vyučovania.
3. Rozvíjať schopnosť aplikácie vybraných činností vzhľadom na vekovú skupinu žiakov, ako aj s ohľadom na ich vedomostnú úroveň.
4. Odporučiť študentom, aby počas pedagogickej praxe pozorovali prejavy nadaných žiakov, ktorí sú integrovaní v bežných triedach základných škôl. Pozorovať aj prácu a činnosť učiteľa pri práci s týmito žiakmi.

Záver

Problematika týkajúca sa práce s nadanými žiakmi je stále aktuálna a vynára sa v nej mnoho elementov, ktoré je potrebné preskúmať. Prvotný impulz pre rozvíjanie matematických schopností vychádza, vo väčšine prípadov, od učiteľa. Je preto dôležité a potrebné, aby učitelia boli schopní a ochotní realizovať činnosti, ktoré smerujú k zvyšovaniu efektívnosti edukácie z pohľadu rozvíjania matematického nadania žiakov. Budúci učitelia primárneho stupňa vzdelávania by si mali uvedomiť, že žiak s nadaním na matematiku je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, t. j. je potrebné vytvárať *„špecifické podmienky pre úspešné rozvíjanie ich nadania a optimalizáciu ich osobnosti.“* (ŠVP – ISCED 1, s. 35). Netreba zabúdať na skutočnosť, že pre vytvorenie optimálnych podmienok potrebných pre rozvoj osobnosti nadaného žiaka je nutná úzka spolupráca pedagóga, psychológa ako aj rodičov dieťaťa.

Literatúra

BLAŽKOVÁ, R. - VAŇUROVÁ, M.: Několik úloh pro práci s nadanými žáky v matematice. In: *Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania.* Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2009, s. 25-30. ISBN 978-80-8083-742-6.

COUFALOVÁ, J.: Rozvíjení kompetencí talentovaného žáka v matematice na 1. stupni ZŠ. In: *Sborník z konference s mezinárodní účastí Vyučování matematice z pohledu kompetencí žáka a učitele 1. stupně základního vzdělávání.* Plzeň: ZČU v Plzni, 2007, s. 39-42. ISBN 978-80-7043-548-9.

GEROVÁ, Ľ.: *Príprava žiakov so záujmom o matematiku na 1. stupni základnej školy.* Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2007. ISBN 978-80-8083-470-8.

VAŠUTOVÁ, A.: Nadaný žiak a jeho „miesto“ v bežnej triede. In: *Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania.* Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2009, s. 222-226. ISBN 978-80-8083-742-6.

VAŇUROVÁ, M.: Problematika matematicky nadaných dětí v přípravě učitelů na prvním stupni ZŠ. In: *Matematika 3. Matematické vzdělávání z pohledu žáka a učitele primární školy. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí.* Olomouc: UP Olomouc, 2008, s. 280-284. ISBN 978-80-244-1963-3.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie, 2008 (dostupné na www.minedu.sk)

Kontaktná adresa

doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.
Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
pridav@unipo.sk

Projektové práce studentů primárního vzdělávání

Jana PŘÍHONSKÁ

Abstrakt: V příspěvku jsou ilustrovány některé tvořivé náměty studentů primárního vzdělávání, které byly uplatněny při vypracování projektové semestrální práce v předmětu „Matematika pro praxi". Projekty zahrnují vlastní tvorbu úloh a zpracování z hlediska různých řešitelských strategií. Důraz je kladen na monotematické propojení úloh a problémů z oblasti prostorové představivosti, kombinatoriky, rozvoje logického myšlení a aritmetických úloh.

Kľúčové slová: projektová práce, řešitelské strategie, tvorba úloh.

Project works of students of primary education

Abstract: We illustrate some creative subject matter of students of primary education in this contribution, that were applied through working out the project seminar works in learning „Mathematics for practice". Projects take in one's original students' problems and their solutions with focus on different solving strategies. The emphasis is devoted to interconnection different mathematical areas – space imagination, combinatory, development the logical thinking and arithmetic problems.

Keywords: project work, solving strategies, creating problems.

Úvod

Žáci by měli nalézat řešení abstraktních problémů nebo problémů skutečného světa – přitom řešení těchto problémů by mělo podnítit jejich zvědavost a inicializovat učení se dané látce. Proto je nutno studenty-budoucí učitele připravit tak, aby byli schopni naučit žáky myslet kriticky a analyticky a nalézat a využívat adekvátní učební zdroje. Právě volba vhodné metody řešení problému může žáka podnítit k tomu, aby se naučil „učit se". Přitom je důležité, aby:

- učení bylo podněcováno zajímavými problémy,
- žáci pracovali různými způsoby individuálně nebo jinak,
- učitelé přejímali roli „facilitátora" učení.

Samozřejmě je zde jistý problém, a tím je časová náročnost takto vedené výuky. Nicméně pokud učitel své žáky soustavně vede k samostatnému přístupu při řešení problémů, může využít další zajímavé metody výuky např. s využitím PC a s tím spojené netradiční zpracování celé řady zajímavých problémů. Zamýšlíme se proto nad uplatněním tvořivých prvků ve výuce matematiky zejména s ohledem na motivaci a rozvoj divergentního myšlení v přípravě budoucích učitelů primární školy. I když matematika vyžaduje spíše konvergentní myšlení a algoritmické postupy, při seznamování se žáků s novým učivem a metodami řešení zadaných problémů má důležité místo právě divergentní myšlení s různými tvořivými postupy (viz [1]). Východiskem pro přípravu budoucích učitelů se staly závěry z provedených experimentálních šetření týkající se pojetí obtížnosti, řešitelských strategií a motivace. Na konkrétních ukázkách budeme ilustrovat některé náměty pro rozvoj tvořivosti žáků i budoucích učitelů.

1. Východiska pro přípravu budoucích učitelů

Nejprve stručně charakterizujme závěry, ke kterým jsme dospěli na základě dlouhodobých experimentálních šetření od roku 1997 (viz [3], [4]) a které se staly odrazovým můstkem pro zaměření přípravy budoucích učitelů primární školy.

Pojetí obtížnosti

Můžeme uvést základní přehled prvků, které charakterizují žákovo pojetí obtížnosti:

- porozumění úloze - úloha se jeví jako obtížná z hlediska intelektuálního
- užití konkrétní řešitelské strategie
- možné propojení shledaných prvků - žák něco ví, něco ne, něco je dáno; dochází k vzájemnému propojování různých jevů
- úmornost řešení - obtížnost je spojována s úmornou a titěrnou prací, která je časově náročná nebo jen s kvantitou použitých znaků nikoli ve smyslu např. kombinování různých možností
- evidence řešení - problémem je volba vhodného jazyka k vyjádření vlastních myšlenek

Řešitelské strategie žáků

Strategií budeme v souladu s vymezením tohoto pojmu podle G. Polyi rozumět plán řešitele o tom, jak bude zadaný problém řešit. Proces tvorby strategie obsahuje přinejmenším dvě složky:

- První je mobilizace možností – uvědomění si, jaké strategie přicházejí v daném případě v úvahu.
- Druhou je volba konkrétní strategie.

Volba strategie nemusí být konečná. V průběhu řešení může dojít k její změně. Jaké jsou příčiny změny strategie?

- Použitá strategie nevede k výsledku – vede do slepé uličky. Řešitel začíná téměř od začátku.
- Objevení efektivnější strategie, než je ta, kterou žák právě používá.
- Objevitelská zvědavost.
- Jistá sympatie či antipatie k určitým pojmům, oblastem matematiky či algoritmům řešení.

Změny v paměťové sféře žáka v delším časovém horizontu

Řešitelská strategie, resp. její volba se v průběhu určitého časového horizontu mění a vyvíjí. Žák využívá dřívějších zkušeností a způsob řešení v mnoha případech vylepšuje.

Toto se odráží v:

- procesní evidenci řešení problému
- snaze o dobrou komunikaci – barevné prvky v řešení, zvýrazňování, snaha o srozumitelnost v řešení (přesné překreslování obrázků, grafů)

Uvedené změny jsou v však v mnoha případech odvislé od způsobu komunikace učitele se žákem a hodnocením jeho řešení.

Dynamismus motivace

V průběhu jednotlivých experimentálních šetření se objevil fenomén, který se jeví jako smysluplný a zajímavý z hlediska orientace intelektuální činnosti dítěte - dynamismus motivace. Na základě rozboru žákovských řešení je zřejmé, že:

- pro žáky je ve většině případů klíčové dosažení cíle, resp. řešení úlohy či problému; žáci setrvávají u problému jen dobu nezbytně nutnou k jeho vyřešení;
- žáci nepovažují za problém či úlohu tu, která nemá řešení;
- zadávané úlohy je třeba volit přiměřeně náročné a jejich obtížnost pozvolna stupňovat - žáci ztrácejí zájem řešit úlohy, které jsou z jejich pohledu jednoduché, jejichž řešení vidí ihned;
- pro žáky je důležitá přehlednost a dobrá orientace v úloze. Obrázky je nutno malovat (resp. předkládat) dostatečně velké. Dobrou orientaci v úloze umožňují i barevné prvky;
- příliš včasná rada i zásah učitele do řešení žáka ovlivní volbu řešitelské strategie.

2. Zadání projektové práce

V předmětu *Matematika pro praxi*, který je zaměřený na metody řešení úloh pro studenty učitelství prvního stupně základní školy, měli studenti zpracovat projektovou práci zaměřenou na vlastní tvorbu úloh. Pozornost byla věnována především motivačním prvkům (námět, způsob zpracování, ilustrace řešení) a rozfázování řešení s cílem rozvíjet řešitelské strategie a tvořivé náměty žáků. Jednotlivé úlohy a činnosti měly být v souladu s klíčovými kompetencemi, vymezenými Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (viz [2]). Podmínky pro vypracování projektové práce byly zadány následovně:

- práce ve skupinách 3-4studentů
- každý student připraví jednu úlohu, resp. problém, na zvolené téma: slovní úloha, geometrická představivost, rozvoj logického myšlení, kombinatorický problém, aritmetická úloha
- úlohy/problémy monotematicky propojit matematickým příběhem
- každý student připraví v rámci rozvoje prostorové představivosti jedno vlastní leporelo, které tematicky propojí jednotlivé úlohy/problémy v příběhu
- prezentace projektu – powerpointová prezentace

V rámci zpracování projektové práce se objevila celá řada tvořivých prvků. Tyto je možno klasifikovat následovně:

Z hlediska zpracování daného problému

- barevná schémata – grafy
- reálné obrázky (např. fota karet, kostek)

- animační prvky
- vizualizační prvky – znázornění situace obrázkem
- signalizační prvky – barevné popisy, barevné šipky, apod.
- další pomocné obrázky

Z hlediska rozvoje logického myšlení u žáků

- postupné odkrývání textu
- pomocná schémata
- návodné otázky
- „šokující“ informace (něco nevyjde tak, jak se předpokládalo)
- odkazy do dřívějšího textu
- náměty pro řešení

Z hlediska motivujících prvků

- barevnost
- netradiční zpracování tématu
- možnost zapojení žáků do vlastní tvorby programů
- využití interaktivní tabule
- manipulace se skutečnými předměty na základě prezentovaných instrukcí

Z hlediska organizačních forem vyučování

- individuální spolupráce se žáky
- skupinová práce při realizaci pokusů
- prezentace vlastních námětů
- diskuze nad problémem – zadání, porozumění textu, metoda řešení

3. Ukázky námětů z vypracovaných prací

MATEMATICKÝ MINIPROJEKT – JAK ŠLO KUŘÁTKO DO SVĚTA

Třída: 4

Časová dotace: 1 – 2 hodiny

Motivace:

„Milé děti, dostala se mi do ruky kouzelná knížka s příběhem o malém kuřátku. Ale nejde v ní listovat. Byl u ní vzkaz, že pokud si chceme knížku celou prohlédnout, musíme společně říct kouzelné slovo. Ale každá stránka má své vlastní kouzelné slovo. Získáme je tak, že postupně vyřešíme všechny slovní úlohy.“

Příběh a slovní úlohy:

Byla jedna farma, a ta farma patřila panu Holubníkovi. Žilo tam s ním spoustu zvířátek. Jednoho dne se na této farmě narodilo kuřátko.

Úloha 1 *Bylo hrozně zvědavé, a proto se hned šlo podívat, co všechno na farmě je. Zjistilo, že má 30 sourozenců, 1 maminku a 1 tatínka, vidělo 25 ovcí, prasátek napočítalo o 6 méně než ovcí a 3 krát méně kraviček, než měl sourozenců. Kolik zvířátek bylo celkem na farmě i s kuřátkem?*

Úloha 2 *Vykopaný čtvercový příkop měl všude stejnou šířku. Ostrov byl též čtvercový. Kuřátko chvilinku chodilo sem a tam po břehu, až se mu podařilo nalézt dvě stejně dlouhá prkna jen o malinko kratší než byla šířka příkopu. Může se kuřátko s pomocí těchto prken dostat na ostrov? Protože bylo kuřátko ještě moc malé,létat, skákat ani plavat neumělo. Kromě prken nemělo kuřátko už nic jiného.*



Úloha 3 *V hradu byl každý pokoj stejně veliký a v každém byl jeden veliký roztopený krb. Ne v každém pokoji ale byl stejné teplo. Dokážete přijít na to, jak je to možné. Podívejte se na plánek hradu a zkuste zjistit, ve které pokoji je největší teplo, ve kterém největší zima? Který pokoj ohřívají jeden, dva, tři jiné pokoje?*

Úloha 4 *Jenom z výletu na hrad jich mělo 48. Z ostrova jich ovšem nafotilo dvakrát méně než z hradu. Kolik fotek nafotilo na ostrově?*





Obr. 1 Jak šlo kuřátko do světa - úloha 3

MATEMATICKÝ MINIPROJEKT – ZVÍŘÁTKA NA FARMĚ

Třída: 4

Časová dotace: 2 – 3 hodiny

Motivace:

Na jedné odlehlé farmě spolu žili slepička Pipka, kráva Bučena, husa Božena, prase Emil a kachna Blažena. Měl se o ně starat farmář Jindra, ale ten si raději hověl v posteli a vůbec ho nezajímalo, co se se zvířátky děje. Farma pomalu chátrala a zarůstala roštím a zvířátkům se jednoho dne chování Jindry přestalo líbit a rozhodla se farmu opustit a najít si jiný domov. Proto se každý vydal svou cestou a hledali si nový prostor k životu…

Příběh slepičky Pipky

Slepičce Pipce se zalíbilo jednou hospodářské stavení s krásně vydlážděným dvorem, což intelektuálně založenou Pipku zaujalo a nabízelo ji inspiraci k tvoření.. Bohužel původní obyvatelé – králíci - Pipku vyhn



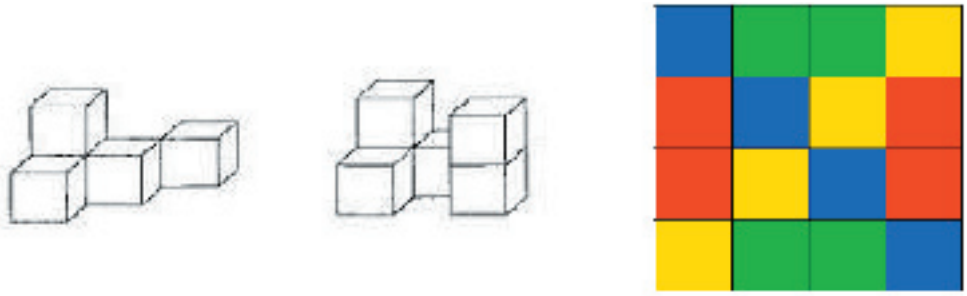
Úloha 1 *Slepička Pipka se potřebuje dostat do kurníku, a tak si pomohla krychlemi jako schůdky*

.

Nejdříve děti spočítají, kolik krychlí Pipka použila na obr.1 a obr.2. Potom podle zadání seskupených kostek děti na lavici skládají půdorysy, pohledy zboku i zepředu – využijí barevné čtverečky.

Slepičce Pipce se líbí krásně vydlážděný dvůr. Zkus si sní zahrát na dlaždiče.

Využití barevného čtverce - děti si čtverečky rozstříhají a pokusí se složit nejprve stejný čtverec jako je na předloze a potom skládají vlastní návrhy vydláždění dvora na lavici.



Obr. 3 Zvířátka na farmě – Úloha 1

Příběh kachny Blaženy

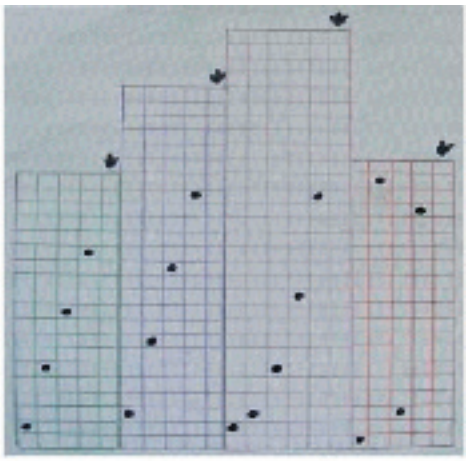
Kachna Blažena se pro sebe a svá kachňátka snažila najít v jednom velmi špinavém rybníčku co nejvíce semínek, ale nějak se jí to pro tu špínu nedařilo.



Obr. 4 Zvířátka na farmě – leporelo Kachna

Úloha 2 *Pomoz naší kachně najít zbylá semínka, aby jimi mohla nakrmit sebe i svá malá kachňátka.*

- Podívejte se pořádně na úkol a zkuste přijít na to, kde ta semínka, která hledáme, budou ležet.
- Přijďte na principy doplnění ve sloupečcích a doplňte.
- Jakým způsobem jste úkol vyřešily?
- Pomoc dětem: Dětem můžeme poradit, že se jim to bude dělat lépe, pokud si to očíslují.
- Úloha se řeší počítáním políček a různým zakreslováním koleček pro zjištění správnosti.



Obr. 5 Zvířátka na farmě – Úloha 2

MATEMATICKÝ MINIPROJEKT – CESTOVÁNÍ S PAVLÍKEM

Třída: 4

Časová dotace: 2 – 3 hodiny

Motivace:

Malý Pavlík rád poznává své okolí, proto se rozhodl navštívit 3 české hrady – Trosky, Kost a Housku. My budeme cestovat s ním.

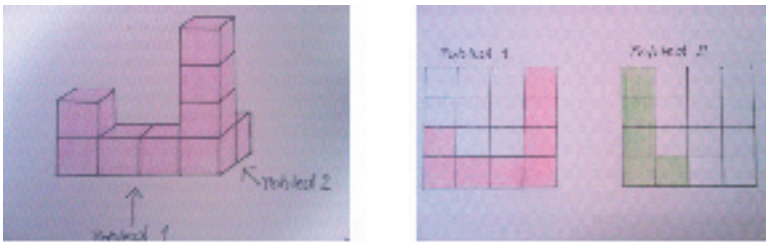
Cestování na hrad TROSKY

Dnes jedeme s Pavlíkem na poslední výlet – na Trosky. Před vstupní bránou stál kastelán a aby mohl jít Pavlík dovnitř, musel vyřešit jednoduchý úkol.

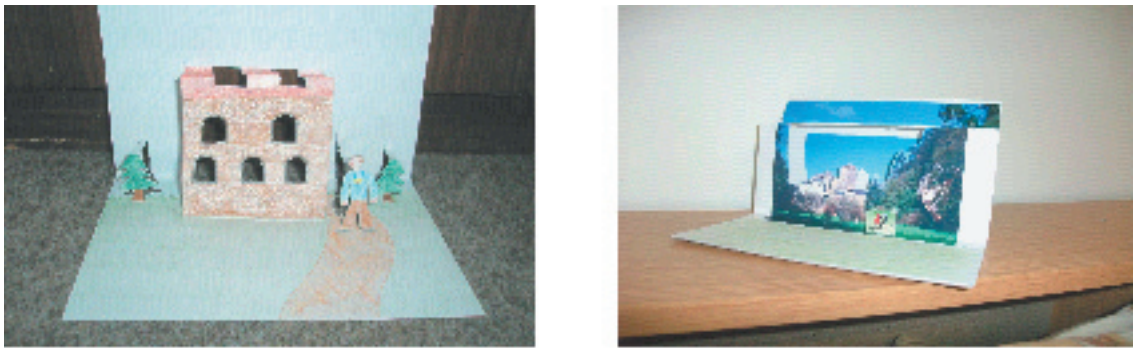
Úloha 1

Na *obrázku 6 jsou Trosky složeny z krychliček.Z kolika krychlí se Trosky skládají? Kolik mají krychle dohromady stěn?*

Které kostky Pavlík vidí, když kouká ze předu (pohled 1) a z boku (pohled 2). Nakresli jeho pohled na Trosky.



Obr. 6 Cestování s Pavlíkem – Úloha



Obr. 7 Cestování s Pavlikem – Leporela

Závěr

Řešením a hlavně zpracováním problémů netradiční formou se u studentů učitelství rozvíjí zájem problém skutečně pochopit, nejen formálně cosi vypočítat na základě naučených pravidel a pouček, což se projeví v okamžiku, kdy musejí reagovat přiměřeně na dotazy svých kolegů - studentů a vysvětlit problematiku tak, aby byli schopni problému porozumět samotní žáci. Kromě rozvoje vlastních tvůrčích dovedností dochází výraznou měrou též k rozvoji *komunikačních schopností,* a to jak z hlediska používání správné matematické terminologie a spisovné češtiny, tak i z hlediska využití jazyka žáka a běžného života, což přispívá výraznou měrou k propojení matematiky a reálného světa. Proto je potřeba zpracování vlastních problémů např. výše popsanou metodou věnovat dostatečnou pozornost.

Literatúra

[1] LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Portál, Praha 1999.

[2] MOLNÁR, J.: O klíčových kompetencích ve vyučování matematiky. *Technológia vzdelávania.* roč. XX, č. 9/2007, str. 15-17. ISSN 1335-003-X.

[3] PERNÝ, J.: *Tvořivost v primárním vyučování matematiky.* [Habilitační práce.] Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, 2004.

[4] PŘÍHONSKÁ, J.: *Graf jako nástroj porozumění matematickým myšlenkám* (didaktická analýza). [Disertační práce.] Univerzita Karlova Praha, 2004.

Kontaktná adresa

RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, TU v Liberci
Studentská 2, 461 17 Liberec, Česká republika
jana.prihonska@tul.cz

Dynamické testovanie matematických schopností dieťaťa – tvorba testovej položky [1]

Iveta SCHOLTZOVÁ – Alena PRÍDAVKOVÁ – Edita ŠIMČÍKOVÁ

Abstrakt: Ako jedna zo súčastí riešenia projektu APVV-0073-06 Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vznikol testovací nástroj na dynamické testovanie matematických schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Výsledky výskumu, prostredníctvom aplikácie tohto testovacieho nástroja, priniesli mnoho zaujímavých informácií, ale aj niekoľko otvorených otázok.

Kľúčové slová: dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, dynamické testovanie, matematické schopnosti.

Dynamic testing of mathematical abilities of the child – creating test item

Abstract: One of the goals of the research project APVV-0073-06 Dynamic testing of latent learning capacities of children from socially disadvantaging background was to develop a testing tool for dynamic administration in order to determine the mathematical abilities of children from the background deficient in cognitive stimuli. The research results obtained after administering of the testing tool brought many interesting findings but also opened some new questions.

Keywords: child from socially disadvantaging background, dynamic testing, mathematical abilities.

Úvod

V prostredí pedagogickej verejnosti sú používané pojmy sociálne znevýhodnené prostredie – sociálne znevýhodnené deti – dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre ktoré rôzni autori (napr. Horňák, 2005; Zelina, 1996) vymedzujú určité charakteristiky: dysfunkčné sociálne podmienky, ktoré majú za následok problémy v správaní, učení a postojoch detí; nedostatok podnetov pre uspokojovanie potrieb potrebných na primeranú výchovu detí; obmedzená možnosť poznávať širšie okolie a realizovať kontakty so širšou komunitou ľudí; obmedzenia v materiálnej oblasti; nedostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností atď.

Džuka a Kovalčíková (2008) uvádzajú, že vhodnejšou alternatívou je používať pojmy *sociálne znevýhodňujúce prostredie* a *dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Takéto prostredie charakterizujú ako „*prostredie, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov.*“ (Džuka – Kovalčíková, 2008, s. 636)

Verdelin (1958, In Košč, 1972, s. 23) vymedzuje matematickú schopnosť ako „ *schopnosť chápať povahu matematických úloh (a podobných) úloh, znakov, metód a overovaní, naučiť sa ich, podržať si ich v pamäti a reprodukovať ich, kombinovať ich s inými úlohami, znakmi, metódami*

[1] Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu APVV – 0073 – 06 *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.*

a overovaniami, používať ich pri riešení matematických (a podobných) príkladov (úloh).“ Podľa Baďuríkovej (2007/2008) matematické schopnosti v sebe zahŕňajú schopnosť skúmať, odhadovať a riešiť neobvyklé problémy. Ďalej predstavujú schopnosť logicky zdôvodňovať, komunikovať o matematike a tiež prostredníctvom matematiky spájať matematické poznatky aj s inými intelektovými činnosťami. Neoddeliteľnou súčasťou matematických schopností je aj rozvíjanie sebadôvery a predpokladov hľadať, analyzovať i využívať kvantitatívne a priestorové informácie pri riešení problémov a rozhodovaní.

Novým prístupom (od 70-tych rokov 20. storočia) pri odhaľovaní inteligencie jedincov je dynamická diagnostika intelektového potenciálu alebo dynamická diagnostika latentných učebných schopností. Dynamika testovania sa môže prejaviť v troch rovinách: dynamika v testovacej procedúre, dynamika pri validizácii merania, dynamika z pohľadu využitia výsledkov testu. Jednotlivé formy dynamického testovania sú ešte stále v procese vývinu.

Pri jednej z foriem dynamického testovania učebných schopností sa používa interakcia medzi testovaným a testujúcim. Proces testovania v sebe obsahuje učenie, ktoré je realizované pomocou od administrátora. Existujú dva typy dynamických testov: krátkodobý a dlhodobý. Pri krátkodobom dynamickom testovaní sa respondentovi priamo počas testovania poskytuje odstupňovaná pomoc vo forme edukačných inštrukcií. Registruje sa počet inštrukcií, ktoré testovaný potrebuje na vyriešenie úlohy – hovoríme o citlivosti na pomoc. Aspekt schopnosti učiť sa je overovaný prostredníctvom analogickej – transferovej úlohy, pri riešení ktorej je tiež zaznamenávaný počet použitých edukačných inštrukcií.

Dynamický test matematických schopností

„*Dynamický test matematických schopností je krátka skúška realizovaná prostredníctvom problémových matematických úloh a edukačných inštrukcií určená na predikovanie latentných učebných kapacít detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku.“* (Šimčíková, 2009, s. 22)

Jedným z cieľov riešeného grantového projektu APVV-0073-06 bolo vytvoriť testovaciu batériu na dynamické testovanie kognitívnych schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v oblasti matematiky.

Determinanty pre tvorbu dynamického testu matematických schopností boli nasledovné (Prídavková – Tomková, 2008):

- statické testy kognitívnych schopností,
- testy školskej pripravenosti,
- obsah matematickej prípravy v materských školách,
- učebné osnovy matematiky pre 1. stupeň základnej školy (aj 0. ročník),
- metodické materiály zaoberajúce sa edukáciou žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (v oblasti matematiky),
- javová analýza matematických úloh.

Špecifikovaných bolo šesť okruhov – testovacích domén pre tvorbu problémových matematických úloh určených pre dynamické testovanie:

- geometrické predstavy,
- vytváranie súborov a triedenie,
- porovnávanie a usporiadanie,
- číselné predstavy,
- počtové operácie,
- kombinatorika a postupnosti.

Prvá verzia testovacieho nástroja obsahovala päť položiek (dvojica úloh – učiaca a transferová) s nasledovným obsahom (Scholtzová – Šimčíková, 2008):

1. číselné predstavy (číselná postupnosť),
2. geometrické útvary,
3. propedeutika delenia prirodzených čísel,
4. orientácia v priestore (dvojrozmernom),
5. porovnávanie prirodzených čísel a propedeutika odčítania.

Definitívna verzia testovacieho nástroja má položky s týmto obsahom (Šimčíková, 2009):

1. propedeutika delenia prirodzených čísel,
2. orientácia v dvojrozmernom priestore,
3. propedeutika porovnávania rozdielom,
4. propedeutika zlomku,
5. propedeutika merania obvodu rovinných útvarov.

Proces testovania a modifikácia testovacieho nástroja

Výskum prebiehal v troch etapách, pilotný výskum, predvýskum a vlastný výskum, od januára 2008 do mája 2009. Respondentmi boli žiaci základných škôl zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v druhom roku školskej dochádzky.

V priebehu jednotlivých etáp dochádzalo k zmenám v poradí zadávaných úloh, v obsahu a formulácii úloh, niektoré úlohy boli z testovania vyradené a nové úlohy začlenené do testovania.

Na príklade jednej položky testovacieho nástroja budeme demonštrovať, ako proces testovania ovplyvňoval postupnú modifikáciu úlohy od prvej až po konečnú verziu.

Testová položka bola zameraná na propedeutiku merania obvodu rovinného útvaru a po prvýkrát bola zaradená do testovania v 2. etape pilotného výskumu v marci 2008. (Uvádzame zadanie a edukačné inštrukcie pre učiacu úlohu – transferová úloha bola modifikovaná analogicky.)

$U5_1$	**Toto je tvoja záhradka. Pomocou týchto paličiek zisti, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.** *Pomôcky: Model záhradky a obrázok troch iných jednofarebných záhrad.*
5.1	Pozri sa ešte raz na tieto záhradky a pomocou týchto paličiek zisti, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.
5.2	Ukážem ti, ako môžem merať dĺžku plota tvojej záhradky. (*Administrátor postupne prikladá 4 paličky a počíta 1, 2, 3, 4.*) Pomocou týchto paličiek zisti, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.
5.3	Odmeriam dĺžku plota tvojej záhradky. (*Administrátor meria pomocou paličiek obvod záhrady a počíta 1, 2, 3, 4, ..., 12.*) Tvoja záhradka má dĺžku 12. Teraz ty zisti, pomocou týchto paličiek, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.
5.4	Odmeriam dĺžku plota prvej záhradky. (*Administrátor meria pomocou paličiek obvod záhrady a počíta 1, 2, 3, 4, ..., 14.*) Plot tejto záhradky má dĺžku 14. Nie je teda rovnako dlhý ako plot tvojej záhrady. Pokračuj. Zisti, pomocou týchto paličiek, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja .
5.5	Odmeriam dĺžku plota zvyšných záhrad. (*Administrátor meria pomocou paličiek obvody záhrad a nahlas počíta uložené paličky.*) Zelená záhradka má dĺžku plota 10 a žltá záhradka má dĺžku plota 12. Ukáž záhradku, ktorá má rovnako dlhý plot ako tvoja.

Hneď prvé testovanie ukázalo, že táto úloha má výrazne „učiaci“ charakter. Pri riešení respondenti potrebovali pomoc prostredníctvom všetkých edukačných inštrukcií, ale transferovú úlohu vyriešili s použitím menšieho počtu pomocí. Ukázalo sa, že u žiakov sú nedostatočne rozvinuté číselné predstavy, čo spôsobilo ich neschopnosť vysloviť záver riešenia (14 je viac ako 10). Táto testová položka vyžadovalo najdlhší čas na riešenie zo všetkých piatich, ktoré boli v testovaní použité.

Pre ďalšie testovanie boli vytvorené nové obrázky záhrad tak, aby veľkosť obvodu bola v číselnom obore do desať. Vzhľadom na to boli urobené korekcie v zadaní aj v edukačných inštrukciách. Upravené zadanie vyzeralo nasledovne:

$U5_2$	**Toto je tvoja záhradka. Pomocou paličiek zisti, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.** *Pomôcky: model záhradky, obrázky 3 iných záhrad, drevené paličky.*
5.1	Pozri sa ešte raz na tieto záhradky a pomocou paličiek zisti, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.
5.2	Ukážem ti, ako môžem merať dĺžku plota tvojej záhradky. *(Administrátor postupne prikladá 4 paličky a počíta 1,2,3,4.)* Pomocou paličiek zisti, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.
5.3	Odmeriam dĺžku plota tvojej záhradky. *(Administrátor meria pomocou paličiek obvod záhrady a počíta 1,2,3,....,10.)* Tvoja záhradka má dĺžku plota 10. Teraz ty zisti, pomocou paličiek, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja.
5.4	Odmeriam dĺžku plota tejto záhradky. *(Administrátor meria pomocou paličiek obvod záhrady - štvorec a počíta 1,2,3, ...,8.)* Plot tejto záhradky má dĺžku 8. Nie je rovnako dlhý ako plot tvojej záhradky. Pokračuj. Zisti, pomocou paličiek, ktorá záhradka má rovnako dlhý plot ako tvoja .

5.5	Odmeriam dĺžku plota ďalších záhrad. *(Administrátor meria pomocou paličiek obvody záhrad a nahlas počíta uložené paličky.)* Táto záhradka (*malé L*) má dĺžku plota 8, táto záhradka (*veľké L*) má dĺžku plota 10. Ukáž záhradku, ktorá má rovnako dlhý plot ako tvoja.

Následné testovanie ukázalo, že napriek korekcii v zadaní tejto testovej položky, ešte stále bolo riešenie úlohy časovo náročné. Respondent mal v procese riešenia „odmerať" dĺžku plota štyroch záhrad. Vzhľadom na to bolo zadanie modifikované tak, aby boli „merané" iba obvody dvoch záhrad.

Ukázalo sa, že pre žiakov je problematické zapamätať si číselný údaj získaný pri „meraní" dĺžky plota jednej záhrady, ak vzápätí určujú obvod ďalšej záhrady. Ako pomôcka boli preto pripravené kartičky s číslami, ktoré môže administrátor priložiť k danej záhrade, ktorej respondent už dĺžku plota zistil.

Po edukačnej inštrukcii 5.2 žiaci reagovali dvojako, niektorí nezačali „merať", iní „odmerali" obvod jednej záhrady, ale nepokračovali ďalej. Tento rozdielny prístup k riešeniu si vyžiadal vetvenie edukačnej inštrukcie 5.3.

Tretia verzia testovej položky vyzerala nasledovne:

U5$_3$	**Odmeraj, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot.** *Pomôcky: modely 2 záhrad, drevené paličky na kôpke, kartičky s číslami.*
5.1	Pozri sa ešte raz na tieto záhrady a odmeraj, či majú rovnako dlhý plot. *(Administrátor podsunie paličky.)*
5.2	Ukážem ti, ako môžem merať dĺžku plota záhrady. *(Administrátor postupne prikladá 4 paličky po obvode a počíta 1,2,3,4. Paličky vráti späť na kôpku.)* Odmeraj, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot.
5.3	a) *(V prípade, že dieťa nezačne merať.)* Odmeriam dĺžku plota tejto záhrady. *(Administrátor postupne prikladá paličky okolo záhrady v tvare štvorca a povie výsledok.)* Táto záhrada má plot dlhý 8 dosiek. *(Administrátor môže priložiť k obrázku kartičku s číslom 8*.) Teraz ty odmeraj, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot. b) *(V prípade, že dieťa odmeria dĺžku plota štvorcovej záhrady a nepokračuje ďalej.)* Odmeraj obidve záhrady.
5.4	Odmeriam dĺžku plota druhej záhrady. *(Administrátor meria pomocou paličiek obvod druhej záhrady a počíta 1,2,3,..., paličky vráti späť na kôpku.)* Odmeraj a povedz, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot. *(Administrátor môže priložiť k druhému obrázku kartičku s číslom 10.)*
5.5	*(Administrátor zopakuje dĺžku plota obidvoch záhrad a pýta sa na výsledok porovnania.)* Táto záhrada má plot dlhý 8 dosiek, táto záhrada má plot dlhý 10 dosiek. Povedz, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot.

Predvýskum, realizovaný na vzorke 62 respondentov, priniesol nové informácie. Významne vystúpila do popredia rôznorodosť riešení danej úlohy jednotlivými žiakmi. V snahe maximálne rešpektovať originalitu riešenia čo najväčšieho počtu respondentov realizovali tvorcovia testovej položky modifikáciu edukačných inštrukcií v zmysle ich početnejšieho vetvenia.

Definitívna verzia testovej položky na propedeutiku merania obvodu rovinného útvaru:

$U5_4$	**Odmeraj, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot.**
5.1	a) *(Ak dieťa nezačne merať dĺžku plota.)* Pozri sa ešte raz na tieto záhrady a odmeraj, či majú rovnako dlhý plot. *(Administrátor podsunie paličky.)* b) *(Ak dieťa začne merať, ale meranie je nesprávne.)* Nemeral si správne. Pozri sa ešte raz na tieto záhrady a odmeraj, či majú rovnako dlhý plot. *(Administrátor podsunie paličky.)* c) *(Dieťa odmeria správne plot jednej záhrady.)* Dobre, teraz odmeraj plot druhej záhrady. *(Je potrebné upozorniť dieťa na zistenie počtu paličiek, t.j. dĺžku plota záhrad. Ak dieťa nevysloví záver, administrátor môže vysloviť dĺžky obidvoch plotov a zopakuje otázku.)* Majú obidve záhrady rovnako dlhý plot? d) *(Dieťa odmeria správne ploty obidvoch záhrad, ale nevysloví záver. Je potrebné upozorniť dieťa na zistenie počtu paličiek, t.j. dĺžku plota záhrad. Administrátor môže vysloviť dĺžky obidvoch plotov a zopakuje otázku.)* Majú obidve záhrady rovnako dlhý plot?
5.2	a) *(Dieťa odmeria správne plot jednej záhrady.)* Dobre, teraz odmeraj plot druhej záhrady. *(Je potrebné upozorniť dieťa na zistenie počtu paličiek, t.j. dĺžku plota záhrad. Ak dieťa nevysloví záver, administrátor môže vysloviť dĺžky obidvoch plotov a zopakuje otázku.)* Majú obidve záhrady rovnako dlhý plot? b) *(Dieťa odmeria správne ploty obidvoch záhrad, ale nevysloví záver. Je potrebné upozorniť dieťa na zistenie počtu paličiek, t.j. dĺžku plota záhrad. Administrátor môže vysloviť dĺžky obidvoch plotov a zopakuje otázku.)* Majú obidve záhrady rovnako dlhý plot? c) *(Ak dieťa nezačne merať dĺžku plota, alebo ak dieťa začne merať, ale meranie je nesprávne)* Ukážem ti, ako môžem merať dĺžku plota záhrady. *(Administrátor postupne prikladá 4 paličky po obvode a počíta 1,2,3,4. Paličky vráti späť na kôpku.)* Odmeraj, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot. *(Ak dieťa nevysloví záver, administrátor môže vysloviť dĺžky obidvoch plotov a zopakuje otázku.)* Majú obidve záhrady rovnako dlhý plot?
5.3	*(V prípade, že dieťa nezačne merať.)* Odmeriam dĺžku plota tejto záhrady. *(Administrátor postupne prikladá paličky okolo záhrady v tvare štvorca a povie výsledok.)* Táto záhrada má plot dlhý 8 paličiek. *(Administrátor môže priložiť k obrázku kartičku s číslom 8.)* Teraz ty odmeraj, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot. *(Je potrebné upozorniť dieťa na zistenie počtu paličiek, t.j. dĺžku plota záhrad. Ak dieťa nevysloví záver, administrátor môže zopakovať dĺžky obidvoch plotov a zopakuje otázku.)* Majú obidve záhrady rovnako dlhý plot?
5.4	*(Dieťa nezačne merať dĺžku plota druhej záhrady)* Odmeriam dĺžku plota druhej záhrady. *(Administrátor meria pomocou paličiek obvod druhej záhrady a počíta 1,2,3,..., paličky vráti späť na kôpku.)* Odmeraj a povedz, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot. *(Je potrebné upozorniť dieťa na zistenie počtu paličiek, t.j. dĺžku plota záhrad. Administrátor môže priložiť k druhému obrázku kartičku s číslom 10.)*
5.5	*(Administrátor zopakuje dĺžku plota obidvoch záhrad a pýta sa na výsledok porovnania.)* Táto záhrada má plot dlhý 8 paličiek, táto záhrada má plot dlhý 10 paličiek. Povedz, či obidve záhrady majú rovnako dlhý plot.

Takto modifikovaná testová položka (ako jedna z piatich) bola použitá vo výskume na vybranej vzorke respondentov.

Záver

V dynamickom teste sú používané tzv. učebné úlohy. Administrátor chce prostredníctvom danej úlohy respondenta niečo naučiť, resp. zistiť, či dieťa má predpoklady zvládnuť danú problematiku v budúcnosti. V našom prípade je to hľadanie odpovede na otázku, či dieťa má latentné učebné kapacity pre danú oblasť matematického učiva. Kvantitatívna a kvalitatívna analýza výsledkov testovania priniesla nové informácie o procese učenia a môže byť východiskom pre tvorbu stimulačných programov pre matematické vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Literatúra

BAĎURÍKOVÁ, Z.: Miesto rozvíjania základných matematických poznatkov a myslenia. In: *Predškolská výchova,* 62, 2007/2008, č. 5, s. 5-14. ISSN0032-7220.

DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I.: Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem a definícia. In: *Československá psychologie,* 52, 2008, č. 6, s. 633-637. ISSN 0009-062X.

HORŇÁK, L.: *Rómsky žiak v škole.* Prešov: PU PF, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

KOŠČ, L.: *Psychológia matematických schopností.* Bratislava: SPN, 1972.

PRÍDAVKOVÁ, A. – TOMKOVÁ, B.: Determinanty dynamického testovania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Matematika 3. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis: Facultas paedagogica: MATHEMATICA VI. The Conference Proceedings.* Olomouc: UP Olomouc, 2008. s. 226-229. ISBN 978-80-244-1963-3.

SCHOLTZOVÁ, I. - ŠIMČÍKOVÁ, E.: Dynamické testovanie matematických schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – pohľad prvý. In *Matematika 3. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis: Facultas paedagogica: MATHEMATICA VI. The Conference Proceedings.* Olomouc: UP Olomouc, 2008. s. 255-258. ISBN 978-80-244-1963-3.

ŠIMČÍKOVÁ, E.: *Dynamické testovanie matematických schopností 5-7 ročných detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Písomná práca na dizertačnú skúšku.* Prešov: PU PF, 2009.

ZELINA, M.: Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Prešov: PF UPJŠ v Košiciach, 1996. s. 13-19. ISBN 80-88697-34-4.

Kontaktná adresa

doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD.
doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.
PaedDr. Edita Šimčíková
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra matematickej edukácie
17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
scholtzi@unipo.sk; pridav@unipo.sk; editasim@unipo.sk

Netradičné úlohy ako jedna z možností rozvíjania matematických schopností žiakov primárnej školy

Anna VAŠUTOVÁ

Abstrakt: Odborníci zaoberajúci sa problematikou edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zhodujú na tom, že s tzv. podchytením a podporovaním detí a žiakov prejavujúcich nadanie je potrebné začať čím skôr. Ak je to možné už v predškolskom a mladšom školskom veku. Jedným z dôležitých faktorov ovplyvňujúcich tento proces je dostatočná stimulácia dieťaťa prostredníctvom vhodných a podnetných úloh. V článku prezentujem niekoľko netradičných matematických úloh, prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať matematické nadanie žiakov primárneho stupňa vzdelávania a zároveň deklarujem potrebu rozvíjania s tým súvisiacich kompetencií študentov, budúcich učiteľov a vychovávateľov v rámci ich vysokoškolskej prípravy.

Kľúčové slová: nadaný žiak, netradičné matematické úlohy, zábavná matematika.

Non-traditional role as one of the possibilities of developing the mathematical skills of pupils of primary school

Abstract: Professionals dealing with the issue of education to pupils with special educational needs match that with „. underpin and supporting children and students displaying talents should be initiated as soon as possible. If it's possible in the preschool and early school age. One of the important factors affecting this process is sufficient to stimulate the child through appropriate incentives and challenges. In the paper we present some non-mathematical tasks, which it is possible to develop mathematical talents of students of primary education degree, while it declares the need to develop related competencies of students, future teachers and educators in their undergraduate training.

Keywords: gifted pupils, math fun, non-traditional mathematical tasks.

Prečo venovať pozornosť nadaným žiakom?

V posledných rokoch sme zaznamenali zvýšený záujem, najmä zo strany odborníkov, o problematiku edukácie nadaných žiakov už na 1. stupni základnej školy.

Ak nazrieme do minulosti aj J. A. Komenský (1991, In: Dočkal, 2005, s.153) žiadal vo svojom diele Didactica magna „*vzdelání pro všechny děti: bohaté i chudé, chlapce i dívky (což tehdy zdaleka nebylo samozřejmé), ale také pro „tupé" i bystré.*" Ak by sme túto myšlienku pretransformovali na dnešné podmienky možno by znela takto: škola má zabezpečiť pre všetkých svojich žiakov adekvátne formy starostlivosti, aby sa mohlo každé dieťa rozvíjať v rámci svojich možností a schopností.

Aj novovzniknutý Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – Primárne vzdelávanie sa v časti 12 podrobnejšie venuje otázkam edukácie nadaných žiakov ako žiakov so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami. Popisuje ciele a postupy, ktoré je potrebné uplatňovať za účelom dosiahnutia optimálneho rozvoja ich nadania a ich prípravy na tvorivé využitie tohto nadania v prospech spoločnosti. Dôraz je pritom kladený

najmä na ich harmonický osobnostný vývin, ich emocionálne charakteristiky a sociálne vzťahy (ŠVP, 2008). V ďalších častiach sa zaoberá možnosťami edukácie žiakov s nadaním. Ide najmä o, u nás najčastejšie využívané varianty, a to separátny a integrovaný variant výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným nadaním.

Aké možnosti majú u nás žiaci prejavujúci matematické nadanie v podmienkach bežných tried?

V praxi to najčastejšie závisí od osobnosti učiteľa, od jeho schopností a ochoty venovať sa týmto žiakom. Reálne je v populácii 14% ľudí s nadpriemernými intelektovými schopnosťami a približne 3% ľudí s mimoriadnym nadaním (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Je teda veľmi pravdepodobné, a moje doterajšie zistenia to potvrdzujú, že v bežných triedach sa vyskytujú žiaci prejavujúci zvýšený záujem o matematiku, ale aj žiaci s vyššími matematickými schopnosťami v porovnaní so svojimi rovesníkmi (Vašutová, 2009). Týchto žiakov zvykneme označovať ako „bystrých" či šikovných. Ide o žiakov, ktorí rýchlo chápu, rýchlo počítajú a riešia zadané úlohy a v neposlednom rade prejavujú zvýšený záujem o riešenie matematických úloh. Ak učiteľ pre ne nemá pripravené úlohy navyše, začínajú sa nudiť, narúšať priebeh vyučovania a čo je najhoršie, pri nedostatočnom množstve vhodných stimulov postupne strácajú záujem a ich prejavujúce sa nadanie môže degradovať. Ako uvádza Uherčíková a Haverlík (2007, s. 6) „*dostatok vhodných učebných materiálov pomáha učiteľovi nielen pri vyhľadávaní talentovaných detí ale aj v starostlivosti o ne, čo je veľmi významný faktor.*"

Opäť sa dostávame k učiteľovi, ktorý je v tomto prípade východiskom ale aj riešením problému. Z vyššie uvedených dôvodov je potrebné, aby boli v praxi učitelia, ktorí budú na túto situáciu pripravení a budú schopní na ňu adekvátne reflektovať. Rozhodujúcu úlohu v tomto smere zohráva efektívna a hodnotná príprava budúcich učiteľov a vychovávateľov. Za týmto účelom vznikol na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v akademickom roku 2005-2006 kurz s názvom „Zábavná matematika", ktorý bol zaradený do bloku odporúčaných výberových jednotiek a bol v ponuke pre študentov 2. ročníka dennej aj externej formy štúdia v zimnom aj letnom semestri. Jeho cieľom, ako uvádza Prídavková (2007, s. 2), bolo „*poznať matematické úlohy, ktoré sú súčasťou tzv. rekreačnej matematiky a možnosť ich využívať pri vyučovaní matematiky primárnej školy, ale predovšetkým pri aktivitách realizovaných so žiakmi v čase mimo vyučovania*". V rámci predmetu sa vyučovali tieto témy:

- Matematické krížovky, maľované krížovky
- Algebrogramy
- Šifry a rébusy
- Tangram a pentamino
- Zápalkové hlavolamy
- Bludiská a labyrinty
- Úlohy vo štvorcovej sieti
- Magické štvorce, Sudoku a pod.

Už zo samotných názvov vyplýva, že ide o úlohy netradičné, v zmysle nie práve typických učebnicových matematických úloh. Ako uvádza aj Fořtík a Fořtíková (2007, s. 64) *„úlohy, které hravou formou rozvíjejí různe typy duševních schopností, obvykle nejsou běžnou součástí výuky na našich školách.“* Z toho dôvodu je dôležité obohatiť „matematický repertoár“ učiteľov a vychovávateľov, ktorí môžu využiť vo svojej praxi a to nielen pri práci s nadanými žiakmi.

V čom spočívala náplň seminárov kurzu „Zábavná matematika“?

Každý seminár bol zameraný na jednu z tém. Na úvod boli študenti oboznámení z históriou vzniku úloh, zaujímavosťami s nimi spojenými a s konkrétnymi podobami rôznych typov úloh. V rámci seminárov riešili jednotlivé úlohy, oboznamovali sa s rôznymi spôsobmi ich riešenia a pripravovali si vlastné návrhy k vybraným témam, ktoré potom sami v rámci seminárov prezentovali. Ich úlohou bolo napríklad nájdené typy úloh upraviť a prispôsobiť pre potreby žiakov 1. stupňa základnej školy, pričom vždy uviedli ročník, v ktorom by bolo vhodné tieto úlohy riešiť vzhľadom k nadobudnutým skúsenostiam a poznatkom žiakov.

V ďalšej časti budem analyzovať niektoré úlohy z pohľadu ich schopnosti rozvíjať matematické nadanie žiakov.

1. Sudoku

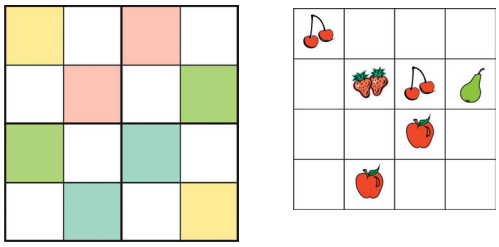
Ide o úlohu vo štvorcovej sieti, ktorá je rozdelená do tzv. blokov. Celý útvar pozostáva z deviatich blokov. V každom z nich je deväť štvorčekov (ak je dieťa mladšie môže obsahovať štyri bloky so štyrmi štvorčekmi). Celkový počet štvorčekov je osemdesiat jeden. V niektorých z nich sú uvedené číslice od jedna do deväť. Úlohou riešiteľa je doplniť do zvyšných štvorčekov číslice tak, aby boli v každom bloku všetky číslice zapísané iba raz a súčasne aj v každom riadku a stĺpci.

Sudoku patrí medzi konvergentné úlohy, ktoré majú schopnosť u riešiteľa rozvíjať vnímanie, pamäť, pozornosť ďalej kombinačné, logické a abstraktné myslenie. Výhodou Sudoku je, že umožňuje učiteľovi vybrať, upraviť a prispôsobiť náročnosť úlohy potrebám žiaka tak, aby ju dokázal vyriešiť a tak zažil pocit úspešnosti. Úpravu môže učiteľ urobiť dvomi spôsobmi. Buď zvýši počet daných číslic, alebo odhalí číslice na tzv. strategických miestach. Ďalšou z výhod je rôznorodosť typov, to znamená, že namiesto číslic môžu žiaci dopĺňať farby, symboly a pod. Za zmienku stojí aj možnosť jednoduchého prístupu k materiálom. Na trhu existuje mnoho časopisov, či už pre deti alebo pre dospelých, kde sú už spomínané úlohy, ktoré po vhodnej úprave môžu riešiť aj žiaci na 1. stupni základnej školy. Nevýhodou je, že ak žiak rýchlo a unáhlene doplní nesprávnu číslicu je veľmi zložité spätne opraviť chybu. Druhou nevýhodou je, že po určitom čase, dospeje do štádia, kedy začne riešiť tieto úlohy rutinne. Je preto potrebné zabezpečiť a mať k dispozícii aj úlohy s vyššou náročnosťou tak, aby zodpovedali individuálnym schopnostiam a potrebám žiaka.



	2	3	
1		4	2
	4		3
3	1		

Obr. č. 1, 2 Sudoku pre začiatočníkov



Obr. č 3, 4 Obrázkové sudoku pre deti

2. Hlavolamy so zápalkami

Ide o úlohy manipulačného charakteru, pričom úlohou žiaka je zostavený tvar v podobe obrazca alebo čísel, zmeniť odobratím, pridaním alebo presunutím daného počtu zápaliek. Často sa vyžaduje jedna správna odpoveď, ale sú aj úlohy s niekoľkými možnými riešeniami. Hlavolamy so zápalkami rozvíjajú a preverujú schopnosti žiakov logicky uvažovať v oblasti aritmetiky, pracovať s číselnými symbolmi vyjadrenými pomocou obrázkov. Rozvíjajú priestorovú predstavivosť, abstraktné myslenie a postreh.

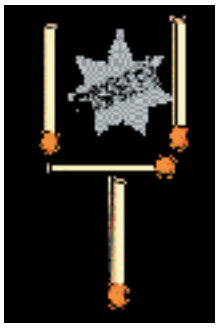
Tento typ hlavolamov sa rieši pokusom a omylom. Ich výhodou je, že žiak má pri ich riešení možnosť opraviť svoju chybu bez toho, aby zostala niekde zaznamenaná, čím opadá prípadná neistota alebo strach z neúspechu. Ich nevýhodou je isté riziko v prípade požitia časti zápalky, preto je vhodnejšie ich využiť vo vyšších ročníkoch, alebo si zvoliť adekvátnu náhradu v podobe rovnako dlhých paličiek. Ďalšími možnosťami sú bludiská a labyrinty.

Úloha: Preložte tri zápalky, aby ryba plávala na druhú stranu.



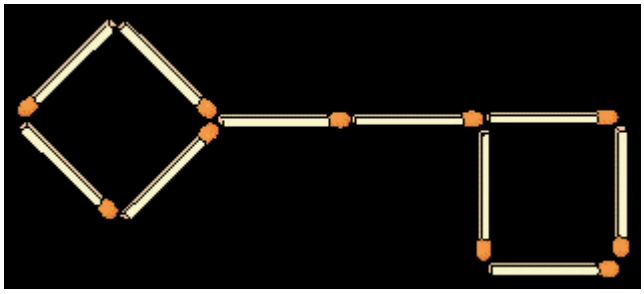
Obr. č. 5

Úloha: Premiestnite štyri zápalky tak, aby vznikli tri štvorce.



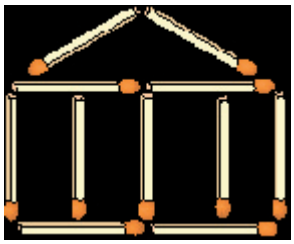
Obr. č. 6

Úloha: Premiestnite práve dve zápalky a odstráňte tak z lopatky smeti.



Obr. č. 7

Úloha: Preložte práve dve zápalky tak, aby vzniklo jedenásť štvorcov.



Obr.č.8 .

(obrázky č. 5, 6, 7, 8 prevzaté: www. brainden.com)

3. Bludiská a labyrinty

Tento typ úloh je pomerne známy a často sa vyskytuje v detských časopisoch. Pre žiakov 1. stupňa základnej školy sú vhodnou príležitosťou na rozvoj priestorovej orientácie, vnímania, pamäte a abstraktného myslenia.

Bludiská v sebe majú „objaviteľský náboj“, môžu mať rôznu grafickú úpravu a môžu byť zamerané na rozličnú tému. To všetko zohráva veľmi dôležitú úlohu pri motivácii žiakov a zvyšovaní ich záujmu o riešenie úlohy. Výhodou je opäť existencia širokého spektra úloh s rôznou úrovňou náročnosti, kde si učiteľ môže vybrať niekoľko typov tak, aby bol každý žiak schopný vyriešiť aspoň niektorý z nich.



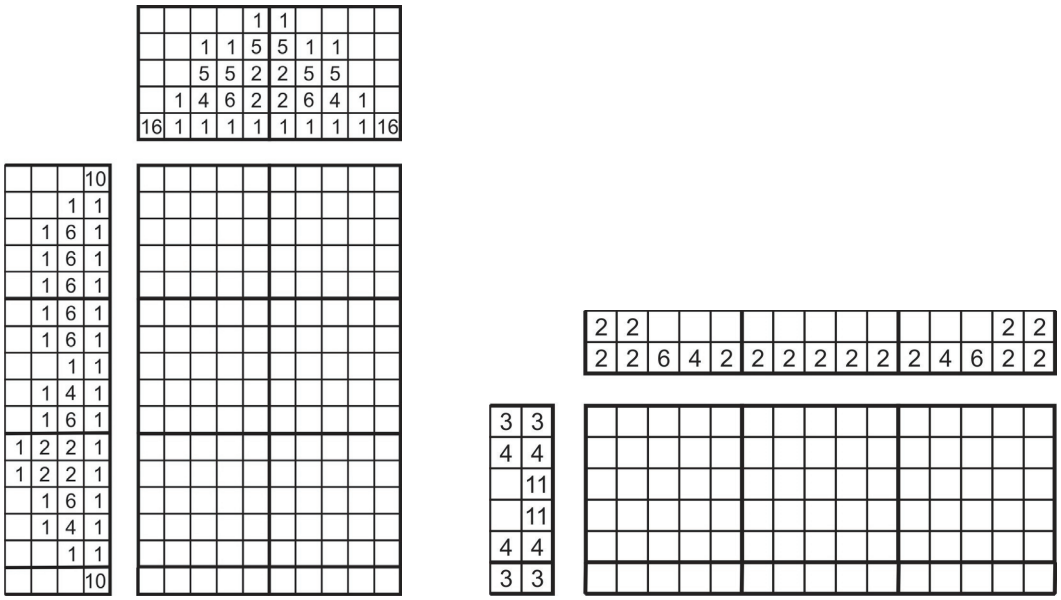
Obr. č. 9 Bludisko (prevzaté: Židek, 1999)



Obr. č. 10 Bludisko

4. Maľované krížovky

Ide o úlohy v štvorcovej sieti, pri ktorých je potrebné využívať kombinačné a abstraktné myslenie. Pri tomto type úloh, tak ako pri Sudoku, zohráva veľkú úlohu skúsenosť. Ak žiak objaví princíp a spôsob riešenia, tak úlohy na približne rovnakej úrovni začne riešiť rutinne. Je preto potrebné, aby mal učiteľ k dispozícii niekoľko typov úloh s rôznym stupňom obtiažnosti. Motivantom je v tomto prípade samotný výsledok v podobe obrázka, ktorý by mal znázorňovať niečo konkrétne, čo by dávalo žiakovi zmysel a zároveň ho to potešilo či pobavilo. Aj v tomto prípade existuje niekoľko typov úloh, pri ktorých je potrebné uplatňovať odlišný spôsob riešenia.



Obr. č. 11, 12 Maľované krížovky pre deti

Záver

Ako som už spomínala aj tieto typy úloh sa riešili v rámci kurzu „Zábavná matematika“. Prekvapením bolo, že aj napriek tomu, koľko je v tlači podobných úloh, len málo študentov sa s nimi stretlo. Väčšina z nich ich nikdy predtým neriešila. Z reakcií študentov na jednotlivých seminároch bolo zjavné, že takáto matematika ich baví. Pre ilustráciu uvediem niektoré z ich reakcií: „Konečne ma matematika baví.“; „Nemyslela som si, že ma to bude tak baviť, a že to dokážem vyriešiť. Konečne som niečo zvládla aj sama.“; „Celý víkend sme riešili Sudoku. Nerobíme už nič iné.“

Jedným z cieľov tohto kurzu bolo zvýšenie záujmu študentov o predmet matematika, a „získanie si ich“ pre niektoré z ponúkaných úloh. Pretože „len ten, čo sám horí, môže zapáliť.“ A to sa v niektorých prípadoch podarilo.

Literatúra

DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, V.- FOŘTÍKOVÁ, J.: *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

PRÍDAVKOVÁ , A.: Experiences of Teaching Course ”Mathematics as a Game”. In: *14-th Polish-Czech-Slovak Mathematical School: zborník abstraktov z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 31. 5. – 2. 6. 2007 v Czestochowa-Hucisko ”Orle Gniazdo”*. Czestochowa: Jan Dlugosz University of Czestochowa Depratment of Mathematics, 2007, p. 33. ISBN 978-83-7455-013-0. ISSN 1896-0286.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1- primárne vzdelávanie, 2008 (dostupné na stránke www.minedu.sk).

UHERČÍKOVÁ, V.- HAVERLÍK, I.: *Didaktika rozvíjania základných matematických predstáv.* Bratislava: Dony, 2007. ISBN 978-80-96808-4-8.

VAŠUTOVÁ, A.: Nadaný žiak a jeho „miesto” v bežnej triede. In: *zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania.* Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica, 2009, s. 222-226. ISBN 978-80-8083-742-6.

ŽIDEK, O.: *Teória grafov a jej aplikácia v školskej praxi*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1999. ISBN 80-88868-49-1.

<http://www.brainden.com/hlavolamy/zapaklove.htm>

Kontaktná adresa

Mgr. Anna Vašutová
Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. Novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
avasutova@unipo.sk

2. 4
Prírodovedné a technické disciplíny v kontexte primárnej edukácie

Multikultúrna výchova e-learningom

Jana BURGEROVÁ – Alica PETRASOVÁ

Abstrakt: Príspevok predstavuje projekt, ktorý sa zameriava na aktuálne potreby súčasného vzdelávania s akcentom na rozvíjanie interkultúrnych kompetencií prostredníctvom efektívneho učenia sa z náučného textu a hypertextu v súlade so zásadami tzv. elektronického učenia, resp. učenia sa prostredníctvom internetu. Základné východiská pre riešenie projektu tvorí vedecko-výskumná oblasť. Príspevok vznikol v rámci grantového projektu – VEGA 1/0302/08 „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania".

Kľúčové slová: interkultúrne kompetencie, náučný text, hypertext, učenie sa z textu, dištančné vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie, e-learningový kurz.

Multiculture education and e-learning

Abstract: The report presents the project focusing on the current needs of contemporary education with the accent on develop of inter-cultural competencies by effective learning from specialised text and hypertext and in accordance with electronic teaching or electronic learning via Internet. The basis for the project solution is the scientific-research field.

Keywords: inter-cultural competencies, expository text, hypertext, learning from expository text, distant learning, long-life learning, e-learning course.

Úvod

Odborníci zaoberajúci sa prognostikou sa zhodujú v jednom: informačné a komunikačné technológie zohrajú dôležitú úlohu v rozvoji spoločnosti. Rýchly vývoj v tejto oblasti už dnes predznamenáva, že ich súčasné využívanie (aj v školstve) predstavuje iba malý zlomok z toho, aké sú ich potenciálne možnosti.

Vysoká škola, ako miesto získavania poznania, si musí hľadať nové prístupy k študentom. Už aj v súčasnosti pozorujeme, že ak si niektorí študenti majú vybrať medzi počúvaním prednášky v presne určenom čase a mieste a medzi štúdiom prostredníctvom osobného počítača, nútiacim ich aktívne reagovať, ale v čase a mieste, ktorý im najviac vyhovuje, uprednostňujú vzdelávanie prostredníctvom IKT − e-learningu. Tento typ štúdia sa stáva čoraz viac atraktívnejším. Všetko nasvedčuje, že tie školy, ktoré sa s týmto nevyrovnajú, budú mať problémy so svojim prežitím. Silný konkurenčný boj zabezpečí vysoko kvalitné, akreditované vzdelávanie. Nebude dôležité, do akej školy človek chodil, ale čo naozaj vie, či dosiahol požadované štandardy, či má príslušné kompetencie (modifikované podľa: Turek, 2008).

V príspevku predstavíme projekt „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania", ktorý realizujeme na Pedagogickej

fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v rámci dištančného štúdia. Projekt sa sústreďuje na aktuálne potreby súčasného vzdelávania s akcentom na otázky efektívneho učenia sa z náučného textu a hypertextu v súlade so zásadami tzv. elektronického učenia, resp. učenia sa prostredníctvom internetu. Nadväzuje na už riešené projekty v oblasti e-learningu, tvorby e-learningových prostredí a projekty skúmajúce účinnosť e-learningovej metódy na kvantitu a kvalitu získaných vedomostí a zručností.

1 Projekt „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania“

Hlavným cieľom projektu je aplikácia IKT v podobe e-learningového portálu. Čiastkové ciele projektu sú:

- tvorba a realizácia e-learningového prostredia s využitím nových technológií pri tvorbe študijných materiálov,
- analýza, tvorba a implementácia výučbového modelu, realizovaného v e-learningu, ktorý sa zameriava na prácu s učebným textom a hypertextom,
- realizácia modelového e-learningového kurzu „Multikultúrna výchova“,
- vypracovanie výučbového manuálu „Náučný text a hypertext ako prostriedok rozvíjania interkultúrnych kompetencií“,
- podpora a realizácia výskumu v oblasti učenia sa z náučného textu a hypertextu.

Projekt „Efektívne stratégie podporujúce učenie sa z náučného textu a hypertextu v kontexte celoživotného vzdelávania“ sa zameriava na štyri oblasti: prostredie LMS, výučbový manuál, výskum a kurz.

Prvá oblasť: Prostredie LMS

Prostredie LMS bude slúžiť na vytvorenie elektronických kurzov s interkultúrnym obsahom, ktoré umožnia rozvíjanie metakognitívnych zručností práce s náučným textom a hypertextom v pregraduálnej príprave pedagógov.

Druhá oblasť: Výučbový manuál

Výučbový manuál „Náučný text a hypertext ako prostriedok rozvíjania interkultúrnych kompetencií“ obsahuje praktické aktivity pre prácu s náučnými textami a hypertextami s interkultúrnym zameraním.

Tretia oblasť: Výskum

Výskum je zameraný na skúmanie účinnosti aplikácie informačných technológií (integrovaného výučbového prostredia) na zmeny v metakognitívnych zručnostiach práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) u pedagógov v pregraduálnej príprave.

Základná hypotéza

Na základe uvedeného sme sa rozhodli stanoviť základnú hypotézu, ktorá znie:

Predpokladáme, že intervenčný program „Stratégie a postupy práce s náučným textom a hypertextom“ realizovaný v experimentálnej skupine prostredníctvom e-learningových

kurzov s interkultúrnym obsahom prinesie kvalitatívne pozitívne zmeny v metakognitívnych zručnostiach práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) pedagógov v pregraduálnej príprave oproti kontrolnej skupine, v ktorej prebieha pregraduálna príprava pedagógov tradičným (prezenčným) spôsobom.

Z tejto hypotézy dedukujeme:

H1: Aplikáciou intervenčného programu „Stratégie a postupy práce s náučným textom a hypertextom" v ES sa zvýši úroveň metakognitívnych zručností práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) pedagógov v pregraduálnej príprave oproti KS.

H2: Aplikáciou práce s výučbovým manuálom: „Náučný text a hypertext ako prostriedok rozvíjania interkultúrnych kompetencií" v ES sa zvýši úroveň interkultúrnych kompetencií pedagógov v pregraduálnej príprave oproti KS.

Metodika výskumu

Pre náš výskum sme si zvolili metodologickú koncepciu jednej z pedagogických metód – pravého prirodzeného experimentu.

Metódy výskumu

V intenciách koncepcie výskumu sme si zvolili tieto metódy a techniky: Našou základnou metódou bude metóda pravého experimentu. Na meranie úrovne metakognitívnych zručností práce s náučným textom a hypertextom (čítanie s porozumením, analýzu a interpretáciu, metainterpretáciu a hodnotenie) pedagógmi v pregraduálnej príprave použijeme metódu cloze test a zisťovacie otázky. Na meranie úrovne interkultúrnych kompetencií pedagógov v pregraduálnej príprave použijeme metódu cloze test a postojový dotazník. Cloze testy budú tvoriť texty s interkultúrnym obsahom.

Výsledky vedeckého výskumu budú:

- publikované na konferenciách, seminároch a v odborných spisoch knižne a v elektronickej podobe,
- aplikované do inovovaných študijných programov a predmetov v univerzitnom štúdiu,
- implementované do programov ďalšieho vzdelávania pedagógov v on-line prostredí,
- využívané pri podpore elektronického vzdelávania v dištančnom štúdiu.

Štvrtá oblasť: E-learningový kurz „Multikultúrna výchova"

Zvyšovanie kvality transformácie škôl v oblasti multikultúrnej výchovy (ďalej len MKV) je významná súčasť vzdelávacieho systému. Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich poznania, konania a správania, z ich „osobnosti". Obráťme preto svoju pozornosť na učiteľa. Čím sa má riadiť, aby realizoval multikultúrnu výchovu? Predkladáme dva pohľady uplatňovania MKV v škole.

Paul Gorski (2008) definuje tieto fázy realizácie MKV:

1. fáza: Status Quo

Škola funguje tradičným spôsobom. Výchovno-vzdelávací proces odráža predovšetkým hodnoty dominantnej skupiny.

2. fáza: Zvyky a obyčaje

Objavujú sa už malé zmeny v osnovách alebo v materiáloch a pomôckach. Zameriavajú sa však na povrchné rysy jednotlivých kultúr, často založené na generalizácii alebo stereotypoch (napr.: učiteľ prezentuje rómsku kultúru prostredníctvom fotografií, špecifického oblečenia, hudby a pod.).

3. fáza: Interkultúrne kompetencie (vedomosti)

Učiteľ zvyšuje svoje interkultúrne kompetencie (vedomosti). Študuje kultúru, z ktorej pochádzajú jeho žiaci.

4. fáza: Ľudské vzťahy

Na odlišnosti sa pozerá ako na možnosť vzájomného učenia sa. Osobná skúsenosť žiakov sa cení. Všetko sa deje v rámci školského kontextu, nie je žiadny plán rozširovať sa do širšej komunity.

5. fáza: Výberová multikultúrna výchova

Dochádza k uvedomovaniu si nespravodlivosti v rôznych aspektoch vzdelávania. Učiteľ zvyčajne iniciuje jednorazové alebo prechodné programy.

6. fáza: Transformačná multikultúrna výchova

Všetky výchovno-vzdelávacie postupy sú zamerané na to, aby bolo školské vzdelávanie spravodlivé. Všetci žiaci majú rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál. Učiteľ vytvára motivujúce výchovno-vzdelávacie prostredie, kde sa každý cíti rešpektovaný a má šancu vymieňať si názory a spolupracovať s ostatnými v procese učenia. Akceptujú sa princípy spravodlivosti a rovnosti. Sú vypracované stratégie spolupráce a partnerstva s komunitou (modifikované podľa: www.edchange.org).

Jan Průcha (2006) predstavuje tri scenáre možného správania sa učiteľa:

1. Učiteľ sa bezvýhradne podriadi tomu, čo mu je predkladané „zhora“. Potlačuje svoje osobné stanovisko, ktoré je odlišné od myšlienok oficiálnych programov.
2. Vyjadruje svoje kritické názory (poukazuje na možné nebezpečenstvo spojené s prílišnou liberálnou politikou).
3. Oboznámi žiakov s obidvoma stanoviskami. So žiakmi diskutuje a prenecháva na ich vlastnom úsudku a výbere, čo budú sami považovať za „správne“.

Cieľom kurzu „Multikultúrna výchova“ je prostredníctvom e-learningu rozvíjať u účastníkov ich interkultúrne kompetencie, t. j. vedomosti, zručnosti a postoje nevyhnutné na uplatňovanie multikultúrnej výchovy a pripraviť ich na aplikáciu novozískaných vyučovacích činností, postupov a koncepcií do každodennej školskej praxe (napr. pri práci s rómskymi žiakmi a pod.). Texty, s ktorými pracujú účastníci, obsahujú taký typ informácií, aký sa bežne nachádza v náučných textoch, novinách, časopisoch alebo v médiách.

Z hľadiska komunikácie študujúceho s učivom a tútorkami výučba prebieha asynchrónne − ide v podstate o samoštúdium prostredníctvom IKT. Študujúci nemusia študovať v tom istom

čase, ale sami si volia čas štúdia, študujú prostredníctvom učebných textov, webových stránok, DVD, komunikujú prostredníctvom e-mailov a webblogov.

Obsah e-learningového kurzu je zameraný na multikultúrnu výchovu. Podstatným zámerom kurzu je rozvíjať u účastníkov kritické myslenie a nazeranie na svet. I. Turek (2003) zaraďuje kritické myslenie (spolu so spôsobilosťou človeka riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi kľúčové kompetencie človeka.

Ak je uplatňovanie kritického myslenia v škole naozaj dôležité, musí sa používať systematicky. Prekážkou uplatňovania kritického myslenia vo vyučovaní je skutočnosť, že doposiaľ nie sú učitelia na túto úlohu dostatočne pripravení. Od učiteľov sa očakáva neustále zdokonaľovane profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na fakt, že pedagógovia sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko a trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia radikálne iné požiadavky na výstupy zo vzdelávania, ktoré sú kladené na žiakov.

Ešte závažnejšie je však to, že tí, ktorí naplánovali „prínos" kritického myslenia, neprispievajú k žiaducemu stavu. Predstavy vzdelávacej politiky (štátu) o cieľoch výchovy a vzdelávania, v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia žiakov, sú formulované vo všeobecnej rovine, takže sú často interpretované rôznymi spôsobmi. Sú aj ďalšie dôvody, ktoré brzdia zavádzanie kritického myslenia do školskej praxe: odlišné názory na účelnosť a fungovanie existujúcich koncepcií (často bez hľadania styčných bodov s tradíciou), absencia širšej odbornej a verejnej diskusie, nedostatočné prepojenie vedy, výskumu a edukačnej praxe, strácanie potenciálu odborníkov uchopiť túto oblasť v potrebnej hĺbke a komplexnosti, zlyhávanie prípravy i ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov a pod. (Petrasová, 2009).

V závere príspevku prezentujeme ukážku informačného listu kurzu „Multikultúrna výchova". Z doposiaľ získaných skúseností uvedieme niektoré výhody takto koncipovaného kurzu a bariéry jeho zavádzania do vysokoškolskej praxe.

Ukážka 1

Informačný list kurzu „Multikultúrna výchova“ – Lekcia 3

Kurz:
Multikultúrna výchova **Lekcia:** 3

Téma:
Práca s náučným textom a hypertextom. Text a hypertext ako prostriedok na rozvíjanie kritického uvažovania a diskutovania.

Tútorky:
doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.; PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Spôsob hodnotenia a ukončenia lekcie:
Priebežné hodnotenie: slovné
Záverečné hodnotenie: max. počet bodov: 7
Počet úloh, ktoré sa vyhodnocujú: **3** (č.: 5, 6, 10)
Indikátor: **Úroveň vypracovania úloh** (max. počet bodov: 3)
3 body: účastník vypracoval na vysokej úrovni 3/3 úloh
2 body: účastník vypracoval na vysokej úrovni 2/3 úloh
1 bod: účastník vypracoval na vysokej úrovni 1/3 úloh
Indikátor: **Práca s informačnými zdrojmi** (max. počet bodov: 3)
3 body: účastník pri vypracovaní úloh použil a uviedol aj 2 informačné zdroje z náučného textu/ hypertextu, ktoré neboli uvedené v literatúre a v prílohách
2 body: účastník pri vypracovaní úloh použil a uviedol aj 1 informačný zdroj z náučného textu/ hypertextu, ktorý nebol uvedený v literatúre a v prílohách
1 bod: účastník pri vypracovaní úloh použil a uviedol len informačné zdroje z informačného listu a z príloh
Indikátor: **Dodržanie termínu vypracovania úloh** (max. počet bodov: 1)
1 bod: účastník dodal všetky úlohy v dohodnutom termíne
0 bodov: účastník nedodal všetky úlohy v dohodnutom termíne

Ciele:
Pracovať so stratégiami práce s textom a hypertextom (KWLWH; kladenie otázok).
Pracovať s metódami a formami práce s textom a hypertextom aplikovateľnými v multikultúrnej výchove (I.N.S.E.R.T.; sprievodca predpovedí, voľné písanie, brainstorming).
Vyhľadať z rôznych zdrojov informácie o kritickom myslení.
Vypracovať hárok KWLWH.
Uviesť dôvody a dôkazy k svojmu tvrdeniu.

Použité zdroje:

Čáp, J. – Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001.
Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1995.
Gavora, P.: *Žiak a text*. Bratislava, SPN 1992.
Gavora, P.: *Akí sú moji žiaci*. Bratislava, Práca 1999.
Hunterová, M.: *Účinné vyučování v kostce*. Praha, Portál 1999.
Inri De Carli, M.: *Nechce se mi učit. Jak řešit problémy s učením*. Praha, Portál 1995.

Koršňáková, P. A kol.: *PISA SK 2003. Národná správa*. Bratislava, ŠPÚ 2004.
Meredith, K. – Steel, J. – Temple, Ch.: *Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu.* Bratislava, Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní 1998.
Opatrný, J.: *Objevitelé, dobyvatelé, osadníci*. 500 let Ameriky. Praha, ROAD 1992.
Palinscar, A. S. – Brown, A. L.: *Reciprocal teaching: Activities to promote „reading with your mind".* New York, College Board Publications 1985.
Petrasová, A.: *Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?* Prešov, Mercury-Smékal 2003.
Petrasová, A.: *Multikultúrna výchova. Vysokoškolský učebný text*. 1. vyd. Prešov, PF PU v Prešove, 2006.
Petrasová, A.: *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. (Sprievodca zavádzaním štandardov).* 2. rozšírené vydanie. Prešov, Rokus, 2009, 136 s.
Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praktická příručka. Praha, Portál 1996.
Portik, M.: *Od vnímania k tvorivému mysleniu*. Prešov, PFPU 2001.
Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997.
Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha, Portál 1997.

Odporúčané zdroje:

Kumanová, Z. – Mann, A. – Petrasová, A. – Šimčáková-Tóthová, M.: *Rómovia*. In: MULTI-KULTI na školách. Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu.Bratislava, Nadácia Milana Šimečku, 2006, s. 67-113.
Kapitola je prístupná aj v online verzii. Dostupné na http://www.nadaciamilanasimecku.sk.
Petrasová, A.: *Využitie stratégia EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov.* Prešov, M-PC, 2003, 95 s.
Práca je prístupná aj v online verzii. Dostupné na http://www.mcpo.edu/modules/sk. a na CD nosiči. In: ROCEPO na pomoc učiteľom a školám na Slovensku. Prešov.

Úlohy:

Téma I: Krištof Kolumbus (metodický sprievodca)

1. Čítajte postupne výroky v tabuľke (pozri: príloha A). V stĺpci „*Ja*" napíšte áno, ak súhlasíte s tvrdením, a nie, ak s tvrdením nesúhlasíte.

2. Prečítajte si text *Dôsledky styku Starého sveta s Novým svetom* (pozri: príloha B). Porovnajte svoje tvrdenia s informáciami v texte a v tabuľke (vráťte sa k prílohe A) vyplňte stĺpec „*Text*".

3. Napíšte v priebehu troch minút všetko, čo Vás v súvislosti s témou napadne.

4. Nájdite a prečítajte si na internete článok autorov Matišák, A. – Surgoš, M.: *Krištof Kolumbus bol prvý Američan*. Pravda, 20. mája 2006, s. 10.
Odporúčanie: pri čítaní článku použite I.N.S.E.R.T. (pozri: príloha C).

5.Vypracujte jednu z týchto úloh:

Hľadač citátov: Vyberie niekoľko úsekov textu, ktoré sú podľa neho najdôležitejšie.
Vyšetrovateľ: Priblíži pozadie a poskytne dodatočné informácie o téme.
Zaznamenávač pohybu: Zaznamená pohyb postáv v texte.
Spojovateľ: Nachádza súvislosti medzi textom a reálnym svetom.
Vyhľadávač slov: Nachádza zaujímavé, nejasné, dôležité alebo neznáme slová, ktoré by bolo potrebné posúdiť a prediskutovať.
Ilustrátor: Nakreslí obrázky hlavných postáv, prostredia, deja tak, aby sa o nich dalo diskutovať.
(Metodické odporúčanie pre aplikáciu v školskej praxi: pri vypracovaní tejto úlohy odporúčame prácu v kooperatívnych skupinách. Je možné doplniť o tieto pozície:
Pýtajúci sa. Pripraví otázky na kritické uvažovanie a diskutovanie.
Interpretátor postavy. Premýšľa pozorne o postavách a diskutuje o nich s ostatnými.

Zapisovateľ. Urobí záznam z diskusie pre skupinu).

6. Napíšte odpovede na jednu z týchto otázok:

Prečo autori ukončili článok práve týmto spôsobom? O čom autori chceli, aby čitateľ premýšľal, čomu mal porozumieť? (pre bližšie informácie pozri prílohu D: „*Kladenie otázok*“).

Téma II: Kritické myslenie (práca so záznamovým hárkom KWLWH)

7. Napíšte do prvého rámika záznamového hárku KWLWH (pozri prílohu E) všetko čo viete alebo si myslíte, že viete o kritickom myslení.

8. Do druhého rámika zapíšte 3 otázky týkajúce sa témy.

9. Vyhľadajte si informácie o kritickom myslení (napr.: príloha F: „*Kritické myslenie – súčasť kľúčových kognitívnych kompetencií človeka“*).

10. Vyplňte hárok KWLWH (vráťte sa k prílohe E). Zašlite nám ho.

Dobrovoľné úlohy:

Vyberte si jeden subtest z testu *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia* (príloha G). Pošleme Vám úlohu. Po jej vyriešení Vám zašleme správnu odpoveď.

Prečítajte si text v prílohe F: „*Kritické myslenie – súčasť kľúčových kognitívnych kompetencií človeka“*. Súhlasíte s tvrdeniami autorky, ktoré predložila v závere textu? Uveďte dôvody a dôkazy. Zdôvodnite: „*Multikultúrna výchova v sebe nesie ako jednu z podstatných vlastností rozvoj kritického myslenia a nazerania na svet*“ (Mistrík, 2000).

Termíny:

odovzdania: 23. – 29. 3. 2009

vyhodnotenia: 1. 4. 2009.

2 Klady a zápory e-learningového kurzu

Výhody e-learningového kurzu „Multikultúrna výchova“:

- prepojenie elektronického učenia s humanitne orientovaným obsahom učiva,
- individualizované vzdelávacie prostredie,
- dôsledné uplatňovanie hodnotenia na základe dopredu stanovených kritérií,
- využívanie hypertextových dokumentov (rýchlejšie a ľahšie objavovanie nových a dôležitých informácií, rôzna miera podrobnosti, ktorá záleží na užívateľovi, vlastné pracovné tempo, rôzne pohľady na čítaný materiál, vytvorenie kolaborujúceho prostredia, aktívnejší spôsob práce s informáciami, vecný obsah, ktorý je možné kedykoľvek aktualizovať, rozširovať, komentovať a pod.),
- použitím multimédií umožnenie vysokej úrovne prezentácie učiva, jeho bezproblémové archivovanie,
- možnosť rýchlej inovácie e-learningových materiálov.

Bariéry zavádzania e-learningového kurzu „Multikultúrna výchova“:

- nedostatočné schopnosti účastníkov kurzu samostatne študovať a racionálne sa učiť,
- nedostatok vnútornej motivácie a vôle účastníkov,
- nedostatočná e-learningová komunikácia s tútorkami a s ostatnými účastníkmi,
- nedostatočná spôsobilosť študujúcich využívať všetky druhy informačných a komunikačných technológií, ktoré sa v e-learningovom kurze používajú,
- nedostatočná schopnosť účastníkov kriticky myslieť (hlavne vedieť určovať, či isté

závery naozaj vyplývajú z informácií obsiahnutých v daných výrokoch a premisách a hodnotiť platnosť úsudkov, vytvorených na základe série faktických údajov),

- nedostatočná schopnosť sebareflexie účastníkov.

Literatúra

BURGEROVÁ, J. *E-learning v dištančnom vzdelávaní na Pedagogickej fakulte PU.* In: Dištančné vzdelávanie v aplikovanej informatike DIVAI 2006, FPV UKF Nitra 2006, s. 35. ISBN 80-8050-975-1

BEISETZER, P. *Samostatná práca edukanta a počítač.* Prešov : 1 vydanie. FHPV PU, 2005. 107 s. ISBN 80-8068-428-6.

GORSKI, P.: *Paul Gorski for EdChange and the Multicultural Pavilon.* Dostupné na internete: http//www.edchange.org/multicultural/index.html, 14. 5. 2008.

PETRASOVÁ, A.: *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. (Sprievodca zavádzaním štandardov).* 2. rozšírené vydanie. Prešov, Rokus, 2009, 136 s.

PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova*. *Príručka (nejen) pro učitele*. Praha, TRITON 2006.

TUREK, I.: *Kritické myslenie*. Banská Bystrica, M-PC 2003.

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava, Ekonómia 2008.

Kontaktná adresa

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.
Katedra prírodovedných a technických predmetov, PF PU
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
burgerj@unipo.sk

PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Katedra prírodovedných a technických predmetov, PF PU
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
petrasov@unipo.sk

Miejsce edukacji technicznej we współczesnych programach do nauczania zintegrowanego

Anna JAKUBOWICZ-BRYX

Abstrakt: Niezwykle przydatnym i ważnym elementem nauczania zintegrowanego jest obszar edukacji technicznej, dającej dzieciom ogromne możliwości rozwoju, nie tylko w dziedzinach technicznych, ale także w procesie życia społecznego, moralnego i ekonomicznego. Edukacja techniczna stanowi dla dziecka pasjonujące działanie, które jest szczególnie korzystne dla kształtowania sprawności manualnych, rozwijania praktycznego, konstrukcyjnego, technicznego i organizacyjnego myślenia. Celem przeprowadzonych badań jest określenie wpływu różnorodnych metod pracy zawartych w (wybranych) współczesnych programach do nauczania zintegrowanego, na poziom rozumienia pojęć technicznych u uczniów klas I-III szkoły podstawowej.

Kľúčové slová: edukacja techniczna, edukacja zintegrowana, rozumienie pojęć technicznych.

The place of technical education in contemporary integrated teaching programs

Abstract: Technical education is an extremely useful and important element of integrated teaching. It provides children with a great opportunity of development, not only in technical spheres, but also as far as the process of social, moral and economic life is concerned. Technical education is a fascinating activity for a child and it is particularly beneficial not only for the formation of manual efficiency, but also for developing practical, constructive, technical and organizational thinking. The purpose of the research that has been conducted is to determine the influence of various methods of work contained in (chosen) contemporary integrated teaching curriculums on the level of understanding technical notions by 1st, 2nd and 3rd grade students of primary school.

Keywords: technical education, integrated education, understanding of technical notions.

1. Miejsce edukacji technicznej w edukacji wczesnoszkolnej

Edukacja techniczna stanowi ważny element w edukacji wczesnoszkolnej, jest bowiem istotnym czynnikiem rozwijającym myślenie dziecka oraz ułatwiającym zastosowanie wiadomości szkolnych w praktyce. W toku zadań i wykonywania pracy, uczeń często napotyka trudności natury technicznej lub sprawnościowej, jednakże dzięki temu dąży do ich rozwiązania, przez co wyrabia w sobie twórczą inicjatywę i wynalazczość. Edukacja techniczna uczy dziecko wrażliwości na stronę estetyczną wykonywanych przedmiotów oraz na jego otoczenie. Zadaniem nauczyciela w tej dziedzinie jest wzbudzanie u wychowanka zamiłowania do ładu, porządku i czystości, a co się z tym wiąże odczuwania piękna w przyrodzie, sztuce i technice. Poprzez poznawanie struktury różnorodnych materiałów, przekształcanie ich i wytwarzanie z nich konkretnych przedmiotów edukacja techniczna ułatwia dziecku poznawanie rzeczywistości i kształtowanie naukowego poglądu na świat, jednocześnie uświadamiając mu rolę techniki w życiu człowieka i społeczeństwa.

Rozwój pojęć technicznych przebiega równocześnie z rozwojem wszelkich pojęć zdobywanych przez dziecko w okresie nauki szkolnej. Obecne czasy sprzyjają znacznie szybszemu rozwojowi dzieci dzięki intensywnemu przekształcaniu się życia społecznego, kulturowego i technicznego. W wielu elementach treści z zakresu techniki odgrywają dominująca rolę w życiu młodego pokolenia.

Do podstawowych zadań edukacji technicznej, należy:

- budzenie zainteresowań dzieci techniką,
- rozwijanie inicjatywy i twórczej postawy przy wykonywaniu prac konstrukcyjnych, montażu najprostszych urządzeń technicznych i wykonywaniu przedmiotów użytecznych,
- przyzwyczajanie do przestrzegania ładu i porządku oraz systematyczność i gospodarność,
- kształtowanie umiejętności organizowania własnej pracy oraz współpracy i współdziałania w zespole,
- rozwijanie pozytywnej motywacji w stosunku do każdej pracy[1].

Podczas zajęć technicznych w szkole uczniowie powinni zdobywać wiadomości dotyczące różnych zjawisk technicznych, poznawać podstawowe narzędzia i środki pracy, materiały, a także zapoznać się z budową i zasadami działania wybranych urządzeń technicznych. W programie edukacji wczesnoszkolnej zauważyć można, że zajęcia z obszaru edukacji technicznej w klasach I-III, mają charakter zabawowy, polegający na swobodnej wypowiedzi dziecka za pomocą różnych materiałów i przy użyciu najprostszych narzędzi i przyborów, takich jak: nożyczki, linijki, pędzle, igły. Natomiast warunki pracy – temat, narzędzia i materiał – są dla wszystkich dzieci identyczne. Widać więc zatem, że edukacja techniczna, to nie tylko dobra zabawa, ale również wszechstronny rozwój dziecięcych możliwości.

Sięgając do programu, analizujemy materiał przeznaczony dla odpowiedniej grupy wiekowej uczniów klas I-III, zapoznajemy się z zakresem umiejętności i wiadomości jakie nasz wychowanek powinien zdobyć na poszczególnych etapach kształcenia. Oprócz pojęć zawartych w programie nauczania wczesnoszkolnego, które dziecko ma za zadanie poznać, musimy pamiętać również o tym, że niektóre pojęcia wymagają przypomnienia, utrwalenia oraz wzbogacenia zakresu ich treści. Dokonując analizy treści programu przeznaczonego na dany rok pracy oraz znając możliwości i zasób pojęciowy dzieci, możemy wprowadzać takie pojęcia, które odpowiadają poziomowi rozwoju uczniów i odpowiednio je kształtować.

We współczesnych programach nauczania poszczególne obszary edukacyjne są ze sobą powiązane, przenikają się wzajemnie i uzupełniają. Edukacja techniczna powinna zatem być traktowana na równi z innymi obszarami edukacyjnymi, bowiem jest nieodłącznym elementem w procesie kształcenia dzieci na etapie wczesnoszkolnym.

Dzięki organizowaniu różnorodnej działalności technicznej rozwija się myślenie, kształtuje sprawność manualno-motoryczna, a także doskonali ekonomiczne korzystanie z osiągnięć

[1] Więckowski R. Elementy systemu nauczania początkowego, Warszawa, 1976, s.74.

technicznych w najbliższym otoczeniu. W systemie kształcenia przedmiotowego w programie dokładnie określano, jakie wiadomości i umiejętności z zakresu techniki powinni uczniowie zdobyć w poszczególnych klasach. Na realizację tych treści przeznaczano dwie godziny tygodniowo. W kształceniu zintegrowanym mamy odmienną sytuację. Nie określa się bowiem szczegółowo czasu przeznaczonego na realizację treści z poszczególnych dziedzin edukacji, a ponadto treści te przedstawia się w sposób bardzo ogólnikowy. Programy są przeładowane materiałem, istnieje zatem poważna obawa o to, że treści techniczne są w nieuzasadniony sposób pomijane bądź upraszczane[2].

Aktualna podstawa programowa zakłada, że w ramach zajęć technicznych uczeń kończący klasę III:

1. zna środowisko techniczne na tyle, że:
- orientuje się w sposobach wytwarzania przedmiotów codziennego użytku („jak to zrobiono?"): meble, domy, samochody, sprzęt gospodarstwa domowego,
- rozpoznaje rodzaje maszyn i urządzeń: transportowych (samochody, statki, samoloty), wytwórczych (narzędzia, przyrządy), informatycznych (komputer, laptop, telefon komórkowy); orientuje się w rodzajach budowli (budynki mieszkalne, biurowe, przemysłowe, mosty, tunele, wieże) i urządzeń elektrycznych (latarka, prądnica rowerowa),
- określa wartość urządzeń technicznych z punktu widzenia cech użytkowych (łatwa lub trudna obsługa), ekonomicznych (tanie lub drogie w zakupie i użytkowaniu), estetycznych (np. ładne lub brzydkie);
2. realizuje „drogę" powstawania przedmiotów od pomysłu do wytworu:
- przedstawia pomysły rozwiązań technicznych: planuje kolejne czynności, dobiera odpowiednie materiały (papier, drewno, metal, tworzywo sztuczne, materiały włókiennicze) oraz narzędzia,
- rozumie potrzebę organizowania działania technicznego: pracy indywidualnej i zespołowej,
- posiada umiejętności:

- odmierzania potrzebnej ilości materiału,
- cięcia papieru, tektury itp.,
- w miarę możliwości, montażu obwodów elektrycznych, szeregowych i równoległych z wykorzystaniem gotowych zestawów,
- montażu modeli papierowych i z tworzyw sztucznych, korzystając z prostych instrukcji i schematów rysunkowych, np. buduje latawce, makiety domów, mostów, modele samochodów, samolotów i statków;

3. dba o bezpieczeństwo własne i innych:
- utrzymuje ład i porządek w miejscu pracy,

[2] KUSIAK K., ŁADZIAK A.: Osiągnięcia techniczne uczniów w systemie kształcenia przedmiotowego i zintegrowanego, Życie Szkoły, 2005, nr 3.

- właściwie używa narzędzi i urządzeń technicznych,
- wie, jak należy bezpiecznie poruszać się po drogach (w tym na rowerze) i korzystać ze środków komunikacji; wie jak trzeba zachować się w sytuacji wypadku.

2. Rozumienie pojęć technicznych przez uczniów klas niższych w świetle badań własnych

Przygotowane i przeprowadzone badania sondażowe obejmowały określenie zasobu słownictwa technicznego uczniów w młodszym wieku szklonym. Dostarczyły ciekawego materiału na temat rozwoju i rozumienia tych pojęć. Podczas opracowania zebranych materiałów badawczych wszystkie pojęcia zawarte w pytaniach ankietowych oraz w sprawdzianach słownikowych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym zaliczono do jednej z 6 kategorii wyodrębnionych w oparciu o wstępną analizę całości materiałów badawczych. Były to następujące kategorie: 1. elektryczność; 2. komunikacja lądowa, powietrzna i morska; 3. rolnictwo; 4. przemysł; 5. ludzie i ich zawody; 6. materiały i narzędzia.

Przyjęta klasyfikacja jest dość powierzchowna, nie jest to klasyfikacja do końca ścisła, bowiem pojawiły się wątpliwości, do której grupy możemy zaliczyć niektóre pojęcia, jednakże ów podział, znacznie ułatwił analizowanie zebranych materiałów pod względem ich treści, a także ułatwił wstępną analizę poziomu rozumienia pojęć technicznych badanych dzieci. Test dostosowany był do poziomu wiedzy i umiejętności dzieci będących na poszczególnych etapach edukacji wczesnoszkolnej. Przygotowany był w oparciu o założenia zawarte w podstawie programowej. Wszystkie pytania zawarte w teście dotyczyły wyłącznie obszaru edukacji technicznej oraz miały zróżnicowany stopień trudności. Przeprowadzone zostały testy słownikowe wśród uczniów z klas I, II i III szkoły podstawowej. Badaniami objęto uczniów z dwóch typów środowisk lokalnych. Materiał uzyskano od 141 uczniów. Populacja badawcza prezentowana jest w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie liczby uczniów biorących udział w badaniach przeprowadzonych testem słownikowym

Klasa	Miasto						Wieś						Σ
	Dz	%	Ch	%	Σ	%	Dz	%	Ch	%	Σ	%	
I	14	60,8	9	39,1	23	100	9	39,1	14	60,9	23	100	46
II	14	46,7	16	53,3	30	100	15	65,3	8	34,7	23	100	53
III	12	50,0	12	50,0	24	100	9	50,0	9	50,0	18	100	42
Σ	40	51,9	37	48,1	77	100	33	51,6	31	48,4	64	100	141

Test dla dzieci klas I składał się z 5 pytań dotyczących wiedzy i umiejętności dzieci z zakresu edukacji technicznej. Pytanie pierwsze polegało na wybraniu z 10 wypisanych przedmiotów nazwy sześciu maszyn i urządzeń działających przy użyciu prądu elektrycznego. Drugie pytanie polegało na wybraniu jednej z szeregu wypisanych nazw określających sposób działania określonego urządzenia. Kolejne zadanie dotyczyło wyboru z trzech podanych zdań, jednego, które zawierało prawdziwą treść. Zdania dotyczyły środków transportu. Następne polecenie to

odpowiednie uzupełnienie podanymi wyrazami zdań dotyczącymi określonych zawodów oraz używanych urządzeń technicznych. Ostatnie polegało na wymienieniu sposobów oświetlenia mieszkań, dawniej i w czasach dzisiejszych. Za prawidłowo wykonany test uczeń mógł zdobyć 20 punktów. W jakim zakresie uczniowie klas pierwszych wykonali zadania prezentują dane zgromadzone w tabeli 2.

Tabela 2. Poziom rozumienia pojęć technicznych uczniów klas I

Poziom rozumienia pojęć technicznych	Miasto						Wieś					
	Dz	%	Ch	%	Σ	%	Dz	%	Ch	%	Σ	%
Bardzo wysoki	10	71,4	6	66,7	16	69,6	7	77,7	9	64,3	16	69,6
Wysoki	1	7,1	2	22,2	3	13,0	2	22,3	1	7,1	3	13,0
Średni	1	7,1	1	11,1	2	8,7	0	0	1	7,1	1	4,3
Niski	2	14,4	0	0	2	8,7	0	0	1	7,1	1	4,3
Bardzo niski	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14,4	2	8,8
Σ	14	100	9	100	23	100	9	100	14	100	23	100

Jak wynika z przedstawionych w tabeli 2 wyników większość uczniów klas pierwszych obu środowisk doskonale radzi sobie ze znajomością pojęć technicznych przewidzianych programem dla tego poziomu nauczania. Świadczy o tym fakt, że niemal 70% populacji badanych uczniów osiągnęło poziom bardzo wysoki. Takie rezultaty są jednorodne niezależnie od badanego środowiska. Zaznacza się w badanych środowiskach również prawidłowość uzyskania korzystniejszych wyników przez chłopców.

Test dla dzieci klas II składał się z 7 pytań dotyczących wiedzy i umiejętności dzieci z zakresu edukacji technicznej. Pytanie pierwsze polegało na wybraniu właściwej nazwy (miejsca, przedmiotu, urządzenia, osoby) jako dokończenie zdania na temat obsługi urządzeń, zakładów produkcyjnych, czynności wykonywanych przez ludzi, przedmiotów związanych z techniką. Kolejne zadanie polegało na uzupełnieniu zdań odpowiednimi nazwami środków transportu. Nazwy środków transportu zgromadzone były w większej liczbie niż wymagało tego zadanie. Pytanie trzecie polegało na dokończeniu dwóch zdań dotyczących urządzeń technicznych znajdujących się w blokach mieszkalnych – windy i wodociągu. Następne zadanie obejmowało tematykę związaną z zakładami przemysłowymi oraz specjalnościami pracowników związanymi z typowo technicznymi zawodami. Pytania piąte i szóste, polegały na uzupełnieniu podanych zdań odpowiednimi wyrazami. W pytaniu piątym podane wyrazy należały do kategorii urządzenia techniczne wykorzystywane w rolnictwie, natomiast w pytaniu szóstym zadania dotyczyły domowych urządzeń elektrycznych. Ostatnie zadanie obejmowało zagadnienia związane z urządzeniami służącymi do mierzenia czasu, dawniej i w czasach dzisiejszych. Za prawidłowo wykonany test uczeń mógł zdobyć 32 punkty.

Tabela 3. Poziom rozumienia pojęć technicznych uczniów klas II

Poziom rozumienia pojęć technicznych	Miasto						Wieś					
	Dz	%	Ch	%	Σ	%	Dz	%	Ch	%	Σ	%
Bardzo wysoki	8	57,1	3	18,7	11	36,7	8	53,3	3	37,5	11	47,8
Wysoki	5	35,7	4	25,0	9	30,0	5	33,3	5	62,5	10	43,6

Średni	0	0	4	25,0	4	13,3	1	6,7	0	0	1	4,3
Niski	0	0	3	18,7	3	10,0	0	0	0	0	0	0
Bardzo niski	1	7,2	2	12,6	3	10,0	1	6,7	0	0	1	4,3
Σ	14	100	16	100	30	100	15	100	8	100	23	100

W przypadku uczniów klas drugich nie zanotowano tak dobrych wyników jak wcześniej w klasach pierwszych. Na najwyższym poziomie znalazło się bowiem jedynie niecałe 37% uczniów klas miejskich oraz prawie 48% badanych z klas wiejskich. Biorąc jednak pod uwagę drugi co do poprawności wykonania testu poziom – wysoki – na którym uplasowało się 30% uczniów miejskich oraz niecałe 44% u dzieci wiejskich, można stwierdzić, że uczniowie klas drugich dysponują dobrą znajomością wiedzy technicznej w zakresie wymaganym przez podstawę programową dla tego poziomu nauczania. Zdecydowanie lepsze wyniki uzyskali jednak badani w środowisku wiejskim. W klasach drugich korzystniejsze rezultaty uzyskały dziewczynki.

Test dla dzieci klas III obejmował 7 pytań dotyczących wiedzy i umiejętności dzieci z zakresu edukacji technicznej. Pytanie pierwsze polegało na podkreśleniu nazw przedmiotów działających za pomocą elektryczności. Wśród innych należało wyszukać nazwy siedmiu takich urządzeń. Kolejne dotyczyło znajomości przedmiotów, za pomocą których możemy można przekazywać informacje i wiadomości. Pytanie trzecie polegało na określeniu nazw pojazdów służących do przewożenia pasażerów. Nazwy ośmiu środków transportu przemieszane były z nazwami innych pojazdów. Następne zadanie polegało na wybraniu zdania zawierającego prawdziwe zależności między przedmiotem lub osobą a wykonywanymi przez nie czynnościami. Związane były ze środkami transportu, budownictwem oraz przetwórstwem. Piąte pytanie polegało na dokończeniu zdania odpowiednio dobranym wyrazem. Tematyka zdań obejmowała zagadnienia związane z zawodami oraz przyrządami i urządzeniami technicznymi, które są niezbędne do wykonywania tych zawodów. W dalszej części testu uczniowie mieli samodzielnie określać nazwy zawodów oraz nazwy zakładów produkcyjnych wytwarzający określone produkty. Zadanie ostatnie polegało na wymienieniu urządzeń lub przedmiotów służących do pisania, dawniej i w czasach dzisiejszych. Za prawidłowo wykonany test uczeń mógł zdobyć 40 punktów.

Tabela 4. Poziom rozumienia pojęć technicznych uczniów klas III

Poziom rozumienia pojęć technicznych	Miasto						Wieś					
	Dz	%	Ch	%	Σ	%	Dz	%	Ch	%	Σ	%
Bardzo wysoki	4	33,3	1	8,4	5	20,8	0	0	0	0	0	0
Wysoki	4	33,3	6	50,0	10	41,6	4	44,4	3	27,8	7	38,9
Średni	0	0	1	8,4	1	4,3	1	16,7	3	27,8	4	22,2
Niski	3	25	2	16,8	5	20,8	1	16,7	2	22,2	3	16,7
Bardzo niski	1	8,4	2	16,8	3	12,5	2	22,2	2	22,2	4	22,2
Σ	12	100	12	100	24	100	9	100	9	100	18	100

Z zestawienia danych przedstawionych w tabeli 4 jednoznacznie wynika, że uczniowie klas trzecich uzyskali najsłabsze wyniki w testach sprawdzających znajomość pojęć technicznych w porównaniu z klasą pierwszą i drugą. W środowisku miejskim jedynie niecałe 21% uczniów uzyskało poziom bardzo wysoki, natomiast w klasach wiejskich żaden z badanych nie uzyskał takiego rezultatu. Na poziomie wysokim uplasowało się porównywalna ilość dzieci w obu środowiskach. Było to odpowiednio 41,6% w mieście oraz 38,9% na wsi. Także w przypadku klas trzecich korzystniejsze wyniki uzyskały dziewczynki w obu badanych środowiskach.

Wyraźnie widać z uzyskanego materiału badawczego, że zasób pojęć technicznych zwiększa się wraz z przejściem dzieci na kolejny etap edukacji wczesnoszkolnej. Nie zauważa się znaczącej różnicy w rozumieniu tych pojęć przez uczniów ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Dzieci w najpełniejszym zakresie rozumieją znaczenie tych pojęć technicznych, które należą do kategorii komunikacji lądowej, powietrznej i morskiej, takich jak: pociąg, autobus, rakieta, samolot. Nie mają też problemów z rozumieniem pojęć należących do kategorii elektryczność, czyli znają i używają w mowie czynnej, takie pojęcia techniczne, jak: radio, telewizor, telefon komórkowy, żarówka i magnetofon. Wyżej wymienione pojęcia, których rozumienie i stosowanie na co dzień, nie sprawia dzieciom żadnego problemu są nierozłączną częścią otaczającej nas rzeczywistości. W dzisiejszych czasach niemal w każdym domu znajdują się takie urządzenia, jak: telewizor, telefon, czy radio. Dziecko styka się z nimi każdego dnia, nie tylko w domu ale również w szkole, w sklepie, a nawet na ulicy. Dostęp do środków masowego przekazu jest dalece rozwinięty i szeroko rozpowszechniony nawet wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pojęcia techniczne znane są więc uczniom najlepiej w zakresie tych kategorii, z którymi uczeń spotyka się w życiu codziennym np. elektryczność czy komunikacja. Pojęcia te rozwijają się równocześnie z rozwojem pojęć ogólnych i często są bogatsze od zasobu pojęć technicznych zawartych w programach nauczania wczesnoszkolnego. Natomiast pojęcia z zakresu kategorii takich jak: przemysł czy rolnictwo, są dla wielu dzieci mniej znane i rzadziej używane w mowie czynnej. Wśród pojęć technicznych znanych dzieciom można wyróżnić np. przedmioty i urządzenia działające przy użyciu prądu elektrycznego. Jak wyżej wspominano dzieci w młodszym wieku szkolnym w pierwszej kolejności poznają kategorie treściowe tych przedmiotów i zjawisk, z którymi mają kontakt na co dzień.

Można zatem w konkluzji stwierdzić, że zakres słownictwa technicznego uczniów w młodszym wieku szkolnym jest bogatszy od słownictwa zalecanego w podstawie programowej i programach nauczania zintegrowanego dla klas I-III, bowiem dzieci oprócz pojęć, które powinny przyswoić w toku nauczania, poznają mnóstwo innych nazw, rzeczy i zjawisk poza szkołą, bogacąc tym samym swój język.

Literatúra

KUSIAK K., ŁADZIAK A.: *Osiągnięcia techniczne uczniów w systemie kształcenia przedmiotowego i zintegrowanego*, Życie Szkoły, 2005, nr 3.

WIĘCKOWSKI R.: *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa: WSiP, 1976.

Kontaktná adresa

Dr Anna Jakubowicz-Bryx
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
ul. Chodkiewicza 30, 85-064 BYDGOSZCZ, Poland
annabryx@ukw.edu.pl

Regionálna výchova v procese kurikulárnej transformácie

Ján KANCÍR

Abstrakt: Obsahom príspevku je analýza súčasného stavu regionálnej výchovy (ďalej aj RV) a perspektív ďalšieho uplatňovania RV v edukačnej praxi. V súčasnom globalizujúcom sa svete narastajú snahy o udržanie si vlastnej (národnej, regionálnej, lokálnej) identity človeka. Uplatňovanie regionálneho princípu vo vzdelávaní: učiť o miestnom regióne, vzdelávať prostredníctvom miestneho regiónu a vychovávať pre miestny región sa uplatňuje na našich školách čoraz častejšie. Počet škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy neustále narastá. Nový štátny vzdelávací program na túto skutočnosť však akoby pozabudol.

Kľúčové slová: kurikulárna transformácia, regionálna výchova, vlastenecká výchova, vlastiveda, miestny región, regionálny princíp.

Regional education in the process of curricular transformation

Abstract: The paper deals with the analysis of present state of regional education (RV) and perspectives of future application of RV into educational practice. In contemporary globalising world, the efforts of preserving one's (national, regional, local) identity increase. Application of regional principle in education – education about local region, education by local region and education for local region – is being applied into educational process more and more. The number of schools with extended regional education classes increases. However, new national education programme seems to neglect this fact.

Keywords: curricular transformation, regional education, patriotic education, homeland study, local region, regional principle.

Úvodom

V súčasnom globalizujúcom sa svete vzrastajú snahy o udržanie si vlastnej (národnej, regionálnej, lokálnej) identity. V ostatnom decéniu v podmienkach nášho výchovno-vzdelávacieho systému získava Regionálna výchova stále významnejšiu pozíciu. *Regionálna výchova (ďalej aj RV) má ambície saturovať spoločenské snahy o uplatnenie regionálneho princípu v edukácii: učiť o miestnom regióne, vzdelávať prostredníctvom miestneho regiónu a vychovávať pre región.* Napriek tomu, že viac ako sedemdesiat ZŠ sa hlási k školám s rozšíreným vyučovaním Regionálnej výchovy (a ich počet stále narastá) v novom štátnom vzdelávacom programe tejto problematike nebol venovaný patričný priestor. Príspevok je orientovaný na prezentáciu vybraných názorových východísk autora - globalizácia verzus lokalizácia, psychologické aspekty domova vo vzťahu k RV a hodnotenie súčasného stavu uplatňovania regionálnej výchovy na základných školách, tendencie a perspektívy ďalšieho uplatňovania RV v edukačnej praxi (regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie).

Globalizácia verzus lokalizácia (regionalizácia)

Celosvetový proces globalizácie, hlavne v ostatnom decéniu, aktivizuje akoby kompenzačné snahy, ktoré smerujú k intenzívnejšiemu vnímaniu a akcentovaniu *génia loci* – jedinečnosti, atmosféry, ducha miesta, oblasti, tak ako ho ľudia prežívajú. Euroobčan, svetoobčan verzus človek s národnou a národnostnou, etnickou, náboženskou, kultúrnou, jazykovou identitou? Optimálny vývoj spoločnosti bude zrejme založený na ľuďoch, ktorí budú osobnostne stelesňovať integritu globálneho a regionálneho – *svetoobčan s regionálnou identitou* (Kancír, 2007).

Do teoreticko – metodologického inštrumentária potrebného na riešenie a kritickú analýzu problematiky regionálnej výchovy je potrebné zaradiť pojmy globalizácia, lokalizácia, glokali zácia.

Globalizácia okrem iného znamená veľmi intenzívne rozvíjanie komunikácií, vzájomného prepájania doteraz oddelených častí sveta, ako aj rapídny rozvoj informačných technológií a ich masová dostupnosť. Proces, ktorého cieľom je zasiahnuť všetky časti sveta a vo všetkých štátoch vytvoriť rovnaké podmienky, prispôsobiť kompletne celý právny systém štandardu krajín s rozvinutým demokratickým systémom. V konečnom dôsledku sa majú vo všetkých krajinách vytvoriť rovnaké podmienky pre život, s dôrazom na demokratický politický systém a na dodržiavanie ľudských práv.

Globálne vzdelávanie by malo podporovať toleranciu, solidaritu a pochopenie problémov medzinárodného rozvoja, vo svojej metodike je zamerané na podporu aktívneho učenia a reflexie, kladie dôraz na rôznosť a rešpekt k druhým a prispieva tiež k ujasneniu vlastných priorít študentov v globálnom kontexte.

Lokalizácia (regionalizácia) je protikladom globalizácie. Proces, obracajúci trendy vyvolávajúce globalizáciu tým, že ich diskriminuje v prospech lokálnych štruktúr.

Ciele, ktoré hlásajú zástancovia globalizácie aj lokalizácie sú v podstate rovnaké, diametrálne sa však odlišujú prostriedky a postupy pri ich dosahovaní. To dáva priestor na pochybnosti o obidvoch týchto smeroch. Preto je ťažké rozhodnúť a prikloniť sa k jednému z nich. Pravdepodobne však celkom správny nie je ani jeden a na mieste je opäť hľadanie akejsi „zlatej strednej cesty“, prípadne úplne nových východísk (http://global-info.szm.sk/)

V európskom prostredí sa začína udomácňovať pojem *glokalizácia.* Glokalizácia je akýmsi súladom medzi dvoma mantinelmi, teda medzi výhradne globálnym a výhradne lokálnym (regionálnym). Spoločným menovateľom globalizácie i glokalizácie je ich paralelné pôsobenie a dobová aktuálnosť. Zatiaľ čo pojem globalizácia „odkazuje k silnejúcemu ekonomickému, sociálnemu, kultúrnemu a politickému prepojeniu, ktoré sa ustanovuje v mnohých smeroch a zasahuje celý svet. Glokalizácia ..... sa používa k popisu globálnej produkcie lokálneho a lokalizácie globálneho (Barker, 2006).

Pedagogické prostredie na proces zápasu medzi globálnym a lokálnym reaguje zvýšenou intenzitou pojmovej frekvencie regionálna a vlastenecká výchova.

Psychologický aspekt domova vo vzťahu k regionálnej výchove

Regionálnu výchovu je potrebné opierať aj o psychologické aspekty miestnej krajiny či miestneho regiónu. V tomto kontexte má psychológia pomerne solídne prepracovanú teóriu domova a vplyvu jeho atribútov na vývin človeka a jeho život. Slová *dom, domov, domovina* a mnohé ďalšie odvodené termíny, ktoré sú frekventované v bežnej reči, majú rodinný i sociálny kontext.

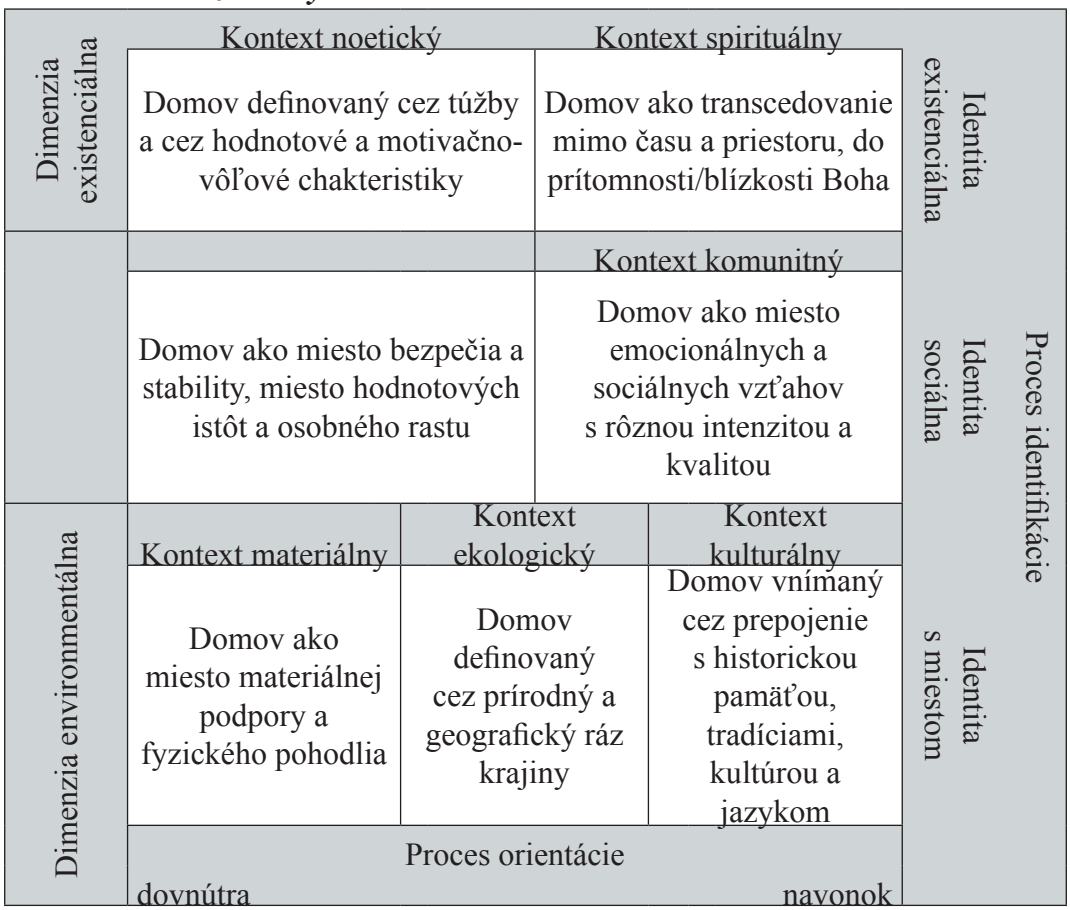
V širšom význame pojem domov zahŕňa hlavne rodisko – obec, mesto, kde sa človek narodil, kam sa rád vracia alebo bydlisko (miesto či lokalitu) v ktorom žije. Najširší význam má chápanie domova ako domoviny (rodnej vlasti) (Naništová, 2008). Tá istá autorka definuje domov multidimenzionálne, a to na úrovni psychologickej (afektívne, kognitívne, behaviorálne a interpersonálne atribúty domova) v rámci sociokultúrnej dimenzie (lokalita, komunita, národ, vlasť, svet), s akcentom na environmentálne charakteristiky (fyzikálno-priestorové a teritoriálne prvky, geografické, urbanistické a architektonické charakteristiky), ako aj na úrovni dimenzie existenciálnej (antropologicko-psychologické, noetické a spirituálne aspekty domova).

V ponímaní regionálnej výchovy, cez prizmu geografického a vlastivedného vzdelávania, akcentujeme hlavne environmentálnu dimenziu a to najmä v kontexte ekologickom a kulturálnom.

Z fenomenologického hľadiska je domov považovaný za rozhodne ľudský fenomén. Z etymologického hľadiska termín domov a jeho obdoby označujú menšie či väčšie územie, kde žijú určití ľudia. Preto podstata významu slova *domov* je práve miesto, kde žijeme, spolu s okolím, ku ktorému zvyčajne pociťujeme náklonnosť a máme k nemu osobitý, dôverný vzťah počas celého nášho života (Brink, 1995, In.: Pafčová, 2008).

Ak by sme sa zamerali na emocionálny aspekt domova, mohli by sme domov definovať tiež ako miesto, na ktorom sa cítime príjemne, definovať ho rodinou a priateľstvami, v ktorých nachádzame radosť a spokojnosť (Raport, 1995, In.: Pafčová, 2008). Človek je bytosť, ktorá potrebuje a hľadá svoj domov, nech už je tým domovom čokoľvek – rodný dom, dedina, mesto, krajina, celá planéta či dokonca kozmos.

Multidimenzionálny model domova.



Zdroj: Naništová, 2007, s. 229

Regionálna výchova a kurikulárna transformácia

Regionálna výchova je významným prvkom kreovania miestneho, regionálneho vedomia. Najvýznamnejšie formuje človeka práve v detstve, keď spoznávanie okolia a jeho minulosti preňho predstavuje základnú orientáciu v okolitom svete, keď sa všetko nové, zaujímavé, podnetné zapisuje po prvý raz – avšak na celý život – do jeho vedomia. Či už vnímame regionálnu výchovu ako prostriedok na rozvoj kultivácie ľudského ducha na báze poznania miestneho regiónu, alebo ako proces poznávania miestnej krajiny a jeho prostredníctvom utváranie postojov, hodnôt a citov, v každom prípade sa regionálna výchova stále častejšie prezentuje ako jedna zo zložiek výchovy (Cifra, 2006).

Miesto, obec, oblasť tvoria *miestnu krajinu, miestny región*. Tento priestor je objektom i prostriedkom regionálnej výchovy. Regionálna výchova sprostredkúva identifikáciu sa s hodnotami prostredia, formuje schopnosť sebarealizácie v tomto prostredí a pozdvihuje úroveň hlbších ľudských hodnôt. Ciele regionálnej výchovy sú najčastejšie spájané s cestou, ktorá prechádza od poznania krajiny, histórie a kultúry vlastnej obce, okresu, kraja a štátu k pestovaniu národného vedomia a vlastenectva.

Na viacerých fórach bola regionálna výchova prezentovaná ako jedna zo zložiek výchovy. Z nášho pohľadu zrovnávať ju s rozumovou, mravnou, telesnou, estetickou, pracovnou

výchovou nie je adekvátne. Veď v regionálnej výchove sa rozvíjajú všetky spomenuté zložky. Podobne ako globálnu výchovu by sme mali vnímať ako prístup vo vzdelávaní, podporujúci porozumenie a spoluprácu medzi ľuďmi bez ohľadu na hranice krajín a národov. Ekologickú výchovu, ktorá je založená na poznatkoch ekológie, ako výchovu k ochrane a tvorbe krajiny a životného prostredia. Vieme však, že v niektorých pedagogických publikáciách sa už obe vyskytujú medzi zložkami.

Cifra (2006) na margo regionálnej výchovy tiež uvádza: „Už preto túto zložku výchovy a vzdelávania, ktorá sa v súčasnosti realizuje na vyše sedemdesiatich základných školách, a u nás vyše desaťročia zápasí o elementárnu podporu zo strany Ministerstva školstva SR i s materiálnymi problémami, by bolo žiaduce zahrnúť do vedomostnej ekonomiky ako jednu z priorít na úrovni základného, ale aj stredného vzdelania a dať jej miesto, ktoré v modernej spoločnosti jej dozaista patrí. Poukazuje na to aj jej postavenie vo vyspelých krajinách Európskej únie, ktoré zodpovedá jej významu“.

Regionálna výchova získava čoraz väčšiu podporu v aktivitách škôl cez školské vzdelávacie programy. Viac ako 70 ZŠ sa hlási k programu rozšíreného vyučovania regionálnej výchovy. Napriek tomu, štátny vzdelávací program akosi na RV pozabudol.

Podobne ako environmentálna výchova by mohla byť zadefinovaná ako prierezová problematikou, ktorá sa rozvíjala ako súčasť obsahu jednotlivých predmetov. Z nich na 1. stupni ZŠ má dominantné postavenie vlastiveda. V environmentálnej výchove existuje vymedzenie evironmentálneho minima. V regionálnej výchove však nejestvuje edukačný základný rámec, ktorý by poskytoval návod jej rozvoja a ďalšieho smerovania. Regionálnu výchovu nedefinujú ani významné pedagogické slovníky (napr. Pedagogický slovník - Průcha, Walterová, Mareš, 2005). Pri zhrnutí poznatkov z prieskumov názorov učiteľov 1. a 2. stupňa ZŠ na význam RV v edukácii základných škôl a možnosti jej zaradenie do školského vzdelávacieho programu možno konštatovať že:

- drvivá väčšina učiteľov vyjadruje pozitívne názory na postavenie RV v edukácii,
- takmer vyrovnané sú počty respondentov v názoroch na zriadenie samostatného predmetu RV v rámci školského vzdelávacieho programu a na zavedenie prierezovej témy integrovanej do jednotlivých predmetov,
- približne 20 % sa nevie rozhodnúť,
- neregistrujeme výraznejšie negatívne postoje voči regionálnej výchove,
- učitelia vidia význam RV hlavne v pestovaní pozitívneho vzťahu k svojmu regiónu, rozvíjaní hrdosti žiakov na svoj pôvod, posilňovaní patriotizmu.

Ako sa teda javí ďalší vývoj uplatňovania regionálnej výchovy v systéme školského vzdelávania?

1. Regionálna výchova ako samostatný vyučovací predmet. Vo viacerých krajinách je zavedený pod rôznymi názvami. Napr. v Slovinsku, Maďarsku, Rusku a Poľsku ako výučba regionálnej kultúry. Nemalo by však ísť len o vyučovanie národopisu ale aj o širšie miestne prírodné, kultúrne a historické poznanie.

2. Regionálna výchova ako súčasť obsahu vzdelávania všetkých predmetov - pri dôslednom uplatňovaní regionálneho princípu.

V každom prípade si regionálna výchova zasluhuje väčšiu pozornosť ako tomu bolo doposiaľ. Okrem škôl s rozšíreným vyučovaní regionálnej výchovy sa neustále zvyšuje počet škôl, ktoré do školského vzdelávacieho programu zavádzajú RV ako samostatný vyučovací predmet. Teda školské vzdelávacie programy regionálnu výchovu v širokej miere akceptujú a čoraz vo väčšej miere preferujú ako jeden zo samostatných predmetov školského kurikula. Zvýšenie úrovne edukačnej praxe v predmetnej oblasti sa nezaobíde bez pregnantnejšieho spracovania teórie regionálnej výchovy a stanovenia kurikulárneho rámca (korpusu, minima,...). Veríme, že to povedie k pozitívnym zmenám pri koncipovaní ďalších vzdelávacích dokumentov a zároveň (i následne) posilní samotný proces realizácie regionálnej výchovy v pedagogickej praxi.

Literatúra

BARKER, CH.: *Slovník kulturálních studií.* Praha : Portál, 2006, s. 59-60

CIFRA, Š.: Regionálna výchova a vedomostná ekonomika. *Národná osveta*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2006, č. 10-11, s. 1.

KANCÍR, J.: Miesto regionálnej výchovy vo vyučovaní geografie a vlastivedy. In.: *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. Bratislava: PrF UK v Bratislave, 2007, s. 147 – 150 ISBN 978-80-88707

KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A.: *Didaktika vlastivedy.* Prešov: UNIVERSUM, 2003, 189 s., ISBN 80-89046-13-4.

MADZIKOVÁ, A.: Miestna krajina a jej didaktická transformácia vo vyučovaní vlastivedy v kontexte prípravy učiteľov – elementaristov. In.: *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí.* Prešov: PF PU, 2003, s. 319-323, ISBN 80-8068-146-5.

NANIŠTOVÁ, E.: O existenciálnej dimenzii domova. In.: *Domov ako osobne významné miesto v živote človeka.* Trnavy: Tyrnaviensis, 2008, s. 6–14, ISBN 978-80-8082-217-0

NIŽNANSKÝ, B., NIŽNANSKÁ, K.: *Regionálna výchova a základy geografie*. Ružomberok: PF KU v Ružomberku, 2007, 74 s. ISBN

PAFČOVÁ, D.: Kvalitatívna analýza významu domova u starých ľudí. In.: *Domov ako osobne významné miesto v živote človeka.* Trnavy: Tyrnaviensis, 2008, s. 99-117, ISBN 978-80-8082-217-0

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-945-3

http://global-info.szm.sk/

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
kancir@unipo.sk

Pozícia zdravia v príprave a práci učiteľa primárnej školy

Andrea KRIŠKOVÁ

Abstrakt: Príspevok poukazuje na pozíciu zdravia v edukačnom procese. Ponúka prehľad tém o zdraví a zdravom životnom štýle integrovaných do vyučovacích predmetov. Poukazuje na miesto učiteľa v edukácii a jeho pôsobení na žiaka pri formovaní zdravého životného štýlu.

Kľúčové slová: obezita, prevencia , učiteľ, výchova k zdraviu, zdravie, zdravý životný štýl, žiak.

Health position in a preparation and work of primary school teacher

Abstract: The subscription points at the health pozition in education process. It offers perspective topics about health and healthy lifestyle which are integrated to subjects. It is connected to a teacher´s position in an educational process and how does it affect a pupil to form a healthy lifestyle.

Keywords: education to health, health, healthy lifestyle, obesity, prevention pupil, teacher.

Dôležitosť zdravia, najvyššej hodnoty ľudskej populácie, si jednotlivec začína uvedomovať až pri jeho absentovaní. Pojem, ktorý sa prvotne zdá byťsimplicitný je vysvetľovaní mnohými autormi, ktorí sa snažia o čo najkomlexnejšie definície. Medzi najznámejšie definície zdravia patrí definícia publikovaná Svetovou zdravotníckou organizáciou (WHO- World Health Organization). Zdravie je stav úplnej fyzickej, psychickej a sociálnej pohody a nielen neprítomnosť choroby alebo telesnej chyby.

Pozícia zdravia situovaná zväčša na prvotných miestach v hodnotovom rebríčku poukazuje na svoju dôležitosť vo vnímaní hodnôt človeka. Skutočne môžeme mať úplne všetko, ak nemáme zdravie náš život nie je plnohodnotný a stráca na svojej kvalite a neraz aj na svojej kvantite. Je až alarmujúce zistenie, že v uponáhľanom, modernom, pretechnizovanom a výskumami naplnenom svete sa akoby nedalo žiť plnohodnotne. Dôkazom tejto skutočnosti sú mnohé štúdie zaoberajúce sa zdravím, respektíve výskytom chorôb, ktoré majú už dlhšiu dobu stúpajúci charakter. Aj napriek mnohým výstrahám znejúcim pre 21. storočie , človek nedokáže meniť svoj spôsob života. Stav našej populácie nie je uspokojivý. Chyby robíme vo výživovom režime, nedodržiavame pravidelnosť v konzumácii jednotlivých chodov, čo sa najčastejšie prejaví v kumulovaní stravy do popoludňajších a večerných hodín. WHO upozorňuje aj na dôležitosť výberu potravín, pretože to je najčastejšou príčinou vzniku chorôb a zároveň obezity, ktorá sa vo vysokej miere vyskytuje aj u detí (či už ide o predškolákov alebo o školopovinné deti). Béderová (2003) uvádza obezitu u 12 % detí a u ďalších 6 % miernu nadváhu. Prednosta 2. detskej kliniky Lekárskej fakulty UK László Kovács uvádza: „Nárast obezity dosahuje za posledné dve dekády epidemické rozmery v mnohých krajinách sveta. Tento trend sa uplatňuje už aj u detí a je predzvesťou závažných zdravotných komplikácii v dospelosti. Až v 96 %

prípadov je obezita u detí zapríčinená nesprávnymi stravovacími návykmi, nedostatkom pohybu v kombinácii s (epi) genetickými faktormi.“(In. Rodina a škola 2/08, László Kovács,2008)

Aj napriek informovanosti o týchto negatívnych vplyvoch stúpajúcej tendencie akosi nie sme dostatočne pripravení čeliť, bojovať s nástrahami. Obezita v detskom veku je nebezpečná nielen zo zdravotného hľadiska, ale aj z psychologického. Obézne deti sú často odmietané zo strany svojich rovesníkov. Tým sa znižuje ich sebavedomie, sebaistota i sebaúcta. Tieto vplyvy okolia a postoje z detstva sa prenášajú až do dospelosti. Nesprávne nutričné prístupy, nevhodné stravovacie návyky ako prekračovanie výživových látok, najmä cukrov a tukov a zároveň celkový príjem energie, absencia pohybu iba podporujú ukladanie nadmernej energie v podobe tukov a následne vznik obezity a tiež ďalších civilizačných chorôb ako sú hypertenzia, cukrovka, kardiovaskulárne choroby.

Obdobie MŠV je obdobím, v ktorom dochádza k zmene, teda k vývinu jednotlivých zložiek ako fyziologických, kognitívnych a zároveň aj emocionálnych. V období, ktorým dieťa prechádza majú na jeho osobnosť vplyv rodičia, rovesnícka skupina ale vo veľkej miere aj škola- učitelia, ktorí sa stávajú práve v tomto období často veľkým vzorom, niekedy až tak, že majú väčšiu autoritu ako samotní rodičia.

V období MŠV má rozhodujúci vplyv svet školy, ktorý je prvou inštitúciou, do ktorej sa dieťa dostáva. Škola sa zdá veľmi silnou, dokonca je mocnejšou ako rodičia, ktorí tiež musia rešpektovať jej rozhodnutia. Úspech žiaka ovplyvňuje jeho sebavedomie a zároveň so zlyhaniami vplývajú na ďalšie smerovanie jedinca. Škola je prvou najdôležitejšou inštitúciou v živote dieťaťa. Zároveň je to prvá inštitúcia, do ktorej vstupuje, ktorá ho zároveň vychováva, vzdeláva a poskytuje novú rolu- rolu žiaka, spolužiaka. Škola formuje dieťa počas edukácie nielen v kognitívnej, afektívnej, psychomotorickej, ale aj konatívnej zložke osobnosti žiaka. Môže teda výrazne podporovať, niekedy naprávať, správne smerovať rodinnú výchovu aj v kontexte zdravého životného štýlu. Je potrebné orientovať edukačný proces tak, aby žiaci vedeli získavať potrebné informácie, sami sa v nich vedeli orientovať, triediť ich a využívať v praxi. Súčasťou edukácie počas výchovno-vzdelávacieho procesu prebiehajúceho v škole je aj edukácia v oblasti formovania zdravého životného štýlu, ktorá je predovšetkým integrovaná (keďže neexistuje ako samostatný vyučovací predmet, nikde nie je zmienka o tom čo má tvoriť kurikulum zdravotnej výchovy) do predmetov telesná výchova, prvouka (podľa nového školského zákona už iba prírodoveda), prírodoveda. V tabuľkách ponúkame stručný prehľad tematických celkov zaoberajúcich sa zdravým životným štýlom a zároveň dodávame, že ide zväčša o teoretickú bázu poznatkov.

Tabuľka 1 Témy o zdraví v predmete prírodoveda

Tematický okruh	Jednotlivé témy	Ročník
Starostlivosť o zdravie	Čistota - význam čistoty pre zdravie a pod. Denný režim - najvhodnejšie usporiadanie činností počas dňa, dôležitosť spánku, pohybu, čerstvého vzduchu, otužovania Úraz a choroba - životospráva, vznik, priebeh, prevencia	1.
Zdravie a choroba	Správanie pri ochorení, užívanie liekov, dôležitosť tekutín, spánku, pokoja, užívanie liekov	2.
Rodina a spoločnosť	Dôležitosť rodinných vzťahov, vlastné miesto v rodine, pomoc , spoločenské vzťahy, kamarátstvo.	2.

Tabuľka 2 Témy o zdraví v predmete prírodoveda

Tematický okruh	Jednotlivé témy	Ročník
Zo živej prírody Človek- ľudské telo	Poznať základnú stavbu a funkciu ľudského organizmu, životné prejavy v súvislosti so zmenou prostredia. Získať pocit spolupatričnosti so živou prírodou a rovnosť všetkých ľudí bez rozdielu . Základné hygienické a bezpečnostné pravidlá.	3.
Človek a jeho životné prostredie	Odlišnosť človeka od iných živočíchov, vzťahy medzi človekom a prostredím , ochrana životných podmienok, čistota, ochrana prírody. Základná stavba dýchacieho, vylučovacieho, rozmnožovacieho a tráviaceho systému človeka, poznať škodlivé účinky fajčenia, alkoholu a ďalších drog na zdravie človeka.	4.

Tabuľka 3. Témy o zdraví (ciele) v predmete telesná výchova

Žiak by mal na konci 4. ročníka (vybrané ciele)
Prejavovať snahu o estetický pohybový CESTA ŠKOLA BEZ ALKOHOLU, DROG A CIGARIET
prejav a estetiku obliekania
Prejavovať záujem o vlastné zdravie
Osvojiť si základné poznatky o negatívnom vplyve fajčenia, alkoholu, drog na zdravie, pohybový výkon
Osvojiť si základné hygienické návyky a zásady

Škola je teda významným miestom socializácie dieťaťa, pomáha v procese odpútania dieťaťa na závislosti od rodiny a postupne jej nahradzovanie vplyvom iných sociálnych skupín (Schusterová, Uramová, 2006). Učitelia si mnohokrát neuvedomujú, že sú pre svojich žiakov významným zdrojom informácií o svete dospelých. Cez nich si žiaci budujú vzťah k autoritám, učia sa zodpovednosti, vytvárajú si vzťah k povinnostiam, chápu základné morálne normy a stavajú si svoj životný štýl. Práve tieto názory, postoje, návyky a hodnotový systém, ktorý pedagóg svojou činnosťou ukladá do svojich žiakov je častokrát dôležitejší a omnoho viac zapamätateľnejší ako vedomosti, ktoré ich naučí počas edukácie.

Aby učiteľ mohol niečo vyučovať, musí sa to najprv sám naučiť, musí ovládať veci, ktoré chce sprostredkovať svojim žiakom. Stáva sa totiž v očiach svojich žiakov odborníkom v danej problematike. Najjednoduchší a zároveň najlepší spôsob, ako vštepiť zásady správnej výživy, je - ísť mu príkladom. Takto si dieťa vytvorí vzťah k zdravým a výživným jedlám a vypestuje si správne stravovacie návyky, ktoré ho budú sprevádzať celý život.

Práve v edukačnom procese je miesto, v ktorom by sa mal učiteľ pokúsiť, využívať každú príležitosť pri vyučovaní na podporu konzumácie ovocia a zeleniny namiesto sladkostí a sladených nápojov. Vystríhať žiakov pred sladkými nápojmi z automatov, či pred pokušeniami zo školskému bufetu. Zdôrazňovať význam pestrej, racionálnej a pravidelnej stravy- dôležitosť raňajok a ich zloženie, vhodná desiata, nie rýchle občerstvenie. Pokúšať sa vysvetľovať ako dokáže vplývať reklama na stravovanie, ako častokrát obal produktu láka svojou pestrosťou na povrchu a vo vnútri je nezdravou stravou. Snažiť sa do edukačného procesu zaraďovať kreatívne úlohy ako napr. zdravý recept na raňajky, môj vlastný mliečny kokteil a podobne. Tiež veľmi zaujímavou možnosťou je zapojenie sa do projektov, ktoré pomôžu pri formovaní žiakov napr. Nenič svoje múdre telo, Ako poznám sám seba, Cesta k emocionálnej zrelosti, Mlieko pre školopovinné deti, Sladkosti závislosťou, Národný program boja proti drogám, Národný program podpory zdravia, Národný program prevencie obezity.

Literatúra

BÉDEROVÁ, A.: Príloha o racionálnej výžive v škole a rodine. Prevencia a učitelia.*Rodina a škola*,2003,č.7,s.29.

ČÁP, J.- MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha:Portál, 2001.ISBN 80-7178-463-X.

HELD, Ľ.a kol..:*Teória a prax výchovy k zdravej výžive v školách.* VEDA, 2006, ISBN 80-224-0920-0 .

LIBA, J.: *Výchova k zdraviu a škola.* Prešov PF,PU, 2005, ISBN 80-8068-336-0.

LIBA, J.: *Zdravie v kontexte edukácie.* Prešov PF,PU, 2006, ISBN 978-80-8068-539-3.

SIVÁK, J. a kol.: *Metodická príručka ku vzdelávaciemu štandardu z Tv pre 1.stupeň ZŠ.* Bratislava: Katedra Tv Pedagogickej fakulty UK, 2001.ISBN 80-8046-123-6.

SCHUSTEROVÁ, N. – URAMOVÁ, P.: *Psychologické minimum pre asistenta učiteľa.* Prešov PF,PU, 2006, ISBN 80-8068-489-8.

Kontaktná adresa

Mgr. Andrea Krišková
Spojená škola sv. košických mučeníkov
Čordákova 50, 040 23 Košice, Slovenská republika
kriskovaandrea@gmail.com

Zdravotno-preventívna kompetencia v profesiograme učiteľa primárnej školy

Jozef LIBA

Abstrakt: Štúdia prezentuje učiteľskú profesiu ako kontaktnú, sociointerakčnú a kompetenčne náročnú. Vychádzajúc z reflexie viacerých nepriaznivých zdravotných a sociálno-patologických ukazovateľov zasahujúcich už žiakov mladšieho školského veku uvádza charakteristiky a očakávané kompetencie efektívneho učiteľa. Formuluje nezastupiteľnosť výchovy k zdraviu vo výchovnom komplexe školy. Zdôrazňuje potrebu intencionálneho generovania zdravotno-preventívnej kompetencie ako súčasti profesiogramu učiteľa primárnej školy.

Kľúčové slová: zdravie, zdravý životný štýl, výchova k zdraviu, učiteľ, kompetencie učiteľa, profesiogram.

Health-prevention competence in the professiongram of the primary school teacher

Abstract: The paper discusses both informative and formative potentials of primary school. Its emphasis is on preventive measures concerning the education to health as a pro-health educational intervention which reflects adverse health-related and social-pathological parameters affecting primary school children. The author specifies the features and the competence of an effective teacher and stresses the importance of intentional generation of health-prevention competence as an integral part of a teacher's professiongram.

Keywords: education to health, health, teacher´s competence and rights.

Kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnanosť. V kontexte školskej edukácie ide o súhrn profesijných spôsobilostí, vedomostí, dispozícií, zručností, návykov, postojov, ktorými má disponovať učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie, teda učiť, vychovávať, rozvíjať, zdokonaľovať a kultivovať žiakov (upravené podľa Šveca, V., 1999; Průchu-Walterovej-Mareša, 2001, Malacha, 2007). Kompetenčný profil učiteľa má akceptovať dynamiku zmien reflektovanú v kurikulárnej reforme, saturovať v sebe teoretický i praxologický potenciál, ktorý je predpokladom očakávanej profesionality.

Súčasné poňatie učiteľa vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu zdôrazňuje jeho subjektovo-objektové roly v interakcii so žiakmi a prostredím (Průcha-Walterová-Mareš, 2003). Táto platforma, pri rešpektovaní podielu a pôsobenia viacerých ďalších participujúcich determinantov, je potvrdením historicky i aktuálne platnej paradigmy o tom, že ponuka akýchkoľvek edukačných stratégií je dominantne determinovaná osobnosťou učiteľa, jeho profesionálnou a osobnostnou kompetenciou.

Šírka operatívnej sféry a možnosti vzájomných interakcií medzi učiteľom a žiakom žiada, bez špecifikácie vyučovacieho zamerania alebo vyučovacieho predmetu, formulovať a konkretizovať predpoklady a charakteristiky efektívneho učiteľa zameraného na vyvážené štrukturovanie

kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti žiaka. Rosa-Turek-Zelina (1999) vo vzťahu k aktuálnemu ponímaniu učiteľa uvádzajú potrebu a požiadavku poznania potrieb detí, obsahu, metód a cieľov výchovy. Žilínek (2001) poukazuje na otvorenosť a dynamiku výkonu učiteľskej profesie, kde neexistuje univerzálny prístup, ktorý by bolo možné aplikovať v každej edukácii a v každom sociálno-výchovnom poli. Spilková (2003) akcentujúc požiadavku podnetnej edukácie uvádza, že učiteľ je predovšetkým facilitátorom žiakovho vývoja a učenia, ktorý inšpiruje, vybavuje pocitom kompetencie, sebadôvery, vytvára podmienky pre dosiahnutie žiakovho osobného maxima. Kasáčová (2007) prezentuje profesijný rozvoj učiteľa ako neustály, permanentný proces zdokonaľovania, špecializovania, alebo potvrdzovania sa v odbornom, teoretickom a praxologickom kontexte, pritom jeho základ tvorí odborná, osobnostná a etická sebareflexia založená na procese reflexie. Uvedené myšlienky, tézy, prístupy, charakteristiky naznačujú komplex kompetencií vymedzujúcich rámec profesiogramu efektívneho učiteľa.

Všeobecne akceptované kompetencie akými sú odborovo-predmetová, didaktická a psychodidaktická, všeobecno-pedagogická, diagnostická a intervenčná, sociálna, psychosociálna a komunikatívna, manažérska a normatívna, profesijná a osobnostne kultivujúca, poradensko-konzultatívna, informačná, výskumná, sebareflektívna, autoregulatívna, predstavujú relevantnú taxonomickú štruktúru teoreticky a empiricky dostatočne zdôvodnenú. Komplexný prejav akejkoľvek osobnosti vyžaduje stav subjektívnej a objektívnej vyváženosti implikovaný do obsahu pojmu zdravie, ktoré je svojou podstatou univerzálnou podmienkou realizácie akýchkoľvek dispozícií, zručností, kompetencií. Zdravie je nepochybne základný zdroj a predpoklad pre vyváženú činnosť všetkých stránok osobnosti v intenciách jej vnímania ako bio-psychickej a socio-kultúrnej štruktúry. V tejto charakteristike je premietnutá podstata zdravia akceptujúca holistický prístup, ktorý vníma človeka ako na nedeliteľný a integrovaný celok. Vymedzená pozícia zdravia vyžaduje, aby výchova k zdraviu predstavovala významnú a integrálnu súčasť výchovného komplexu školy na všetkých stupňoch pôsobenia. Táto požiadavka predpokladá zodpovedajúcu pregraduálnu a postgraduálnej prípravu učiteľov.

Nárast škály a frekvencie zdravotných a sociálno-patologických problémov kladie otáznik nad funkčnosťou, resp. naznačuje skôr dysfunkčnosť aktuálne realizovaných výchovno preventívnych vstupov. Uvedená skutočnosť vyžaduje cieľavedomú reflexiu efektívnosti výchovy k zdraviu (prístupy, východiská, stratégie) v školách. Cieľom výchovy k zdraviu v kurikule škôl je osvojenie zodpovedajúceho penza informácií, poznatkov, vedomostí, zručností, návykov, princípov a kreovanie postojov, záujmov a hodnotových noriem zameraných na identifikovanie sa s hodnotami zdravia a na interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu učiteľmi a žiakmi. Očakávaným výsledkom je vyvážené formovanie osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie. Konkretizáciou je zmysluplný životný štýl ako predpoklad primeranej regulácie a autoregulácie, životnej spokojnosti, osobnej a spoločenskej zodpovednosti, sebarealizácie a sebaakceptácie (Liba, 2007). Napriek formulovanému nezastupiteľnému cieľu a úlohám konštatujeme, že sa výchove k zdraviu ako súčasti výchovného komplexu školskej edukácie doposiaľ nedarí dosiahnuť akceptáciu a interiorizáciu zásad a odporúčaní zdravého

životného štýlu tak, aby presiahli oblasť kognitívnych argumentov. Prejavom je skutočnosť, že napriek existujúcej integrovanosti zdravotných tém v kurikule školy (súčasť vyučovacích predmetov), napriek projektom, programom, koncepciám, stratégiám, prepracovaným formám a metódam, zaznamenávame celý rad nepriaznivých ukazovateľov tak v oblasti zdravia, ako aj v oblasti sociálnej patológie. Nedostatočnú efektívnosť zdravotno-preventívneho pôsobenia na výchove participujúcich zložiek spoločnosti vrátane rodiny a školy dokumentujú viaceré štatistické ukazovatele, napr. v oblasti sociálno-patologických javov. Svedčí o tom realita nárastu kriminality detí a mládeže vo veku od 6 do 18 rokov o 76 % za obdobie rokov 1989 – 2001 (Zelina, 2004). Podľa informácií Generálneho sekretariátu Výboru ministrov pre drogové závislosti a kontrolu drog (GSVMDZKD) z roku 2004, vyše 65 % mládeže medzi 15. až 20. rokom pravidelne užíva nejaký druh drogy (Jablonický, 2006). Osobitne negatívnym ukazovateľom sú kontakty a skúsenosti detí mladšieho školského veku s návykovými látkami (alkohol, tabak), kde Chmelová (2003) uvádza zníženie veku pri prvej vyfajčenej cigarete z 12,94 rokov na 10,35 roka. Nociar (2004) vymedzuje vek prvých kontaktov nasledovne: deti do 15 rokov v priemere pivo ochutnajú po prvý krát vo veku 9,4 rokov, víno 10,1 rokov a liehoviny vo veku 10,7 rokov. Zaujímavá je v uvedenom kontexte takmer lineárna signifikantnosť, ktorá potvrdila, že respondenti, ktorí priznali vyfajčenie jednej celej cigarety, až v 87 % priznali aj konzumáciu alkoholu. Naopak zo súboru respondentov odmietajúcich konzumáciu alkoholu 85 % uviedlo, že nikdy nevyfajčilo celú cigaretu. Publikované výsledky situačnej analýzy postavenia mládeže v Slovenskej republike (Pétiová–Bieliková, 2005) uvádzajú len 21,4 % respondentov (15-26 rokov), ktorí alkoholické nápoje nepijú, pretože im nechutia a 1,7 %, ktorí alkohol nikdy neochutnali. Údaje o stave drogovej problematiky v Slovenskej republike publikované v roku 2006 (NMC, GSVMDZKD pri Úrade vlády SR) uvádzajú viacero znepokojujúcich zistení, napr. skúsenosti s fajčením v súbore žiakov ZŠ (10 - 15 rokov) uviedlo 52,5 % respondentov (57 % chlapcov a 47,6 % dievčat), prvý kontakt s alkoholom vo veku do 15 rokov priznáva až 70,3 % žiakov. Výskum Hroncovej a Šebiana (2006) zameraný na rómske deti (žiakov) dokumentuje koreláciu medzi páchaním trestnej činnosti a vzdelanosťou Rómov. Uvedení autori konštatujú najväčšie zastúpenie trestnej činnosti u tých príslušníkov rómskeho etnika, ktorí majú základné, resp. neukončené základné vzdelanie. Varujúcou je aj skutočnosť, že podiel detí a mladistvých na celkovej kriminalite rómskeho etnika predstavoval 35 % až 40 %, pričom podiel maloletých detí od 6 do 15 rokov bol vyšší ako podiel mladistvých od 15 do 18 rokov. Monitoring rómskych žiakov (1012 respondentov-rómski žiaci 3. ročníka bez diferenciácie podľa veku) základnej školy s cieľom poznať, analyzovať a zhodnotiť prvé kontakty a aktuálne skúsenosti s návykovými látkami (alkohol, tabak, solvenciá) u nich samotných, v rodinách a v komunite (Liba, 2006, 2007) umožnil konštatovať pitie alkoholu a fajčenie (zriedkavo prchavé látky - spomenutý toluén) už v mladšom školskom veku, v niektorých prípadoch v predškolskom veku; neuvedomovanie si škodlivosti alkoholu a tabaku, ktoré sú vnímané ako bežná súčasť života. Uvedený monitoring korešponduje s výsledkami výskumu Hroncovej a kol. (2004), aj keď v obidvoch prípadoch je hodnovernosť zisteného limitovaná prístupom

rómskych žiakov, rómskych rodičov, tendenciou uvádzať očakávané, uvádzať polopravdy, vymýšľať si, tiež neporozumením, neochotou a nedôverou. Reflektujúc uvedené ukazovatele konštatujeme, že výchova k zdraviu ako prostriedok univerzálnej prevencie zdravotných a sociálno-patologických problémov v súčasnosti primerane saturuje kognitívny priestor, ale málo účinne ovplyvňuje oblasť správania a spôsobu života žiakov. Spredmetnením uvedenej tézy je uspokojujúca úroveň poznatkov a s tým súvisiace vysoké hodnotenie zložiek zdravia vo verbálnych prejavoch žiakov, učiteľov, rodičov, etc., ktoré sa ale nepremieta v ich životnom štýle.

Ak sme uviedli prehľad komplexu kompetencií v profesiograme učiteľa, potom uvedený nepriaznivý stav vyžaduje konkretizovanie a premyslené implementovanie kompetencie, ktorá má byť súčasťou univerzálnych multifunkčných atribútov aplikovateľných tak v oblasti edukácie, ako aj v živote. Ide o zdravotno-preventívnu kompetenciu učiteľa, ktorá predpokladá spôsobilosť erudovanej a systematickej prezentácie prozdravotných vedomostí a postojov. Platí, že učiteľ v komparácii s ďalšími na výchove participujúcimi zložkami spoločnosti vrátane rodiny, má z hľadiska časového pôsobenia a odbornej pripravenosti výnimočnú pozíciu pre cieľavedomý intervenčný vstup korelujúci so zdravotno-preventívnymi aktivitami. Spôsobilosť kooperovať, koordinovať, systematizovať, očakávaná profesionalita, nepreferovanie žiakov, predpokladaná nemanipulovateľnosť, odborné definovanie výchovného cieľa a metodiky prístupu, spôsobilosť redefinovania, modifikovania a rekonštrukcie výchovného pôsobenia, schopnosť identifikovať sa s rolou, ktorú vyžaduje zdravotno-výchovný proces, to všetko vytvára priestor pre generovanie, stabilizovanie a následnú interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu žiakmi. Vychádzajúc z prezentovaného vzťahového rámca je žiaduce premyslieť štruktúru a obsah programov pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov tak, aby v sebe saturovali spôsobilosť účinne uplatniť zdravotno-preventívny potenciál školskej edukácie. Opierajúc sa a syntetizujúc poznané uvedieme niektoré prístupy, požiadavky a okruhy generovania zdravotno-preventívnej kompetencie v pregraduálnej príprave učiteľov. Ide o nasledovné:

- v príprave i kontinuálnom vzdelávaní vybaviť učiteľov vedomosťami a zručnosťami, ktoré im umožnia viesť žiakov k zdravému životnému štýlu; zbližovať profesijné portfólio s realitou spoločenskej praxe;
- primerane a nedirektívne prezentovať informácie o zdravotnej a protidrogovej prevencii, akceptovať a realizovať existujúce regionálne, rezortné a nadrezortné programy podpory zdravia, kreovať a verifikovať nové čiastkové a v podmienkach príslušnej školy aplikovateľné programy (projekty, koncepcie);
- cieľavedomo a systematicky identifikovať negatívne činitele zasahujúce životný štýl žiakov a následne hľadať možnosti modifikovania a overovania edukačných prístupov orientujúcich v smere podpory zdravia;
- vedome usmerňovať štruktúru a obsah svojej osobnej a profesionálnej identity, akcentovať osobný príklad vo vzťahu k rešpektovaniu zásad zdravého životného štýlu (učiteľ ako motivátor, facilitátor, realizátor preventívnych intervencií);

- intencionálne a flexibilne využiť potenciál foriem výchovy k zdraviu, usmerňovať edukačný proces v zmysle suportívnej prozdravotnej intervencie s dôrazom na emocionalizáciu, individualizáciu s primeranou podporou kooperácie a spolupráce pri posilňovaní zodpovednosti za vlastné zdravie a zdravie ostatných;
- zvládnuť oblasť informačno-komunikačných technológií (IKT) ako predpoklad efektivizácie expertnej zdravotno-preventívnej činnosti; implementovať informatívno - formatívny rámec IKT do školskej edukácie v predmetnej oblasti pôsobenia;
- zapájať žiakov do tvorby, modifikácie stratégií a programov zameraných na aktívnu starostlivosť o zdravie a viesť ich k efektívnej účasti a aktivite pri formovaní a stabilizácii zdravého životného štýlu;
- rešpektovať osobitosti žiakov, diferencovať prístupy, učiť v súvislostiach, vytvárať podporné podmienky pre žiakov zo socio - kultúrne znevýhodneného prostredia;
- rešpektovať zmeny v štruktúre a obsahu záujmov žiakov so zvýšením zameranosti na tie aktivity, ktoré reflektujú záujmové preferencie žiakov, sú využiteľné vo voľnom čase a smerujú k pocitu subjektívnej spokojnosti;
- kontrolovať, hodnotiť a komparovať priebeh a výsledky prebiehajúcej edukácie, na základe zistení redefinovať a modifikovať prístupy - proces reflexie ako predpoklad odbornej a osobnostnej sebareflexie;
- prepájať teoretické prístupy na základe kontinuálnej reflexie vývoja s praktickosťou - prepojenie teórie s praxou;
- racionalizovať využitie voľného času žiakov prostredníctvom ponuky mimoškolských foriem výchovy k zdraviu;
- podieľať sa na zvyšovaní informovanosti rodičov vo vzťahu k zdraviu, podporovať kooperáciu všetkých na výchove participujúcich zložiek spoločnosti, efektívne intervenovať do hodnotovej orientácie;
- uplatňovať evaluáciu (plánovanie, organizácia, realizácia, hodnotenie) edukačného procesu s cieľom korigovania a optimalizácie následných prístupov;
- cieľavedomo vyhľadávať, registrovať, selektovať a racionálne aplikovať dostupné informácie, sledovať výskumné poznatky a primerane ich transformovať do prozdravotnej školskej edukácie.

Pri tvorbe koncepcie učiteľského vzdelávania je žiaduce reflektovať dynamiku spoločenského vývoja a následne upravovať, inovovať, meniť overené prístupy a stereotypy. Sme si vedomí, že dôraz na potrebnosť implementovania zdravotno-preventívnej kompetencie do profesiogramu učiteľa primárnej školy ešte nepredstavuje záruku riešenia a vyriešenia mnohých nepriaznivých zdravotných a sociálno-patologických ukazovateľov. Je ale nepochybné, že umožní do tohto nepriaznivého vývoja účinne a kvalifikovane intervenovať, zmierňovať možné negatívne vplyvy a následky, anticipovať nasledujúci vývoj. Zdôrazňujeme, že príprava učiteľov vybavených zodpovedajúcimi kompetenciami je základným predpokladom a zárukou efektívneho zdravotno-preventívneho pôsobenia, ktoré je nepochybne primárnou (univerzálnou) prevenciou

uvádzaných problémov. Učiteľ primárnej školy pôsobí na žiakov vo formatívne senzitívnej etape ontogenézy preto má a musí byť v indikovanej oblasti pôsobenia nositeľom vedomostí, postojov a hodnôt, ktoré sú zárukou efektívnej výchovy k zdraviu.

Literatúra

HRONCOVÁ, J. a kol. 2004. *Sociálna patológia.* Banská Bystrica: PF, UMB, 2004, 191 s. ISBN 80-8055-926-0.

HRONCOVÁ, J.-ŠEBIAN, M. 2006. *Výskum kriminality a delikvencie u Rómskeho etnika s osobitným zreteľom na deti a mládež.* Zborník vedecko-výskumných prác z riešenia štátnej objednávky „Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa“ Banská Bystrica: PF, UMB, 2006, s. 79-95. ISBN 80-8083-231-5.

CHMELOVÁ, M. 2003. *Hranica prvej cigarety sa znížila na 10 rokov.* Bratislava: Štátny fakultný zdravotný ústav. In: Národná Obroda, 3. 12. 2003, s. 5.

JABLONICKÝ, J. 2006. *Participácia mládeže pri naplňovaní strategie protidrogovej politiky spoločnosti.* In: Sborník příspěvků z X, ročníku konference s mezinárodní účastí SOCIALIA, 2006. Hradec Králové: PdF, UHK, 2006, s. 300-305. ISBN 978-80-7041-741-6.

KASÁČOVÁ, B. 2007. *Teoretické východiská „reflexie“ v úvahách o učiteľoch a ich profesijnom rozvoji.* In: Zborník referátov z medzinárodnej konferencie „Ako sa učitelia učia?“. Prešov: FHPV, PU, MPC, 2007, s. 135-139 ISBN 978-80-8045-493-7.

LIBA, J. 2006. *Skúsenosti a frekvencia kontaktov rómskych žiakov s návykovými látkami.* Zborník príspevkov „Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity“. Prešov: PF, PU, 2006, s. 129 - 134. ISBN 80-8068-449-9.

LIBA, J. 2007. *Zdravie v kontexte edukácie.* Prešov: PF, PU, 255 s. ISBN 978-80-8068-539-3

MALACH, J. 2007. *Pedagogika jako obecná teorie edukace.* Ostrava: PF, OU, 2007. ISBN 978-80-7368-291-0.

NOCIAR, A. 2004. *Prieskumy o drogách, alkohole a tabaku u slovenskej mládeže.* Bratislava: veda, 2004, 219 s. ISBN 80-224-0832-8.

PÉTIOVÁ, M. - BIELIKOVÁ, M. 2005. *Situačná analýza postavenia mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava: ÚIPŠ, 2005 ISBN 80-7098-425-2.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2003, 322 s., ISBN 80-7178-772-8.

ROSA, V.- TUREK, I. - ZELINA, M. 1999. *Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (Projekt Milénium).* Príloha časopisu Technológia vzdelávania

SPILKOVÁ, V. 2003. *Současné proměny v pojetí učitelské profese a přípravy na klíčové trendy v Europě.* In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie “Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí.“ Prešov: PF PU, MPC, 2003, s. 11 - 18.

ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucich učitelů.* Problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

Stav drogových závislostí a kontrola drog v Slovenskej republike – správa pre EMCDDA-Národné monitorovacie centrum pre drogy, 2006. Bratislava: GSVMDZKD pri Úrade vlády SR, 133 s., ISBN 978-80-88707-73-8.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava: SPN, 2004, 231 s. ISBN 80-10-00456.

ŽILÍNEK, M. 2001. Teoretické aspekty profesijnej etiky učiteľa. In: *Zborník vedeckej konferencie „Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.“* Prešov: FHPV PU, MC v Prešove, Nadácia „škola dokorán“, 2001, s. 346 – 351.

Kontaktná adresa

prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
libajo@unipo.sk

Přírodniny v preprimárním a primárním vzdělávání

Jan PETR

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou využívání přírodnin jako významného edukačního prvku v přírodovědné výchově a vzdělávání na preprimárním a primárním stupni a možnostmi pregraduální přípravy učitelů uvedených vzdělávacích stupňů v této oblasti. V příspěvku je uvedena informace o zahájení výzkumného projektu, který zjišťuje současný stav a perspektivy využívání přírodnin v primárním vzdělávání. Dále jsou uvedeny některé údaje z průzkumu využívání přírodnin v pre-primárním vzdělávání.

Kľúčové slová: primární škola, mateřská škola, přírodověda, přírodniny.

Living Things in the Pre-primary and Primary Education

Abstract: This paper deals with some problems of use of living things as the important element of the nature science in the pre-primary and primary education. Some possibilities and problems of pre-service teachers education in this domain is described as well. There are some information about start of research project which deals with state-of-the–art and perspectives of living things use in primary education. The article gives some results of the exploration of situation in use of living things in the pre-primary education as well.

Keywords: living things, primary education, preprimary education.

Úvod

V souvislosti s probíhající reformou českého školství a zavedením rámcových a školních vzdělávacích programů vyvstává otázka využívání řady ne sice nových ale velmi často opomíjených forem a metod využívaných v učení o živé přírodě. V tomto ohledu je zřejmá příčinná souvislost využívání přírodnin ve výuce s její názorností. Význam využívání přírodnin v přírodovědném jak v pre-primárním tak i v primárním vzdělávání je důležitý. Zejména proto, že představují konkrétní nositele života s jeho znaky, potřebami a projevy. (Petr 2005) Během učitelské přípravy se objevuje u studentů řada zažitých stereotypů z předcházející školní docházky, které ukazují na spíše verbální výuku přírodovědných předmětů. Pokud se tento trend nezachytí na pedagogické fakultě, do praxe se dostávají učitelé, kteří opět přírodniny nechtějí nebo neumějí správně ve vyučování využívat a výuka se realizuje do značné míry opět verbálně a ve výsledku je pak méně efektivní a pro žáky neatraktivní a nemotivující.

Přírodniny ve výuce na 1. stupni ZŠ - současný stav

Na základě empirických zkušeností z pedagogických praxí lze konstatovat, že stav využívání přírodnin ve smyslu názornosti výuky a dalších souvislostí je mnohdy neuspokojivý. Při analyzování hodin přírodovědy a prvouky na 1. stupni ZŠ vedených cvičnými učiteli i praktikujícími studenty během průběžných pedagogických praxí se ukazuje, že mnoho hodin

je vedeno buď bez přírodnin, přestože téma hodiny je přímo vyžaduje, nebo jsou přírodniny nahrazovány v lepším případě ilustracemi, v horším případě jen texty (např. karty s názvy přírodnin na magnetické tabuli apod.). Objevuje se tak řada otázek, které je potřebné odpovědět pro nalezení příčin tohoto stavu a jeho možného řešení. Pro zodpovězení některých příčinných souvislostí byl podán výzkumný projekt. Cílem tohoto projektu je:

1. zmapovat historický vývoj spektra přírodnin z hlediska vývoje biologických oborů a vývoje v pojetí učení o přírodě
2. zjistit současný stav užívání přírodnin v učení o přírodě
3. zjistit potřeby a orientaci vzdělávání učitelů ve smyslu rozvíjení pedagogických kompetencí v oblasti využívání přírodnin v učení o přírodě
4. diskutovat trendy dalšího vývoje ve využívání přírodnin v učení o přírodě

Poznámka: „užíváním" přírodnin se rozumí jejich široké užití ve škole jak v oblasti teorie (základní učivo, didaktické modely, obsah učebnic, znalostní základ...) tak v praktických aktivitách přímo při výuce (demonstrace, pozorování, manipulace, sbírky, výstavy, determinace, chov a pěstování, ...). Přitom je nutné uvažovat komplexně celou výuku na prvním stupni, ne jen učení o přírodě.

Souběžně byly zadány diplomové práce popisující stav znalostí „běžných" přírodnin u žáků 5. tříd. Zatím jsou k dispozici předběžné výsledky pilotního výzkumu, který ověřuje hlavně správnost metodiky výzkumu. Nelze proto zatím analyzovat stav znalostí v souvislosti s jednotlivými faktory, které mají. Avšak již v této fázi bylo zjištěno, že znalost konkrétních přírodnin je velmi problematická a potvrzuje záměr výzkumu, zejména otevírá diskusi o skutečných potřebách a možnostech vzdělávání v tomto směru.

Přírodniny ve výuce v mateřské škole - současný stav

V pre-primárním vzdělávání je situace poněkud jiná než na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, že přírodovědná výchova zde má spíše než vědomostní charakter potenciál výchovný, jsou přírodniny využívány relativně často jako ukázka prvků živé i neživé přírody, výtvarný materiál apod.

Za účelem zjištění alespoň hrubých obrysů současného stavu byli formou dotazníku dotazováni studující kombinovaného bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy. Celkem odpovědělo 32 respondentů.

Na základě jejich odpovědí lze konstatovat, že:

1. Přírodniny jsou v MŠ využívány poměrně v širokém rozsahu, tj. v 97% jako materiál pro výtvarnou výchovu, 81% pro demonstraci, 81% k organizovanému přímému pozorování a 66% respondentů uvedlo, že připravuje výstavky přírodnin.
2. 69% respondentů uvedlo, že zařazuje vycházku do přírody alespoň 3x týdně. Přitom na vycházce je využíváno velmi intenzivně přímé pozorování přírodnin v 31% případů (v dotazníku hodnoceno na pětistupňové škále nejvyšším ohodnocením) a přibližně na dalších 60% vycházek je pozorování přírodnin příležitostně zařazováno. Pedagogové

byli rovněž dotazováni, zda využívají pro výuku nějakou naučnou stezku – možnost pozorování přírodnin s pomocí informačních tabulí, tištěného průvodce a podobných informačních zdrojů. Více než polovina dotazovaných ohodnotila využívání „známkou" 4 nebo 5 (podobně jako ve školní klasifikaci - tedy prakticky žádné využívání). Je zřejmé, že není-li vhodně vybavená a zabezpečená naučná stezka v těsné blízkosti MŠ, je její využívání problematické. Jako pozitivní příklad může posloužit např. NS v Prachaticích ležící přímo v katastru města a která byla zbudována speciálně pro potřeby předškolní výchovy a vzdělávání.

3. Uvažujeme-li přítomnost přírodnin přímo ve MŠ jako významný prvek posilující nejen znalost ale i vztah k přírodě, je pozitivním zjištěním, že 63% respondentů uvedlo, pěstování rostlin přímo za účelem demonstrování rostlin, jejich anatomie, morfologie a fyziologie (např. klíčení, kvetení apod.)
4. 41% respondentů uvedlo, že chovají v MŠ nějakého živočicha. Z pochopitelných důvodů jsou to většinou tzv. „bezproblémoví" živočichové (nevyvolávající alergie, nepůsobící hygienickou závadnost, snadnost chovu, zásobování potravou, „odolnost" vzhledem k dětské zvídavosti apod.). Zpravidla jsou chovány akvarijní ryby, v některých případech morče nebo zakrslý králík, želva ale i plži oblovky(*Achatina sp.*) nebo papoušci vlnkovaní („andulky").

V tomto ohledu se jeví stav využívání přírodnin jako relativně uspokojivý a využívání přírodnin má jak výchovný, tak i vzdělávací charakter. Je zajímavé doplnit, že samotní respondenti hodnotí své znalosti přírodnin jako velmi dobré nebo dobré (stupeň 2 a 3 podle ekvivalentu klasifikační stupnice). Odpověď na otázku hodnotící znalosti přírodnin je ovšem velmi relativní. Každý respondent může mít o šíři spektra znalostí rozdílné představy. Nicméně uváděné odpovědi jsou dobrým příslibem pro kvalifikované využívání přírodnin v MŠ. Potěšitelné je, že velmi málo respondentů uvedlo odpor nebo strach z některých přírodnin (ve třech případech pavouci a po jednom případu hadi, žáby, hmyz, myši nebo „červi").

Současný stav – studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PF

V přírodovědné přípravě budoucích učitelů na pedagogické fakultě existuje několik problémů, které velmi dobře popsal Podroužek (2005). Součástí studia učitelství primární školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity je z důvodů posílení znalostí „běžných" přírodnin zařazen též test ověřující znalosti přírodnin. Před testem je zařazen několikadenní přírodovědný kurz (Petr 2001, 2007a, 2007b) a během semestrální výuky didaktiky prvouky a přírodovědy jsou studenti motivováni využívat přírodniny v seminárních projektech. Motivací pro studenty je i seminární práce doplňující přednáškový kurs základů přírodovědy (disciplína doplňující, shrnující či budující tzv. vědomostní pozadí z biologických věd). Jednoduchou formou se zde studenti seznamují s konkrétní zvolenou přírodninou. Dále jsou do výuky na fakultě zařazovány krátkodobé exkurze zaměřené hlavně na pozorování přírodnin v terénu (park, CHÚ a NS v katastru města a blízkém, přírodovědná expozice muzea apod.).

Tlak na práci s přírodninami během studia je tedy poměrně silný. K tomu je třeba ještě připočíst jejich využívání v rámci didaktiky pěstitelských prací.

Přesto se stále objevuje několik problémů. Za všechny uveďme např.:

1. Test znalostí přírodnin je považován studenty za velmi obtížný a to i přesto, že je věnována této problematice značná pozornost a požadavky na znalosti jsou stanoveny prakticky s ročním předstihem. Při závěrečné přípravě na znalostní test (tzv. „poznávačku“) dochází k určitému informačnímu zahlcení (zpravidla těch studentů, kteří nevěnovali průběžné přípravě prakticky žádnou pozornost a snaží se během krátké doby rychle doplnit znalosti). Pravděpodobným problémem je převážně verbální výuka na předchozích vzdělávacích stupních (hledáním souvislostí a příčin stavu se zabývá zmíněný výzkumný projekt) a s tím související terminologická nevybavenost nebo nezkušenost při sledování význačných determinačních znaků jednotlivých taxonů.
2. Stále reálnější a častější jsou případy pokud ne přímo fobií, tak alespoň silného odporu k některým přírodninám (zejména pavouci – odpovídá publikovaným údajům Lososové a Rychnovského, 2002).
3. Studenti, kteří přicházejí studovat učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jsou absolventi různých středních škol a nedisponují často dostatečnou přípravou v oblasti biologických věd a tedy i znalosti přírodnin.

V závěrečném testu znalostí přírodnin studenti nakonec sice zpravidla uspějí ale v naprosté většině případů pouze na hranici požadavků s vysokou pravděpodobností jednorázového naučení (a bohužel rychlého zapomenutí) znalostí. Zde se otevírá prostor pro další práci a ladění výukových forem a metod vedoucích ke zkvalitnění přípravy, jejímž cílem je posílit využívání přírodnin a jejich znalost v takovém rozsahu, který bude vhodný pro efektivní a motivující přírodovědnou výuku na 1. stupni ZŠ.

Závěr

Problematika využívání přírodnin v pre-primárním i primárním vzdělávání je stále aktuální. Zdá se, že silně verbální výuka přírodovědných předmětů na jednotlivých stupních škol způsobuje problémy v přírodovědné přípravě budoucích učitelů a není-li tato příprava dostatečná, problém se cyklicky vrací zpět na jednotlivé stupně vzdělávání. Znalost přírodnin však není jen encyklopedický soubor informací, který by pouze rozšířil jiné znalosti. Práce s přírodninou je v přírodovědném vyučování naprosto zásadní při budování přírodovědných kompetencí, kdy přírodniny reprezentují jednotlivé znaky, projevy a vztahy živých organismů. Zatím se jeví uspokojivější využívání přírodnin v pre-primárním vzdělávání než v primárním. Příčin je více a jejich studiem, popisem současného stavu a možnými perspektivami jeho zlepšení se zabývá výzkumný projekt autora tohoto příspěvku, který byl zahájen na jaře 2009.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl s podporou výzkumného projektu GAČR 406/09/1039.

Literatura

LOSOSOVÁ Z., RYCHNOVSKÝ B.: Zoofobie. In: *Biologické dni*. Nitra: Fakulta prírodných vied - Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2002, s. 26 – 27. ISBN 80-8050-520-9.

PETR J.: Praktická environmentální výuka na přírodovědném kurzu studentů učitelství pro 1. st. ZŠ. In: *Dekáda OSN výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v kontextu terciálního vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2007a, s. 62-65. ISBN 978-80-87139-02-8.

PETR J.: Projekce zkušeností z přírodovědného kurzu do výuky didaktiky přírodovědy. In: *Retrospektíva a perspektívy poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2007b, str. 355-358. ISBN 978-80-223-2416-8.

PETR J.: *Zkušenosti z přírodovědného kurzu posluchačů učitelství primární školy.* In: *Didaktika biologie a didaktika geologie, současnost a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, 2001, s. 71 - 72. ISBN 80-86561-01-1.

PETR, J.: Znalost přírodnin – důležitá součást přípravy učitele primární školy. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání.* Č. Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2005, s. 168-171. ISBN 80-7040-789-1.

PODROUŽEK L.: Přírodovědné vzdělání a získávání didaktických kompetencí v didaktice přírodovědy u studentů učitelství 1. stupně základní školy v souvislosti s RVP ZV. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2005, s. 162 – 165. ISBN 80-7040-789-1.

Kontaktní adresa

Mgr. Jan Petr, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta, katedra biologie
Jeronýmova 10, 371 15 Č. Budějovice, Česká republika
janpetr@pf.jcu.cz

Možnosti využitia LMS systému Moodle v informatickej príprave budúcich učiteľov 1. st. ZŠ

Katarína SEBÍNOVÁ

Abstrakt: Moderné informačno-komunikačné technológie prenikajú stále viac do oblasti vzdelávania. Tento trend sa odzrkadľuje aj v novom školskom zákone. Podľa neho sa s informatickou výchovou začína už na 1. st. ZŠ. Je potrebné, aby na túto zmenu boli pripravení aj učitelia. Článok popisuje informatickú prípravu študentov Predškolskej a elementárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Banská Bystrica a sústreďuje sa na charakteristiku elektronického kurzu, ktorého cieľom je zvýšenie základnej počítačovej gramotnosti študentov.

Kľúčové slová: informatická príprava, elektronické vzdelávanie, Moodle.

Possibilities of Using LMS Moodle in Information Preparation of next Teachers at Elementary School

Abstract: Modern information and communication technologies interfere more and more into education. This tendency is seen in new school law, too. According it the information education has already begun at elementary school. It is necessary to prepare teachers for this change. The article is dealing with information preparation of the students in branch Preschool and elementary pedagogy at Faculty of education at Matej Bel University. It is focussed on characteristics of electronic course and its aim to increase basic computer literacy of the students.

Keywords: information education, e-learning, Moodle.

Úvod

Základným predpokladom úspešného zapojenia Slovenskej republiky do informačnej spoločnosti a globálnej ekonomiky je vysoká vzdelanostná úroveň jej obyvateľov. Vzdelávanie a vzdelanie majú preto pre informatizáciu spoločnosti kľúčový význam (Meško, 2007). Medzi cieľmi, ktoré si v tejto oblasti stanovilo ministerstvo školstva je aj vytvorenie podmienok pre nadobudnutie základnej digitálnej gramotnosti do ukončenia povinnej školskej dochádzky pre každého žiaka.

S tým určite súvisia aj niektoré zmeny v novom školskom zákone, podľa ktorého sa informatická výchova začleňuje do vyučovania už pre 1. – 4. ročník ZŠ. Pre súčasnú generáciu detí sú počítače vecou bežnou a všednou. Ak však majú byť dobre pripravení žiaci a študenti, musia mať potrebné znalosti a zručnosti aj ich učitelia. Ovládanie práce s počítačom je druhou gramotnosťou, ktorá rozširuje možnosti profesijného uplatnenia každého jedinca. Aj toto sú argumenty pre zvýšenie dôrazu na informatickú výchovu budúcich učiteľov.

Podľa Jakubekovej (2007) sa okrem základných zručností, ako je využívanie kancelárskeho balíka a internetu pre prípravu na vyučovanie, od učiteľa očakáva využívanie výučbových programov, multimediálnych nástrojov, špecializovaného softvéru a moderných informačných

technológií. Predpokladá sa funkčné využívanie informačných technológií priamo na vyučovacích hodinách a zmena foriem a metód vzdelávania. Vzdelávanie učiteľov v oblasti informačno-komunikačných technológií (IKT) rozlišuje v Európskej únii dva hlavné stupne:

1. Dosiahnutie základnej počítačovej gramotnosti
2. Využitie informačných technológií vo vyučovaní. Predpokladá didaktické postupy, bez ktorých sa nedosiahne požadovaného prínosu IKT vo vzdelávaní.

Informatická výchova v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na PF UMB

Informatická výchova budúcich učiteľov primárneho vzdelávania je na Pedagogickej fakulte zahrnutá do bakalárskeho študijného programu v podobe predmetu *Osobné počítače*, ktorý je voliteľným predmetom a je určený pre 1. alebo 2. roč. štúdia. Vyučuje sa v letnom semestri v týždennom rozsahu dvoch hodín pre cvičenia (0/2).

V magisterskom štúdiu sú predmety tohto charakteru zaradené do ponuky predmetov pre 1. ročník štúdia a sú povinne voliteľné *(Počítač a didaktické hry*, *Informačno–komunikačné technológie*) a výberové (*PC - digitálny videoprogram*).

V článku sa podrobnejšie zaoberám kurzom *Osobné počítače*, ktorý je zameraný na dosiahnutie základnej počítačovej gramotnosti študentov – budúcich učiteľov primárneho vzdelávania. Kurz je vytvorený v e-learningovom systéme Moodle.

Moodle je „systém pre riadenie výučby“, z angl. termínu LMS – Learning Managment System. Zahŕňa súbor nástrojov, ktoré umožňujú tvorbu, správu a používanie kurzov v elektronickom prostredí, nástroje pre komunikáciu medzi študentom a učiteľom i medzi študujúcimi navzájom, nástroje pre testovanie a hodnotenie študijných výsledkov a tiež nástroje pre administráciu a archiváciu týchto študijných výsledkov (Sebínová, 2005, 2007). Na Pedagogickej fakulte UMB sa tento systém využíva od roku 2003 (Hanzel, Sebínová, 2005).

V súčasnosti sa čoraz viac hlavne vo vysokoškolskom štúdiu využíva e-learning ako vhodný doplnok prezenčnej formy štúdia. Na označenie takejto formy vzdelávania sa používa anglický termín „blended learning“. Na tomto základe je vytvorený aj spomínaný kurz *Osobné počítače*.

Charakteristika kurzu Osobné počítače

Kurz je určený na dosiahnutie základnej počítačovej gramotnosti, akési „zjednotenie“ zručností a vedomostí študentov, s ktorými prichádzajú zo strednej školy.

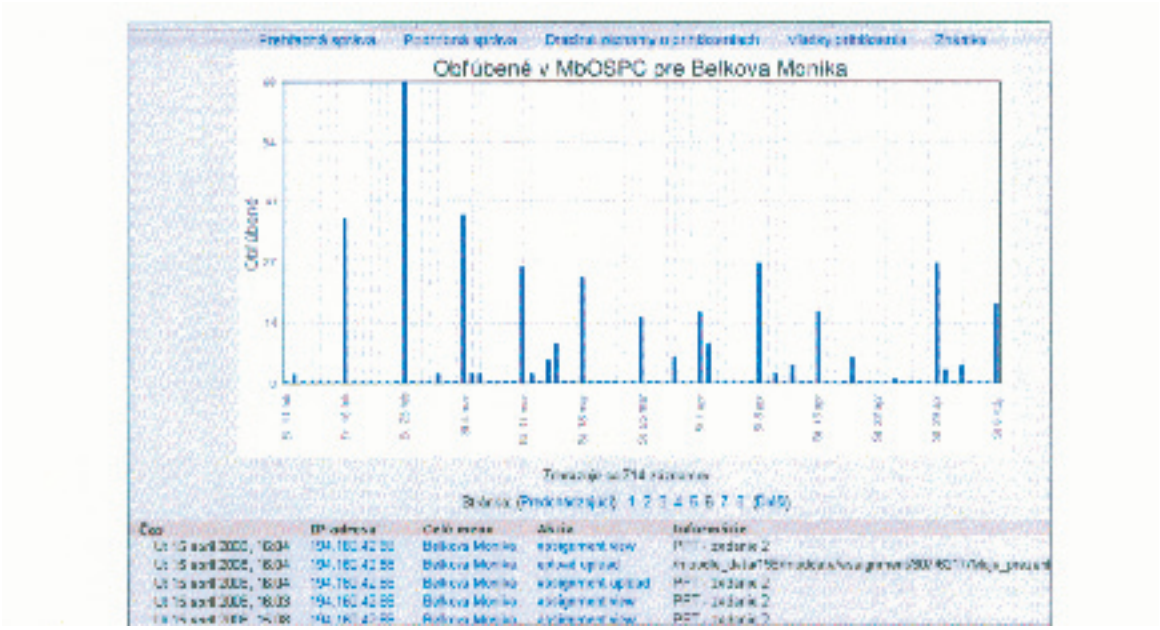
Obsah kurzu vychádza z učebných osnov predmetu Informatika a Seminár z informatiky pre štvorročné gymnázia a zo znenia ECDL sylabu, ver. 4. a je stanovený nasledovne:

3. Základy práce s počítačom (2 semináre – 4 hodiny)
4. Spracovanie textu - Textový editor Word (4 semináre – 8 hodín)
5. Tabuľkový procesor Excel (4 semináre – 8 hodín)
6. Elektronická prezentácia - Prezentačný program PowerPoint (3 semináre – 6 hodín)

Elektronický kurz Osobné počítače je dostupný na adrese:

http://www.pdf.umb.sk/moodle/course/view.php?id=198

Prvý vstup do kurzu si vyžaduje zadanie prístupového kľúča. Kurz povoľuje aj voľný vstup hosťujúcich používateľov, t. j. neregistrovaných, ich činnosti v kurze sú však obmedzené. Kvôli prehľadnosti sú študenti rozdelení do skupín. K tomu sa používa administratívny nástroj **Skupiny**, ktorý umožňuje jednoduchú editáciu skupín a ich členov - študentov. Nástroj **Záznamy o prihláseniach** umožňuje zistiť informácie o záujme jednotlivých študentov o príslušné študijné prvky a ich využívanie (Obr. 1).



Vychádzajúc z niekoľkoročných skúseností s používaním LMS Moodle je elektronický kurz *Osobné počítače* členený do samostatných blokov:

7. **Úvod do kurzu**
8. **Učebné materiály**
9. **Práca v prostredí kurzu e-vzdelávania**
10. **MS Windows**
11. **MS Word**
12. **MS Excel**
13. **MS PowerPoint**

V **úvodnom bloku** sú umiestnené základné informácie o kurze:

- časovotematický plán kurzu,
- spôsob hodnotenia,
- diskusné fórum *Názory, pripomienky, informácie* - spôsob komunikácie s učiteľom i medzi študentmi.

V nasledujúcom bloku **Učebné materiály** sú vo forme hypertextových odkazov umiestnené študijné materiály k témam kurzu. Elektronické učebné materiály sú buď odkazmi na webové stránky na internete, prípadne na súbory uložené v kurze.

Ďalšie bloky sú venované témam, preberaným v kurze (Obr. 2).



Študenti majú v každom tematickom bloku k dispozícii cvičenia, ktoré vypracovávajú na seminároch. V prípade, že nestihnú vypracovanie v škole, majú možnosť odoslať dokončené súbory z domu, či z iného miesta. Pri tvorbe cvičení a úloh som vychádzala z učebných materiálov učiteľov stredných škôl, zverejnených na webových stránkach, z webovej stránky INFOVEKu, z pedagogických dokumentov uverejnených na webovej stránke Štátneho pedagogického ústavu a sylabu ECDL, ver. 4.

K preberanej téme sú pripravené otázky a úlohy na opakovanie, ktoré si robia študenti samostatne mimo kontaktných hodín. Na záver každej témy absolvujú študenti test. V predchádzajúcich rokoch miesto testu študenti vypracovávali samostatnú prácu. Často krát dochádzalo ku kopírovaniu textov nájdených na internete, prípadne k prevzatiu skôr vypracovaných úloh od spolužiakov. Preto som tento školský rok pristúpila na písanie testov z jednotlivých prebraných tematických celkov, čo sa mi zdá objektívnejšie overenie nadobudnutých znalostí a zručností študentov.

Každé vypracované cvičenie, úloha, či test sú hodnotené stanoveným počtom bodov a informáciu o tom a súčasne aj slovné hodnotenie, ako splnili zadanie, sa študenti dozvedia po ohodnotení zadaní učiteľom.

Z verbálnych vyjadrení študentov vyplýva, že tento spôsob spätnej väzby sa im veľmi páči, motivuje ich to k ďalšej činnosti.

O počte dosiahnutých bodov za jednotlivé zadania, ako aj sumárny počet sa študenti môžu dozvedieť v module **Známky**. O tom, ktoré súbory odoslali a ktoré ešte nie, majú prehľad v module **Zadanie** (Obr.3).



Veľmi často využívaným nástrojom v kurze sú **Správy**, ktoré predstavujú výmenu textových správ medzi dvoma používateľmi. Tak **Správy** ako aj modul **Diskusné fórum** sú určené aj ako forma konzultácie. Na riešenie problémov študenti častejšie využívajú nástroj **Správy**, čo vlastne predstavuje individuálnu konzultáciu s učiteľom.

Záverečné konštatovania

V ankete, na záver kurzu sa môžu študenti vyjadriť k priebehu vyučovania, uviesť svoje kladné a záporné postoje k absolvovanému kurzu. Z reakcií študentov minulého školského roku môžem konštatovať, že študentom sa páči dostupnosť učebných materiálov, cvičení a úloh z rôzneho miesta a času, nielen z počítačovej učebne a v čase seminárov. Oceňujú aj existenciu spätnej väzby, možnosť komunikácie so spolužiakmi ako aj s učiteľom priamo v prostredí elektronického kurzu. Viacerí by uvítali možnosť v kurze pokračovať. Sťažnosti študentov smerujú hlavne na rýchle tempo preberaného učiva na seminároch a občasné technické problémy v počítačovej učebni. Rýchle tempo bolo pre niektorých študentov v témach, ktoré im boli viac-menej nové, čo súvisí s rôznou vstupnou úrovňou zručností a vedomostí pri práci s počítačom.

Z vyjadrení študentov vyberám aspoň niektoré:

„Ja som v prvom rade rada, že práve takýto predmet je zaradený do výučby. Beriem to tak, že je to vynikajúca príležitosť obohatiť svoje vedomosti, čo sa týka práce s PC. Na kurze sa mi určite páčil prístup, akého sa nám dostávalo z Vašej strany. Ako negatívum by som uviedla PC, ktoré mi stále mrzli pod rukami a tak som nemohla vnímať výklad. Občas mi mierne prekážalo trochu rýchle tempo, pretože pri malom zaváhaní som sa občas strácala. Inak som bola nadmieru spokojná a hodiny som navštevovala rada...“

„Predmet sa mi páčil, hlavne to, že bol robený formou e-learningu a mali sme veľa času na vyriešenie úloh. Mnoho som sa naučila, ale niektoré úlohy sa mi zdali byť dosť ťažké, hlavne v Exceli.“

„Mne sa takáto forma vyučovania veľmi páčila, som s ňou spokojná. Nebola som tlačená tým, že do vtedy a do vtedy to musím odovzdať, ale keď som mala čas, tak som si nad tieto úlohy sadla a postupne na nich pracovala. Získala som nové poznatky, za ktoré som Vám vďačná a určite ich budem využívať či už ďalej v štúdiu alebo v živote a v práci.“

„Tento kurz mi dal predovšetkým pocítiť koľko vecí z tejto oblasti neviem, koľko možností v

práci na PC existuje a koľko práce nám jeho ovládanie uľahčí. Vysvetlili ste nám teóriu spolu s praxou, čo som nečakala. Po predchádzajúcich skúsenostiach som si myslela, že to bude hromada definícií, ktoré sa budeme musieť naučiť. Som rada, že to prebiehalo takou formou, akú ste zvolili.“

Domnievam sa, že by bolo vhodné zaradiť takýto predmet v prvom roku štúdia do dvoch semestrov, aby sa študenti naučili využívať IKT pre svoje štúdium. Myslím, že informatická príprava má v príprave budúceho učiteľa svoje opodstatnenie, pretože práve vysoká škola má pripraviť študentov na povolanie, v ktorom budú IKT potrebovať. Základný počítačový kurz je len prvým krokom. Za ním by mali nasledovať kurzy využívania IKT v samotnom vyučovaní. Na vysokej škole by sa študenti mali naučiť IKT zmysluplne využívať a zároveň by mali byť vzdelávaní pomocou najnovších IKT.

Literatúra

HANZEL, P. - SEBÍNOVÁ, K.: *E-learningové kurzy v dištančnom vzdelávaní*. In: Zborník História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB, 2005, s.438. ISBN 80-8083-107-6.

JAKUBEKOVÁ, M.: Funkčná informačná gramotnosť učiteľov v informačných technológiách. In: *INFORUM 2007,* Praha. [online]. [citované 20.4.2009]. Dostupné na: <http://www.inforum.cz/pdf/2007/jakubekova-miroslava.pdf >

MEŠKO, D. a kol.: Koncepcia informatiky a informatizácie školstva. [online]. *Pedagogické rozhľady 2/2007*.[citované 20.4.2009]. Dostupné na: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2007.pd>

SEBÍNOVÁ, K. – BRINCKOVÁ, J.: *Moduly činností vLMS Moodle.* IN: Zborník Prostriedky edukácie v škole 21. storočia. Banská Bystrica: PF UMB a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2007. s. 200 – 204. ISBN 978-80-8083-565-1.

SEBÍNOVÁ, K.: *Tvorba testov v e-vzdelávaní*. In: Zborník abstraktov z konferencie ”Induktívne a deduktívne prístupy v matematike”, 20.-22. apríl 2005, Smolenice. Trnava : PF TU, 2005, s.44. ISBN 80-8082-025-2.

Kontaktná adresa

RNDr. Katarína Sebínová
Katedra matematiky FPV UMB
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika
sebinova@fpv.umb.sk

Možnosti primárnej prevencie problémov s návykovými látkami v edukačnom procese

Lýdia TAIŠOVÁ

Abstrakt: Nárast problémov s užívaním návykových látok u žiakov primárnej školy si vyžaduje hľadať vhodné metódy a formy prevenčnej práce, ktoré by žiakov nestavali do pasívnej roly, ale boli aktivizujúce a tvorivé. Spoločným cieľom je vštepiť žiakom také postoje, ktoré ich budú od užívania návykových látok odrádzať a zároveň rozvíjať zodpovednosť za vlastné zdravie. Škola, jeden z najdôležitejších formačných činiteľov, má pri dosahovaní tohto cieľa neľahkú, no nezastupiteľnú úlohu.

Kľúčové slová: edukácia, didaktické metódy, návykové látky, primárna prevencia, primárna škola.

Primary prevention possibilities of the problems with addictive substances in educational process

Abstract: The increasing number of problems with addictive substances in primary schools requires to seek appropriate prevention methods that would make students more actively involved. The main goal is to build beliefs that would discourage students from taking drugs as well as teach them how to develop responsibility for their own health. Education has one of the most important but the most difficult role to achieve this goal.

Keywords: addictive substances, education, methods of didactics, primary prevention, primary school.

Primárna prevencia v škole

Problém primárnej prevencie je zložitý intradisciplinárny a multirezortný problém. Nosný pilier preventívneho pôsobenia je najmä v rodine a v škole. Nezanedbateľnú úlohu zastávajú aj skupiny vrstovníkov i subjekty pôsobiace vo sfére voľnočasových aktivít. Vzhľadom na rôznorodé povahy a závažnosti problémov, ktoré vyplývajú z použitia návykovej látky má preventívna činnosť mnoho podôb. Je zrejmé, že je lepšie riešiť problémy predtým než k nim dôjde, ako keď sa už vyvinuli.

V decembri 2004 Európska rada schválila **Protidrogovú stratégiu EÚ (2005 – 2012)**, ktorá je integrálnou súčasťou viacročného programu s názvom *Haagský program pre posilňovanie slobody, bezpečnosti a spravodlivosti v EÚ.* Bod 2.8 Protidrogovej stratégie EÚ: „Európska rada zdôrazňuje dôležitosť riešenia problému boja proti drogám komplexným, vyváženým a multidisciplinárnym spôsobom v rámci politiky prevencie, pomoci a rehabilitácie drogovo závislých, politiky boja proti nelegálnemu obchodovaniu s drogami a prekurzormi a praniu špinavých peňazí a posilnením medzinárodnej spolupráce.“

Pri plánovaní preventívnej činnosti v škole vychádzame z týchto dokumentov:

- Pedagogicko-organizačné pokyny Ministerstva školstva pre školy a školské zariadenia,
- Národný program boja proti drogám a jeho úlohy v rezorte školstva,

- Národný program podpory zdravia („Školy podporujúce zdravie“),
- Národný program podpory duševného zdravia,
- Stratégia prevencie kriminality v SR (úlohy rezortu školstva),
- Strategické ciele výchovy a vzdelávania Európskej únie pre 21. storočie,
- Medzinárodný dohovor o právach dieťaťa, Deklarácia práv dieťaťa,
- Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike – projekt Milénium,
- Protidrogová stratégia Európskej únie na roky 2005-2012,
- Štátny vzdelávací program,
- Školský vzdelávací program,
- Učebné osnovy a učebné plány pre ZŠ,
- Vzdelávacie štandardy.

Prevencia problémov s návykovými látkami je súčasťou edukačného procesu na základných školách. Otázky prevencie by mali mať školy zapracované do celoročných plánov preventívnych aktivít školy, do časovo-tematických plánov, plánov práce učiteľov – koordinátorov prevencie závislostí a iných sociálno-patologických javov.

Koordinátor preventívnych aktivít školy plní úlohy v oblasti školského poradenstva v otázkach prevencie, iniciuje preventívne aktivity a koordináciu prevencie ako integrálnej súčasti edukačného procesu, poskytuje konzultácie žiakom a ich zákonným zástupcom, monitoruje a metodicky usmerňuje preventívnu protidrogovú a informačnú činnosť, sprostredkúva prepojenie školy s organizáciami zaoberajúcimi sa prevenciou, venuje osobitnú pozornosť žiakom z prostredia ohrozeného sociálnou patológiou, informuje žiakov a ich rodičov o preventívnych poradenských a iných odborných zariadení, spolupracuje s výchovným poradcom školy, permanentne sa vzdeláva a zdokonaľuje svoju odbornosť a spôsobilosti koordinovať a plniť úlohy primárnej prevencie v škole (Varmuža, 2001).

Kým na druhom stupni ZŠ je ponuka **preventívnych programov** rôznorodá („Kým nie je príliš neskoro, PANDA, Škola bez alkoholu, drog a cigariet, Program rozvoja osobnosti žiaka so zameraním na drogovú prevenciu, VIEME, ŽE, Zdravý životný štýl, Cesta k emocionálnej zrelosti, Ako poznám sám seba, Rovesnícke programy“) na primárnom stupni základných škôl sa využíva v oblasti prevencie drogových závislostí doplnkový učebný text Claire Raynerovej Nenič svoje múdre telo a pracovné zošity k tejto knihe autorky E. Senkovej s témami – Fajčenie a tvoje telo, Alkohol a tvoje telo, Chemikálie a tvoje telo, Drogy a tvoje telo, Ako si udržať zdravé telo. Využívajú sa aj preventívne programy /Ne/hovorme o drogách, Filipove dobrodružstvá, Chceme dýchať čistý vzduch.

Predmety v rámci ktorých sa otázky prevencie a podpory zdravia preberajú, sú najmä prírodoveda a telesná výchova, čo dokazuje existencia zdravotných tém v ich kurikule. Systematické a primerané informácie predkladané deťom vo forme zaujímavých problémov, ktoré ich nútia rozmýšľať o pozícii zdravia v živote človeka sú najväčšími predpokladmi vytvárania pozitívneho postoja a predpokladom uvedomelého a zodpovedného správania k svojmu životu a zdraviu.

Niektoré predmety sú koncipované tak, že učiteľ má možnosť výchovného pôsobenia na žiakov vo vyššej miere, kde je priestor na diskusiu a vzájomnú výmenu názorov (etická výchova a iné výchovné predmety). No aj ďalšie predmety a triednické hodiny, ak sa v škole realizujú, dávajú príležitosť hľadať priestor na aktívne a systematické pôsobenie na žiakov v uvedenom smere.

Efektívnosť preventívneho pôsobenia závisí najmä od použitia primeraných stratégií, techník, programov a metodík. Aj keď neexistuje jediná stopercentne účinná stratégia, učitelia môžu preventívne pôsobiť na žiakov v rámci vyučovacích hodín, na triednických hodinách alebo v mimoškolskej práci využitím rôznych aktivizujúcich a tvorivých metód:

- Diskusia,
- Didaktické hry,
- Brainstorming, brainwriting,
- Situačné metódy,
- Inscenačné metódy (role playing),
- Metóda Philips 66,
- HOBO metóda,
- Heuristická metóda,
- Synektika W. J. J. Gordona ako metóda tvorivého riešenia problémov.

Diskusia

Aby diskusia pôsobila na žiakov aktivizujúco, žiaci sa na ňu musia niekoľko dní predtým pripravovať, napr. zbieraním faktov a informácií o negatívnych účinkoch tabaku, či alkoholu. Na základe zisteného, potom môžu s učiteľom polemizovať, alebo si vymieňať poznatky medzi sebou navzájom. Diskusia je dynamickou vyučovacou stratégiou, v rámci ktorej si žiaci vymieňajú názory, čo sa pozitívne prejaví aj na ich komunikačných zručnostiach, rozšírení aktívnej i pasívnej slovnej zásoby.

Didaktické hry

Hry nám umožňujú odovzdať žiakom informácie, ponúkajú priestor na rozvoj kreativity, spolupráce, oživujú vyučovaciu hodinu a aktivizujú žiakov. Hry však nesmú byť samoúčelné, ale sledovať určitý cieľ. V primárnej prevencii problémov s návykovými látkami môžeme využiť napr. množstvo pohybových a športových hier, ktoré prispievajú k formovaniu zdravého životného štýlu u detí.

Brainstorming, brainwriting

„Búrka mozgov“ podnecuje k tvorbe nezvyklých, netradičných, či alternatívnych riešení. Žiaci sa učia vyjadrovať svoje stanovisko, otvára sa priestor na rešpektovanie názorov. Vytvára sa atmosféra, v ktorej sú všetky názory akceptované. Rozvíja sa divergentné myslenie. Napr. úloha: vymyslieť na čo všetko, by fajčiar mohol efektívne využiť svoje ušetrené peniaze za nekúpené cigarety.

Situačné metódy

Problémové, či konfliktné situácie riešia žiaci diskusiou. Nastolí sa situácia a žiaci z nej hľadajú vhodné východisko. Napr. žiak štvrtého ročníka základnej školy ukradol v obchode alkoholický nápoj. Žiaci analyzujú možné príčiny a dopad jeho konania.

Inscenačné metódy („role playing“)

Účastníci aktívne hrajú svoju úlohu akoby v skutočnosti, riešia simulované životné situácie, ktorých cieľom je osvojenie si istej techniky správania a konania. V primárnej prevencii je ich veľký potenciál pri nácviku techník odmietania ponúkanej návykovej látky (obrátiť situáciu na humor, odísť, ignorovať, povedať iba „nie“, zmeniť tému rozhovoru, nájsť lepší nápad, pokazená gramoplatňa atď).

Metóda Philips 66

Šesť žiakov diskutuje šesť minút o probléme na danú tému. Metóda prispieva k rozvoju schopnosti rýchlo produkovať myšlienky, rozhodovať sa i k zdokonaľovaniu medziľudských vzťahov. Vhodnými témami sú napr. účinky pasívneho fajčenia na detský organizmus, fajčenie a užívanie alkoholických nápojov u gravidných žien a pod.

HOBO metóda

Na rozdiel od predchádzajúcej metódy je obohatená o samoštúdium problému a až potom nasleduje diskusia. Napr. na témy „Zákon o ochrane nefajčiarov“, „Detské práva“, význam športových aktivít na zdravý telesný a psychický vývin detí a pod.

Heuristická metóda

Na základe dôsledného vymedzenia problému žiaci navrhujú alternatívy jeho riešenia a tvorivou prácou vyberajú to najvhodnejšie, pričom postupujú napr. podľa algoritmu DITOR (Zelina, 1996): D – definuj! I – informuj! T – tvor! O – ohodnoť! R – realizuj riešenie!

Žiaci týmto spôsobom môžu riešiť problémy typu: vaša kamarátka fajčí marihuanu, ako jej môžeme pomôcť? Ako môžeme prispieť k zlepšeniu klímy v našej triede?

Synektika W.J.J. Gordona ako metóda tvorivého riešenia problémov

Táto metóda je zameraná na rozvíjanie asociácií a na rozvoj analogického myslenia. V primárnej prevencii využívame rôzne hádanky, kvízy, či hlavolami zamerané na konkrétnu tému napr. drogy, alkohol, solvenciá, zdravý životný štýl, šport, voľnočasové aktivity.

Pri realizovaní preventívnych aktivít v triede je vhodné využiť **skupinové vyučovanie** (4 až 6 žiaci v skupine). Podľa Petláka má skupinová práca svoje prednosti (2004):

- je v nej väčšia aktivita ako pri práci učiteľa s celou triedou,
- žiak, ktorý je pri hromadnom vyučovaní pasívny, sa v skupine prejaví,
- zverejňovanie výsledkov práce skupín, vedie ku konfrontácii, porovnávaniu a presviedčaniu sa o správnosti názorov v skupine,
- spôsob získavania nových vedomostí je pre žiaka príťažlivejší a prirodzenejší.

Pri primárnej prevencii v edukačnom procese môžeme využiť aj mnoho iných foriem a metód ako napr. motivačné rozprávky, príbehy, pantomímu, tvorivú dramatiku, riadené tvorivé písanie, bábkové divadlo, hláskové a slovné hračky, cinquain, psychickú a somatickú relaxáciu

prostredníctvom hudby a hovoreného slova, jogové cvičenia, kresbu, maľbu, koláž, maľované čítanie, piesne, tajničky, súťaže, výstavky, pokusy, dotazníky, kvízy, experimenty, premietanie filmov, písanie príspevkov do školského časopisu, športové aktivity.

Všetky stratégie, aj tie ktoré sú často označované za neúčinné (besedy, výstavky, filmy a pod.), pokiaľ nie sú uplatňované formálne a kampaňovito, ale ako integrovaná súčasť premysleného procesu, majú v primárnej prevencii svoje opodstatnenie (Liba, 2007).

Do procesu primárnej prevencie problémov s návykovými látkami je vhodné zaradiť aj najmodernejšie informačno-komunikačné technológie, ku ktorým nesporne patrí interaktívna tabuľa, tablet, datavideoprojektor, počítač, internet, software. Tieto prostriedky zefektívňujú činnosť žiakov i učiteľov, pôsobia motivačne, zabezpečujú presnejšie informácie.

Problematika konzumácie návykových látok predstavuje vážny sociálno-patologický jav, ktorý má u žiakov primárnej školy narastajúcu tendenciu a vyžaduje si systematické riešenie minimalizovania rizík vzniku problémov s návykovými látkami. Výsledkom je optimálny rozvoj osobnosti dieťaťa v emocionálnej, kognitívnej i behaviorálnej oblasti.

Pri neľahkej úlohe plánovania a realizovania preventívnych aktivít v edukačnom procese, nám môžu pomôcť aj slová *Alberta Einsteina:„Najväčším umením učiteľov je tvorivými skúsenosťami a poznatkami prebudiť radosť.“*

Literatúra

LIBA, J.: *Zdravie v kontexte edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-539-3.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

Protidrogová strategie EU na období 2005-2012. Úrad vlády české republiky, 2005. ISBN 80-86734-64-1.

VARMUŽA, J.: *Metodická príručka pre koordinátorov prevencie drogových závislostí na základných školách, stredných školách a v školských zariadeniach v SR*. Bratislava: Občianske združenie PREVENCIA V&P, 2001. ISBN 80-968701-0-6.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktná adresa

PaedDr. Lýdia Taišová
Spojená škola
Matice slovenskej 11, Prešov, Slovenská republika
lydia.t@centrum.sk

Informačno-komunikačné technológie vo vlastivednom vzdelávaní na 1. stupni základnej školy

Adriana TIMČÍKOVÁ

Abstrakt: V príspevku poukazujeme na význam informačno–komunikačných technológií vo vyučovacom procese - najmä vo fáze preverovania a hodnotenia vzdelávacích výsledkov a ich spojenia s didaktickým testom na 1. stupni základnej školy. Prezentujeme tu výsledky výskumu zameraného na hodnotenie a overovanie elektronickej formy didaktických testov pre vlastivedu 3. a 4. ročníka základnej školy v komparácii s printovou verziou.

Kľúčové slová: elektronický didaktický test, preverovanie vedomostí, vlastiveda, vyučovanie.

Information and communication technology at high treason educator on 1. degree basic school

Abstract: In our report we advert to the meaning of the informational and communicational technologies and their use in educational process– mainly in the sphere of verification and evaluation knowledge and their connection with doctrinal tests on the first grade of primary school. We present the results of the research intended on the verification and evaluation of the electronically form of the tests for homeland studies of the third and the fourth-class pupils of the basic school in compare to its print form.

Keywords: electronically form doctrinal test, verification the knowledge, homeland study, education.

ÚVOD

Posledné desaťročie prinieslo obrovský rozvoj počítačov (PC). Dnes sú aj na miestach, kde by sme ich ani nie tak dávno vôbec nehľadali. Aj školy im otvorili svoje brány. V novej škole tretieho tisícročia využívanie informačno-komunikačných technológií (IKT) by malo mať komplexný rámec. Nejedná sa len o nasadenie určitého množstva techniky, ale aj o zmenu celého pohľadu na školu ako takú. Je prirodzené, že ku komplexnému využitiu IKT je potrebná kvalitná školská PC sieť, ale aj ochota zo strany učiteľov učiť sa a pracovať s týmito technológiami. Aj keď využívanie IKT v predmetoch kladie na učiteľa zvýšené nároky na prvotnú prípravu, výsledkom je nadobudnutý záujem žiakov o výučbu.

Škola prestáva byť dominantným zdrojom informácií. Konkurujú jej oveľa atraktívnejšie média (televízia, video,...) a elektronické zdroje (osobný počítač, Internet,...). Pre školy je teda dôležité prejsť od tradičného odovzdávania informácií, tradičných metód a foriem vyučovania, ktoré už nepostačujú a treba ich inovovať.

Väčšina dnešných detí je natoľko technický zdatných, že dokážu nielen pri zábave ale aj pri štúdiu používať Internet. Využívanie PC a Internetu si získava stále stabilnejšie miesto vo vyučovacom procese aj na 1. stupni ZŠ.

IKT sú metódy zberu, spracovania, vyhodnocovania a uchovávania informácií, ktorých

zdrojom sú počítače, Internet, CD-ROM, multimediálne prvky... Elektronické média, PC siete a systémy odstraňujú bariéry medzi krajinami a kontinentmi, umožňujú človeku komunikovať s celým svetom. Kľúčovým predpokladom je zabezpečiť základné digitálne vzdelanie (gramotnosť) každého občana, aby vedel efektívne, primerane a bezpečne využívať IKT pri štúdiu, práci ale i v každodennom živote.

Učiteľ by mal v edukačnom procese využiť tieto aspekty práce s PC: rýchlu dostupnosť informácií, prezentovanie učiva, učenie riešením problémov, opakovanie učiva, kontrolu edukačného procesu, individualizáciu úloh a okamžitú spätnú väzbu *(Hrmo, Krelová, 2004)*.

V príspevku poukazujeme na využitie PC pri kontrole výsledkov edukačného procesu. Každý učiteľ si uvedomuje, že najťažšou a najzodpovednejšou časťou jeho práce je skúšanie, hodnotenie a následná klasifikácia. Medzi nástroje, ktoré nám uľahčujú exaktné hodnotenie patria aj didaktické testy (DT).

Súhlasíme s J. Kancírom, že používanie DT v edukačnom procese predpokladá zmenu vyučovacieho prístupu učiteľa a zmenu štruktúry vyučovacej hodiny. Základnými prvkami tohto prístupu je, že učiteľ na začiatku vyučovacej hodiny alebo tematického celku vymedzí a oznámi učebné ciele, v priebehu vyučovania vytvorí priestor pre ich osvojenie vlastnou činnosťou žiakov a v závere im poskytne spätnú informáciu o plnení cieľov pomocou DT. Vyučovací proces sa týmto postupom dynamizuje, stáva sa efektívnejším *(Kancír, 2003)*.

DT sú časovo nenáročnou a efektívnou formou kontroly v edukačnom procese. IKT umožňujú realizáciu DT v elektronickej podobe, čo prináša nové možnosti využívania takého testovania. To však zvyšuje nároky na učiteľov pri tvorbe a zlepšovaní testov po stránke technickej a obsahovej.

1 ELEKTRONICKÉ DIDAKTICKÉ TESTY Z VLASTIVEDY

Medzi základné ciele primárneho vzdelávania patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií, ku ktorým zaraďujeme aj gramotnosť v oblasti prírodných vied, technológií a digitálnu gramotnosť. Ich osvojenie predstavuje dlhodobý a zložitý proces, s ktorým je dôležité začať už na 1. stupni ZŠ. V roku 2005 sme vytvorili printové DT z vlastivedy pre 3. a 4. ročník ZŠ. Obsahovali odpoveďové hárky a imatrikulačné listy. Boli overené na vzorke 180 žiakov 3. ročníka a 197 žiakov 4. ročníka.

Požiadavky školy v 21. storočí nás motivovali k prepracovaniu vytvorených DT do elektronickej podoby. Pri ich tvorbe bol použitý objektovo orientovaný programovací jazyk Pascal vo vývojovom prostredí Delphi. Elektronické DT z vlastivedy pre 3. ročník s názvom *„Naša obec“* a pre 4. ročník s názvom *„Dejiny“* boli vytvorené v roku 2008. Nachádzajú sa na web stránke www.test34.php5.sk.

Ich spustenie je možné len vtedy, keď je správne zadaný login (**skola)** a heslo (**start123**). Je potrebné vyplniť adresu školy, triedu, zvoliť si test a uviesť svoje meno a priezvisko. Program vytvára databázu o tom, kto, kedy, aký test vyplnil a koľko bodov z neho získal, preto sme mohli žiakov veľmi rýchlo ohodnotiť. Získali sme informácie aj o tom, ktoré úlohy robili

žiakom najväčšie problémy.

Na PC nie sú žiadne systémové požiadavky akurát pripojenie na Internet. Vytvorená externá databáza nám umožnila štatistickú analýzu. To nám veľmi uľahčilo aj samotný proces vyhodnocovania.

Každý test obsahuje 10 testových úloh. Tie sú formulované v podobe:

- otvorených doplňujúcich úloh so stručnou odpoveďou,
- uzavretých dichotomických testových úloh, priraďovacích úloh, úloh s výberom odpovede, s viacnásobnou odpoveďou,
- dvojúrovňovej otázky, ktorá má v DT nepochybne svoje opodstatnenie.

Naše DT sú koncipované tak, že súčasťou takmer každej otázky je obrázok, ktorý môže pomôcť žiakom pri výbere správnej odpovede. Úlohy sú formulované jasne, zrozumiteľne, aby boli pre žiakov zaujímavé. Čo je znázornené v obrázku č. 1.

Obrázok č. 1: Testová úloha č. 3 DT „Naša obec“



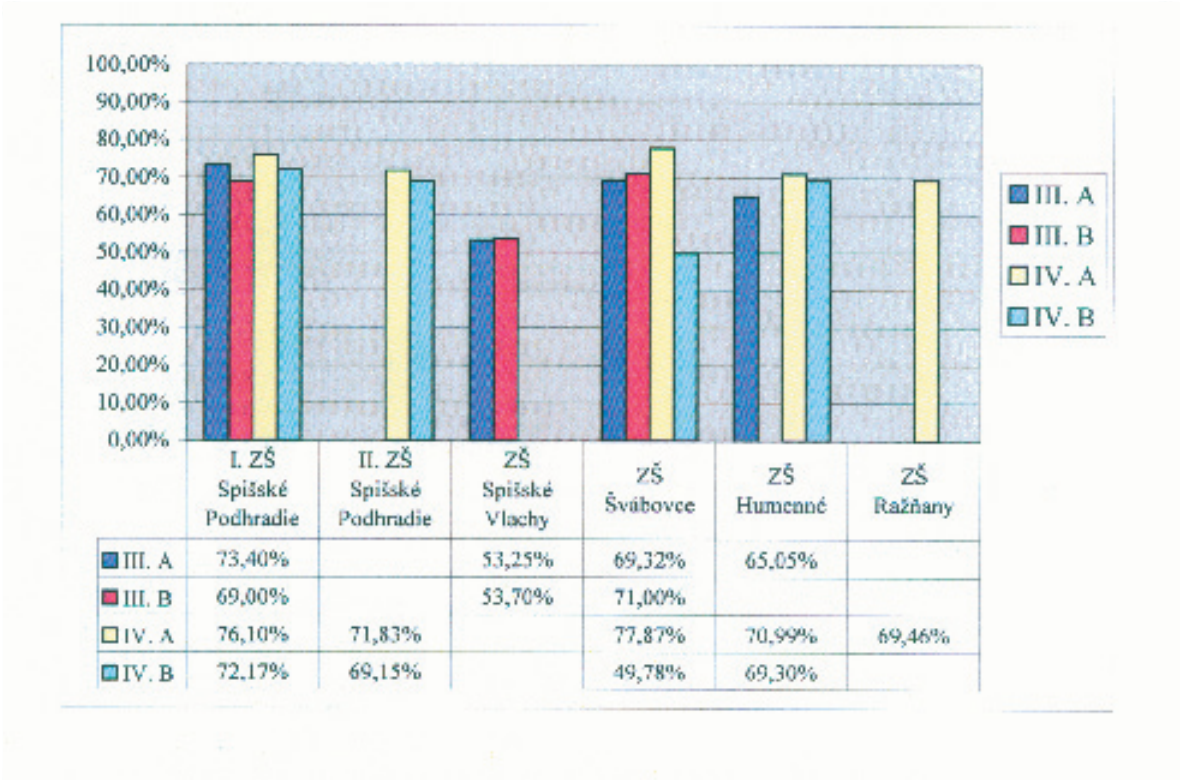
2 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Overovanie elektronických DT sme realizovali na výskumnej vzorke 156 tretiakov a 200 štvrtákov. Počet žiakov v I. a II. výskumnej vzorke je zrovnateľný. Žiaci, ktorí riešili tlačenú podobu DT predstavovali I. výskumnú vzorku. Riešitelia elektronických DT tvorili II. vzorku. Elektronický DT vyriešili priemerne za 15-20 minút. Učiteľ bez úsilia vynaloženého na vytvorenie a opravu DT získal v priebehu krátkeho času známky od všetkých žiakov z tematického celku Naša obec u tretiakov alebo z tematického celku Slovensko v minulosti u štvrtákov.

Čo sa týka samotnej práce s DT, deti sa rýchlo zorientovali, nemali problém prihlásiť sa a následne otestovať. Ovládanie hodnotili ako bezproblémové. Takéto testovanie žiakov zaujalo. Je to pre nich príťažlivé – najmä po grafickej stránke, ako sme predpokladali. To nám potvrdili rozhovory s učiteľmi. Komplexne môžeme výsledky hodnotiť kladne. Pre nás je podstatné, že sa testy deťom páčili a nenastali žiadne problémy. Na základe reakcií žiakov a učiteľov, ktorí sa overovania zúčastnili, usudzujeme, že žiakom sa elektronická podoba DT páčila a nevyskytli sa

závažnejšie chyby, ktoré by zabránili využívaniu testov v praxi. V elektronickom DT Naša obec dosiahli priemerne 14,94 bodov z možných 23, čo predstavuje úspešnosť 64,96%. U štvrtákov boli výsledky lepšie, čo si vysvetľujeme aj lepšími zručnosťami práce s PC. Priemerne dosiahli 14,62 bodov z maximálneho množstva 21, čo predstavuje 69,61% úspešnosť. Výsledky v oboch ročníkoch by sme mohli popísať ako dobré. Graficky sme ich znázornili v obrázku č. 2.

Obrázok č. 2: Úspešnosť riešenia elektronických DT žiakmi ZŠ v šk. roku 2008/2009



	I. ZŠ Spišské Podhradie	II. ZŠ Spišské Podhradie	ZŠ Spišské Vlachy	ZŠ Švábovce	ZŠ Humenné	ZŠ Ražňany
III. A	73,40%		53,25%	69,32%	65,05%	
III. B	69,00%		53,70%	71,00%		
IV. A	76,10%	71,83%		77,87%	70,99%	69,46%
IV. B	72,17%	69,15%		49,78%	69,30%	

Percentuálna úspešnosť riešenia printových DT sa v šk. roku 2005/2006 pohybovala pri DT Naša obec od 63,92% do 86,22% a v DT Dejiny od 60,05% do 82,15%. Percentuálna úspešnosť riešenia elektronických DT sa v šk. roku 2008/2009 pohybovala pri DT Naša obec od 53,48% do 71,20% a v DT Dejiny od 63,83% do 74,14%.

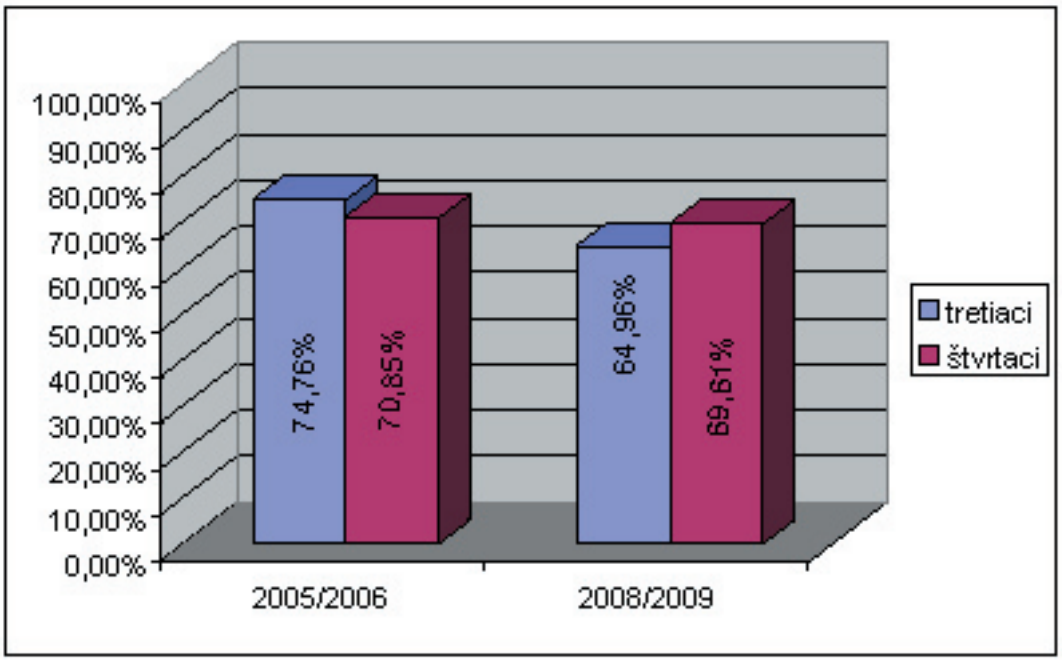
Porovnávaním výsledkov riešenia tlačených a elektronických DT sme dospeli k záveru. Štvrtáci nemali väčšie problémy pri zisťovaní úrovne nadobudnutých vedomostí prostredníctvom elektronických DT. V šk. roku 2005/2006 bola ich priemerná úspešnosť 70,85% a v šk. roku 2008/2009 69,61%. Mierny pokles o 1,24% si vysvetľujeme tým, že pre žiakov je táto technika nová. Na tlačenú podobu DT si už zvykli. Vedomostná úroveň žiakov v I. a v II. etape výskumu určite nebola totožná. Najnižšia úspešnosť riešenia DT Dejiny bola vo IV. B ZŠ vo Švábovciach. Väčšina žiakov tejto triedy opakuje ročník. Ide prevažne o žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tretiaci v šk. roku 2005/2006 dosiahli priemernú úspešnosť 74,76% a pri riešení elektronických DT v šk. roku 2008/2009 64,96%. Predpokladáme, že rozdiel (9,8%) spôsobili tieto faktory: vedomostná úroveň žiakov v I. a II. vzorke nie je rovnaká. Testovania

prostredníctvom elektronických DT sa zúčastnili aj dve triedy ZŠ v Spišských Vlachoch, ktorú navštevuje vyšší počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tretiaci ešte nemajú také technické zručnosti pri práci s PC ako štvrtáci. V niekoľkých prípadoch sa prihlásili, ale test nevyplnili. Do databázy, tak prišiel údaj s hodnotením nedostatočný. Reálne nie je možné, aby nevyriešili aspoň jednu úlohu. Je zjavné, že títo žiaci neboli pripravení na elektronické testovanie a potrebovali väčšiu pozornosť učiteľa. Nezisťovali sme koľko z týchto žiakov má doma PC, pripojenie na Internet, koľkí navštevujú počítačový záujmový krúžok... Tieto informácie by nám pomohli pri ďalšej analýze a interpretácii získaných údajov.

Výskumné vzorky a podmienky testovania boli veľmi podobné, preto tvrdíme, že elektronické DT nám poskytujú rovnaké možnosti zisťovania edukačných výsledkov ako printové DT. Pre žiakov je príťažlivejšie elektronické testovanie. Vnímajú ho ako hru. Výsledky sme kvôli prehľadnosti zobrazili v nasledujúcom zjednodušenom obrázku.

Obrázok č. 3: Grafické znázornenie úspešnosti riešenia printovej a elektronickej podoby DT žiakmi ZŠ



Na záver môžeme výsledky nášho výskumu zhrnúť do niekoľkých konštatovaní:

1) Elektronické DT poskytujú kvalitatívne rovnaké možnosti zisťovania edukačných výsledkov ako printové DT.
2) Elektronické testovanie je pre žiakov mladšieho školského veku príťažlivejšie ako testovanie pomocou tlačených DT. Skúšanie prostredníctvom elektronických DT odbúrava u žiakov negatívne pocity, ktoré sú spojené s klasickým skúšaním (strach, úzkosť,...).
3) Elektronické testovanie je efektívnejšie (úspora času a prostriedkov spojených s prípravou a administrovaním tlačených DT).

ZÁVER

V príspevku sme chceli poukázať na možnosť spojenia IKT s DT pri zisťovaní vedomostí z vlastivedy. Tieto technológie prinášajú nové možnosti už vo vzdelávaní žiakov 1. stupňa ZŠ. Uľahčujú a zefektívňujú učenie. Naším cieľom bolo priblížiť elektronické DT, ktoré sú v súčasnosti bežné na stredných a vysokých školách. Veríme, že časom jednoduché elektronické DT nájdu svoje využitie, ako prostriedok pedagogickej kontroly aj vo vyučovaní na 1. stupni ZŠ.

Literatúra

GREGUŠKOVÁ, V., KANCÍR, J. 2004 *Štandardizované didaktické testy ako súčasť pedagogickej diagnostiky v geografii.* Prešov: MPC Prešov, 2004. 82s. ISBN 80-8045-324-1.

HRMO, R., KRELOVÁ, K. 2004. Učitelia a IKT. Teachers and IKT. In: *Akademická Dubnica,* 2004. Bratislava: STU, I.diel, ISBN 80-227-2076-3, s. 149-152.

KANCÍR, J. 2003. Didaktické testy ako súčasť pedagogickej diagnostiky v geografii. In: *Geografické aspekty středoevropského prostoru,* 2003. Brno: Masaryková univerzita v Brně Pedagogická fakulta, ISBN 80-210-3208-1, s. 335-339.

Kontaktná adresa

Mgr. Adriana Timčíková
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, Prešov 081 16, Slovenská republika
adriana.timcikova@gmail.com

Možnosti využitia Internetu na hodinách anglického jazyka na primárnom stupni vzdelávania

Andrea TRIBUSOVÁ

Abstrakt: Hlavnou témou príspevku sú možnosti využitia moderných informačno-komunikačných technológií v edukačnom procese anglického jazyka v primárnom vzdelávaní v kontexte zmien školského zákona. Analyzujeme prínos aplikácie Internetu v rámci rozvoja základných zručností daného jazyka, jeho výhody ako aj možné nevýhody a spôsoby ako zefektívniť týmito prostriedkami proces edukácie. Praktické využitie Internetu v edukácii anglického jazyka na primárnom stupni vzdelávania je doplnený v praxi overenými a využívanými metódami výučby založenými na práci s Internetom, prispievajúcimi k vyššej motivácii, samostatnosti a aktivite edukantov primárnej školy.

Kľúčové slová: anglický jazyk, Internet, primárna edukácia, www stránky.

Possibilities of using Internet on lessons of English at the primary level of education

Abstract: The main subjects of the article are possibilities of using modern information-communication technologies in educational process of English in primary education in context of the educational legislative act changes. We analyze the contribution of the Internet application in improvement of elementary skills of the language, its advantages and eventual disadvantages and methods, which can increase the efficiency of the educational process by these resources. Practical using of Internet in education of English at the primary level is supplemented by used methods of education, based on the work with Internet, proved in practice, which contributes to higher motivation, self-activity and activity of the primary school pupil.

Keywords: English, Internet, primary education, www pages.

Úvod

Využívanie informačno-komunikačných technológií je samozrejmosťou už takmer v každej oblasti spoločenského života. Rovnako by ich užívanie malo byť samozrejmé aj pre oblasť edukácie, avšak implementácia IKT v tejto oblasti aj napriek mnohoročným snahám nedosahuje dostatočnú úroveň. Dôvodov je viac, jednoznačne však možno skonštatovať zvýšené nároky na prácu a prípravu učiteľa, týkajúcu sa zmien spôsobov, obsahu a foriem vzdelávania. Zvyšovanie jej úrovne ale čoraz ďalej a viac podmieňuje využívanie moderných didaktických prostriedkov na školách v zmysle premeny žiaka na samostatného, tvorivého. Ich implementácia môže zásadným spôsobom posunúť edukačný proces smerom k vyššej kvalite vzdelávania, pričom najvyššou devízou je prirodzená motivácia žiakov pre prácu s novodobými technológiami a zvlášť Internetu.

Učitelia jednotlivých predmetov by týmto mali prehodnotiť doterajšiu réžiu práce a to aj vzhľadom ku kľúčovým kompetenciám žiakov, vymedzeným novým školským zákonom. Nový Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie jasne definuje oblasť kompetencií v oblasti informačných a komunikačných technológií, ktoré by si mal absolvent primárneho vzdelávania osvojiť a zvládnuť. Žiak má zvládnuť nasledovné:

- vie používať vybrané informačno-komunikačné technológie pri vyučovaní a učení,
- ovláda základy potrebných počítačových aplikácií,
- dokáže adekvátne veku aktívne vyhľadávať informácie na internete,
- vie používať rôzne vyučovacie programy,
- získal základy algoritmického myslenia,
- chápe, že je rozdiel medzi reálnym a virtuálnym svetom,
- vie, že existujú riziká, ktoré sú spojené s využívaním internetu a IKT. (www.statpedu.sk)

Keďže ide o dvojúrovňový cieľový program vzdelávania, na základe všeobecných cieľov a požiadaviek vzdelávania Štátneho vzdelávacieho programu, majú školy možnosť sami zostaviť záväzný školský vzdelávací program, vychádzajúc z priorít školy, možností efektívnej výchovy a vzdelávania ako aj eliminácie nepodstatného resp. určenie jadrového učiva. Vytýčenie cieľov v rámci profilácie školy predpokladá zmeny v celkovom edukačnom procese, motivovaní, hodnotení, štýle výučby atď. Prioritnou snahou je zmeniť vzdelávanie tak, aby žiak vedel vedomosti a zručnosti, získavané výučbou uplatňujúcou integratívne predmetové prvky, aplikovať pri konkrétnom riešení úloh v praxi. Takéto požiadavky vytvárajú dostatočný priestor pre aplikáciu IKT a zvlášť Internetu. Keďže zavádzanie zmien v rámci ŠkVP je len v začiatočnej fáze, zmeny sa postupne uskutočnia vo všetkých predmetoch a ročníkoch, Anglický jazyk na primárnej úrovni vzdelávania nevynímajúc.

Prínos aplikácie Internetu do predmetu Anglický jazyk

Ako už bolo naznačené, nový školský vzdelávací program znovuotvára priestor využívania IKT a osvojeniu kompetencií v tejto oblasti. Jedným zo spôsobov ich osvojenia a efektívnej výučby je ich aplikácia do daného predmetu. V tomto smere má Anglický jazyk istý náskok, z dôvodu, že angličtina je úradným jazykom Internetu a tým aj ponúka mnoho anglických cvičení, programov, hier, testov a mnoho cenného doplnkového materiálu. Miera jeho využitia závisí na technických možnostiach, množstve času a organizačných schopnostiach učiteľa. Hlavné možnosti využitia Internetu na hodinách angličtiny sú:

- práca v cieľovom jazyku s autentickým a aktuálnym materiálom,
- výmena informácií (medzi učiteľmi, medzi žiakmi),
- vytvorenie spoločných projektov (medzi školami),
- prístup k odborným materiálom a konzultácia s odborníkmi mimo školy,
- zvýšenie jazykového povedomia a získanie poznatkov o iných kultúrach,

- posilnenie motivácie prácou v reálnych kontextoch,
- vyhľadávanie, výber a spracovanie informácií z relevantných zdrojov,
- sledovanie aktuálnych udalostí vo svete,
- využívanie výučbových programov daných prostredím Internetu,
- diskusia o problémoch a ich spoločné riešenie (www.infovek.sk).

Veľkým prínosom pre výučbu prostredníctvom Internetu sú mnohé didaktické cvičenia, ktoré rozvíjajú jazykové zručnosti. Sú voľne dostupné na webových stránkach a ponúkajú bohatý a podnetný materiál. Prínos aplikácie Internetu, z pohľadu úloh a cvičení na webových stránkach, ktoré ponúkajú, možno porovnávať s multimediálnymi jazykovými programami. Týmto môžeme hovoriť aj o rovnakom prínose a to v týchto oblastiach edukácie primárnej školy:

- programy rešpektujú individualitu žiakov aj tým, že umožňujú časté výbery s mnohými voľbami,
- spätná väzba užívateľovi pomáha analyzovať vzory (modely, šablóny) v jazyku,
- programy (PPJV) počítačom podporovaného jazykového vyučovania prichádzajú k užívateľovi s novými vecami. Učia jazyk inými, zaujímavejšími, atraktívnymi spôsobmi ako sú hry a problem-solving techniky. Výsledkom potom je, že aj zdĺhavý a nudný dril môže byť zaujímavým,
- počítačové programy ponúkajú hodnotný zdroj pre samoštúdium a sú adaptovateľné na rôzne jazykové vedomosti,
- okrem učenia sa cudziemu jazyku, programy čiastočne učiacemu ponúkajú aj počítačovú zručnosť, ktorá sa stáva podstatnou a neodmysliteľnou v dnešnej modernej spoločnosti,
- žiaci sú uvoľnenejší, neobávajú sa opravovania, hodnotenia či sledovania. V podstate si vytvárajú svoje prostredie okolo počítača, istý druh súkromia, kde nie sú vítaní votrelci, iba kolegovia, v prípade, že ich prítomnosť ich samotným učiacim sa vyhovuje a túto prítomnosť iným subjektom umožnia,
- počítač je trpezlivý a bude neúnavne znova a znova robiť tie isté veci, ktoré užívateľ potrebuje či vyžaduje,
- používanie počítača je motivujúce,
- videá, obrázky a zvuky stimulujú zrak a sluch simultánne, ako to doteraz tradičné pomôcky nedokázali,
- používanie počítačov môže pomôcť učiacim sa k samostatnosti,
- počítače sprostredkúvajú prístup k autentickým materiálom (I. Cimmermanová, 2005, s.24)

Navyše prácou s Internetom sme dospeli k ďalším výhodám ich využívania:

- využívanie webových stránok je efektívnou náhradou nákladných a pre školy a žiakov preto často nedostupných interaktívnych výučbových programov na DVD,

- vytvárajú pozitívne reakcie a klímu, čím napomáhajú aj vzťahy medzi učiacimi sa v zmysle vzájomných rád a pomoci,
- žiaci si jednotlivé stránky s daným programom, cvičeniami môžu otvoriť aj doma alebo na inom mieste s dostupnosťou Internetu, čím podporujeme zmysluplné využitie voľného času,
- programy rešpektujú individuálne tempo žiakov a intelektové odlišnosti, čím podporujú samostatnosť.

Aj z využívania IKT však plynú nevýhody, ktoré je však možné postupne eliminovať:

- niektorí žiaci a učitelia majú strach pred používaním počítača,
- mnohí učitelia a študenti odolávajú zmenám tradičnej výučby,
- niektorí žiaci majú problém zvyknúť si na samostatnosť a samostatnú prácu,
- počítače sú stroje a je nutné sa o nich starať a to si môže vyžadovať aj prerušenie výučby,
- počítače neposkytujú takú možnosť spolupráce, ktoré poskytuje klasické vyučovanie s učiteľom,
- učiaci sa, ktorí nemajú skúsenosti a zručnosti s písaním na stroji či na počítačovej klávesnici, strácajú čas hľadaním písmen a znakov na klávesnici,
- práca s počítačom zvyčajne znamená prácu v izolácii a to samozrejme nepodporuje, komunikáciu medzi študentmi, čo je jedným z hlavných cieľov pri jazykovom vyučovaní,
- čítanie z obrazovky je únavnejšie ako práca s vytlačeným textom. (I. Cimmermanová, 2005, s.24)

Z praxe aj nám vyplynuli niektoré nevýhody:

- nedostatok počítačov resp. príslušenstva, ktoré by podporovali užívanie programov na www stránkach,
- viazanie sa na voľné hodiny určené pre prácu s IKT v počítačovej učebni,
- nedostatok didaktického resp. metodického materiálu.

Zo spektra kompetencií učiteľa vyplýva ich rozšírenie o schopnosť správne didakticky využívať informačné a komunikačné technológie, najmä Internet vo výučbe. Rovnako je potrebné daný materiál, vybraný pre prácu na hodinách didakticky zhodnocovať tak, aby zohľadňoval doterajšie znalosti, primeranosť veku, schopnosti či individuálne zvláštnosti. Z didaktického hľadiska učiteľ stojí ešte pred otázkou akým spôsobom a kedy aplikovať internet do výučby tak, aby bola u žiaka podporená a rozvíjaná aktivita, samostatnosť a tvorivosť. „*Je potrebné, aby učiteľ pri práci s Internetom rozlíšil, či nejde o vonkajšiu aktivitu bez vnútorného korelatu, alebo dokonca o aktivitu zdanlivú. Tie totiž majú negatívny vplyv na rozvoj osobnosti*.“ (P. Beisetzer, 2003, s. 246)

Ak dôjde k rozhodnutiu podporiť výučbu cudzieho jazyka Internetom aj v prípade tejto vekovej kategórie, je potrebné dbať o to, aby bola:

- vytvorená atmosféra, v ktorej sa môže žiak učiť bez strachu a stresu,
- využitá sila motivácie, t. j. chuť žiaka učiť sa ako jeho prirodzenú zvedavosť,
- zohľadnená potreba žiaka a hlavne, aby mu bolo umožnené učiť sa všetkými zmyslami,
- vytvorená situácia, kde žiak sa naučí reagovať v cudzom jazyku, aktívne ho používať a postupne sa osamostatniť. (E. Mareková a kol, 2001)

Internetu sa často vyčíta, že žiaci majú tendenciu tráviť väčšinu času hraním alebo čítaním materiálov často pochybnej kvality a zanedbávajú tak dôležitú zložku učenia sa. Práve tu významnú úlohu program výučby využívajúci Internet, ktorý žiakov zamestná zmysluplným využívaním Internetu aj vo voľných chvíľach. Podstatnú úlohu však zohrá skúsený učiteľ, ktorý dokáže žiaka usmerniť tak, že pochopí, že Internet nie je cieľ, ale prostriedok na uľahčenie dosiahnutia cieľa.

Konkrétne využitie Internetu na hodinách anglického jazyka na primárnom stupni vzdelávania

V súčasnosti na trhu existuje množstvo výučbových softvérov pre anglický jazyk. Ich najdôležitejším hľadiskom by mala byť ich didaktická funkcia a to, či pomáhajú splniť stanovený cieľ. Nevýhodou sa však na mnohých školách stáva cena týchto multimediálnych nosičov. Jednou z možností, súvisiacou s modernizáciou a zefektívnením jazykového vzdelávania je možnosť využívať výučbové programy dostupné na Internete. Táto možnosť je ponúknutá učiteľovi angličtiny prostredníctvom webových stránok.

WWW (World Wide Web)

*„*WWW *charakterizujú dve slová a to multimediálnosť a hypertextovosť. Multimediálnosť znamená, že* WWW *stránky nemusia obsahovať len text, ale aj obrázky a animácie, či dokonca zvukové záznamy. Hypertextovosť umožňuje prepájať dokumenty pomocou hypertextových odkazov (hyperliniek, liniek).“* (D. Fazekašová, 2003, s.13)

Príprava učiteľa na hodinu anglického jazyka prostredníctvom Internetu si v závislosti od obrovského množstva ponúkaného materiálu vyžaduje:

- vytýčenie cieľa (čo chcem nájsť?)
- určenie vekovej skupiny (pre ktorý ročník?)
- na rozvoj ktorých jazykových zručností sa chcem zamerať?
- aký typ hodiny volím? (hodina sprístupňovania nového učiva, opakovacia...)
- koľko času na prácu s Internetom mám k dispozícii?

Učiteľ si pripraví hodinu vyhľadaním vhodných www stránok s daným učivom prostredníctvom vyhľadávača, kde zadáva kľúčové slová (napr. english for kids). Môže nájsť mnoho www stránok zameraných na rozvíjanie jazykových zručností ako aj mnoho doplnkového materiálu, či materiálu pre žiakov zábavného charakteru (piesne, kvízy, krížovky atď.) Z dôvodu obrovského množstva uvádzame príklady webových stránok, ktoré možno v závislosti od precvičovaných jazykových zručností použiť na rozvoj:

1. jazykových prostriedkov:

fonetika /Sounds/,

- http://www.anglictina.com/skolicka.php?page=schlekce01

gramatika /Grammar/,

- http://www.oup.com/elt/global/products/project/games/pr1game1

slovná zásoba / Vocabulary/

- http://www.manythings.org/vq/mc-n1.html

2. jazykových zručností:

počúvanie /Listening skills/,

- http://www.oup.com/elt/global/products/adventures/wordlists/

rozprávanie /Speaking skills/,

- http://www.english-4kids.com/kidsvideos/beginnervideos/family/family.html

písanie /Writing skills/,

- http://www.oup.com/elt/global/products/happystreet/activities/ziggy1.6

čítanie /Reading skills/.

- http://www.oup.com/elt/global/products/happyearth/eagle/eagle1.6

Konkrétny materiál pre výučbu učitel môže nájsť aj na týchto www stránkach:

- www.oxford.sk
- www.engish-room.com
- www.manythings.org
- www.english-4kids.com
- www.rong-chang.com

Učiteľ na hodinách anglického jazyka môže rovnako využiť:

e-mail – ako jedna z najpoužívanejších služieb Internetu umožňuje posielať správy po počítačovej sieti medzi užívateľmi celého sveta. Žiaci si spolu s učiteľom môžu založiť vlastné e-mailové schránky a využívať ich pri posielaní správ v rámci medzinárodnej výmeny medzi školami za cieľom zlepšenia jazykových zručností.

- http://www.gmail.com
- http://www.yahoo.co.uk

*e-card*s – môžu byť využité v rámci tematicky založeného vyučovania. Žiaci si medzi sebou alebo v rámci projektov medzi školami posielajú pohľadnice (napr. na Vianoce, Veľkú Noc apod.)

- http://www.123greetings.com/
- http://www.postcards.org/

Podporné materiály, metodické listy, námety na hry a rady na výučbu anglického jazyka vhodné najmä pre učiteľov možno nájsť na:

- www.abcteach.com
- www.els.about.com
- www.onestopenglish.com
- www.teachingenglish.org.uk

Zavedenie internetu do výučby predpokladá isté zautomatizovanie práce a vytvorenie istej viac-menej pevnej štruktúry hodiny. Najviac sa nám osvedčila organizácia hodiny v nasledovnej postupnosti:

1. Organizačná časť – príprava počítačov a usadenie žiakov (usporiadaní do kruhu)
2. „Zahrievacia" časť – žiaci sa spolu s učiteľom pripravia na hlavnú časť hodiny (oznámenie typu hodiny, motivácia, krátka inštruktáž, zopakovanie apod.)
3. Samostatná práca žiakov (prebieha na úrovni žiak-počítač, ale s podporou a pomocou učiteľa)
4. Záver hodiny (uzavretie ikon, vypnutie počítačov, zadanie domácej úlohy – súvisiacej s prebraným učivom na www stránkach)

Efektívnej aplikácii Internetu do výučby napomáha pracovný list, ktorý má informačnú a riadiacu funkciu. Pracovný list na seba preberá niektoré riadiace kompetencie učiteľa preto je potrebné umocniť riadiacu činnosť a zvýšiť aktivitu a teda aj samostatnosť žiaka. V samostatnej práci žiakov s www stránkami sa nám osvojila elektronická forma pracovného listu pred písomnou. Žiakom bol pracovný list zaslaný na ich emailovú adresu, čím sme ušetrili čas a problémy pri prepisovaní adries daných cvičení. Navrhnutý pracovný list obsahoval:

- oslovenie
- cieľ hodiny
- adresy príslušných webových stránok s pokynmi ako s nimi pracovať (podľa cieľa a typu hodiny)
- pokyny k ukončeniu práce
- povzbudenie k práci a upovedomenie k pomoci učiteľa v prípade nejasností

Ak má práca žiakov primárnej školy s pracovným listom naozaj prispieť k samostatnosti, vyžaduje si zautomatizovanie a to častou výučbou žiakov a učiteľa prostredníctvom Internetu.

Záver

Implementácia informačno-komunikačných technológií do výučby nie je jednoduchou a jednorazovou záležitosťou. Kvalitná práca si vyžaduje neustálu prípravu, čas strávený za počítačom a trpezlivosť, o to viac u žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Len tak možno zásadným spôsobom ovplyvniť osvojenie kľúčových kompetencií žiaka nielen v oblasti informačno-komunikačných technológií, ale najmä kompetencií aplikovať zručnosti získané vlastnou aktivitou do bežného života.

Literatúra

BEISETZER, P.:Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvorivosti v technickej výchove podporený internetom, In: *Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelávania* UMB, FPV KTV, Banská Bystrica, s. 245 -248. ISBN 80-8055-407-2.

CIMMERMANOVÁ, I.: *Multimédia v jazykovom vyučovaní*. Prešov: MPC, 2005. s. 24-25. ISBN 80-8045-371-3.

FAZEKAŠOVÁ, D.: *Modely vyučovacích hodín s využitím informačných a komunikačných technológií vo výučbe prírodopisu*. FHPV PU v Prešove, 2003. Prešov, s.13.ISBN 80-8068-229-1.

MAREKOVÁ, E. a kol. *Varianty učebných osnov pre základnú školu*. MŠ SR. 2001. Bratislava. 2001. 53- 55 s.

www.infovek.sk

www.statpedu.sk

Kontaktná adresa

PaedDr. Andrea Tribusová
ZŠ na Komenského ul.
Komenského 23, 085 01 Bardejov, Slovenská republika
andrea.tribusova@gmail.com

Konzumácia návykových látok u žiakov základných škôl

Miroslava ZELINKOVÁ

Abstrakt: Pojem droga patrí v našej spoločnosti medzi najčastejšie spomínané a skloňované pojmy. Keď sa však začne hovoriť o drogách, väčšina populácie má skôr na mysli nelegálne drogy ako sú heroín, kokaín alebo marihuana. Málokto si však uvedomuje, že odrazovým mostíkom k tvrdým drogám môžu byť drogy legálne, drogy spoločnosťou vo všeobecnosti akceptované, ako sú alkohol a tabak. Práve tieto drogy patria na Slovensku medzi najčastejšie užívané návykové látky, ktoré predstavujú riziko nielen pre dospelú populáciu, ale najmä pre deti a mládež. V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumov, realizovaných v rokoch 1998 a 2002 (publikované roku 2004) s cieľom poukázať na stav konzumácie a realizovať komparácie vývoja kontaktov žiakov mladšieho školského veku s návykovými látkami.

Kľúčové slová: alkohol, fajčenie, návykové látky, prevencia, rodina, škola.

Consumption of drugs by primary school pupils

Abstract: The term drug belongs in our society to the most frequently mentioned and used.However when we start talking about drugs, the majority of population hasgot more the illegal drugs in mind like heroin, cocaine or marijuana. Hardly they know that legal drugs just like alcohol or tobacco, drugs generally accepted by society, are the first step to the illegal ones. These drugs belong in Slovakia to the most frequently used habit-forming substances, that pose risks not only for the adult population but especially for children and youth. In our contribution we present the resutls of studies carried out between 1998 and 2002 (published in 2004) to reflect the consumption and to complement the comparison of deveplopment of contacts of the younger school age pupils with habit-formin substances.

Keywords: alcohol, family, habit-forming substances, prevention, school, smoking.

Pojem droga patrí v našej spoločnosti medzi najčastejšie spomínané a skloňované pojmy. Keď sa však začne hovoriť o drogách, väčšina populácie má skôr na mysli nelegálne drogy ako sú heroín, kokaín alebo marihuana. Málokto si však uvedomuje, že odrazovým mostíkom k tvrdým drogám môžu byť drogy legálne, drogy spoločnosťou vo všeobecnosti akceptované, ako sú alkohol a tabak. Práve tieto drogy patria na Slovensku medzi najčastejšie užívané návykové látky, ktoré predstavujú riziko nielen pre dospelú populáciu, ale najmä pre deti a mládež (Bieliková,2001).

Fajčenie predstavuje jeden z rizikových faktorov podieľajúci sa na vysokej úmrtnosti na závažné civilizačné ochorenia. Napriek tomu milióny ľudí na svete fajčia. Niektorí preto, že sa u nich vypestovala psychická závislosť, na rozdiel od detí a mládeže, kde sa fajčenie nezriedka považuje za spôsob zapôsobenia na rovesníkov, či okolie. Mnohí ľudia začínajú fajčiť už vo veku, kedy si nedokážu dostatočne uvedomiť hroziace nebezpečenstvo. Podľa viacerých výskumov uskutočnených v tejto súvislosti na Slovensku možno konštatovať, že vek prvého kontaktu mladých ľudí s cigaretou je v rozmedzí 11.-13.roku života, čím sa Slovenská

republika zaraďuje na prvé miesto v rebríčku krajín sveta v počte detí , ktoré začínajú s fajčením(Bieliková,2001).

Alkohol patrí medzi jednu z najstarších a zároveň najrozšírenejších návykových látok v histórii ľudstva a pritom predstavuje závažný rizikový faktor, ktorý sa podieľa na vzniku civilizačných ochorení ako sú srdcové a cievne ochorenia, vysoký krvný tlak, rakovina či ochorenia tráviaceho traktu. Alkohol sa taktiež považuje za jednu z príčin vysokej úmrtnosti na cestách. Podľa štatistických údajov Ministerstva vnútra SR a Prezídia policajného zboru SR sa v roku 2008 na slovenských cestách stalo viac ako 58000 dopravných nehôd, pri ktorých zahynulo skoro 600 ľudí a väčšina z nich bola spôsobená práve jazdou pod vplyvom alkoholu. Okrem týchto faktorov sa alkohol podieľa aj na vysokej rozvodovosti a predstavuje jednu z častých príčin rozpadu rodín na Slovensku, keďže dokáže rodinu zlikvidovať nielen materiálne, ale tiež psychicky, čo ma v konečnom dôsledku výrazne negatívny dopad na zdravý vývoj detí a mládeže (Pétiová,2003).

V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumov, realizovaných v rokoch 1998 a 2002 (publikované roku 2004) s cieľom poukázať na stav konzumácie a realizovať komparácie vývoja kontaktov žiakov mladšieho školského veku s návykovými látkami (Nociar, 2004).

Ide o výskum pod názvom Tabak alkohol a drogy (TAD1) realizovaný na vzorke 42 základných škôl celého Slovenska. V rámci výskumu sa využila škála 30 premenných so zameraním na konzumáciu alkoholu, tabaku a iných návykových látok. Celkový počet žiakov, ktorí sa zúčastnili výskumu bol 5746, z toho 2953 chlapcov a 2793 dievčat z 8 krajov Slovenska. Najväčšie percentuálne zastúpenie mal Prešovský kraj a najmenej respondentov pochádzalo z Bratislavského kraja. Otázky boli rozdelené do niekoľkých oblastí a nasmerované na zistenie faktov týkajúcich sa konzumácie alkoholu, tabaku a iných návykových látok (Nociar,2004).

Prvá skupina otázok smerovala ku zisťovaniu postojov žiakov k fajčeniu nielen v ich okolí, ale aj v ich rodinnom prostredí. Pri otázke- výskyt fajčiarov v rodine, 46,64% respondentov uviedlo otca a 27,78% respondentov uviedlo matku. V porovnaní s výskumom z roku 1998, kde otca uviedlo 48,0% respondentov a matku 30,9% respondentov.

Otázka smerujúca k prvému kontaktu respondentov s fajčením priniesla 49,8% kladných odpovedí. Z hľadiska vekového vymedzenia prvého kontaktu s cigaretou autori uviedli priemerný vek- 10,35 roka. Pri otázke fajčenia 1-2 krát mesačne kladne odpovedalo 12,53% respondentov, pričom priemerný vek respondentov predstavoval 12,59 roka. Pre porovnanie v podobnom výskume realizovanom v roku 1998, prvý kontakt s fajčením priznalo 50,4% respondentov vo veku 10,4 roka.

Vo všeobecnosti v rámci tejto skupiny otázok možno konštatovať, že najvyššie percento odpovedí pochádzalo z vekovej skupiny žiakov 8.ročníkov s vekovým priemerom 13,98 roka života. Práve táto veková skupina mladých ľudí predstavuje najväčšie riziko z hľadiska výskytu závislostí na návykových látkach (Nociar,2004).

Ďalšia skupina otázok bola nasmerovaná na konzumáciu alkoholických nápojov. Autori sa v otázkach zamerali na konzumáciu vína, piva a tvrdého alkoholu a na experimentovanie

s týmito produktmi. Priemerný vek prvého kontaktu respondentov s alkoholom predstavoval 10,41 roka života. Pre porovnanie v podobnom výskume realizovanom v roku 1998 sa priemerný vek prvého kontaktu respondentov s alkoholom pohyboval v rozpätí 9,7-10,7 roka v závislosti od druhu alkoholických nápojov.

Pri otázkach týkajúcich sa občasnej konzumácie alkoholu u rodičov 50,64% respondentov uviedlo otca a 7,57% respondentov uviedlo mamu v porovnaní s výsledkami výskumu z roku 1998,kde na rovnakú otázku kladne odpovedalo 47,9% respondentov v prípade otca a 9,2% respondentov v prípade matky (Nociar,2004).

Na otázku *Už si niekedy ochutnal pivo?* kladne odpovedalo 87,82% respondentov. Priemerný vek prvej skúsenosti respondentov s pivom autori uvádzajú ako 9,42 roka života(Nociar,2004). Pre porovnanie- podobný výskum v roku 1998 priniesol prvú skúsenosť s konzumáciou piva u 76,5% respondentov, kde sa priemerný vek prvej skúsenosti s konzumáciou tohto druhu alkoholického nápoja pohyboval na hranici 9,7 roka.

Otázky, týkajúce sa konzumácie vína priniesli prevahu kladných odpovedí najmä u chlapcov, no všeobecne prvé skúsenosti s konzumáciou vína priznalo 79,2% respondentov. Rovnako autori uviedli priemerný vek prvého kontaktu žiakov s vínom ako 10,15 roka života pri porovnaní výsledkov podobného výskumu z roku 1998, kde prvú skúsenosť s konzumáciou vína priznalo 79,2% respondentov a priemerný vek prvého kontaktu s vínom autori určili ako 10,2 roka. (Nociar,2004)

V prípade alkoholických nápojov –„tvrdého alkoholu"- autori uvádzajú, že „tvrdý" alkohol skúsilo 60,01% respondentov, pričom priemerný vek sa v tomto prípade uvádza10,7 roka života. Z hľadiska regionálnej štruktúry najviac respondentov, ktorí už majú skúsenosti s konzumáciou alkoholu pochádza z Prešovského kraja- 29,8% a najmenej z Trnavského kraja - 17,0%.

Výskum realizovaný v roku 1998 priniesol prvé skúsenosti s tvrdým alkoholom u 50,3% respondentov s priemerným vekom 10,7 roka (Nociar,2004).

Záverečnou skupinou otázok boli otázky týkajúce sa postoja respondentov ku konzumácii rôznych druhov návykových látok, ako aj spôsobov ich odmietnutia. Na prvú otázku, týkajúcu sa konzumácie návykových látok u rovesníkov, kladne odpovedalo 22,44%chlapcov a 21,49% dievčat. Pri otázke Ponúkol ti už niekto niekedy nejakú drogu? kladne odpovedalo 11,65% chlapcov a 6,60% dievčat. V prípade otázok týkajúcich sa fajčenia marihuany prvý kontakt s touto návykovou látkou priznalo 7,8% respondentov, v porovnaní s výskumom z roku 1998, kde na rovnakú otázku kladne odpovedalo 9,8% respondentov. (Nociar,2004)

Komparácia výsledkov obidvoch výskumov priniesla zaujímavé výsledky najmä z hľadiska konzumácie piva a destilátov a rovnako tak fajčenia, kde autori zaznamenali mierny nárast počtu respondentov so skúsenosťami s konzumáciou „tvrdého" alkoholu. Výsledky v perióde niekoľkých rokov umožňujú konštatovať „stabilizovaný" respektíve zhoršujúci sa stav ,čo dovoľuje dedukovať pretrvávajúce stereotypy realizácie primárnej prevencie, premietnuté v nedostatočnej efektívnosti pôsobenia. Prezentované ukazovatele poukazujú na potrebu efektívnej prevencie v rodinnom prostredí, ktoré je prvým zdrojom informácií pre mladých

ľudí o škodlivosti užívania návykových látok. V prípade, že pôsobenie rodiny je málo funkčné alebo dysfunkčné, rastie zodpovednosť školy. Nenahraditeľnú úlohu má vzájomné prepojenie medzi rodinou a školou, ich vzájomná komunikácia a vzájomné kontakty. Miera účasti rodiny na utváraní životného štýlu detí je v súčasnosti ovplyvňovaná viacerými nepriaznivými činiteľmi, ktoré limitujú účinnosť jej výchovného pôsobenia. Účinnosť rodinnej výchovy je syntézou ekonomických podmienok, kultúrnej a vzdelanostnej úrovne, rodinnými pomermi, postavením dieťaťa v rodine, účinnosťou spolupráce rodiny so školou. Preventívne pôsobenie v rodinách by sa malo realizovať v každej etape vývoja dieťaťa a rodičia by mali byť pozitívnym príkladom pre svoje deti najmä vo vzťahu k zdravému životnému štýlu. Ide o vytváranie pozitívneho a vhodného rodinného prostredia, plného porozumenia, pochopenia a tolerancie, o jasné vymedzenie a rozdelenie jednotlivých úloh v rámci fungovania rodiny. (Liba,2007)

Osobitnú pozíciu v uvedenom kontexte zohráva škola ako inštitúcia, ktorá umožňuje tvorbu, zachovanie a reprodukciu základných hodnôt. Škola môže a má významne podporovať rodinnú výchovu aj v smere protidrogových opatrení. Ide najmä o realizovanie primárnej prevencie ako integrálnej súčasti žiackej edukácie. Škola by mala rozvíjať komplexnú, systematickú prevenciu na všetkých stupňoch pôsobenia, podporovať rodinu, masovokomunikačné prostriedky, kultúrne a ostatné voľno-časové inštitúcie, otvárať a podporovať dialóg s deťmi a mládežou a naučiť deti zručnosti povedať nie drogám. (Liba,2007)

Literatúra:

NOCIAR, A.: *Prieskumy o drogách, alkohole a tabaku u slovenskej mládeže*. Bratislava: VEDA, 2004. ISBN 80-224-0832-8.

BIELIKOVÁ, M.: Fajčenie a konzumácia alkoholu u žiakov základných škôl. In: *Mládež spoločnosť*, Roč.7,č.4(2001),s.16-29 ISSN 1335-1109.

PÉTIOVÁ, M.: Konzumácia alkoholu u žiakov stredných škôl. In: *Mládež a spoločnosť*, Roč. 9, č.4 (2003), s.52-62. ISSN1335-1109.

LIBA, J.: *Zdravie v kontexte edukácie.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-539-3.

Kontaktná adresa

Mgr. Miroslava Zelinková
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ulica 17.novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika
mzelinkova@unipo.sk

REFERÁTY

3. sekcia
Príprava učiteľov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Zkvalitnění pedagogické praxe v přípravě studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v návaznosti na práci s dětmi se speciálními výchovně - vzdělávacími potřebami

Iva BARTOŠOVÁ

Abstrakt: Příspěvek poukazuje na aspekty zkvalitnění pregraduální přípravy studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, PdF, UHK s důrazem na koncepci pedagogické praxe a na práci s dětmi se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami. Součástí praktické profesní přípravy musí být i propojení se složkou didaktik předmětů a pedagogicko – psychologickou přípravou.

Kľúčové slová: Pedagogická praxe, pedagogický sešit, příprava studentů učitelství, příprava pro práci s dětmi se speciálními výchovně –vzdělávacími potřebami, učitelství pro 1 stupeň ZŠ, závěrečná bloková praxe.

Educational practice quality improvment in primary education teacher training towards work with children with special needs

Abstract: The article advert to improvement of pregradual primary teacher training quality aspects at the Faculty of Education, University of Hradec Králové, emphatically on educational practice conception and on work with children with special needs. There must be connection between educational practice and subject didactics with connestion to pedagogical-psychological training.

Keywords: Educational praktice, educational textbook, final block of praktice, preparing for work with children with special needs, primary education, techer training.

Povaha učitelského povolání se v dnešní době podstatně proměnila, požadavky kladené na učitele jsou nejen vyšší, ale hlavně jiné. Kvalitně vyučovat neznamená to samé, co dělaly předchozí generace učitelů. Současná společnost očekává od svého vzdělávacího systému jinou službu, kterou formuluje novými vzdělávacími cíli jak pro jednotlivce (kompetence, celoživotní vzdělávání), tak i pro celý vzdělávací systém. Děti ve školách se jen těžko motivují neúčinnými nástroji vnější motivace, je více dětí se specifickými potřebami učení, poruchami chování, je ve školách mnohem více dětí nadaných i dětí různých národností. Společnost se zabývá rozsáhlými pedagogicko – psychologickými výzkumy, které dokládají, jaké postupy ve výuce vedou k tomu, aby se žáci doopravdy učili. Z těchto zdrojů vycházejí požadavky na to, co a jak by měl učitel dělat, jaké by měl mít kvality, aby jeho práce byla hodnotná, účinná a smysluplná.

Jedním z výrazných podnětů k proměně kvality vzdělávání učitelů je **zkvalitnění pedagogické praxe v návaznosti na ostatní teoretické složky učitelské přípravy** a tím i rozvíjení kompetencí v oblasti sebereflexe, hodnocení vlastních vyučovacích kompetencí. Je důležité, aby pregraduální příprava zahrnovala jak teoretickou přípravu, tak praktickou zkušenost v reálném profesním prostředí.

Pedagogická praxe má v porovnání s dalšími disciplínami přípravy učitelů zvláštní postavení, jak z hlediska tvorby kurikula, tak z pohledu personálního i organizačního zajištění. Toto postavení vyplývá i z obecných, nejčastěji vymezovaných cílů, které si pedagogická praxe klade. Kromě cíle uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese, je důležitá integrační funkce – spojení teorie a praxe všech složek vysokoškolské přípravy. (Průcha a kol.1998, s.148) Jak uvádí Petr Urbánek, každý funkční a efektivní model pedagogické praxe musí mít obecně platné vlastnosti tj.gradaci, komplexnost, parametry dynamické stránky i integraci s ostatním disciplínami.

V následující části bych chtěla ukázat, jak na základě zavedené koncepce v roce 2008/2009 je i u nás nové pojetí propojení pedagogické praxe se složkou didaktik předmětů a pedagogicko – psychologické přípravy.

Koncepce pedagogické praxe se složkou didaktik předmětů a pedagogicko psychologické přípravy

Roč.	***Sem.***	***Pedagogicko-psychologická disciplína***		***Pedagogická praxe portfolio***	***Didaktiky předmětů***
1.	**1.**	Obecná pedagogika	Obecná psychologie	Observační praxe	Aritmetika s didaktikou AJ s didaktikou
	2.	Právní normy a dokumenty ve školství	Vývojová psychologie	Tvorba portfolia Zápis do 1. třídy ZŠ Úvodní pedagogická praxe	Aritmetika s didaktikou AJ s didaktikou
2.	**3.**	Didaktika primární školy Speciální pedagogika 1	Školní psychologie	Asistentská praxe 1	AJ s didaktikou
	4.	Srovnávací a alternativní pedagogika Speciální pedagogika 2	Sociální psychologie	Asistentská praxe 2	Geometrie s didaktikou AJ s didaktikou
3.	**5.**	Didaktika prvopoč. čtení a psaní 1 Průřezová témata v prim. edukaci	Projektová-ní na ZŠ *(zadání projektu)* Spec.poru-chy učení1	Bloková praxe v 1. r. ZŠ Pedag. praxe ČJ**,** Pedag.praxe MA	Didaktika TV 1 Didaktika VV 1 Didaktika matematiky 1 Didaktika ČJ 1 Didaktika předmětů o přírodě a společnosti AJ s didaktikou
	6.	Didaktika prvopoč. čtení a psaní 2	Sociální komunikace Spec.poru-chy učení 2	Pedag.praxe - člověk a jeho svět Praxe ve zvoleném modulu	Didaktika předmětů o přírodě a společnosti Didaktika TV 2 Didaktika VV 2 Didaktika HV 1 Didaktika matematiky 2 Didaktika ČJ 2

4.	**7.**	Osobnostní a sociální výcvik	Psychologický seminář a praktikum	Průběžná pedagogická praxe 1	Teorie a metodika TV 1 Didaktika VV 3 Didaktika HV 2 Didaktika matematiky 3 Technická výchova 1
	8.	Občanská výchova	Dramatická výchova *(hodnocení projektu)*	Průběžná pedagogická praxe 2	Teorie a metodika TV 2 Didaktika HV 3 Technická výchova 2 Učíme děti pozorovat a myslet
5.	**9.**	Managment školy	Výukové prostředí	Závěrečná bloková praxe	
	10.			Souvislá ped. praxe Škola v přírodě	

Přes důležitost přípravy profese učitelství existuje po generace celá řada mýtu. Jak uvádí profesor Jiří Mareš (2004) některé **mýty o učitelství**, které se dají lehce použít, člověk vypadá zásadově a má svůj názor a ani mu nevadí, že si některé i odporují. Dovolím si uvést jen tři příklady z devíti uvedených mýtů:

„K učitelství není zapotřebí žádná velká teorie. Je to jen a jen řemeslo. To, co se studenti z teorie naučí na fakultách, je jim stejně k ničemu, neboť životní realita je úplně jiná. Učitelské ústavy - to bylo něco.

Zde se zaměňují dvě věci: 1. promyšlená teoretická část přípravy za prezentování nefunkčních, od života odtržených poznatků, 2. ucelená gradující praktická část přípravy za řemeslný nácvik, za vyžadování hotových receptů. Idea klinického semestru či klinického ročníku (je-li dobře realizována) může rozpor překlenout. Jak často požadujeme od studentů referování o hierarchii pojmů, školské „definování" pojmů, zjednodušené charakteristiky „teorií", výklad vzdálené historie pedagogiky, zatímco živý pohyb současné vědy a funkční aplikace znalostí zůstávají studentům utajeny.

Každý rok nastupují do školy horší a horší ročníky. S tak špatným materiálem nemůže žádný učitel dobře pracovat.

Toto tvrzení je zjednodušující. Každá generace je poněkud jiná, než ta předchozí, má jiné silné a slabé stránky. Naše společnost prodělala v relativně krátkém období velké změny politické, ekonomické i sociální. S tím se měnila nejen podoba rodin, ale také podoba nastupujících populačních ročníků. Nyní nastává situace, která je v českých poměrech nezvyklá – žáci už netvoří relativně homogenní celek. Učitel už dnes začíná pracovat se žáky s rozdílnými sociálním, kulturním a etnickým zázemím, s rozdílným jazykovým vybavením (včetně rozdílného ovládání češtiny jako vyučovacího jazyka), odlišnou motivovaností pro učení, rozdílnými schopnostmi, handicapy, funkční i počítačovou gramotností. Neznamená to však, že nové populační ročníky jsou ve všem horší, než ročníky před nimi. Spíše mají jinak rozložené akcenty, což vyžaduje jiný způsob pedagogické práce, než doposud. Osvědčené pedagogické postupy už nemusejí být v

nových podmínkách tak účinné. Vysvětlování příčin učitelských neúspěchů stále nižší inteligencí žáků a stále se zhoršujícím rodinným zázemím žáků je povrchní záležitostí. Normy pro testy intelektových schopností se u nás i ve světě musí čas od času inovovat, srovnávací výzkumy naznačují, že se zvyšuje průměr celých generací (viz tzv. Flynnův paradox). Slova o „špatném materiálu" naznačují svébytné hledání příčin žákovských neúspěchů u části učitelů; dá se také mluvit o učitelské strategii záměrného sebeznevýhodňování. Důsledkem je, že učitel nemusí měnit své postoje, své zaběhané postupy, ani si připouštět větší odpovědnost.

Proč se stále zabývat učitelskou přípravou. Učitele lze nahradit technickým zařízením. Ve věku počítačů, počítačových sítí, multimédií, elektronického učení je živý učitel dožívající fosilií, něco jako Latimerie podivná.

Není to pravda. Dosavadní výzkumy nepřesvědčují, že elektronické učení je výrazně lepší, než učení řízené učitelem. Počítačové programy nejsou konstruovány tak, aby se dokázaly adaptovat na zvláštnosti žáků a podle toho řídily jejich učení. Při elektronickém učení se klade důraz hlavně na kognitivní aspekty učení, nepracuje se promyšleně s afektivně-motivačními a osobnostními. Už v dobách programovaného učení zazněl aforismus: učitel, kterého dokáže počítač skutečně nahradit, zasluhuje, aby byl počítačem nahrazen."

Chtěla jsem ukázat analýzu některých mýtů, které se váží k přípravě učitelů. Nyní se již zaměřím na pregraduální přípravu studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové s důrazem na koncepci pedagogické praxe a na práci s dětmi se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami.

V akademickém roce 2008/2009 jsme nově začali realizovat přípravu studentů učitelství (propojení se složkou didaktik předmětů a pedagogicko – psychologické přípravy je uvedeno výše). Vzhledem ke společensko – ekonomickým podmínkám, které odráží stupeň poznání i vzdělávání, postavení učitele ve společnosti (jak již bylo dříve zmíněno), tak i možnosti naší pedagogické fakulty, jsme nově koncipovali pedagogickou praxi i strukturu učebního plánu studia. Z původního návrhu Klinické praxe rozsahu celého 9. semestr jsme ustoupili a nově zařadili Závěrečnou blokovou praxi v rozsahu tří týdnů a v 10. semestru jsme ponechali pětitýdenní Souvislou pedagogickou praxi.

Koncepce přípravy pedagogické praxe je rozplánována do pěti ročníků a patnácti praxí, kdy některé typy praxe jsou součástí výukového předmětu nebo oborové didaktiky.

Harmonogram nové koncepce pedagogických praxí

Roč.		*Sem.*	*Druh praxe*	*Časová dotace*
I.	ZS	1.	Observační praxe jako součást obecné pedagogiky	
	LS	2.	Zápis do 1. třídy ZŠ, součást vývojové psychologie	
		3.	Úvodní pedagogická praxe	0/1
II.	ZS	4.	Asistentská praxe 1	den v týdnu
	LS	5.	Asistentská praxe 2	den v týdnu
III.	ZS	6.	Bloková praxe v 1. třídě ZŠ	1 týden
		7.	Pedagogická praxe – matematika	0/1
		8.	Pedagogická praxe – český jazyk	0/1
	LS	9.	Pedagogická praxe – člověk a jeho svět	0/1
		10.	Pedagogická praxe ve zvoleném modulu	0/1
IV.	ZS	11.	Průběžná pedagogická praxe 1	0/4
	LS	12.	Průběžná pedagogická praxe 2	1/4
V.	ZS	13.	Závěrečná bloková praxe	3 týdny
	LS	14.	Souvislá pedagogická praxe	5 týdnů
		15.	Škola v přírodě – v průběhu studia	1 týden

Chtěla bych se v příspěvku zaměřit hlavně na **Závěrečnou blokovou praxi,** která reaguje na nové potřeby současné školy 21. století. V běžné třídě základní školy je stále více integrovaných děti se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami. Všichni studenti mají v rámci pedagogicko - psychologické přípravy v průběhu studia i přípravu speciálně pedagogickou. V 3. a 4. semestru absolvují Speciální pedagogiku 1 a Speciální pedagogiku 2, kde získávají poznatky z oboru speciální pedagogiky, jeho vývoje a naučí se základní pojmy. Dále se seznámí se systémem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativou v této oblasti, tvorbou IVP a s problematikou integrace a ucelené rehabilitace žáků se speciálními potřebami. Důležité je i vybavit studenty základními poznatky z jednotlivých oborů speciální pedagogiky, seznámit je s možnostmi práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. st. ZŠ. Studenti dále získají základní vědomosti a dovednosti nutné pro práci s integrovaným dítětem se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním.

V 5. a 6. semestru studenti budou procházet přednáškami a semináři Specifické poruch učení 1 a Specifické poruch učení 2. Cílem je vybavit studenty základními poznatky o ADHD, získat základní vědomosti a dovednosti nutné pro práci s dětmi s ADHD. Seznámit se se základy poradenského systému. Vybavit studenty praktickými dovednostmi v oblasti reedukačních metod a speciální péče o děti s SPU.

Na základě teoretických poznatků studenti přejdou v 9. semestru na Závěrečnou blokovou praxi, kde kromě týdne pedagogické praxe v malotřídní škole, praktikují týden ve škole s alternativním programem (zdravá škola, waldorfská škola, montessori, dle daltonského plánu, jenského plánu, tvořivá škola, škola se zaměřením na multikulturní výchovu, škola pro nadané děti atd.) a jeden týden jsou na praxi ve škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmíněná praxe bude napomáhat studentům realizovat získané poznatky v praxi, vyzkoušet si

učit na různých typech škol, plnit úkoly zadané k realizaci praxe.

Tak jako již v minulých letech samotnou koncepci praktické přípravy dotváří další didaktické prostředky. Základní součástí a doprovodným materiálem na pedagogické praxi je **pedagogický deník**, který je vodítkem v přemýšlení o edukačních situacích, kdy byl student aktérem nebo spoluaktérem, vede k osvojení pedagogických kompetencí praktikantů. Rozvíjejícím prvkem pro studenty je možnost tvorby **portfolia,** které doplňuje celou koncepci a zároveň integrujícím prvkem s výukou je práce s **Pedagogickým sešitem** určeným pro studenty 1. – 3. ročníku studia, který slouží vedle portfolia také jako podpůrný prvek napomáhající prolínání teoretických disciplín s dílčími pedagogickými praxemi a s **Pedagogickým sešitem 2.** (Bartošová, Faberová, Skutil 2006)

Práce v Pedagogickém sešitě 2 zahrnuje sledování v rámci pedagogické praxe žáka se specifickými výukovými potřebami. Tvoří nezbytnou součást propojení teoretických poznatků s reálným prostředím. Součástí příspěvku je v příloze i jedna z ukázek z druhého pedagogického sešitu.

Pregraduální příprava studentů zahrnuje jak teoretickou přípravu, tak zkušenost v reálném profesním prostředí. Jak uvádí R. Burkovičová pedagogická praxe v reálném prostředí škol a tříd je totiž tou základní aktivitou, jež jednoznačně, přímočaře, ve všech souvislostech, autenticky představuje a přibližuje vzdělávanému realitu ve vykonávání jeho budoucí profese. A proto do budoucna bude pro koncipování struktury a průběhu předmětů pedagogických praxí podstatné, trvale zjišťovat, jak výkon profesních činností kategorie učitele v praxi vypadá. (Burkovičová 2008)

Také V. Hornáčková zdůrazňuje na základě shrnutí výsledků z evaluace studia učitelství MŠ a pravidelného kontaktu s pedagogickou praxí, že i bakalářské studium je dobře nastavené a pozitivně působí na rozvoj klíčových kompetencí studentek (Hornáčková 2009)

Pojetí pedagogické praxe na jednotlivých fakultách a univerzitách není v České republice stejné. Snažila jsem se přiblížit přehled pedagogické praxe studentů Učitelství 1. stupně ZŠ na PdF Univerzity Hradec Králové a zaměřit se hlavně na závěrečnou blokovou praxi v propojení s teoreticko - praktickými disciplínami v rámci přípravy studentů na děti se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami.

Příloha č.1

Speciální pedagogika 2

(Sledování na pedagogické praxi)

Úkol:

Zaznamenání všech metod a forem práce, které se v průběhu vyučování používají při práci s integrovaným žákem. Uveďte i organizační opatření ve výuce, způsoby hodnocení, úlevy, používané kompenzační a reedukační pomůcky, případně i další specifika při práce s tímto žákem. Součástí záznamu je i stručná charakteristika žáka a jeho postižení.

Škola: **Ročník:**

Věk žáka: **chlapec - dívka**

Závěr odborného vyšetření:

Pedagogická diagnóza, závěr z pozorování žáka:

Konkrétní úkoly v jednotlivých předmětech:

Metody a formy práce, vedoucí ke splnění úkolů:

Pomůcky (mimo běžných v daném ročníku):

Způsob hodnocení a klasifikace:

Organizace péče:

Další odborná péče, požadavky na vyšetření:

Poznámky, další důležité údaje:

Závěr (vlastní hodnocení, náměty):

Literatúra

BARTOŠOVÁ, I. - FABEROVÁ, M. - SKUTIL, M. Koncepce pedagogické praxe primárního vzdělávání v přípravě učitelů. In: *História, súčasnosť a perspektívy pedagogickéj praxe v príprave učiteľov elementaristoch.* [CD-ROM]. Prešov: PdF Prešovské univerzity, 2007. ISBN 80-8068-573-8.

BURKOVIČOVÁ, R. Profesní činnosti učitelů jako východisko pro pedagogickou praxi. In: *Pedagogické praxe a oborové didaktiky.* Brno: KP PdF MU Brno, 2008, s. 50. ISBN 978-80-7392-052-4.

HORNÁČKOVÁ, V. Dynamika profesní přípravy předškolních pedagogů na ÚPPE PDF UHK. In: *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos.* Hradec Králové: Gaudeámus, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

MAREŠ, J. Zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů. In: *XII. konference ČAPV „Profil učitele a současná společnost"* [CD-ROM]. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2004.

PODLAHOVÁ, L. *Pedagogická praxe* (Průvodce pro současné studenty a budoucí učitele) Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, 5s. ISBN 80-7067-793-7.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál,1998. ISBN 978-80-7367-416-5.

Kontaktná adresa

Mgr. Iva Bartošová, Ph.D.
Ústav primární a preprimární edukace
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
iva.bartosova@uhk.cz

Rola nauczyciela w kształceniu jednostek niepełnosprawnych intelektualnie - na przykładzie nauczania zintegrowanego

Marius GRABOWSKI

Abstrakt: W niniejszym referacie odniesiono się do tematu: rola nauczyciela w kształceniu jednostek niepełnosprawnych intelektualnie na przykładzie polskiego systemu integracyjnego. Autor przedstawia osobę nauczyciela w nowym świetle. Rozważania są oparte na wiedzy i wieloletnim doświadczeniu innych pracowników naukowych. Jest to nowa perspektywa kształcenia integracyjnego w polskim szkolnictwie Przedstawiono założenia i cele realizowane przez placówki. Poza tym odniesiono się do otwartych placówek na osoby niepełnosprawne intelektualnie. Niniejsza publikacja opiera się także na wynikach badań polskich i zagranicznych naukowców. Artykuł jest zakończony refleksją autora.

Kľúčové slová: integracja, kształcenie zintegrowane, nauczyciel, niepełnosprawność intelektualna.

The role of a teacher in education of intellectually disabled individuals – illustrated by integrated education

Abstract: This paper tackles the topic of: the role of a teacher in education of intellectually disabled individuals, as illustrated by Polish integrated education system. The author shows the teacher in a new light. The discussion is based on knowledge and many years of experience of other academics. It is the new perspective in integrated education in Polish school system. Principles and aims realized by institutions were presented. Apart from this, open institutions working with intellectually disabled people were discussed. This publication is also based on research results from Polish and foreign scientists. The article ends with author's own reflections.

Keywords: Integration, integrated education, teacher, intellectual disability.

,, Szczególny dramat osoby upośledzonej umysłowo,
jak zresztą każdej osoby pozostającej na marginesie
społeczeństwa, polega na poczuciu wyłączenia,
pozbawienia wartości i miłości ".
Jean Vanier

Na samym początku warto się chwilę zastanowić nad tym: kim jest nauczyciel, a także jakie pełni zadania na gruncie szkolnym. Jest wiele definicji określających osobę nauczyciela. Jednak najwłaściwszą interpretację przytacza polski dydaktyk W. Okoń.

Według autora nauczyciel to osoba, która ,, uczy innych przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć "[1]. W ujęciu W. Okonia nauczyciel jest tą osobą, która odpowiada za kształcenie i wychowanie zarówno dzieci, ale również osób dorosłych pobierających naukę w licznych placówkach kształcenia ustawicznego.

Według J. Karbowniczek nauczyciel powinien być ,, refleksyjnym praktykiem, badaczem działalności edukacyjnej, umiejącym myśleć kategoriami przyszłości, pracującym twórczo,

[1] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, s. 255.

nastawionym na innowacje, dobrym przewodnikiem po obszarach wiedzy "[2]. Natomiast w ujęciu M. Samujło powinien on,, charakteryzować się:

- konsekwencją w myśleniu i działaniu,
- trzeźwą oceną swoich predyspozycji i umiejętności,
- działaniem planowym,
- otwartością i komunikatywnością,
- zamiłowaniem do pracy z dziećmi i młodzieżą,
- spostrzegawczością, intuicją i wrażliwością,
- asertywnością, empatią, tolerancją, kulturą osobistą, przyjaznym stosunkiem do innych ludzi "[3].

Nauczyciel może być także promotorem reform programowych oraz orędownikiem biednych. W tym aspekcie ma on dość szerokie pole manewru w odniesieniu do kształtowaniu i hartowaniu ducha podległych mu jednostek.

W takim razie można powiedzieć, że o funkcjonowaniu szkół decydują przede wszystkim nauczyciele. Są oni wręcz niezastąpionym elementem w tych instytucjach.

Decydują oni w szerszym ujęciu o przebiegu i wynikach reform oświatowych. Od ich cech osobowości i predyspozycji zależy kształtowanie myślenia w przyszłych pokoleniach.

Podobnie zauważa niemiecki pedagog F. A. W. Diesterweg. Autor w swoim dziele Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer odnosił się do demokratyczności szkoły. Ponadto należy zaznaczyć, że F. A. W. Diesterweg dążył do podniesienia statusu nauczycieli. Autor w swoim dziele zauważa, że szkoła jako podstawowy fundament jest tyle samo warta co nauczyciel. Przytoczone słowa autora wręcz są potwierdzeniem tego, że losy przyszłych pokoleń w dużej mierze będą zależały od perspektyw i możliwości nauczycieli.

Powyższe rozważania i refleksje mają nadal swoje potwierdzenie w myśli profesor J. Karbowniczek. Zdaniem autorki to przede wszystkim od ,, nauczyciela, jego wiedzy, kompetencji, kreatywności, życzliwego stosunku do uczniów oraz partnerskiego podejścia do rodziców zależeć będzie skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej placówki.

Dzięki współpracy z rodzicami nauczyciel może poznać środowisko rodzinne dziecka oraz samo dziecko. Ważne jest to, aby współpraca miała charakter aktywizujący, twórczy i ciekawy. Aby tak było, sam musi być jej inicjatorem "[4]. Miejmy nadzieję, że powyższe rozważania będą miały swoje odzwierciedlenie w przyszłości.

Na progu XXI wieku oczekujemy od pedagogów, aby byli dla błądzących drogowskazami po meandrach codziennego życia. Poza tym, aby wskazywali nam właściwe rozwiązania w zawiłych sytuacjach życiowych. Należy jednak zaznaczyć, że wkład nauczycieli jest rzeczą

[2] J. Karbowniczek, Kierunki zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego) [w:] Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej, (red.) W. Grelowska, J. Karbowniczek; Częstochowa 2005, s. 152.
[3] M. Samujło, Kierunki reform edukacyjnych w odniesieniu do osoby nauczyciela, [w:] Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych, (red.) M. Ochmański, Warszawa 1997, s. 191.
[4] J. Karbowniczek, O współpracy rodziców z przedszkolem i szkołą słów kilka; ,, Edukacja elementarna w teorii i praktyce ", Kwartalnik dla nauczycieli 2006 nr 2, s. 55.

zasadniczą w toku kształcenia dzieci i młodzieży. Nauczyciele podejmując nowe działania przyczyniają się w ten sposób do kształtowania pozytywnych i negatywnych postaw do uczenia się zarówno w szkołach ogólnodostępnych jak i integracyjnych.

Po krótkiej refleksji na temat osoby nauczyciela zmierzam do interpretacji koncepcji edukacji integracyjnej. Samo słowo integracja pochodzi od łacińskiego terminu integratio. Pojęcie to oznacza łączenie, zespalanie oraz tworzenie całości z części. Termin integracja jest używany w różnych dyscyplinach naukowych. Między innymi w naukach humanistycznych: socjologii, pedagogice i psychologii. Każda z nich jednak inaczej interpretuje integrację.

W socjologii zdaniem M. Chodkowskiej integracja oznacza ,, procesy łączenia, harmonijnego zespalania różnych elementów w jedną całość w taki sposób, by całość ta była zdolna do trwania i rozwoju. Elementy te to zarówno jednostki, podgrupy, jak i grupy społeczne, przy czym te ostatnie można łączyć w większe struktury społeczne np.: społeczeństwa ”[5]. Natomiast o procesie integracji w psychologii rozważają: M. Argyle, C. W. Baars, A. Hurrelman, M. Przetacznik – Gierowska, A. Terruve i M. Tyszkowa.

K. Barłóg zauważa, że o ,, integracji w psychologii pisze się jako o aspekcie procesu rozwoju psychiki i zachowania oraz jako o efekcie tegoż rozwoju. Normalny rozwój zmierza w kierunku integracji w obrębie zjawisk psychicznych oraz poddania zachowania człowieka pod kontrolę jego własnej psychiki ”[6]. Natomiast w naukach o wychowaniu termin ten pojawił się dzięki pedagogice specjalnej i społecznej. K. Baranowicz za A. Maciarz szczegółowo interpretuje to pojęcie. Autorka określa integrację jako ,, ideę, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych wyrażające się w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestniczenia w normalnym życiu dostępu do wszystkich instytucji i sytuacji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni oraz do kształtowania pozytywnych ustosunkowań i więzi psychospołecznych między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi ”[7].

Według J. Boguckiej najistotniejsze ,, wartości, do których odwołuje się integracja to: Każde dziecko traktowane jest jako unikalna istota ludzka zdolna do rozwoju duchowego, moralnego, intelektualnego i fizycznego;

Relacje międzyludzkie uznajemy za podstawowe dla naszego własnego rozwoju i spełniania się, a grupa rówieśnicza jest tym miejscem gdzie mogą się one realizować.

Cenimy wartości ogólnoludzkie, takie jak: prawda, wolność, sprawiedliwość, cierpienie prawa człowieka. W szczególności zaś cenimy rodzinę jako źródło miłości i wsparcia dla wszystkich swoich członków;

Cenimy swoje środowisko naturalne jako podstawę życia, źródło piękna i inspiracji ”[8].

---

[5] M. Chodkowska, Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi, Warszawa 2004, s. 13.

[6] K. Barłóg, Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym, Rzeszów 2001, s. 97.

[7] K. Baranowicz, Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych, Łódź 2006, s. 58.

[8] J. Bogucka, D. Żyro, Doświadczenie placówek integracyjnych, a humanizm edukacyjny, [w:] Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji Konstancin 28 – 29.10.2002, Warszawa 2002, s. 12.

Integracja jest zasadniczą kategorią pojęciową europejskiego myślenia o jednostkach niepełnosprawnych. W wąskim ujęciu całkowicie zmierza do zagwarantowania prawa edukacji osobom niepełnosprawnym w połączeniu z pełnosprawnymi. Natomiast w szerokim kontekście integracja dąży do przygotowania jednostek niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie (wśród ludzi pełnosprawnych)

Natomiast w ubiegłych stuleciach stereotypy o charakterze dyskryminacyjno – segregacyjnym znajdowały się u podłoża nacjonalizmu i etykietyzowania. Ponadto były one także źródłem w licznych ruchach społecznych, które uwzględniały przemoc oraz terroryzm. Na szczęście w toku cywilizacyjnych przemian także stereotypy o takim charakterze zostały wyeliminowane. Na początku XXI wieku można stwierdzić, że dominuje jednak tolerancja wobec tych jednostek. W ubiegłych stuleciach dyskryminacja była zasadniczym procesem stygmatyzującym na podłożu etnicznym, językowym i religijnym. Nie ma już dzisiaj tak olbrzymiego natężenia pod tym kątem jak to występowało wcześniej.

W wyniku tego dokonuje się integracja osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami. Jest to fakt pocieszający nie tylko osoby niepełnosprawne, ale także pedagogów specjalnych. Należy wspomnieć, że relacje tych osób poprawiają się w oparciu o funkcjonowanie integracyjnego systemu edukacji na terenie szkół ogólnodostępnych oraz integracyjnych.

Do najważniejszych dokumentów prawnych zapewniających dziecku niepełnosprawnemu intelektualnie edukację należą ,, m. in.:

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej,
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
3. Konwencja o Prawach Dziecka ratyfikowana przez RP w roku 1989,
4. dokument końcowy Światowej Konferencji ,, Oświata Powszechna ” – Tajlandia 1990,
5. Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych – ONZ 1993,
6. Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych0, przyjęta przez światową konferencję w roku 1994,
7. Karta Praw Niepełnosprawnych uchwalona przez Sejm RP w roku 1997 ”[9].

Po wprowadzeniu nowej ustawy o systemie oświaty w 1991 r. w Polsce obowiązkowi szkolnemu podlegają wszystkie dzieci niezależnie od stopnia niepełnosprawności. W związku z tym obowiązek nauki mają także jednostki niepełnosprawne intelektualnie. Oznacza to, że bez względu na stopień iepełnosprawności powinny one podjąć naukę w szkolnictwie ogólnodostępnym lub integracyjnym do ukończenia 10 roku życia. Natomiast do tego czasu jednostki niepełnosprawne intelektualnie mogą w dalszym ciągu kontynuować naukę na poziomie przedszkola. W tym miejscu należy zaznaczyć, że dzieci niepełnosprawne umysłowo mają prawo do wydłużenia obowiązku szkolnego czyli do : szesnastego roku życia na etapie szkoły podstawowej, ukończenia dwudziestego pierwszego roku życia na poziomie gimnazjum i do osiągnięcia dwudziestego czwartego roku życia na etapie szkoły ponadgimnazjalnej.

[9] K. Baranowicz, Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej …., s. 60 – 61.

Jak dotychczas liczne reformy przeprowadzone w Polsce pozwalają dzieciom „innym" podejmować naukę we wszystkich typach szkół.

Jednostki upośledzone umysłowo mogą realizować naukę na poziomie:

- szkół podstawowych ogólnodostępnych,
- szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi,
- szkół podstawowych integracyjnych (czyli wszystkie oddziały są o charakterze integracyjnym),
- szkół podstawowych specjalnych – uwzględniane przede wszystkim dla uczniów

z upośledzeniem w stopniu: umiarkowanym i znacznym.

Szkoła podstawowa jest kolejnym etapem edukacyjnym po przedszkolu i trwa ona zazwyczaj do sześciu lat. Po ukończeniu ostatniej klasy w szkole podstawowej także w szkołach specjalnych dokonywany jest sprawdzian umiejętności uczniów z pozyskanej wiedzy.

Przy okazji należy zaznaczyć, że tej formie egzaminacyjnej nie podlegają jednostki niepełnosprawne intelektualnie w stopniu: umiarkowanym, znacznym oraz głębokim.

Natomiast na etapie ponadpodstawowym osoby upośledzone umysłowo mogą pobierać naukę w następujących typach gimnazjów:

- ogólnodostępnym,
- ogólnodostępnym z oddziałami integracyjnymi,
- integracyjnym,
- w oddziałach specjalnie utworzonych przy placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych,
- specjalnym (z przeznaczeniem dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu: lekkim, umiarkowanym i znacznym).

Tok kształcenia w tych placówkach trwa niezmiennie czyli trzy lata. Podstawy programowe są dość podobne do tych jakie są prowadzone w innych szkołach dla pełnosprawnych. W przypadku jednostek z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym oraz znacznym obowiązuje inna odrębna podstawa. Praktycznie taki sam jest system oceniania i klasyfikowania. Po ukończeniu nauki na tym etapie również w szkołach specjalnych z przeznaczeniem dla osób niepełnosprawnych intelektualnie są przeprowadzane egzaminy. Jednak nadal temu obowiązkowi nie podlegają osoby upośledzone umysłowo w stopniu: umiarkowanym, znacznym i głębokim.

Ponadto osoby upośledzone umysłowe niezależnie od stopnia niepełnosprawności mają prawo do podjęcia nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Placówki te występują w charakterze szkół zawodowych specjalnych, a także w postaci szkół przysposabiających do pracy. Natomiast w przypadku osób, którym zasadniczo stan zdrowia nie pozwala na kontynuowanie nauki mogą być objęte indywidualnym tokiem nauczania.

---

[10] J. Karbowniczek, Nauczanie zintegrowane i co dalej? [w:] Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty, (red.) M. Królica, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla; Częstochowa 2007, s. 70.

„W świetle współczesnej edukacji XXI wieku można mówić o kształceniu zintegrowanym jako ogólnej refleksji nad fundamentalną wiedzą o uczeniu się. Przy czym, edukacja zintegrowana rewolucjonizuje nauczanie a zarazem rewolucjonizuje wszystkie obszary ludzkiego życia ”[10].

Integracja na podłożu edukacyjnym to dość nowa koncepcja. Przyjmuje ona model organizacji kształcenia integracyjnego. Wywodzi się ona ze szkoły alternatywnej.

Szkoły wdrażające ten model do systemu szkolnego są zobowiązane organizować takie zajęć, które umożliwią im tok kształcenia wszystkim dzieciom niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Zazwyczaj klasę w której znajdują się zarówno jednostki niepełnosprawne i pełnosprawne prowadzi dwóch nauczycieli. Jest to pedagog specjalny (występuje w roli nauczyciela wspierającego) i nauczyciel przedmiotowy.

Zgodnie z przyjętym modelem na gruncie polskim w klasie integracyjnej liczba uczniów nie powinna przekraczać dwudziestu osób. W liczbie tej mieszą się również jednostki niepełnosprawne (od 3 do 5 osób).

Po raz pierwszy wyżej wspomniany system został wdrożony w1982 roku na terenie Niemiec. Między innymi do wdrożenia tego systemu w tym państwie przyczynił się H. Eberwein. Był on zwolennikiem tego systemu kształcenia. Poza tym zmierzał on do wprowadzenia nowej dziedziny (pedagogika integracyjna). Miała być ona odrębnym działem od pedagogiki specjalnej. Zdaniem H. Eberweina pedagogika integracyjna miała być „ projektem zastępczym, w którym następuje likwidacja logiczno – terminologiczna pedagogiki specjalnej ”[11]. W ujęciu autora nie miała to być nowa koncepcja, lecz alternatywa odnosząca się do pedagogiki specjalnej.

Pierwszy system integracyjny zapoczątkowany w Niemczech został określony mianem modelu hamburskiego. Natomiast temat ten po raz pierwszy w Polsce został poruszony dopiero w latach siedemdziesiątych. Jak dotychczas polska literatura w odniesieniu do integracji jest nadal uboga. Aktualnie oprócz zwartych publikacji pojawiły się także artykuły na temat integracji w takich czasopismach jak: „Auxilium Sociale”, „Edukacja i Dialog”, „Nowa Szkoła”, „Szkoła Specjalna”, „Wychowanie na co dzień” i „Wychowanie w Przedszkolu”

Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w tym kierunku na terenie naszego kraju przypada na lata dziewięćdziesiąte (dokładniej 1992 i 1993 r.). Wówczas badania naukowe w tym kierunku zostały podjęte przez: U. Eckiert, K. Kirejczyka, A. Maciarz, W. Potocką i M. Strzyżewską.

Reforma systemu edukacyjnego w Polsce w 1999 roku w dużym stopniu „zrewolucjonizowała podejście do dziecka czyniąc go podmiotem, a nie przedmiotem nauczania”[12]. Poza tym przyczyniła się ona do zatrzymywania osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych. W ten sposób „ucieka się” od toku kształcenia w szkolnictwie specjalnym. Należ w tym miejscu zaznaczyć, że dla wielu rodziców szkoła specjalna była miejscem zagrożonego rozwoju ich dzieci.

---

[11] H. Eberwein, Integrationspadagogik als Weiterentwicklung (sonder) padagogischen Denkens und Handelns [w:] H. Eberwein (red.) Behinderte und Nichtbeinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspadagogik, Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1988, s. 45.

[12] J. Karbowniczek, Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa 2008, s. 126.

Powyższy system edukacyjny w Polsce prowadzony jest zarówno w: szkołach ogólnodostępnych oraz w specjalnie wyznaczonych oddziałach integracyjnych.

Edukacja osób niepełnosprawnych intelektualnie wiąże się także z wypełnianiem przez wspomniane placówki następujących funkcji: organizacyjnej (jest powiązana z tworzeniem struktury bazy dydaktycznej), pedagogicznej (rewalidacyjnej) – wiąże się ze stosowaniem metod i środków dydaktycznych oraz społecznej (dążenie do stworzenia wspólnoty miedzy uczestnikami).

W tym miejscu należy także przypomnieć, że jednostki niepełnosprawne kwalifikowane są do szkół integracyjnych na podstawie orzeczenia: lekarza, pedagoga specjalnego i psychologa. Model kształcenia integracyjnego prowadzony jest na trzech poziomach: podstawowym, zawodowym oraz średnim. Tygodniowy rozkład zajęć zawiera opis poszczególnych zadań, które ma do realizacji każda jednostka niepełnosprawna.

W toku kształcenia nauczyciele nie stosują określonych norm czasowych. Czas pracy każdej jednostki jest uzależniony od wytyczonych zadań. Tylko w szczególnych przypadkach program nauczania jest uzupełniany zajęciami indywidualnymi o charakterze wyrównawczym, które niwelują poszczególne braki. Każdy nauczyciel prowadzący zajęcia w klasie integracyjnej powinien przede wszystkim dążyć do: inspirowania pracy dziecka, zachęcania go do nowych działań, indywidualnego rozwoju każdej jednostki, zaspokojenia potrzeb dziecka, a także do uwzględnienia autonomii oraz godności jednostki.

Według J. Popławskiej i B. Sierpińskiej cele kształcenia uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi w klasach integracyjnych odnoszą się do :

1. ,,Nauczania i wychowania uczniów zdrowych i niepełnosprawnych w warunkach szkoły ogólnodostępnej poprzez:
   a. integrację dzieci niepełnosprawnych i zdrowych w naturalnym środowisku rówieśniczym,
   b. diagnozę potrzeb specjalnych każdego ucznia w klasie,
   c. nauczanie wielopoziomowe w ramach wspólnego programu nauczania poprzez:
   - modyfikowanie programu nauczania do potrzeb i możliwości każdego ucznia w zakresie treści i metod oraz tempa uczenia się poszczególnych dzieci,
   - aktywne metody oparte na współpracy,
   - tworzenie indywidualnych programów nauczania w zależności od potrzeb i możliwości każdego ucznia

   d. kreowanie sytuacji dających możliwość twórczego rozwoju dziecka przez różnorodną działalność,
   e. humanizację edukacji,
   f. stymulowanie rozwoju dziecka oraz przygotowanie do przyszłego, na miarę możliwości samodzielnego, włączania się w życie społeczne,
   g. określenie priorytetów rozwojowych dziecka niepełnosprawnego w konkretnym momencie jego życia.

2. Pedagogizacji rodziców poprzez:
    a. zapewnienie rodzicom odpowiedniej informacji na temat integracji,
    b. przeprowadzenie warsztatów dotyczących umiejętności wychowawczych,
    c. czynne włączenie rodziców w życie szkoły.
3. Partnerstwo we współpracy z rodziną poprzez:
    a. rozpoznawanie potrzeb dzieci,
    b. planowanie pracy wychowawczej,
    c. konsultacje, warsztaty,
    d. pomoc w wychowaniu dziecka (…) [13].

Z literatury pedagogicznej wynika, że nauczyciel wyrażający gotowość do pracy w oddziale integracyjnym powinien posiadać:

1. „odpowiedni zasób wiedzy o dzieciach niepełnosprawnych związanych z ich rozwojem, wychowaniem i edukacją;
2. odpowiedni zasób wiedzy z zakresu metodycznej pracy z tymi dziećmi;
3. pozytywne podejście emocjonalne wobec uczniów niepełnosprawnych, wrażliwość na ich potrzeby oraz skłonność ich zaspokajania, dodatkowo preferowane są tu następujące cechy osobowościowe: cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie i dobra kontrola emocjonalna;
4. przekonanie o wartości integracyjnego wychowania i nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej ”[14].

Głównym założeniem pracy w placówce integracyjnej jest wspieranie rozwoju dzieci niepełnosprawnych. Praca nauczyciela z dzieckiem odnosi się do jego indywidualnych potrzeb. Dlatego do grup integracyjnych szczególnie powinny być przyjmowane dzieci, którym jesteśmy w stanie pomóc. Zazwyczaj są to jednostki niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim. Natomiast dzieci z odchyleniami od normy w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim nie są uwzględniane do tego typu kształcenia. Wymagają one nadal indywidualnego toku nauczania w szkolnictwie specjalnym ze względu na deficyty rozwojowe. Nie będą one dobrze funkcjonowały i adaptowały się do warunków kształcenia o charakterze integracyjnym.

Nauczyciel uczący w klasie integracyjnej powinien zaplanować i zrealizować program indywidualnie dla każdego niepełnosprawnego dziecka. Przy czym musi pamiętać, aby uwagę zwracać także na innych uczestników. Jednemu nauczycielowi może być trudno podołać wszystkim obowiązkom. Dlatego dodatkowo do pracy z jednostkami niepełnosprawnymi powołano nauczycieli wspierających. Ich zadaniem jest stymulacja i wspieranie periodyzacji rozwoju dziecka oraz pomoc nauczycielom przedmiotowym. Obaj nauczyciele (przedmiotowy

[13] J. Popławska, B. Sierpińska, Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej, Warszawa 2001, s. 11-12.

[14] M. Gołubiew, Integracja w prawie oświatowym a realia polskiej szkoły – sanse i agrożenia edukacji dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym, [w:] Dyskursy pedagogiki specjalnej 3: Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany, red. Cz. Kosakowskiego, A.. Krause, Olsztyn 2004, s. 152.

i wspierający) powinni dążyć do tego, aby klasa była zintegrowanym zespołem, a także aby każda jednostka robiła postępy na miarę swoich sił, możliwości.

Zdaniem J. Karbowniczek należy ,,kształcić nauczycieli o wysokim poczuciu autonomiczności i aspiracjach twórczych. Ich wiedza powinna być oparta na doświadczeniach, umiejętnościach, systemie wartości, czego konsekwencją jest umiejętne formułowanie celów, optymalizacja doboru metod spostrzegania otoczenia i siebie jako aktywnych, dynamicznych podmiotów zdolnych do oryginalnych rozwiązań nietypowych w sytuacjach edukacyjnych ”[15]. W ujęciu autorki tylko takie cechy pozwolą nauczycielom przeprowadzić integrację dzieci niepełnosprawnych intelektualnie z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

Należy także zastanowić się nad tym czym jest dla nauczyciela edukacja integracyjna na progu XXI wieku? Poza tym zadajmy sobie również pytanie jak postrzegają nauczyciele osoby niepełnosprawne intelektualnie w szkołach ogólnodostępnych? Znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania nie jest rzeczą łatwą. Ale spróbujmy znaleźć na nie rozwiązanie w literaturze. Po pierwsze - dla nauczyciela edukacja integracyjna jest pewną zachętą do współpracy z jednostkami ,, innymi ”. W ten sposób nauczyciel dąży do doskonalenia swoich umiejętności na podłożu wychowawczym. Ponadto może on zauważyć, że tok kształcenia to nie tylko rozwój procesów poznawczych, ale także pogłębianie swoich przeżyć emocjonalnych oraz relacji terapeutycznych z jednostką niepełnosprawną intelektualnie.

Jest to dość istotny element, ponieważ w takim ujęciu nauczyciel może doskonalić swój warsztat metodyczny. Natomiast drugie pytanie dotyczące postrzegania przez nauczycieli niepełnosprawnych intelektualnie jest dość skomplikowane. Każdy nauczyciel inaczej odbiera osoby z odchyleniami od normy.

Z literatury wynika, że przede wszystkim nauczyciele:

- obawiają się agresywności tych osób,
- wskazują na ich cechy negatywne: lękliwość, niepewność i słabość,
- obawiają się braku tolerancji ze strony tych jednostek w stosunku do innych osób,
- wskazują na ich brak samodzielności.

Poza tym K. Baranowicz [16] twierdzi, że 70 % polskich nauczycieli nie podjęłoby się toku kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie z jednostkami pełnosprawnymi. Swoją postawę uzasadniają czynnikami wynikającymi z braku: cierpliwości, kwalifikacji zawodowych oraz doświadczeń o takim charakterze. Autorka zauważa także na zbieżność z badaniami zagranicznymi, które zostały przeprowadzone przez L. M. Leberman, J. F. Mesinger i M. Wizner. W ujęciu tych autorów od 70 do 80 % nauczycieli nie wyraża zgody na kształcenie jednostek niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami. Badani swoją decyzję uzasadniają specyficznymi wymogami kształcenia. Przedstawione wynik badań są niepokojące i zatrważające, Spójrzmy na ten problem również z innej perspektywy. Z polskiej literatury

[15] J. Karbowniczek, Zmiany i tendencje w edukacji wczesnoszkolnej w świetle przeprowadzonych badań [w:] Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna, (red.) J. Szempruch, Rzeszów 2006, s. 27.

[16] K. Baranowicz, Nauczanie wspólnym nurtem, ,, Edukacja i Dialog ” 1998, nr. 5.

wynika również, że 74,5 % nauczycieli dostrzega jednak zasadnicze korzyści z integracyjnego bytowania dzieci niepełnosprawnych intelektualnie z jednostkami pełnosprawnymi. Większość badanych zauważa, że dzieci ,, inne " mogą się wiele nauczyć od ich pełnosprawnych rówieśników.

Ponadto twierdzą oni, że w wyniku kształcenia integracyjnego jednostki niepełnosprawne intelektualnie rozwijają następujące cechy: opiekuńczość czyli chęć niesienia pomocy, tolerancję i wrażliwość. Ponad to uczą się postępowania zgodnego z obowiązującymi normami i w ten sposób pozyskują nowych przyjaciół.

Podsumowując powyższy temat należy podkreślić , że niezbędna jest pomoc nauczyciela w integrowaniu ,, innych " z rówieśnikami zwłaszcza na etapie szkoły podstawowej. Zwracam uwagę na ten fakt, ponieważ to właśnie na tym etapie rozwoju u dzieci dokonuje się proces kształtowania postaw. Ponadto nauczyciel w toku edukacji powinien zwrócić uwagę na predyspozycje fizyczne dziecka niepełnosprawnego intelektualnie.. W wyniku właściwego ukierunkowania ze strony nauczyciela mogą one w przyszłości pozwolić osiągnąć jednostce niepełnosprawnej intelektualnie osiągnięcia sportowe. Ponadto predyspozycje fizyczne dziecka właściwie rozwijane przez nauczyciela mogą w pewnym sensie przyczyniać się do budowania pozytywnego obrazu własnej osoby.

Nie należy także zapominać o :

- organizacji procesu wychowawczego oraz dydaktycznego,
- kwalifikacjach kadry pedagogicznej w zakresie oligofrenopedagogiki,
- ukończeniu przez nauczycieli kursu w zakresie socjoterapii.

Jak państwo uważają czy warto poruszoną problematykę rozważać, a tym samym prowadzić nad nią refleksję w kierunku poprawienia stosunku osób pełnosprawnych wobec jednostek niepełnosprawnych intelektualnie? Myślę, że warto poświęcić kilka chwil dla tej tematyki. Jest ona dość istotna dla współczesnego człowieka.

Ojciec święty Jan Paweł 2 w encyklice Laborem Exercens zwraca uwagę, że osoby upośledzone ,,w pełni są podmiotami ludzkimi z należnymi im wrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami, które mimo ograniczeń i cierpień wpisanych w ich ciało i władze, stanowią jednak o szczególnym znaczeniu godności i wielkości człowieka. (…) Osoba upośledzona jest jednym z nas i w pełni uczestniczy w naszym człowieczeństwie "[17]. Niech powyższe słowa Papieża Słowianina będą apelem dla każdego z osobna, że nie ma lepszych i gorszych. Nie zapominajmy o tym, że wszyscy jesteśmy równi.

Kształcenie integracyjne nie jest jakimś modnym ,,trendem na czasie", lecz istotnym czynnikiem w krzewieniu pozytywnych postaw do osób niepełnosprawnych intelektualnie. Tylko w ten sposób wychowując przyszłe pokolenia z osobami niepełnosprawnymi w jednej klasie szkolnej osiągniemy akceptację i tolerancję przełamującą wszelką dyskryminację.

W takim razie powinniśmy pamiętać, że kształcenie integracyjne nie oznacza jedynie włączania jednostek z niepełnosprawnościami do placówek światowych, lecz dąży się w ten

[17] Jan Paweł II, Encyklika o pracy ludzkiej - Laborem Exercens, Wrocław 1995, s. 80.

sposób do stworzenia właściwego środowiska edukacyjnego.

Rolą nauczyciela w kształceniu integracyjnym jest:

- poznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów na podstawie diagnozy pedagogicznej,
- wzmacnianie mocnych stron jednostek,
- kompensowanie ich deficytów rozwojowych,
- kształtowanie umiejętności u uczniów,
- opracowanie zestawu treści programowych dla jednostek,
- dostosowanie zakresu i stopnia materiału do możliwości uczniów,
- dobór właściwych metod i form nauczania do ich potencjału rozwojowego,
- uwzględnienie w planie zajęć charakterze rewalidacyjnym,
- koordynowanie relacji między dziećmi,
- stosowanie zasad ortodydaktyki w kształceniu jednostek,
- współpracowanie ze specjalistami wspomagajacymi rozwój ucznia.

Ponadto nauczyciel jako wychowawca odpowiada także za:

- informowanie pedagoga szkolnego o funkcjonowaniu jednostek w systemie integracyjnym,
- udzielanie informacji psychologowi szkolnemu,
- informowanie rewalidatora oraz reedukatora o efektach pracy uczniów w klasie,
- realizację zaleceń do pracy w klasie.

Jan Paweł II w trakcie homilii podczas Mszy Św. W Łowiczu 14.06.1999 r. zwrócił się także do nauczycieli i wychowawców. Powiedział on znamienne słowa: „Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie”[18]

Niech powyższa myśl papieska przyświeca wszystkim nauczycielom i pedagogom specjalnym w kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży wobec osób niepełnosprawnych.

Niech ten wzór będzie nie tylko dla nauczycieli drogowskazem, ale także światłem dla przyszłych pokoleń.

Literatúra

BARANOWICZ, K.: *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*, Łódź 2006.

BARANOWICZ, K.: *Nauczanie wspólnym nurtem, „Edukacja i Dialog”* 1998, nr. 5.

[18] Jan Paweł II, Homilia wygłoszona podczas Mszy św. Łowicz 14.06.1999 r., http://mateusz.pl/jp99/pp/1999/pp19990614a.htm, źródło z dn. 25.03.2009 r.

BARŁÓG, K.: *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym,* Rzeszów 2001.

BOGUCKA, J.- ŻYRO, D. Doświadczenie placówek integracyjnych, a humanizm edukacyjny, [w:] *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji Konstancin 28 – 29.10.2002*, Warszawa 2002.

CHODKOWSKA, M.: *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi,* Warszawa 2004.

EBERWEIN, H.: Integrationspadagogik als Weiterentwicklung (sonder) padagogischen Denkens und Handelns [w:] *H. Eberwein (red.) Behinderte und Nichtbeinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspadagogik,* Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1988.

GOŁUBIEW, M.: Integracja w prawie oświatowym a realia polskiej szkoły – sanse i agrożenia edukacji dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3: Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany, red. Cz. Kosakowskiego*, A. Krause, Olsztyn 2004

JAN PAWEŁ II,: *Encyklika o pracy ludzkiej - Laborem Exercens,* Wrocław 1995.

JAN PAWEŁ II,: *Homilia wygłoszona podczas Mszy św. Łowicz* 14.06.1999 r., http://mateusz.pl/jp99/pp/1999/pp19990614a.htm

KARBOWNICZEK, J.: Kierunki zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego), [w:] *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, (red.) W. Grelowska, J. Karbowniczek; Częstochowa 2005.

KARBOWNICZEK, J.: Nauczanie zintegrowane i co dalej? [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty, (red.) M. Królica, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla*; Częstochowa 2007.

KARBOWNICZEK, J.: O współpracy rodziców z przedszkolem i szkołą słów kilka; „*Edukacja elementarna w teorii i praktyce*", Kwartalnik dla nauczycieli 2006 nr 2.

KARBOWNICZEK, J.: Zmiany i tendencje w edukacji wczesnoszkolnej w świetle przeprowadzonych badań [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, (red.) J. Szempruch, Rzeszów 2006.

KARBOWNICZEK, J: , Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa 2008.

OKOŃ, W. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.

Samujło, M.: Kierunki reform edukacyjnych w odniesieniu do osoby nauczyciela, [w:] *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, (red.) M. Ochmański, Warszawa 1997.

POPŁAWSKA, J. - SIERPIŃSKA, B.: *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej,* Warszawa 2001.

Kontaktná adresa

Mgr. Mariusz Grabowski
Centrum Rehabilitacyjno-Opiekuńcze
Przybyszewskiego 255, 92 338 Łódź, Poland
donmarianoitaliano6@wp.pl

Astronómia vo vzdelávaní jednotlivcov s mentálnym postihnutím

Peter HANISKO – Anna SKOKANOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá možnosťami vyučovania základov astronómie detí a žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách. V závere sú navrhnuté motivačné možnosti, ktoré prispejú k zvýšeniu záujmu jednotlivcov s mentálnym postihnutím nielen o astronómiu, ale aj o prírodu ako celok a skvalitnia proces vyučovania v tejto oblasti.

Kľúčové slová: astronómia, mentálne postihnutie, vyučovanie.

Astronomy in the Education of Mentally Disabled

Abstract: The article discusses the possibilities in teaching the fundamentals of astronomy to mentally disabled children and students of special schools. In conclusion, it proposes several alternatives for motivating and subsequently increasing the interest of the mentally disabled not only in astronomy, but also the nature as a whole. The possibilities of improving education in this area are also described.

Keywords: astronomy, mentally disabled, education.

Úvod

"*Astronómia pre všetkých*" je požiadavka, ktorá sa v súčasnej dobe zdá byť celkom prirodzená. Napriek tomu, jednoduchý návod ako učiť astronómiu tak, aby bola príťažlivá pre všetkých, nielen pre intaktné deti a žiakov, ale aj pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zatiaľ neexistuje. Obzvlášť zložité je sprostredkovanie astronomických poznatkov deťom a žiakom s mentálnym postihnutím. Štúdium astronómie v priebehu vzdelávacieho procesu si od všetkých zúčastnených vyžaduje sústavnú a systematickú prácu tak v priebehu vyučovacích hodín, ako aj systematickú domácu prípravu na vyučovanie. Vyučovaním astronómie sa sledujú najmä vyššie ciele, teda nielen odovzdať vedecké poznatky o astronómii, ale čo najlepšie pripraviť deti a žiakov na využitie sprostredkovaných poznatkov v bežnom živote, tu je potrebné uvedomiť si, že vyučovaním astronómie sa vychovávajú aj budúce generácie. Astronómia by sa mala na všetkých typoch škôl vyučovať nielen preto, aby u detí a žiakov výrazne vzrástla schopnosť riešiť problémy, ktoré nie je možné "*chytiť do ruky*", ale aj preto, že sprostredkované vedecké poznatky majú povznášať ducha.

K pochopeniu podstaty a zloženia vesmíru výrazne prispievajú hvezdárne a planetária, ktoré napomáhajú vyučovaniu astronómie. Hvezdárne a planetária by mali bez akejkoľvek selekcie, v súlade s etickými a spoločenskými normami slúžiť všetkým členom spoločnosti, teda aj jednotlivcom s mentálnym postihnutím. Selektívne tendencie majoritnej spoločnosti vyplývajú predovšetkým z neznalosti tej-ktorej problematiky a z predsudkov. Medzi vyčleňované skupiny osôb môžu potencionálne patriť aj jednotlivci s mentálnym postihnutím.[1]

Jednotlivci s mentálnym postihnutím a ich vzdelávanie v oblasti astronómie

Aktuálny systém škôl a zariadení pre osoby s mentálnym postihnutím je postavený na vytváraní integračných, resp. inkluzívnych možností, odráža zmeny ponímania týchto osôb. Jednotlivcom s mentálnym postihnutím je poskytovaná výchova a vzdelávanie buď v bežných základných školách, alebo v špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácií s mentálnym postihnutím. Obsah vzdelávania je vždy prispôsobený druhu a stupňu postihnutia žiakov.

Špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím sú vnútorne členené podľa stupňa mentálneho postihnutia na:[2]

- Vzdelávací variant A - žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím.
- Vzdelávací variant B - žiaci so stredným stupňom mentálneho postihnutia.
- Vzdelávací variant C - ťažko mentálne a viacnásobne postihnutí žiaci.

U jednotlivcov s mentálnym postihnutím sú najzávažnejšie narušené poznávacie procesy a práve k rozvíjaniu poznávacej činnosti prispieva zaradenie základov astronómie do vyučovacieho procesu v špeciálnych základných školách.

Kvalitatívna a kvantitatívna úroveň poznávacích procesov u jednotlivcov s mentálnym postihnutím závisí od druhu a stupňa postihnutia, na ich úroveň má vplyv aj vôľa, city a vlastnosti osobnosti. Najzreteľnejšie odchýlky od normy sú v predstavách, ktoré sú u osôb s mentálnym postihnutím fragmentárne, neúplné, nejasné, nepresné, často sa spodobujú podľa náhodných vonkajších, nepodstatných znakov, splývajú, sú málo diferencované, prípadne sa nenáležite kombinujú, prítomná je perseverácia predstáv, ktoré potláčajú tvorbu iných predstáv, čo sa premieta do chudoby fantazijných predstáv a obrazotvornosti. Vo vnímaní u osôb s mentálnym postihnutím sú odlišnosti nasledovné. Sú príznačné odchýlky v rýchlosti, výberovosti, zameranosti, rozsahu a celostnosti vnemov, odchýlky v diferenciácii a koordinácii vnímania a vo vnímaní priestoru, času a pohybu. Aj pamäť je u detí a žiakov s mentálnym postihnutím narušená vo všetkých fázach, teda pri zapamätávaní, podržaní v pamäti i pri vybavovaní. Žiaci s mentálnym postihnutím potrebujú dlhšiu dobu a vynaloženie väčšieho úsilia na úmyselné zapamätávanie, podstatne kratší čas sú schopní udržať si poznatok v pamäti, majú ťažkosti s pohotovým vybavením si poznatku, jeho reprodukciou a uplatnením, taktiež si skôr zapamätajú nepodstatné detaily a uniká im podstata. U jednotlivcov s mentálnym postihnutím je veľkým problémom vzbudiť a zamerať pozornosť, vytvoriť a udržať dominantu, únava prichádza veľmi rýchlo. Myslenie je u žiakov s mentálnym postihnutím najviac postihnuté. Evidentné sú nedostatky v analýze a syntéze, indukcii a dedukcii, abstrakcii, generalizácii, analógii, porovnávaní, klasifikácii a štrukturalizácii. U týchto jednotlivcov je neprítomné logické myslenie, abstraktné myslenie je problémové, zväčša zostáva len konkrétne myslenie, pričom je jednoduché a neorganizované. Najzávažnejšie nedostatky sú v procese konceptualizácie, čo

[1] ZÁVODSKÝ, P.: *Astronomické vzdělávání mentálně retardovaných 1*. 2003.
[2] *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008 o špeciálnych školách* č. 322/2008 Z.z. http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasky/2008-322.pdf. *(15.10.2009)*

spätne ovplyvňuje vnímanie, predstavy, obrazotvornosť a pamäť.[3]

Celé 20. storočie a začiatok 21. storočia je charakteristický vzostupom poznatkov nielen v oblasti astronómie, ale aj v špeciálnej pedagogike, ktorá pozitívne zasahuje do života jednotlivcov s postihnutím a narušením. Ak je postihnutie, či narušenie takého charakteru, že spomínaní jednotlivci nie sú schopní adekvátne spracovať vedecké poznatky z oblasti astronómie pri aplikácii bežných vyučovacích metód, foriem a prostriedkov, je potrebné v priebehu odovzdávania astronomických poznatkov uplatniť špeciálnopedagogický prístup tak, aby bol jednotlivec s postihnutím a narušením schopný odovzdávané poznatky primerane spracovať a uplatniť v bežnom živote.

Samotná starostlivosť o postihnutých a narušených jednotlivcov je podmienená nielen medicínskymi, psychologickými, sociálnymi, právnymi, etickými a ekonomickými hľadiskami, ale v prípade špeciálnopedagogickej starostlivosti v oblasti astronómie aj hľadiskom astronomickým. Vzdelávanie z oblasti astronómie má pre jednotlivcov s postihnutím a narušením prínos na jednej strane priamy - kedy sa pôsobí priamo na jednotlivcov v oblasti skvalitnenia ich osobných záujmov, osobných potrieb, motivácie, štúdia apod. a na druhej strane nepriamy prínos, kedy prispieva k pozitívnym medziľudským vzťahom v zložitej sociálnej interakcii, najmä v súvislosti s integračnými a inkluzívnymi tendenciami spoločnosti vo vzťahu k jednotlivcom s postihnutím a narušením.

Hvezdáreň a planetárium vo vzdelávaní jednotlivcov s mentálnym postihnutím z oblasti astronómie

Hvezdárne a planetária úspešne napomáhajú vyučovaniu astronómie a prispievajú pochopeniu podstaty a zloženia vesmíru. Hvezdárne a najmä planetária ponúkajú pre školy všetkých typov a stupňov špecializované programy zamerané na doplnenie a rozšírenie učiva, ktoré bolo žiakom sprostredkované v priebehu vzdelávacieho procesu v škole.

V planetáriách sa pre školy pripravujú náučné a populárno-náučné audiovizuálne programy pod "*umelou*" hviezdnou oblohou planetária s prihliadnutím na to, čo sa deti a žiaci učia v škole. Pre deti predškolského veku a nižšie ročníky základných škôl sa ponúkajú programy, ktoré rozprávkovou formou sprístupňujú najnovšie poznatky o vesmíre. Ťažisko vzdelávania v planetáriách spočíva v príprave a realizácii ucelených programov, ktoré názorným a zaujímavým spôsobom rozširujú a dopĺňajú učivo sprostredkované v priebehu vzdelávacieho procesu v škole. Výukový program v planetáriu je preto dobrou príležitosťou motivovať deti a žiakov k vlastnému pozorovaniu oblohy.

Cieľom činnosti hvezdární a planetárií by malo byť šírenie a propagovanie nových vedeckých a technických poznatkov z astronómie, astrofyziky, kozmonautiky a iných príbuzných vied medzi širokou verejnosťou s dôrazom na deti a mládež, nevynímajúc deti a mládež so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Okrem toho, by ich náplňou malo byť aj cieľavedomé výchovné a vzdelávacie pôsobenie na človeka rôzneho veku v záujme všestranného

[3] BAJO, I. - VAŠEK, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých.* 1994, str. 95 - 97.

rozvoja jeho osobnosti. Celá ich činnosť by mala smerovať najmä k výchove detí a žiakov k pozitívnemu vzťahu k vede, k rozvoju vedeckého poznania a k zvyšovaniu všeobecného, odborného a kultúrneho vzdelania nielen intaktných detí a žiakov, ale aj jednotlivcov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ich hlavnou činnosťou vo vzdelávacej oblasti je podporovanie vyučovania astronómie na všetkých stupňoch a typoch škôl v súlade s ich učebnými plánmi, špeciálne základné školy nevynímajúc. Táto činnosť by sa mala vykonávať priamo vo hvezdárňach alebo v planetáriách, aby mohla byť spojená s praktickým pozorovaním objektov dennej i nočnej oblohy. Veľkou výhodou vyučovania astronómie v planetáriu je vhodná kombinácia slova, obrazu a príjemnej hudby s prihliadnutím na vekové a intelektové možnosti, ktorá podnecuje u detí a žiakov záujem o získané poznatky.[4]

Návrhy a odporúčania pre vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím z oblasti astronómie

Základy astronómie sprostredkovávané žiakom s mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách by mali byť zmysluplné, mali by sa zaoberať problémami každodenného života spojené s ich riešením. Pri odovzdávaní astronomických základov je dôležité poukazovať na súvislosť reality života a astronómie (striedanie dňa a noci, striedanie ročných období apod.). Astronómia vo výraznej miere prispieva aj k rozvíjaniu potrebných pracovných návykov žiakov s mentálnym postihnutím predovšetkým vtedy, ak sú astronomické poznatky sprostredkovávame prostredníctvom hry.

Žiaci s mentálnym postihnutím majú počas vyučovania astronómie nadobúdať a rozširovať svoje poznatky spravidla priamou skúsenosťou v rozličných činnostiach, najvhodnejšie je využívanie zážitkovej metódy. V priebehu vyučovacieho procesu je vhodné využívať rôzne hry a situácie, s ktorými sa žiaci môžu v bežnom živote stretnúť. Tu je potrebné poznamenať, že spomenuté sprostredkovanie astronomických poznatkov nikdy nenahradí priamu skúsenosť a priame prežitie daného okamihu tak, ako je to v realite. Prepojenie získavania astronomických vedomostí s reálnym životom zabezpečuje zúročenie získaných kvalitných vedomostí a zručností v praktickom živote. V prípade vyučovania astronómie je možné využiť návštevu planetária alebo hvezdárne. Pokiaľ sú uvedené exkurzie doplnené výstižným a názorným vysvetlením javov a procesov o ktorých sa žiaci učili v škole a ktoré poznajú aj z každodenného života, takéto poznávanie bude aj pre žiakov s mentálnym postihnutím atraktívne a odnesú si hodnotný zážitok.

Exkurzia do planetária alebo hvezdárne ako forma prezentačného a kreatívneho programu určite obohatí a kvalitatívne zvýši úroveň vyučovania základov astronómie v špeciálnych základných školách. Výber vzdelávacieho programu sa má riadiť najmä učivom, ktoré je obsiahnuté v učebných osnovách, zrozumiteľnosť by mali zabezpečovať primerané aktivizujúce interpretačné postupy výkladu. Veľmi dôležité je, aby v priebehu vyučovacieho procesu boli k dispozícii vhodné názorné učebné pomôcky, ktoré uľahčujú žiakom s mentálnym postihnutím

[4] POKORNÝ, Z.: *Astronomické vzdělávaní*. 2001. Str. 18.

poznávanie a objavovanie skutočností (kúsok meteoritu, ďalekohľady, modely vesmírnych sond a staníc apod.).

Okrem exkurzií do hvezdárne a planetária by bolo vhodné žiakov s mentálnym postihnutím zapojiť aj do niektorých astronomických súťaži. Okrem súťaži, ktoré organizujú jednotlivé školy a centrá voľného času na miestnej a regionálnej úrovni, existujú v súčasnej dobe aj celoslovenské súťaže, ktoré každoročne organizuje napr. Slovenská ústredná hvezdáreň v Hurbanove, -vedomostná súťaž „*Čo vieš o hviezdach?"*[5]. V súčasnosti sú tieto súťaže určené pre intaktné deti a žiakov, v budúcnosti by bolo vhodné do niektorých súťaži zapojiť aj deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – napr. do výtvarnej súťaže „*Vesmír očami detí"*[6]. Podrobné informácie a pravidlá o jednotlivých súťažiach sú uverejnené na internetovej stránke Slovenskej ústrednej hvezdárne v Hurbanove.[7]

Záver

Hvezdárne a planetária by sa pri organizovaní podujatí pre verejnosť mali zaoberať aj humanitnými vedami (špeciálnou pedagogikou, psychológiou, sociológiou apod.) a umeleckými, pretože vytvárajú rozhranie medzi kultúrou "*vedeckou*" a kultúrou "*nevedeckou*".[8] Dosiahnutie pozitívnych výsledkov vo vzdelávaní v oblasti astronómie u jednotlivcov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami si vyžaduje systematické pôsobenie na jednotlivcov s postihnutím a narušením v tejto oblasti, čo zatiaľ nemôžeme považovať za optimálne. V súčasnosti možno konštatovať, že sprostredkovávanie astronomických vedeckých poznatkov jednotlivcom s mentálnym postihnutím je len v začiatkoch, prejavuje sa to najmä nedostatkom odbornej literatúry a metodických materiálov v tejto oblasti, čo je jedným z aktuálnych problémov špeciálnej pedagogiky, ktorý je potrebné riešiť.

Literatúra

BAJO, I., VAŠEK, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých.* 1. vydanie. Sapientia, Bratislava, 1994. Strán 240. ISBN 80-967180-1-0.

Mc KEE, CH. F., TAYLOR, J. H., et al.: *Astronomy and astrophysics in the new millenium*. National academy press, Washington, 2001. Strán 247. ISBN 0-309-07031-7. http://nap.edu/readingroom/books/astronomy_and_astrophysics/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY: *Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím*. MŠ SR, Bratislava, 2006. http://www.statpedu.sk/buxus/docs//Pedagogicke_dokumenty/specialne_skoly_a_ triedy/ucebne_osnovy/UP_UO_SZS_ziaci_s_ment_post.pdf. (4.11.2008).

[5] SLOVENSKÁ ÚSTREDNÁ HVEZDÁREŇ: *Čo vieš o hviezdach?* SUH, Hurbanovo, 2008. http://www.suh.sk/metodd/cvoh/. (3.11.2008).
[6] SLOVENSKÁ ÚSTREDNÁ HVEZDÁREŇ: *Vesmír očami detí*. SUH, Hurbanovo, 2008. http://www.suh.sk/metodd/vod/. (3.11.2008).
[7] SLOVENSKÁ ÚSTREDNÁ HVEZDÁREŇ: *Odborno-metodické a popularizačno-vzdelávacie oddelenie*. SUH, Hurbanovo, 2008. http://www.suh.sk/metodd/. (3.11.2008).
[8] ZÁVODSKÝ, P.: *Speciální astronomické vzdělávání*. 2004.

Medzinárodná klasifikácia chorôb - MKCH – 10. http://primar.sme.sk/Page.aspx?ID=4023. (15.12.2008).

PERCY, J.: *Astronomy education : A global perspective*. In: Planetarian. Vol. 24, No. 3, September 1995. ISSN 0090-3213. http://www.ips-planetarium.org/planetarian/articles/astro_ed_global.html. (3.11.2008).

POKORNÝ Z.: *Astronomické vzdělávaní*. 1. vydanie. Hvězdárna a planetárium Mikuláše Koperníka, Brno, 2001. Strán 56.

SLOVENSKÁ ÚSTREDNÁ HVEZDÁREŇ: *Odborno-metodické a popularizačno-vzdelávacie oddelenie*. SUH, Hurbanovo, 2008. http://www.suh.sk/metodd/. (3.11.2008).

SLOVENSKÁ ÚSTREDNÁ HVEZDÁREŇ: *Vesmír očami detí*. SUH, Hurbanovo, 2008. http://www.suh.sk/metodd/vod/. (3.11.2008).

SLOVENSKÁ ÚSTREDNÁ HVEZDÁREŇ: *Čo vieš o hviezdach?* SUH, Hurbanovo, 2008. http://www.suh.sk/metodd/cvoh/. (3.11.2008).

ŠTEFL, V., KRTIČKA, J.: *Didaktika astrofyziky*. 1. vydanie. Přirodovědecká fakulta, Masaryková univerzita, Brno, 2003. 122 strán.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008 o špeciálnych školách č. 322/2008 Z.z. MŠ SR, Bratislava, 2008. *http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Vyhlasky/2008-322.pdf.*

ZÁVODSKÝ, P.: *Astronomické vzdělávání mentálně retardovaných 1*. 2003. http://www.ian.cz/detart_fr.php?id=998. (21.10.2008).

ZÁVODSKÝ, P.: *Speciální astronomické vzdělávání*. 2004. http://www.ian.cz/detart_fr.php?id=1161&pageNum_clanky=0. (21.10.2008).

Kontaktná adresa

PaedDr. Ing. Mgr. Peter Hanisko, PhD.
Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, Katedra fyziky
Námestie Andreja Hlinku 56/1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika
Peter.Hanisko@fedu.ku.sk

PaedDr. Anna Skokanová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky PF KU v Ružomberku, Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Kláštorská 38, 054 01 Levoča, Slovenská republika
Anna.Skokanova@fedu.ku.sk

Vytváření inkluzívního prostředí na prvním stupni základní školy a důsledky směřující k profesní přípravě budoucích učitelů

Jiří HAVEL – Jana KRATOCHVÍLOVÁ

Abstrakt: V příspěvku seznamujeme čtenáře s cíli a strategiemi řešení dílčího úkolu v rámci výzkumného záměru PdF MU MSM 0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ a také s prvotními výsledky našich šetření zaměřujících se zejména na obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů a na sebehodnocení podmínek inkluze spolupracujících škol. Ve druhé části se zamýšlíme nad nutnými inovacemi v pregraduální přípravě učitelů 1. stupně ZŠ na PdF MU v přímé návaznosti na výsledky výzkumu.

Kľúčové slová: inkluze, škola pro všechny, školní vzdělávací program, sebehodnocení podmínek inkluzivního vzdělávání.

Creating inclusive environment on primary schools and its incidence aiming to professional preparation of future teachers

Abstract: In the paper we present the aims and strategies of solving partial goal of the framework research project of the Faculty of Education of Masaryk University „Special needs of the pupils in the context of general training programme for primary education” as well as with preliminary results of our inquiry aiming especially on contextual analysis of school training programmes and on their self-assessment of the conditions of inclusion in the cooperative schools. In the second part we think about necessary innovations in pregraduate preparation of the teachers of primary school on the Faculty of Education MU in connection with research results.

Keywords: inclusion, school for all, school training programme, self-assessment of the conditions of inclusive education.

Proměna prostředí v primární škole

Reformní úsilí českých učitelů brzy oslaví již dvacetileté jubileum. Za tuto dobu se výrazně proměnilo pojetí školní edukace i prostředí, v němž celý proces probíhá. Znovu se uplatnila, nebo přímo vznikla celá řada pedagogických směrů a systémů, které nesměly být v období jednotného školství praktikovány. Formována byla celá řada profesních a zájmových sdružení zainteresovaných pedagogů, kteří se dokázali výrazně podílet na inovativních procesech ve vzdělávání. V uvedeném období vznikly také tři výrazné vzdělávací programy, které byly realizovány ve veliké většině českých základních škol. Všechny teď pomalu doznívají, neboť jsou v současné době nahrazovány *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*, který symbolicky, ale také fakticky uzavírá celou dosavadní etapu školských reforem.

Hlavní ideou celého systému základního vzdělávání se stává příprava jedince na plnohodnotný život. Jednotlivé etapy, tzv. vzdělávací období, směřují k výstupům, které nemohou být posuzovány pouze úhlem školní úspěšnosti, ale které jsou poměřovány především

funkčností v reálných situacích. Cílem systému proto není osvojení výstupů v tradičních oborech lidského poznání (to je pouze prostředek, cesta), ale vytvoření klíčových – široce koncipovaných, životních - *kompetencí*. Ty pak mají být rozvíjeny v prostředí, které je tomu reálnému co nejvíce podobné. Ve společenství, v němž se vyskytuje celá škála individualit, které se od sebe navzájem mohou učit a společně se učí spolupracovat a vůbec vycházet, tedy ve společenství, které podporuje **inkluzi**.

Z výše velmi stručně nastíněné situace pro nás vyplývají tři **zásadní otázky**:

1. Je český vzdělávací systém obecně připraven na realizaci a podporu inkluzivního vzdělávání?
2. Jsou školy připraveny přijmout a poskytnout podporu všem žákům, pro něž je inkluzivní vzdělávání přínosem?
3. Jsme my, vzdělavatelé učitelů, připraveni a hlavně schopni uzpůsobit aktuální studijní programy a obsahy svých disciplín této situaci v praxi?

Z uvedených otázek je zřejmé, že jde o široce vymezenou problematiku, k jejímuž poznání by mohl přispět komplexní výzkumný záměr *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (MSM0021622443), realizovaný na PdF MU Brno od roku 2007 do roku 2013 (hlavní řešitelkou je prof. Vítková). V tomto příspěvku bychom chtěli nastínit pojetí, průběh i výsledky výzkumu našeho dílčího týmu, který směřuje své úsilí ke zmapování péče, podmínek i strategií výuky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních škol s konečným cílem proměny profesní přípravy studentů v oblasti inkluzivní pedagogiky.

Náš dílčí výzkum je členěn na tři relativně **samostatné oblasti**, které jsou však spolu velmi úzce provázány:

a) Analýza dokumentů

Cíl: zmapovat, jak školy ve svém školním vzdělávacím programu popisují péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané.

V první fázi jsme se rozhodli provést obsahovou analýzu **školních kurikulí**, abychom zmapovali přístupy základních škol k inkluzivnímu vzdělávání a poukázali tak na jejich připravenost realizovat integrativní pedagogiku. Svou pozornost jsme koncentrovali na podmínky, které školy garantují ve svých školních vzdělávacích programech pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané. Náhodným výběrem jsme získali vzorek deseti základních škol (pět z Brna a pět vesnických) a zajímalo nás, jak jsou příslušné části jejich školní vzdělávací programy v souladu s požadavky uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a platnými legislativními dokumenty.

Postupně jsme uskutečnili analýzu následujících dokumentů:

- RVP ZV – kapitoly „Charakteristika školy“, „Charakteristika ŠVP“, „Učební plán“, „Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami“, „Hodnocení žáků“;
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání;

- zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon);
- vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních;
- vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Výsledkem této části analýzy byly tři pojmové mapy, v nichž jsme zaznamenali požadavky RVP ZV na zabezpečení výuky žáků se SVP (žáků se zdravotním postižením, žáků se zdravotním znevýhodněním) a žáků mimořádně nadaných a dále pak deset pojmových map, jimiž jsme kategorizovali péči o výše uvedené skupiny žáků deklarovanou v jednotlivých školních vzdělávacích programech (Kratochvílová, Filová, Havel 2007).

Při komparaci požadavků RVP ZV a platné dokumentace se školními vzdělávacími programy jsme dospěli k závěru, že rozsahem i obsahem je způsob péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech námi analyzovaných školních vzdělávacích programech zpracován nepostačujícím způsobem a že mezi školami jsou ve způsobu zabezpečení péče o tyto žáky velké rozdíly (Havel, Filová, Kratochvílová 2008, Kratochvílová 2009). Zjistili jsme také, že ani jedna z analyzovaných škol nezpracovala péči o všechny zmíněné skupiny žáků. Pět škol zpracovalo zabezpečení péče o žáky se specifickými poruchami učení, kteří náleží do kategorie zdravotně postižených, jedna škola zpracovala péči o žáky se zdravotním postižením i pro žáky sociálně znevýhodněné. V jejím ŠVP však chybí způsob práce s žáky se zdravotním znevýhodněním. Tři zbývající školy ve svém ŠVP hovoří obecně o zajištění péče o všechny žáky (se zdravotním postižením, zdravotním i sociálním znevýhodněním), ale dále v textu hovoří pouze o žácích se specifickými vývojovými poruchami učení. Naproti tomu zabezpečení žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním je zmíněno jen ve čtyřech analyzovaných ŠVP a zabezpečení žáků se sociálním znevýhodněním pouze ve třech.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zpracovat návrh struktury kapitoly Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školních vzdělávacích programech, který by mohl školy inspirovat nejen v teoretickém vymezení péče o dané žáky, ale i v ujasnění si požadavků, pojmů a v převzetí zodpovědnosti za garantovanou péči.

b) „Škola pro všechny" – autoevaluační činnost učitelů škol

Cíl: zhodnotit učiteli škol reálný stav na škole z hlediska požadavků inkluze – tedy být školou pro všechny.

V dalším kroku jsme školám nabídli konkrétní **výzkumný nástroj** - dotazník *Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*. V zadání jsme vyšli z původní britské předlohy upravené v rámci projektu Škola pro všechny. Administrovaná podoba dotazníku obsahovala celkem 40 indikátorů **inkluze** v oblastech:

- školní kultura a klima školy podporující inkluzi,
- principy školy,
- vlastní praxe.

Všechny indikátory byly upřesněny dohromady 185 sebeevaluačními otázkami. Podmínkou pro vyplnění dotazníku byla týmová spolupráce pedagogů ve škole. Zúčastnění respondenti tak museli zhodnotit na stupnici 1-7 (1 - vůbec ne, 7- zcela ano) každý ze čtyřiceti obecných indikátorů společně, na základě jistého úzu, který byl výsledkem diskuse vedené nad otázkami zpřesňujícími daná kriteria kvality. Kvantitativní vyjádření však museli opřít o argumenty, jimiž své hodnocení zdůvodňovali.

Prostřednictvím dotazníku školy tedy hodnotily míru své připravenosti být *školou pro všechny*. Jednotlivé pedagogické sbory diskutovaly o tom, zda dokáží přijímat a využívat odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potencialit i k obohacení ostatních. V hodnocení škol a jejich argumentaci se objevily velké rozdíly:

4. V kvantitativním ohodnocení indikátorů – průměr školy, která se hodnotila nejlépe byl 6,7; u nejhůře hodnocené školy 4,7.
5. V kvalitativním – obsahovém zdůvodnění svého hodnocení, tedy ve zvolené argumentaci.

Výzkumné šetření jasně ukázalo, jak je těžké hledat **vhodné argumenty** ke zvoleným indikátorům. Vyžaduje to porozumět celé problematice inkluzivní školy a velmi pečlivě zvažovat danou situaci v konkrétní škole. Nemají-li pak školy srovnání mezi sebou, jejich výpovědi jsou velmi odlišné z hlediska míry subjektivity. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli v rámci výzkumného záměru realizovat opatření, která by pomohla školám k získání určitých znalostí a zkušeností s inkluzivní pedagogikou. Jedním z nich je například baterie indikátorů a argumentů, které jim mohou posloužit k pochopení problematiky i k jistému zamyšlení se nad svými přístupy a podmínkami. V uvedené sadě jsme uvedli výčet indikátorů z výzkumného nástroje a doplnili jsme je o možné argumenty, které poukazují na uplatňování inkluzivního přístupu ve škole. Také mohou sloužit učitelům k rozšíření jejich znalostí o vzdělávacích strategiích a o *podmínkách podporujících inkluzi*:

- v prostém uvědomění si znalostí o dané problematice (takže si mohou říci *„tohle já vím“*),
- v inspiraci a začlenění těchto znalostí do procesu výuky (*„já dokáži“*),
- v získávání zkušeností, v reflexi i v získávání argumentů typu *„já vím, proč tak konám“*; *„ já vím, proč se tak děje“*.

c) „Škola pro všechny“ – týmové pozorování výuky

Cíl: Na základě výsledků pozorování provést komparaci s výsledky autoevaluační činnosti učitelů a poukázat na pozitiva a možnosti zlepšení v inkluiívní škole.

Tato **výzkumná aktivita** probíhá od března 2009 a bude probíhat i v následujícím školním roce. Výzkumný tým se účastní pozorování výuky v dopoledních hodinách na vybraných školách a provádí ohodnocení školy z hlediska klimatu, platných principů i výukové činnosti z pohledu inkluze. O výsledcích pozorování budeme postupně informovat v následujícím roce.

Ze stručného popisu našeho dílčího výzkumu vyplývá, že mnoho práce je ještě před námi a definovat souhrnná konstatování je předčasné. Přesto již nyní máme určitou představu, jaká opatření zavést do **profesní přípravy studentů**, aby jako budoucí učitelé lépe porozuměli integrativní pedagogice a zejména, aby inkluzivní prostředí a podmínky uměli vytvořit svým žákům v praxi.

Příprava studentů na „školu pro všechny“

Ze současného výzkumného šetření kompetencí studentů ve výuce, které realizujeme na konci čtvrtého ročníku studia v rámci předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů*, jsme získali výsledky sebereflexe studentů, které jsme analyzovali z hlediska jejich znalostí, dovedností a postojů. Jednotlivé složky kompetencí studentů byly vyhodnocovány na pětistupňové škále: 1 - zcela nezvládám, 2 - téměř nezvládám, 3 - zvládám na půl, 4 - téměř zvládám, 5 - zcela zvládám a N - nemohu se vyjádřit.

Vyhodnotíme-li souhrnně znalosti studentů, do nichž jsme zařadili *jedenáct položek*, pak 45 % studentů svoje znalosti ohodnotilo stupněm 4 – téměř zvládám (v roce 2006 to bylo 36%), 27% stupněm 1 – zcela zvládám (v roce 2006 to bylo 21%) a 20% stupněm 3 – zvládám na půl (v roce 2006 to bylo 33%). Ze získaných údajů můžeme vysledovat pozitivní **kvantitativní posun** směrem k vyšší kvalitě osvojených znalostí. Podívejme se na položky, které úzce souvisejí s podporou inkluze.

Za významné považujeme, že 59% studentů téměř zvládá širokou škálu metod a forem práce, 46% si zcela uvědomuje věkové zvláštnosti dětí na 1. stupni ZŠ, 47% téměř zná problematiku klimatu a atmosféry ve třídě, 54% studentů uvádí, že téměř zvládá různé možnosti hodnocení ve výuce. Tyto znalosti považujeme za velmi zásadní z hlediska **vytváření inkluzivního prostředí** a vyplývá z nich, že studenti jsou teoreticky „téměř“ připraveni a vybaveni na *podporu rozvoje osobnosti všech žáků*.

Se znalostmi však úzce souvisejí jejich **dovednosti v praxi**. Většina dílčích dovednostních složek (celkem jich bylo vyhodnocováno 27) byla hodnocena studenty v roce 2008 stupněm téměř zvládám (46%), zcela zvládám (27%), což opět představuje kvalitativní posun v hodnocení dovedností studenty oproti roku 2006.

Ze dvanácti *dovednostních položek*, které jsou rozvíjeny ve spolupráci s ostatními pedagogickými disciplínami, jich devět bylo hodnoceno nejčastěji stupněm čtyři. Stupněm tři byly hodnoceny položky *„dokáži vhodně diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte“* (42%) a *„diagnostikuji si znalosti dětí, úroveň vývoje jejich pojmů - prekoncepce a miskoncepce“* (42%). Domníváme se, že pro posouzení této položky si studenti nepropojili osvojené teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi, neboť máme konkrétní doklady o jejich práci s prekoncepty žáků ve výuce.

Uvedené výsledky nás vedou k zamyšlení, co a jak v profesní přípravě studentů posílit pro podporu inkluze v jejich následném profesním působení. Domníváme se, že je nutné udělat jisté **změny jak v teoretické, tak i v praktické složce studia**, zejména však v jejich

vzájemném propojení. Z tohoto důvodu zvažujeme **následující opatření**, které by měly více doplnit teoretický základ pro inkluzivní pedagogiku o možnosti praxe:

- cíleně *navštěvovat školy*, v nichž je myšlenka inkluze součástí jejich filozofie;
- současně se seznámit s podobou jejich *školního vzdělávacího programu* s cílem hledat spojitosti mezi dílčími kapitolami z hlediska podmínek inkluze a vést diskuse s učiteli na danou problematiku;
- seznámit studenty s *výsledky výzkumů* ve vztahu k integrativnímu a inkluzivnímu prostředí;
- realizovat *teoretické studium požadavků* na zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i mimořádně nadaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání s cílem nabídnout studentům nový model na uspořádání a zpracování této části ve školních vzdělávacích programech s vysvětlením pojmů a požadavků;
- více reflektovat u studentů *pojetí dítěte* a směřovat je k bezpodmínečnému přijetí každého žáka se všemi odlišnostmi, k jeho rozvoji jako celistvé osobnosti a záměrnému diagnostikování ve výuce;
- neukončit *diagnostické činnosti* absolvováním odborného předmětu, ale zařazovat je cíleně v rámci souvislých pedagogických praxí a vést tak studenty k zájmu o dítě, jeho odlišnosti a hledání opatření ve výuce;
- prakticky sledovat *možnosti individualizace a diferenciace* ve výuce v souladu s potřebami žáků;
- učit studenty používat různé *metody práce a formy organizace* výuky vzhledem ke stanoveným cílům a zkušenostem žáků;
- vést studenty k *porozumění požadavků inkluze* s pomocí dotazníku „Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání“ a nabídnout jim vytvořenou baterii argumentů inkluzivní školy, kterou jsme sestavili;
- reflektovat svoje *pojetí výuky* a plánovat strategii jeho rozvoje.

Z uvedených záměrů je zřejmé, že nás čeká užší spolupráce se školami podporující inkluzi a dále pak cílené rozšíření teoretického rámce pedagogických disciplín o vymezenou problematiku. Jen tak budou moci naši studenti reagovat na proměňující se vzdělávací prostředí ve školách, které podporuje inkluzi. Jen tak budou moci vytvářet podporující klima a volit vhodné strategie výuky, jimiž by přispívali k rozvoji všech svých žáků.

Literatúra

BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M.: *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení.* Brno: Paido, 2007. 158 s. ISBN 978-80-7315-140-9.

HAVEL, J. – FILOVÁ, H. – KRATOCHVÍLOVÁ, J.: Jak řešit výuku mimořádně nadaných žáků ve školním vzdělávacím programu. In *Komenský : odborný časopis pro učitele základní školy*, Brno: PdF MU, 132, 3, 2008, str. 5-8. ISSN 0323-0449.

HORKÁ, H. – KRATOCHVÍLOVÁ, J.: Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství. In *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství.* Brno : MSD s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. – FILOVÁ, H. – HAVEL, J.: Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním vzdělávacím programu. In *Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním vzdělávacím programu.* Brno : Paido, 2007, s. 43-54. ISBN 978-80-7315-162-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Kompetence studenta k projektové výuce a jejich sebeevaluace jako prostředek řízení kvality profesní přípravy. Příspěvek na konferenci s mezinárodní účastí Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a neprimární pedagogiky* 2.4.2009 na PdF UP v Olomouci. (v tisku)

Kontaktná adresa

Mgr. Jiří Havel, Ph.D.
Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
Katedra pedagogiky PdF MU
Poříčí 31, 603 00 Brno, Česká republika
havel@ped.muni.cz
kratochvilova@ped.muni.cz

Zkvalitnění pedagogické praxe v přípravě studentů Učitelství pro MŠ v návaznosti na práci s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami

Vladimíra HORNÁČKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek poukazuje na aspekty zkvalitnění přípravy studentů Učitelství pro MŠ PdF UHK s důrazem na koncepci pedagogické praxe a na práci s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

Kľúčové slová: Pedagogická praxe, příprava studentů, studijní program, děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Educational practice quality improvment in preprimary education teacher training towards work with children with special needs

Abstract: The article advert to improvement of pregradual preprimary teacher training quality aspects at the Faculty of Education, University of Hradec Králové, emphatically on educational practice conception and on work with children with special needs.

Keywords: Educational praktice, final block of praktice, preparing for work with children with special needs, preprimary education.

Pravidelné kontakty s pedagogickou praxí, získávání reflexí na bakalářské studium oboru Učitelství pro MŠ po dobu pěti let od jeho vzniku v roce 2003/2004 na PdF UHK vede ke zkvalitňování a průběžné inovaci celého studijního programu s přímým dopadem na rovinu pedagogické praxe.

Rozvoj kompetencí studentů se průběžně monitoruje a reflektuje. Realizované metody a techniky zpětné vazby od počátku studia mají nesmírný význam pro rozvoj hodnotícího a kritického myšlení, jak studentů, tak všech zainteresovaných. Právě ve spolupráci se studenty a vyučujícími jednotlivých předmětů studijního programu se přispělo k evalvaci a hlubší reflexi studia. Z podnětných postřehů, názorů a zkušeností vznikl impuls k inovaci přípravy předškolních pedagogů a to konkrétně v zaměření na:

- zintenzívnění pojetí pedagogické praxe - rozšíření praxe od 1. semestru studia a přidáním projektové praxe ve 4.semestru,
- metodiku předškolního vzdělávání respektive na zařazení didaktik Tv,Hv,Vv už do 2. ročníku studia a na spolupráci s didaktiky esteticko-výchovných předmětů a tělesné výchovy,
- sociální klima v komunikaci a přístupu ke studentům s pozitivním stimulem pro pedagogický vzor učitelské 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.

Uplatňování demokratického stylu vedení výuky v příznivé komunikaci má pozitivní vliv na studentky bakalářského studia a následně je inspirací pro edukativní přístup a pedagogické působení na děti předškolního věku. Podle Burkovičové (2009) dochází k dalšímu profesnímu rozvoji osobnosti studentky v oblasti osvojování kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Specifika předškolní edukace v mateřských školách kladou důraz na zážitkové, situační, sociální, kooperativní učení a projektování obsahu vzdělávací nabídky. Učitelka mateřské školy musí umět aplikovat 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.

Aplikace projektové metody představuje rozvinutí tvořivých schopností pedagogů a je nutným předpokladem rozvoje kompetencí učitelky mateřské školy. Od učitelek mateřských škol se očekává myšlení s souvislostech a propojování - integrování vzdělávacího obsahu do tematických celků a projektů. Jedná se o nacházení souvislostí v edukaci komplexně. Týmová práce a kooperativní styl učení, projevující se v projektech, pozitivně působí na samostatnost a flexibilní rozvoj kompetencí studentů a následně dětí.

Kvalitu profesní přípravy předškolních pedagogů na naší PdF UHK podpořila pětiletá a velmi vstřícná spolupráce s MŠ Kampanova – Albertova v Hradci Králové, kde máme zřízené metodické a konzultativní pracoviště k pedagogické praxi našich studentek. Výborná spolupráce byla navázána také s MŠ Pohádka, která se po vzájemné dohodě s Magistrátem města Hradec Králové stala naší fakultní mateřskou školou. Dále velmi intenzivní spolupráce je s logopedickou Mateřskou školou Kvítek na Brněnské ulici v Hradci Králové, Speciální mateřskou školou a speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené děti a Speciální mateřskou školou pro děti s více vadami v Hradci Králové.

Rozvoj žádoucích kompetencí studentek je podporovaný v záměrně na sebe navazujících a propojených teoretických disciplínách problematiky speciální pedagogiky a pedagogické praxe v průběhu jednotlivých semestrů. V 5. a 6. semestru bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ jsou zařazené předměty: *Úvod do speciální pedagogiky*, *Základy logopedie*, *Základy psychopedie a somatopedie* a nově disciplína s názvem *Děti se sociálním znevýhodněním a s ADHD v MŠ* (viz. uhk.cz, sylabus).

Konkrétně předmět *Základy logopedie* představuje seznámení s oborem logopedie a současným stavem problematiky se zaměřením na období předškolního věku. Narušení komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Depistáž a prevence, základy diagnostiky a terapie NKS. Možnosti stimulace rozvoje řeči. Seznámit studenty s vývojem dětské řeči a s

jednotlivými typy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Vybavit studenty poznatky a dovednostmi, které jim umožní provádět depistáž, prevenci a stimulaci vývoje řeči u dětí a podílet se pod supervizí logopeda na terapii poruch a vad řeči. Podrobněji budou seznámeni s problematikou dyslálie a možnostmi práce s dítětem s dyslálií v MŠ.

Předmět *Základy psychopedie a somatopedie* se zabývá mentální retardací, psychikou MR dítěte, rodinou MR, Downovým syndromem, DMO, kombinovanými vadami, možnostmi společnosti v přístupu k osobám s mentální retardací. Komunikací lidí s mentální retardací. Etopedie představuje poruchy chování - příčiny, dělení, poruchy chování typické pro dětský věk. Etopedická diagnostika, reedukace, resocializace. Systém výchovné péče. Závažné poruchy chování v současnosti. Prevence delikvence.

Předmět *Děti se sociálním znevýhodněním a s ADHD v MŠ* se zabývá základní problematikou týkající se hyperaktivního dítěte, problematikou Romů a poruchami chování – příčinami, klasifikací poruch chování, prevencí a reedukací, systémem výchovné péče, závažnými poruchami chování v současnosti.

V souvislosti s uvedenými předměty je zařazená průběžná praxe č. 2, která je zaměřená na praxi studentek ve speciální MŠ a ve třídě MŠ, kde probíhá integrace postihnutého dítěte. Studentky mají za úkol, seznámit se s prostředím speciální MŠ a organizací dne, kde probíhá integrace postihnutého dítěte. V rámci této praxe se musí studentky zúčastnit hospitace 10 dopoledních bloků a realizovat 8 výstupů.

V přípravě studentů bakalářského studia 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. Podle Bartošové (2007) je důležitým krokem k proměně kvality vzdělávání učitelů zkvalitnění pedagogické praxe. Jednou z cest, jak toto uskutečnit, je i hlubší propojení pedagogicko-psychologických disciplín s praktickými úkoly.

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, hraní sociálních rolí s řešením modelových problémových situací. 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 tak 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 a zpětné vazby v sebereflexi, rozvoj poznání, vedeme je k autoregulaci.

Shrnutí výsledků z evaluace studia a pravidelné kontakty s pedagogickou praxí signalizují, že bakalářské studium je dobře nastavené a pozitivně působí na rozvoj klíčových kompetencí studentek. Úspěšnost našich absolventek v praxi mateřských škol nás ubezpečuje, že vysokoškolské bakalářské vzdělávání učitelek mateřských škol má opodstatnění a smysl.

V posledních dvou letech se připravovala na našem Ústavu primární a preprimární edukace PdF UHK koncepce navazujícího magisterského studia oboru Pedagogika předškolního

věku, která byla nově akreditovaná a s novým akademickým rokem 2009/10 bude otevřený na PdF UHK tento navazující studijní magisterský program pro učitelky MŠ. Naší snahou je zkvalitňování pregraduální přípravy předškolních pedagogů v oboru Pedagogika předškolního věku.

Disciplíny speciální pedagogiky jsou v navazujícím magisterském programu koncepčně připravené v gradaci a postupnosti, v souvislosti s pedagogickou praxí:

Tabulka 1 *Výňatek z magisterského studijního programu Pedagogika předškolního věku – PdF UHK:*

1.semestr
Integrace dětí se speciálními potřebami v MŠ I.
Psychopedie
Somatopedie
Speciálně pedagogická diagnostika
Logopedický seminář
2.semestr
Integrace dětí se speciálními potřebami v MŠ II.
Praxe ve speciální pedagogice 1
3.semestr
Terapie ve speciální pedagogice
Praxe ve speciální pedagogice 2
4.semestr
Kasuistický seminář

Předmět *Integrace dětí se speciálními potřebami v MŠ 1 (viz.www.uhk.cz/sylabus)* je zaměřen na prohloubení znalostí ze speciální pedagogiky a znalostí o předškolním vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Dále je zaměřen na osvojení dovedností pro vytváření podmínek pro vzdělávání těchto dětí a tvorbu IVP. Cílem předmětu je příprava na zvládnutí integrace dětí se speciálními potřebami do MŠ. Studenti se seznámí s možnostmi vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR (s důrazem na období předškolního věku), s legislativou v této oblasti, s moderními trendy u nás a v jiných zemích EU. Dále pak získají znalosti a dovednosti potřebné pro realizaci depistáže a prevence v MŠ, pro práci s dětmi s různým typem speciálních potřeb, pro tvorbu IVP a pro vytváření vhodných podmínek pro integraci. Obsah předmětu navazuje na znalosti z oblasti speciální pedagogiky získané v bakalářském studiu (základy jednotlivých disciplín speciální pedagogiky – znalosti o jednotlivých typech postižení a znevýhodnění). Základní terminologie oboru speciální pedagogika (pojem integrace a jeho významové proměny, handicap, žák se speciálními potřebami, ucelená rehabilitace, apod.).

Předmět *Speciálně pedagogická diagnostika* řeší problematiku koncepce speciálně pedagogické diagnostiky v kontextu aktuálních legislativních opatření a vytváří teoretickou základnu poznatků v dané problematice. Definuje metody speciálně pedagogické diagnostiky aplikovatelné v období raného a předškolního věku. Řeší otázky školní zralosti, jakož i dílčí oblasti SP diagnostiky s ohledem na specifické potřeby jedinců s mentálním postižením,

poruchou mobility, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s duálním senzorickým postižením, dále s narušenou komunikační schopností, SPU a ADD a ADHD. V aplikační rovině bude důraz kladen především na specifika dílčích oblastí speciálně pedagogické diagnostiky, a to s ohledem na optimalizaci edukačního procesu dětí s mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým, kombinovaným postižením, jakož i dětí s narušenou komunikační schopností, s ADD, ADHD u dětí předškolního věku.

Na uvedené předměty navazuje *Praxe ve speciální pedagogice* v 1. a 3. semestru.

Pedagogická praxe bude vykonávaná ve výše uvedených mateřských školách pro děti se speciálními potřebami nebo v jiném zařízení (např. zařízení sociálních služeb, zdravotnické zařízení, apod.). Cílem je získání vlastních zkušeností a nových dovedností v oblasti práce s dětmi se speciálními potřebami a aplikace teoretických poznatků ze speciální pedagogiky v praxi. Studentům bude poskytnut adresář speciálních mateřských škol z několika krajů ČR a adresy a www stránky spolupracujících škol (fakultní školy, metodická pracoviště). Pedagogická praxe je velmi sledovaná a konkrétně hodnocena. Podmínkou udělení zápočtu jsou: 1. záznamy z náslechů (5 hod.), 2. přípravy na výstupy (5 hod.), 3. popis dalších aktivit na praxi (asistence, účast při terapiích, …), 4. charakteristika zařízení, ve kterém byla praxe vykonána (typ zařízení a jeho stručný popis, adresa, stručná charakteristika postižení dětí, metody práce, …), 5. vlastní zkušenosti z praxe, zhodnocení, zajímavé informace, názor na kvalitu poskytované péče, apod., 6. potvrzení mateřské školy o vykonání praxe.

V návaznosti na pedagogickou praxi a získávání praktických zkušeností je připravena koncepce předmětů *Terapie ve speciální pedagogice* ve 3. semestru a *Kasuistický seminář* ve 4.semestru.

Předmět *Terapie ve speciální pedagogice* je zaměřen na terapeutické techniky používané ve speciálně pedagogické praxi:

- rehabilitační metody včetně kompenzačních a technických pomůcek) a praktickou realizaci vybraných dílčích technik (např. polohování, balanční cvičení, apod.),
- arteterapii zooterapie, ergoterapii.

Cílem předmětu je poskytnout studentům přehled o nejdůležitějších terapiích, které se realizují s dětmi se zdravotním postižením. U vybraných druhů získají studenti praktické dovednosti pro realizaci prvků těchto terapií při práci s dětmi předškolního věku.

Fyzioterapie a možnosti aplikace dílčích postupů v práci učitele Ergoterapie a její formy Arteterapie v širším slova smyslu a její formy (arteterapie/artefiletika, dramaterapie, muzikoterapie, ...) Zooterapie (canisterapie, hipoterapie) Bazální stimulace Snoezelen Video ukázky, exkurze, Praktické ukázky a nácvik.

Předmět *Kasuistický seminář* je koncipován také prakticky. Studenti s v průběhu rozboru skutečných kasuistik dětí s různým typem speciálních potřeb naučí aplikovat poznatky z předchozích absolvovaných disciplín speciální pedagogiky, ale i dalších předmětů zejména z oblasti pedagogiky a psychologie. Voleny budou kasuistiky z různých prostředí (běžné MŠ, speciální) a případy dobré i špatné praxe. Obsahuje: Metody získávání dat, Kasuistiku dítěte

s ADHD, dítěte se sociálním znevýhodněním, kasuistiku dítěte nadaného, kasuistiku dítěte s mentálním postižením, dítěte s tělesným postižením, dítěte s NKS, dítěte s poruchou chování, kasuistiku dítěte se smyslovou vadou, kasuistiku dítěte s kombinovaným postižením, kasuistiky z praxe studentů.

Zkvalitnění přípravy a rozvoje studentů směřují k rozvíjení klíčových kompetencí s přesahem na aplikaci v rovině pedagogické praxe v mateřských školách. Důležitou otázkou je, které aktivity by pedagog měl ovládat. 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. V mateřské a základní škole to bude logicky učitel, kdo aktivity ve škole plánuje a měl by dbát i na implementaci handlingu do komplexní péče. Je důležité si uvědomit, že v MŠ se nenahrazuje rehabilitace realizovaná zdravotnickými pracovníky, ti se musí podílet na plánování péče, na supervizi a na zaškolení pracovníků a samozřejmě s dítětem také přímo pracují.

Předpokladem pro integraci dítěte do komplexní péče v mateřských a základní školách je jejich znalost mezi pedagogy, akceptace nutnosti jejich zařazení do činností v uvedených školách a alespoň elementární kompetence k jejich praktické realizaci. V nejsložitější situaci se pak ocitají učitelky běžných MŠ, které pracují s integrovanými dětmi s 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, stimulací a vykonávání denních činností je v běžné MŠ pochopitelně na ne zcela vyhovující úrovni. Vzdělávání a informování učitelek o složitosti péče o děti se speciálními potřebami a následná identifikace nedostatků by však měla být prvním krokem k jejich nápravě a účinné pomoci těmto dětem.

Proto si myslíme, že současný bakalářský studijní program a připravený magisterský navazující program vysokoškolského studia předškolní pedagogiky na PdF UHK zaměřený na problematiku speciální pedagogiky a management má předpoklad připravovat profesně rozvinuté odborníky, kteří se stanou uznávanými, jak v rovině pedagogické teorie, tak v rovině pedagogické praxe.

Literatúra

BARTOŠOVÁ, Iva. Asistentská praxe v interakci s výukou pedagogicko-psychologických disciplín. In. KOTKOVÁ, Věra (ed.) *Proměny vzdělávání. Viribus unitis educandum* [CD-ROM]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-033-2.

BURKOVIČOVÁ R. Možnosti poznání podmínek a procesů fungování MŠ studentkou pro uskutečnění profesní praxe. In HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

HORNÁČKOVÁ V. Reflexe profesní přípravy předškolních pedagogů na ÚPPE PdF UHK. In SKUTIL, Martin (ed.). *Vývoj, proměny a možnosti primárního vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-707-2.

www.uhk.cz/sylabus

Kontaktná adresa

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Ústav primární a preprimární edukace, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 65, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
vladimira.hornackova@uhk.cz

Koordinačné schopnosti rómskych žiakov mladšieho školského veku

Rudolf HORVÁTH

Abstrakt: Autor príspevku prezentuje parciálne výsledky výskumu z projektu VEGA MŠ SR Pre diagnostikovanie koordinačných schopností rómskych a nerómskych žiakov 7-10 ročných boli aplikované štandardizované testy . Získané výsledky z testovania boli porovnané podľa veku a pohlavia. Autor vychádzali z doterajších výskumov a poznatkov z testovania somatického vývinu a pohybovej výkonnosti rómskych žiakov, ktoré preukázali výrazné zaostávanie rómskych žiakov oproti nerómskym. Získané výsledky z výskumu z testovania koordinačných schopností nepotvrdili podobné trendy.

Kľúčové slová: koordinačné schopnosti, motorické testy, somatický vývin, rómske deti a nerómske deti mladšieho školského veku.

Coordination skills of romany primary school pupils

Abstract: The paper presents preliminary results of research implemented within the governmental VEGA grant project. Coordination skills of Romany and non-Romany pupils of 7-10 years of age were tested by means of standard tests).The test results were analyzed by age and gender. The author of the paper draw on former research projects which tested somatic development and motion performance of Romany children in which these children clearly fell behind the non-Romany pupils. However, the coordination skill tests have not proved this trend.

Keywords: coordination skills, motor tests, somatic development, Romany and non-Romany primary school pupils.

Problém

Doterajšie výsledky výskumov o somatických a motorických predpokladoch rómskych žiakov mladšieho školského veku poukazujú, že ich úroveň je oveľa nižšia v porovnaní s nerómskymi žiakmi Horváth (2001), Boržíková (2003), Felix (2003), Adamčák (2007) a ďalší. To nás viedlo k otázke, či podobné trendy sú aj v koordinačných schopnostiach?

Ďalším východiskom pre skúmanie koordinačných schopností žiakov mladšieho školského veku bola tá skutočnosť, že doteraz sa sledovaniu tejto vekovej kategórie 7, 8, 9,a 10 ročných detí venovala menšia pozornosť. Výskumná činnosť bola vo väčšine prípadov zameraná na vekové kategórie od 10 rokov a vyššie (Šimonek 1998, Šutka 2000,), Sergienko-Šulc (2001), Kasa (2002), Lenková (2005), Belej- Junger (2006).

Cieľom výskumu bolo zistiť aplikáciou štandardizovaných testov stav koordinačných schopností rómskych žiakov mladšieho školského veku a porovnať ich s koordinačnými schopnosťami nerómskych žiakov podľa veku a pohlavia.

Predpokladali sme, že rómski žiaci mladšieho školského veku budú zaostávať vo väčšine testovacích položiek v koordinačných schopnostiach oproti nerómskym žiakom.

Metodika

Do výskumného sledovania sme zaradili 7-10 ročných rómskych žiakov v celkovom počte 242, z toho 119 dievčat a 124 chlapcov. Pre porovnanie koordinačných schopností rómskych žiakov s nerómskymi sme otestovali 181 nerómskych žiakov , z toho 97 chlapcov a 84 dievčat. Pre testovanie koordinačných schopností sme u oboch súborov použili štandardizované testy podľa Šimoneka (1998).

Testovacie položky koordinačných schopností:

T1 - prebeh cez lavičku s 3 obratmi - faktor: dynamická rovnováha

T2 - zastavenie kotúľajúcej lopty - faktor: komplexná motorická reakcia

T3 - udržiavanie pohybového rytmu - faktor: rytmická schopnosť

T4 - beh k métam - faktor: priestorová orientácia

T5 - skok do diaľky na presnosť - faktor: diferenciačná shopnosť dolných končatín

T6 - hod na presnosť zo sedu roznožmo - faktor: diferenciačná schopnosť horných končatín

T7 - odhad času na stopkách - faktor: odhad časových parametrov

Popis štandardizovaných testovacích položiek koordinačných schopností podľa Šimoneka (1998)

Výsledky

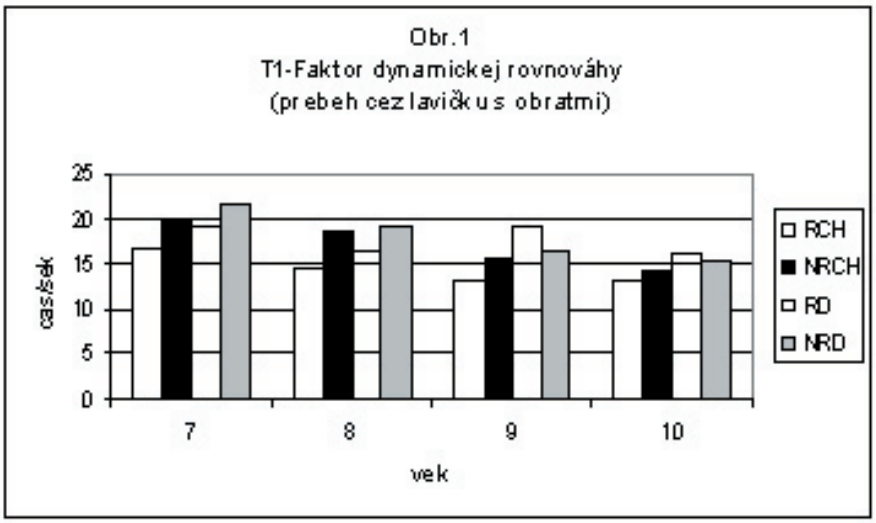
Tabuľka 1 Základné štatistické charakteristiky z testovania koordinačných schopností rómskych detí mladšieho školského veku.

		CHLAPCI RÓMSKI				**DIEVČATÁ RÓMSKE**			
	vek	**7**	**8**	**9**	**10**	**7**	**8**	**9**	**10**
	počet	31	31	31	31	28	30	30	31
T1	x	16,56	14,56	13,2	13,33	19,33	16,45	18,96	16,23
	s	3,86	2,99	3,22	4,41	4,15	3,23	4,96	3,76
T2	x	189,22	198,64	181,72	183,66	206,25	182,22	180,98	180,7
	s	38,31	31,33	25,04	19.42	34,26	30,57	18,12	30,86
T3	x	2,75	2,45	2,05	2,12	2,25	2,56	2,77	2,14
	s	2,11	2,33	0,96	1,04	1,17	0,98	4,69	1,63
T4	x	16,45	13,23	12,59	13,73	15,67	13,22	12,98	15,35
	s	1,76	1,76	1,87	3,823,62	2,27	1,83	3,79	3.69
T5	x	2,68	2,69	2,85	2,16	2,68	2,59	2,36	2,11
	s	0,80	0,81	1,65	0,73	0,60	0,58	0,84	0,51
T6	x	3,12	3,45	2,75	2,33	4,23	3,66	3,53	2,62
	s	1,01	0,56	0,67	0,62	2,11	0,99	1,33	0,84
T7	x	0,96	1,41	1,18	1,39	1,50	1,65	0,93	1,13
	s	0,61	1,11	0,74	0,74	1,04	0,31	0,88	0,86

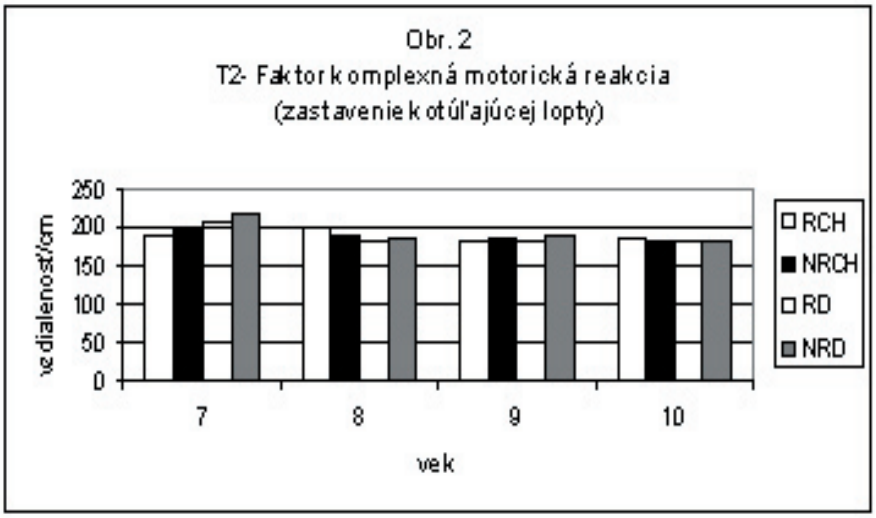
Tabuľka 2 Základné štatistické charakteristiky z testovania koordinačných schopností nerómskych detí mladšieho školského veku

	CHLAPCI NERÓMSKI				DIEVČATÁ NERÓMSKE			
	vek	**7**	**8**	**9**	**10**	**7**	**8**	**9**	**10**
	počet	22	27	24	24	28	30	30	31
T1	x	20,00	18,67	15,75	14,08	21,75	19,05	16,29	15,35
	s	2,95	5,44	3,59	3,03	4,78	6,13	3,99	3,5
T2	x	199,36	188,59	182,92	180,25	217	186,95	188,9	180,65
	s	18,33	19,85	18,36	15,47	15,12	17,31	19,37	17,9
T3	x	3,22	2,63	2,30	2,58	2,82	2,68	1,76	2,02
	s	0,58	0,89	0,94	0,79	0,77	0,78	0,80	0,80
T4	x	19,90	19,30	20,38	26,05	21,28	20,87	20,93	19,38
	s	0,89	1,98	3,19	33,65	2,11	2,19	2,91	1,62
T5	x	2,47	2,28	1,85	1,26	2,76	2,00	1,94	1,77
	s	0,52	0,65	0,65	0,70	0,69	0,74	0,88	0,58
T6	x	3,82	2,52	2,49	2,36	5,34	2,68	2,94	2,12
	s	2,11	1,14	1,17	1,16	2,67	1,30	1,76	0,81
T7	x	0,74	0,67	0,73	0,46	0,83	0,78	0,56	0,42
	s	0,30	0,31	0,73	0,22	0,22	0,33	0,40	0,26

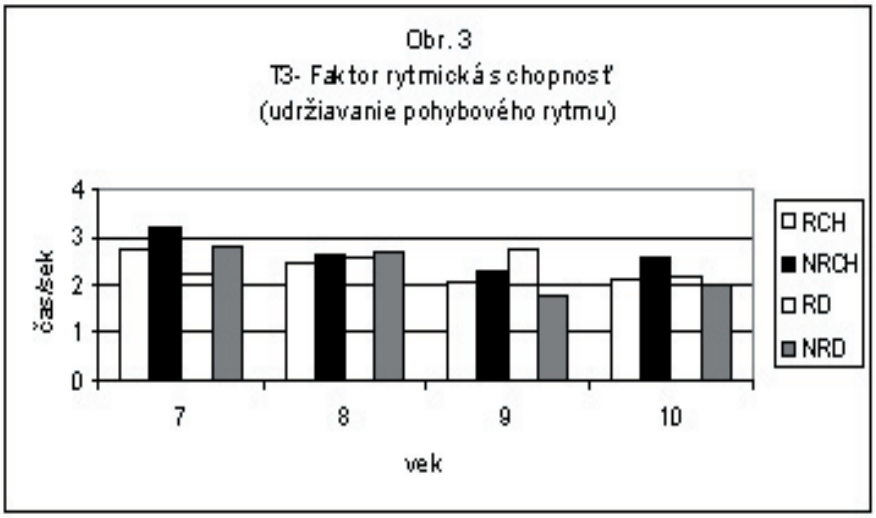
Pre lepšiu názornosť získaných výsledkov jednotlivé testovacie položky a ich porovnania uvádzame v grafickom znázornení.



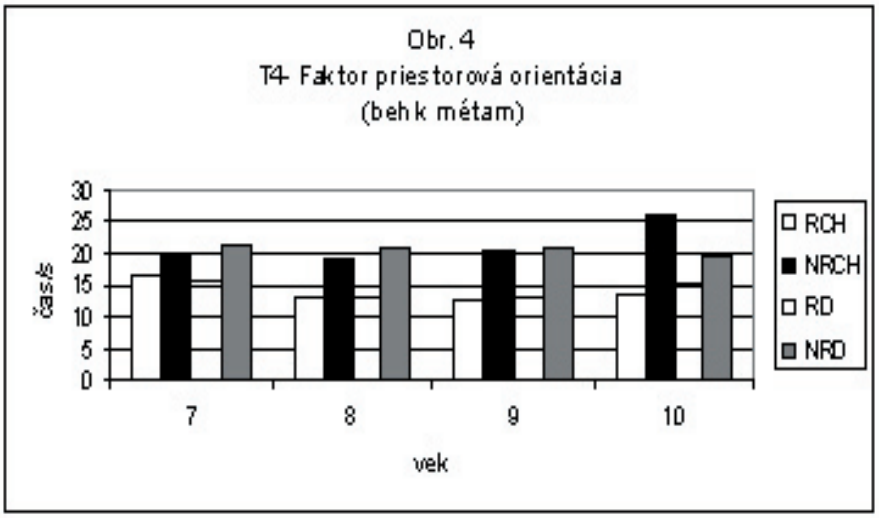
Na obrázku 1 evidujeme, že rómski chlapci mali v teste **T1 -** / dynamická rovnováha / lepšie výsledky oproti nerómskym chlapcom vo všetkých vekových kategóriách .Štatisticky významné rozdiely potvrdené t-testom sme zaznamenali u 7 a 8 ročných rómskych chlapcov Rómske 7 a 8 - ročné dievčatá dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky oproti nerómskym dievčatám a 9 a 10 ročné nerómske dievčatá dosiahli lepšie výsledky oproti rómskym.



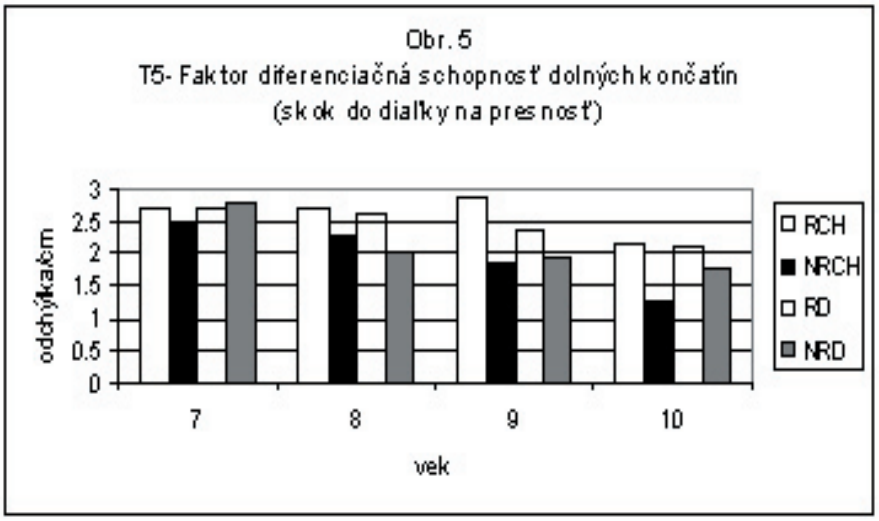
Z obrázka 2 vyplýva, že rómski a nerómski chlapci v **teste T2 -** /komplexná motorická reakcia/ mali takmer rovnaké výkony. Lepšie výsledky mali 7 a 9 -ročné rómske dievčatá oproti nerómskym.



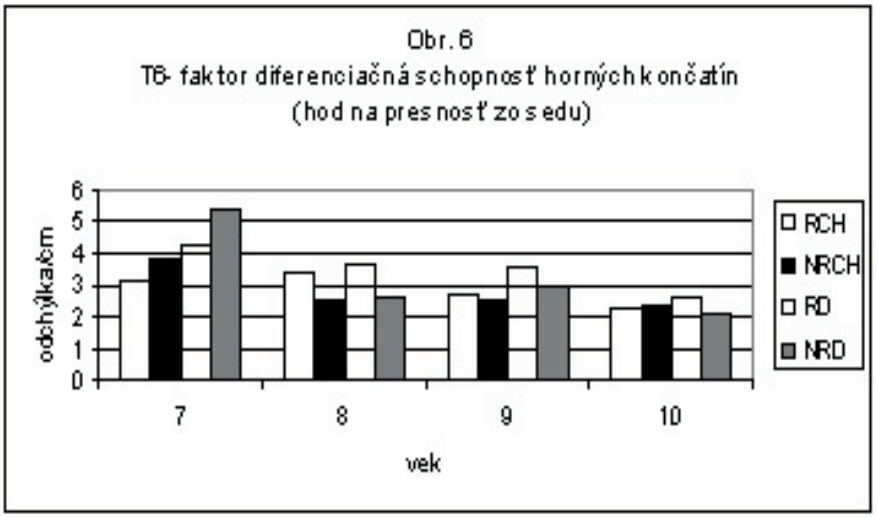
Na obrázku 3 evidujeme, že v teste **T3** /rytmická schopnosť/ mali rómski chlapci lepšie výsledky oproti nerómskym vo všetkých vekových kategóriách. U dievčat dosiahli rómske dievčatá lepšie výsledky v kategórii 7 a 8 ročných, vo vekovej kategórii 9 a 10 ročných dievčat dosiahli lepšie výsledky nerómske dievčatá.



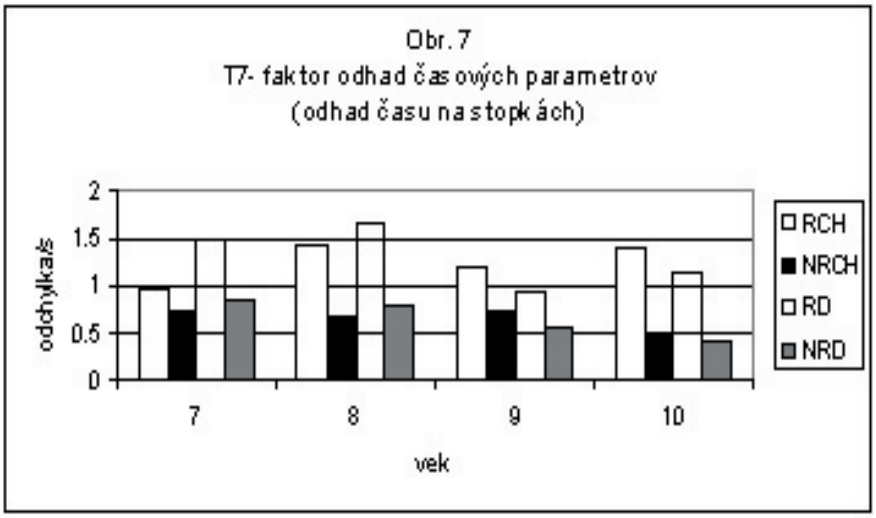
Na obrázku 4 vidíme, že v teste **T4** / priestorová orientácia / mala lepšie výsledky rómska populácia oproti nerómskej aj u chlapcov aj u dievčat vo všetkých vekových kategóriách.



Z obrázku 5 vyplýva, že v teste **T5** /diferenciačná schopnosť dolných končatín/ mali najlepšie výkony nerómski chlapci. Nerómska populácia mala lepšie výsledky vo všetkých vekových kategóriách oproti rómskej populácii.



Na obrázku 6 vidíme, že v teste **T6** /diferenciačná schopnosť horných končatín/ u 8, 9, a 10 ročných chlapcov aj dievčat boli zaznamenané lepšie výsledky u nerómskej populácie. Len v kategórii 7 ročných chlapcov aj dievčat boli výsledky rómskej populácie lepšie, avšak nie štatisticky významné.



Na obrázku 7 evidujeme, že v teste **T 7** /odhad časových parametrov/ mala nerómska populácia lepšie výsledky oproti rómskej vo všetkých vekových kategóriách.

Závery

Analýzou získaných výsledkov a testovaním hypotézy t-testom sme došli k týmto záverom.

Predpokladali sme, že rómski žiaci mladšieho školského veku budú zaostávať vo väčšine testovacích položiek v koordinačných schopnostiach oproti nerómskym žiakom.

Táto hypotéza nebola potvrdená :

1. V teste T1 (dynamická rovnováha) lepšie výsledky dosiahli rómski žiaci
2. V teste T2 (komlexná motorická reakcia) boli výsledky rómskych a nerómskych žiakov štatisticky nevýznamne rozdielne

3. V teste T3 (rytmická schopnosť) a v teste T4 (priestorová orientácia) mali lepšie výsledky rómski žiaci
4. V testoch T5 (diferenciačná schopnosť dolných končatín), T6 (diferenciačná schopnosť horných končatín) a v T7 (odhad časových parametrov) štatisticky významne lepšie výkony dosiahli nerómski žiaci.

Celkovým zhrnutím výsledkov môžeme konštatovať, že naše parciálne výsledky z testovania koordinačných schopností žiakov mladšieho školského veku nepotvrdili doterajšie trendy z výskumov testovania pohybovej výkonnosti (s dôrazom na kondičné schopnosti), že rómski žiaci výrazne zaostávajú za nerómskymi. Aj preto je žiaduce túto problematiku aj naďalej skúmať.

Literatúra

ADAMČÁK Š. a kol: 2007.*Pohybová výkonnosť a športové záujmy rómskzch žiakov na I. st. ZŠ*, UMB-Pedagogická fakulta Banská Bystrica, 2007, 111 s. ISBN 978-80-8083-385-5.

BELEJ, M. - JUNGER, J. a kol. 2006. *Motorické testy koordinačných schopností.* Prešov: PU Fakulta športu, 2006, 177s. ISBN 80-8068-500-2.

BORŽÍKOVÁ, I.,2003 Motorická docilita rómskych žiakov v mladšom školskom veku In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie"Príprava učiteľov elementaristov v novom tisícročí".* Prešov PF PU 2003 ISBN 80-8068-146-5, s539-546.

FELIX,K: 2003 Socializácia rómskej mládeže prostredníctvom telesnej výchovy a športu. In. *Zborník Telesná výchova a šport v 3. tisícročí.* Prešov. FHPV-PU. s652-656, ISBN 80-80-68-198-8.

HORVÁTH, R. 2001. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku.* Prešov: Manacon, 2001, 135s. ISBN 80-89040-08-X.

KASA, J. - MIKUŠ, M. - KRIŠANDA, A., 1999: *Diagnostika koordinačných schopností*. Prešov: MC. 1999. ISBN 80-8045-141-9.

LENKOVÁ, R.: 2005. Diagnostika rytmických schopností. In: *Diagnostika koordinačných schopností. Zborník z konferencie trénerov a učiteľov v Prešove.* SZH, s46-53, ISBN 80-969327-6-4.

SERGIENKO,V.,-ŠULC,I., et all 2001 . Úroveň rozvoja pohybovej výkonnosti študentov UPJŠ v Košiciach systémom EUROFIT In: *Telesná výchova a šport roč.XI/2001* ISBN 1335-2245, s 15-18.

ŠIMONEK, J. 1998. *Hodnotenie a rozvoj koordinačných schopností 10-17 ročných chlapcov a dievčat.* UKF Nitra, s. 60, ISBN 80-88901-25-1.

ŠUTKA, V.: 2000. Funkčná zdatnosť poslucháčok 1. ročníka UKF Nitra. In: *Zborník z ved. konferencie „Zdravotný stav, telesný a pohybový rozvoj študentov univerzít"* STU Bratislava s 68-73.

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 13, 08001 Prešov, Slovenská republika
horvath@unipo.sk

Pripravenosť špeciálnych pedagógov na edukáciu žiakov s viacnásobným postihnutím

Lucia HREBEŇÁROVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá teoretickými otázkami pregraduálnej prípravy a ďalšieho vzdelávania špeciálnych pedagógov v kontexte výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím na Slovensku.

Kľúčové slová: pregraduálne vzdelávanie, ťažké viacnásobné postihnutie, vzdelávanie.

Readiness of special educators for education pupils with multiple disabilities

Abstract: Our paper analyses theoretical questions of pre-gradual education of special teachers and their further training in the context of education of pupils with severe multiple disabilities.

Keywords: pre-gradual education, severe multiple disabilities, education.

Úvod

Žiaci s viacnásobným postihnutím predstavujú heterogénnu skupinu z hľadiska veku, etiológie, druhu a rozsahu postihnutia, ale aj individuálnych kompenzačných mechanizmov, prognózy ich ďalšieho stavu a možností ich vzdelávania. Ich zatriedenie do jednotlivých kategórií je náročné, vzhľadom k spomínanej heterogénnosti a ťažšiemu určovaniu spoločných znakov (Ludíková, 2005).

Vančová (2001) člení viacnásobné postihnutie do dvoch kategórií, a to na *ľahké* a *ťažké viacnásobné postihnutie*. Vítková (2004) používa termín *ťažké postihnutie* charakterizuje ho ako komplexné obmedzenie človeka ako celku vo všetkých zážitkových sférach a výrazových možnostiach. Americká *Asociácia osôb s ťažkým postihnutím*[1] špecifikuje *jednotlivca s ťažkým postihnutím*[2] ako jednotlivca s viacerými druhmi postihnutia každej vekovej kategórie, rasy, presvedčenia, národnosti, pohlavia a sexuálnej orientácie, ktorý si vyžaduje nepretržitú pomoc vo viac ako jednej z dominantných životných oblastí za účelom participácie v komunite a dostupnosti kvality života porovnateľnej životnej úrovni ostatných obyvateľov. Podpora by sa mala týkať takých životných aktivít ako mobilita, komunikácia, sebaobsluha, vzdelanie nevyhnutné pre život v komunite, zamestnanie a samostatnosť (Snell, Brown, 2006).

Termín *dieťa s ťažkým postihnutím* sa vzťahuje na dieťa, ktoré v závislosti od intenzity svojich fyzických, mentálnych alebo emocionálnych problémov, potrebuje vysoko

[1] V anglickej literatúre označovaný ako „*children with severe disabilities*. Veľmi často sa používa na jeho označenie aj pojmové spojenie „*children with low-incidence, severe and multiple disabilities*“.
[2] Severe disabilities. Veľmi často sa používa na jeho označenie aj pojmové spojenie low-incidence, severe and multiple disabilities.

špecializovanú edukáciu, sociálne a psychologické služby za účelom maximalizovať svoj potenciál s cieľom prospešnej a zmysluplnej socializácie a samostatnosti. Termín zahŕňa deti s ťažkým psychosociálnym narušením, autizmom, ťažkou a hlbokou mentálnou retardáciou a tie deti, ktoré majú dve a viac závažných porúch ako napríklad deti hluchoslepé, deti s mentálnou retardáciou a zrakovým postihnutím, deti s telesným a sluchovým postihnutím. U týchto detí môže dôjsť k narušenej komunikačnej schopnosti a/alebo percepčno-kognitívnej deprivácii, zreteľným abnormalitám správania, ako neschopnosť reagovať na výrazné sociálne podnety, sebapoškodzovanie, sebastimulácia, k intenzívnym a dlhotrvajúcim prejavom hnevu a absencii základných foriem verbálnej kontroly. Môžu byť prítomné aj veľmi znížené fyziologické prejavy (Hallahan, Kauffman, Pullen, 2009). Emerson (2008) charakterizuje správanie sa tejto skupiny osôb ako problematické alebo problémové. Zaraďuje k nemu agresiu, sebapoškodzovanie, deštruktivitu, hyperaktivitu, nevhodné sociálne alebo sexuálne správanie, bizardné spôsoby správania sa a prehĺtanie nestráviteľných predmetov.

Jednými z najčastejších syndrómov, ktoré predstavujú ťažké viacnásobné postihnutie sú napríklad Tayova-Sachsova choroba, Hurler syndróm, Lesch-Nyan syndróm, Rettov syndróm, Wolf-Hirschhorn syndróm, Cri-du-Chat syndróm, Cornelia De Lange syndróm, Angelmanov syndróm (Taylor, Smiley, Richards, 2009) a CHARGE syndróm (Hallahan, Kauffman, Pullen, 2009). Jedným zo závažných symptómov u viacerých z nich je ťažká alebo hlboká mentálna retardácia.

Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím je dosiahnuť optimálnu úroveň rozvoja osobnosti s perspektívou relatívne samostatného fungovania v bežných alebo len elementárnych podmienkach. Prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je maximálny rozvoj motoriky, senzomotoriky, komunikácie, sebaobsluhy, emocionality, autoregulácie a žiaducich foriem sociálneho správania a sociálnych zručností. Základnou formou edukácie je špeciálna edukácia v špecificky upravenom prostredí a podmienkach pod vedením špeciálneho pedagóga. I keď sa uskutočňuje v prevažne v špeciálnych školách a triedach, aj tu je dôležité včleňovanie integračných prvkov (Vančová, 2001).

Heterogénnosť prejavov viacnásobného postihnutia zvyšuje nároky na pripravenosť špeciálnych pedagógov, nakoľko edukačné programy variujú aj v závislosti od stupňa a rozsahu postihnutia dieťaťa. V praxi špeciálni pedagógovia upozorňujú práve na nedostatočnú pripravenosť zo špecifických metodík práce s dieťaťom s ťažkým viacnásobným postihnutím (Hrebeňárová, 2007).

Pregraduálna príprava špeciálnych pedagógov

Dôležitým článkom prípravy budúceho špeciálneho pedagóga je pregraduálne štúdium. Študent študijného odboru špeciálna pedagogika sa na Slovensku špecializuje v niektorej zo subdisciplín špeciálnej pedagogiky.

Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove ponúka v súčasnosti dva študijné programy v odbore špeciálna pedagogika, a to pedagogika

osôb s mentálnym postihnutím a pedagogika osôb so psychosociálnym narušením. Nakoľko sa v kombinácii viacnásobného postihnutia vyskytuje veľmi často ťažká a hlboká mentálna retardácia, táto problematika je prehlbovaná predovšetkým u študentov študijného programu *pedagogika osôb s mentálnym postihnutím*. Študent je po absolvovaní magisterského stupňa štúdia kvalifikovaný aj na výchovu a vzdelávanie tejto skupiny žiakov.

Uvedenej oblasti sa dotýka väčšina povinných predmetov, jednotlivé špeciálne didaktiky predmetov a študent si môže rozšíriť poznatky z tejto oblasti aj výberom z povinne voliteľných alebo odporúčaných výberových predmetov.

Považujeme za nutné pristupovať ku výchove a vzdelávaniu žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím multidisciplinárne. Bolo by potrebné rozšíriť ponuku predmetov o ďalšie z oblasti psychológie, sociálnej práce a fyzioterapie. Zvlášť užitočným vidíme pripraviť študenta špeciálnej pedagogiky v oblasti metód použiteľných práve pri výchove a vzdelávaní tejto skupiny žiakov, a to nielen metód pedagogicko-rehabilitačnej intervencie, ale aj metód liečebno-rehabilitačnej a sociálno-rehabilitačnej intervencie. Dôležité je získať zručnosť v používaní metód polohovania a facilitačných techník (ako napríklad orofaciálnej stimulácie, bazálnej stimulácie a vôbec rozvoja hrubej motoriky a senzorickej oblasti).

Praktické skúsenosti môžu študenti získať počas realizácie pedagogickej praxe, ktorá je povinnou súčasťou bakalárskeho aj magisterského stupňa štúdia. Veľmi dôležitou je pre študentov absolvovanie povinnej týždňovej exkurzie do špeciálnych škôl a zariadení, kde sa často prvý krát stretnú s dieťaťom či dospelým s ťažkým viacnásobným postihnutím. Ide predovšetkým o klientov zariadení sociálnych služieb a žiakov variantu C špeciálnych základných škôl. Pokračovaním pedagogickej praxe v bakalárskom stupni štúdia je absolvovanie pedagogickej praxe v špeciálnych materských školách, ale aj práca s deťmi individuálne začlenenými v materských školách, školských kluboch pri špeciálnych základných školách a základných školách. V akademickom roku 2009/2010 môžu študenti bakalárskeho stupňa prvý krát absolvovať týždennú prax v tábore pre dospelých s mentálnym a viacnásobným postihnutím, o ktorú je veľký záujem. V magisterskom stupni štúdia má študent povinnosť absolvovať pedagogickú prax minimálne jeden semester vo variante C špeciálnej základnej školy.

Záver

Môžeme povedať, že v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím došlo k pozitívnym zmenám. V minulosti boli študenti špeciálnej pedagogiky v prevažnej miere pripravovaní na výchovu a vzdelávanie žiakov s jedným druhom postihnutia, prípadne na výchovu a vzdelávanie žiakov s ľahkým až stredným stupňom postihnutia. Stále však pociťujeme pretrvávajúcu potrebu oblasť pregraduálnej prípravy prehĺbiť. Východiskom je rozšírenie ponuky povinne voliteľných a odporúčaných výberových predmetov v jednotlivých študijných programoch, na základe čoho by sa študenti mohli podľa svojho výberu viac profilovať v jednej z viacerých oblastí, či už výchovy a vzdelávania žiakov s ľahkým postihnutím alebo ťažkým viacnásobným postihnutím.

Pre rozširovanie kompetencií špeciálneho pedagóga je nevyhnutné absolvovanie ďalšieho vzdelávania, a to najmä v alternatívnej a augmentatívnej komunikácii, špecifických metódach práce s osobami s ťažkým viacnásobným postihnutím a metódach špeciálnopedagogickej diagnostiky.

Literatúra

EMERSON, E.: *Problémové chování u lidí s mentální retardaci a autismem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1

HALLAHAN, D. P. – KAUFFAMN, J. M. – PULLEN, P. C.: *Exceptional Learners*. Boston, MA: Pearson, 2009. ISBN-13: 978-0-205-60833-1

HREBEŇÁROVÁ, L.: *Problémy a perspektívy výchovy a vzdelávania žiakov vzdelávacieho variantu C špeciálnych základných škôl : rigorózna práca*. Prešov: Prešovská univerzita, 2007.

LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7

SNELL, M., E. – BROWN, F.: *Instruction of Students with severe disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2006. ISBN-13: 978-0-131-14335-7

TAYLOR, R. L. – SMILEY, L. R. – RICHARDS, S. B.: *Exceptional Students : Preparing Teachers for the 21st Century*. New York, NY: McGraw-Hill, 2009. ISBN-13: 978-0-07-286637-7

VANČOVÁ, A.: *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967108-7-X

VÍTKOVÁ, M.: Těžké postižení dětí/žáků jako trvale ohrožení vývoje a života. In VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 325 – 332. ISBN 80-7315-071-9

Kontaktná adresa

PaedDr. Lucia Hrebeňárová
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 16, 081 16 Prešov, Slovenská republika
hrebenar@unipo.sk

Príprava učiteľov v procese kultúrnych zmien rómskeho etnika na Slovensku

Monika KRAJČOVIČOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prípravou učiteľov rómskych žiakov, v kontexte súčasných kultúrnych zmien rómskeho etnika na Slovensku. Poukazuje na dôležitosť interdisciplinárnej prípravy učiteľov, vo vzťahu k zvyšovaniu kvality primárneho stupňa školského vzdelávania prostredníctvom poznania kultúrnych špecifík adaptívnych schopností a kompetencií rómskych detí mladšieho školského veku, ako základ elementárnej školskej edukácie. Cieľom príspevku je prezentovať interdisciplinárny terénny výskum realizovaný vo vybraných rómskych komunitách na Slovensku, s cieľom získať informácie od rodičov o kultúrnych špecifikách rodinnej výchovy, adaptívnych schopnostiach a kompetenciách rómskeho dieťaťa preferovaných v rodine a komunite, rozdieloch v nárokoch rodičov na adaptívne schopnosti a kompetencie rómskeho dieťaťa, vo vzťahu ku skvalitňovaniu prípravy učiteľov 1. stupňa základných škôl.

Kľúčové slová: príprava učiteľov, kultúra, rómske etnikum, primárne vzdelávanie, rómska rodina, interdisciplinárna príprava, interdisciplinárny výskum.

Teachers´preparation in the process of the cultural changes of Romany ethnicity in Slovakia

Abstract: This presented article discusses the preparation for teacher‘s of Romany pupils´, in the context of the present cultural changes and attitudes of Romany ethnicity in Slovakia. It displays the importance of interdisciplinary teachers´ preparation, for the improvement and quality of primary school level education, by knowing and understanding the cultural particularities of adaptive abilities and competencies of Romany children in early school age, as a basis of elementary school education.

Keywords: teachers´preparation, culture, Romany ethnicity, primary education, Romany family, interdisciplinary preparation, interdisciplinary research.

ÚVOD

Napriek niekoľkoročnému úsiliu o zlepšenie kvality elementárnej školskej edukácie rómskych žiakov nie sú výsledky také, aké by verejnosť očakávala. Téma príspevku vznikla v snahe zamerať sa v skúmanej problematike na kvalitnú prípravu učiteľov rómskych žiakov v procese súčasných kultúrnych zmien rómskeho etnika, s cieľom zvyšovať kvalitu elementárnej školskej edukácie rómskych žiakov, ako aj na podporu rómskej komunity v oblasti edukácie, vychádzajúc z pojmov a myšlienok súčasného kurikula elementárneho vzdelávania. Jednou z možných alternatív zvyšovania kvality školskej edukácie a úspešného rozvoja Rómov v procese školskej edukácie sa javí hľadanie a aplikovanie edukačných prístupov, ktoré zohľadňujú etnické, kultúrne a sociálne odlišnosti rómskych detí a mládeže. Pri hlbšej analýze navrhnutej alternatívy zisťujeme, že máme nepostačujúce poznatky v oblasti kultúrnych špecifík

rodinnej výchovy rómskych detí, o postojoch a názoroch rodičov rómskych detí ku školovaniu, o adaptívnych kompetenciách, schopnostiach, úlohách a činnostiach, ktoré požaduje rómska rodina a o ktorých si rodičia myslia, že sú obzvlášť dôležité a špecifické pre rómske deti. Jedno z možných riešení ako tieto poznatky získať bolo zrealizovať terénny výskum. Predpokladáme, že získané údaje môžu byť relevantným základom pre skvalitňovanie prípravy učiteľov rómskych žiakov, pre edukačné postupy v oblasti elementárnej edukácie rómskych žiakov a inšpiráciou pre tých, ktorí akýmkoľvek spôsobom participujú na dizajnovaní edukačných materiálov pre rómskych žiakov.

TEORETICKÁ ČASŤ

V školskom prostredí, ktoré je založené na vnímaní žiakov ako homogénnej sociálnej skupiny, a kde práve preto prevládajú formy frontálneho vyučovania je častokrát náročné akceptovať jednotlivca ako nositeľa svojej kultúry, s osobitným spôsobom sebaponímania, myslenia, nazerania na svet a používania jazyka i reči. Je preto prirodzené, že čím je dieťa vzdialenejšie kultúre ktorú reprezentuje škola, tým sú jeho šance na úspech nižšie. Pôsobenie školy je protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť. Musí sa socializovať do sveta noriem, hodnôt cudzích jeho kultúre. Na základe teoretických zistení môžeme konštatovať, že za hlavnú príčinou neúspechu rómskych žiakov v školskej edukácii považujeme rozdiel medzi tradičnou výchovou v rómskej komunite a oficiálnym vzdelávacím systémom, ktorý je výrazne štruktúrovaný a direktívny vzhľadom na plnenie si školských povinnosti. Učitelia by si mali uvedomiť odlišnosti, ktoré sú medzi rómskymi a nerómskymi deťmi, ktoré by však mali poukázať na to, že hodnoty a normy nastavené majoritnou populáciou nemusia vyhovovať každému etniku. Z tohto dôvodu je potrebné, aby sa všetci, ktorí prichádzajú do styku s rómskym etnikom, snažili na nich pozerať z pohľadu ich kultúrnych špecifík, hodnôt a noriem. Východiskom zvyšovania kvality elementárnej školskej edukácie rómskych žiakov a úspešnej prípravy učiteľov rómskych žiakov by malo byť poznanie a akceptácia kultúrnych špecifík a začlenenie ich do školských kolektívov ostatných detí na základe rešpektovania ich kultúrnej identity.

V nasledujúcej časti príspevku popisujeme výskum, ktorého získané údaje by nám mali pomôcť pri naplnení tézy kvalitnej prípravy učiteľov rómskych žiakov, úspešnej adaptácie rómskych žiakov a zvýšenie kvality školskej edukácie rómskych žiakov.

VÝSKUMNÁ ČASŤ

Prezentovaný výskum je súčasťou dlhodobého terénneho výskumu zameraného na zvyšovanie kvality elementárnej školskej edukácie rómskych žiakov, hľadanie a aplikovanie edukačných prístupov, ktoré zohľadňujú etnické, kultúrne a sociálne odlišnosti rómskych detí a mládeže, vo vzťahu ku kvalitnej príprave učiteľov rómskych žiakov.

- **Cieľ výskumu**

Cieľom výskumu bolo prostredníctvom kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných procedúr získať údaje od rodičov rómskych detí o: a) kultúrnych špecifikách rodinnej výchovy u rómskych detí, b) rozdieloch medzi výchovou rómskych chlapcov a dievčat u matky a otca, c) adaptívnych schopnostiach a kompetenciách rómskych detí preferovaných v rodine, d) rozdieloch v nárokoch matky a otca na adaptívne schopnosti a kompetencie, ktoré by mali zvládnuť rómski chlapci a dievčatá v určitom vekovom období; vo vzťahu k pohlaviu a veku dieťaťa, pohlaviu a vzdelanostnej úrovni rodiča, podskupiny Rómov, socio – ekonomickej úrovni rodiny a typu komunity.

Vo výskume boli vybraté skúmané osoby tak, aby čo najlepšie reprezentovali populáciu Rómov žijúcich na Slovensku. Výberový súbor zastupovali rómski rodičia, ktorí majú deti vo veku od 6 do 11 rokov. Zvolili sme počet 100 respondentov, rodičov rómskych detí mladšieho školského veku z Banskobystrického, Košického, a Prešovského kraja. Skupina respondentov je heterogénna, zahrňujúca viac podskupín. Každá z podskupín Rómov je zastúpená 50 respondentmi: Rumunger - 50, maďarskí Rómovia – 50.

- **Metódy výberu**

Výberový súbor (vzorka) bol podmienený *zámerným kvalifikovaným výberom* (vyhľadanie osôb, ktoré sa vyznačujú určeným znakom), ako jedna z metód výberu. Do súboru boli vybrané osoby na základe tých *relevantných znakov* základného súboru, ktoré sú dôležité pre daný výskum:

- respondent bol otcom alebo matkou 6. - 11. ročného rómskeho chlapca, alebo dievčaťa,
- respondent patril do jednej z podskupín Rómov: Rumunger, maďarskí Rómovia,
- respondent žil v segregovanom, separovanom alebo integrovanom type rómskej komunity,
- respondent bol z Banskobystrického, Košického alebo Prešovského kraja.

Socio - ekonomická úroveň rodiny bola rozdelená do troch skupín:

1. nižšia,
2. stredná,
3. vyššia.

Respondenti z nižšej socio - ekonomickej úrovne rodiny žili v drevených domoch, v ktorých nemali prívod pitnej vody, plyn, kúpeľňu a kúrili drevom. Deti nemali svoju vlastnú izbu a spoločne s rodičmi obývali jednu, maximálne dve izby. Respondenti zo strednej socio - ekonomickej úrovne rodín bývali v prenajatom byte, alebo v dome nižšej kategórie, kde bola kuchyňa, kúpeľňa a byt/dom bol čiastočne zariadený základnými elektrospotrebičmi. Všetky deti mali spoločnú jednu izbu, alebo niektoré z nich spali v izbe s rodičmi. Rodina vlastnila ojazdené auto. Respondenti z vyššej socio - ekonomickej úrovne žili v nadštandardných podmienkach, boli vlastníkmi bytu alebo domu, v ktorom mali kuchyňu, kúpeľňu, obývaciu miestnosť, spálne. Každé z detí malo svoju vlastnú izbu. Kuchyňa bola vybavená elektrospotrebičmi v nadštandardnej výbave. Rodina mala svoj počítač a vlastnila auto.

Terénny výskum bol realizovaný v troch typoch rómskej komunity: *segregovaná, separovaná, integrovaná*. Segregované rómske komunity predstavovali skupinu ľudí, ktorí žili oddelene od ostatnej populácie, s minimálnymi vonkajšími vzťahmi. Separované rómske komunity predstavovali skupinu respondentov, ktorí žili koncentrovane v obci, alebo v osade v blízkosti obce obývanej prevažne nerómskym obyvateľstvom. Integrované komunity boli zastúpené respondentmi, ktorí splynuli s nerómskou populáciou.

- **Výskumné metódy**

Kvalitatívna etapa výskumu: neštruktúrované interview, neštruktúrované pozorovanie.

Kvantitatívna etapa výskumu: dotazníkové interview.

- **Spracovanie údajov**

Z množstva získaných údajov z etapy kvalitatívneho výskumu sme sformulovali podrobný zoznam adaptívnych schopností, kompetencií a činností rómskych detí, ktorý bol použitý na zostavenie otázok dotazníka pre rodičov rómskych detí mladšieho školského veku v etape kvantitatívneho výskumu. Jednotlivé adaptívne schopnosti, kompetencie a činnosti rómskych detí mladšieho školského veku boli zatriedené do základných kategórií a subkategórií, ktoré sme v tejto fáze jednotlivo kvantitatívne a kvalitatívne analyzovali, interpretovali a vyhodnocovali, vo vzťahu k pohlaviu a veku dieťaťa, pohlaviu a vzdelanostnej úrovne rodiča, podskupiny Rómov, socio – ekonomickej úrovne rodiny a typu komunity: 1. Práca, pracovné kompetencie: a) v domácnosti, b) mimo domu, c) na poli a v záhrade, d) starostlivosť o zvieratá; 2. Schopnosti a kompetencie v oblasti zdravia, sebaobsluhy a obsluhy iných: a) starostlivosť o seba a vlastné zdravie, b) ošetrovanie iných, c) starostlivosť o iných; 3. Sociálne kompetencie: a) rodina, b) širšia komunita; 4. Kognitívne schopnosti: a) škola, b) komunita; 5. Hudobné, pohybové a motorické schopnosti: a) hudobno – pohybové schopnosti, b) telesno - pohybové schopnosti, c) jemná motorika; 6. Schopnosti a kompetencie v oblasti prežitia a peňazí: a) zabezpečenie potravy a šatstva, b) schopnosť získať peniaze; 7. Náboženstvo; 8. Sociálnopatologické prejavy.

Analýza a interpretácia získaných údajov výskumu sa realizovala prostredníctvom jednej zo štatistických procedúr – deskriptívnej štatistiky, s cieľom údaje popísať, spracovať, usporiadať, na základe grafického znázornenia a výpočtov základných štatistických charakteristík výberu. Aby sme našli vzťah medzi závislou a nezávislou premennou, použili sme korelačnú maticu. Koreláciu sme vypočítali pomocou koeficientu korelácie. Na testovanie hypotéz o pôsobení rôznych úrovní jedného alebo viacerých sledovaných faktorov na merateľnú veličinu sme použili štatistickú metódu analýzu rozptylu, skrátene ANOVA.

- **Výsledky výskumu**

Na základe získaných údajov sme zistili sme, že rodinná výchova v rómskej rodine má svoje kultúrne špecifiká a líši sa vzhľadom k pohlaviu rodičov a rómskych detí. Matka sa venuje výchove a starostlivosti o deti a o domácnosť a špecifickú pozornosť venuje výchove dievčat. Otec pomáha pri výchove svojich detí a svoju špecifickú pozornosť venuje výchove chlapcov. V minulosti bola matka tá, čo sa starala o domácnosť a otec ten, ktorý zabezpečoval pre rodinu

peniaze. V súčasnej dobe sa matka naďalej stará o chod domácnosti a pri výchove detí preberá za ich správanie najväčšiu zodpovednosť, avšak o získavanie peňazí do domácnosti sa starajú obaja rodičia rozličným spôsobom. Matka, ktorá nepracuje, prispieva finančne do domácnosti z peňazí, ktoré dostáva od štátu, či už v podobe sociálnej podpory, rodinných prídavkov na deti, alebo inej štátnej pomoci. Ak jej manžel nepracuje, snaží sa nájsť platenú prácu v blízkosti bydliska. Otec je naďalej hlavou rodiny, stará sa o obydlie a okrem peňazí zabezpečuje pre domácnosť drevo a uhlie na kúrenie, ak rómska komunita žije v izolovaných osadách. Na vidieku pomáhajú niektorí Rómovia gazdom na poli. Za pomoc dostanú stravu a peniaze, alebo potraviny.

Adaptívne schopnosti a kompetencie rómskych detí sú rozdielne u chlapcov a dievčat. Rómska matka rozvíja kompetencie zväčša u dievčat a pripravuje ich na úlohu manželky a matky. Otec sa snaží rozvíjať špecifické kompetencie u chlapcov. Druh kompetencií u rómskych detí sa zväčšia nelíši od tých kompetencií, ktoré majú rodičia, s čím úzko súvisia nároky matky a otca, príp. blízkej rodiny a komunity.

Nároky rodičov na adaptívne schopnosti, kompetencie a úlohy, ktoré by mali zvládnuť rómski chlapci a dievčatá v určitom vekovom období sú odlišné. Ako sme zistili, rodičia majú v súčasnej dobe najväčšie nároky na dievčatá mladšieho školského veku v oblasti kognitívnych schopností. Chcú aby sa v prvom rada venovali škole, pripravovali sa na vyučovanie, čítali, učili sa písať, počítať a rozvíjať svoje komunikačné schopnosti v slovenskom, príp. maďarskom (Maďarskí Rómovia) jazyku. To všetko by im podľa nich malo napomôcť aj pri sociálnej interakcii s nerómskych obyvateľstvom, napr. pri nákupe – vedia si napísať čo majú kúpiť, prečítať to, porozumieť a rozprávať sa s predavačom, spočítať koľko peňazí mu majú dať za nákup, koľko peňazí majú dostať späť a pod.

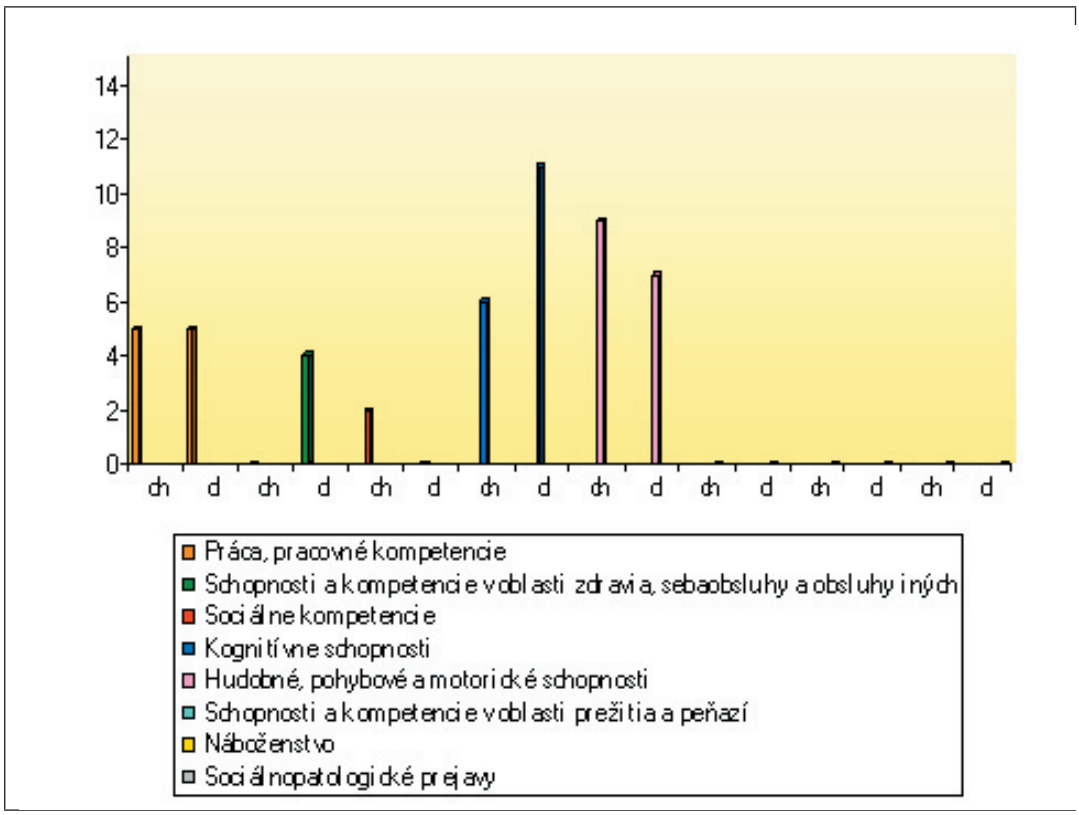
Ďalšie nároky rodičov vyplývajú z ich kultúrneho prostredia. Matky prirodzene vedú dcéry k tancu a spevu a k rozvoju pohybových schopností. Zistili sme, že čím sú rómske dievčatá staršie, tým viac sa venujú domácim prácam, ktorých množstvo a náročnosť sa zvyšuje vzhľadom k ich veku. Rodičia ich tiež vedú k samoobsluhe, ku ktorej sa staršom veku priradí aj obsluha o iných členov rodiny a starostlivosť o zdravie.

Nároky rodičov na adaptívne schopnosti, kompetencie a úlohy rómskych chlapcov sú odlišné ako u rómskych dievčat. V porovnaní s dievčatami mladšieho školského veku sa chlapci viac venujú športovým činnostiam. Ich kognitívne schopnosti súvisia so sociálnou interakciou s nerómskym obyvateľstvom, tak ako aj u rómskych dievčat. Ďalšie kompetencie, ktoré sa rozvíjajú u rómskych chlapcov v rodine sú pracovné kompetencie. Rómski chlapci (žijúci v osadách) pomáhajú pri zabezpečovaní dreva a uhlia na kúrenie a pomáhajú otcovi pri práci. Ich pracovné kompetencie sa zväčša rozvíjajú pri práci vonku a ich množstvo a náročnosť sa zvyšuje vzhľadom k ich veku.

Nároky rodičov na kompetencie rómskych chlapcov pozostávajú aj z rozvoja sociálnych kompetencií, ktoré sme nezaznamenali u dievčat mladšieho školského veku. Predpokladáme, že u rómskych chlapcov to úzko súvisí s postavením muža v rómskej rodine a komunite, kedy

je práve muž/otec/chlapec ten, od ktorého sa očakáva, že bude ochraňovať mladších súrodencov a pri možnej príležitosti sa postaví za otca.

Pri porovnaní adaptívnych schopností a kompetencií rómskych chlapcov a dievčat mladšieho školského veku (Graf 1) sme zistili, že sa v rómskej rodine rozvíjajú u dievčat kognitívne schopnosti, hudobné, pohybové a motorické schopnosti, pracovné kompetencie a adaptívne schopnosti a kompetencie v oblasti zdravia, sebaobsluhy a obsluhy iných. Nezaznamenali sme u nich rozvoj sociálnych kompetencií, taktiež rozvoj schopností a kompetencií v oblasti náboženstva a rozvoj kompetencií v oblasti prežitia a peňazí. Sociálnopatologické prejavy sa u nich podľa rodičov nevyskytujú. U rómskych chlapcov sme zistili rozvoj hudobných, pohybových a motorických schopnosti, kognitívnych schopností a rozvoj pracovných a sociálnych kompetencií. Nezaznamenali sme u nich rozvoj schopností a kompetencií v oblasti náboženstva, zdravia, sebaobsluhy a obsluhy iných a kompetencií v oblasti prežitia a peňazí. Sociálnopatologické prejavy u chlapcov mladšieho školského veku sa podľa rodičov nepreukázali.



GRAF 1 Adaptívne schopnosti a kompetencie rómskych dievčat a rómskych chlapcov mladšieho školského veku v jednotlivých kategóriách

ZÁVER

Získané údaje výskumu smerujú do roviny antropologických východísk, ako predpokladov poznania rómskej kultúry a Rómov učiteľmi rómskych žiakov. Poznania, ako žili Rómovia na Slovensku v minulosti a ako žijú teraz v prítomnosti, poznanie o tom, ako Rómovia premýšľajú,

aké sú ich vzťahy navzájom, vzťahy medzi ľuďmi, národmi, kultúrami a spoločnosťami. Údaje výskumu tiež poukazujú nato, že pri rešpektovaní požiadaviek rómskej kultúry a rodiny je možné v edukácii detí mladšieho školského veku skvalitniť spoluprácu medzi rodinou a školou, čím sa zvýši záujem rómskych detí o vzdelávanie. Rómske detí budú motivované (výberom aktivít, činností, úloh) na základe ich schopností, kompetencií, záujmu a sčasti aj požiadaviek rómskej rodiny a komunity.

Okrem rešpektovania kultúrnych špecifík rómskej komunity by učitelia nemali tiež zabúdať na osobitosti rómskeho dieťaťa, ako je jeho pohlavie a vek. Za ďalší dôležitý aspekt považujeme pohlavie a vzdelanie rodiča. Podskupina Rómov je osobitým aspektom, ktorý môže práve poznaním jednotlivých podskupín napomôcť pri edukácii rómskych žiakov. Nesmieme tiež zabúdať na sociálne aspekty ako socio – ekonomickú úroveň rómskej rodiny a typ rómskej komunity. Predpokladáme, že sú aj ďalšie dôležité činitele ovplyvňujúce rozdielnosť v rozvoji adaptívnych kompetencií a schopnosti rómskych detí a tým aj možnosti zvyšovania kvality školskej edukácie, ako napr. lokalita, jazyk dieťaťa a rodiča a pod.

Ďalšie odporúčania sú napríklad osveta v rómskych rodinách, či pomoc rodičom v plnení rodičovských povinností. Je dôležité motivovať tých rodičov, ktorí si vzorne plnia svoje rodičovské povinnosti a povzbudzovať rodičov, ktorí v tom zaostávajú. Odporúčame doplniť do učebných osnov pre žiakov mladšieho školského veku úlohy, činnosti a aktivity na rozvoj tých kompetencií, ktoré sa nerozvíjajú v komunite a v rodine, spoločne s rozvojom kultivácie a výchovy osobnosti žiaka. Zároveň si však uvedomujeme, že skúmanie rómskej kultúry a kultúrnych špecifík je dlhodobý proces, ktorý sa nedá realizovať bez aktívnej participácie príslušníkov tohto etnika a úzkou spoluprácou s rodinou a učiteľmi rómskych žiakov.

Kontaktná adresa

PhDr. PaedDr. Monika Krajčovičová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
mkrajc@unipo.sk

Model programu rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia[1]

Ľudmila LIPTÁKOVÁ – Bibiána HLEBOVÁ – Juraj KRESILA – Martin KLIMOVIČ

Abstrakt: Príprava metodických materiálov na diferencovaný prístup vo vzdelávaní špecifických skupín vyžaduje dodržanie postupnosti jednotlivých krokov. V príspevku chceme predstaviť etapu konštrukcie stimulačného programu, ktorá nadväzuje na etapu dynamického testovania komunikačnej kompetencie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Analýza výsledkov testov priniesla viaceré podnety do diskusie o obsahu individuálnych vzdelávacích programov a stimulačných programov koncipovaných na pomedzí obsahového (v tomto prípade komunikačného) kurikula a kognitívneho kurikula. Prezentovaný model zohľadňuje domény testovacieho nástroja, ktorým bola komunikačná kompetencia detí diagnostikovaná, a rešpektuje tiež povahu dynamického testovania, čím sa naskytá potreba vertikálne členiť testované domény podľa analyzovania procesu testovania.

Kľúčové slová: komunikačná kompetencia, dynamické testovanie, testované domény, kognitívne operácie, stimulačný program.

Model of program for stimulating development of communicative competence of children from socially disadvantaged background

Abstract: The paper presents the phase of decision making and construction of the cognitive development stimulating program which builds on the previous phase of dynamic testing of communicative competence of the children from socially disadvantaged background. The analysis of the test results stimulated the discussion on ILP and other issues relevant to stimulating child's cognitive development. The paper shows the details of constructing an ad hoc model for the above group of children that can be instrumental for teacher to identify the most significant characteristics of learning process.

Keywords: communicative competence, dynamic assessment, domains of the assessment, cognitive operations, stimulative program.

Dynamický test komunikačnej kompetencie

Dynamický test komunikačnej kompetencie je určený deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo veku 6 – 8 rokov. Pozostáva zo štyroch subtestov. Doménami testovania sú postupne (1) paradigmatické asociácie dieťaťa merané pomocou schopnosti kategorizácie nadradených a podradených pojmov, (2) recepcia naratívneho textu meraná pomocou schopnosti identifikovať kľúčové prvky textu, (3) paradigmatické asociácie dieťaťa merané pomocou schopnosti rozlišovať význam slov prostredníctvom zmeneného sufixu a (4) syntagmatické asociácie merané pomocou schopnosti doplniť do syntaktického celku objekt podľa účelu. Tieto domény sa v priebehu predvýskumu ukázali spomedzi ostatných nespomenutých oblastí

[1] Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu APVV – 0073 – 06 *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.*

ako relevantné vzhľadom na potreby školskej edukácie i na súčasti komunikačnej kompetencie jedinca.

Každý subtest obsahuje dve úlohy s rovnakým zameraním i dizajnom – učiacu a transferovú. V prvej úlohe, tzv. *učiacej*, má dieťa demonštrovať:

a) či operuje dispozíciou vyriešiť úlohu a
b) do akej miery je táto učebná dispozícia rozvinutá.

Ak dieťa meranou dispozíciou neoperuje, učiaca úloha slúži ako inštruktáž k pochopeniu princípu riešenia danej úlohy. Druhá úloha, tzv. *transferová*, sleduje schopnosť dieťaťa preniesť učebnú skúsenosť nadobudnutú počas administrácie učiacej úlohy do novej, pozmenenej situácie.

Keďže test má dynamický charakter (viac o dynamickom testovaní možno nájsť u Sternberga a Grigorenkovej, 2002, alebo u Džuku a Kovalčíkovej, 2008), počas testovania môže administrátor v prípade neschopnosti správne vyriešiť úlohu poskytnúť dieťaťu vopred stanovený štandardizovaný systém pomoci (tzv. *inštrukčná časť*), odstupňovaný podľa účasti a miery jednotlivých kognitívnych funkcií podieľajúcich sa na vyriešení danej úlohy. Úspešné zvládnutie učiacej aj transferovej úlohy je zaznamenávané a skórované. Každé dieťa je tiež objektom posudzovania správania počas testovania (posudzovanie sa týka najmä psychických charakteristík – vytrvalosti, frustračnej tolerancie, autoregulácie správania a pod.) a tiež objektom posúdenia správania a školského výkonu učiteľom, ktorý ho dobre pozná.

Štyri prípady

Prípad Milena

Milena navštevuje 1. ročník základnej školy na Luniku IX. v Košiciach. Vo veku 7 rokov a 1 mesiac je postavená pred dynamický test komunikačnej kompetencie. V učiacich úlohách vykazuje vždy vyššie skóre ako v transferových, čo znamená, že potrebuje viac inštrukčnej pomoci od administrátora vo fáze učenia, no vo fáze transferu nadobudnutej zručnosti v zmenenom obsahu úlohy potrebuje menej krokov pomoci, naučila sa teda vyriešiť danú úlohu na vyššej úrovni ako v učiacej fáze. Napr. v učiacej úlohe 1. subtestu (ďalej len U1) Milena nezvládne samostatné vyriešenie bez pomoci. Nedokáže totiž vyčleniť z radu predmetov ten, ktorý doň nepatrí. Nepomôže jej ani zopakovanie úlohy, administrátorova snaha upriamiť Mileninu pozornosť na jednotlivé predmety radu tiež stroskotá. V prvotnej fáze analýzy úlohy je Milena stále neúspešná, no porovnávanie manipulovaním s obrázkami a následné kategorizovanie jej ukáže správne riešenie. V transferovej úlohe tohto subtestu (ďalej len T1) však Milene stačí na samostatné vyriešenie parafrázovať znenie úlohy.

V 2. subteste sa Milena pri riešení oboch úloh zlepší iba o jeden krok, čo znamená, že pri recepcii textu v T2 už nepotrebuje verbálne znovuvybavenie prvkov textu ako v U2. V oboch úlohách však evidentne ukazuje, že s identifikovaním podstatných častí textu má výrazný problém.

Impozantným spôsobom sa Milena prezentuje v 3. subteste. V učiacej úlohe už štandardne vyžaduje viac inštrukčnej pomoci, čím však na druhej strane získa viac v procese učenia. Úlohu

tu vyrieši pomocou pridaných adjektív k východiskovému slovu a k variantom so sufixmi. V transferovej úlohe prejaví vysokú mieru nadobudnutia meranej zručnosti a úlohu vyrieši takmer bez pomoci, stačí jej parafrázovanie znenia úlohy.

V poslednom subteste pri syntagmatickom asociovaní Milena v učiacej úlohe potrebuje na vyriešenie viacero krokov pomoci, medzi iným parafrázovanie znenia úlohy i rozlišovanie. V T4 sa však jej schopnosť vyriešiť danú úlohu zlepší, Milene postačí parafrázovanie.

Z psychologických kritérií na posudzovanie správania je u Mileny významná najmä zaznamenaná nižšia flexibilita (Milena pri hľadaní iného postupu riešenia problému zvyčajne nachádza cestu nápadne podobnú prvému riešeniu) a nižšia interaktivita (do komunikácie sa Milena zapája minimálne). V zázname o správaní a školskom výkone učiteľ zaznamenal najnižšie možné škály, označil teda Milenu za slabú žiačku, ktorá sa iba zriedkavo dokáže kontrolovať, je často frustrovaná, málo flexibilná, málo usilovná, zriedka prejavuje z procesu učenia radosť, málo komunikuje. Milenin školský výkon učiteľ označí (v tradičnej klasifikácii výkonu) známkou 4.

Prípad Peter

Peter je žiakom základnej školy na Luniku IX., navštevuje 1. ročník a v čase testovania práve dovŕšil 7 rokov. Na rozdiel od Mileny však až na jeden prípad nepotreboval inštrukčnú pomoc pri riešení úloh. V troch subtestoch vyriešil učiacu úlohu bez pomoci administrátora a to isté vždy dokázal aj v príslušnej transferovej úlohe. Problémy mu spôsobila len U3, v ktorej princíp odhalil až pomocou analýzy a vzájomného usúvsťaženia obrázku a významu. Rovnako potreboval pomoc aj v transferovej úlohe tohto subtestu, znamená to, že jeho citlivosť na významové odtiene slov pridávaním sufixu počas testovania nijako nevzrástla, ostala na východiskovej úrovni. Vo všetkých subtestoch Peter dosiahol v porovnaní učiacich a transferových úloh rovnaké skóre. Dynamický test komunikačnej kompetencie u Petra okrem spomínanej úlohy teda neponúkol viac detailnejších informácií o jeho procese učenia a naberania nových jazykových poznatkov a zručností.

Pozorovateľ správania Petra počas testovania zaznamenal pozitívne charakteristiky, učiteľ vo svojom posudzovacom hárku označil Petra ako usilovného žiaka schopného participovať na školskej komunikácii, nadšeného pri nových podnetoch, no tiež menej pružného v hľadaní iných ciest pri riešení problému a občas frustrovaného z neúspechu. Petrov školský výkon učiteľ označil stupňom 2.

Prípad Renáta

Prváčka Renáta z Lunika IX. má v čase testovania 6 rokov a 10 mesiacov. Jej výkon v dynamickom teste komunikačnej kompetencie možno označiť prívlastkom „ako na hojdačke“. Úlohy vo všetkých subtestoch sú pre ňu evidentne ťažkým orieškom, ani jednu úlohu bez pomoci vyriešiť nedokáže. V dvoch subtestoch Renáta síce profituje z procesu učenia v učiacich úlohách, no v iných dvoch subtestoch v transferových úlohách potrebuje ešte viac krokov inštrukčnej pomoci ako v učiacich.

V 1. subteste Renáta v U1 potrebuje pomoc až po úroveň porovnávania a kategorizovania predmetov, aby označila predmet nepatriaci do radu. Proces učenia, ktorý v U1 prebehol a ktorý Renáte ukázal princíp riešenia takejto úlohy, potom Renáta zužitkovala v T1. Na vyriešenie úlohy je stačilo parafrázovať znenie úlohy. V tomto subteste Renáta preukázala schopnosť v krátkom čase osvojiť si istý algoritmus riešenia úlohy.

Horšie to s Renátiným výkonom bolo v druhom subteste zameranom na identifikáciu kľúčových slov počutého textu. V učiacej úlohe postupne stroskotala na prvotných pomocných inštrukciách (parafrázovanie úlohy, verbálne znovuvybavenie, prvotná analýza). Vyriešenie úlohy priniesol až moment, v ktorom porovnávaním obrázkov s textovou predlohou dospela k správnej identifikácii. V T2 Renáta zlyháva vo všetkých fázach inštrukčnej pomoci, zjavne má aj s porozumením jednoduchého naratívneho textu na najnižšej úrovni problém. Úlohu vyrieši až v poslednom kroku, v ktorom jej administrátor predostrie obrázok so všetkými hľadanými prvkami textu. Renáta je schopná iba analogicky vybrať vhodné prvky podľa obrázkovej predlohy, chýba jej zvnútornenie textu. V tomto subteste Renáta potrebovala viac pomoci od administrátora v transferovej úlohe, čo znamená, že neosvojila si postupnosť riešenia úlohy na porozumenie textu v učiacej fáze.

Pri riešení úloh v 3. subteste sa Renáta prekvapujúco prezentuje ako schopná rozlišovať významy slov prostredníctvom sufixov. V U3 síce najprv potrebuje pomoc od administrátora, úlohu však vyrieši pomerne skoro – stačí jej ilustrovať princíp zmeny významu na inom ako testovacom slove. V T3 potom Renáta potrebuje len jeden krok inštrukčnej pomoci, a to parafrázovanie znenia úlohy. Subtest s dopĺňaním objektov do syntaktického celku podľa účelu poukázal na výrazné Renátine problémy so syntagmatickým asociovaním. V oboch úlohách subtestu potrebovala vyčerpať všetky kroky inštrukčnej pomoci (od parafrázovania úlohy cez analýzu až po triedenie a prisudzovanie objektov účelu), pričom úlohu vyriešila len v U4. V T4 nepomohla ani posledná inštrukcia, v ktorej jeden objekt dvojice doplnil za Renátu administrátor. T4 tak ostala nevyriešená. V záznamovom hárku z testovania bola poznámka o zreteľnej nesústredenosti a zjavnej únave a nezáujme Renáty.

Pozorovateľ správania Renáty počas testovania zaznamenal nižšiu úroveň sebaregulácie dieťaťa, vytrvalosti, flexibility a frustračnej tolerancie. Tieto charakteristiky významne korelovali s údajmi z nezávislého posúdenia Renáty učiteľom, pretože boli zaznamenané identické údaje (aj keď vyjadrené v iných termínoch). Učiteľ označil Renátin školský výkon známkou 4.

Prípad Nikola

Nikola je žiačkou 1. ročníka v rovnakej základnej škole ako predchádzajúce deti. V čase testovania má Nikola 6 rokov a 9 mesiacov. Dynamický test komunikačnej kompetencie ukázal, že Nikola nedokáže nadobudnúť poznatok alebo zručnosť v krátkodobom procese učenia. Toto tvrdenie vyplýva zo skutočnosti, že vo všetkých úlohách všetkých štyroch subtestov dosiahla v porovnaní učiacej a transferovej fázy vždy rovnaké skóre (potrebovala rovnaký počet inštrukcií v oboch úlohách jednotlivých subtestov).

V prvom subteste Nikola vyžaduje od administrátora testu na vyriešenie oboch úloh všetky inštrukcie až do momentu, v ktorom vďaka pomoci dospelého vyčleňuje z radu predmetov nápadne odlišnú vec podľa funkcie. V učiacej i transferovej úlohe potrebuje manipulovať s obrázkami predmetov, iba tak dokáže sústrediť svoju pozornosť na odhalenie znaku, pomocou ktorého vyčlení predmet z radu.

V subteste na porozumenie textu potrebuje Nikola opäť v oboch úlohách rovnaký počet inštrukcií. Kľúčové prvky textu identifikuje až vtedy, keď administrátor naznačí spôsob, ktorým možno úlohu vyriešiť. Nikola tu potrebuje využiť rozlišovanie prvkov.

Paradigmatické asociácie v rade významovo podobných slov odlíšených iba sufixom Nikola zvládne znova v oboch úlohách na rovnakej úrovni. Bez pomoci to – ako aj v predchádzajúcich subtestoch – nejde, Nikole pomôže až krok, v ktorom sa k slovám pridajú adjektívne výrazy naznačujúce význam sufixu.

Subtest syntagmatického asociovania Nikoly prinesie údaje, ktoré okrem vyššie naznačenej strnulosti jej kognitívnych operácii ukáže, že Nikola potrebuje upriamiť pozornosť najprv na dvojicu vhodnú na doplnenie do syntaktického celku, až potom dokáže tieto úlohy vyriešiť. Znova však platí identickosť výsledku v učiacej i transferovej úlohe.

Pozorovateľ správania Nikoly pri testovaní zaznamenáva výrazne zníženú flexibilitu myslenia, žiadnu alebo nízku schopnosť sociálnej a verbálnej interakcie a samozrejme, ako to už zo samotného výsledku testu vyplýva, minimálnu, resp. žiadnu receptivitu (Nikola je úplne rezistentná voči učeniu). Údaje od učiteľa pri sumarizovaní jej profilu nemáme, dá sa však podľa priebehu testu predpokladať, že v škálovaní by boli vyznačené najnižšie hodnoty a školský výkon by bol zrejme označený stupňom 5.

Štyri prípady = štyri skupiny

Uvedené prípady zastupujú také skupiny respondentov testu, ktoré sa líšili v prejavených učebných schopostiach. Všetky testované deti (spolu ich v experimentálnej vzorke rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bolo 86) pochádzali z toho istého sociálneho prostredia (sídlisko Lunik IX. v Košiciach), navštevovali nultý alebo prvý ročník tamojšej základnej školy, no boli testované v priebehu 1. roka ich školskej dochádzky.

Vo Wechslerovom teste inteligencie testované deti vykazovali skóre v rozmedzí 68 – 71, znamená to, že šlo o intelektovo veľmi homogénnu skupinu. Ako však ukazujú štyri uvádzané prípady, inteligenčný test nedostatočne diferencoval kognitívnu kapacitu detí. Práve to bolo jedným z hlavných cieľov aplikovania dynamického modelu testu komunikačnej kompetencie – citlivejšie (s väčšou presnosťou) posúdiť, ktoré dieťa má predpoklad na relatívne úspešné vzdelávanie v škole a ktoré dieťa potrebuje osobitnú starostlivosť a ďalšie psychologické testovania na diagnostikovania defektu v učení.

Dynamický test komunikačnej kompetencie rozdelil testované deti do minimálne štyroch skupín, ktoré zastupujú prípady Milena, Peter, Renáta a Nikola. Skupina **Milena** pozostáva z členov, ktorí v teste zaznamenali tzv. kognitívny nárast (dokázali profitovať z procesu učenia

v minimálne troch subtestoch a v transferových úlohách preukázali schopnosť vyriešiť úlohu bez pomoci, resp. s menšou účasťou administrátora ako v učiacej úlohe). Skupinu **Renáta** tvoria deti, ktoré si síce v niektorých subtestoch princíp riešenia úlohy osvojili, no v ďalších subtestoch akoby stagnovali, resp. výkonovo klesli, zaznamenali tzv. kognitívny pokles (potrebovali ešte viac krokov pomoci od administrátora ako v učiacej fáze). Skupinu **Nikola** tvoria takí členovia, ktorých sa výsledky v dynamickom teste správajú ako v statickom teste, čiže ukazujú síce, do akej miery je testovaná schopnosť rozvinutá, no absolútne nesignalizujú dynamiku procesu učenia, pretože v oboch úlohách subtestu v skóre zaznamenávajú rovnaké číslo. Charakteristiku skupiny **Peter** sme zámerne nechali na koniec, pretože výsledky tejto skupiny sú z pohľadu výsledkov v teste i z pohľadu tvorby individuálneho alebo iného stimulačného programu najmenej výpovedné. Deti tejto skupiny nepotrebovali na vyriešenie úloh subtestov zvyčajne žiadnu pomoc od administrátora v podobe inštrukčnej časti. Preto v ďalšej časti príspevku z poľa nášho záujmu skupinu Peter vynecháme.

Tri modely stimulačných programov

Cieľom riešeného vedeckého výskumu je nielen diagnostikovať momentálny stav kognície dieťaťa a prípadne predikovať potenciálne dispozície učiť sa, ale aj navrhnúť konkrétny spôsob kognitívneho rozvíjania dieťaťa tak, aby po absolvovaní diagnostiky a následnej intervencie operovalo vyššou úrovňou kognitívnych procesov. Dôraz na kognitívne procesy a operácie účastné v procese akvizície nového poznatku alebo zručnosti nás nasmeroval k snahe o systematické a zacielené kognitívne rozvíjanie dieťaťa a následne k jeho vneseniu do kurikula vzdelávania. Preto je potrebné uvažovať, ako možno spojiť údaje o úspešnosti či neúspešnosti dieťaťa v jednotlivých doménach testu komunikačnej kompetencie s údajmi zachytenými vďaka dynamickej povahe testu, ktorá ponúkla možnosť pozorovať u dieťaťa proces osvojovania princípu riešenia úlohy. Oba vektory údajov možno potom syntetizovať do horizontálno-vertikálneho modelu rozvíjania kognitívnej a komunikačnej kompetencie dieťaťa. Horizontálu predstavujú domény testovacieho nástroja (pozri časť *Dynamický test komunikačnej kompetencie*) rešpektujúce jednak výsledky predvýskumného testovania a jednak závery čiastkových empirických výskumov na tomto poli (Maršálová, 1982; Klindová, 1970) a vertikálu inštrukčná časť dynamického testu, ktorej zostavenie bolo inšpirované aj revidovanou Bloomovou taxonómiou (pozri Anderson – Krathwohl et al., 2001) a ktorá priniesla informácie o procese učenia sa dieťaťa. Stimulačný program pre konkrétnu skupinu a konkrétne dieťa potom musí vychádzať z univerzálneho modelu zohľadňujúceho všetky aspekty obsiahnuté v teste. Oblasti stimulačného programu sú štruktúrované nasledovne:

Tabuľka 1: Oblasti univerzálneho modelu stimulačného programu.

POJMOTVORBA	RECEPCIA TEXTU	PARADIGMATICKÉ ASOCIÁCIE	SYNTAGMATICKÉ ASOCIÁCIE
apercepcia	apercepcia	apercepcia	apercepcia
porozumenie	verbálne znovuvybavenie	porozumenie	porozumenie
analýza	analýza	analýza	analýza
rozlišovanie	rozlišovanie	rozlišovanie	rozlišovanie
porovnávanie	porovnávanie	ilustrovanie	triedenie
kategorizovanie	verbálne a neverbálne znovuvybavenie	kategorizovanie	prisudzovanie

Ďalšou premennou v definovaní vhodného stimulačného programu pre konkrétne skupiny žiakov s podobnými výsledkami dosiahnutými v dynamickom teste komunikačnej kompetencie je pomer skóre v učiacej a transferovej úlohe. Tri vyššie analyzované prípady (Milena, Renáta, Nikola) predstavujú zároveň tri modely – **model Milena** bude podkladom na tvorbu stimulačného programu pre deti, ktoré v teste zaznamenali kognitívny nárast, **model Renáta** bude zrejme najviac vyhovovať deťom, ktoré v teste zaznamenali kognitívny pokles, a **model Nikola** je určený deťom, ktoré sú rezistentné voči krátkodobému učeniu.

V tejto chvíli sa však viac ako inde žiada pripomenúť, že v modelovaní týchto stimulačných programov ide o značné zjednodušenie, pretože v tvorbe individuálnych vzdelávacích plánov naďalej platí výhradná zacielenosť na konkrétneho jedinca a jeho prejavené poruchy učenia alebo iné psychické či fyzické indispozície. Nemáme v úmysle reformovať túto oblasť špeciálnej pedagogiky, chceme iba navrhnúť stimulačné programy, ktoré by rešpektovali isté spoločné charakteristiky testovanej vzorky detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Model Milena

Pre model Milena je príznačný dôraz na rozvíjanie kognitívneho a komunikačného potenciálu dieťaťa v širokom rozmedzí. Sem totiž zaraďujeme tie deti, ktoré sa v teste prezentovali schopnosťou osvojiť si princíp riešenia úlohy za relatívne krátky čas, čiže profitovali z procesu učenia. Model Milena je určený deťom, ktoré tradičný statický test inteligencie znevýhodňuje najviac, pretože im nedáva príležitosť ukázať skryté predpoklady na riešenie úlohy. Pre deti v skupine Milena je tiež charakteristická relatívne dobrá metakognícia. Jednorazovým testom sa to síce úplne potvrdiť nedá, no isté indície vďaka úspešnému pokroku v troch alebo štyroch subtestoch tu oprávnené sú.

Tvorca programu pre deti tejto skupiny si preto bude viac všímať výsledky v učiacich úlohách, teda dôraz je v modeli Milena položený na domény testovania. Postupným pribaľovaním úloh k jednotlivým doménam získame komplex aktivít rozvíjajúcich komunikačnú kompetenciu detí s latentnou učebnou schopnosťou. Stimulačný program Milena však bude aj naďalej podporovať kognitívny nárast opakovaným transferovaním úloh do zmenených podmienok, čím sa podporí flexibilita myslenia detí.

Ako by vyzeral stimulačný program Milena pre samotnú Milenu, žiačku z Lunika IX.? Najväčšie problémy mala Milena v subteste zameranom na recepciu textu. Stimulačný program by bol preto primárne zameraný na rozvíjanie porozumenia najprv kratším syntaktickým celkom, pretože práve rozčlenenie textu z testovania pomohlo Milene vyriešiť úlohu, až neskôr by v jej programe mali miesto dlhšie súvislé texty. Išlo by o úlohy rozvíjajúce najnižšie úrovne porozumenia – identifikáciu slov vo vetách (Napr. *Pozorne si vypočuj vetu a povedz, kto zjedol Červenú Čiapočku*.), neskôr aj dedukciu. Súčasťou tejto batérie úloh by tiež boli cvičenia rozvíjajúce počúvanie (sluchová diferenciácia, analýza, identifikácia významu výpovede podľa melódie, intonácie, slovného dôrazu, metóda kladenia otázok, a pod.).

Väčšina detí z testovanej vzorky vykazovala evidentné ťažkosti v subteste orientovanom na pojmotvorbu, presnejšie na vyjadrenie exklúzie veci z radu predmetov podľa jej príslušnosti k inému nadradenému pojmu. Aj Milena by teda potrebovala rozvíjať schopnosť tvoriť pojmy cez vyjadrovanie vzťahov medzi slovami. Vhodné by preto bolo navrhnúť systém lexikálnych cvičení, v ktorých by sa postupne oboznamovala jednak s pomenovaním, jednak s účelom veci (predmetu). V rámci pojmotvorby by mala Milena precvičovať schopnosť kategorizovať pojmy, usporadúvať ich, hľadať spoločné a rozdielne znaky medzi nimi, hľadať asociácie k obrázkom a pod. V subteste paradigmatických asociácií si Milena bravúrne osvojí princíp zmeny významu slova pridaním prípony. Jej úspech v tejto úlohe ostro kontrastuje so záverom učiteľa, ktorý ju ako učiacu sa označil iba negatívnymi charakteristikami. Milena sa však popasuje s učivom, ktoré býva štandardne zaradené až do 5. ročníka základnej školy, čím jednoznačne potvrdí svoj jazykový cit a dá tým odpoveď aj statickému testu, ktorý by ju automaticky odsunul ako neperspektívnu z pohľadu učebných dispozícií. Uspokojiť sa však s jednorazovým úspechom nemožno, preto v stimulačnom programe by Milena pokračovala v oblasti slovotvorby – usudzovala by na význam odvodených či zložených slov podľa známeho komponentu (napr. *Povedz, čo by mohla byť umývačka, automapa*.), dopĺňala by alebo tvorila slovotvorné hniezda, rozlišovala by význam predpony (napr. *Priraď k obrázkom vhodné slová: vyliať, doliať*.) a pod.

V teste syntagmatického asociovania sa ukázalo, že Milena nemá rozvinutú túto zručnosť na dostatočnej úrovni, hoci vývinovo sa predpokladá, že syntagmatické asociácie sa u detí tvoria skôr ako paradigmatické (Maršálová, 1982). Preto súčasťou stimulačného programu by boli cvičenia na logické dopĺňanie syntaktických celkov (viet), ako ich poznajú napr. aj štandardné psychologické testy na zisťovanie školskej zrelosti, vyjadrovanie dynamických a neskôr statických príznakov podporených obrázkovým stimulom, rozširovanie vetného základu a pod.

Model Milena aj konkrétny stimulačný program pre prváčku Milenu je postavený primárne kurikulárne – prvé husle tu hrá obsah vyučovania, ktorý by mal žiak ašpirujúci na bežný typ školy postupne zvládnuť. Nezanedbateľný v tomto modeli je však aj kognitivistický prístup k modifikovateľnosti základných funkcií a operácií Mileny, ktorými sa rozvinie jej učebný potenciál do želaných rozmerov.

Model Renáta

V tomto modeli na rozdiel od predchádzajúceho dochádza k zmene prístupu. Dôraz tu nebude kladený na dimenziu testových domén, ako je to v modeli Milena, ale na dimenziu inštrukčnej časti, teda na kognitívne rozvíjanie dieťaťa, pretože práve v tejto oblasti sa v skupine detí zaradenej k Renáte ukazuje potreba detailnejšie pristúpiť k osvojovaniu princípov jednotlivých úloh. Model Renáta je preto orientovaný viac kognitívne, všíma si, ako konkrétne dieťa spracúvalo informácie v inštrukčnej časti a ktorý krok bol pre dané dieťa rozhodujúci v zmysle úspešného riešenia úlohy. Keďže model Renáta je vhodný pre deti s kognitívnym poklesom zaznamenaným v dynamickom teste komunikačnej kompetencie, tvorca stimulačného programu podľa tohto modelu zúročí najmä údaje o priebehu riešenia jednotlivých úloh, čiže zvolí vertikálny smer. Viac ako domény ho zaujímajú kognitívne funkcie a operácie. Inšpiratívne v tomto prístupe preto môžu byť zdroje, ktoré vzhľadom na priestor nemožno detailnejšie predstavovať. Preto ich uvádzame aspoň ako bibliografické údaje (ide najmä o revidovanú Bloomovu taxonómiu kognitívnych cieľov, Anderson – Krathwohl, 2001, a tiež systém mediovaného učenia M. Jensena, 2003).

Ako by mohla vyzerať aplikácia modelu Renáta na problém s učením a transferom u prváčky Renáty? (Naznačíme len oblasť recepcie textu, pretože tu Renáta v transferovej fáze potrebovala ešte viac inštrukčnej pomoci ako v učiacej fáze.) Subtest zameraný na porozumenie naratívneho textu obsahuje komplex kognitívnych operácií, ktorými poslucháč dospeje k identifikácii kľúčových prvkov textu. Renáta v momente testovania tieto operácie nevyužije, preto by stimulačný program mal zohľadniť tento fakt adekvátnym spôsobom a ponúknuť Renáte postupne narastajúci systém cvičení na rozvíjanie porozumenia počnúc cvičeniami na rozvíjanie sluchového vnímania, pričom v prvotnej fáze stimulácie porozumenia treba paralelne rozvíjať selektívnu pamäť (termín pozri Sternberg – Grigorenko, 2002). Porozumenie bez aktívnej účasti pamäti totiž nie je možné. V ďalšej fáze nastupuje orientácia na kognitívne procesy účastné v samotnom porozumení (ilustrovanie, kategorizovanie, prisudzovanie, abstrahovanie, vysvetľovanie).

Model Nikola

Model Nikola je určený pre deti najviac rezistentné voči učeniu. Dokonca by sa mohlo zdať, že tento model nie je ani potrebný, keďže deti v dynamickom teste nepreukázali žiaden profit z procesu učenia a na diagnostikovanie učebných dispozícií by u nich pokojne stačil statický inteligenčný test. Pravdou však je, že dynamický test odhalil inú perspektívu pohľadu na potenciálny výkon detí v skupine Nikola, a to fakt, že po sérii inštrukčnej pomoci sú predsa len tieto deti schopné úlohu vyriešiť, ba dokonca sú schopné zopakovať presne ten istý výkon aj v transfere. Tieto údaje bude pri tvorbe stimulačného programu podľa modelu Nikola brať do úvahy aj tvorca. Pri dlhodobejšom pozorovaní a učení žiakov v skupine Nikola by sa zrejme podarilo odhaliť viacero súvislostí, ktoré by mohli napovedať, ako a či vôbec sú tieto deti schopné profitovať z učenia. Z výsledkov krátkodobého testovania však možno usúdiť, že

stimulačný program pre deti v tejto kategórii by mohol plne využiť prvky mediovaného učenia (Jensen, 2003), v ktorom sa učiaci sa priamo a aktívne podieľa na konštruovaní vlastného poznania a uvedomene rozvíja relevantné kognitívne funkcie. Opisovaním vlastných krokov v učení, „mentálnym" zaznamenávaním algoritmu riešenia konkrétnej úlohy môže dieťa dospieť k poznaniu, akou cestou možno daný problém úspešne vyriešiť. Stimulácia v modeli Nikola by mala ponúknuť názorné rozdelenie predkladaných úloh komunikačného kurikula do fáz, menších krokov, ktoré bude dieťa schopné vnímať najprv za pomoci učiteľa a neskôr samostatne hľadať spôsob riešenia úlohy. Odbúravanie rezistentnosti voči učeniu však musí ísť ruka v ruke so zvyšovaním vnútornej motivácie dieťaťa a s tým súvisiacej zmysluplnosti učenia, čo sú však ďalšie „veľké témy" nad rámec príspevku.

Záver

Štyri prípadové štúdie a tri modely prezentované v príspevku poslúžia ako odrazový mostík k tvorbe a precizovaniu stimulačných programov pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré budú diagnostikované dynamickým testom komunikačnej kompetencie. Tento model posudzovania latentných schopností detí totiž prináša nové informácie o procese učenia, čím sa otvára diskusia na tému aktuálnosti doterajších prístupov k rozvíjaniu poznania v predmetových didaktikách i pedagogike vôbec.

Literatúra

ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. et al. (Eds.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing of Educational Objektives.* New York: Longman, 2001.

JENSEN, M. R.: *Mediating knowledge construction: Towards a dynamic model of assessment and learning.* Part I: Philosophy and theory. Educational and Child Psychology, Vo. 20, No. 2, 2003, s. 100 – 117.

KLINDOVÁ, Ľ.: *Od kategórie k pojmu.* Bratislava: SPN, 1970.

MARŠÁLOVÁ, L.: *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky.* Bratislava: SPN, 1982.

STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. L.: *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential.* Cambridge University Press, 2002. ISBN 0-521-77814-X.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, PhD.
PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Mgr. Juraj Kresila
PaedDr. Martin Klimovič
The University of Prešov in Prešov
The Faculty of Education, Department of communicative and literary education
17. novembra Street 15, 081 16 Prešov, Slovakia
liptak@unipo.sk, bhlebova@unipo.sk, kresila@unipo.sk, klimovic@unipo.sk

Zmeny v prejavoch sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím z hľadiska denného biorytmu a sexuálnej aktivity človeka

Stanislava MANDZÁKOVÁ – Veronika ZEĽOVÁ

Abstrakt: Príspevok autoriek na základe výsledkov prieskumu poukazuje na neriešené oblasti sexuálnej výchovy a ich možné dôsledky v sexuálnych prejavoch klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb. V rámci prieskumného šetrenia sleduje vplyv jedného z faktorov ovplyvňujúcich prejavy sexuality týchto osôb – čas v priebehu dňa. V závere, vychádzajúc z výsledkov prezentovaného prieskumu, autorky odporúčajú reguláciu sexuálnych potrieb klientov prostredníctvom odborne realizovanej sexuálnej výchovy.

Kľúčové slová: domov sociálnych služieb, sexualita, sexuálna výchova, ťažšie mentálne postihnutie.

Changes in the sexual manifestations of difficult mental retardation clients in terms of daily biorythm and sexual activity of man

Abstract: Paper describes the importance of sexual education for clients with a more several mental retardation in the nursing home in Slovakia as a means of increasing their quality of life. The autors based on the results of the survey points to unsolved sex education and their possible consequences in the sexual manifestations of clients with a difficult mental retardation. In the study autors pursues the impact of one of the factors affecting the expressions of sexuality such persons - the time during the day. Conclusion, relying on foreign experience, provides recommendations on how to implement sexual education for clients of nursing home.

Keywords: nursing home, sexuality, sexual education, more several mental retardation.

Úvod

Sexualita je prirodzenou súčasťou ľudského života a mentálne postihnutie v žiadnom prípade neznižuje právo jednotlivcov k ich sexuálnemu vyjadreniu. Pre zaistenie rovnosti príležitostí, plnej účasti na spoločenskom živote je preto nutné voľne prístupné a vhodné poučenie pre každú osobu s mentálnym postihnutím aj v oblasti sexuálnej.

Poskytovanie komplexnej sexuálnej výchovy deťom, dospievajúcim a dospelým s mentálnym postihnutím je veľmi dôležitá, ale často aj veľmi náročná úloha. Naplnenie sexuality osôb s ťažším mentálnym postihnutím naráža na problém spoločenských mýtov a predsudkov, ktoré často ovplyvňujú aj vychovávateľov a ďalších pracovníkov domovov sociálnych služieb. Všeobecne je možné povedať, že sexualita ľudí s mentálnym postihnutím je v našej spoločnosti považovaná za problém. V tejto oblasti naďalej pretrvávajú mýty a predsudky spojené s nesprávnymi myšlienkami – že ľudia s mentálnym postihnutím sú nepohlavní, alebo, že sú to "večné deti", alebo naopak – že sú sexuálne impulzívni (Couwenhoven, 2001).

Pripraviť tieto osoby pre prípadné partnerské spolužitie znamená pre vychovávateľov domovov sociálnych služieb čeliť mnohým výzvam. Ich prianie ignorovať či potlačiť sexuálne

vyjadrenie osôb s mentálnym postihnutím udržuje týchto ľudí neúmyselne v neinformovanosti. Pre ľudí s mentálnym postihnutím je pritom nebezpečný najmä rozpor medzi zdravou sexualitou a osobnou bezpečnosťou – sú napríklad vystavení vyššiemu riziku sexuálneho zneužitia.

Osobám s mentálnym postihnutím nie je často umožnené vyjadrenie v oblasti, ktorá má sexuálny obsah. Každé dieťa má pritom právo, aby pochopilo svoj vlastný rozvoj presným a pozitívnym spôsobom, a aby ho mohlo za kultivovaných podmienok v priebehu života napĺňať. Sexuálne vyjadrenie osôb s mentálnym postihnutím môže, aj napriek uvedenému, vyvolať silné negatívne reakcie okolia. Je preto nesmierne dôležité, aby vychovávatelia a ďalší kontaktný personál domova sociálnych služieb na úrovni pretrvávajúcich mýtov a predsudkov zavrhoval také myšlienky o ľuďoch s mentálnym postihnutím, akými sú – typ "večné" deti, asexualita alebo naopak hypersexualita. Prihlásenie k takýmto mýtom je problematické, nakoľko v prípade, že sú ľudia s mentálnym postihnutím považovaní za sexuálne impulzívnych, akékoľvek pohoršujúce správanie je potom vnímané ako nekontrolovateľné. Na druhej strane, ak sú vnímaní ako "večné deti", alebo nepohlavné bytosti, pohlavné správanie je pravdepodobne odmietané alebo minimalizované. Oba prístupy vedú k negatívnemu záveru – a síce, že osobe s mentálnym postihnutím nie je poskytnutá primeraná pomoc v zmysle odborne a včasne poskytovaných informácií v rámci sexuálnej výchovy.

Teoretické východiská

Je nesporné, že sexualita (v prípade, že nie je potláčaná) je týmto ľuďom vlastná, že je súčasťou ich života, že aj medzi osobami s ťažším mentálnym postihnutím môže vzniknúť skutočné priateľstvo, ak majú možnosť sa vzájomne stretávať. Rozumovému riešeniu sexuálnych problémov často bráni nedostatok spoľahlivých a overených faktov. V prezentovanom príspevku vychádzame z nejednotných a protichodných tvrdení odborníkov zaoberajúcich sa sexualitou a jej prejavmi u osôb s mentálnym postihnutím. Ich stručnú analýzu predkladáme v nasledujúcej časti príspevku.

Analýza názorov na prejavy sexuality u osôb s ťažším mentálnym postihnutím

Na Slovensku sa pozornosť tejto problematike venuje iba sporadicky. V žiadnom zariadení sociálnych služieb nie je doposiaľ systematicky určované, v akej oblasti, a či je klient s ťažším mentálnym postihnutím schopný sexuálneho správania a v akej podobe. Situácia osôb so stredne ťažkým a ťažkým mentálnym postihnutím v oblasti sexuality a partnerských vzťahov je pritom veľmi zložitá. Len máloktorí dosiahnu takú mieru samostatnosti, ktorá im umožňuje žiť prirodzeným partnerským a sexuálnym životom, bez dozoru rodičov alebo opatrovateľov. Osudom mnohých je život v domovoch sociálnych služieb.

J. Prevendárová (2001) uvádza, že viac ako 80% osôb zostáva na mentálnej úrovni 8. rokov. Podľa autorky musíme takto chápať aj prejavy ich sexuality, ako napríklad bozkávanie, láskanie, hladenie, alebo iba pocit blízkosti.

Rovnakého názoru je V. Šantavá (In: Škorpíková, 2007), keď konštatuje, že mnoho jednotlivcov s mentálnym postihnutím netúži, či inak nepotrebuje k svojmu životu pohlavný

styk. Nachádzajú sa v tzv. pregenitalite, čo je podoba detskej sexuality. Preferencia sa týka skôr maznania, túlenia, exhibície a pod. Nevyhľadávajú a ani nepotrebujú pohlavný styk.

K špecifickým charakteristikám sexuality osôb s ťažším mentálnym postihnutím zaraďuje I. Šurabová (2002) tieto:

1. Osoby s ťažším mentálnym postihnutím neinklinujú k tzv. úplnému sexuálnemu správaniu, ktoré obsahuje aj koitálny kontakt. Na vonkajšej úrovni erotického správania je pre nich postačujúci taktilný kontakt, pritúlenie, pohladkanie – skôr dotykové uspokojovanie.
2. Pokiaľ dochádza k správaniu, ktoré pripomína masturbáciu, tak je to iba kontakt so svojimi pohlavnými orgánmi, ktorý je sprevádzaný prijemným prežívaním, ale nie je to cielené a špecificky uvedomované správanie. Je podobné správaniu malých detí.

Z uvedeného je zrejmé, že tieto osoby nedisponujú výbojným a aktívnym sexuálnym správaním – v porovnaní s postojmi verejnej mienky, ale i niektorých ďalších odborníkov, sú však tieto poznatky prekvapujúce.

Iný názor prezentuje napríklad J. Mellan (2004), podľa ktorého je mylné predpokladať, že u osôb s mentálnym postihnutím nie je vytvorená potreba sexuálneho života. Sexualita môže byť iba nedokonale vyjadrená alebo oneskorená.

Z opačného uhla vidí tento problém aj V. Šedá (2004). Človek s mentálnym postihnutím si podľa autorky s vlastnou sexualitou obvykle nevie rady, nemá príležitosť ju uspokojiť a často ani sám nevie, ako by to mal urobiť. Autorka (tamtiež, s. 73) ďalej píše: *„V žiadnom prípade nechcem zovšeobecňovať, ale môžem zodpovedne povedať, že mnohí jednotlivci chcú žiť a sú schopní sexuálneho života, len im to nie je umožnené, častokrát si s touto situáciou nevedia rady“*.

Prezentované názory ukončíme konštatovaním R. Uzla (2004), podľa ktorého je sexuálna motivácia podmienená automatickým mechanizmom prežitia a človek je týmto biologickým atribútom vybavený bez ohľadu na stupeň svojej mentálnej úrovne.

Z uvedeného prehľadu je zrejmé, že v súčasnej dobe sú naše vedomosti o sexuálnych prejavoch ľudí s mentálnym postihnutím, neúplné. V tomto smere nám zatiaľ chýbajú spoľahlivé údaje, ktoré by boli vedecky podložené priamym pozorovaním. Je však skutočnosťou, že u niektorých osôb s mentálnym postihnutím sa stretávame so sexuálnymi prejavmi, najmä s masturbáciou. Údaje o jej výskyte u intaktnej populácie sú pritom vyššie u chlapcov ako u dievčat (Raboch, 1988).

Na záver tejto časti príspevku chceme upozorniť, že výsledky prezentovaného prieskumu predstavujú pilotnú štúdiu, ktorou chceme prispieť k riešeniu a odtabuizovaniu tejto problematiky v podmienkach slovenskej vedy. Zároveň chceme zdôrazniť, že komplexný vedecký prístup v oblasti prejavov sexuality a samotnej realizácie sexuálnej výchovy na Slovensku doposiaľ nebol realizovaný.

Prieskum prejavov sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím

Problém prieskumu

V empirickej časti práce sme si vytýčili za cieľ otvoriť v podmienkach slovenskej vedy priestor pre výskum v oblasti, ktorá sa aj celosvetovo skôr iba postupne uchádza o plnohodnotné uznanie. Vzhľadom na výraznú nejednotnosť názorov v tejto oblasti považujeme za potrebné vyššie prezentované názory odborníkov konfrontovať a na základe plánovaného výskumu k nim zaujať hodnotiace stanovisko. V rámci prieskumného šetrenia nás preto zaujímalo:

1. Ako sa prejavuje sexualita u klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb?
2. Aká je frekvencia výskytu sexuálnych prejavov pozorovaných klientov v závislosti od času v priebehu dňa (denného biorytmu)?

Odpovede na tieto a ďalšie otázky uvádzame pri interpretácii údajov, ktoré sme získali od vychovávateľov domovov sociálnych služieb.

Cieľ prieskumu

Hlavným cieľom prieskumu bolo získať poznatky o prejavoch sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb.

Úlohy prieskumu

1. Zostavenie časového plánu, ktorý by výberom jednotlivých metód a krokov smeroval k naplneniu hlavného cieľa prieskumu.
2. Príprava výskumného nástroja – priameho nezúčastneného pozorovania, definovanie oblastí pozorovania, príprava pozorovacieho hárku na pozorovanie prejavov sexuálneho správania a konania klientov domovov sociálnych služieb.
3. Náhodný výber domovov sociálnych služieb v Prešovskom kraji.
4. Zber údajov v súlade s problémom, cieľom prieskumu a definovaným výberovým súborom.
5. Matematicko-štatistické spracovanie údajov a ich interpretácia.
6. Formulovanie záverov a odporúčaní pre špeciálnopedagogickú prax.

Charakteristika výberového súboru

Prieskum sme realizovali v 8 náhodne vybraných domovoch sociálnych služieb v Prešovskom kraji. Výberový súbor tvorilo 52 vychovávateľov, z toho 96% žien a 4% mužov. Najväčší počet vychovávateľov (38%) svoj vek neuviedlo, 35% respondentov bolo vo vekovej skupine 46 až 55 rokov, 15% spadalo do vekovej kategórie od 36 do 45 rokov a 12% respondentov malo menej ako 35 rokov. Negatívnym zistením bola skutočnosť, že až 88% vychovávateľov pracujúcich v domove sociálnych služieb malo stredoškolské vzdelanie, 8% vychovávateľov malo vysokoškolské vzdelanie a 4% svoje vzdelanie neuviedlo.

Vychovávatelia pozorovali sexuálne prejavy 52 klientov domovov sociálnych služieb. Zastúpenie klientov z hľadiska pohlavia bolo nasledovné: 50% mužského pohlavia, 38% ženského pohlavia a u 12% klientov nebolo pohlavie uvedené. Z vekového hľadiska sa

pozorovania zúčastnilo 46% klientov vo veku 25 až 34 rokov, rovnaký počet klientov (19%) bolo vo vekovej skupine do 24 rokov a vo vekovej skupine 45 a viac rokov, u 12% nebol vek uvedený a 4% tvorili klienti vo veku od 35 do 44 rokov. Z hľadiska diagnózy bolo 41% klientov s ťažkou mentálnou retardáciou, 25% so stredne ťažkou mentálnou retardáciou, 19% klientov malo uvedenú diagnózu detská mozgová obrna a 15% klientov nemalo diagnózu uvedenú.

Metódy a metodika prieskumu

Pre splnenie hlavného cieľa sme použili metódu priameho nezúčastneného pozorovania. Vychovávateľov domovov sociálnych služieb sme požiadali o pozorovanie sexuálnych prejavov klientov počas jedného týždňa pri každodenných činnostiach. Výsledky pozorovania vychovávatelia zaznamenávali do nami vytvoreného pozorovacieho hárku. Naším cieľom bolo zmapovať prejavy sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím a čas, v ktorom tieto sexuálne prejavy bývajú najviac vykonávané.

Pozorovací hárok pozostával z troch častí. Jeho prvá časť obsahovala podrobné inštrukcie k vypĺňaniu. Druhá časť pozostávala z údajov o klientovi (pohlavie, vek, diagnóza) a z frekvenčnej tabuľky. Tabuľka obsahovala sedem položiek – dní v týždni, kde respondenti zaznamenávali, kedy bol sexuálny prejav spozorovaný a dvadsaťštyri položiek – čas, v ktorom bol tento prejav vykonaný. K frekvenčnej tabuľke sme zhotovili prílohu, v ktorej boli uvedené jednotlivé sexuálne prejavy. Ku každému sexuálnemu prejavu sme priradili špecifický symbol/kód. V jednotlivých položkách sme prostredníctvom pozorovania vychovávateľmi zisťovali frekvenciu nasledujúcich sexuálnych prejavov: *objímanie sa s jedincom toho istého/opačného pohlavia, dotýkanie sa intímnych častí jedinca toho istého/opačného pohlavia, počúvanie piesní o láske a zaľúbenosti, prezeranie si erotických obrázkov a porno videa, bozkávanie sa s jedincom toho istého/opačného pohlavia, obnažovanie sa na verejnosti, sexuálne ataky, pohlavný styk, masturbácia a i.* Vychovávatelia počas siedmych dní a dvadsaťštyri hodín denne sledovali a zaznamenávali do pozorovacieho hárku sexuálny prejav klienta podľa daného špecifického symbolu. Ak sa daný sexuálny prejav v prílohe nevyskytoval, vychovávateľ mal možnosť tento prejav do pozorovacieho hárku dopísať. Nikto z respondentov však túto možnosť nevyužil. Tretia časť pozorovacieho hárku pozostávala zo *Záznamovej tabuľky sexuálnych prejavov a konania klienta domova sociálnych služieb,* v ktorej mali vychovávatelia bližšie charakterizovať pozorované správanie a ich prípadné reakcie na tento sexuálny prejav. Zároveň mohli uviesť krátku charakteristiku sexuálneho správania a konania klientov na základe ich osobného dlhodobého pozorovania pri každodennom styku s klientom počas ich pôsobenia v danom zariadení.

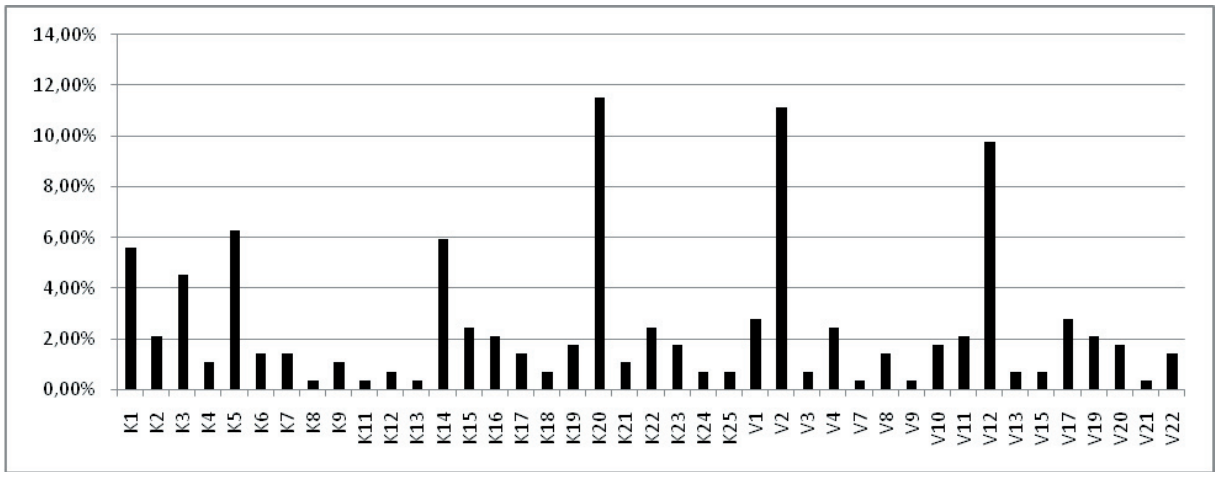
Interpretácia výsledkov pozorovacích hárkov

V tejto časti príspevku interpretujeme výsledky pozorovacích hárkov, ktorými sme mapovali najčastejšie sa vyskytujúce sexuálne prejavy klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb.

1. fáza interpretácie

V prvej fáze interpretácie výsledkov pozorovania sme sa zamerali na všeobecné vyhodnotenie frekvencie výskytu jednotlivých sexuálnych prejavov u 52 klientov domovov sociálnych služieb. Získané údaje prezentujeme na obrázku 1.

Obrázok 1 Frekvencia výskytu sexuálnych prejavov klientov s ťažším mentálnym postihnutím[1]



Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že u klientov domovov sociálnych služieb je prítomná sexuálna potreba, ktorá sa vzhľadom na stupeň mentálneho postihnutia a podmienok, v ktorých sa klienti nachádzajú, prejavuje vyššie uvedenými sexuálnymi prejavmi.

Najčastejším registrovaným spôsobom ventilácie nahromadenej sexuálnej energie klientov s ťažším mentálnym postihnutím je masturbácia. K rovnakým záverom dospel vo svojom výskume u intaktnej populácie A. C. Kinsey a jeho spolupracovníci (1953), ktorí uvádzajú, že masturbáciu možno pre tento vývojový úsek považovať za najčastejšie sa vyskytujúcu a preto primeranú formu pohlavného vybitia. Je zrejmé, že ani u osôb s ťažším mentálnym

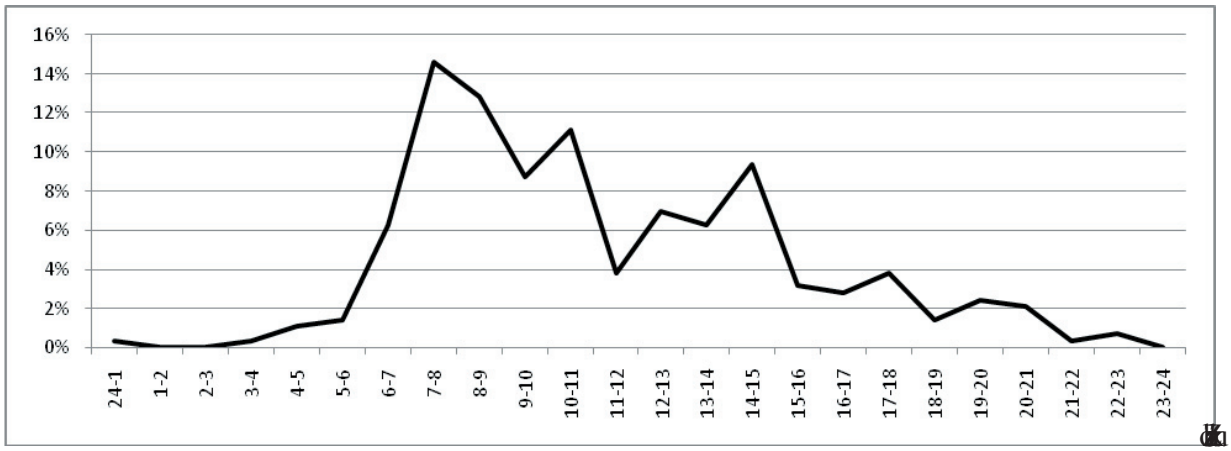
[1] **Kódovanie pozorovaných sexuálnych prejavov:**
Pozorované sexuálne správanie a konanie klienta voči klientom: K1 - objímanie sa klientov toho istého pohlavia, K2 - objímanie sa klientov opačného pohlavia, K3 - pohladenie po tvári, vlasoch a pod. klienta toho istého pohlavia, K4 - pohladenie po tvári, vlasoch a pod. klienta opačného pohlavia, K5 - dotýkanie sa intímnych častí jedinca toho istého pohlavia, K6 - dotýkanie sa intímnych častí jedinca opačného pohlavia, K7 - chcenie sa páčiť klientovi toho istého pohlavia (úprava zovňajšku, vyzdvihovanie ženskosti, mužnosti), K8 - chcenie sa páčiť klientovi opačného pohlavia, K9 - počúvanie piesní o láske, zaľúbenosti, K11 - sčervenanie sa v prítomnosti toho istého pohlavia, K12 - sčervenanie sa v prítomnosti opačného pohlavia, K13 - rivalita o priazeň klientky(a), K14 - prejavy radosti, šťastia v prítomnosti opačného pohlavia, K15 - bozkávanie sa s jedincom toho istého pohlavia, K16 - bozkávanie sa s jedincom opačného pohlavia, K17 - obnažovanie sa na verejnosti, K18 - sexuálne ataky (útoky), K19 - pohlavný styk (koitus), K20 - masturbácia, K21 - fetiše (dotýkanie sa siloniek a pod.), K22, K23, K24, K25 - iné netypické prejavy sexuality.
Pozorované sexuálne správanie a konanie klienta voči vychovávateľom: V1 - objímanie vychovávateľov toho istého pohlavia, V2 - objímanie vychovávateľov opačného pohlavia, V3 - pohladenie po tvári, vlasoch a pod. vychovávateľa istého pohlavia, V4 - pohladenie po tvári, vlasoch a pod. vychovávateľa opačného pohlavia, V7 - chcenie sa páčiť vychovávateľovi toho istého pohlavia, V8 - chcenie sa páčiť vychovávateľovi opačného pohlavia, V9 - sčervenanie sa v prítomnosti vychovávateľa toho istého pohlavia, V10 - sčervenanie sa v prítomnosti vychovávateľa opačného pohlavia, V11 - prejavy radosti, šťastia v prítomnosti vychovávateľa rovnakého pohlavia, V12 - prejavy radosti, šťastia v prítomnosti vychovávateľa opačného pohlavia, V13 - bozkávanie sa s jedincom toho istého pohlavia, V15 - sexuálne ataky (útoky), V17 - masturbácia v prítomnosti vychovávateľa, V19, V20, V21, V22 - iné netypické prejavy sexuality.

postihnutím tomu nie je inak. V každom prípade je nevyhnutné poučiť a upokojiť úzkostných vychovávateľov či ďalší kontaktný personál domova sociálnych služieb, keď túto aktivitu zistia a zaistiť klientom primerané súkromie.

2. fáza interpretácie

V druhej fáze interpretácie sme sa zamerali na zistenie, aká je frekvencia výskytu sexuálnych prejavov pozorovaných klientov v závislosti od času v priebehu dňa. Zaujímalo nás, v akom čase sa sexuálne prejavy vyskytujú najčastejšie.

Obrázok 2 Frekvencia výskytu sexuálnych prejavov v závislosti od času v priebehu dňa



2 vidíme, že sexuálne prejavy pozorovaných klientov boli najčastejšie pozorované v čase medzi 7. a 8. hodinou ráno, kde dosiahli až 14,93%-nú hodnotu. Nasledujúce sexuálne prejavy boli zaznamenané v čase medzi 8. až 9. hodinou a dosiahli 12,85% hodnotu. Potom graf klesá a zastavuje sa na hodnote 11,11% v 10. až 11. hodín predpoludním. Z tejto hodnoty zaznamenávame prudké klesanie, ktoré klesá na hodnotu 3,82% v časovom rozmedzí medzi 11. a 12. hodinou. Graf ďalej ukazuje stúpanie a medzi 12. a 13. hodinou má 6,94% hodnotu pozorovaných prejavov. Do ešte vyššej hodnoty (9,38%) vystupuje v čase medzi 14. až 15. hodinou popoludní a následne klesá na hodnotu 3,13% v čase 15. a 16. hodinou. Medzi 17. a 18. hodinou zaznamenávame mierne stúpanie, ktoré dosahuje hodnotu 3,82%. Z bodu, ktorý označuje 19. až 20. hodinu večer s hodnotou 2,43% môžeme spozorovať už len mierne klesanie, čiže útlm sexuálnych prejavov pozorovaných klientov. Medzi 1. až 3. hodinou v noci neboli zaznamenané žiadne sexuálne prejavy.

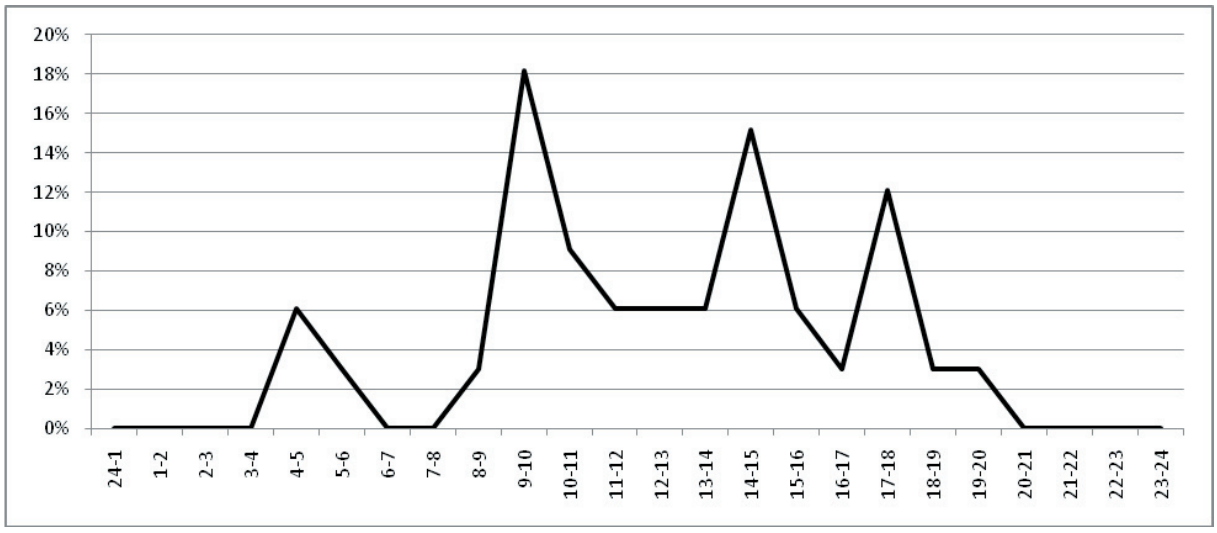
Získané výsledky považujeme za potrebné konfrontovať so sexuálnou aktivitou u ľudí bez postihnutia. V tomto smere sa pokúsil psychológ P. Platz (2008), špecialista v otázkach sexuality, vysvetliť vzťah medzi denným biorytmom a sexuálnou aktivitou u ľudí. Zistil, že počas prvej hodiny po prebudení, a to najmä po niektorých erotických snoch, a najmä u mužského pohlavia sa sexuálna aktivita zvyšuje. O 7. hodine mužské pohlavné hormóny prekračujú činnosť zhruba o 20%, od 9. hodiny ešte viac – až 50%. Vzrušenie, podľa autora, začína klesať od 10. hodiny a potom znova od 11. hodiny. Potom začína stúpať okolo 13. hodiny.

Ide o veľmi dôležitú a doposiaľ neskúmanú oblasť, ktorá poukazuje na zaujímavé zistenie a síce, že sexuálna aktivita a tomu zodpovedajúce sexuálne správanie u klientov s ťažším mentálnym postihnutím je ovplyvnené, rovnako ako u intaktných osôb, denným biorytmom.

Krivka sexuálnej aktivity sa pritom v podstatných údajov od sexuálnej aktivity osôb bez postihnutia nemení.

Pre hlbšiu analýzu danej problematiky nás v ďalšej časti prieskumného šetrenia zaujímalo, aká je frekvencia výskytu najčastejšie registrovaného sexuálneho prejavu – masturbácie.

Obrázok 3 Frekvencia výskytu masturbácie počas dňa



Z obrázku možno vidieť, že klienti najčastejšie masturbovali v čase medzi 9. a 10. hodinou, kde tento prejav dosiahol v tomto bode najvyššiu hodnotu 18,18%. Ďalšiu najvyššiu hodnotu (15,15%) dosahoval sexuálny prejav o 14. až 15. hodine a medzi 17. a 18. hodinou dosahoval 12,12%. Od 20. hodiny večer do 4. hodiny ráno, nebola masturbácia zaznamenaná.

Zistenie, že klienti najčastejšie masturbovali v čase medzi 9. a 10. hodinou potvrdzuje skutočnosť, že v tomto čase je sexuálna aktivita u ľudí najvyššia. Na druhej strane možno konštatovať, že klienti nie sú dostatočne usmerňovaní a poučení v oblasti sexuálnej výchovy, nakoľko je zrejmé, že tak ako intaktní ľudia, ani klienti domovov sociálnych služieb nemôžu uspokojovať svoje sexuálne potreby, resp. ventilovať nahromadenú sexuálnu energiu, v ktorejkoľvek hodine počas dňa. V tomto smere považujeme za nevyhnutné odborne vedeným spôsobom usmerňovať a regulovať klientov a ich sexuálne prejavy.

Závery prieskumu a odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Hlavný zámer predloženého príspevku bol zacielený na analýzu sexuálnych prejavov klientov domovov sociálnych služieb. Na základe analýzy výsledkov pozorovacích hárkov určených pre vychovávateľov, sme dospeli k týmto záverom:

- Zistili sme, že u klientov domovov sociálnych služieb je prítomná sexuálna potreba, ktorá sa vzhľadom na stupeň mentálneho postihnutia a podmienky, v ktorých sa klienti nachádzajú, prejavuje tomu zodpovedajúcimi sexuálnymi prejavmi.
- Z hľadiska prejavov sexuality klientov s ťažším mentálnym postihnutím sme dospeli k zisteniu, že najčastejšie sa vyskytujúcim sexuálnym prejavom je masturbácia. Toto zistenie potvrdzuje M. Popper (2002) a ďalší autori, ktorí konštatujú, že klienti domovov

sociálnych služieb svoju nahromadenú sexualitu ventilujú prirodzeným sexuálnym prejavom a to prevažne masturbáciou.

- Za veľmi dôležité a doposiaľ neskúmané považujeme zistenie, že sexuálna aktivita a tomu zodpovedajúce sexuálne správanie u klientov s ťažším mentálnym postihnutím je ovplyvnené, rovnako ako u intaktných osôb, denným biorytmom. Krivka sexuálnej aktivity sa pritom v podstatných údajoch od sexuálnej aktivity osôb bez postihnutia nemení.
- Zistenie, že klienti najčastejšie masturbovali v čase medzi 9. a 10. hodinou potvrdzuje skutočnosť, že v tomto čase je sexuálna aktivita u ľudí najvyššia. Na druhej strane z uvedeného vyplýva, že klienti nie sú dostatočne usmerňovaní a poučení v oblasti sexuálnej výchovy, nakoľko je zrejmé, že tak ako intaktní ľudia, aj klienti s ťažším mentálnym postihnutím musia svoje prejavy sexuality usmerňovať a regulovať.

Odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax

Vychovávateľom i ďalšiemu kontaktnému personálu odporúčame, aby pri odkrytí sexuálnych prejavov u osôb s mentálnym postihnutím ich hodnotili ako prejavy prebiehajúceho vývoja. V žiadnom prípade by reakcie dospelých ľudí nemali vyjadrovať nejaké prekvapenie alebo byť dokonca dôvodom k trestaniu klientov alebo k iným reštriktívnym opatreniam. Opakovanie masturbácie môže totiž i po zastrašovaní rodičmi či ďalšími odborníkmi viesť k rozvoju úzkosti, k pocitom viny a nakoniec k neurotickým postojom v oblasti sexuality. Je zrejmé, že väčšia starostlivosť a poučenie je v týchto prípadoch často potrebná práve pre vychovávateľov a ďalší kontaktný personál domova sociálnych služieb s cieľom usmernenia ich správania voči klientom s ťažším mentálnym postihnutím.

Z hľadiska zmien v sexuálnej aktivite v rámci denného biorytmu považujeme za potrebné, aby si vychovávatelia domovov sociálnych služieb uvedomili, že normy prejavov ľudského sexuálneho správania nemajú absolútnu platnosť. Stabilita ľudskej spoločnosti však vyžaduje, aby bolo sexuálne správanie klientov nejakým spôsobom usmerňované a regulované. To znamená, že v čase výchovnej činnosti alebo iných povinností klientov, musia byť dostatočne zamestnaní tak, aby nemysleli na svoje sexuálne potreby. Okrem zamestnania odporúčame využívať rôzne aktivity sexuálnej výchovy, v rámci ktorých sa nahromadená sexuálna energia klientov uvoľní. Na druhej strane je potrebné v zariadeniach vytvoriť podmienky pre súkromie klientov, kde by mohli ventilovať prípadnú nahromadenú sexuálnu energiu podľa vlastných prianí.

Rovnako ako každý z nás, aj ľudia s mentálnym postihnutím majú sexuálne city, potreby, túžby, ktoré potrebujú vyjadriť a uspokojiť, či už osamote alebo spolu s druhými. Títo jednotlivci potrebujú častokrát oveľa väčšiu pomoc, ako ktokoľvek iný. Túto pomoc je nevyhnutné orientovať nielen na podporu čo najplnohodnotnejšieho sexuálneho života, na ktorý majú právo, rovnako ako každý z nás. Podľa D. Štěrbovej (2007) je rovnako dôležité objavovanie zručností a vedomostí, ktoré sa týkajú vzniku a rozvoja priateľstva a vzťahov v láske. A práve naplnenie týchto úloh sa nezaobíde bez cielene a systematicky realizovanej sexuálnej výchovy,

ktorú je podľa autorky (tamtiež) nutné realizovať s tým, že ľudia s postihnutím sú sociálne-sexuálne schopní a majú rovnaké potreby ako osoby bez postihnutia. Nemali by sme pritom zanedbávať usmernenie a reguláciu sexuálnych potrieb klientov aj z hľadiska ich sexuálnych prejavov počas dňa.

Pochopiť sexualitu osôb s mentálnym postihnutím a správne ju interpretovať v praxi, znamená pre vychovávateľov nutnosť participovať na riešení daného problému aj s inými odborníkmi, akú sú lekári, sexuológovia, psychiatri, sociálni pracovníci a pod. (Horňák, 2009).

Záver

Predložená správa o sexuálnych prejavoch osôb s ťažším mentálnym postihnutím, získaná metódou priameho nezúčastneného pozorovania, predstavuje pilotnú štúdiu k celoslovenskému výskumu. Budúce zhodnotenie tejto práce môže výrazne prispieť k tomu, aby boli konečne otvorené dvere k výskumu sexuálnych prejavov u človeka s ťažším mentálnym postihnutím, predtým našou kultúrou zatvorené.

Literatúra

COUWENHOVEN, T. 2001. Sexuality Education: Building a Foundation for Healthy Attitudes. In: *Disability Solutions*, 2001. pp. 4; 5; 9 – 10.

HORŇÁK, L. 2009. Súčasný stav výchovy k manželstvu a rodičovstvu v špeciálnych základných školách na Slovensku. In: *Sexualita mentálně postižených – II.: Sborník materiálů z druhé celostátní konference organizované o. s. ORFEUS.* Praha: ORFEUS, 2009. ISBN 978-80-903519-7-4.

KINSEY, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., Gebhard, P. H. 1953. *Sexual behavior in the human female.* Philadelfia and London: W. B. Saunders comp., 1953.

MELLAN, J. 2004. Biologické hlediská sexuality mentálně postižených osob: Somatopsychické základy sexuality. In: Sexualita mentálně postižených: Sborník materiálů z celostátní konference. Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2004. s. 10 – 16.

PLATZ, P. 2008. Best Time for Sex – Sexual Biorhythms of Men and Women. In: *Posted in Love – Love α Sex*, n. 16. [online], [citované 2009-05-10]. Dostupné na internete: http://www.woman.ca/red-carpet/275-best-time-for-sexsexual-biorhythms-of-men-and-women

POPPER, M. 2002. Výchova k partnerstvu a sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím. In: *Informácie ZPMP v SR*, 2002, roč. X, č. 52, s. 12-14. ISSN 1335-8197.

PREVENDÁROVÁ, J. 2001. Sexualita a sexuálna výchova mentálne postihnutých ľudí. In: *Efeta,* 2001, roč. 11, č. 4, s. 8 – 11. ISSN 1335 – 1397.

RABOCH, J. 1988. *Očima sexuologa.* Praha: Avicenum, 1988.

ŠEDÁ, V. 2004. Zamyšlení nad sexuální výchovou mentálne postižených. In: Sexualita *mentálně postižených: Sborník materiálů z celostátní konference.* Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2004. s. 17 – 19. ISBN 80-903519-0-5.

ŠKORPÍKOVÁ, A. 2007. *Partnerský a sexuální život osob s mentálním postižením: diplomová práca.* Brno: PF MU, 2007.

ŠTĚRBOVÁ, D. 2007. *Sexualita osob s mentálním postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1689-2.

ŠURABOVÁ, I. 2002. Partnerské vzťahy a sexualita občanov s mentálnym postihnutím. In: *Informácie ZP MP v SR,* 2002, roč. X, č. 50 – 51, s. 4 – 7. ISSN 1335-8197.

UZEL, R. 2004. Antikoncepce u mentálně postižených osob. In: *Sexualita mentálně postižených: Sborník materiálů z celostátní konference.* Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2004. s. 17 – 19. ISBN 80-903519-0-5.

Kontaktná adresa

PaedDr. Stanislava Mandzáková - Katedra špeciálnej pedagogiky
PaedDr. Veronika Zeľová, PhD. - Katedra matematickej edukácie
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
mandzak@unipo.sk
zelova@unipo.sk

Identifikácia potrieb celoživotného vzdelávania v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami na základných a stredných školách

Darina TARCSIOVÁ

Abstrakt: Príspevok v krátkosti rozoberá zmeny v špeciálnej pedagogike v posledných 30 - 40 rokoch, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnili vzdelávanie špeciálnych pedagógov v rámci pregraduálnej prípravy. Niektoré z týchto zmien sa premietli aj do prípravy pedagógov bežných základných a stredných škôl. Zmeny paradigiem špeciálnej pedagogiky si ale vyžadujú aj zmeny v celoživotnom vzdelávaní (napr. integrované, inkluzívne vzdelávanie. Forma a obsah vzdelávania musí vychádzať z potrieb jednotlivých skupín respondentov, ktoré majú byť zadefinované na základe poznania názorov rozličných skupín respondentov (pedagógov, rodičov detí s postihnutím, občianskych združení osôb s postihnutím...).

Kľúčové slová: identifikácia potrieb, vzdelávanie, pedagógovia základných a stredných škôl, žiak so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami.

Requirements in the area of life-long education for teachers working with pupils with special educational needs educational needs in pirmary and secondary schools

Abstract: This article briefly analyses changes in special pedagogy for the last 30 – 40 years, which essentially influenced education of special teachers in pre-gradual training. Some of these changes also influenced teacher training in mainstream primary and secondary schools. Paradigm changes in special pedagogy require changes in life-long education (e.g. integrated, inclusive education). Form and content of education must fulfill the needs of different groups of respondents (e.g. teachers, parents of disabled children, civic associations for disabled people...).

Keywords: requirements, education, teachers, primary and secondary schools, pupils with special educational needs.

Konceptuálne, štrukturálne a obsahové zmeny, ktoré zasiahli po „zamatovej“ revolúcii všetky humanitne zamerané odbory sa nevyhli ani slovenskej špeciálnej pedagogiky, pričom zmeny v tomto odbore (súčasné, ale aj tie orientované v najbližšom časovom horizonte) vykazujú kvalitatívne takú dimenziu, že nie je možné hovoriť len o úpravách, presunoch, či kryštalizácii v oblasti terminologickej, štrukturálnej a obsahovej, ale ide priamo o hľadanie nových paradigiem disciplíny, teda jej nového modelovania a vymedzenia v súlade s kvalitami postmodernistickej spoločnosti a zároveň vytváranie nových paradigiem. Podľa Jesenského (2000), tento proces úzko súvisí aj s vývojom postojov v starostlivosti o tieto skupiny osôb, pričom v súčasnosti už hovoríme o nevyraďovaní - inklúzií.

Špeciálna pedagogika v našich podmienkach, ako pomerne mladá disciplína, prechádza viac menej kontinuálnym, vývojom retardovaným či akcelerovaným spoločenskými zmenami,

odborným prínosom autorít, vplyvom ostatných humanitných a spoločenských disciplín, koncepcii či impulzov zo zahraničia.

Rozsah špeciálnej výchovnej starostlivosti sa v rôznych krajinách chápe rôzne a má rôzne tradície, z ktorých sa vychádza. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že špeciálna výchovná starostlivosť v súčasnosti, na rozdiel od minulosti, sa sústreďuje najmä na jednotlivcov zapadajúcich do bipolárne krajných polôh Gaussovej krivky, nachádzajúcich sa mimo pásma „normality" 5 % z celkovej populácie (2,5 % pod a 2,5 % nad). V tomto ponímaní špeciálnej pedagogiky, ako uvádza Vašek (2003), sa už prejavujú vplyvy aj z USA, kde do kategórie osôb so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami sú zaraďované aj osoby s nadaním, čo v našich geopolitických podmienkach nebolo v minulosti obvyklé.

Je nespochybniteľné, že zmeny, ktoré nastali v špeciálnej pedagogike, v celosvetovom meradle, môžeme nazvať viac ako revolučnými a podpísalo sa pod ne viacero faktorov:

1. Posun v politickom myslení týkajúci sa vzdelávania vo všeobecnosti, predovšetkým však v oblasti vzdelávania žiakov a študentov so zdravotným postihnutím.
2. Akceptácie relevantných medzinárodných dohovorov.
3. Akceptácia výsledkov výskumov vedy a techniky vo svete v oblasti všeobecnej pedagogiky, psychológie, lingvistiky, techniky, neuropsychológie, akustiky, rozličných medicínskych odborov...
4. Demografické zmeny v európskom kontexte – pokles populačnej krivky a jej dôsledky na vzdelávanie.
5. Zmeny vo výskyte, štruktúre a kombinácii jednotlivých postihnutí.
6. Novovzniknuté požiadavky týkajúce sa vzdelávania v súvislosti s globalizáciou sveta, ktoré sa priamo odrážajú aj vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami.
7. Veľmi silný trend integrácie postihnutých do spoločnosti.
8. Akceptácia požiadaviek dospelých osôb s postihnutím - žiť a rozvíjať sa v spoločnosti, trend autoadvokácie.
9. Prudký rozvoj techniky – v oblasti kompenzačných pomôcok pre osoby so zdravotným postihnutím (digitálne načúvacie aparáty a kochleárne implantáty, počítače s hlasovým výstupom, špeciálne upravené vozíky...).
10. Nové metódy screeningu a starostlivosti od narodenia, ktoré spôsobili presuny vo vzdelávaní v populácii žiakov a mládeže so zdravotným postihnutím (Leonardt, 2001, Meijer - Watkins, 2001, Meijer, 2002, Vančová, 2002, Valenta a kol. 2003, Renotiérová – Ludíková a kol. 2006).

Posuny v špeciálnej pedagogiky vyplývajú nielen z vyššie spomenutých zmien v spoločnosti, z pokrokov v jednotlivých vedných disciplínach, ale súvisia aj so situáciou v minulom (dvadsiatom) storočí. Podľa Michalíka (2003) sa v minulosti segregovala aj vedecká disciplína, ktorá sa starostlivosťou o tieto osoby zaoberala. Súčasnosť starostlivosti o osoby s postihnutím, narušením a ohrozením je poznamenaná potrebou interdisciplinárneho prístupu, pretože sa zdá,

že už nepostačuje len pedagogická intervencia, ale vzhľadom na zmenu predmetu špeciálnej pedagogiky je potrebná aj spolupráca s inými vednými disciplínami. Do špeciálnej pedagogiky napr. stále viac prenikajú prvky terapií.

Ďalšou výzvou je rozšírenie odbornej kompetencie špeciálnych pedagógov pôsobiacich na školách s integrovanými žiakmi a zároveň aj potreba pripraviť na prácu s týmito žiakmi „bežných" pedagógov, príprava odborníkov pre raný vek, ale taktiež aj pre oblasť špeciálno-pedagogickej andragogiky. V neposlednom rade je špeciálna pedagogika v súčasnosti otvorená aj rozličným alternatívnym prístupom, podobne ako je to aj v všeobecnej pedagogike.

Vzdelávanie žiakov s postihnutím, ale nepriamo aj žiakov bez postihnutia, je poznamenané asi najväčšou zmenou, ktorá sa udiala v špeciálnej pedagogike a tou je integrácia postihnutých žiakov do škôl pre intaktnú populáciu, ktorá sa považuje nielen za ich možnosť, ale aj ich právo a vychádza z myšlienok obsiahnutých v Charte ľudských práv OSN (1948), ktorá zaručuje každému bez ohľadu na pohlavie, farbu pleti, náboženstvo alebo fyzické či psychické postihnutie možnosť vzdelania, prístup k práci a aktívnu účasť na živote v spoločnosti.

Integráciu môžeme chápať v rozličných súvislostiach a z rozličných pohľadov (napr. Jesenský, 1995, Pipeková – Vitková, 1996, Jesenský, 2000, Novosad, 2000, Vašek, 2003, Vančová, 2006, Schmidtová, 2007...), dôležité je ale uvedomenie si, že ide markantnú zmenu v ponímaní jednotlivcov s postihnutiami a to z vlastností existujúcich v individualite, smerom k interakcii medzi jednotlivcom s postihnutím a jeho prostredím, najmä sociálnym. Viac ako na deficity sa kladie dôraz na model ich potrieb, na intenzitu podpory, ktorá je potrebná pri pomoci jednotlivcom s postihnutiami a narušeniami pri prístupe, adaptácii a spolunažívaní v rodine, škole a vôbec v spoločenstve ľudí (napr. Štandardné pravidlá.... 1994, ICFD, WHO 1999).

Veľa sa diskutovalo o samotnej integrácii a podmienkach, ktoré je potrebné splniť, pre jej úspešný priebeh, pričom sa poukazovalo na pozitíva aj negatíva tohto procesu (napr. Požár, 1999, Matuška- Lehocká, 2001, Michalík, 2003).

Zmeny sa nedotýkajú len škôl pre bežnú populáciu, ale aj špeciálnych škôl. Na týchto je možné sledovať zmeny školských kolektívov, ktoré sú zapríčinené niekoľkými okolnosťami. Prvou je vyššie spomenutý proces integrácie - inklúzie, kedy časť žiakov si plní svoju školskú dochádzku v prostredí bežných škôl, ďalšími sú pokroky v medicíne a farmácií, ktoré pôsobia obidvoma smermi. Na jednej strane lepšie možnosti medicíny spôsobili, že niektorým etiologickým činiteľom dokážeme predchádzať, alebo ich vieme liečiť, na druhej strane, práve zlepšené možnosti medicíny spôsobujú, že sa rodia aj deti, ktoré by sa pred niekoľkými desaťročiami nemohli vôbec narodiť, resp. by nemali možnosť dlhšie prežiť. Práve na základe týchto okolností sme svedkami toho, že v špeciálnej pedagogike pribúda žiakov s viacnásobným postihnutím, ktorí si vyžadujú úplne iné špeciálno-pedagogické postupy, úplne iné poznatky a zručnosti zo strany pedagógov a na druhej strane zlepšené diagnostické možnosti, pokroky v genetike spôsobili, že v súčasnosti poznáme aj etiológiu postihnutí, ktoré nám pred desaťročiami neboli známe, čo znova rozširuje možnosti špeciálno-pedagogického pôsobenia, samozrejme za spoluúčasti s odborníkmi z iných odborných pracovísk.

Špeciálnu pedagogiku zasiahli aj procesy, ktoré prebiehajú v celej spoločnosti, napríklad rozvoj informačných a komunikačných technológií (ďalej len IKT). Implementácia IKT do výchovno-vzdelávacieho procesu sa realizuje v poslednom desaťročí prostredníctvom niekoľkých programov iniciovaných rozličnými inštitúciami na národnej, európskej a medzinárodnej úrovni. Môžeme konštatovať, že ciele INFOVEK-u platia aj pre oblasť špeciálneho školstva. Podľa zistenia európskej únie asi 10% populácie trpí nejakou formou postihnutia a predpokladá sa, že až 84 miliónov, t. j. asi 22% (alebo každý piaty žiak z populácie deti školského veku) vyžaduje špeciálne vzdelávacie opatrenia a to opatrenia v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu alebo formou zaradenia do špeciálnej školy alebo špeciálnej triedy (Informační a komunikační..., 2003). Informačné a komunikačné technológie sú, v tomto prípade, vnímané ako nástroj prostredníctvom ktorého sa môže plniť základná úloha a to zvyšovanie kvality života, ktorá je garantovaná každému človeku. Na IKT v oblasti špeciálneho školstva je možné nazerať z dvoch pohľadov a zároveň môžu plniť dve odlišné, ale vzájomne sa nevylučujúce funkcie :

11. IKT ako súčasť vzdelávacieho prostredia,
12. IKT ako komunikačné či elektronické kompenzačné pomôcky k uspokojeniu konkrétnych potrieb žiakov ale aj ich učiteľov.

V špeciálnom školstve je potrebné, sa vyrovnať aj s otázkou modifikácie hardwaru, aj softwaru podľa špecifických požiadaviek jednotlivých skupín postihnutých, resp. v ideálnom prípade až prispôsobovanie sa potrebám jednotlivcov, a tieto procesy majú dosah aj na vzdelávanie žiakov v bežných školách a v neposlednom rade aj na pregraduálnu a postgraduálnu prípravu pedagógov.

Zmeny v špeciálnej pedagogike úzko súvisia so zmenami, posunmi vo všeobecnej pedagogiky, ktoré sú vytvárané na základe politických, ekonomických a sociálnych zmien po roku 1989. Jedným zo základných dokumentov je prijatý Národný program výchovy a vzdelávania – Milénium. Vychádza z potrieb a požiadaviek prítomnosti, ale aj budúcnosti a vznikol na rozhraní roku 1998 – 1999 a v roku 2002 bol prijatý NR SR. Milénium uvádza 12 pilierov (bližšie pozri Milénium) a v súvislosti s nimi do popredia sa dostáva otázka pregraduálnej a postgraduálnej prípravy pedagógov, špeciálnych pedagógov nevynímajúc. Zmenila sa nielen organizačná stránka vysokoškolského štúdia (kreditné štúdium, bakalársky, magisterský a doktorandský stupeň), ale vydávajú sa aj kvalitné učebnice a literatúra z oblasti pedagogiky, psychológie a špeciálnej pedagogiky. Bálint (2007) upozorňuje, že významná časť fakúlt zatiaľ nepripravuje budúcich učiteľov v dostatočnej miere na potrebnú reformu školského systému, hoci Milénium a Štátny vzdelávací program už určité východiská dáva. S týmto konštatovaním sa stotožňujú aj samotní učitelia, ktorí chcú zatraktívniť a zlepšovať učiteľskú prípravu Šimčáková (2005). Zvyšovanie kvality pregraduálneho štúdia je len jednou z ciest, ktorou sa má riešiť problematika prípravy pedagógov na zmenené podmienky výchovy a vzdelávania. Druhou nemenej dôležitou podmienkou je aj postgraduálne vzdelávanie, kde ako prvý pozitívny porevolučný krok možno hodnotiť podľa Rosu, Tureka, Zelinu (1999) zavedenie dvoch kvalifikačných skúšok pre učiteľov a vypracovanie programu ďalšieho vzdelávania

pedagogických pracovníkov na zvýšenie ich odbornej spôsobilosti.

V súvislosti so špeciálnou pedagogikou a zmenami, ktoré sme spomenuli vyššie je zrejmé, že je potrebné sa zamyslieť nad tým akým spôsobom sa bude postrgraduálne vzdelanie v oblasti špeciálnej pedagogiky pre špeciálnych pedagógov, ale aj pre „bežných" pedagógov riešiť. V súčasnosti podľa vyhlášky MŠ SR č. 42/1996 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, zákona č. 567/2001 Z. z., ktorým sa dopĺňa zákon č. 386/1997 Z. z. realizuje rozširujúce štúdium špeciálnej pedagogiky a učiteľstva pre špeciálne školy, vo všetkých špecializáciách a je určené pre viaceré skupiny uchádzačov:

- pre absolventov vysokoškolského učiteľského štúdia,
- pre absolventov s ukončením stredoškolským vzdelaním (vychovávateľské zameranie, majstri odborného výcviku).

Vyššie spomenuté zmeny si ale vyžadujú navrhnutie systému, ktorý by zodpovedal potrebám praxe a preto si vyžaduje identifikáciu, analýzu a komparáciu potrieb pedagógov, ale aj rodičov detí so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovaných, ale aj segregovaných podmienkach a v neposlednom rade aj zástupcov občianskych združení osôb so zdravotným postihnutím. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského má dlhoročné skúsenosti s pregraduálnym vzdelávaním v tejto oblasti, má teda dostatok poznatkov, skúsených pedagógov, informácie od svojich zahraničných partnerov a poskytuje vzdelávanie v najväčšej šírke programov v oblasti špeciálnej pedagogike, čo vytvára bázu aj pre kvalitné postgraduálne vzdelávanie rešpektujúce všetky procesy v spoločnosti, v oblasti školstva, ale aj očakávania účastníkov vzdelávania. Určitou bázou je aj v súčasnosti realizovaný systém, ktorý sme spomenuli vyššie.

Proces vytvárania nového systému sa realizuje aj v rámci projektu KEGA, pričom pri vytváraní dotazníkov pre jednotlivé skupiny respondentov sme vychádzali z výsledkov projektu VIA LUCIS realizovaného na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v rokoch 2006 - 2008 (Tichá, 2008).

Jednou z oblasti projektu bolo aj vzdelávanie pedagógov (bežných škôl- základných, stredných, vysokých, špeciálnych škôl, centier špeciálno-pedagogického poradenstva), v celkovom počte 240 osôb. Na začiatku vzdelávacej aktivity sme realizovali dotazníky (n=190), z ktorých vyplýva, že pre väčšinu respondentov (54,44%) je toto vzdelávanie prvé v oblasti špeciálnej pedagogiky a za najväčší nedostatok integrácie 27,3% z nich, považuje práve nedostatok vedomostí, skúsenosti a praktických zručností. Na druhom mieste 10,5% respondentov je uvádzaný nedostatok finančných prostriedkov. Ich očakávania od projektu sú nasledovné :

- získanie nových informácií a poznatkov (27,61%)
- získanie praktických zručností (23,36%)
- získanie odborných študijných a metodických materiálov (21,06%)
- získanie nových kontaktov na odborníkov (15,04%)
- získanie certifikátu (12,74%)
- iné (0,18).

Vymenované dôvody poukazujú na to, že potreba vzdelávania v danej oblasti je veľmi vysoká a to na strane „bežných“ pedagógov, ale aj u špeciálnych pedagógov, ktorí si uvedomujú zmeny v školských kolektívoch a s tým súvisiace zmeny v prístupe k žiakov so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami. Predpokladáme, že výsledky by boli ešte výraznejšie v prospech takýchto vzdelávacích aktivít, ak by išlo o respondentov z iných VÚC, pretože tento projekt bol určený len pre bratislavské VÚC.

Ďalšie čiastkové výsledky sme dostali od rodičov detí so sluchovým postihnutím, ktorí majú deti vzdelávané v bežných podmienkach alebo v špeciálnych školách pre sluchovo postihnutých (Surová, 2009, Straková, 2009). Na základe nich, je môžeme konštatovať, že rodičia získavajú veľa informácií od rodičov rovnako postihnutých detí. Svoju úlohu zohrávajú aj ďalší odborníci (špeciálny pedagóg, logopéd...), pociťujú ale nedostatky v informáciách o sociálnom zabezpečení rodín a taktiež viac informácií by uvítali o možnostiach ďalšieho vzdelávania (na stredných a neskôr aj vysokých školách). Podľa nášho názoru, to znamená, že aj v tomto prípade je dôležité poskytnúť pedagógom nové vedomosti, ale aj zručnosti, na základe ktorých by bolo možné správne informovať rodičov, ktorí spolu so svojim dieťaťom so zdravotným (v tomto prípade sluchovým) postihnutím sa rozhodujú pre rozličné alternatívy.

Dotazníkový prieskum, ktorý sa v súčasnosti realizuje, je zameraný na identifikáciu potrieb pedagógov bežných škôl, ale aj rozličných špeciálnych škôl. V rámci rozličných dotazníkov sú otázky orientované nielen na obsah, ale aj rozsah vzdelávacích aktivít, ktoré by respondenti mali v úmysle absolvovať, resp. ktoré v súčasnosti vzhľadom na svoje pracovné zaradenie považujú za potrebné. Prieskum je koncipovaný pre rozlične druhy zdravotného postihnutia, ale aj pre vývinové poruchy učenia a poruchy správania. Poznanie názorov a potrieb pedagógov je základom pre vytvorenie efektívneho systému ďalšieho vzdelávania, ktorý by reflektoval aj pripravované legislatívne zmeny v tejto oblasti.

Literatúra

BÁLINT, Ľ. 2007. K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. In *Pedagogické spektrum,* 2007, roč.16, č. 1, s . 54-68.

BEŇO, M. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti.* Bratislava : Ústav informácii a prognóz školstva,2001. 325 s. ISBN 80-7098-305-1

BIEWER, G. 2001. Vom Integrationsmodell fur Behinderte zur Schule fur alle Kinder. Berlin: Luchterhand, 2001. ISBN 3-407-56163.

Informační a komunikační technologie ve speciálním vzdělávaní. (Současný stav v 17 evropských zemích). Praha : MŠM a T, 2003 , 36 s. ISBN 87 –90591 - 31-3

Informačno-metodický materiál k prijímaniu a integrácii žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do stredných škôl .Schválené Ministerstvom školstva SR pod číslom 424/2000 – 44 zo dňa 5. septembra 2000.

JESENSKÝ, J. a kol. 1995. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum 1995.

JESENSKÝ, J. 2000. *Základy komprehenzívní speciální pedagogiky*. Hradec Králove: Gaudeamus, 2000. 275 s. ISBN 80-7041-196-1

LEONARDT, A. 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapienta, 2001. 247 s. ISBN 80-967180-8-8

MATUŠKA,O. – LEHOCKÁ, M. : *Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže.* Lučenec : The British Council, 2001. 210 s. ISBN -

MEIJER,C. - WATKINS.A. (eds.) 2001 : *Special Needs Education: European Perspectives*. European Agency for Development in Special Needs Education. Brusel, 2001, s. 84 ISBN: 87-90591-45-3

MEIJER,C. (eds.) 2002. Integrace v Europě – Trendy v 14 evropských zemích. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělavání. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a telovýchovy. 2002, s. 184 ISBN 87-9059-01-1

MICHALÍK, J. 2003. Historické a právní predpoklady školské integrace. In VALENTA M. a kol. : *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: UP, s. 12-60.

NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenstva.* Praha : Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-197-5

PIPEKOVÁ, J.- VÍTKOVÁ, M. 1996. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice.* Brno : Paido. 120 s.

PORUBSKÁ,G. – SEIDLER,P. - KURINCOVÁ,V. 2001. Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí. Nitra : PF UKF. 242s. ISBN 80-8050-415-6.

POŽÁR, L. 1999. Školská integrácia a kvalita života postihnutých In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* 1999, roč. 34, č. 3, s. 159 -201.

Program a ciele Projektu INFOVEK Slovensko. Bratislava : API – Asociácia projektu INFOVEK, 1999. [Citované 29.12.2005] Dostupné na : http://www.infovek.sk

RENOTIÉROVÁ, M. – LUDÍKOVÁ,L. 2006 *Speciální pedagogika.* Olomouc: UP Olomouc. 314 s. 4. vydanie. ISBN 80-244-1475–9.

ROSA,V. – TUREK, I. - ZELINA,M. 1999. *Milénium : Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov.* Bratislava: IRIS, 1999. 186 s. ISBN 80-89018-36-X.

SUROVÁ, A. 2009. Identifikácia, analýza deskripcia informačných a vzdelávacích potrieb rodičov detí so sluchovým postihnutím vzdelávaných v bežných školách. Bratislava : PdF UK. Diplomová práca.

STRAKOVÁ, K. 2009 Identifikácia, analýza deskripcia informačných a vzdelávacích potrieb rodičov detí so sluchovým postihnutím vzdelávaných na školách pre SP. Bratislava : PdF UK. Diplomová práca.

SCHMIDTOVÁ, M. 2007. Integratívna pedagogika. In : *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl.* Bratislava : MABAG spol. s. r.o. s. 5-18 ISBN 978-80-89113-30-9.

ŠIMČÁKOVÁ, Ľ. 2005. Predstavy učiteľov o rozvoji školstva a postavení učiteľa v škole a v spoločnosti. In *Pedagogické rozhľady,* 2005, roč. 14,č.3, s. 18-27.

TARCSIOVÁ, D. 2006. Zmeny v paradigmách pedagogiky sluchovo postihnutých a ich odraz v poradenskom systéme. - (Efeta) In *Efeta otvor sa 2005 : Poradenstvo v špeciálnej a liečebnej pedagogike.* - Martin : Osveta, 2006. - S. 73-76. – I SBN 80-8063-220-0.

TICHÁ, E. 2008 Vyhodnotenie projektu VIA LUCIS v oblasti vzdelávania pedagógov. In. TICHÁ, E.(eds) : *Integrácia – šanca pre všetkých.* Bratislava :MABAG, spol. s. s.r.o. s. 24-30 ISBN 978- 80-89113-63-7.

VALENTA, M. a kol. 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc : Univerzita Palackého. 322 s. ISBN 80-244-06989-5.

VANČOVÁ, A, 2002 . *Edukácia viacnásobne postihnutých.* Bratislava : Sapientia s. 98 ISBN 80-967 180-7-X.

VAŠEK, Š. 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky.* 1.vyd. Bratislava : Sapientia, 2003. 210 s. ISBN 80 –967180-3-7

Zákon o vysokých školách č. 131/2000 Z. z. v znení neskorších predpisov

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy KEGA č. 6023/08: Identifikácia, analýza, návrh a deskrípcia aktivít celoživotného vzdelávania pre učiteľov základných a stredných škôl v oblasti vzdelávania žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
darina.tarcsiova@fedu.uniba.sk

Shody a rozdílnosti v objektově komunikační interakci s okolím dětí majoritní společnosti a dětí sociokulturně znevýhodněných

Iva WEDLICHOVÁ

Abstrakt: Příspěvek prezentuje část výsledků výzkumu získaných v rámci projektu „Příčiny a mechanismy vytváření vzdělávacích blokád příslušníků skupin z odlišného sociokulturního prostředí a formulace strategií k jejich překonávání". Konkrétně se zde zabýváme stavem a vnitřní dynamikou energetického systému jedince, profilem použitých asociací, kvalitou komunikačního sociálně sdíleného klimatu a dezintegračními zdroji reality – úzkostí a agresí.

Klíčová slova: agrese, determinace, kontrolní mechanismy, psychická energie, sociálně sdílené klima.

Identical signs and differences in the object communication interaction with children of majority society and those facing socio-cultural risks

Abstract: This contribution presents part of the research results acquired in the course of the project called "The Causes and Mechanisms of Creating Educational Barriers in Members of Different Sociocultural Backgrounds and Formulating Strategies for Overcoming Such Barriers". The author deals with the state and dynamics of the internal energetic system of the individual, the character of applied associations, as well as the quality of the social climate in the course of communication; with anxiety and aggression (violence) being the main disintegrating factors of the real life strategy.

Keywords: aggression, determination, control mechanisms, psychic energy, social climate.

Prezentujeme zde část výsledků výzkumu, jenž byl zaměřen na hledání shod a rozdílností v objektově komunikační interakci s okolím dětí majoritní společnosti a dětí minoritních skupin. Prezentovaná část se týká respondentů věkového rozmezí 6-12 let (mladší a střední školní věk).

Teoretická a metodologická východiska

Děti jsou a byly vychovávány ve společnosti, ve které se pohybují. Osobnost dítěte je ovlivněna jeho nejen zájmy, schopnostmi a kvalitou vztahu k okolí, ale i vztahem k celé síti sociálních systémů, do kterých dítě patří.

Škola je místem sociokulturní konfrontace, dané odlišností socializace příslušníků minorit a většinové společnosti, z hlediska menšin je reprezentantem jiné kultury. Děti z minoritní společnosti jsou zde ohroženy zvýšeným rizikem školního selhání. Nastupují do školy s určitým znevýhodněním, chybějí jim některé znalosti, zkušenosti a dovednosti, které jsou pro přijatelné zvládnutí školních požadavků nezbytné. Škola pro ně představuje větší zátěž než pro děti z majoritní společnosti, protože musí změnit navyklé způsoby chování a zvládnout najednou v krátkém časovém intervalu větší množství nových úkolů.

V rámci výchovně vzdělávacího procesu bychom měli umět pracovat jak s odlišností tak i se vším, co je pro dané věkové kategorie z hlediska evolučně-ontogenetického společné. Jinými slovy, hovoříme-li o strategiích práce s příslušníky skupin z odlišného sociokulturního prostředí, je potřebné mít na paměti, že základy na nichž cíleně stavíme svou práci, obsahují i celou řadu totožných stavebních kamenů, o které se lze s jistotou opřít a které lze v jisté míře využít i v práci se specifičnostmi dané skupiny.

Ke sběru dat byla použita technika BSA (barvově slovních asociací) a metoda OKAV (objektově-komunikační analýza vědomí) jež využívá a měří sociálně-psychologické spektrum postojů, včetně jejich realizační síly (tedy nejen to, co si lidé myslí a čemu dávají přednost = hierarchie, ale i to jestli tyto postoje budou skutečně realizovat ve svém chování, jak zdařile a v jakém časovém horizontu).

Metoda OKAV (objektově-komunikační analýza vědomí) je metodou, prostřednictvím které jsou vyhodnocovány výsledky snímání technikou BSA. Tato metoda dovoluje jak měření průřezové (tj. stav), tak vyhodnocuje vývojové trendy (prognózy) jednotlivých postojů (duševních dějů) v časovém horizontu 6-12 měsíců, u sumovaných postojů (za celá, sémanticky vymezená témata) až do délky 3 let, včetně sledování efektivity a dynamiky změn, pokud byla u jednotlivce či skupiny použita jakákoli intervence (vysoká výpovědní hodnota retestace).

Technika Barvově-slovních asociací (BSA) je kombinovanou projektivní technikou využívající kalibrované soubory slov, tzv. slovní moduly, paletu osmi barev a snímání pomocí počítačového programu Snímač. Databáze slovních objektů lze inovačně modifikovat podle zaměření na určitý problém.

Vybrané grafické výstupy tohoto výzkumu jsou v tomto příspěvku prezentovány a interpretovány.[1]

Výsledky výzkumu

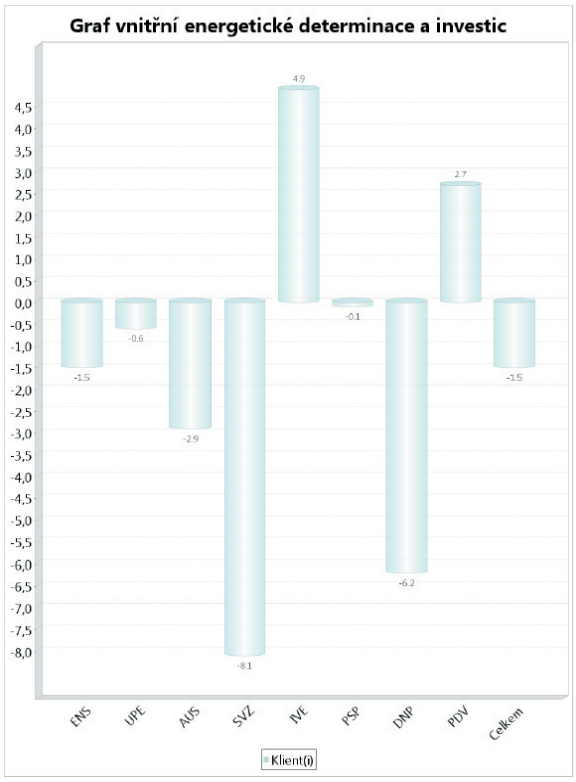
Z několika oblastí, které byly ve výzkumu sledovány, jsou dále prezentovány tři konkrétní výstupy - stav a vnitřní dynamika energetického systému jedince, kvalita komunikačního sociálně sdíleného klimatu (profil použitých asociací) a dezintegrační zdroje reality (úzkost a agrese).

Profil energetické determinace a investic (grafy 1 a 2)

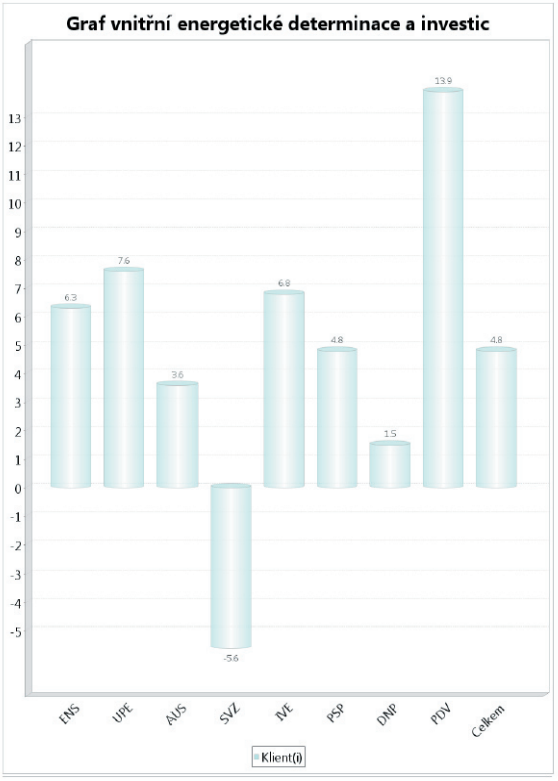
Graf profilu energetické determinace a investic (grafy 1 a 2) vyjadřuje stav, průřez a vnitřní dynamiku energetického systému, tak jak ji využívá psychika pro investování energie do jednotlivých oblastí popsaných položkami.

[1] Vždy dva výstupy pro každou sledovanou oblast – vlevo (z pohledu čtenáře) snímek minoritní skupiny, vpravo (z pohledu čtenáře) snímek majoritní skupiny dětí

Graf 1:



Graf 2:



Největší množství psychické energie investují děti mladšího a středního školního věku minoritní skupiny do sociálně vyspělých forem chování, viz položka ‚SVZ - Sociální vyspělost a zralost' (graf 1), která vyjadřuje schopnost investovat dostatečné množství psychické energie do sociálně vyspělých, kultivovaných a věku přiměřeně zralých forem chování v mezilidských vztazích. Tato investice směřuje do vnitřního existenčního prostředí. Je to zároveň jediná položka energetického grafu dětí mladšího a středního školního věku majoritní skupiny (graf 2), která směřuje do vnitřního existenčního prostředí (všechny další položky této skupiny směřují do prostředí vnějšího). Tento výdej je v obou skupinách značně energeticky náročný, jelikož osvojování si sociálně vyspělých a zralých forem chování je důležitým úkolem tohoto věkového stádia. Zjištění, že pro děti minoritní skupiny znamená tato činnost mnohem větší výdej psychické energie než pro děti skupin majoritních, není jistě vzhledem k vnějším podmínkám žádným překvapivým zjištěním.

Druhou energeticky nejnáročnější oblastí pro děti mladšího a středního školního věku minoritních skupin je ‚DNP – Dispozice k nezávislosti na podmínkách'. Tato položka dokladuje, jak je pro děti minoritních skupin energeticky náročné, investovat přiměřené množství psychické energie pro zachování dostatečné celkové autonomie a nezávislosti na vnějších existenčních podmínkách všeho druhu. Jinými slovy, přizpůsobení se podmínkám, jež jsou primárně nastavovány majoritní společností, stojí děti tohoto věku z minoritních skupin velké množství psychické energie, které se jim pak může nedostávat v dalších oblastech, do kterých je potřeba v tomto věku energeticky investovat. Děti mladšího a středního školního

věku majoritních skupin do této oblasti za normálních podmínek nijak významně energeticky neinvestují (graf 2 – DNP je nejnižší položkou celého energetického grafu), vnější podmínky jsou pro jejich existenci a rozvoj příznivě nastavovány, mohou tedy svou psychickou energii směřovat do oblastí, které jsou pro jejich další rozvoj potřebné a důležité.

Největší energetická investice dětí mladšího a středního školního věku majoritních skupin směřuje do oblasti ‚PDV – Pracovní dispozice a výkonnost'. V souladu s poznatky vývojové psychologie je velká část energie dětí mladšího a středního školního věku orientována navenek, k vnějšímu světu, ve snaze vyniknout v některé z činností. Jelikož děti majoritní společnosti nejsou zatíženy nutností srovnávat se s vnějšími podmínkami, s vnějším prostředím (tak jako děti minoritních skupin, jejichž zatížení je konec konců vyjádřeno též termínem „sociokulturně znevýhodněné prostředí") a v jejich okolí jsou pravděpodobně vhodnější sociálně vyspělé vzory, což usnadňuje samotný proces socializace, mohou svou energii orientovat do vnějšího prostředí, do pracovních činností, tzn. převážně do učení a hledání náplně volnočasových aktivit. Vysoká hodnota PDV u dětí majoritní skupiny naznačuje, že se snaží vykonávat činnosti, které po nich požaduje okolí, které jsou od nich očekávány, předvádí se, snaží se zalíbit.

Děti mladšího a středního školního věku minoritní i majoritní skupiny investují značnou část psychické energie do aktivního vyhledávání vzorců chování, jednání, efektivních činností a aktivit ve vnějším prostředí, které jsou efektivní, účelné a se kterými by se mohly identifikovat. Tato položka je v grafech 1 a 2 označena jako ‚IVE – Identifikační vzorce energie' a vyjadřuje schopnost investovat přiměřené množství psychické energie pro zvnitřňování a ztotožňování se s efektivními podněty ve svém okolí (lidmi, činnostmi, věcmi, jinak vzory, postupy, pravidly apod.). Tato fáze hledání vzorů a podnětů je nezbytná pro vlastní průběh socializace a je to jedna ze dvou oblastí energetických investic (druhá je pracovní výkonnost), kterou děti minoritní skupiny investují do vnějšího prostředí.

Děti mladšího a středního školního věku minoritních skupin jsou schopny investovat svou psychickou energii do vnějšího prostředí pouze v oblasti ‚identifikace', tzn. hledání vzorů a činností, které jsou efektivně využitelné a v oblasti pracovní výkonnosti, tzn. ukázat svému okolí výsledky v pracovní (převážně učební) oblasti. Všechnu svou další psychickou energii spotřebovávají pro své vnitřní existenční prostředí, především pro kultivaci sociálně zralých forem chování v mezilidských vztazích a pro přizpůsobování se podmínkám při zachování vlastní autonomie.

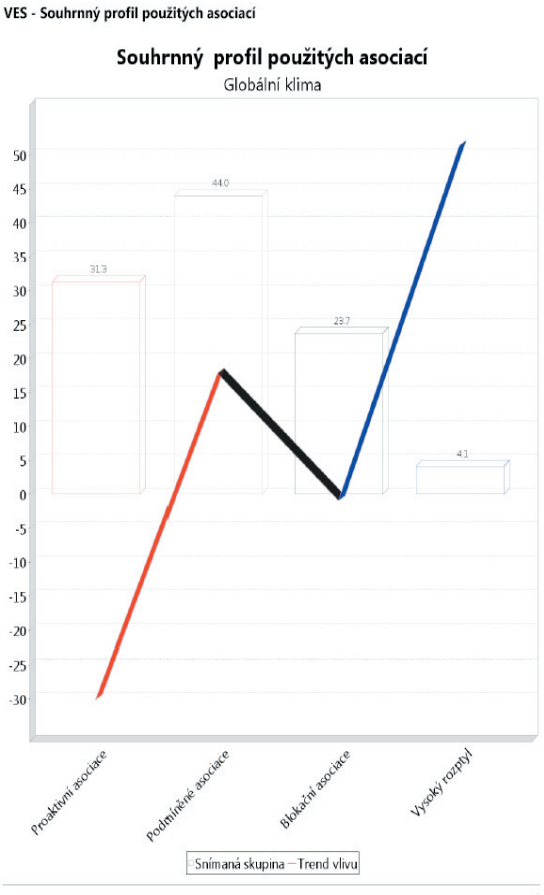
Děti mladšího a středního školního věku majoritní společnosti se v oblasti investování psychické energie od dětí minoritních skupin značně odlišují. Většinu své psychické energie investují do vnějšího existenčního prostředí (s již popsanou výjimkou – investice do vnitřního prostředí v oblasti sociální vyspělosti a zralosti). Kromě již uvedených oblastí (pracovní dispozice a výkonnost a identifikace), jsou schopny investovat značnou část psychické energie do vnějšího prostředí v oblasti pružnosti, uspořádanosti a smysluplnosti této investice v souladu se svými potřebami i požadavky vnějšího okolí (ambice). V grafech je tato položka označena jako, UPE – Uspořádanost a pružnost energie'. Další dvě položky, které jsou vykazovány jako

energetická investice do vnějšího prostředí, vyjadřují množství investované psychické energie pro zachování kvalitní existence somatické či tělesné autonomie (‚PSP – Psychosomatické přetížení') a schopnost investovat dostatečné množství psychické energie na své vlastní sebeovládání a sebeřízení, kontrolu svého chování navenek (‚AUS – Autoregulační systém').

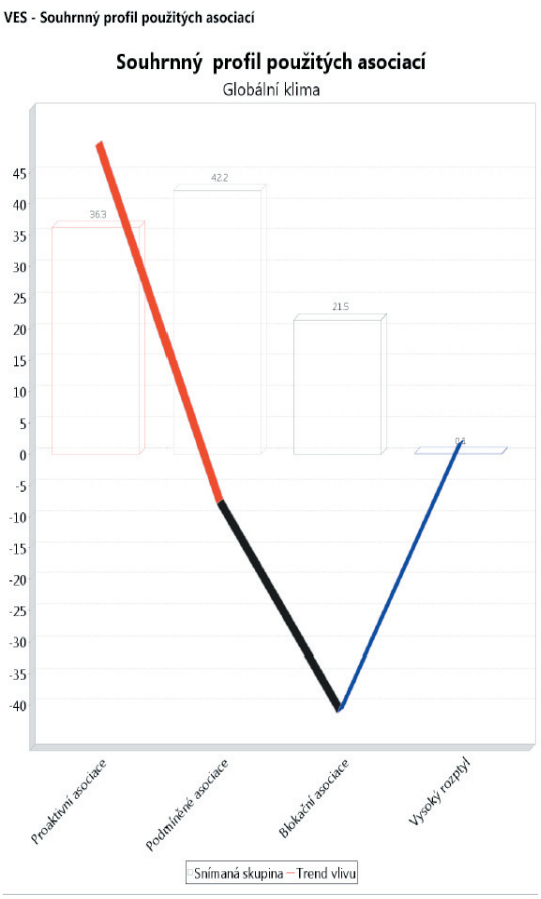
Komunikační, sociálně sdílené klima (grafy 3 a 4)

Děti mladšího a středního školního věku minoritní a majoritní skupiny vykazují rozdílnou kvalitu komunikačního, sociálně sdíleného klimatu (grafy 3 a 4). Největší rozdílnost ve styku s vnějším existenčním prostorem je vykazována v položce ‚proaktivní asociace'-děti minoritní skupiny se vypořádávají s velkým množstvím ‚proaktivních asociací', které na ně vnější prostředí vysílá. V jejich okolním světě se toho děje příliš mnoho, proto také v energetickém grafu (graf 3) je jednou z vysokých položek investice psychické energie do přizpůsobování se vnějším podmínkám. Naopak děti majoritní skupiny (graf 4) neustále vysílají nápady, myšlenky, postoje či názory do prostředí, chtějí sdílet klima, kde se něco děje.

Graf 3:



Graf 4:

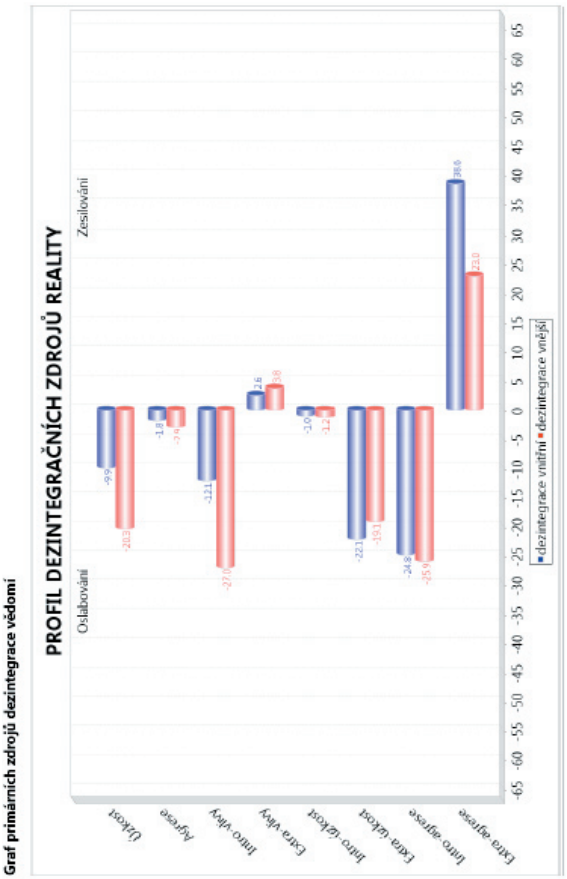


Menší rozdílnost vykazují obě skupiny i v položce ‚podmíněné asociace', kde děti majoritní skupiny signalizují snahu brát ohled na podmínky dané vnějším prostředím, děti minoritní skupiny tyto podmínky nastavují, předkládají okolnímu světu.

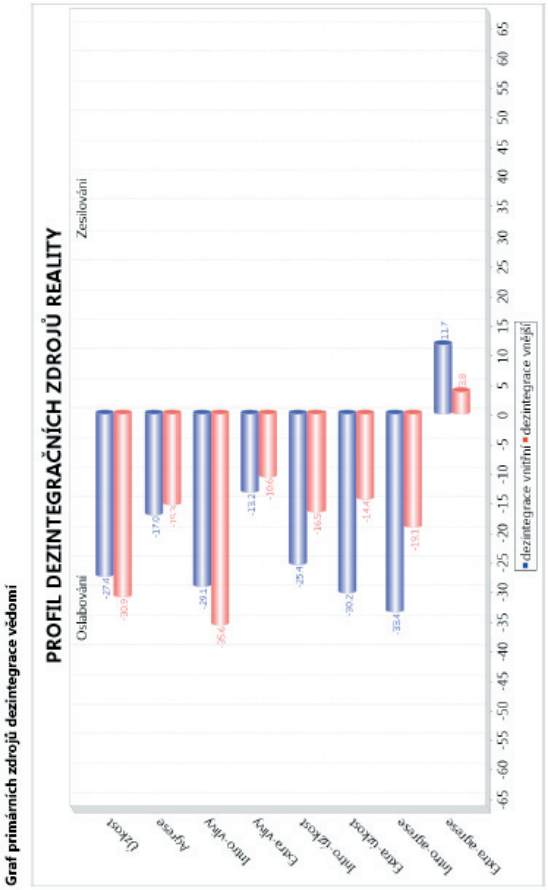
Blokační asociace jsou dětmi mladšího a středního školního věku minoritní skupiny vykazovány v rámci populační normy a dětmi majoritní skupiny jsou vykazovány pod hranicí této normy, tzn. v komunikačním rámci pro styk s vnějším existenčním prostorem nevytváří blokační asociace.

Profil dezintegračních zdrojů reality (grafy 5 a 6)

Graf 5:



Graf 6:



Děti mladšího a středního školního věku z minoritní i majoritní skupiny vykazují vysokou shodu v dezintegračních zdrojích reality (grafy 5 a 6). U obou skupin je ‚úzkost' vykazována ve vyšších hodnotách než ‚agrese', ‚intro vlivy' převažují nad ‚extra vlivy' a obě skupiny vykazují nedostatek vnitřních kontrolních mechanismů, tzn. ‚úzkost' ani ‚agrese' nejsou dostatečně vnitřně zpracovávány a jsou pro okolí viditelné a čitelné.

Shrnutí

Aby učitel mohl účinně pracovat s dětmi z minoritních skupin, měl by vědět, jaké zvláštnosti z jejich sociokulturní, etnické či rasové příslušnosti vyplývají, co od nich lze očekávat. Potřebuje se orientovat mimo jiné v jejich schopnostech, dovednostech, vlastnostech, duševních procesech nebo dějích. Stejně nezbytná je též znalost základních zákonitostí a principů vývoje jedince.

Nelze pracovat jen se specifiky a rozdílnostmi ale též se skutečností, že tyto skupiny dětí mají také své „stejnosti“, že je vhodné a potřebné mít na paměti a umět využívat vše co mají tyto skupiny dětí společné. I to jsou základy, na nichž lze stavět a z nichž lze vycházet.

V souvislosti s výsledky výzkumu vyvstávají další otázky a výzkumná témata:

Specifikace podmínek vnějšího prostředí, které jsou pro předškolní a školní děti minoritních skupin významně zatěžující z hlediska energetických investic.

Možnosti a způsoby vytváření sociálně sdílených klimat, příznivých pro rozvoj schopností, dovedností a kompetencí dětí minoritních i majoritních skupin.

Vnitřní a vnější determinanty utváření a upevňování vnitřních kontrolních mechanismů dětí minoritních i majoritních skupin.

Literatura

HELLER, D. - SOBOTKOVÁ, I. - ŠTURMA, J. (Ed): *Kořeny a vykořenění*. Příspěvky z psychologických dnů 2002. Olomouc: Psychologický ústav AVČR, ČMPS, 2003. ISBN 80-86174-05-0.

KLEINMAN, A. - EISENBERG, L. - GOOD, B.: *Culture, illness, and care:clinical lessons from anthropologic and cross-cultural research.* Annals of internal medicine, 88, 251-8 (PubMed).

PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.

ŠIMŮNEK, J.: *Informace o metodě DIS BŽ.* Materiály z výcviku užívání metody DIS BŽ, 2006.

VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

WEDLICHOVÁ,I.: *Socializace a emoční vývoj dítěte.* Bratislava: STU, 2008. ISBN 978-80-227-2892-8.

www.dap-services.cz

Kontaktní adresa

PhDr. Iva Wedlichová, Ph.D.
Katedra psychologie PF UJEP Ústí n. L.,
Hoření 13, 400 96 Ústí n.L., Česká republika
wedlichova@pf.ujep.cz

Podmienky individuálneho začlenenia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do základnej školy

Jarmila ŽOLNOVÁ

Abstrakt: Individuálny výchovno-vzdelávací program je súčasťou individuálneho začlenenia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do základnej školy. Jeho zostavovanie je náročným procesom. Vyžaduje sa aktívny prístup všetkých zúčastnených. Aktívnymi členmi sú aj rodičia a ich dieťa. Okrem tejto vstupnej podmienky je potrebné rešpektovať potrebu kompenzačných pomôcok, úpravy učebného plánu a modifikáciu vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: individuálny výchovno-vzdelávací program, individuálne začlenený žiak, podmienky začlenenia, vyučovací proces, učebný plán.

Conditions of individual integration of pupil with special educational need

Abstract: Individual educational program is an important part of integration of pupil with special educational needs in elementary school. The creation of individual educational program is dependent on participation of several experts and parents of the pupil. Special tools, changes in educational process and curriculum should be included into the program.

Keywords: condition classify, educational standards, individual educational programme, individual classify student.

Individuálny výchovno-vzdelávací program v súčasnosti frekventovaným a nie jednoznačne definovaným. Používa sa analogický pojem individuálny výchovno-vzdelávací plán, individuálny vzdelávací program.

Do pedagogickej a špeciálno-pedagogickej praxe sa termín dostal s procesom začleňovania detí predškolského veku a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do materských, základných a stredných škôl. Teoreticko – metodicky je vymedzený v informačno - metodických materiáloch vydaných ministerstvom školstva a štátnym pedagogickým ústavom. S terminologickým vymedzením a odbornými prácami v slovenskej, českej literatúre sa zoznamujeme v posledných rokoch. (Zelina, M., 1994,1996, Trubíniová, V, 2007, Muller, O. a kol.: 2001, Zelinková, O. 2001, Kaprálek, K. –Bělecký, Z. 2004)

Terminologické vymedzenie

Pri čítaní Zákona č. 245 o výchove a vzdelávaní a o doplnení niektorých zákonov sa čitateľ stretáva často s pojmami výchovno-vzdelávací program pre školy, výchovno-vzdelávací program pre školské zariadenia, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program a individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka. Ide o termín program s pripojenými prívlastkami výchovný, vzdelávací, štátny školský, individuálny.

Program v slovníku cudzích slov pre školu a prax (Šaling- Ivanová-Šalingová – Maníková, 1994) je definovaný ako dokument, spis o pracovnej náplni, pláne činností.

V pedagogickom slovníku (Průcha –Walterová – Mareš, 1998)je vymedzený ako vzdelávací program, ktorý sa používa vo význame kurikulárneho dokumentu, špecifický učebný plán na konkrétnej škole, zariadenia a vo význame individuálneho programu, ktorý je určený žiakom so špecifickými potrebami a rozvíjajúci program určený pre rozvoj určitých vedomostí, zručnosti dieťaťa s učebnými ťažkosťami. Podľa O. Müllera a kol.: (2001, s. 45) vymedzuje individuálny vzdelávací program ako...“ prvok zo systému podporných opatrení a služieb zabezpečujúci optimálne vzdelávanie žiaka so zdravotným postihnutím začleneného do bežného školského prostredia...“

Zelina (1996, s.20) vymedzuje individuálny výchovný program ako :...“súbor metód a postupov na rozvíjanie psychických funkcií, ktoré rešpektujú individuálne zvláštnosti..“ žiaka.

V informatívno-metodickom materiály Ministerstva školstva je individuálny výchovno-vzdelávací program vymedzený ako písomný dokument ktorý: ... „určuje druh a kvalitu špeciálno-pedagogického zabezpečenia efektívneho vzdelávania zdravotne postihnutého žiaka na bežnej škole.“ (Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole.) Žolnová (2007) vymedzuje individuálny výchovno-vzdelávací program v materskej škole ako...“ písomný dokument, ktorý slúži učiteľke na napĺňanie cieľov výchovno-vzdelávacieho programu individuálne integrovaného dieťaťa so špeciálno-vzdelávacími potrebami....“ (Trubíniová, 2007) Podľa J. Juráškovej a V. Dočkala (2005) Je výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je metodicky a informatívny materiál pre pracovníkov základných škôl, ktorý ma za cieľ informovať o tom aké špeciálne podmienky má škola zabezpečiť a ako postupovať vo výchovno-vzdelávacom procese.

Na tomto mieste stručne charakterizovať individuálny, výchova a vzdelávanie. Individuálny znamená svojrázny patriaci danému jednotlivcovi (Šaling- Ivanová-Šalingová – Maníková, 1994). Vzdelávanie a výchova sú procesy. V procese vzdelávania si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti, zručnosti, rozvíja duševné a telesné schopnosti a záujmy.(Petlák, E., 1997, s. 31)

Výchova je cieľavedomý a zámerný proces, v ktorom sa vytváraním a ovplyvňovaním podmienok umožňuje optimálny rozvoj osobnosti žiaka (Pelikán, J., 1995) Pojem „rozvoj“ znamená rozvoj pozitívnych čŕt, funkcií, vlastností osobnosti. (Zelina, M. 1996)

Okrem týchto dvoch funkcií vo vyučovacom procese aj funkciu rozvíjajúcu. Ide o cieľavedomý a systematický rozvoj motivácie k stálemu sebazdokonaľovaniu, rozvoj tvorivých schopností, rozvoj racionálne sa učiť a pružne sa prispôsobiť meniacim podmienkam. (Turek, I., 2008)

Individuálny výchovno-vzdelávací program pre individuálne začleneného žiaka (ďalej len „individuálny výchovno-vzdelávací program“) je školský písomný dokument, v ktorom sa hypotetizujú a analyzujú a systematizujú aplikované postupy pedagogickej, špeciálne-

pedagogickej, psychologickej, liečebnej a rodičovskej intervencie pre dieťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v procese predškolskej a školskej edukácie.

Individuálny výchovno-vzdelávací plán

Súčasťou individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu je individuálny výchovno-vzdelávací plán, ktorý chápeme ako systémovo cielene plánované používanie špeciálne-pedagogických metód, zásad, pomôcok vo vyučovacom procese uvedených v časovo-tematických plánoch a v programe. Je vypracovaný na určitý predmet. Vypracúva ho učiteľ vyučujúci daný predmet v spolupráci so špeciálnym pedagógom. V prípade žiaka s mentálnym postihnutím podkladom pre individuálny výchovno-vzdelávací plán je program výchovnej práce v špeciálnej materskej škole a učebné osnovy a plány pre špeciálnu základnú školu – variantu A,B alebo C.

Správne vypracovaný plán má skvalitniť vyučovanie a učenie sa s rešpektovaním individuálnych potrieb dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Podmienky úspešného individuálneho začlenenia žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do školy

V záujme úspešného vzdelávania a výchovy dieťaťa s postihnutím, narušením je dôležité zabezpečiť určité podmienky, ktoré môžeme vymedziť z nasledujúcich hľadísk:

Zo strany spoločnosti ide o snahu dať *„do povedomia ľudí chápanie postihnutia nie ako istého znevýhodnenia, ale ako inakosti"* (Lechta a kol. 2009).

Zo strany školy je nutné splniť isté požiadavky a vytvoriť priaznivé podmienky a predpoklady pre úspešné vzdelávanie a výchovu. Je potrebné zabezpečiť spoluprácu školy s centrami špeciálno-pedagogického poradenstva, zostaviť individuálny výchovno-vzdelávací program, všestrannú pripravenosť pedagógov a ich špeciálno-pedagogickú informovanosť, špeciálne pomôcky a technickú podporu, odborne pripraveného špeciálneho pedagóga a iných odborníkov, vhodný kolektív spolužiakov, ale aj rešpektovanie zdravých žiakov, aby nedošlo k zníženej kvalite vzdelávania v triede. Nie je na škodu ak pedagógovia o individuálnom začlenení žiakov v zbore diskutujú o existencii odlišných stanoviskách na čiastkové aspekty vzdelávania. (Mikušová, M., 1995, Mittler, In: Požár, V.,1995, Kábele, F. 1995, Hritz, Ľ. 1994, Muller,O., 2004)

Zo strany rodiny dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ide o zabezpečenie dopravy do školy a späť, zaistenie kvalifikovanej pomoci pri učení sa doma a spolupracovanie so školou. (Kábele, F. 1995, Mikušová, M. 1995 Hritz, Ľ. 1994)

Ciele a význam individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu

Individuálny výchovno-vzdelávací program má vychádzať z dvoch rovín. (Zelinková, O. 2001) Prvá rovina je vymedzená obsahom vzdelávania a výchovy všeobecne a metodikami predmetov. V druhej rovine zostavovatelia sledujú individuálne zvláštnosti žiaka, snažia

sa eliminovať ťažkosti v učení a sociálnom prostredí, vyzdvihnúť pozitívne oblasti vývoja a vytvoriť systém hodnotenia a klasifikácie.

Individuálny výchovno-vzdelávací program, ktorého súčasťou je plán ponímame ako program, ktorý má dieťaťu/ žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pomôcť vzhľadom k jeho špeciálno-pedagogickým potrebám plniť všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sú dané školským vzdelávacím programom. Okrem plnenia všeobecných cieľov IVVP napomáha plniť konkrétne ciele obsahov predmetov. Program má konkrétny cieľ, t.j. čo sa má naučiť, obmeniť podľa možností žiaka.

Význam individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu

Program:

- overuje efektívnosť používaných metód, rehabilitačných, kompenzačných pomôcok a prístupov,
- určuje optimálny spôsob práce so žiakom,
- modifikuje podmienky začlenenia dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- analyzuje a komparuje použité intervenčné postupy.
- overuje o žiakovi čo najviac informácií: o jeho učebných štýloch žiaka, o silných stránkach osobnosti, záujmoch,
- kontroluje plnenie kurikulárnych cieľov,
- dynamicky diagnostikuje – napomáha určiť reálnu úroveň vývinu a umožňuje hľadať zóny najbližšieho vývinu, (Vygotskij L. S., In Požár, L.: 2008)
- slúži ako inventár použitých postupov počas individuálneho zaradenie do triedy.

Program má uľahčovať prácu všetkým zúčastneným stranám.

Pre pedagóga umožňuje:

- cielený, systematický prístup,
- zjednotenie špeciálno-pedagogických a pedagogických aktivít,
- plnenie cieľov vyučovacieho procesu,
- zostaviť individuálny plán predmetu,
- určiť konkrétne aktivity asistenta vo výchovno-vzdelávacom procese.

Pre školského špeciálneho pedagóga:

- analyzovať efektívnosť konkrétnych špeciálno-pedagogických metód,
- usporiadať si individuálne a skupinové aktivity s deťmi /žiakmi v kmeňovej triede alebo pri samostatnej špeciálno-pedagogickej práci,

Pre riaditeľa školy:

- vytvorenie a úprava školských podmienok pre začlenenie ,
- kontrola vynaložených finančných prostriedkov.

Pre rodiča:

- spoluúčasť na príprave programu,

- spätná väzba o edukačnej úspešnosti svojho dieťaťa,
- stáva sa spoluzodpovedným za splnenie cieľov.

Pre dieťa/žiaka:

- umožňuje pracovať podľa svojich schopností,
- uspokojovať svoje potreby,
- rozvíjať záujmy,
- motivovať do učenia sa,
- stáva sa spoluzodpovedným za splnenie cieľov.

Pre spolužiakov a žiakov školy:

- vytvárať humánnejšie školské prostredie, kde podstatnou silou bude výchova (Lechta, V., Matuška, O., Zászkaliczky, P., 1997)
- rešpektovať „inakosť “,
- učenie sa prosociálnemu správaniu.

Literatúra

LECHTA, V. – MATUŠKA, O. - ZÁSZKALICZKY, P.: *Nové cesty k postihnutým ľuďom*. Bratislava: Liečreh Gúth, 1997.

MŮLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. UP v Olomouci: Olomouc, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-49-2.

POŽÁR, L.: K Vygotskému pojmu „zóna najbližšieho vývinu.“ In Efeta, otvor sa. Martin: Osveta, roč. XVIII. č. 3, s. 5-8., rok 2008. ISSN 1335-1397.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-416-5.

TUREK, I.: *Didaktika.* Bratislava: Ekonómia, 2008. ISBN 978-80-88778-49-2.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: Iris,1994, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program. PRAHA: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ŽOLNOVÁ, J.: IN TRUBÍNIOVÁ, V, a kol.: *Predškolská pedagogika (terminologický a výkladový slovník)* KU Ružomberok: MTM – Levoča, 2007, ISBN 978-80-8084-162-1.

ŠALING, S. - IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – MANÍKOVÁ, Z.*: Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava - Prešov: SAMO, 1994. ISBN 80-967524-1-3.

Kontaktná adresa

Mgr. Jarmila Žolnová, PhD.
Prešovská univerzita Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 1, 080 01, Prešov, Slovenská republika
zolnovaj@unipo.sk

REFERÁTY

4. sekcia
Perspektívy kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice

Petr ADAMEC

Abstrakt: Na pedagogické pracovníky jsou kladeny velké nároky z hlediska potřebných znalostí a dovedností (kompetencí). Programy celoživotního vzdělávání zažívají v současné době velký rozmach a jinak tomu není ani v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem příspěvku je představit tuto oblast s poukazem na širokou nabídku pedagogických fakult a dalších poskytovatelů v České republice. Příspěvek obsahuje konkrétní příklady rozšiřujících, prohlubujících a doplňujících programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na příkladu Masarykovy univerzity a výsledky krátkého průzkumu zaměřeného na počty programů a jejich účastníků.

Kľúčové slová: celoživotní vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, nabídka programů, poskytovatelé dalšího vzdělávání, počty programů, počty účastníků.

Further education of pedagogical workers in the Czech Republic

Abstract: The pedagogical workers are required to have extensive knowledge and skills. Nowadays, the lifelong educational courses prosper immensely and the further education of pedagogical workers is no exception. The aim of this contribution is to present field with reference to extent offer of the courses provided by the pedagogical faculties and other educational organisations in the Czech Republic. The contribution contains specific examples of augmenting and supplementary programmes of the pedagogical workers´ further education, which are provided by the Masaryk University, and also the results of short inquiry aimed on the count of programmes a and their participants.

Keywords: faculties of education, further training of teachers, furthter education of pedagogical workers, lifelong learning, numbers of participants, numbers of programmes, offer of programmes.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Pedagogický slovník (Walterová, Mareš, Průcha) definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) jako „vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy, které je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění do praxe, příprava na atestace, realizaci inovací a reforem, řešení projektů, funkční studium pedagogických pracovníků atd.)

Čeští učitelé, podle Lazarové (2005), spontánně spojují s pojmem další vzdělávání učitelů zejména tyto aktivity: **kurzy** a **semináře** poskytované vnějšími subjekty, **diskuze** a **výměny zkušeností** s učiteli, **studium literatury**, veřejnoprávní televize – **vzdělávací programy, internet, hospitace** u kolegů ve třídě, **návštěvy** výstav, **relaxace.** Jiní autoři se zmiňují o dalších možnostech DVU jako **návštěvy v hodinách** u kolegů, **supervize**, vzdělávání spojené se **setkáváním s kolegy** z jiných škol, **interní vzdělávání ve škole** pro tým učitelů externími lektory, **samostudium**, otevřené vzdělávání ve škole pro skupinu učitelů, rodičů, žáků (např. na téma perspektiv, profesní orientace apod.)

Funkce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání vytváří podmínky pro postupné změny učitelských kompetencí v průběhu profesní dráhy učitelů a podle publikace Profesijný rozvoj učiteľa plní následující funkce (Pavlov, Valica, 2006):

- *adaptační* – pomáhá přizpůsobit se aktuálním podmínkám a potřebám, má význam při počátečních fázích vstupu do profese
- *motivační* – vytváří potřebu vzdělávání se a sebevzdělávání ve smyslu sebereflexe, sebekorekce, sebepotvrzení, sebeaktualizace v průběhu celého života
- r*ozvíjející* – rozvíjí učitelské kompetence v průběhu profesionálního rozvoje v duchu pojetí učitelství jako pomáhající profese
- *inovační* – aby učitelé neztratili odbornou potencialitu nabytou pregraduální přípravou, je potřebné, aby se permanentně vzdělávali, inovovali svoje poznatky studiem pedagogické vědy i odborných poznatků
- *reflexivní* – pomáhá rozvíjet svoje způsobilosti a dovednosti učitele směrem k edukační praxi ve smyslu pojetí reflexivního profesionála.

Legislativní rámec a systém dalšího vzdělávání

V zahraničí je dalšímu vzdělávání a kvalifikační gradaci učitelů často přikládán větší význam, než je tomu prozatím u nás. Vzhledem ke specifickým podmínkám každé země (a to i v EU) jsou systémy dalšího vzdělávání rozvíjeny tak, aby v dalším vzdělávání získaná kvalifikace byla v relaci s kvalifikačními nároky v daném školském systému. Systém dalšího vzdělávání navíc koresponduje zpravidla s hierarchií profesního/kariérního postupu. Česká republika není výjimkou a v současné době jsou řešeny projekty či výzkumné záměry, které souvisí s konstruktivní tvorbou systému vzdělávání. Příkladně je možné zmínit např. výzkumný záměr **Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání,** jehož řešitelkou je prof. Spilková z Univerzity Karlovy v Praze.

Legislativním východiskem při realizaci a organizaci DVPP jsou v České republice :

- Zákon č. **561/2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, dále jen Zákon č. 561/2004 Sb.)
- Zákon č. **563/2004 Sb.** o pedagogických pracovnících (dále jen Zákon č. 563/2004 Sb.)
- Zákon č. **111/1998 Sb.** o vysokých školách
- Vyhláška **č. 317/2005 Sb.** o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (dále jen Vyhl. č. 317/2005 Sb.)

Programy akreditované v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Na základě zákona č. 563/2004 Sb., a vyhlášky č. **317/2005 Sb**., vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy také **Standardy pro udělování akreditací** dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Standardy jsou vydány k následujícím druhům dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (§ dle vyhl. 317/2005 Sb.) Časová náročnost těchto programů je dle zmíněné vyhlášky od **4 do 350 hodin**. :

Aktuální nabídky (které jsou velice rozsáhlé) jsou poskytovateli DVPP zveřejňovány na internetových stránkách.

1. **studium ke splnění kvalifikačních předpokladů**

- studium v oblasti pedagogických věd **(§ 2)** např.
  - Ped. studium učitelů všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětů SŠ
  - Pedagogické studium vychovatelů
  - Pedagog volného času….
- studium pedagogiky **(§ 3)**
- studium pro asistenty pedagoga **(§ 4)**
- studium pro ředitele škol a školských zařízení **(§ 5)**
- studium k rozšíření odborné kvalifikace **(§ 6)** např.
  - Biologie - učitelství pro střední školy (rozšíření kvalifikace z Př pro 2. st. ZŠ)
  - Speciální pedagogika - surdopedie se zaměřením na znakový jazyk
  - Informatika - učitelství pro základní školy
  - Občanská výchova a základy společenských věd…

2. **studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů**

- Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky **(§ 7)**
- studium pro výchovné poradce **(§ 8)**
- studium k výkonu specializovaných činností **(§ 9)** např.
  - tvorba a následná koordinace ŠVP a vzdělávacích programů VOŠ
  - metodik prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže
  - Koordinátor ICT

3. **studium k prohlubování odborné kvalifikace**

- průběžné vzdělávání **(§ 10)**
  - Základy znakového jazyka
  - Využití programu MAPLE ve výuce matematiky
  - Správní právo při řízení školských organizací

Uvádím zde jen **pár příkladů za všechny** - z nabídek Pedagogických fakult v ČR abych ozřejmil v jakém rámci se jednotlivé paragrafy vyhlášky orientují.

Fakulty VŠ nabízí studium v rámci celoživotního vzdělávání realizovaného podle § 60 zákona č. 111/1998 Sb. v různých oborech. Jde o programy shodné s akreditovanými studijními programy nebo jejich část.

V rámci celoživotního vzdělávání může účastník absolvovat ucelenou část akreditovaného studijního programu. Pokud se pak stane studentem podle zákona o vysokých školách (§ 48 až 50), mohou mu být uznány kredity, které získal v programu celoživotního vzdělávání, až do výše 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia.

Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice

V České republice se DVPP zabývá pestrá škála institucí. Kromě **pedagogických a jiných fakult vysokých škol** také např.:

a) **Národní institut pro další vzdělávání** (dále jen NIDV) se svými pobočkami v krajských městech [1]
b) Příspěvkové organizace zřizované krajskými reprezentacemi pod různými názvy např.:
    a. **Krajská zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků** s jejich detašovanými pracovišti (příspěvkové organizace zřizované krajem)
    b. **Školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků** v krajských městech s detašovanými pracovišti v okresních městech (příspěvkové organizace zřizované krajem).
    c. **Školicí střediska**
    d. **Centra celoživotního vzdělávání**
c) **Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků** při
    a. středních školách
    b. základních školách
    c. pedagogicko-psychologických poradnách
d) **další vzdělávací zařízení - zejména soukromí poskytovatelé**

Několik čísel k závěru

Potenciální klientelu programů DVPP, cílovou skupinu, tvoří primárně pedagogičtí pracovníci a vedoucí pracovníci škol a školských zařízení. Podle informací poskytnutých Ústavem pro informace ve vzdělávání bylo v roce 2008 evidováno v České republice přes 133 tisíc pedagogických pracovníků v mateřském, základním a středním školství. V rámci orientačního průzkumu provedeného v březnu 2009 jsme zjistili, že na devíti pedagogických fakultách v České republice je v současné době zapsáno V programech DVPP celkem cca 7 tisíc účastníků. Není také bez zajímavosti, že zmíněné pedagogické fakulty nabízejí v této oblasti téměř 400 programů a kurzů. Přesné číslo je obtížené zjistitelné vzhledem k variabilitě nabídky vzdělávacích programů a jejich časovému rozsahu. Kolik osob využívá služeb jiných organizátorů než pedagogických fakult jsme zatím nezjišťovali.

[1] NIDV vznikl na začátku roku 2004 spojením čtrnácti krajských pedagogických center. Instituce zpočátku působila pod názvem Pedagogické centrum Praha. Později bylo rozhodnuto o jejím přejmenování, pod novým názvem funguje od 1. dubna 2005. NIDV je příspěvkovou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Tab.1: Počty zaměstnanců, pedag. pracovníků a nepedagogických pracovníků – za rok 2008

Škola	Průměrný evidenční počet zaměstnanců		
	přepočtené počty celkem	v tom	
		pedagogičtí pracovníci	nepedagogičtí pracovníci
Celkem školy (MŠ vč.MŠ pro d.se SVP + ZŠ vč.ZŠ pro ž.se SVP + SŠ a konz. + SŠ a konz. pro ž.se SVP)	173 239,2	133 468,7	39 770,6
MŠ vč. MŠ pro děti se SVP	31 624,6	23 675,3	7 949,3
Mateřské školy	30 565,7	22 800,6	7 765,1
MŠ pro děti se SVP	1 059,0	874,7	184,3
ZŠ vč. ZŠ pro žáky se SVP	80 586,0	62 700,8	17 885,2
Základní školy	71 897,3	55 576,4	16 320,9
ZŠ pro žáky se SVP	8 688,8	7 124,4	1 564,3
SŠ vč. SŠ a konz. pro žáky se SVP	61 028,6	47 092,5	13 936,1
Střední školy a konzervatoře	57 654,6	44 373,4	13 281,3
SŠ a konz. pro žáky se SVP	3 374,0	2 719,2	654,8
Konzervatoře a konz. pro žáky se zdr. post.	1 131,4	936,4	195,0
Konzervatoře	1 076,5	888,2	188,3
Konzervatoře pro žáky se zdr. post.	54,9	48,2	6,8

Zdroj: Škol (MŠMT) P1-04

Celoživotní vzdělávání a další vzdělávání učitelů na Masarykově univerzitě

Masarykova univerzita v Brně klade již celá léta velký důraz na podporu a rozvoj celoživotního vzdělávání pro všechny profesní a věkové skupiny obyvatelstva. Dokládá to skutečnost, že všechny její fakulty společně s rektorátem realizovaly v roce 2008 celkem 458 programů celoživotního vzdělávání, z nichž většina byla zaměřena profesně. Těchto programů se zúčastnilo 19810 posluchačů v prezenční, distanční nebo kombinované formě. Takovými čísly se podle výročních zpráv veřejných vysokých škol nemůže pochlubit žádná z nich. V systému celoživotního vzdělávání jsou zahrnuty specializační, rekvalifikační, rozšiřující i doplňující kurzy, a také celé akreditované programy. Do celoživotního vzdělávání se řadí i Univerzita třetího věku. Na rozvoji CŽV na MU má v současné době i provoz Obchodního centra Masarykovy univerzity (http://is.muni.cz/obchod).

Na těchto výsledních se podílí také pedagogická fakulta s necelými 2 tisíci účastníků za akademický rok, která nabízí několik desítek programů celoživotního vzdělávání pro pedagogické pracovníky nejen z jihomoravského regionu. Dále uvádíme přehled současné nabídky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity s počty účastníků. Data obsažená v tabulce dokládají zájem o rozšiřování kvalifikace z učitelství anglického jazyka a literatury pro základní školy na školy střední.

Tab.2: Přehled programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně včetně počtu účastníků (akademický rok 2008/09)

název	Semestr							Celkem
	1	2	3	4	5	6	9	
Anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ	24		14	5				43
Anglický jazyk a literatura pro základní školy	47		28		40	10		125
chemie pro základní školy	2				6			8
Český jazyk a literatura pro základní školy	7				2			9
Dějepis pro základní školy			7		2			9
Francouzský jazyk a literatura pro základní školy					3			3
Fyzika pro základní školy			1		1	3		5
Informatika pro základní školy			7					7
Matematika pro základní školy	1					1		2
Německý jazyk a literatura pro základní školy	3		5		4			12
Speciální pedagogika pro základní školy			3		5			8
Speciální pedagogika pro střední školy			1		6			7
Výtvarná výchova pro střední školy			3					3
Technická a informační výchova pro základní školy	1							1
Výtvarná výchova pro základní školy			2		3			5
Zeměpis pro základní školy	4		4		2	4		14
Pedagogické asistentství dějepisu pro základní školy	4							4
Arteterapie	1							1
Český jazyk pro pedagogické pracovníky	1							1
Biopedie	3							3
Logopedie	2							2
Léčebná pedagogická a psychologické cvičení na koni	5							5
Mistr odborného výcviku - obchod, služby	13							13
Psychopedie	1							1
Specifické vývojové poruchy učení	1							1
Vychovatelství	29							29
Arteterapie	27	1	54	15				97
Studium pro pracovníky v dopravní výchově a státní správě pro dopravu	7		8					15
Základní výcvik pro jezdci v canisterapii	14							14
Český jazyk pro pedagogické pracovníky	4							4
DPS Léčebná pedagogická a psychologické jezdění na koni	6							6
Učitel odborných předmětů na středních školách	8		15					23
Překladatelský a tlumočnický kurz pro učitele NJ a učitele gymnázií	8							8
Prevence sociálně patologických jevů				39				39
Studium pro výchovné poradce			27	1				28
Pedagog volného času	6							6
Kurz ruského jazyka pro učitele ZŠ a SŠ	1							1
Doplňující studium spec. pedagogiky pro středoškol. pedag. pracovníky	17		23	1				41
Vychovatelství	48		51					99
Jazykově metodický cyklus pro nespecifik. učitele angl. na 1. a 2.stupni ZŠ	27							27
Pedagogické asistentství občanské výchovy pro základní školy	5							5
Učitelství praktického vyučování	38		1					39
Romský pedagogický asistent	2							2
Asistent pedagoga II.	21							21
Speciální pedagogika (Čtvrtá specializace)	81							81
Speciální pedagogika (Základní studium)	39	1						40
Pedagogické asistentství zeměpisu pro základní školy	1							1
Český jazyk a literatura pro základní školu	2							2
Matematika pro základní školu	1		3					4
Německý jazyk pro základní školu			4					4
Výtvarná výchova pro základní školu	3		1					4
Studium k rozšíření učitelské kvalifikace pro 1. stupeň ZŠ							2	2
Studium k rozšíření učitelské kvalifikace pro střední školy	1							1
Anglický jazyk a literatura pro střední školy	61		36					97
Český jazyk a literatura pro střední školy	20		16					36
Francouzský jazyk a literatura pro střední školy		1						1
Matematika pro střední školy	17	9						26
Německý jazyk a literatura pro střední školy	39	1	6					46
Výtvarná výchova pro střední školy	4							4
Základy společenských věd pro střední školy	15	5						20

Zdroj: Informační systém MU

Literatúra

LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů,* Brno: Paido 2006. ISBN 80-7315-114-6.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese/Aktuální analýza.* Technická univerzita v Liberci. Vysokoškolský podnik Liberec, s.r.o., 2005. ISBN 80-7083-942-2.

Kol. autorů. *Programová nabídka pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.* Národní institut pro další vzdělávání. LIKA KLUB s.r.o., 2009. ISSN: 1801-738X.

Kol. autorů. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Rokus s.r.o. 2006. ISBN: 80-8045-431-0.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ. E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4.vyd., Praha 2003, ISBN 80-7178-772-8.

Standardy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné na: < http://aplikace.msmt.cz/PDF/JMStandardyDVPP1a.pdf >.

Popis výzkumného záměru: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* UK Praha. Pedagogická fakulta. 2007 – 2013. Řešitel. prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. Dostupné na: http://class.pedf.cuni.cz/UserFiles/173/Zamer.pdf.

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Projekt. NIDV 2009 – 2011. Dostupné na: http://www.nidv.cz/cs/download/individualni_projekty_narodni/System_DVPP.doc

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné na www.msmt.cz.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dostupné na www.msmt.cz.

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Dostupné na www.msmt.cz.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné na www.msmt.cz.

Internetové stránky Pedagogických fakult v České republice.

Informační systém Masarykovy univerzity. Dostupné na www.is.muni.cz

Český statistický úřad. *Statistická ročenka České republiky 2008.* Praha: Nakladatelství SCIENTIA, spol. s r.o. 2008. ISBN 978-80-250-1735-7.

Ústav pro informace ve vzdělávání. www.uiv.cz – na základě individuální poptávky.

Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení s komentářem / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky Praha: Fortuna 2001. ISBN 80-7168-763-4.

Kontaktná adresa

Mgr. Petr Adamec, DiS.
Studijní odbor Rektorátu Masarykovy univerzity
Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, Česká republika
adamec@rect.muni.cz

Kľúčové kompetencie učiteľa ako podmienka kvalitného vzdelávania

Irena ADAMEK

Abstrakt: Model vzdelávania osvieteného človeka postupne zapadá prachom. Prichádza éra inovatívneho vzdelávania zameraná transgresívne s prevahou nad orientáciou sebazáchovy. Vyvstáva preto otázka: Akí učitelia si najlepšie poradia v otvorenom ale neprehľadnom a premenlivom svete? Určite dobre vzdelaní, ktorí rozumejú dilemám kultúrnej rôznorodosti, tolerantní, no zároveň kritickí a odvážni, pružne reagujúci na meniace sa pracovné podmienky, ústretoví dialógu, so silným charakterom a pevnými zásadami, založenými na uznávanom hodnotovom systéme a navyše takí, ktorí vnímajú žiaka v kontexte jeho vnútorného a vonkajšieho sveta, prírody, kultúry a spoločnosti, v rámci iných krajín a dejinných procesov využívajúci najnovšie informačné technológie. Vyžaduje si to od nich schopnosti (ang. generic skills) nezávislé od predmetu vzdelávania a interdisciplinárnych alebo profilových kompetencií, ktoré sú uplatniteľné v rôznych tematických oblastiach. Zvyknú sa definovať ako kľúčové kompetencie.

Kľúčové slová: Kľúčové kompetencie, komunikačné kompetencie, tvorivé kompetencie, praktické a morálne kompetencie, počítačové kompetencie, facilitátor.

Teacher's competence is the key to a good quality education

Abstract: The problem of teacher's competence has long been the subject of discussion and analysis conducted by various bodies in the European Union. Their aim is to define precisely which of the competences determine the quality of contemporary education. Let us study the following:
- in 1996, in Bern, Council of Europe accepted the list of competences,
- in 2001, in Lisbon, a working group suggested eight basic areas covering key competences,
- in 2005, in Brussels, European Commission representing 25 member states discussed the question of teacher's competences, qualifications and profile.
It is believed that the most important are: communicative competence, creative competence, practical and moral competence as well as computer competence. All the competences should be characteristic of the teacher-facilitator.

Keywords: Key competences, communicative competence, creative competence, practical and moral competence, computer competence, facilitator.

Úvod

Model vzdelávania osvieteného človeka postupne zapadá prachom. Prichádza éra inovatívneho vzdelávania zameraná transgresívne s prevahou nad orientáciou sebazáchovy. Vyvstáva preto otázka:

Akí učitelia si najlepšie poradia v otvorenom ale neprehľadnom a premenlivom svete?

Určite dobre vzdelaní, ktorí rozumejú dilemám kultúrnej rôznorodosti, tolerantní, no zároveň kritickí a odvážni, pružne reagujúci na meniace sa pracovné podmienky, ústretoví

dialógu, so silným charakterom a pevnými zásadami, založenými na uznávanom hodnotovom systéme a navyše takí, ktorí vnímajú žiaka v kontexte jeho vnútorného a vonkajšieho sveta, prírody, kultúry a spoločnosti, v rámci iných krajín a dejinných procesov[1] využívajúci najnovšie informačné technológie.

Vyžaduje si to od nich schopnosti (ang. generic skills) nezávislé od predmetu vzdelávania a interdisciplinárnych alebo profilových kompetencií, ktoré sú uplatniteľné v rôznych tematických oblastiach. Zvyknú sa definovať ako **kľúčové kompetencie**.

Niekoľko správ z prác vykonávaných rôznymi tímami Európskej únie

Kompetencie sú skúmané rôznymi krajinami pod auspíciami Medzinárodnej asociácie pre hodnotenie výsledkov vo vzdelávaní (IEA) alebo Organizácie pre európsku ekonomickú spoluprácu (OECD). Na zasadaní Rady Európy v Lisabone v roku 2001 boli členské štáty vyzvané na vytvorenie európskej štruktúry, ktorej úlohou by bolo definovanie **„nových základných zdatností nadobúdaných v rámci procesu celoživotného vzdelávania**.

Pracovná skupina navrhla **osem hlavných oblastí kľúčových kompetencií**:

- komunikácia v materinskom jazyku;
- komunikácia v cudzích jazykoch;
- informačné (eLearning) a komunikačné technológie;
- matematická gramotnosť a kompetencie v oblasti matematiky, prírodných a technických vied;
- podnikavosť;
- interpersonálne a občianske kompetencie
- osvojenie schopnosti učiť sa;
- všeobecný kultúrny rozhľad.

Zasadanie Európskej komisie v Bruseli v dňoch 20. – 21. júna 2005 zastupujúcej 25 členských štátov EÚ bolo venované problematike popisu kompetencií, kvalifikácií a profilu vzdelávania. Na konferencii sa hovorilo o projekte odporúčania Komisie – *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* – súvisiaceho s povolaním učiteľa v EÚ. Komisia sa odvolala na výsledky iných organizácií, predovšetkým OECD, UNESCO a Rady Európy:

- UNESCO v dokumente *Vzdelávanie pre všetkých* vymedzilo štyri okruhy rozvoja kľúčových kompetencií: učiť sa byť, učiť sa poznávať, učiť sa konať a jednať a učiť sa žiť spoločne;
- výskum OECD v rámci funkčnej gramotnosti a programu PISA bol uzavretý prípravou kánonu kľúčových kompetencií v oblasti čítania s porozumením a matematického myslenia;
- Rada Európy – v roku 1996 bol v Berlíne prijatý zoznam bernských „kompetencií”:

[1] Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli* [in:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata,* Red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowska, Warszawa 1998, s. 16.

1. tímová spolupráca a využívanie moderných informačných a komunikačných prostriedkov;
2. riešenie problémov;
3. počúvanie a využívanie názorov iných ľudí;
4. dorozumievanie sa vo viacerých jazykoch;
5. spájanie a usporadúvanie rôznych jednotkových prvkov;
6. preberanie zodpovednosti;
7. organizovanie a hodnotenie vlastnej práce, zvládanie neistoty a komplikovanosti;

- dokument *Vzdelávanie v Európe: rôzne vzdelávacie systémy výchovy a vzdelávania – spoločné ciele do roku 2010,* ktorý úzko súvisí s *Lisabonskou stratégiou* prijatou EÚ v roku 2000 vymedzuje kánon kompetencií, ktoré sú pre učiteľa nevyhnutné na fungovanie v spoločenstve; sem patria kompetencie súvisiace s:
- procesom učenia sa/vzdelávania;
- formovaním postojov u žiakov.

V Poľsku:

- program *Kreator* (1995 – 1999) – zoznam 5 kompetencií:
  « plánovanie, organizovanie a hodnotenie vlastného učenia sa;
  « efektívne dorozumievanie sa v rôznych situáciách;
  « efektívna súhra v skupine;
  « tvorivé riešenie problémov;
  « operovanie informáciami a efektívne využívanie informačných technológií;
- program *Nová Škola* v rámci prípravy učiteľov na reformu zohľadnil toto rozdelenie.

Základné kľúčové kompetencie

Rôzne klasifikácie sa navzájom navrstvujú, obsahujú spoločné princípy, niekedy inak nazývané alebo podrobnejšie popísané. Zdá sa však, že k tým najdôležitejším s rozhodujúcim vplyvom na vzdelávací proces patria: komunikačné, kreatívno-tvorivé, informatické a morálne (tzv. osobné kompetencie – personal competencies – motivácia, čestnosť, vierohodnosť, zodpovednosť a podobne).

1. Učiteľ ako facilitátor

Vyvstáva pred ním otázka: ako učiť tak, aby sa „žiaci vedeli učiť". Vzdelávací proces, ktorý riadia sa stáva mimoriadnym druhom pomoci, ktorý pre žiaka vytvára priaznivé podmienky na rozvoj, so zohľadnením osobitostí vekového štádia a najnovších technológií. Úlohou učiteľa je jej sústavné udeľovanie za účelom podpory tohto rozvoja vo všetkých jeho sférach. Vyžaduje si to od neho ako facilitátora – podporovateľa, čo zdôrazňuje C. Rogers:

- reflexné využívanie vedomostí;
- ústretovosť voči rozdielom;
- tolerovanie rozporuplností v nejednoznačných situáciách; schopnosti a pripravenosť na vnímanie a akceptovanie iných perspektív;
- schopnosť pozorovania a diagnostikovania;
- kontextuálna citlivosť na stratégie myslenia a riešenie problémov;
- pripravenosť na sústavnú kontrolu a hodnotenie vlastných konštruktov;
- vhodný prístup k emocionalite seba samého a žiakov;
- ústretovosť voči verejným problémom;
- sebaafirmácia ako výsledok vnímania vlastnej zodpovednosti.

Učiteľ si musí overovať, či boli požiadavky stanovené tak, aby im žiak mohol vyhovieť. Úspechy sú totiž najlepšou motiváciou na zdokonaľovanie žiackych kompetencií.

Príklad vlastných výskumov: program realizovaný na zdokonaľovacích vedeckých výskumoch *Integrované vzdelávanie* s dôrazom na vybavenie učiteľov kľúčovými kompetenciami vytvára základ na zdôraznenie závažnosti tohto problému pri príprave učiteľov (publikácie, pozícia 3). Tieto vedecké výskumy absolvovalo 205 osôb (1999 – 2002) a hodnotenie kompetencií nadobudnutých učiteľmi (predovšetkým kreatívne, komunikačné) bolo veľmi vysoké.

2. Komunikačné kompetencie

Kompetenčný vzorec teda musí zohľadňovať osobitosť práce učiteľa, ktorá sa vyznačuje:

- jedinečnosťou danej situácie (ústretovosť, vylúčenie stereotypu), čo si od učiteľa vyžaduje ústretový prístup k novinkám a tvorivosti vnímanej ako prekračovanie toho, čo už vie a dokáže a okrem toho kým už je;
- podriadenosťou imperatívom komunikačnej racionality, ktorá sa odvoláva na etiku reči a logiku dialógu; ciele a prostriedky presahujú rámec logiky inštrumentálneho myslenia (cieľom je intencia vzájomného porozumenia);
- intencia sa prejavuje v snahe o určenie interpretácie sveta a hodnôt dodávajúcich zmysel našej existencii; je neustálym motívom;
- prostriedky nie sú účelom, ale spôsobom vyjadrenia učiteľa a žiaka, ktorí sa navzájom informujú o tom kým sú, ako chápu svet a aké hodnoty vyznávajú.

Aktivita učiteľa je vo svojej podstate komunikačnou aktivitou:

- učiteľ ako účastník vzdelávacieho dialógu napomáha odlíšiť dôležité od menej dôležitého, vytvárať asociácie so širším pojmovým systémom, prispôsobuje indikácie intelektuálnym možnostiam dieťaťa, rozhoduje o druhu podpory, určuje metódy odovzdávania zodpovednosti za učenie sa, plánuje a organizuje jeho prácu;
- interakcie v priebehu spoločných aktivít učia žiaka/zverenca byť kontrolovaným a kontrolujúcim;

- kontrolovanie iných prispieva k sebakontrole, v skupine môže dôjsť ku kreovaniu poznávacieho konfliktu, plneniu úloh, ktoré sa neprekrývajú a podobne.

Príklad vlastných výskumov (publikácie, pozícia 10) – sledovanie vyučovacích hodín učiteľov potvrdzuje mnoho nedostatkov: otázky a pokyny rozvíjajúce interpretačné schopnosti sa majú mizivo podieľajú na komunikátoch učiteľa, usmerňujúcich aktivitu žiakov. Tieto výskumy sú potvrdením slabej prípravy učiteľov, čo zdôrazňujú výskumy uvádzané v odbornej pedagogickej literatúre[2].

3. Kreatívno-tvorivé kompetencie

S týmto priamo súvisí tvoriví postoj učiteľa podmieňujúci úspešnosť všetkých snáh o učenie detí tvorivosti, ktorý sa prejavuje:

- v inovatívnosti vzdelávacieho procesu;
- vo všímaní si, porozumení a naklonenosti nápadom zverencov;
- v kreovaní priaznivej tvorivej atmosféry u zverencov;
- v odhaľovaní a podporovaní tvorivosti a daností zverencov[3].

Tvorivým a inovatívnym štýlom práce môže učiteľ účinne uvoľňovať detskú kreativitu. Obrovskú úlohu tu zohráva proces vzájomnej komunikácie. Otázky a pripomienky učiteľa: *buď upevnia atmosféru slobody hľadania a porozumenia alebo jej uškodia*[4]. Tvorivé kompetencie sa prejavujú v správaní podporujúcom rozvoj ako:

- poskytovanie individuálnej podpory a povzbudenia zvyšujúcich pravdepodobnosť tvorivého správania;
- ochrana proti sankciám rovesníkov vyžadujúcim konformné správanie;
- tvorenie skupinových noriem nabádajúcich k tvorivosti, aby bola tvorivá aktivita vzorom hodným nasledovania;
- vecná pomoc poskytujúca informácie o zdrojoch vedomostí;
- metodická pomoc v oblasti spoznávania heuristických techník duševnej práce[5].

4. Informatické kompetencie

V zmysle **Odporúčania** Európskeho parlamentu sú učitelia a ich kompetencie základnou podmienkou pre kvalitu vzdelávania. Medzi ôsmimi kompetenciami uvedenými v **Odporúčaní** sa uvádza „digitálna gramotnosť" a „učiť sa učiť sa". Digitálna gramotnosť je definovaná ako sebaisté a kritické používanie techniky informačnej spoločnosti na prácu, zábavu a komunikáciu.

Výsledky výskumov potvrdzujú, že využívanie mnohých médií a vzdelávacích stratégií vo vzdelávaní prináša skvalitnenie procesu učenia sa, zvyšuje jeho efektivitu a možnosti učiaceho

---

[2] Okrem iného výskumy D. Szumnej predstavené v dizertačnej práci *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli klas początkowych.* Rukopis v knižnici Pedagogickej akadémie v Krakove.
[3] Práce T. Gizy, R. Schulza, K.J. Szmidta, M. Kielar-Turskej, E. Nęcku, A. Nalaskowského a ďalších.
[4] R. Fisher, *Uczymy jak myśleć.* Warszawa, 1999
[5] E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia.* Impuls, Kraków 1999

sa. Kombinácia multimediálnych foriem s textovým materiálom môže priniesť mnohé výhody, pokiaľ budú takéto nástroje primerane zaprojektované. Výskumy medzi žiakmi poukázali na skutočnosť, že uplatňovanie multimediálnych pomôcok vo vzdelávaní prispieva k zvýšeniu a skvalitneniu výučby. Integrácia rôznych vzdelávacích techník má vplyv na zapamätávanie a rekonštruovanie obsahových významov.

Príklad vlastných výskumov – využitie programu *Počítačové poviedky* s hodnotením aktivity, zapamätania obsahu, riešenia problémových úloh na 5 vidieckych školách – analýzu výsledkov som uviedla v máji 2008 v Bostone na 10. sústredení krajanských škôl, ktorá bola tematicky zameraná na *Počítačmi podporované vzdelávanie.*

5. Prakticko-morálne kompetencie

Vedúce postavenie však patrí prakticko-morálnym kompetenciám vyjadreným empaticky (chápem žiaka), sebareflexiou, sústavným vlastným sledovaním, sústavným prehlbovaním pochopenia svojej úlohy, zamyslením sa nad podstatou vychovávania a neustálym kladením otázok: majú hodnoty a vedomosti, ktoré zastávam a spôsob akým ich predkladám priaznivý vplyv na rozvoj žiakov alebo ho skôr obmedzujú.

Konkretizovanie tejto tézy:

Prvenstvo (vedúce postavenie) *majú prakticko-morálne kompetencie, pretože práve tieto zodpovedajú osobitosti práce učiteľa a rozhodujú o tom, akým spôsobom bude zabezpečovať proces vzdelávania dieťaťa*[6].

Správy z výskumov

Pri hľadaní doplnenia zmeny kompetencií[7] si treba položiť otázku, akí sú dnešní učitelia. Za týmto účelom bol v Poľsku vykonaný výskum celoštátneho rozsahu (na príprave koncepcie sa podieľalo 6 poľských vysokých škôl) zameraný na kreatívno-tvorivé kompetencie.

Predmet výskumu: kreatívne kompetencie učiteľa. Všeobecný cieľ: diagnostikovanie vo vzťahu k úrovni kreatívnych kompetencií učiteľa integrovaného vzdelávania.

Podrobné ciele:

1. diagnostikovanie predpokladov učiteľa na tvorivú činnosť;
2. charakteristika stavu a miery pokročilosti v rozvoji kreatívnych kompetencií;
3. vymedzenie pracovného štýlu učiteľa s tvorivým charakterom.

Všeobecné problémy

Aká je úroveň kreatívnych kompetencií aktívnych učiteľov?

---

[6] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [in:] *Pedagogika* t. 2*,* red. B. Śliwerski, 2004, s. 291 – 319.

[7] Prvý pokus o spracovanie typológie kľúčových kompetencií bol pripravený Skupinou na pedagogickú prípravu učiteľov Rady pre vzdelávanie učiteľov Ministerstva národného vzdelávania *(Štandardy odborného vzdelávania učiteľov.* Návrh). Kompetencie v ňom boli rozdelené na praxeologické, komunikačné, súčinnosti, kreatívne, informatické a morálne.

Podrobné problémy:

1. Majú skúmaní učitelia predpoklady na tvorivú činnosť? Ak áno, akého charakteru?
2. Aká je štruktúra a obsah kreatívnych kompetencií u skúmaných učiteľov?
3. Akými štýlmi práce sa vyznačujú skúmaní učitelia?
4. Aká je miera sebahodnotenia a tvorivej sebareflexie skúmaných učiteľov a nakoľko sú tieto miery diferencované?

Oblasti diagnostických výskumov:

1. osobné predpoklady a vedomosti o tvorivosti učiteľa (deklaratívne vedomosti);
2. vlastnosti štýlu práce učiteľa (procedurálne vedomosti);
3. miera sebahodnotenia a sebareflexie učiteľa.

Z prvých analýz faktografického materiálu vyplýva, že zhruba 42 % skúmaných (751 opýtaných učiteľov 1. – 3. ročníka a 320 týchto pozorovaných počas výučby na hodinách) vykazuje postačujúce vedomosti z oblasti formovania heuristických postojov u detí, 31 % sa orientuje dobre, 19 % sa orientuje veľmi dobre a zvyšných 8 % disponuje mizivými vedomosťami. Porovnanie vedomostí s tým, čo robia a ako organizujú vyučovacie hodiny napovedá, že najlepší sú mladí učitelia (skupina s dobrými a veľmi dobrými vedomosťami), čo len čiastočne potvrdzuje výsledky výskumov W. Dobrołowicza[8], H. Kwiatkowskej[9] a D. Klus-Stańskej[10], ktorí učiteľov týchto skupín hodnotia negatívne. Kritizujú učiteľov 1. – 3. ročníkov, ktorým zazlievajú nedostatok vedomostí, schopností a odpor k novému, heuristickému správaniu. S týmto hodnotením nemôžem súhlasiť, nakoľko najnovšie výskumy ho potvrdzujú len čiastočne. Z analýzy výskumov vyplýva, že mladí učitelia sú čoraz lepšie pripravení v oblasti tejto kompetencie. V projekte ďalších výskumov sa počíta s témami súvisiacimi s komunikačnou kompetenciou.

Zhrnutie

Záver: téma kľúčových kompetencií musí byť predmetom kvalitatívnych výskumov a to za účelom určenia diagnózy súčasného stavu a čo z neho vyplýva pre vzdelávanie budúcich učiteľov a zdokonaľovanie pôsobiacich v obore. Je to pálčivá téma a ako tvrdí poľský pedagóg *Republiky budeme mať také, aké je správanie našej mládeže,* a to správanie závisí predovšetkým od toho, na akých pedagógov mládež narazí v školskom vzdelávaní.

„Bolo by katastrofou, ako zdôrazňuje M. C. Nussbaum v knihe „*V snahe o ľudskosť. Klasická obrana všeobecného vzdelávania", ak by sme sa* stali národom ľudí s technickými kompetenciami, ktorí stratili schopnosť kritického myslenia, sebareflexie a úcty k ľudskosti a ľudskej rozdielnosti. Preto je dôležitá podpora úsilia vynakladaného na reformy vzdelávacích programov sledujúcich formovanie občanov, ktorí dokážu vziať zodpovednosť za svoje zmýšľanie do vlastných rúk a dokážu vnímať odlišných a cudzích ľudí"[11].

[8] W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności. Warszawa 1995*
[9] H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią.* Gdańsk 2005
[10] D. Klus- Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn 2000
[11] M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego,* Wrocław 2008, s. 320

Kontaktná adresa

Dr. Irena Adamek
Uniwersytet Pedagogiczny Kraków
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
ul. Ingardena 4, 30 060, Krakow, Poland
adamek@ap.krakow.pl

Vplyv školskej reformy na potreby odbornej prípravy učiteľov gymnázií

Marián AMBROZY

Abstrakt: V posledných časoch prebieha diskusia o naštartovanej školskej reforme. Tá však z hľadiska prerozdelenia hodín niektoré predmety zvýhodňuje v štátnom vzdelávacom programe, v stave oproti predchádzajúcemu status quo. Táto skutočnosť sa musí nejako prejaviť na odbornej príprave učiteľov. V mnohých prípadoch to neznamená skutočný pokrok vo vzdelávaní. Odborná príprava predpokladá istý stupeň obtiažnosti učiva. V mnohých prípadoch však ide o jeho pokles.

Kľúčové slová: školská reforma, hodinová dotácia, vzdelanostný profil absolventa, štátny vzdelávací program.

Impact school reform on specialistic preparation for grammar school teachers

Abstract: In mean time is going on debate about starting of school reform. But from the angle of reallocation school hours some of subjects are protected in case of previous status quo. This fact have to be reflected on teachers specialistic preparation. In many cases is all about decrease in education. Specialistic preparation suggests high level of difficulity of education. In many cases is all about of his decrease.

Keywords: school reform, hour donation, education profile of student, national education program.

Akademický rok 2008/2009 odštartoval novú školskú reformu. Táto reforma však povedané jazykom Aristotelovej Etiky Nikomachovej nie je ku každému predmetu rovnako spravodlivá. Myslíme tým Aristotelovu rozdeľovaciu spravodlivosť. Kým niektoré predmety štátny vzdelávací program preferuje, niektoré boli skresané na minimum.

Voľnosť má priniesť dlho avizovaný školský vzdelávací program. Pri preštudovaní možností však okamžite pozorujeme určité potiaže. Tým, že isté predmety štátny vzdelávací program preferuje do takej miery, že to prevyšuje dokonca pôvodný status quo, stav pred reformou, sa voľný výber dotácií pre školský vzdelávací program radikálne obmedzí. Toto obmedzenie sa prejaví v dosť markantnej miere.

Školská reforma sťažila v niektorých aspektoch prácu i školám cirkevnej proveniencie. Ako hovorí Ján Dravecký, „nový školský zákon posilňuje pozície štátu v školskom systéme, zvýhodňuje štátne školy a školské zariadenia zriaďované samosprávami a do nerovného postavenia s nimi dáva neštátne školy a neštátne školské zariadenia.“ (Dravecký, J., s. 274) Prejavuje sa to aj v aspekte rozdeľovania hodinových dotácií. Pre vyučovanie náboženstva jestvuje zo strany štátneho vzdelávacieho programu zníženie dotácie, pôvodný stav prideľoval pre náboženstvo na cirkevných školách viac hodín. Hodinové dotácie však nie sú znevýhodnené iba pre tento predmet.

Musíme konštatovať, že iluzórnosť vytvárania voľnosti pre školský vzdelávací program je značná. Pridelenie určitých hodín štátnym vzdelávacím programom pre predmety, kde sa povinná hodinová dotácia oproti predchádzajúcemu riešeniu zvýšila nutne musí mať svoj odraz pri znížení hodinovej dotácie v inom predmete, pokiaľ má platiť numerus clausus pre možný počet hodín do týždňa. Toto oslabenie znamená v empirickej následnosti aj zníženie rozsahu látky, čo v podstate znamená menej naučených vedomostí. Štátny vzdelávací program deklaruje možnosť navýšenia počtu hodín nad pôvodný stav pred reformou. V takom prípade však navyšovanie v aspekte školského vzdelávacieho programu oproti pôvodnému riešeniu znamená iba nutné oslabenie dotácie iných predmetov. Preto pokladáme voľnosť za iluzórnu, a ak reálnu, tak vykúpenú nutným znížením dotácií v iných predmetoch.

Uveďme niektoré reálne príklady. Zoberme si povedzme tradičné predmety gymnázia, formálna veda matematika a základ prírodných vied fyzika. Pred reformou sa matematika vyučovala po štyri hodiny v každom ročníku okrem tretieho, kde sa vyučovala v trojhodinovej dotácii. Fyzika sa vyučovala v prvých dvoch ročníkoch po 3 hodiny týždenne, vo vyšších ročníkoch po 2 hodiny, čo aj tak znamenalo úbytok hodín oproti situácii v gymnaziálnej fyzike z deväťdesiatych rokov. Štátny vzdelávací program prideľuje týmto fundamentálnym predmetom žalostné dotácie, matematike odpadne v druhom ročníku jedna hodina, no vo štvrtom ročníku až tri hodiny! Fyzika tiež nebola ušetrená redukcie, a to priam drakonickej, v prvých dvoch ročníkoch jej ostanú iba dve hodiny, v treťom ročníku jedna a v štvrtom ročníku jej štátny vzdelávací program nepredpisuje nič. Ostáva tu možnosť vrátiť dotáciu v rámci školského vzdelávacieho programu naspäť, zákonite však na úkor nejakého iného predmetu. Nehovoriac o tom, že „učitelia fyziky nedostali možnosť diskusie k realizácii reformy a porovnania jej realizácie na stredných školách.“ (Beňuška, J., s. 57)

Je naozaj jasné, že v praxi pôjde o snahu pokryť čo najväčší rozsah predmetov v pôvodnom, predreformnom rozsahu, o snahu eliminovať straty. Tie však z dôvodu ponechania princípu numerus clausus týždenného rozsahu hodín ako aj navýšenia istých predmetov štátnym vzdelávacím programom nemôžu byť eliminované úplne, nutne dôjde k stratám, k ústupu od pôvodného rozsahu vyučovania v nejakom predmete.

Ide aj o iný typ zmeny, kde podľa nášho názoru znamená rozdiel oproti minulosti dekadenciu. V niektorých predmetoch sa nemení dotácia, no mení sa podľa návrhu nových osnov obsah. Nemení sa však pridávaním nového učiva, ale redukciou. Jedná sa o dejepis a slovenský jazyk s literatúrou. Nemenila sa časová dotácia, ale koncepcia. V dejepise sa zredukovalo predovšetkým učivo prvého a druhého ročníka, a to radikálne. Z monumentu starovekých dejín nezostane z Orientu úplne nič, t. j. Blízky východ, Sumeri, Starobabylónska ríša, Novobabylónska ríša, Chetiti, etc., taktiež nič sa študent nedozvie z Ďalekého východu, žiadne poznatky o Číne, Indii, Mongolskej ríši. Antika je redukovaná úplne zúfalo, z celej histórie antického Grécka ostane iba pár udalostí vytrhnutých z kontextu, napr. Periklova reč. To isté platí aj o rímskej histórii. Slovenský jazyk a literatúra bol zreorganizovaný do systému, ktorý vari najviac pripomína čínsku encyklopédiu, citovanú na začiatku slávneho diela Michella Foucaulta Slová a veci.

Predtým prehľadné členenie literatúry podľa chronológie bolo nahradené systémom, ktorého organizácia ide podľa žánrov, čím do historicko - globálneho rámca študenta vnáša veľký zmätok.

Prirodzene, samotné znižovanie rozsahu a redukcia obsahu učiva musia mať vplyv na zostavovanie samotného priebehu hodín. Pokiaľ v nejakom predmete vznikne redukcia učiva, prirodzene to zasiahne aj prípravu učiteľa.

Samotný fenomén prípravy je neodlučiteľne spojený s obsahom a rozsahom vyučovania. V prípade, ak sa obsah a rozsah vyučovania niektorého predmetu zníži, rovnako sa nolens volens zníži aj potreba úrovne odbornej prípravy učiteľa. Hovoriť o odbornej príprave v aspekte reformy je dichotomická téma. Na jednej strane je skutočne možné zvýšenie dotácie nad pôvodný rozsah pred reformou a tým aj potreba zvyšovania odbornej prípravy, na druhej strane sa jedná o nutné zníženie dotácií inde, a tým aj o pokles obsahu a rozsahu látky. Odbornú prípravu je potrebné zvýšiť v prípade navýšenia počtu hodín, no nie inde. V opačnom prípade to má totiž dekadenčný vplyv. Znižovanie potreby odbornej prípravy má samozrejme vplyv tak na žiakov, ako aj na vlastnú osobnosť učiteľa.

Pod prípravou učiteľa sa v praxi myslí najmä usporiadanie postupu a učiva pred faktickým preberaním na hodine. „Mnohí učitelia žiaľ, chápu svoje povolanie tak, že ich úlohou je vyložiť či precvičiť učivo predpísané učebnými osnovami a potom skúšať, ako si toto učivo žiaci osvojili.“ (Turek, I., s. 191) Ako hovorí profesor Turek, toho čo by malo byť je viac. Je to aj snaha rozvíjania ich ďalších schopností, poznávacích, tvorivých, komunikatívnych, edukačných schopností ako aj zmyslu pre hodnoty. Je práve na učiteľovi, akým spôsobom bude preberať, aby si učivo osvojili aj žiaci podpriemerní, žiaci s rozličnými štýlmi učenia sa. Pri tom musí učiteľ analyzovať nasledovné kroky: špecifické a konkrétne ciele vyučovania, výber učiva, spôsob motivácie, metódy vyučovania, organizácia vyučovania, zisťovanie spätnej väzby. Potom je nutné overiť, či medzi tým, čo si učiteľ stanovil a tým, čo naozaj previedol jestvuje rozdiel a vyvodiť z toho dôsledky pre vlastné zdokonalenie vyučovacieho procesu. Prof. Turek sa nazdáva, že práve takéto prípravy v písomnej podobe tvoria základňu pre napísanie kvalitného učebného textu.

Príprava samotná ako vieme v mnohom závisí od kurikula predmetu. Pokiaľ sme si vedomí, že formálne kurikulum predmetu ide v značnom množstve prípadov z hľadiska rozsahu smerom k redukovaniu učiva, je signifikantné, že aj samotná príprava tým bude poznamenaná. „Dnes, v súvislosti s procesom globalizácie a v súvislosti s nástupom vedomostnej spoločnosti, sa rola učiteľa rozširuje o jeden z podstatných a kľúčových fenoménov. Nový rozmer učiteľskej profesie je reprezentovaný orientáciou na rozvoj kľúčových schopností, resp. rozvoj kľúčových kompetencií u žiakov a študentov na každom stupni vzdelávania tak, aby sa mohli rýchlo a pružne prispôsobiť rýchlo sa meniacemu a takmer dokonale prepojenému svetu.“ (Turek, I., s. 191) S tým možno súhlasiť, lenže snaha rozvíjať u študentov a žiakov kľúčové kompetencie nesmie súvisieť s redukciou učebných osnov. Presne toto sa deje v prípade úprav dotácií, učebných osnov a vzdelávacích štandardov súčasnou školskou reformou. Ide o nutný ústup dotácií ako

aj o zníženie obsahu vyučovania určitých predmetov, predovšetkým kvôli predmetom, ktoré preferuje štátny vzdelávací program.

Samotná príprava učiteľov je iba ďalším krokom po vytvorení kurikula predmetu. Nevidíme dôvod, prečo je nutné siahať k tomu, aby v zmysle prípravy nemusel byť učiteľ rovnako dobre pripravený predovšetkým po odbornej stránke, než tomu bolo doteraz. V mnohých prípadoch vyučovania predmetov sa skrze aplikovanie školskej reformy veľmi ťažko predpokladať, že učiteľ bude mať vôbec možnosť vyučovať celý rozsah látky, než tomu bolo doteraz. Preferovanie niektorých predmetov, obzvlášť prvého cudzieho jazyka k tomu nutne vedie. Zoberme si ako príklad fyziku. Vzhľadom na nutný deficit, ktorý sa prejaví na nemožnosti obnoviť pôvodný rozsah a časovú dotáciu predmetov je veľmi pravdepodobné, že predmet nebude vyučovaný v doterajšej časovej dotácii. Veľkú časť odbornej prípravy, ktorú absolvent fyziky absolvoval nebude mať šancu vôbec využiť, respektíve táto šanca bude minimálna, ak sa nejaká škola rozhodne dať pôvodný rozsah hodinových dotácií pre fyziku, samozrejme na úkor nejakého iného predmetu. Keďže hodín, ktoré reálne ostávajú na prerozdelenie na školský vzdelávací program je málo, je málo pravdepodobné, že sa tomuto predmetu dostane pôvodného rozsahu a obsahu, naopak, je veľmi pravdepodobné, že obsah i rozsah vyučovania bude nižší ako v predreformnom vzdelávacom procese. Učiteľ fyziky tak asi pravdepodobne nevyužije špeciálnu teóriu relativity, mnohé kapitoly kvantovej mechaniky ako Heisenbergov princíp neurčitosti, korpuskulárno- vlnový dualizmus, Lindeho teóriu kreácie prvkov etc.. A rovnako je tomu tak i v iných predmetoch. Pýtame sa, načo sa teda v rámci odbornej prípravy pripravuje budúci učiteľ matematiky povedzme z komplexných čísel, alebo algebraických výrazov, či z rozsiahleho aparátu goniometrie, ak ich na takej špičkovej strednej škole ako gymnázium nemá využiť. „Vzdelávanie a formovanie pracovných schopností sa v modernej spoločnosti stáva celoživotným procesom.“ (Dirgová, E., s. 47) Musí však jestvovať pre tento proces zodpovedajúce uplatnenie v našom prípade pri vyučovaní, bez adekvátneho uplatnenia by bol tento proces samoúčelný.

Reforma môže v prípade odbornej prípravy predmetov, ktoré sú buď dotáciou zvýhodnené v štátnom vzdelávacom programe, alebo budú na úkor iných predmetov posilnené v školskom vzdelávacom programe priniesť mnoho. Je to predovšetkým potreba zvýšiť odbornú prípravu, predovšetkým z prvého cudzieho jazyka, predmetu umenie a kultúra, ako aj tých predmetov, ktoré by boli v rámci školského vzdelávacieho programu obohatené o dotáciu navyše oproti predchádzajúcemu stavu. Tam je potrebné trocha prípravu preakcentovať aj na posilnenie určitých kompetencií žiaka, komunikačných, orientačných, atď.. „V súlade so súčasnými svetovými i domácimi odbornými autoritami, pôsobiacimi na poli problematiky výchovy a vzdelávania preferujeme aktuálnu ideu prepojenia výchovno-vzdelávacieho procesu, vyučovania a psychológie do synergického modelu, v dimenzii ktorého je človek vnímaný ako bytosť, ktorej jednotlivé stránky majú byť rozvíjané tak, aby bol v homeostáze so sebou samým i svojím prostredím.“ (Žarnovičanová, R., Zaťková, T., s. 151)

No musíme konštatovať, že negatívny dopad školskej reformy je na prípravu učiteľa vyšší ako pozitívny. To, že u mnohých predmetov zákonite nebude možné obsiahnuť ani ten obsah a rozsah učiva, ako pred reformou má za následok, že nebude v tomto aspekte potrebná ani taká odborná príprava, ako tomu bolo pred reformou. Tvorcovia reformy by sa mali zamyslieť nad kontraproduktívnosťou vlastnej reformy, ústiacej na mnohých úsekoch do znižovania úrovne vzdelania, určite aspoň v aspekte gymnaziálneho štúdia. Veď vlastné vyústenie reformy by malo spočívať v náraste vzdelanosti, a s tým súvisí aj potreba prehĺbenia odbornej prípravy učiteľa. V Českej republike známy matematik Jindřich Bečvář adresuje slová kritiky českému vývoju školstva takto: „Učitel (pedagog)- má znát příslušní Rámcový vzdělávací program /RVP/, - má umět zapisovat Školní vzdělávací program /ŠVP/. Tyto dvě požadované schopnosti je možno označit za nejklíčovejší ze všech klíčových kompetencí učitele. Učitel (pedagog) má vstřebat vznešené, avšak nepříliš srozumitelné fráze uvedené v RVP, rozpracovávat je a poté zapracovat do ŠVP. O tom, že by měl učitel dobre znát předmět, který vyučuje, že by měl největší energii věnovat výuce a přípravě na ni, že by měl mít dostatečně široký, všeobecně kulturní rozhled, atd, atd., atd., jsem z oficiálních míst mnoho neslyšel.“ (Bečvář, s. 17-18)

Je potrebné prehodnotiť najmä prepiatu podporu niektorých predmetov v rámci Štátneho vzdelávacieho programu ako aj na druhej strane redukciu učiva v rámci vzdelávacích štandardov a učebných osnov. Táto skutočnosť totiž prináša do slovenského školstva minimálne na úseku gymnázií nové nedostatky, pričom vôbec nerieši staré problémy. Je oprávnené sa potom opýtať, v čom vlastne spočíva jej vlastný pozitívny prínos.

Literatúra

BEŇUŠKA, J.: Polrok po začiatku reformy. In: *Obzory matematiky, fyziky a informatiky*, 1/2009, (38), ISSN 1335-4981.

DIRGOVÁ, E.: Nezamestnanosť -atribút kvality života. In: *Zborník príspevkov IV. vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou „Kvalita života a zdravia“*, Košice: 2008. ISBN 978-80-89271-65-8.

DRAVECKÝ, J.: Reformné prvky v zákone o výchove a vzdelávaní. In: *Týždeň vedy a techniky*. Ružomberok: 2009. ISBN 978-80-8084-426-4.

KONČAL, V.: VAŠKOVÁ, Ľ.: Učiteľská profesia- jej objektívna analýza. In: *Pedagogica actualis I.*. Trnava: 2008. ISBN 978-80-8105-017-6.

TUREK, I.: *Didaktika*, Bratislava, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

BEČVÁ, J.: Co má znát a umět pedagog. In: *40. konferencia slovenských matematikov*. Žilina: 2008. ISBN 978-80-8070-928-0.

ŽARNOVIČANOVÁ, R.: ZAŤKOVÁ, T.: Inovácie v pedagogicko- psychologickej dimenzii prípravy vysokoškolských učiteľov. In: *Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl*. Trenčín: 2008. ISBN 978-80-8075-302-3.

BUJNOVÁ, H.: Perspektívny pohľad na prípravu učiteľov. In: *Obnova učebného programu vysokoškolskej prípravy učiteľa občianskej náuky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2002. ISBN 80-8050-487-3.

Kontaktná adresa

Mgr. Marián Ambrozy, PhD.
Gymnázium Pavla Ušáka Olivu
Dlhé Hony 3522/2, 058 01 Poprad, Slovenská republika
american4@post.sk

European teacher and scenarios of teacher education

Nada BABIĆ

Abstract: The paper focuses on discovering the theoretical framework for competence based teacher education in order to achieve understanding among experts, free from modernism and absolute adoption of pragmatism present in the contemporary education policy.

The paper gives insight into the approaches to competence based teacher education, contrasting the views of experts and the European education policy on what 'good' or 'European' teachers are.

The approaches and attitudes are analyzed from the perspective of the professional identity of teachers.

Author interpret 'European' teacher and scenarios of teacher education from the perspective of the important ‚human resource' in the context of modern demands set before individuals and the society in competitive, changeable and unstable life conditions.

The scenario approach to teacher education is viewed as a powerful tool for creating new perspectives in future teacher education, and for the decisions made by institutions, educational policies on teacher education. The scenario projections reflect the choice of motives and values, which may have developmental effects in creating the personal and social professional identity of teachers.

Author makes a hypothetical conclusion on pragmatic and functional approach to teacher professionalism into the managerial conceptualization of education.

Keywords: teacher education, European teacher, professional identity of teacher, scenario approach.

Professional identity of teachers

In the time of considerable global changes and the restructuring of education it is necessary to identify the professional identity[1] of teachers as a starting point in interpreting the selected approach to teacher training. Sachs (1999, 2001) states the two basic discourse types that prevail in the education practice and politics, democratic and managerial. The managerial discourse sets off from the 'activist' dimension of the teacher's identity and discusses the conditions for functioning of the teachers' community. The activist dimension of the teacher's professional identity is evidenced in the development of new public activities of teachers (cooperation of teachers and other participants in the education process), with acknowledgement of the teacher's knowledge and expertise. In shaping the professional identity of teachers the managerial discourse sets off from examining the efficiency, reliability and effectiveness.

The creators of educational policy stress the managerial dimension of the teacher's professional identity – the description of necessary competencies using observable behavioral criteria (Korthagen, 2004). Teacher's competencies based on their identified behaviour in

[1]The professional identity is interpreted in this paper as a personal view or image of self as a teacher, and the images of others, i.e. the social image (of professionals, employers, politicians and significant others directly or indirectly involved in the teacher's professional field) of the teacher profession (of roles, competencies, etc.). The views of others, i.e. the social image as a component of the 'social self' reflect some aspects of the interrelationship between the society and personality, determined by the social values and influences.

correlation with students' achievements have become a framework for the creation of teacher education policy. A deeper analysis of these two types of discourse uncovers their theoretical background. The democratic discourse is complementary to the humanistic approach to teacher training developed from the theories by Rogers and Maslow (Korthagen, 2004), and the managerial discourse is equivalent to the competence approach and it is based on behaviourist theory. The critics of the behaviourist approach to teacher education focus first and foremost on the questionable reliability and validity of behavioural criteria and the fragmentation of teacher's roles and behaviour.[2]

What is a 'European teacher'?

The questions like what is a 'good' teacher or what is a 'European teacher' are again brought to the foreground (Schratz, 2004), as well as the issues of their desirable (or possible) education scenarios. A 'good' teacher in the sense of being trained to realize the roles (professional, social and individual) expected by 'employers' (state, local community, significant individuals and groups). For example, teachers are seen as 'key persons in the development of educational systems and the implementation of reforms that can make the European Union the most successful economic area in the world by 2010.' (European Commission, 2004a, 1). Furthermore, teachers are given a 'decisive role in promoting human potential and shaping future generations' (European Commission, 2004a, 1). A similar vision, i.e. expectations, is found in the report titled Teachers Matter: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2004).[3] It sets off from the statement that the demands set for schools and teachers are getting more complex, and they are expected to efficiently 'treat students', show sensitivity for social cohesion and tolerance, and monitor new developments and approaches in evaluating students. General, global demands are elaborated in teacher roles. Those are the so-called 'new' and 'extended' roles that cover the individual development of children and the young, management of the learning process in the classroom, development of the school as a 'learning community' and establishing a link between the local community and the world. For each of those areas there are concrete teacher roles expressed as responsibilities.[4] For example, at the level of an individual student a teacher is responsible for initiating and organizing the learning process, for an efficient reaction to the learning needs of a particular student, and for integrative, formative,

---

[2]Wesselink, Lans, Mulder, Biemans (2003) state that the behaviourist approach 'reduced the authenticity of human action' because of the focus on singled out behaviour related to performing an atomized task'.

[3] The report consisted of the results of a large OECD research on teacher policy conducted from 2002 to 2004 in 25 countries. The purpose of the report was to conduct a joint analysis of the 'trends and development of teacher workforce, of the key factors of attracting, developing and retaining successful teachers; of innovative and successful teacher policy and practice; of the attitudes towards teacher policies and priorities for future work at national and international levels' (OECD, 2004, 2) .

[4]Razdevšek-Pučko (2005) in discussing teacher competencies in the context of European Commission expert groups uses the term *competencies* instead of the term *responsibility.* The author lists the competencies necessary for the efficiency of every teacher (in the sense of meeting the demands of the society of knowledge). The competencies are divided into five groups that reflect the respective fields of teacher work.

and summative evaluation.[5]

In order to meet such demands and roles teachers need to have 'appropriate' education. What does this mean from a European perspective? The answer may be found in the adopted 'common principles'.[6] *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications* (European Commission, 2004a) are understood as a 'means of support for the development of appropriate strategic policies for teacher education at national and regional levels' and as an impetus 'for the development of policies that meet the level and the range of challenges that the European Union is facing, which will improve the quality and efficiency of education in the Union' (European Commission, 2004a, 2).

One of the common goals is multidisciplinarity in teacher education. Multidisciplinarity means the compulsory knowledge of the subject area, knowledge of pedagogy, skills and abilities needed for guidance and support of students, and the understanding of social and cultural dimensions of education. The knowledge, skills and abilities are considered to be important as they meet student needs. Furthermore, 'teacher education with the focus on practical skills and with an academic and scientific basis' provides teachers with the abilities and self-confidence of a reflexive practitioner, and enables them to 'reasonably manage information and knowledge' (European Commission, 2004a, 2).

The elaboration of common principles sets off from establishing key competencies. All teachers are expected to be trained for efficient work in the following fields: working with information, technology and knowledge; working with people – students, adults, colleagues and other partners in education: work in the society and with the society – at local, regional, European and wider global levels (European Commission, 2004a, 2004b).[7]

Teacher work in these areas presupposes the professional continuity of lifelong learning and

---

[5] At the classroom level a teacher is responsible for teaching in multicultural classrooms, for new cross-curricular accents (introducing new areas such as civil education; development of moral and social responsibility, etc.), and for the integration of students with special needs. At the school level. a teacher is responsible for team work and planning, evaluation and systematic improvement of planning, use of information and communication technology (ICT) in teaching and administration, as well as for management and 'shared leadership'.
At the parent and community level, a teacher is responsible for giving parents expert advice and building partnership in the learning community. (OECD, 2004)

[6] The common principles include: degree of higher education of teachers earned at colleges or similar institutions with the possibility of graduate study to improve 'teacher abilities' and development within the profession; multidisciplinarity, lifelong learning, professional mobility, and partnership in profession.

[7] The necessary competencies have been identified for each field of work, covering eight key competencies: communication in one's mother tongue, communication in a foreign language, mathematic literacy, and basic competencies in science and technology, digital competence, learning, learning styles, interpersonal and civic competencies, entrepreneurship, cultural expression. The content analysis for each particular field establishes the dominance of cognitive competencies. For example, for the field of working with information, technology and knowledge there are the following demands at different levels: a) at the knowledge level – a high level of knowledge and understanding of the subject area; b) at the level of abilities and skills – appropriate and efficient use of technology, pedagogic skills for creating and maintaining the learning environment, for choosing and mediating knowledge, practical and theoretical skills for adjusting learning and teaching strategies with the individual student needs, abilities for the analysis, evaluation, examination and 'transfer' of knowledge; c) at the level of personal values – trust in using information and communication technologies, innovation and creativity, intellectual freedom (choice and mediation of knowledge) (European Commission, 2004a).

its link with the European qualification framework. In the discussion about a 'European teacher, Shratz (2004) sets off form the data from the national representatives of ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) who speak about the existence of 'some' tension between the visions of a 'good' teacher of the 21st century, and the vision of a 'European' teacher.

There is a common belief that both a 'European' and a 'good' teacher need to have similar basic skills. The first is usually a thorough knowledge of the subject are and having skills for successful teaching of students. In addition, there are also specific skills such as establishing favourable conditions for learning, managing student progress, working with heterogeneous students, working in a team, participating in the creation of the school curriculum, using new technologies, involving parents and the community in school activities, managing one's own professional development, and dealing with ethical and professional issues. The given skills, i.e. competencies according to Vizek Vidović (2005) are part of the vision of a 'good' teacher for the 21st century. The 'European' teachers should also have a 'European dimension'. The term *European dimension* is used to maintain a balance between national and transnational values in creating education policies.

The next important issue in the context of a 'good' and of a 'European' teacher is their quality. Barnett (2003) stresses that quality is not neutral, and suggests that it is not independent of broad socioeconomic interests. The definition of quality calls for negotiations. Anyone who is in the position to define quality is also in the position to define what is good and what is not.

Defining quality influences the selection of criteria for identifying and measuring the quality of teacher readiness to enter the teaching profession and be a successful teacher. The indicators of quality and their use are of varying nature (from establishing behavioral units as indicators of quality in the managerial approach, to external norming and measuring of tangible, specific skills and abilities, to qualitative measurement in the sense of description and interpretation of expected and noted results that are situationally positioned). International discussions in the EU, although often of different significance, are focused on the explicit descriptions of quality. It is supposed that explicit description is useful for teachers, principles, teacher trainers and governments for the purpose of increasing teacher quality (ATEE, 2006)[8]. There is a special note of the tendency to apply these indicators as instruments for controlling teacher quality. Cochran-Smith (2005) in the discussion about the 'new' teacher education warns about the tendency of narrowing down the quality of teachers to test results, and vice versa. Such a view of teacher quality is a 'black box' as it is not possible to find out what is really happening in practice.

[8]ATEE (Association for Teacher Education in Europe), dealing with the issues of teacher quality from the perspective of their professionalism and development, made the recommendations on the development and use of teacher quality indicators. The recommendations as an aid in constructing the common framework necessary for international exchange and cooperation include the involvement of teachers, taking into account different perspectives, focus on the values of a reflexive dimension and teacher personality, as well as on the developmental dimension of teachers and their quality (ATEE, 2006).

The scenarios of teacher education

In order to understand competence-based teacher education, we believe it is necessary to gain insight into possible scenarios of teacher education (ATEE-RDC 19, 2001, 2003)[9]. Starting from the demands for teacher education from the future perspective in the context of contemporary social, political and economic changes, the creators of the scenarios propose the solutions based on the combination of two areas of changes in the society: dominant motivation decision making and changes in the society – pragmatism or idealism; dominant social values – social coherence or individualism. The combination of dominant motivations and social values yields four scenarios: individual pragmatism, individual idealism, socially coherent pragmatism, and socially coherent idealism (ATEE-RDC 19, 2001, 2003). The focus of the *scenarios* on the future and the involvement of teachers in the creation of curricula give us hope that education, as well as teacher education, is not only made for today or maybe for yesterday, but for tomorrow. The proposed scenario approach is one of the possibilities for an active participation of teachers in deciding about the influence of future changes on their professional activity. Knowing what changes in the society will have an impact on education, and how they may reflect on teacher education in the future is of great importance for teacher education itself.

Visions of the future – scenarios of the future may serve as a guideline for decision making. The scenario approach is viewed as a powerful tool for creating new perspectives in future teacher education, and for motivating and stimulating reflexion, creativity, and imagination. Moreover, scenarios are useful for the decisions made by institutions, educational policies on teacher education (from the curricula, organization of the learning and teaching process, to evaluation). The scenario projections reflect the choice of motives and values, which may have developmental effects in creating the personal and social professional identity of teachers.

Aware of the dangers of making rushed and superficial judgments, we are more inclined to make a hypothetical conclusion on the pragmatic and functional approach to teacher professionalism that can fit into the managerial conceptualization of competence based education.

References

ATEE/RDC 19 (2001). *Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe*. Amsterdam: Research and Development Centre 19 Perspectives on Curricula in Teacher Education. http://www.uma.pt/jesussousa/SPE/10ATEEScenarios.pdf

ATEE-RDC 19 (2003). Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe. *European Journal of Teacher Education,* 26, 1, 21-36.

ATEE (2006). *The Quality of Teachers*. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality. www.intra.ehva.nl/algemeen/kennis/lectoraat/publicaties/qualityof teachersateedef.pdf

[9] These are the scenarios that resulted from the project Research and Development Centre 19 of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE-RDC 19, 2001, 2003). The project focused on the development of curricula for the future (at national and international levels), i.e. the development of possible scenarios for future teacher education.

BARNETT, RONALD. (2003). *Beyond All Reason: Living With Ideology in the University*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

COCHRAN – SMITH, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34, 7, 3 – 17.

European Commission (2004a). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels. www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

European Commission (2004b) Implementation Of "Education & Training 2010". Working Group A *"Improving The Education Of Teachers And Trainers"*. Progress Report. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf

KORTHAGEN, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20* (1). 77-97.
Lisbon European Council (2000). *Presidency conclusions.*

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

OECD (2004). Teachers Matter. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Executive Summary. International Conference. Amsterdam.

http://www.etuce.homestead.com/Campaign/ExecutiveSummaryENGLISH.doc

RAZDEVŠEK-PUČKO, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146 (1), 75 – 90.

SACHS, J. (1999). *Teacher Professional Identity*: competing discourses, competing outcomes. Paper Presented at AARE Conference Melbourne, 1999.

SACHS, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16 (*2*), pp. 149-161.

SCHRATZ, M. (2004). *What is a «European teacher»? A discussion paper*. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). http://193.170.42.61/entep/ETFFinalJune2005.doc

VIZEK VIDOVIĆ, V. (Ur.) (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

WESSELINK, R., LANS, T., MULDER, M., BIEMANS, H. (2003). *Competence- based education. An example from vocational practice.* Conference paper ECER 2003, VETNET, Hamburg. http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/paperBase/WesRe01.rtf

Contact address

Prof. dr. sc. Nada Babić
University J. J. Strossmayer , Faculty of Philosophy
31 000 Osijek, L. Jagera 9, Croatia
nbabic@ffos.hr

Příprava učitelů 1. stupně ZŠ na PdF MU v kontextu školských reforem

Hana FILOVÁ – Jiří JAVEL – Hana HORKÁ

Abstrakt: Příspěvek uvádí nejdůležitější změny v pojetí pregraduální přípravy učitelů 1. stupně na PdF MU, které proběhly v souvislosti s komplexními transformačními tendencemi v českém školství. Původní záměry jsou konfrontovány se zkušenostmi vyučujících a také s výsledky strukturované reflexe provedené se studenty.

Kľúčové slová: integrace pedagogické, psychologické a praktické přípravy učitelů, profesionální kompetence, příprava učitele 1. stupně ZŠ, studijní program, učitelská profese.

Primary school teacher education at the Faculty of Education MU in the context of school reforms

Abstract: The paper deals with the most important changes in the conception of undergraduate training of primary school teachers at the Faculty of Education MU, which took place in connection with complex transformational tendencies in the Czech school system. The original intentions are confronted with teachers´ experiences as well as the results of structured reflection conducted with students.

Keywords: integration of educational, psychological and practice preparation, teachers' professional competences, studies of primary school teaching, sylabus, a teacher's profession.

Výchozí situace

Studijní program oboru Učitelství prvního stupně základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity odráží soudobé potřeby praxe i společnosti. Od akademického roku 2002/2003 je studium pětileté, nestrukturované. Ceníme si toho, že se nám podařilo na všech českých pedagogických fakultách zachovat jednostupňový magisterský program, který zajišťuje odbornou a osobnostní přípravu učitelů primární školy. Na koncipování našeho programu v souvislosti s komplexními transformačními tendencemi ve školství se podílelo čtrnáct kateder participujících v pregraduální přípravě učitelů primární školy.

V první etapě přípravy studijního programu jsme vycházeli z analýzy tehdejší situace ve vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ a společně s ostatními českými pedagogickými fakultami shromáždili argumenty pro změnu programu. Ukázalo se, že je třeba se věnovat především těmto **problémům**:

- uzavřenost, zaměřenost na „svůj" obor a z toho vyplývající partikulární zájmy, atomizace poznatků, nedostatečná syntéza;
- neochota hledat možnosti obsahového a formálního propojení;
- obavy o existenci oboru v magisterském programu;

- nedostatečná vůle ke změně (koncepce, metod výuky apod.);
- (ne)připravenost učitelů na nový (integrovaný) typ výuky (např. týmovou výuku);
- neochota přejít od akademického pojetí učitelské přípravy (zdůvodňovaná často obavou z přílišného utilitárního zaměření, pragmatismu, prakticismu, metodikaření);
- přeceňování vědomostní přípravy, verbální výuky a opomíjení dovednostního a osobnostního rozvoje.

Tyto bariéry se staly tématem pro diskusi u kulatého stolu 18. 1. 2000, ze které vzešly tyto **návrhy řešení**:

1. vymezit standard (obsahová minima jednotlivých předmětů), který by pomohl konkretizovat profil absolventa, tzn. výstupní požadavky na absolventa učitelství;
2. omezit mnohodisciplinárnost studia oboru učitelství 1. stupně základní školy ve prospěch jeho integrovanosti s ohledem na komplexní charakter práce učitele;
3. integrovat teoretickou a praktickou složku učitelské přípravy prostřednictvím oborových didaktik od počátku studia;
4. hledat společná témata v příbuzných disciplínách a zaměřovat se na praktický výcvik, na řešení problémových situací (exemplární, tematické pojetí výuky);
5. vymezit minimální požadavky na pedagogickou praxi, vč. časové dotace, reflexe praxe ve výuce, spolupráce s didaktiky i psychology, s fakultními cvičnými učiteli;
6. překonat uzavřenost fakulty, odtržení vysokoškolských učitelů od praxe, jistou pohodlnost a nechuť měnit zavedený styl práce.

Nový model přípravy

Východiskem nové koncepce studia se stal *osobnostně rozvojový model studenta* v průběhu přípravy, jehož těžištěm jsou pedagogické a psychologické disciplíny, oborové didaktiky předmětů primárního vzdělávání (matematiky, českého jazyka, cizího jazyka, tělesné, výtvarné, hudební a technické výchovy, integrovaného vědního základu aj.) a syntetizující disciplíny. Integrující složkou studia jsou pak ve všech semestrech pedagogické praxe. Výstupní standard je vymezen jako soubor **profesních kompetencí**. Absolvent má plnou kvalifikaci učitele na prvním stupni základní školy.

V pregraduální přípravě proto klademe důraz na tyto **úkoly**:

- inovovat všechny vyučovací předměty se zřetelným důrazem na integraci;
- systematicky provázat jednotlivé předměty a studijní bloky;
- výrazně rozšířit jeden cizí jazyk (anglický, německý, francouzský, ruský) s didaktikou, který bude součástí státní závěrečné zkoušky a dá učiteli způsobilost vyučovat tento cizí jazyk na 1. stupni ZŠ;
- značně posílit rozsah pedagogicko-psychologických disciplín s důrazem na speciální pedagogiku;
- rozšířit možnost výběru specializačních profesních modulů na rozšíření kvalifikace učitele (tzv. specializace);

- zvýšit počet a rozšířit formy praxí na základní školách;
- zařadit nejnovější výukové technologie do výuky přímo na fakultě a zároveň s nimi aktivně pracovat v praktické přípravě (multimédia, PC, interaktivní tabule atp.);
- umožnit absolventům doplnění dalších specializačních profesních modulů (cizí jazyk, speciální pedagogika, výchovné poradenství atp.).

Do prvního, druhého a třetího ročníku byly situovány studijní předměty *oborově profilující* (v oborech primárního vzdělávání) a *obecně kultivující*, které mají do značné míry suplovat specifické přijímací zkoušky do studia učitelství, jež byly ve stejném období na Masarykově univerzitě nahrazeny univerzálními testy studijních předpokladů. Důležitým momentem při novém řazení jednotlivých disciplín bylo také umožnit studentům, kteří přicházejí z různých středních škol s velmi rozličnými oborovými znalostmi, doplnit vše, co jim daná střední škola svým zaměřením nezprostředkovala dostatečně, ale při dané oborové šíři studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ je zcela nezbytné. Dosavadní zkušenosti naznačují, že toto rozhodnutí není jednoznačně pozitivní; studenti postrádají především oborové didaktiky v nižších ročnících studia, které by je vybavily potřebnými kompetencemi pro souvislé praxe od 4. ročníku. Sami žádají, aby věcný obsah jednotlivých disciplín byl spjatý s didaktickou aplikací. Předměty, které garantují *učitelskou způsobilost*, tj. disciplíny pedagogicko-psychologické (se zaměřením na projekty, management, poradenství, evaluaci apod.), oborově-didaktické a výukové praxe byly zařazeny až do čtvrtého a pátého ročníku.

Zatím jsme nedokázali vyřešit ani tradiční *oborovou roztříštěnost* - zvažovaný modulový systém programu nebyl zástupci participujících kateder přijat, protože chtěli kontinuálně působit na každého studenta po celou dobu studia a sledovat *gradaci jeho profesních znalostí* v daném oboru. Podívejme se na **strukturu** celého programu v číslech:

- k dosažení *aprobace* musí každý student absolvovat celkem 147 povinných předmětů, které doplňuje výběrem ze 41 studijních předmětů povinně volitelných;
- tímto způsobem každý student získá více než 270 kreditů;
- k dosažení hranice 300 kreditů potřebných k uzavření magisterského studia je proto nutné zapisovat i volitelné předměty, které postupně nabízejí všechny katedry (jejich počet je proměnlivý podle aktuálního zájmu a kreditový systém studentům umožňuje také registraci předmětů jiných oborů či fakult);
- druhou možností je získat požadovaný počet kreditů v uceleném systému disciplín (tzv. *specializaci*) směřujících ke konkrétnímu výstupu a poskytujících budoucím učitelům prostor k převzetí části odpovědnosti za průběh vlastní pregraduální přípravy (tzv. *osobnostní profilace*);
- na realizaci programu se podílí 122 vyučujících, z nichž je téměř 40% docentů či profesorů.

V rozsahu cca 30 kreditů jsou studentům v současné době nabízeny tyto **specializace**: Dramatická výchova, Environmentální vzdělávání a pěstitelství, Hudební výchova, Sociální pedagogika, Technická výchova, Tělesná výchova, Výtvarná výchova.

Reflexe zkušeností

Optimalizaci studijního programu jsme vytvářeli s velkou zodpovědností. Přesto jsme potřebovali zpětnou vazbu od studentů, kteří prošli inovovaným programem. Provedli jsme analýzu se studenty dvou absolventských ročníků (v letech 2007/8 a 2008/9) v anketě, kde se vyjadřovali ve **strukturované reflexi** k vybraným tématům:

1. *Celková spokojenost s úrovní studia a rozvoj vztahu studentů k profesi*

Studenti pozitivně hodnotili zvláště **sociální vztahy** na cvičných školách a na fakultě. Díky prohloubené a dlouhodobé spolupráci fakulty a cvičných škol se ve vztazích upevňuje autorita, přátelskost, otevřenost v komunikaci s dětmi ve třídě, s pedagogickým týmem cvičné školy, s kolegy ve studijní skupině, s učiteli na fakultě. Tím se podporuje vztah k profesi. V poslední době však nelze přehlédnout kritické připomínky fakultních cvičných učitelů k úrovni všeobecné vzdělanosti studentů učitelství 1. stupně základní školy. Ukazuje se, že výběr uchazečů o studium na základě testů všeobecných studijních předpokladů nevyhovuje požadavkům oborového studia. A bodová kvóta pro přijetí je nastavena tak, že téměř nikoho nevylučuje. To má prakticky za následek odmítavý postoj studentů k teorii a všeobecnou oblibu tzv. „kuchařek".

2. *Obsah jednotlivých disciplín ve studiu, jejich přínos, využitelnost, návaznosti ve studijním programu*

Nejvíce jsou ceněny **oborové didaktiky**, zvláště u studentů učitelství, kteří mají reálnou zkušenost z praxe na 1. stupni základní školy. Teoretické disciplíny reflektují často jako odtržené od života. Někteří jsou ochotni připustit, že plní důležitou funkci v profesním rozvoji, ale v průběhu studia představuje nepříjemnou zátěž. Zvláště kritizují podle jejich názoru přemíru seminárních prací, jejichž funkce a účel vidí jako formální. Obsahová předimenzovanost vede u většiny studentů k neochotě pracovat se zdrojovými materiály, upřednostňují výpisky a hotové prezentace.

3. *Integrace blízkých studijních disciplín – hlavně pedagogiky, psychologie a různých forem praxe*

Od 1. ročníku se snažíme zajistit studentům **vstup do školy** k vybraným fakultním cvičným učitelům v povinném předmětu Asistentská pedagogická praxe. Jejich zkušenosti pak reflektujeme v předmětu Epistemologická východiska vyučování. Ve druhém ročníku přistupuje Školní pedagogika, v níž jsou obsažena vybraná témata z didaktiky a teorie výchovy. Rovněž tento předmět navazuje na Asistentskou pedagogickou praxi, tentokrát ve volitelné formě.

V následujícím ročníku studenti absolvují předmět Projektová výuka, který má souběh se Souvislou pedagogickou praxí 2. V jejím průběhu studenti realizují své výukové projekty. Ve 2. ročníku je integrujícím činitelem také Praktikum ekologické výchovy, které využívá teoretických zdrojů ze Školní pedagogiky 1 (teorie environmentální výchovy, hodnoty, osobnostní a sociální výchova), současně i z Integrovaného vědního základu a didaktického učiva ze Školní pedagogiky 2.

4. *Kvalita výuky na pedagogické fakultě a úroveň odborných kompetencí vysokoškolských učitelů*

V reflexích nejsou z pochopitelných důvodů vyjádřeny jmenovitě názory studentů. K dispozici jsou také výsledky ankety v Informačním systému Masarykovy Univerzity, z nichž vyplývá hodnocení **odborné úrovně** jednotlivých učitelů. Ve výpovědích se ukazuje, že neustále trvá odmítavý postoj k akademismu ve vzdělávacích strategiích učitelů na fakultě. Sami chápeme akademismus versus instrumentalismus jako stále živé dilema. Považujeme za žádoucí aplikaci teorie při řešení praktických úkolů, stejně jako teoretizaci praktických zkušeností při respektování přirozeného poslání fakulty jako součásti svobodné akademické obce. V rámci vědecké přípravy se snažíme zapojovat studenty do výzkumných úkolů na pracovišti a rozvíjet u nich předpoklady pro badatelské aktivity a rozvoj jejich akademické kompetence. Tento problém však není tak aktuální jako profesionálně zacílená osobnostní výchova studentů jako součást utváření pedagogické kompetence.

5. *Kvalita praktické složky přípravy - spokojenost studentů na pedagogických praxích a výběr cvičných učitelů a fakultních škol*

Studenti oceňují přínos **pedagogických praxí**, jejichž úspěšnost závisí na absolvování didaktik. Velmi často zdůrazňují osobní vztah mezi žákem a učitelem, ale někdy i osobní vztah mezi praktikantem a cvičným učitelem. Konkrétně uvádějí: *„Velice jsem ocenila didaktiky určitých předmětů, které mi otevřely oči a zjednodušily moje vyučovací pokusy … (oborové) didaktiky na fakultě je málo a bylo by potřeba již od prvního semestru didaktiky mít…“.*

Náročnost **profese** hodnotí jako vysokou jak po stránce psychické, tak po stránce hlasové. Přípravu na vyučování někteří (správně) pochopili jako permanentní aktivitu spojenou se sebevzděláváním a neustálým sběrem životních zkušeností i materiálů. Z názorů studentů vybíráme: *„Mé přípravy při pedagogické praxi byly rozsáhlé, ale dělala jsem je ráda, protože práce s dětmi mě baví. Čerpala jsem z literatury, internetu, ze zkušeností starších kolegů. Měla jsem problémy s dodržením časové dimenze, většinou mé přípravy byly rozsáhlejší – měla jsem strach, jestli bych dokázala improvizovat, pokud bychom vše zvládli rychleji… a také mi chybí letité zkušenosti učitelů. …Dobrý pedagog pracuje na svém způsobu výuky, je nakloněn změnám, vytváří společně s dětmi příjemnou atmosféru, naslouchá dětem – musí být dobrým diagnostikem.“*

V reflexích po vyučovacích pokusech studenti dále uvádějí, že se jim **dařilo**:

- uplatňovat přátelský (partnerský) přístup k dětem, aniž by trpěla jejich autorita;
- přiměřeně udržet pozornost žáků;
- zajistit dobrou (pozitivní) motivaci dětí;
- včleňovat pravidla třídy do každodenní práce s dětmi;
- budovat pohodové klima ve třídě
- zaujmout děti;
- střídat činnosti;

- navazovat ve vyučování na znalosti dětí (pracovat s prekoncepcemi) a propojovat (vnitřně integrovat) znalosti dětí;
- naslouchat dětem.

Naopak často se shodují v tom, že **problémy** jim subjektivně činí:

- ovládat svou nervozitu;
- připravit přesnou přípravu;
- řešit některé výchovné (kázeňské) problémy – hlavně žalování;
- psát na tabuli dostatečně velká a přesná písmena;
- problémy s vyjadřováním (jak to říci nejlépe).

Kritická místa programu

V inovativním programu sehrálo významnou roli **včlenění cizího jazyka** na úrovni státnicového předmětu, které bylo také zásadním argumentem pro prodloužení studia na pět let. Očekávali jsme, že vstupní *jazyková úroveň* studentů bude mít vlivem kvalitní středoškolské výuky i jasně formulovaných požadavků ze strany fakulty neustále stoupající tendenci. Podle názoru vyučujících je však situace komplikovanější z důvodu velmi slabé cizojazyčné vybavenosti studentů obecně. Ani poměrně velký počet volitelných předmětů, které mají umožnit studentům se slabšími jazykovými základy vyrovnat nedostatky a pokračovat ve studiu, zatím nepřinesl očekávaný efekt. Dalším dilematem je, zda má v současné situaci ve školách smysl i nadále umožňovat studentům výběr ze čtyř cizích jazyků. Pro mluví zkušenost i kvalita zmíněných kateder či zájem určité části studentů, ale jednoznačně proti se zatím staví uplatnitelnost absolventů v praxi na primární škole. Z těchto důvodů se uvažuje nyní o převedení cizího jazyka z kategorie povinných předmětů do kategorie volitelných (specializací).

Rozsah pedagogicko-psychologických disciplín byl značně posílen co se týká *kvantity* a poznatky z reflexí studentů nasvědčují, že snad došlo i ke zvýšení *kvality*. Ukazuje se, že nově zařazené disciplíny jako *pedagogická metodologie, pedagogická diagnostika, školský management, projektová výuka, či* volitelné předměty jako *činnostní učení, alternativní školy* aj., jsou studenty vnímány jako velmi přínosné pro využití v praxi a zároveň jim usnadňují její reflexi, což se odráží v předkládaných *portfoliích* na konci studia. V reflexích se ale odráží také objektivně pociťovaná potřeba studentů získat v průběhu studia kompetence ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K tomu však i nadále chybí širší platforma *propojení* pedagogických, psychologických, speciálně pedagogických a sociálně pedagogických předmětů i *spolupráce* učitelů zmíněných kateder.

Budoucnost studia

Sami na fakultě pociťujeme v souvislosti s požadavky výchovy a vzdělávání pro 21. století jistou nedoladěnost profilu absolventa, především v propracovanosti **klíčových kompetencí** u našich absolventů. Bylo by logické požadovat u nich poměrně vysokou úroveň těchto způsobilostí, pokud mají ve své praxi garantovat jejich zprostředkování dětem. Domníváme se,

že jsme vynaložili v této oblasti jejich pregraduální přípravy nemalé úsilí, ale efekt v mnoha ohledech nepostačuje. To konečně někteří sami připomínají (např. komunikace a rétorika, schopnost plánovat a vyhodnocovat objektivně vlastní studium, evaluovat vlastní pedagogickou činnost apod.).

Je chvályhodné, že studenti vnímají roli učitele jako facilitátora **vývoje dítěte**, který respektuje individuální vzdělávací potřeby každého žáka. Dosavadní zkušenosti potvrzují, že posílení dovednostního charakteru profesionální přípravy spojeného s reflexivním přístupem umožňuje osobní a aktivní účast studentů na cestě k profesionalitě. Přípravu učitelů proto chceme průběžně aktualizovat také v souladu s procesem tvorby profesního standardu kvality učitele v ČR.

Literatura

HAVEL, J. – ŠIMONÍK, O.: *Kooperující učitel.* Brno: MSD s.r.o., 2006. ISBN 80-86633-43-8.

HORKÁ, H. – KRATOCHVÍLOVÁ, J.: Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství. In *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství.* Brno: MSD s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.

RÝDL, K. a kol.: *Tvorba profesního standardu kvality učitele.* (Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi). Praha: MŠMT, 2009.

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

Kontaktní adresa

PhDr. Hana Filová, Ph.D.
Mgr. Jiří Havel, Ph.D.
Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.
Katedra pedagogiky PdF MU
Brno, Poříčí 31, 603 00, Česká republika
filova@ped.muni.cz
havel@ped.muni.cz
horka@ped.muni.cz

Problematika rozvoje interkulturní kompetence budoucích učitelů

Vladislava HEŘMANOVÁ

Abstrakt: Obsahem příspěvku jsou otázky utváření interkulturní kompetence u budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. Autorka charakterizuje hlavní znaky interkulturní kompetence učitele a vymezuje ji ve spojení s problematikou rozvoje emočně sociálního klimatu třídy. V další části příspěvku je srovnání utváření interkulturní kompetence v podmínkách přípravy učitelů na PF UJEP v Ústí n. L. se situací ve školské praxi v SRN. V závěru jsou uvedeny metody k diagnostice a rozvoji interkulturní kompetence učitelů.

Kľúčové slová: Individuální akceptovanost, interkulturní kompetence, interkulturní prostředí, sociální klima třídy, sociální pozice žáka, změna postojů.

The problems of developing the intercultural competence in teacher training

Abstract: This contribution focuses on current problems of acquiring the intercultural competence by students of Teacher Training for the Elementary Stage of Primary Education. The author describes the main elements of the teacher's intercultural competence and shows it in the relationship with the issues contributing to the formation of the emotional and social climate in the classroom. In the following part of the contribution the author compares this phenomenon, developed under the conditions offered by the Faculty of Education of Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, with the situation which exists in school practice in Germany. The aim of the final part is to describe the methods used for diagnostic purposes and for the development of intercultural competence in prospective teachers.

Keywords: Individual acceptance, intercultural competence, intercultural environment, social climate, social position of pupils, change of attitude.

V našem příspěvku chceme seznámit s dílčími závěry realizovaného projektu MPSV ČR s názvem „Příčiny a mechanizmy vytváření vzdělanostních blokád příslušníků skupin z odlišného sociokulturního prostředí a formulace strategií k jejich překonávání“, 2005-8, který koordinovala I. Brtnová. Těžiště našeho úsilí směřovalo k tvorbě strategií k rozvoji sociálního klimatu ve škole, ve vztahu ke zvýšení kvality interkulturního vzdělávání. V textu uvedeme zkrácený obsah návrhu a experimentálního ověření souboru strategií, které se nabízí k aplikaci ve školské praxi v oblasti diagnostiky a rozvoje interkulturní komunikace a kompetence budoucích učitelů, asistentů učitelů a vychovatelů, či sociálních pracovníků.

Základním úkolem učitelů je vytvářet ve škole optimální sociálně emocionální klima, příznivé pro interkulturní vzdělávání a výchovu. Požadavek na školu je vytvoření příznivého klimatu, které by zajistilo nezbytné podmínky pro probouzení a kultivování předpokladů a schopností, které jsou ukryty v žácích. Takovou školu měl na mysli Komenský, když ji označil slovem „líbezná“, tj. školu, kterou mají žáci rádi, protože práce v ní odpovídá také jejich zájmům a potřebám. J. Maňák (1996, s.35) ukazuje, že mnohdy by bylo třeba kompensovat jednostrannou scientistickou orientaci dnešní školy. Interkulturní kompetence pedagogů se

odráží mimo jiné i v sociálně emocionálním klimatu školy. Pojem klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, reagování na to, co se ve škole odehrává. J. Mareš a Ježek S. (2006) považují sociální klima školy za konstrukt, který učitelé, ředitelé i žáci vnímají, prožívají a který je ve svých důsledcích ovlivňuje. Ideální klima by mělo zahrnovat kvality: dobré, činorodé, přínosné a hodnotné. J. Lašek (1994) zkoumal klima v učitelských sborech a zjistil, že prožívání klimatu školy u učitelů závisí do značné míry i na délce učitelské praxe a pohlaví učitele. U mladších učitelů se častěji vyskytuje frustrace z pedagogických činností souvisejících s vedením školní administrativy či situacemi vyžadujících kooperaci s rodiči.

Profesionalita edukátorů je proto nemyslitelná bez jejich interkulturní kompetence. Důraz je při tom kladen na odstranění asymetrie moci v řízení interkulturních kontaktů. Tým badatelů řízený G. Auernheimerem (2008) zdůrazňuje tyto druhy kompetencí:

1. Kompetence při absenci - chybění kompetencí, jejich rozpoznání a intervence,
2. Interkulturní kompetence a lingvistická perspektiva,
3. Interkulturní kompetence v sociální práci
4. Interkulturní kompetence v práci učitelů. Autor uvádí tuto kompetenci jako významný prvek profesionality učitele, jeho mistrovství.

Sociální klima výstižně charakterizuje T. Kollárik (1990), který ho definuje jako relativně stabilní a emocionální naladěnost, ve které se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztahy jednoho k druhému, k práci, k obklopujícím událostem. Dle J. Řezáč,(1998 s.119. Je zřejmé, že hodnotová orientace v každodenním školním životě jedinců může být zdrojem kulturně podmíněných konfliktů hodnot, na jejichž překonávání mají být učitelé připravováni. Dle **W. Niekeho**, 2008 je těžiště konfliktů ve střetávání a konkurenci kultur, kulturní válce, polaritě univerzálnosti oproti kulturnímu relativismu. Přistěhovalci jsou často vnímáni jako cizinci či konkurenti (protivníci). Upozorňuje na ohraničenost etnocentrismu či Evropacentrismu. Fundovaně vysvětluje multifaktornost kulturního světa. Dle hlavního principu, rovnocennosti všech kultur spatřuje důležitý pedagogický a politický úkol v přípravě majoritní i minoritních skupin na propojené soužití v trvale multikulturní společnosti. Sociálně emocionální klima školy je charakterizováno i tím, zdůrazňuje-li škola princip jednostrannosti nebo princip polarizace. Učivo má být přizpůsobováno potřebám, schopnostem a zkušenostem žáků. Uplatněním principu polarizace naplňuje škola požadavek *rovných šancí pro všechny účastníky výchovného procesu.* Vedení školy může chápat *interkulturní kompetence* v jednání jako klíčovou kvalifikaci učitelů. (Thomas, Kinast, Schroll – Machl 2005, Over 2008). Je příznivé dovedou-li učitelé při komunikaci se žáky uplatnit hledisko rozvoje, trénování a evaluace interkulturní kompetence.

Pro znevýhodněné žáky se osvědčil **systém DROMUS**, zaměřený na zkvalitnění vzdělání žáků v šesti oblastech. Patří k nim: D-pravidelná docházka oproti absenci, R- regulace, autoregulace a řízení žáků, O - osvojení si potřebných kompetencí, M- modernizace metod, inovace, U - učitel jeho přístup, S - suportivní činnosti, spolupráce s komunitou. Průkopníkem tohoto systému je tým odborníků.(Valachová, D., Kadlečíková, Z., Butašová, A., Zelina, M.,

2002). Podobně metodický pokyn MŠ SR 1631/ 2002 k zavedení profese asistenta učitele v předškolních zařízeních, ZŠ a Speciální ZŠ. Lze srovnat Novotná, Pružinská, 2006. *V ČR jsou přípravné třídy zřiovány dle usnesení vlády č. 210 ze dne 28. 4. 1993*. Profesi učitele lze chápat v subsystému složky identitní, činnostní a osobnostní povahy. K ambivalentním pocitům u učitelů může docházet zejména v uplatnění moci učitele a při komunikaci se žáky. Psychologové zkoumali profesní úsilí, angažovanost a obětavost učitelů. Kvality těchto složek erudice jsou spojovány s cíli školy. S. J. Rosenholtzová (1989) doporučuje dle svých výzkumů zapojování rodičů, podporu a získávání talentovaných učitelů, což se daří zejména úspěšným školám. Tuto metodiku jsme implementovali a prezentovali v naší výzkumné studii, Heřmanová 2004. „Školní kvalita" je schopnost školy motivovat učitele v pokračování pracovního úsilí lépe než škola konkurenční.

S. J. Rosenholtzová se zabývá zkoumáním identifikace učitele se svou školou, jeho spoluúčastí na chodu školy, inovacemi v jeho práci aj. Její koncept pojetí učitelské činnosti a kvality školy zdůrazňuje interakční aspekt, ale též aspekt vztahů k rozvoji příznivého interkulturního školního společenství.

Kompetence učitele při tvorbě sociálně - emočního klimatu

V centru profesní kompetence učitelů se nalézá „Já" – kompetence. Je odvozena ze stupně rodového a individuálního sebeuvědomění, z hlavních životních rozhodnutí (např. motivy volby profese), osobní zájmy, silné a slabé stránky, z dosavadního vývoje (smysl povolání) a vlastní subjektivity. Zahrnuje též pohotovost, jakož i schopnost na tomto vědomí pracovat a kriticky odrážet. Thonhauser (1995, s.126), podle G. Khan – Svik, E.. Persy, T. Katschnig a kol. (2002). „Já" – kompetence by měla být prezentována navenek a zahrnovat aspekt otevřenosti a relativitu osobní důležitosti. Toto se stává předpokladem uznání „Já" jiného. Jedná se o kritérium, které je důležitým znakem dobrého učitele. Pro dosažení komplexnosti výchovy je k odborným vědomostem učitelů zapotřebí i osobní zkušenosti, učitel sám na sobě by měl vyzkoušet všechny druhy učení a integrovat je sám u sebe, nejen intelektově, nýbrž také prožitky, vývojem své osobnosti. Tím prohloubí svou erudici v oblasti interkultuního vzdělávání.

Zajímavou formu má online **anketa k multikulturnímu prostředí škol**, která je adresována vyučujícím primárního a sekundárního stupně škol v Brémách, SRN. Je realizována institutem vývojové a pedagogické psychologie a praxe vzdělávání při Universitě v Brémách. Respondenti mají být učitelé s minimálně sedmiletou praxí ve školství, kteří mají ve třídách podíl žáků imigrantů větší než 10%. Učitelé byli vyzváni uvést významné situace z běžného multikulturního dne. Učitelé byli žádáni uvádět nejen positivní, ale také negativní zkušenosti ze své činnosti. Jejich pozornost byla orientována na interkulturní tematiku ve vztahu ke školskému kontextu - druhy situací, osoby, rozdílné kulturní pozadí atd. Uvedená metoda Ulfa Overa (2008) se nám jeví jako vhodná k reflexi interkulturní kompetence i u našich učitelů. Metodu jsme ověřovali s posluchači kombinované formy studia na PF UJEP Ústí n.L. ve škol. roce 2007/8. Dotazník obsahuje soubor šesti otázek, které se vztahují k jednotlivým aspektům *Interkulturní*

kompetence ve školách. Respondenti s nejméně 7 lety učitelské praxe jsou vyzváni popsat své zkušenosti alespoň ve čtyřech pedagogických situacích. Jsou též upozorněni, že nejde o test a proto odpovědi nemohou být správné či chybné a odpovídat mohou anonymně. Metodu jsme rovněž aplikovali a setkali jsme se s mimořádným zájmem o danou problematiku. Plné znění dotazníku uvádíme v další části příspěvku.

Pro trénink interkulturní kompetence lze s úpravou využít metodiku pro **trénink sociální kompetence /TSK/,** často nazývaný trénink sebejistoty či trénink sociální obratnosti. Jedinci se v něm učí rozvíjet své společenské a citové schopnosti k lepšímu zvládnutí mezilidských nebo společenských problémových situací. TSK obsahuje kombinaci hraní rolí napodobování (modelové učení) a opakované cvičení jednání se zpětnou vazbou individuálně i skupinově. Trénink zahrnuje různé oblasti sociálního styku: veřejné vyjadřování, akceptace kritiky či neúspěchu, umění odmítnout, vyjádření a kontrola citů, vytváření a udržování vztahů, zahajování rozhovorů, formulace přání nebo kladení požadavků. Odstraněním tíživých úzkostí se vyvíjí sociální kompetence a dochází k posílení a zrání osobnosti. Na základě kladných zkušeností v sociálním styku dochází k náhradě pocitů méněcennosti a nejistoty, sebejistotou a sebevědomím.

Vliv sociálního klimatu na rozvoj interkulturní výchovy

Příznivé podmínky pro efektivní interkulturní vzdělávání vytváří školy organizované jako tzv. celodenní. Dle poznatků z SRN lze ukázat jejich činnost v Porýní – Falcku.Tomuto tématu byla věnována konference GANZTAGSSCHULE IN EUROPA v Brémách v rámci Týdne Evropy (Held, 2002). Celodenní školy zde zahájily činnost ve škol. roce 2002/3 s cílem zvýšit kvalitu vzdělávání. Záměrem bylo do celodenního programu zařadit v této zemi 300 škol. Dříve byl celodenní systém zaveden ve 123 školách, avšak existoval ponejvíce ve zvláštních školách. V současnosti zahrnuje tento systém asi 20 – 25 % žáků všeobecně vzdělávacích škol. Celodenní školy jsou nepovinnou nabídkou, která je rodinám k dispozici. Aby mohl být realizován systém výchovy tak po volbě celodenního programu žákem, je povinné v něm absolvovat nejméně 1 školní rok. Zpravidla mají tyto školy obvykle 4 dny v týdnu program do 16,00 hod. včetně zajištění obědů pro žáky. Vzdělávací program je bezplatný. Strava je poskytována s minimálním příspěvkem rodičů.

Vzdělávání ve školách s celodenním programem probíhá dle nového konceptu pedagogické činnosti. Do rozpočtu školy se započítává počet žáků daného programu. Finanční normativ na žáka je navýšen o 0,5 objemu výukových týdenních hodin. Dle tohoto ukazatele se stanoví počet pracovníků. Od zahájení programu je podporováno spojení s komunitou. **Otevřené učení** je z hlediska cíle, obsahu i metod výchovy určováno především zájmy a schopnostmi jednotlivých žáků. Jedná se o klíčový pojem vnitřní školní reformy, která je odvozena z orientace na žáka a individualizace. Mnohé zkušenosti se zaváděním celodenního výchovného systému již v r.1975-78 byly získány na Východním Slovensku. Později byl uplatněn i v ZŠ pro

podporu znevýhodněných žáků v Prešově, který pro rozvoj akcelerace schopností dětí positivně vyhodnotila Maczejková a kol. 2000, dle Novotná, Pružinská, 2006 s.71. Otevřené učení se stává souhrnným pojmem pro reformní přístupy s cílem změnit přístup k žákovi na základě nové kultury učení. Osvědčují se také v multikulturní výchově. *Učit se jeden od druhého, komunikace a kooperace* jsou těžištěm subjektivního chápání „otevření" (Seebauer, 1998, s. 47). Je možno srovnat též školský pokus ve Vídni s věkovou heterogenností žáků ve výchově a vzdělávání.

Celodenní koncept se chápe jako další stupeň rozvoje školy, který může zefektivnit multikulturní výchovu. **Celodenní škola** rozšiřuje prostor interkulturního vzdělávání, poskytuje příležitost všem žákům, rozvíjí individuální schopnosti žáků, formuje osobnostní vlastnosti a hodnotovou orientaci, přispívá k demokratické školské kultuře. Otevírá pro žáky možnost prožít ve svém prostředí „reálný život". Vzdělávání není zaměřeno pouze na tvorbu pracovní síly, ale též příštích matek, otců a občanů, kteří v období rostoucího sociálního napětí budou schopni solidárního jednání. Plní též úlohu prevence sociálně patologických jevů u mládeže. Rozvoj těchto škol jsme zaznamenali i v dalších zemích Německa. V této souvislosti lze srovnat s ústavou SRN, kde čl. 7 odstavec 4 uvádí, že školy, a to ani soukromé, nesmí podporovat rozlišování žáků podle majetkových poměrů jejich rodičů. Pedagogický pracovník nemá zneužít profesního vztahu k žáku k soukromému prospěchu.

K příčinám neúspěšnosti rómských žáků.

Školní úspěšnost romských dětí byla pracovníky katedry psychologie sledována nejen v průběhu realizace projektu Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. /2005-8/ Tematiku sledujeme dlouhodobě již od roku 1998. Nebereme-li v úvahu mateřské školy, které podle dostupných údajů navštěvuje pouze malé procento romských dětí, (Důvody jsou jednak ekonomické - poplatky za předškolní výchovu v MŠ, jednak rodiče nezdůrazňují potřebu děti do MŠ posílat). Další institucí je základní škola. Zde je však většina romských žáků již od samého počátku předem považována za neúspěšné a je pouze otázkou času, kdy je takovýto žák přeřazován do ZŠ speciální. Hlavní příčinou zaostávání bývá omezený jazykový kód, kterým se často odlišují od dětí majoritní skupiny. Souvisí často s bilingvismem.

Diagnostikování dětí z odlišných minoritních skupin, tedy i dětí romských, se kromě obecných zásad musí řídit i specifickými pravidly. Prvním krokem ke zvýšení validity vyšetření národnostně odlišných dětí je používání primárního jazyka těchto dětí, zejména v raném období vývoje. Je však jisté, že nestačí pouze zvládnutí primárního jazyka dítěte ani pouhý doslovný překlad slov a vět, ale především transformace do významů vycházejících ze životních a sociokulturních situací, typických pro prostředí, ve kterém tyto děti žijí. Velmi nepříznivě dle Z. Heluse či M. Vágnerové, (1995) aj. působí též úzkostný postoj ke školní práci, který ji pak vymezuje jako potencionální zdroj nebezpečí. Zafixuje-li si dítě tento postoj, bude se

školy nadměrně obávat, mnohdy zcela zbytečně. U některých žáků s vyšší anxiozitou pak i dobrý prospěch je tohoto napětí nezbaví a toto nepříznivé emoční ladění pak ovlivňuje jejich sebehodnocení a očekávání. Při výzkumu na školách v jihomoravském kraji v 1997 KHS v Brně bylo zjištěno dokonce 15% žáků, kterým lze přisoudit diagnózu sociálního fobika. Je logické, že tito žáci bez náležité pomoci vyučujících budou mít velmi ztížené společenské uplatnění.

Sociální učení bývá chápáno jako sociální aspekt učebních procesů. Podle R. Seebauerové (1998, s.61) je sociální učení výsledkem učení navozeného v sociálním kontextu: **tolerance, připravenost ke spolupráci, schopnost řešit konflikty či schopnost se prosadit.** Intencionální varianta sociálního učení se dle obecných cílů osnov vztahuje k žádoucím sociálním vlastnostem a schopnostem. V popředí jsou schopnosti kooperace, či kompetence prosazení vlastních potřeb či zájmů vůči druhým. Od 60. let minulého století bylo sociální učení diskutováno ve spojení s jednotnou školou. Při zdůraznění kooperativního učení obsahovalo určité sociální ctnosti (vzájemná ohleduplnost), včetně sociálních dovedností.

Podle neopsychoanalytiků těžiště lidské psychiky netvoří pudy, ale **síť internalizovaných vztahů k druhým lidem**. Zatímco v průběhu vývoje z větší části volíme vztahy dobrovolně, první ranné nejvýznamnější rodinné vztahy nejsou touto volbou umožněny. Pomocí psychoanalytických konstrukcí je možno zprostředkovat i výklad agresivity při prožívaném ohrožení a to, jak v konstruktivním smyslu (emancipace od rodiny, či konkurence ve skupině) nebo destruktivním (agresivita, která je spjata s násilím, ničením aj.). Odborníci zde upozorňují na „feedback“ pozitivních citových prožitků, abychom zabránili frustraci z neuspokojení citové potřeby jedince.

Posuzování stupně socializace žáků a využití činnostních účinků.

V diagnostice se zaměřujeme na soubor těchto faktorů: Škála sociálního klimatu skupiny, sociální anamnéza, index sociální lability, profilace chování - dotazník přání, očekávání, příp. životních cílů. Učitelé tedy uvítali možnost zavedení osobnostně sociální výchovy /OSV/ tak, jak byla nastíněna v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní i gymnaziální vzdělání. Učitelé by měli žákům poskytovat podporu, ocenění jejich úspěchů a zkušeností, i toho, co se naučí. Školní kultura je významně určována kvalitou komunikace. Rozdíly v chování a prožívání jedinců jsou ve společnosti determinovány sociálními normami danými příslušností k národu či určité etnické skupině. *Tyto rozdíly ve spojitosti s rozdílným společensko ekonomickým statusem mohou být zdrojem nedorozumění, averze či zjevného nepřátelství*. Pro členy velkých sociálních skupin je náročné tolerovat odchylky od norem a proto jsou menšiny často vystaveny riziku sociální diskriminace. V průběhu mladšího školního věku, po osmém roce, se mohou některé předsudky dětí měnit. V hodnocení chování druhých se do popředí dostává vlastní zkušenost. Paralelně s procesem možných změn v předsudcích dochází i k intenzivnějšímu uvědomování si předsudků proti vlastní skupině (D.Fontana,1997,s.32). Etnocentrismus je v našem prostředí občas podněcován některými mediálními prostředky.

Ve školách mohou nastávat situace, že učitelé na základě nepochopení kulturních zvláštností

žáků, neadekvátně interpretují jejich problémy v učení a jednání. Multikulturalismus je postoj, případně hnutí, přiznávající i druhým kulturám jejich hodnotu i práva. V různých státech je pak realizována buď akulturace - příklon k určité kultuře, či asimilace (násilná či dobrovolná), kdy jde o splývání s dominantní kulturou státu. Jde o oboustranný proces, který bývá asymetrickým - obohacování některými prvky. Soustavná spolupráce učitelů s rodiči žáků je důležitou podmínkou pozitivního interkulturního klimatu ve třídě. Jsou-li rodiče zváni do školy převážně tehdy, jsou-li s jejich dětmi ve škole problémy, nelze se divit, že někteří rodiče, zpravidla ti, jejichž děti mají problémy, na schůzky nebo konzultace s učiteli nechodí a škole se vyhýbají.

Schmercz (2001), zjistil, že v etnicky smíšených skupinách má největší podíl na preferencích od spolužáků zejména etnická příslušnost. Děti z minoritní skupiny mají složitou situaci zvláště v rozdílné stupnici hodnot, kde rodina a sousedství vyžaduje odlišné dovednosti než škola a majoritní společnost. R. Koteková (1998) uvádí odmítání a izolaci romských dětí ve třídách, ale též záporné a nepřátelské postoje vůči nim. *Romské děti se většinou vydělují jako samostatná a uzavřená skupina*, *což omezuje možnosti jejich socializace*. Negativní sociometrické volby se týkaly zejména chlapců, kde romští žáci obdrželi až desetkrát více odmítnutí než dívky. Tento fakt možná souvisí se zvláštnostmi chování hochů, prvky agrese v různých formách. Závěry týkající se sociální pozice romských dětí se potvrdily i v našem šetření (Heřmanová 2006). Romské dívky jsou naopak submisivně tiché až nenápadné, takže dostávaly jen málo negativních voleb, ale nezískávaly ani pozitivní volby, což ukázalo pozici sociálně přehlíženého, izolovaného člena třídy. Skupina má celou škálu prostředků, kterými působí na jednotlivce.

Učitelé mohou žáky odradit od spolupráce, aniž si to uvědomují např. neverbálním vyjádřením údivu, rozladění apod. Citová deprivace i případně pozice žáků tzv.outsiderů se stává příčinou mnoha patologických projevů chování. Stačí několikeré selhání, aby se v žákově paměti tento zážitek zafixoval, zvláště když bylo provázeno nesprávnou klasifikací.

Pokud takto projektovaná deprivace nastává už v předškolním věku, pak vede často při vstupu do povinné školní docházky ke sníženému výkonu. Diagnostika může končit označením „Kognitivní neschopnost“, ačkoliv původ je nutno hledat v narušených mezilidských vztazích, v nedostatku citové rovnováhy, v sociální deprivaci. Pokud dovede učitel navozovat atmosféru, která nepodporuje vznik citových barier a je schopen odhalit příčinu žákova neúspěchu, posilovat jeho sebevědomí, pak ani v situaci zkoušky nebude zmíněná interakce příčinou žákova špatného výkonu. Pozitivní klima ve třídě je charakterizováno vysoce pozitivními vztahy a emočními vazbami mezi žáky, vysokým zaujetím školní prací, vysokou jasností pravidel a vnímáním pomoci a podpory ze strany učitele. Negativně prožívané klima je charakterizováno vysokou soutěživostí, vysokou orientací na úkoly a velkou kontrolou žáků učiteli (J. Lašek, 2001).

Byl navržen soubor pracovních listů, metod k facilitaci pozice žáků z odlišného socio-kulturního prostředí. Spolu s námi se na ověření podíleli studenti kombinované formy studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří již působí ve školní praxi.

Strategie pro diagnostiku a podporu interkulturní kompetence

Tento soubor metod byl navržen jako prostředek k možnosti diagnostiky či rozvoje interkulturní kompetence ve škole. Zahrnuje následující metody:

- Test strachu ze zkoušení a obliby vyučovacího předmětu
- Metoda zjišťování přediva sociálních vztahů žáka
- Sociálně-ekologické zmapování začleněnosti dítěte a rodiny v životě společnosti
- Anketa zjišťující u žáků/studentů činitele sociálně emocionálního klimatu ve třídě.
- Dotazník – třídní klima
- *Dotazník Interkulturní kompetence ve školách*. Pro ilustraci uvádíme plné znění.

Věk: **Pohlaví:**

Učitelská praxe (v letech)

Vzdělání k tématu*: Interkulturní kompetence* : ano/ ne Krátký popis (název)

Vzdělání k tématu: *Interkulturní komunikace* : ano/ne

Podíl žáků s migračním pozadím ve Vaší třídě. Původní země rodiny, národy:

Stupeň školy, kde vyučuji / Druh zařízení

Aprobace: / Věková skupina žáků Město, obec:

Obsahují hlavní oblasti činnosti vzdělávací práce ve Vašem zařízení / škole také interkulturní pedagogiku?

V jakém měřítku má ve Vaší škole uplatnění průřezové téma Interkulturalita/ Multikulturalita?

Učitelé byli požádáni o uvedení nejen pozitivních, ale také negativních zkušeností ze školních situací. Pozornost směřovala k interkulturní tematice ve školské praxi - druhy situací, osoby, rozdílné kulturní pozadí atd. Průkopníkem uvedené metody je psycholog Ulf Over (2008). Tato metoda se nám jeví jako relevantní pro diagnostiku interkulturní kompetence i v podmínkách škol v našem regionu. Dotazník obsahuje soubor otázek, které se vztahují k jednotlivým aspektům *Interkulturní kompetence ve školách*. Respondenti mají **popsat názorně a podrobně** své zkušenosti alespoň ve čtyřech pedagogických situacích. Jsou též upozorněni, že nejde o test a proto odpovědi nemohou být správné či chybné a odpovídat mohou anonymně.

1. **O co se jedná v situaci (Téma/obsah ….?) Kdy se to přibližně stalo. (V posledním pololetí, v posledním roce, před ….. roky).**
2. **Kdo se této situace zúčastnil (neuvádět jména, pouze např. nadřízený, kolega, spolupracovník, žák, jaké národnosti).**
3. **Jaké jsou důležité rámcové podmínky/pozadí pro porozumění situaci?**
4. **Jak se zachová zkušený/kompetentní učitel v této situaci?**
5. **Jak se zachová nezkušený/málo kompetentní učitel v této situaci?**
6. **Jaký název, titul či nadpis byste dali této situaci?**

Pramen: http:// www.ent.paed-psy.uni-bremende/kontakt/over.h

Jak lze využívat zkušeností z provedeného výzkumného šetření, jehož cílem bylo navrhnout a ověřit soubor metodických námětů pro diagnostiku a rozvoj interkulturní kompetence edukátorů? Domníváme se, že výše uvedený soubor technik, pracovních listů, který byl vytvořen dle výsledků analýzy prací u zkoumaných učitelů 1. stupně ZŠ a dle ankety k interkulturní kompetenci u učitelů a asistentů učitelů je vhodný. Dospěli jsme též k závěru, že semináře Romistiky pro studenty učitelství, obdobně jako průběh mezinárodní konference katedry primárního vzdělávání PF UJEP v Ústí n.L. ve spolupráci s centrem interkulturního vzdělávání a o.p.s. Člověk v tísni, přispěly k tomu, že u pedagogů se jeví trvalý zájem o interkulturní výchovu, což se odráží i v jejich stoupající interkulturní kompetenci.

Konference „Učitel, škola a žák v multikulturním prostředí“ 2006 měla online podobu, což podpořilo výměnu zkušeností a transfer poznatků do praxe. Semináře pro učitele z praxe byly pořádány zejména v souvislosti s jejich přípravou na rozvoj klíčových kompetencí dle RVP pro ZV. V oborovém informačním středisku při PF UJEP v Ústí n/L byla vytvořena databáze metod pro seznámení s alternativními programy např. Začít spolu, metodikou k průřezovým tématům.(Multikulturní výchova, Enviromentální výchova aj.) Účinně lze využívat činností žáků v témat. okruhu Osobnostní a sociální rozvoj v ZŠ.

Lze připomenout i spolupráci v úseku terénních sociálních pracovníků, aktivity Dobrovolnického centra v Ústí n.L., které koordinuje za součinnosti PF UJEP přímou pomoc dětem ze znevýhodněného prostředí prostřednictvím role staršího přítele, kterou vykonávají budoucí učitelé. Důležitá je účast rodičů žáků z minorit, kteří si osvojí činnosti, které jim přinášejí potěšení, když je provádí spolu s dětmi a poznají kamarády, o kterých jim děti vyprávějí. Mohou navázat dlouhodobá přátelství s jinými rodiči, které ve škole poznají. Spolupráce rodičů je přínosem i pro učitele, asistenty učitelů, neboť mohou pracovat s dětmi častěji individuálně a také zjistí, jak rodiče děti motivují, jak členové rodiny pomáhají dětem řešit problémy. Formování interkulturního prostředí je trvalým stimulem pro zintensivnění kooperace mezi pedagogy PF UJEP, učiteli a asistenty učitelů v ústeckých školách.

Literatúra

AUERNHEIMER, G: *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität,* Verlag für Sozialwissenschafte, Wiesbaden 2008, ISBN-13: 978 -3- 531-15821-1

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi,* Portál, 1997

HELD, K. H. : Aufbruch in Rheinland – Pfalz: Zum Stand der Einfuhrung der Ganztagsschule In: Steinrucke, M. *Ganztagsschule in Europa*, ZGF 2002, s. 67 –74. ISBN 3- 89156 - 065-6

HELUS, Z.: Zřetel k dítěti jako východisko humanizace školy. In: *Kapitoly ze sociální* pedagogiky a psychologie, Brno: Tempus Paido 1998, s. 9-25

HEŘMANOVÁ, V.:*Profesní sebepojetí učitelů,* ACTA UNIVERSITATIS PURKYNIANAE, Ústí n/L 2004, ISBN 80-7044-618-8.

HEŘMANOVÁ, V., LANGOVÁ, M.: Pojetí role vychovatele a možnosti otevřeného učení v praxi celodenních škol, In: časopis *Vychovávateĺ* Máj 2004 č. 9, Educátio Hs. J. Farkaš, Bratislava, s.5 –10, ISSN 0139 – 6919.

HEŘMANOVÁ, V: Einige Bemerkungen zur Problematik der ausserschulischen Erziehung,in *Ganztagsschule in Europa*, Bremen ZGF 2002 , s.38- 45. ISBN 3- 89156 - 065-6.

KOTEKOVÁ, R.*: Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia romských dětí* v škole. In: *Psychologia a patopsychologia dieťata*, 33, 1998, č.2, s.119-134.

KOLLÁRIK, T.: *Sociálna psychológia*, Bratislava: SPN, 1992

KHAN-SVIK, G., PERSY, E., KATSCHNIG, T.: *Grundschullehrerinen -und Lehrerausbildung in den Humanwissenschaften Tschechien- Österreich, Frankfurt a M.*: Verlag Peter Lang, 2002.

LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V.: *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*, PF UJEP Ústí n.L. 2007.

LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*.Gaudeamus, Hradec Král.,2001.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. MU Brno 1996

OVER,U.: http:// www.ent.paed-psy.uni-bremen.de/kontakt/over.h

MAREŠ, J., JEŽEK, S.: Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy, 1. a 2. část. In: *Pedagogická revue*, Roč. 58 / 2006, 30/1, 127/2.

MAŇÁK, J.: Příprava učitelů na vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti, in *Pedagogická orientace 96* , Brno 1996, č. 18 - 19 s. 35.

NIEKE, W.: *Interkulturelle Erziehung und Bildung,* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, ISBN-13: 978 -3- 531-15566-1.

NOVOTNÁ, E., PRUŽINSKÁ, L.: *Piliere edukácie sociálně znevýhodněných žiakov,* Prešovská univerzita , Ped. fakulta, Prešov 2006.

ROSENHOLTZ, S. J.: *Teacher Workplace*. Longman, New York 1989.

SEEBAUER, R.: *School Pedagogy, Key Issues, s.78, Paido Brno 1998, ISBN 80- 85931- 57-5*

SCHMERCZ, I.: Romské děti ve škole. In:Navrátil, S., Heřmanová,V.*: Vzdělání – klíč ke-změně společenské pozice romské komunity*, UJEP Ústí n/L 2000.

THOMAS, A., KINAST, E.- U.,SCHROLL–MACHL:*Handbuch Unterkulturelle Kommunikation und Kooperation,*Vandenhoeck/Uprecht, Göttingen 2005, ISBN – 13:978-3525-461172-3.

VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A., ZELINA, M.: *Vzdelávanie Romov a multikulturna existencia,* Bratislava SPN 2002.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*, Praha: Husitská theologická fakulta UK, 1995.

WEDLICHOVÁ, I., HEŘMANOVÁ, V., SAWICKI, S.: Sociokulturní odlišnost a objektově komunikační interakce s okolím. In: *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry*, Editor BRTNOVÁ,I., Sborník příspěvků z mezinárodní konference, Ústí n.L.2008, s. 261 –273. ISBN 978-80-7414-035-8.

Kontaktná adresa

PhDr. Vladislava Heřmanová, Ph.D.
Pedagogická fakulta UJEP, Katedra psychologie
Hoření 13, 40096 Ústí n.L., Česká republika
vladislava.hermanova@ujep.cz

Vzdelávací program učiteľov realizovaný formou blended-learning

Jana HNATOVÁ

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme ukážkou využitia realizačnej formy vzdelávania blended-learning v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov matematiky. Uvádzame návrh aktualizačného vzdelávacieho programu Tvorba zadaní ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z matematiky spracovaný metodikou ADDIE.

Kľúčové slová: vzdelávací program, kontinuálne vzdelávanie učiteľov matematiky, blended-learning.

The educational programme of teachers realized by blended-learning form

Abstract: In this conference paper we deal with the demonstration of the realization form education exploitation of blended-learning within the frame continuous education of mathematics´ teachers. We show a proposal of updating educational programme The creation of an oral form's assignments of an internal part of the Maturita's exam in mathematics which was created by ADDIE model.

Keywords: blended-learning, continual education of mathematics´ teatchers, educational programme.

Úvod

Škola je živý organizmus, ktorý je odrazom vývoja spoločnosti a reformných procesov v nej prebiehajúcich. Úspešnosť zavádzania nových myšlienok, postupov, koncepcií v školstve je podmienená viacerými faktormi. Nutnou podmienkou je však pripravenosť učiteľa na tieto zmeny, jeho vnútorné stotožnenie sa so zámermi a cieľmi reformného snaženia, jeho presvedčenie o potrebe, užitočnosti a prospešnosti ich realizácie.

Pripravenosť učiteľa na prebiehajúce zmeny je v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov previazaná s procesom prehlbovania a zdokonaľovania profesijných kompetencií súvisiacimi s výkonom jeho pedagogickej činnosti. Podľa nového zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (*Zákon č. 318/2009 Z.z.*) má učiteľ možnosť zvoliť si podľa vlastného uváženia ktorýkoľvek zo šiestich druhov kontinuálneho vzdelávania – adaptačné, aktualizačné, inovačné, špecializačné, funkčné alebo kvalifikačné vzdelávanie. Tieto sú realizované prostredníctvom programov kontinuálneho vzdelávania. Ponúkané vzdelávacie programy musia odzrkadľovať potreby spoločnosti i samotných učiteľov. Ich absolvovaním učiteľ nielen aktualizuje alebo inovuje svoje profesijné kompetencie ale tiež napĺňa legislatívne požiadavky kladené na zaradenie do príslušného kariérového stupňa alebo kariérovej pozície.

V rámci aktualizačného vzdelávania, ako jedného z druhov kontinuálneho vzdelávania, sa budeme venovať prezentácii konkrétneho vzdelávacieho programu *Tvorba zadaní ústnej*

formy internej časti maturitnej skúšky z matematiky, realizovaného kombinovanou formou vzdelávania (blended-learning).

Vzdelávací program *Tvorba zadaní ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z matematiky*

Uvedený aktualizačný vzdelávací program sme spracovali pomocou modelu ADDIE, ktorý pozostáva z piatich na seba nadväzujúcich fáz: analýza (analysis), návrh (desing), vývoj (development), implementácia (implementation) a hodnotenie (evaluation).

Analýza

Zdrojom údajov pri analýze jednotlivých komponentov vzdelávacieho programu sú:

- oficiálne štatistiky zverejnené na internetových stránkach Ministerstva školstva SR, Štátneho pedagogického ústavu a Ústavu informácií a prognóz školstva;
- výsledky nami realizovaného výskumu (*Hnatová, 2009*),
- údaje získané v rámci spätnej väzby od doterajších účastníkov vzdelávania,
- osobné skúsenosti získané v pozíciách tútor, autor študijných materiálov a manažér kurzov kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Výsledkom analýzy je presná špecifikácia cieľovej skupiny a jej vzdelávacích potrieb s ohľadom na existujúce obmedzenia vzdelávania realizovaného formou blended-learning. Cieľová skupina je tvorená učiteľmi matematiky, ktorí pôsobia na školách poskytujúcich vyššie sekundárne vzdelanie ISCED 3. Z demografických faktorov predpokladáme vytvorenie heterogénnych skupín približne 15 – 20 učiteľov matematiky z rôznych typov škôl, očakávaným javom je majoritné zastúpenie žien v cieľovej skupine. Motivačné faktory pre účasť vo vzdelávacom programe nachádzame v primárnej a sekundárnej motivácii učiteľa. Podľa vyjadrení samotných učiteľov vo vstupnom dotazníku môžeme k sekundárnej (vonkajšej) motivácii učiteľov priradiť menovanie učiteľa za člena alebo predsedu predmetovej maturitnej komisie, prihlásenie sa žiakov školy na maturitnú skúšku z matematiky, výskyt problémov v procese tvorby alebo následného schvaľovania maturitných zadaní v minulosti, časté zmeny v legislatíve vyvolávajúce potrebu aktualizovať doterajšie informácie, možnosť kariérneho rastu učiteľa spojená jeho s finančným ohodnotením. Primárnou (vnútornou) motiváciou sa javí pocit zodpovednosti za prípravu a realizáciu maturitnej skúšky na škole, potreba výmeny názorov a skúseností s kolegami z iných škôl, osobný záujem učiteľa o danú problematiku.

Návrh

Pri návrhu vzdelávacieho programu je v prvom rade potrebné venovať dostatočnú pozornosť stanoveniu reálnych cieľov vzdelávania, konkretizácii obsahovej štruktúry programu, návrhu konkrétnych aktivít účastníkov a spracovaniu časového harmonogramu štúdia.

Hlavným cieľom nami popisovaného vzdelávacieho programu je rozvoj odborných a pedagogických kompetencií učiteľa zameraných na vypracovanie a posúdenie sady maturitných zadaní pre ústnu formu internej časti maturitnej skúšky z matematiky. Jeho naplnenie účastník

vzdelávacieho programu preukáže splnením nasledujúcich čiastkových cieľov.

Účastník vie/dokáže/zvláda:

- vysvetliť obsah základných pojmov viažucich sa k problematike maturitnej skúšky,
- vyhľadať na internete legislatívne dokumenty a materiály súvisiace s maturitnou skúškou,
- identifikovať aktuálne zmeny týkajúce sa platnej legislatívy súvisiacou s MS,
- formulovať vlastné názory a postrehy k problematike legislatívy MS,
- preukázať získané vedomosti,
- sumarizovať základné požiadavky kladené na spracovanie maturitných úloh a zadaní UFIČ MS z matematiky,
- pomenovať základné kategórie problémov a nejasností vyskytujúcich sa v maturitných úlohách a zadaniach z matematiky,
- popísať postupnosť krokov pri tvorbe sady maturitných zadaní,
- formulovať vlastné názory a postrehy k problematike UFIČ MS z matematiky,
- formulovať vlastnými slovami pokyny, ktoré musí učiteľ pri tvorbe maturitných úloh a zadaní z matematiky dodržať,
- spracovať do predloženej šablóny návrhy maturitných úloh z tematických okruhov Základy matematiky, Funkcie, Planimetria, Stereometria, Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika, včítane spracovania matematického textu v elektronickej podobe,
- formulovať vlastné názory a postrehy k problematike tvorby maturitných úloh a zadaní z matematiky,
- identifikovať problémy a nejasnosti vyskytujúce sa v maturitných úlohách a zadaniach,
- klasifikovať do jednotlivých kategórií problémy a nejasnosti vyskytujúce sa v maturitných úlohách a zadaniach
- posúdiť výskyt problémov a nejasností v predložených úlohách maturitných zadaní,
- vybrať úlohy pre databázu maturitných úloh,
- upraviť úlohy pre databázu maturitných úloh,
- zostaviť návrh maturitných zadaní s využitím textového a/alebo databázového editora,

pričom každý z uvedených cieľov je rozvíjaný konkrétnymi aktivitami spracovanými v prostredí LMS Moodle

Z časového hľadiska je aktualizačný vzdelávací program navrhnutý na 45 vzdelávacích hodín. Z nich 12 hodín (26,7%) je realizovaných prezenčnou formou a 33 hodín (73,3%) dištančnou formou vzdelávania. Prezenčné hodiny vzdelávacieho programu pokrývajú potreby úvodného, prezenčného pracovného a záverečného stretnutia účastníkov. Dištančné hodiny sú určené pre vzdelávacie aktivity účastníkov v prostredí LMS Moodle. Prehľad tém a hodinovej dotácie vzdelávacieho programu sme pre sprehľadnenie chronologicky spracovali do nasledujúcej tabuľky (tab. č. 1).

Téma	Forma realizácie	
	prezenčne (počet hodín)	dištančne (počet hodín)
Úvod do štúdia vo vzdelávacom programe	3,5	1
Legislatíva k maturitnej skúške	-	4
UFIČ MS z matematiky	-	4
Úlohy maturitných zadaní	-	12,5
Tematický okruh: Základy matematiky	-	2
Tematický okruh: Funkcie	-	2
Tematický okruh: Planimetria	-	2
Tematický okruh: Stereometria	-	2
Tematický okruh: Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika	-	2
Databáza maturitných zadaní z matematiky	6	1
Evalvácia kurzu	-	0,5
Záverečné stretnutie účastníkov vzdelávacieho programu	2,5	-
Spolu:	12	33

Tabuľka 1 Prehľad tém a hodinovej dotácie vzdelávacieho programu

Implementácia

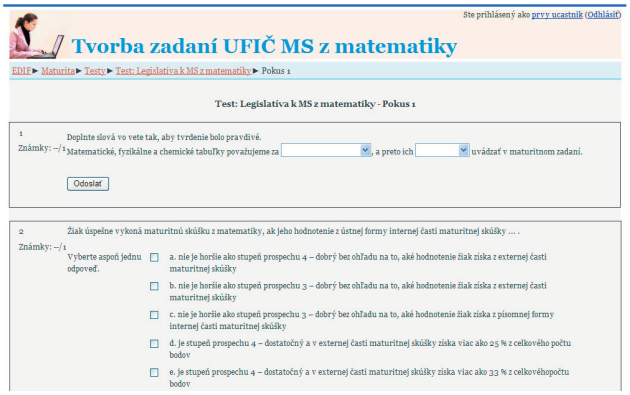
Pri implementácii obsahu do vzdelávacieho prostredia vychádzame z ponuky systému LMS Moodle. Tento umožňuje pri vytváraní študijnej opory a aktivít použiť rôzne nástroje určené na prezentáciu a distribúciu vzdelávacieho obsahu, nástroje potrebné pre jeho fixáciu, verifikáciu a vzájomnú komunikáciu, v neposlednom rade tiež nástroje umožňujúce požadovanú administráciu kurzu.



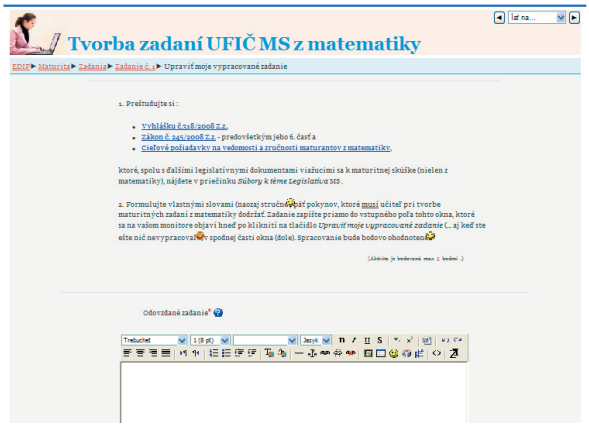
Obrázok 1 Náhľad použitia aktivity *Slovník*



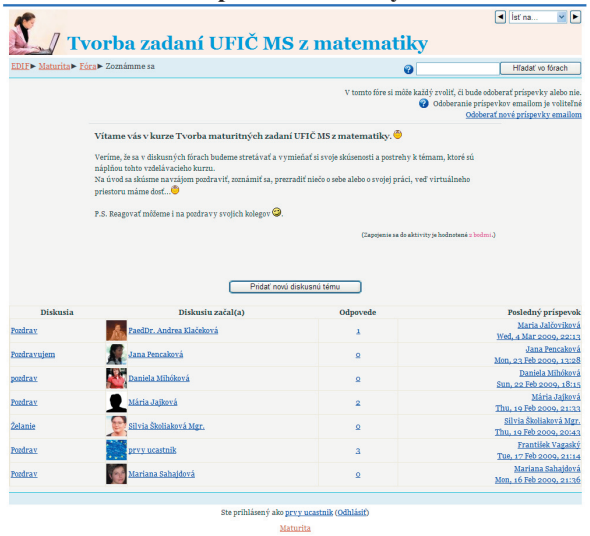
Obrázok 2 Náhľad použitia aktivity *Prednáška*



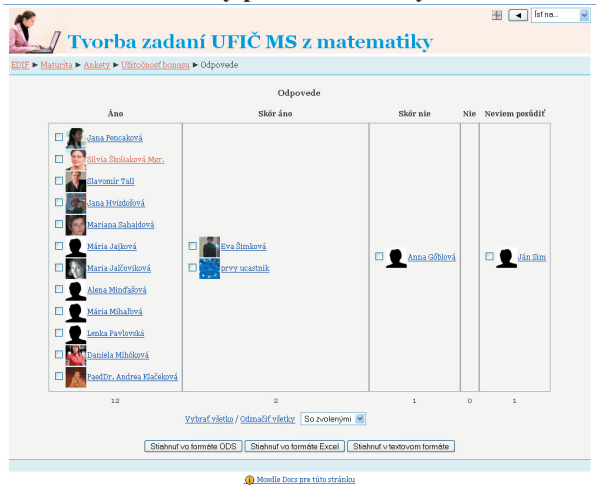
Obrázok 3 Náhľad použitia aktivity Test



Obrázok 4 Náhľady použitia aktivity Zadanie



Obrázok 5 Náhľady použitia aktivity *Diskusné fórum*



Obrázok 6 Ukážky použitia aktivity *Anketa*

Hodnotenie

Cieľom formatívneho hodnotenia programu je zistiť spokojnosť účastníkov vzdelávania so spracovaním materiálov študijnej opory a náročnosťou zadaných aktivít v prebiehajúcom kurze. Ako nástroje merania používame batériu evalvačných dotazníkov postupne zaradzovaných v priebehu jednotlivých tém dištančnej časti vzdelávacieho programu. Pri hodnotení vychádzame z výstupných materiálov účastníkov vzdelávania (spolu 102 účastníkov v rokoch 2005 až 2009) a z odpovedí účastníkov ostatného behu programu v pripravenej batérii dotazníkov (v roku 2009 – 15 účastníkov).

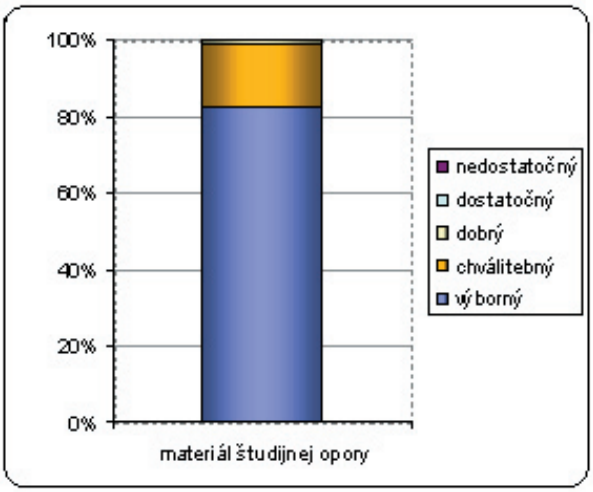
Spokojnosť so pracovaním materiálov študijnej opory v jednotlivých témach hodnotili účastníci pomocou päťstupňovej Likertovej škály (1-výborné, 2-chválitebné, 3-dobré, 3-dostatočné a 5-nedostatočné). Pre kvantifikovanie celkovej spokojnosti zavádzame *koeficient spokojnosti* σ_i pre jednotlivé stupne škály ($i \in N$; $i = 1$ až 5):

$$\sigma_i = \frac{\textit{počet účastníkov, ktorí v súvisiacich položkách evalvačných dotazníkov hodnotili materiál študijnej opory aspoň i-tym stupňom spokojnosti}}{\textit{maximálne skóre dosiahnuteľné v súvisiacich položkách dotazníkov}}$$

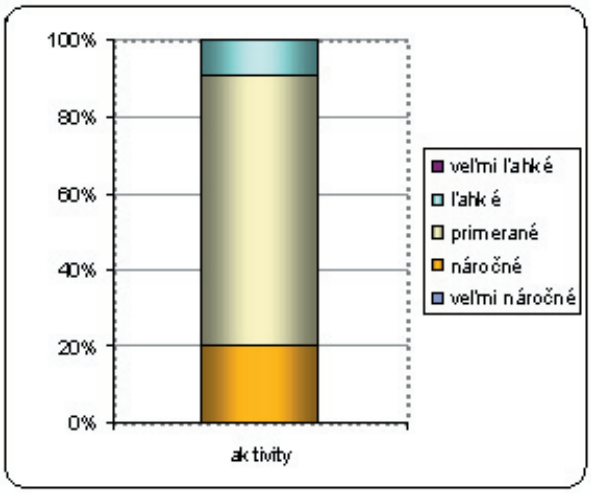
Podobne pre kvantifikáciu náročnosti zadaných aktivít vyjadrených v päťstupňovej Likertovej škále (1-veľmi náročné, 2-náročné, 3-primerané, 4-ľahké, 5-veľmi ľahké) zavádzame *koeficient náročnosti* η_i ($i \in N; i = 1$ až 5):

$$\eta_i = \frac{\textit{počet účastníkov, ktorí v súvisiacich položkách evalvačných dotazníkov hodnotili aktivity práve i-tym stupňom náročnosti}}{\textit{maximálne skóre dosiahnuteľné v súvisiacich položkách dotazníkov}}$$

Dosiahnuté výsledné hodnotenia prezentujeme graficky. (obrázok 7 a 8)



Obrázok 7 Kumulovaný graf hodnotenia materiálov študijnej opory účastníkmi vzdelávania



Obrázok 8 Kumulovaný graf hodnotenia aktivít účastníkmi vzdelávania

Výsledky, ktoré sme uvedeným výpočtom v sledovanej skupine absolventov programu získali σ_2 = 0,9889 η_3 = 0,8315 indikujú pozitívne hodnotenie materiálov študijnej opory i primerane zvolenú náročnosť v kurze zaradených aktivít. Uvedomujeme si však vysokú mieru subjektivity hodnotenia ako i obmedzenia vyplývajúce z použitia dotazníkovej metódy. V ďalšom behu vzdelávacieho programu plánujeme preto pokračovať v evalvácii formou dotazníkov a doplniť toto zisťovanie metódou štruktúrovaného rozhovoru s cieľom spresniť uvedené hodnotenia.

Záver

Žiadna reforma školstva sa doteraz nezaobišla bez toho najdôležitejšieho realizátora zmien – bez učiteľa. Jeho príprava i v rámci kontinuálneho vzdelávania môže mať viacero podôb. Učitelia matematiky vo všeobecnosti vítajú možnosť vzdelávať sa v programoch kontinuálneho vzdelávania realizovaných formou blended-learning, nakoľko pri vhodnom kombinovaní prezenčnej a dištančnej časti vzdelávacieho programu, výhody tejto formy štúdia v podobe efektívnosti, časovej a finančnej úspory prevažujú nad možnými nevýhodami, ako je pocit izolovanosti či potreba vyššej vnútornej motivácie.

Prebiehajúce úpravy a zmeny v rámci súčasnej reformy signalizujú potrebu neustále aktualizovať a posilňovať profesijné kompetencie učiteľov potrebné na štandardný výkon pedagogickej činnosti. Z tohto pohľadu môžeme vzdelávaciu formu blended-learning odporúčať ako jednu z vhodných realizačnej foriem kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Literatúra

ANDREJČÍKOVÁ, J., HNATOVÁ, J. 2007. Prvé postrehy a skúsenosti z realizácie maturitnej skúšky po novom na SŠ v Prešovskom a Košickom kraji. In Pedagogické rozhľady, 2007. Ročník.16, č.1, str. 11-13. ISSN 1335-0404.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2007. Jak psát „dištančne". Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 122 str. ISBN 978-80-244-1681-6.

HANZEL, P. 2007. Zásady tvorby elektronického kurzu z matematiky. In: eLearn 2007: zborník príspevkov. Žilina: ŽU v Žiline, 2007, str. 116-119. ISBN 978-80-8070-645-6.

HNATOVÁ, J. 2009 Tvorba maturitných zadaní z matematiky. Dizertačná práca. Univerzita P.J.Šafárika v Košiciach, 2009, 155 s.

KOPECKÝ, K. 2006. E-learning (nejen) pro pedagogy. Olompuc: Hanex, 2006, 125 s. ISBN 80-85783-50-9.

Zákon č. 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontaktná adresa

RNDr. Jana Hnatová
Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov
Ul Tarasa Ševčenka 11, Prešov, Slovenská republika
jana.hnatova@mpc-edu.sk

Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej - zamierzenia a rzeczywitość

Jolanta KARBOWNICZEK

Abstrakt: W 2009 roku mija 10 lat od wprowadzenia reformy systemu oświaty w Polsce. Edukacja wczesnoszkolna stanowi I-etap (klasy I-III) w strukturze systemu szkolnego. Wielokierunkowe zmiany organizacyjne, programowe, metodyczne i systemowe budzą wciąż wiele kontrowersji wśród uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników oświaty itd. Autorka w niniejszym artykule podejmuje próbę oceny funkcjonowania reformy w minionej dekadzie odwołując się do wyników przeprowadzonych badań empirycznych.

Kľúčové slová: reforma oświaty w Polsce, Edukacja wczesnoszkolna.

A decade in the reformed preschool education - Aims and the Reality

Abstract: In year 2009 10 years have passed since the implementation of a reform in the education system in Poland. Preschool education constitutes the first stage (classes I – III) in the education system structure. Multidirectional changes concerning the methods and system, in the organization and program stir up controversy among pupils, teachers, parents and education staff etc. The author of this article tries to asses the functioning of the reform in the passed decade with reference to the outcomes of empirical researches.

Keywords: reform in the education system in Poland, preschool education.

„Reformy edukacyjne budzą
obecnie głęboki sceptycyzm,
a rezultaty bardzo rzadko
odpowiadają oczekiwaniom”

Raport UNESCO

Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej – zamierzenia a rzeczywitość

W 2009 roku mija 10 lat od wprowadzenia reformy oświaty w Polsce. Edukacja wczesnoszkolna to pierwszy etap (klasy I-III) w strukturze systemu szkolnego. Wielokierunkowe zmiany organizacyjne, programowe, metodyczne i strukturalne oraz ich dynamika stały się podstawą do ciągłych dyskursów i kontrowersji wśród nauczycieli, rodziców, uczniów, pracowników naukowych, oświatowych, pedagogów, psychologów oraz wszystkich osób zainteresowanych tematem.

W niniejszym artykule podjęto próbę wstępnej oceny funkcjonowania polskiej reformy oświatowej w odniesieniu do wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego: uczniów, nauczycieli i rodziców.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w Polsce (1999 rok) opracowało sześć filarów reformy oświaty, do których należą:

- nowa struktura systemu szkolnego,
  - przedszkole,
  - szkoła podstawowa (I etap: klasy I-III, II etap: klasy IV-VI),
  - gimnazjum,
  - liceum, technikum, szkoła zawodowa,
  - studia wyższe- licencjat, magisterium,
  - studia doktoranckie,
- zewnętrzny system egzaminacyjny,
- oddzielenie zarządzania od nadzoru,
- zmiana statusu zawodowego nauczyciela,
  - nauczyciel stażysta,
  - nauczyciel kontraktowy,
  - nauczyciel mianowany,
  - nauczyciel dyplomowany,
  - honorowy profesor oświaty,
- nowe zasady finansowania szkolnictwa,
- reforma programowa.

Pierwszego września 1999 roku wdrożono do szkół podstawowych reformę systemu edukacji w Polsce. W Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, czytamy:

- „Kształcenie na I etapie (klasy I-III) jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Ma ono charakter zintegrowany".
- „Zajęcia edukacyjne prowadzi nauczyciel według, ustalonego przez siebie planu, dostosowując część zajęć i przerw do aktywności uczniów".
- „Nauczyciel powinien układać zajęcia w taki sposób, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności"[1].

Dlaczego wprowadzono reformę? Otóż często zastanawiamy się nad tym pytaniem uważając, że:

- wcześniejszy system klasowo-lekcyjny, obowiązujący w klasach I-III uważano za przestarzały,
- utrudniał on samodzielność i aktywność ucznia,
- dostosowany był do możliwości ucznia zdolnego,
- stawiał jednakowe wymagania wszystkim,
- narzucał tempo pracy na lekcjach nie uwzględniając różnic indywidualnych uczniów,
- preferował encyklopedyzm poznawczy.

Powyższe argumenty oraz inne uwarunkowania społeczne –polityczne -gospodarcze i kulturowe zadecydowały o jej wdrożeniu do szkół. Wprowadzono koncepcję nauczania zintegrowanego, całościowego, łącznego opartego na przesłankach psychologicznych z okresu

[1] MEN, *Reforma Systemu Edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa 1998, s. 94.

„Nowego Wychowania". Nowa rzeczywistość edukacyjna wymagała spojrzenia na dziecko- jego problemy, potrzeby intelektualne, zdolności, zainteresowania. Okres wczesnoszkolnej edukacji określa się współcześnie jako „złoty wiek rozwoju dziecka", ponieważ:

- obserwuje się duże tempo i możliwości w rozumieniu otaczającego świata oraz jego zjawisk,
- widoczna jest łatwość w zapamiętaniu wielu słów, liczb, nawyków ruchowych, zasad rozwiązywania algorytmów,
- ujawnia się tendencja do uczestniczenia w życiu zbiorowym klasy szkolnej, grup rówieśniczych w czasie zabaw oraz spełniania ról społecznych na rzecz klasy, szkoły i domu,
- zauważa się skłonność do ekspansji, wyrażania własnych przeżyć poprzez zabawę i twórczą działalność: ruch, taniec, śpiew, rysowanie, malowanie, konstruowanie itd.

Zadaniem nowoczesnej „przyjaznej" szkoły jest już od pierwszej klasy wyposażyć uczniów w potrzebę autoedukacji, czyli ciągłego samodoskonalenia. Koncepcja nauczania zintegrowanego ma zapewnić:

- odejście od werbalnego, mało efektywnego dla dzieci przekazu wiedzy,
- lepsze przygotowanie uczniów poprzez wyposażenie ich w umiejętności, sprawności, kompetencje,
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym,
- współpracę nauczycieli w szkole, prowadzącą do spójności programów nauczania i wychowania,
- przejście od wąskiej specjalizacji nauczycieli ku szerszemu przygotowaniu pedagogicznemu i zawodowemu.

Same założenia reformy oświatowej na I etapie kształcenia uważano już przed 10 laty za konieczne ale niosące nowe zagrożenia i niedostatki dla współczesnej edukacji. Kwestie sporne odnosiły się do technologii jej wprowadzania oraz struktury programowo- organizacyjnej. Organizacja przyjętych założeń oraz doświadczenia praktyczne nauczycieli stały się podstawą do racjonalnej oceny pierwszej dekady funkcjonowania reformy. Dane z tego zakresu zawarto w tabeli 1.

Specyfika zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej a rzeczywistość

Tabela 1

Założenia reformy	Stan faktyczny
1. Nauczanie całościowe-holistyczne, zintegrowane.	1. Nauczanie zintegrowane ale jednocześnie powrót do przedmiotów nauczania.
2. Klasy liczące 15 osób, indywidualizacja kształcenia.	2. Klasy liczące ponad 30 osób, zwłaszcza w dużych aglomeracjach miejskich, kłopot z realizowaniem zasady indywidualizacji.
3. Przestrzeń edukacyjna, puchowe wykładziny, nauczanie w kręgu, składane stoliki, bogato rozwinięta technologia informacyjna, wyposażenie w nowoczesny sprzęt audiowizualny.	3. Kolorowe, przestrzenne i bogato wyposażone klasopracownie to mit. Widoczna dominacja braków finansowych oraz miernej bazy lokalowej szkół. Uczniowie siedzą w tradycyjnych ławkach szkolnych, obowiązują 45- minutowe moduły zajęć.
4. Upoglądowienie nauczania wczesnoszkolnego (wizualizacja) J. A. Komeński.	4. Nauczanie encyklopedyczne, częściowo upoglądowione.
5. Ścisłe połączenie działań dydaktyczno-wychowawczych, każdy dzień stanowi całość tematyczną.	5. Typowe lekcje, kończące się dzwonkiem, wyraźnie oddzielające edukację polonistyczną od matematycznej itp.
6. Zajęcia w klasie prowadzi jeden nauczyciel.	6. Zajęcia prowadzi kilku nauczycieli, np.. czterech w klasie II (uzupełnienie godzin etatowych).
7. Wychowanie bezstresowe, wpajanie wartości etycznych, kształtowanie postaw, wzorców.	7. Zanik stosowania w praktyce wartości: dobroć, szacunek, życzliwość, prawda, miłość, sprawiedliwość, tolerancja.
8. Różnorodność programów nauczania, wprowadzenie do praktyki edukacyjnej zasady pluralizmu programowego oraz decentralizacji, dającej możliwość wyboru przez nauczycieli odpowiedniego programu.	8. Dostępność do 130 programów nauczania, niski procent znajomości treści kształcenia przez nauczycieli.
9. Podstawa Programowa z dnia 15 II 1999 roku.	9. Ciągła weryfikacja podstawy programowej, często nieprzemyślana i merytorycznie słaba.
10. Szeroka i bogata oferta wydawnicza programów i podręczników dla klas I-III.	10. Programy mało czytelne, nieelastyczne, okrojone treści z edukacji polonistycznej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, technicznej. Podręczników zbyt wiele, treści trudne.
11. Programy i podręczniki uwzględniające zasadę stopniowania trudności oraz możliwości psychofizyczne uczniów.	11. Brak uwzględniania zasady stopniowania trudności, treści kształcenia dla uczniów zdolnych a nie przeciętnych.
12. Ocena opisowa.	12. Typowy chaos w systemie oceniania, brak jednomyślności, spójności oraz ujednolicenia we wszystkich szkołach podstawowych w Polsce.

Przedstawione dane w tabeli 1 ukazują rzeczywisty obraz współczesnej edukacji wczesnoszkolnej w praktyce polskich szkół podstawowych. Konstruując tabelę odniesiono się do badań empirycznych- własnych oraz innych pracowników nauki (H. Moroz[2], K. Denek[3], E.Putkiewicz- M. Zahorska[4], M. Cackowska[5], J. Karbowniczek[6], Zakład Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej przy Uniwersytecie im. J. Kochanowskiego w Kielcach pod red. Z. Ratajka[7] i innych).

Analiza wyników badań w ostatniej dekadzie wykazała, że wprowadzona w 1999 roku reforma edukacji wczesnoszkolnej napotyka w Polsce na znaczne trudności w realizacji praktyki edukacyjnej. Zamierzenia były z pewnością trafne, ale realia są wielce dalekie od ideału. Przeobrażenia na I etapie kształcenia wskazują na wiele niedociągnięć procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach. Postawy, opinie, oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec reformy oświaty nie są jednoznaczne, ale wskazują na niezadowolenie i niepokój. Zreformowana edukacja wczesnoszkolna boryka się z wieloma dylematami, które w przyszłości należałoby rozwiązać, mając przede wszystkim na względzie dobro dziecka, rozwój jego osobowości oraz holistyczny proces kształcenia.

Odwołując się do wyników własnych badań empirycznych przeprowadzonych w ostatniej dekadzie należy stwierdzić, że:

1. Liczne wyzwania, przed którymi ciągle staje polska szkoła stwarzają zapotrzebowanie na efektywniejszą i skuteczniejszą pracę dydaktyczno-wychowawczą w klasach I-III.
2. Wprowadzone zmiany stanowią czynnik wieloaspektowy, odnoszący się do całej struktury, celów, treści, metod, form organizacji kształcenia w klasach I-III. Proponuje podjąć takie działania, które zmodernizują ten etap, zwrócić uwagę na właściwe interakcje uczniów, nauczycieli, rodziców, podmiotowość dziecka, nauczyciela i rodzica w edukacji, konieczność poszerzenia integracji przedszkola ze szkołą oraz stworzenie szkoły „przyjaznej uczniom".
3. Nauczanie zintegrowane w szkołach wydaje się pozorne. Świadczy o tym fakt, że nauczyciele prowadzący zajęcia w klasach I-III nie zwracają uwagę na integrację celów, metod, form kształcenia natomiast łączą ze sobą poszczególne dziedziny edukacji, tak jak dawniej łączyło się tradycyjne przedmioty nauczania. Powrócono do 45-minutowych modułów zajęciowych, kończących się typowym dzwonkiem, co jest wbrew założeniom reformy.
4. Wielość rozwiązań programowych i podręcznikowych zdecydowanie przerosła oczekiwania nauczycieli. Od lat narzekali oni na niewielki wybór w tym zakresie, ale oferta wydawnicza licząca 24 wersje podręczników i 130 programów jest zbyt szeroka i niemożliwa do poznania. Pedagodzy twierdzą, że w chwili obecnej, czyli po 10 latach funkcjonowania

---

[2] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole,* pod red. H. Moroza, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001.
[3] K. Denek, *Permanentna reforma systemu edukacji*, „Wychowanie na codzień", 2002 nr 7.
[4] *Monitorowanie reformy edukacji*, pod red. E. Putkiewicz, M. Zahorskiej, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
[5] M. Cackowska, A. Czochra, *Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy*, „Życie Szkoły" 2003 nr 7.
[6] J. Karbowniczek, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu systemu oświaty*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.
[7] Z. Ratajek, *Założenia i rzeczywistość. Pierwsze oceny reformy edukacyjnej*, „Edukacja" 2003 Nr 2.

reformy, poznali tylko, od jednej do czterech ofert wydawniczych. W treści programów i podręczników zauważają brak idei psychologiczno-pedagogicznej, która jest inspiracją dla każdej koncepcji programowej i podręcznikowej. Zdaniem nauczycieli oferta wydawnicza idącą w dziesiątki i setki propozycji nie jest ekonomiczna. Z badań wynika, że nauczyciele w tej samej szkole wybierają dla uczniów różne programy i podręczniki. Często jest to przyczyną braku spójności tempa i realizacji treści programowych, utrudnia sprawowanie nadzoru pedagogicznego i diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów. Rodzice krytykują brak możliwości sprzedania książek młodszym kolegom. Największym uznaniem wśród programów cieszą się: Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, autorstwa J. Hanisz oraz Program „Moja Szkoła" w opracowaniu Cz. Cyrańskiego. Jeżeli chodzi o podręczniki to na czołowe miejsce wysuwają się dwa najlepsze czyli: „Wesoła Szkoła", której autorami są H. Dobrowolska, H. Konieczna, W. Dziabaszewski oraz „Moja Szkoła" – podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego (klasy I-III). Respondenci stwierdzili, że w programach nie ma zachowanej proporcji między treściami z poszczególnych obszarów edukacji – brakuje ćwiczeń w mówieniu, pisaniu, ortograficznych, gramatycznych, słownikowych, syntaktycznych. Treści muzyczno-plastyczne są potraktowane marginalnie. W wyniku czego brakuje czasu na zapoznanie uczniów na przykład z ciekawymi technikami plastycznymi czy też grą na instrumentach muzycznych. Badani nauczyciele oceniając programy i podręczniki zwracali uwagę na: czytelność celów oraz przejrzystość struktury. W konkluzji należy stwierdzić, że zarówno programy jak i podręczniki nie spełniają w pełni oczekiwań uczniów, nauczycieli i rodziców.

5. Niektórzy filozofowie i socjologowie przewidują, że nadchodzi „era szkoły" i „wiek innowacji", że w społeczeństwie XXI wieku, nowym kryterium rozwarstwień stanie się wiedza, umiejętności i kompetencje, a szkoła strategiczną instytucją społeczeństwa informacyjnego i uczącego się przez całe życie. Nie może w takiej szkole zabraknąć miejsca na proces wychowania, a wizja szkoły otwartej i uspołecznionej powinna uwzględniać złożone konteksty społeczne, pedagogiczne, materialne. Respondenci uważali, że:
   - szkoła ma bardziej zbliżyć się do rodziny i umocnić związki środowiskowe, co pozwoli zwiększyć jej efektywność pedagogiczną i społeczną,
   - należy pobudzić uczniów do aktywnego działania poprzez szeroki ruch wymiany wspólnych doświadczeń, opracować długofalowy program integrowania rodziców ze szkołą,
   - wspólnie z rodziną respektować prawo dziecka do wyboru oceny i wartościowania czynów własnych i innych.

1. W polskich szkołach nauczyciele uwzględniają bardzo zróżnicowane metody i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej, które pobudzają uczniów do twórczego myślenia i działania. Wśród najczęściej stosowanych metod ankietowani wymieniali metody oglądowe, aktywizująco - twórcze oraz klasyczną metodę problemową. Mimo uzyskanych wyników

praca metodami aktywnymi staje się wzorcem. Wyniki badań wskazywały również na to, że niektórzy nauczyciele odnosili się do nich sceptycznie. W klasach I-III nie można dopuścić do dominacji metody jednego typu. Według opinii respondentów każda z nich ma coś nowego do zaoferowania. Intelektualizm i erudycyjność nie mają zastosowania w nauce bez poparcia działaniami praktycznymi. Z kolei wiedzę, inteligencję, umiejętność łączenia teorii z praktyką oraz własny arbitraż etyczny uważali za czynniki priorytetowe i niezwykle ważne w procesie kształcenia dziecka.

2. Od 1 września 1999 roku w edukacji wczesnoszkolnej stopnie szkole zastąpiono oceną opisową, która może przybierać formę charakterystyki osiągnięć ucznia. Analiza wyników badań wykazała, że zdecydowanie lepiej nauczyciele odnoszą się do oceny opisowej, mimo, że jest ona dla nich zajęciem pracochłonnym. Zdania jednak były podzielone zarówno wśród rodziców, jak i uczniów. Rodzice często nie rozumieją oceny opisowej, domagając się zmiany na stosowanie obu tych form, uczniowie natomiast wyrażają się za powrotem do stopni. Ocenianie osiągnięć przysparza zatem w praktyce szkolnej wiele problemów.
3. Edukacja wczesnoszkolna potrzebuje nauczycieli dobrze przygotowanych do zawodu, których kwalifikacje różnić się będą od poprzednich, zdominowanych przez przygotowanie kierunkowe i dydaktyczne. Wnikliwe analizy badań wskazują na to, że nauczyciel powinien stać się diagnostykiem, konsultantem, specjalistą w zakresie doboru pomocy naukowych, osobą ułatwiającą uczenie się poprzez tworzenie środowiska wychowawczego. Współcześnie niezbędna jest osoba, kierująca na co dzień wartościami uniwersalnymi, kompetentny profesjonalista otwarty na potrzeby, oczekiwania i problemy dzieci, krytyczny i odpowiedzialny za swoje postępowanie, ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje. Polskiej szkole na szczeblu propedeutycznym potrzebny jest pedagog o kompetencjach interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywnych, współdziałania, pragmatycznych, informatyczno-medialnych, oraz o pożądanych cechach osobowościowych, umiejący organizować działania uczniów klas I-III w kierunku zmian ich osobowości, zgodnych z interesami jednostki i społeczeństwa. Wielu nauczycieli realizujących nową koncepcję zreformowanej edukacji uważa, że system awansu zawodowego doprowadził do niezdrowej rywalizacji, zazdrości, zawiści, zakłócenia wcześniejszych bardzo pozytywnych i wzajemnych relacji. Obserwuje się wyścig w zdobywaniu względów dyrektora szkoły jego zastępców, rodziców a nawet pracowników instytucji oświatowych- nadzoru pedagogicznego. Do tego dochodzą jeszcze konflikty związane z utratą pracy i bezrobociem. Chcąc uniknąć tego typu sytuacji nauczyciele podejmują systematyczne i ciągłe doskonalenie, którego koszty niestety pokrywają sami. Dotacje ministerialne są mizerne a płace słabe i niewystarczające. Obserwuje się przeciążenie nauczycieli pracą zawodową w szkole. Prowadzenie obszernej dokumentacji, formułowanie oceny opisowej, wpisywanie jej do arkuszy ocen, a następnie na świadectwie, wypełnianie kart obserwacji uczniów, prac pisemnych, mierzenie jakości pracy szkoły i wiele innych należą do podstawowych i nowych obowiązków nauczycieli.

Powyższe propozycje wynikające z badań oraz własnych przemyśleń dotyczących wdrażania

reformy w ostatniej dekadzie są rozległe i szerokie. Wymagają dogłębnego rozważenia i właściwego ich zastosowania w praktyce edukacyjnej. Koniecznym wydaje się być uzupełnienie dalszych badań z tego zakresu w wielu regionach Polski, które pozwoliłyby spojrzeć na założenia i efekty realizacji reformy z szerszej perspektywy i zweryfikować postawione hipotezy oraz ich skutki. Zarysowujące się kierunki i tendencje w systemie nauczania zintegrowanego są pożądane i powinny pozytywnie zmieniać polską szkołę. Ich dalsza modyfikacja ma zmierzać w kierunku ściślejszego dostosowania polskiego szkolnictwa do standardów europejskich i światowych. Reasumując, reforma strukturalna nie przyniosła takich radykalnych zmian ,jakich oczekiwali nauczyciele, rodzice, uczniowie. W tym momencie powołam się na słowa K. Denka, który uważa, że „reformowanie edukacji w Polsce przypomina jeden z klejnotów polskiego malarstwa „Chochoły" S. Witkiewicza. Obraz ten sprawia wrażenie sennej wizji, niepewności oczekiwania na coś… Niepozorne ruchy błąkających się w świetle nocy chochołów symbolizują niezdecydowanie i chwiejność, bezsilność myśli i czynów decydenta reformy…"[8].

Literatúra

Cackowska M., Czochra A., *Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy*, „Życie Szkoły" 2003 nr 7.

Denek K., *Permanentna reforma systemu edukacji*, „Wychowanie na co dzień", 2002 nr 7.

Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole, pod red. H. Moroza, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001.

Karbowniczek J., Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu systemu oświaty, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.

MEN, Reforma Systemu Edukacji. Koncepcja wstępna, Warszawa 1998.

Monitorowanie reformy edukacji, pod red. E. Putkiewicz, M. Zahorskiej, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

Ratajek Z., *Założenia i rzeczywistość. Pierwsze oceny reformy edukacyjnej*, „Edukacja" 2003 Nr 2.

Kontaktná adresa

dr hab. prof. WSL Jolanta Karbowniczek
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie
Ul. Kopernika 17/19/21, 422 00 Czestochowa, Poland
jkarbow@poczta.onet.pl

[8] K. Denek, *Permanentna reforma*, op. cit., s.7.

Postavenie učiteľa na Slovensku a v zahraničí

Martina KOHÚTOVÁ

Abstrakt: Globálna kríza spoločnosti zaznamenáva aj krízu spoločenských hodnôt vo výchove a vzdelávaní. Súčasná škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia pracuje na základe sprostredkovania informácií prostredníctvom učiteľa, ktorý sa dostáva do role predkladateľa príslušného pohľadu na svet. Snažíme sa odhaliť odpovede na otázky, aké je dnešné postavenie učiteľa na Slovensku a v zahraničí (Portugalsko), aké štát prijíma opatrenia na to, aby sa postavenie učiteľa zlepšilo.

Kľúčové slová: spoločnosť, učiteľ, vyučovacia a pracovná povinnosť, pracovná doba, vzdelávanie, zahraničie.

The position of teacher in Slovakia and in abroad

Abstract: Global crisis of comunity recording crisis social values in education. Today´s school as education instituttion works following intermediation information through teacher. The teacher reprezentative submittter issue view of word. We are in search of answers on questions: what is the teacher position in Slovakia and in abroad (Portugal) and what measures state acepts for improvement position of teacher.

Keywords: society, teacher, teaching, work of duty, working time, education and training, abroad.

Proces globalizácie likviduje ľudskú identitu, redukuje človeka na jeho výkonnú a spotrebnú funkciu. Rýchle tempo doby a konzumný spôsob života vytláčajú zamyslenie sa človeka nad zmyslom jeho vlastného bytia. Človek sa odcudzuje nielen svetu, ktorý mu je cudzí, ale aj vlastnej ľudskej podstate, ktorá je tvorená plnohodnotnou sebarealizáciou a rozvíjajúcim spolužitím s inými (Kosová, 2005). Toto nepriaznivé postavenie sa odráža v spoločnosti, v rodine a v škole. Učiteľské povolanie, pretrvávajúce od čias starovekého Grécka až dodnes, je základným prameňom vedomosti a poznania. Celospoločenské zmeny dvadsiateho prvého storočia však posunuli postavenie učiteľa do niekoľkých nových polôh:

1. **spoločenský status učiteľa**

Štúdie venujúce sa analyzovaním spoločenského statusu profesií (napr. lekár, učiteľ, vojak, policajt, cirkevný predstaviteľ, právnik, novinár, manažér, politik) predkladajú názory občanov týchto štátov: Belgicko, Bulharsko, Česko, Dánsko, Fínsko, Francúzsko, Taliansko, Maďarsko, Nemecko, Poľsko, Rakúsko, Rumunsko, Rusko, Grécko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko, Turecko, USA, Veľká Británia. Nás však zaujímalo postavenie učiteľského povolania, ktoré sa objavuje prevažne na druhom mieste (napr. v Česku, Maďarsku) a dokonca Poľsko a Španielsko umiestnilo učiteľské povolanie pred lekárskym povolaním. Španielsko hodnotí profesiu učiteľa ako jednu z najviac významných (nachádza sa na prvom mieste v rebríčku hodnotenia). Slovensko sa v tejto štúdii nenachádza, ale z hodnotenia susedných štátov (Česko, Poľsko, Maďarsko) vieme dedukovať približné postavenie učiteľa na Slovensku. Na základe stručného

náčrtu spoločenského statusu učiteľa sa pokúsime pozrieť na jeho platové ohodnotenie.

2. platové ohodnotenie učiteľa

Platové ohodnotenie učiteľa v rôznych krajinách je potrebné uviesť najnižšou a najvyššou hodnotou brutto platov učiteľov vo vzťahu k hrubému domácemu produktu na obyvateľa, čo predstavuje index pre životný štandard v jednotlivých štátoch. Takto sa dá porovnať skutočná platová situácia učiteľov. V tejto tabuľke sa nachádza základný plat bez odmien, prídavkov a zvláštnych ohodnotení, napriek tomu, že táto časť tvorí dôležitú časť príjmu. S výnimkou Švédska sú učiteľské platy vo všetkých štátoch závislé od platovej tabuľky.

Tab. 1. Platové ohodnotenie učiteľa

Ročný brutto plat učiteľa prvého stupňa (vo vzťahu k hrubému domácemu produktu na obyvateľa)		
	najnižší plat	**najvyšší plat**
Cyprus	134,9	295,4
Portugalsko	139,5	320,3
Dánsko	97,3	110
Nemecko	130,5	170,5
Grécko	112,8	164,3
Španielsko	132,7	188
Maďarsko	62,5	121,9
Rakúsko	79,1	165
Poľsko	56,3	119,4
Česko	68,4	120,9
Slovensko	52,6	86,5
Zdroj: Eurostat a Eurydice		

(http://kariera.hnonline.sk/c1-21275550-kto-plati-ucitelom-najviac)

Ako je zrejmé z tabuľky, najnižšie platové podmienky pre učiteľov zo štátov: Cyprus, Portugalsko, Dánsko, Nemecko, Grécko, Španielsko, Maďarsko, Rakúsko Poľsko, Česko a Slovensko má práve Slovenská republika. Môžeme si položiť otázku, prečo je to tak? Odpoveď sa pokúsime nájsť vo vyučovacej a pracovnej povinnosti a pracovnej dobe učiteľov.

3. vyučovacia a pracovná povinnosť učiteľov v medzinárodnom porovnaní

Ako je uvedené v publikácii OECD Education et a Glance 2005, učitelia na primárnom stupni vzdelávania v rámci štátov OECD učia v priemere 795 hodín za rok. Rozsah vyučovaných hodín sa pohybuje od 650 a menej, ako je to v Dánsku, Japonsku, Poľsku a Turecku, po 900 hodín a viac vo Francúzku, Írsku, Novom Zélande, Škótku a USA. V Českej a Slovenskej republike odučia učitelia na primárnej úrovni vzdelávania približne 772 hodín za rok. Vyučovacia povinnosť býva obvykle rozložená odlišne počas celého roku. Je zaujímavé, že Kórea je jediným štátom, kde učitelia primárneho vzdelávania učia šesť dní v týždni, pričom celková ročná vyučovacia povinnosť sa pohybuje okolo priemeru. Napriek tomu, že počet odučených hodín za deň je v Kórey nižší, než je priemer štátov OECD, plat učiteľa je v rámci štátov OECD najvyšší (http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=34&rok=05&odkaz=vyucovaci.htm).

Štáty Dánsko a USA predstavujú dva zaujímavé protiklady. Napriek tomu, že učitelia v Dánsku učia o 6 týždňov dlhšie ako učitelia v USA, vyučovacia povinnosť učiteľov v USA je vyššia než 75%. Dánsky učitelia totiž učia približne tri hodiny denne a učitelia v USA asi šesť hodín denne.

4. pracovná doba učiteľov

V Austrálii, Belgicku, Anglicku, Grécku, na Islande, v Luxembursku, Mexiku, Nórsku, Portugalsku, Španielsku, Švédsku, Turecku a USA je pracovná doba učiteľov špecifikovaná ako čas, ktorý učiteľ strávi v škole vrátane vyučovacej doby i nevyučovacích aktivít.

V Rakúsku, Česku, Dánsku, Nemecku, Maďarsku, Japonsku, Kórey, Poľsku, Škótku a na Slovensku býva celková pracovná doba učiteľov špecifikovaná tak, že ide o čas, ktorý učiteľ strávi prácou v škole či niekde inde. V niektorých štátoch je stanovené, koľko hodín má učiteľ venovať nevyučovacím aktivitám, ale nie je špecifikované, kde majú učitelia tento čas stráviť, či v škole a alebo mimo nej. Pracovná doba učiteľa na Slovensku je preto vyčíslená ako pracovná doba ostatných zamestnancov, čo predstavuje 1 696 hodín za rok (http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=34&rok=05&odkaz=vyucovaci.htm).

5. ďalšie vzdelávanie učiteľov

Vo všetkých štátoch sa dohliada na ďalšie vzdelávanie učiteľov, ale nie vo všetkých štátoch je toto vzdelávanie povinné. Povinné ďalšie vzdelávanie učiteľov je v týchto 14 štátoch (v zátvorke je uvedený minimálny čas za rok, ktorý by mal učiteľ v rámci pracovnej doby venovať svojmu ďalšiemu vzdelávaniu): Belgicko (21 hodín), Nemecko (mení sa podľa jednotlivých krajín, napr. v Bavorsku je to 5 dní), Fínsko (3 dni po 6 hodín), Spojené Kráľovstvo (5 dní), Lichtenštajnsko (6 dní), Švédsko (104 hodín), Holandsko (166 hodín – 10% ročného pracovného času), Rakúsko (15 hodín), Estónsko (160 hodín v priebehu piatich rokov), Maďarsko (120 hodín v priebehu siedmich rokov), Litva (15 dní v priebehu piatich rokov), Lotyšsko (12hodín), Malta (21 hodín), Rumunsko (95 hodín v priebehu piatich rokov).

V Španielsku, Portugalsku, Bulharsku, Poľsku, Slovinsku na Islande je ďalšie vzdelávanie síce nepovinné, ale je podmienkou zvýšenia platu a kariérového postupu. Každý učiteľ v Portugalsku má právo zúčastniť sa podujatí v rámci svojho ďalšieho vzdelávania 8 dní ročne, v Slovinsku a v Taliansku 5 dní a v Estónsku 10 dní ročne.

Vo Francúzku tiež nie je ďalšie vzdelávanie učiteľov povinné, ale býva súčasťou hodnotenia učiteľa inšpektorom a riaditeľom školy, čo má závažný vplyv na kariérový a platový postup učiteľa. Inšpektor i riaditeľ školy môžu učiteľovi nariadiť ďalšie vzdelávanie za účelom nápravy zistených nedostatkov.

Ďalšie vzdelávanie sa realizuje v pracovnom i mimopracovnom čase učiteľov, pričom vo všetkých štátoch (okrem Talianska, Islandu, Lichtenštajnska a Rumunska) učitelia poberajú plný plat. Väčšina štátov platí učiteľom aj náklady spojené s účasťou na ďalšom vzdelávaní, čo pravdaže na Slovensku neplatí. Tiež je zaujímavé, že dĺžka plateného študijného voľna nižších stredných škôl (2. stupeň základnej školy) je v Anglicku šesť týždňov, Lichtenštajnsku šesť

mesiacov, Španielsku, Francúzsku, Portugalsku jeden rok, Švédsku šesť až dvanásť mesiacov, na Islande dva roky a na Malte neobmedzene (http://www.rozhlady.pedagog.sk).

6. vzdelávanie učiteľov v Portugalsku

Porovnaním učiteľskej profesie v Portugalsku a na Slovensku by sme chceli poukázať na výhody a nevýhody novej koncepcie vzdelávania učiteľov. Prečo práve Portugalsko? Pretože Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity nadobudla úzku spoluprácu s Portugalskou pedagogickou školou *(Escola Superior de Educacao ESE)* a na základe tejto spolupráce môžeme porovnať postavenie slovenského a portugalského školstva. Portugalsko sa podobne ako Slovensko zaoberá novými postupmi školských reforiem.

Pre porovnanie môžeme rozanalyzovať návrh *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľa v kariérovom raste*, ktorý sa schválil na štvrtej porade vedenia Ministerstva školstva Slovenskej republiky dňa 14. februára 2007. Návrh *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom raste* v porovnaní so súčasnosťou rieši vzdelávanie učiteľov komplexne, vytvára nový hodnotový systém a mení postavenie učiteľa. Jeho hlavným cieľom je zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagógov škôl a školských zariadení. Navrhovaný systém kontinuálneho vzdelávania je prepojený s profesijnými štandardami, kariérovým systémom a systémom hodnotenia a odmeňovania.

Koncepcia definuje štyri kariérové stupne:

- Začínajúci pedagóg
- Pedagóg
- Pedagóg s prvou atestáciou
- Pedagóg s druhou atestáciou

Dôvody koncepcie sú pomenované veľmi relevantným spôsobom a identifikujú ohrozenia pretrvávajúcich profesijných koncepcií učiteľov. Medzi ne autori zaradili:

1. nejasný profesijný status a identita učiteľa,
2. starnutie učiteľských zborov,
3. feminizácia profesie,
4. nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti učiteľov v jednotlivých regiónoch,
5. neatraktívnosť učiteľskej profesie,
6. nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu,
7. nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl,
8. nedostatočná kvalita pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

Definíciou cieľa koncepcie je „vytvorenie systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce“
(http://noveskolstvo.sk/article.php?105).

Nasledujúcou časťou koncepcie sú východiská, ktoré sú rozdelené na:

a) politické,
b) Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov,
c) programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky,
d) Lisabonská stratégia a Kodanská deklarácia,
e) Pedeutologické východiská a
f) trendy v krajinách Európskej únie
g) základné aspekty celej koncepcie.

Ako vidíme, hlavným aspektom koncepcie je vyššie vzdelanie pedagóga a jeho kariérny rast, ktorý má zabezpečiť vyššiu kvalitu vzdelávacieho procesu a tá by sa mala následne prejaviť aj v platovom ohodnotení. Takéto opatrenie však môže mať niekoľko nepriaznivých dôsledkov:

- časť učiteľov bude absolvovať nové vzdelávanie nie kvôli zlepšeniu svojho pracovného výkonu, ale kvôli pracovnému postupu, čo sa odrazí v nedostatku času na prípravu pred vyučovaním,
- samostatný kariérny rast nemusí zabezpečiť vyššiu kvalitu vzdelania, pretože kvalita vzdelávacieho procesu je závislá od viacerých aspektov (napr. charakter, zručnosti učiteľa, zvládnutie obsahu učiva, kritické myslenie a pod.),
- systém zavádza unifikáciu platov učiteľov podľa dosiahnutého vzdelania, t. j. len iný systém unifikácie, aký je platný dnes,
- odmena za učenie bude spojená s absolvovaním nových vzdelávacích kurzov, na ktoré musí učiteľ vynaložiť svoj osobný aj pracovný čas, prípadne svoje finančné prostriedky,
- platová odmena sa bude odvíjať od dosiahnutého vzdelania (absolvovania kurzov) učiteľa a nie od výkonu práce, čo bude favorizovať profesionálnych učiteľov (absolvujúcich kurzy) oproti ľuďom z praxe, ktorých školy potrebujú vzhľadom na potreby prepájania potrieb trhu práce a školského systému.

Ďalším aspektom koncepcie je značná zložitosť (4 kariérne stupne a v každom 4 platové triedy, špeciálne príplatky, príplatok za riadenie), ktorá môže hlavne v prvotných fázach jej zavedenia spôsobovať riaditeľom škôl vážne problémy v jej napĺňaní.

Pokiaľ vidíme uvedené aspekty novej *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom raste*, pokúsme sa porovnať vzdelávanie a prácu učiteľov v Portugalsku.

7. príprava na povolanie učiteľa v Portugalsku.

Odborná príprava učiteľov spočíva v dosiahnutí diplomu pre predškolskú výchovu a základné školstvo (*Bacharelato)*, ktorá je zameraná na predškolský stupeň vzdelávania žiakov. Na prvom stupni základného školstva učiteľ absolvuje štúdium, ktorým získava špecializovaný vysokoškolský diplom (*Licenciatura*). Jeho štúdium trvá približne štyri alebo štyri a pol roka. Tretí stupeň základného školstva si vyžaduje päť až šesť rokov univerzitného štúdia vrátane praktického vyučovania, pričom sa získava špecializovaný vysokoškolský diplom (*Licenciatura*). Podobný postup je stanovený aj pre získanie vysokoškolského vzdelania stredoškolských pedagógov. Podobne ako Slovenská republika, aj Portugalsko uzákonilo ďalšie vzdelávanie

učiteľov v roku 1992, kde zákon reguluje ďalšie vzdelávanie učiteľov a s ním súvisiaci systém koordinácie a podpory.

Pre ďalšie vzdelávanie stanovuje tieto ciele:

1. zvyšovať úroveň kvality vyučovania stálym doplňaním a obnovovaním teoretických a praktických vedomostí,
2. zvyšovať profesionálne a pedagogické zručnosti učiteľov v rôznych oblastiach, v ktorých pracujú,
3. podporovať nezávislé učenie sa, výskum a inováciu vo vzdelávaní,
4. umožniť profesionálnu rekvalifikáciu, alebo možný prechod medzi rôznymi stupňami a typmi vzdelávania.

(http://www.saaic.sk/socrates/socrates2/prieskum/eurydice/Dalsie)

Záver

Môžeme konštatovať, že vzdelávanie učiteľov v Portugalsku sa riadi jasnými a jednoduchými princípmi opierajúcimi sa nielen o potreby spoločnosti, ale aj o princípy uzákonené v dokumente *Charta učiteľa.* Nová koncepcia vzdelávania učiteľov na Slovensku sa pri porovnaní s princípmi vzdelávania učiteľov v Portugasku riadi komplikovanejšími postupmi, ktoré nemusia zaručovať požadovaný kladný efekt a môže na slovenských učiteľov pôsobiť demotivačne smerom k pedagogickej práci ako aj smerom k individuálnemu vzdelávaniu Prípadné nejasnosti, ktoré môžu vzniknúť v oblasti rozvoja a odmeňovaní učiteľa, môžu spôsobovať vážne problémy riaditeľom škôl (štyri kariérne stupne a v každom štyri platové triedy, špeciálne príplatky, príplatok za riadenie) a pritom sa tak stať nástrojom neinformovanosti, ktorá uškodí najmä samotným učiteľom. Preto by sme radi podotkli, že aktuálna situácia učiteľa sa v niektorých oblastiach nezlepšuje, skôr komplikuje pod zámienkou aktuálnych a nevyhnutých cieľov rozvoja školstva. V tomto pohľade môžems spomenúť slová Bertranda, ktorý hovorí: *„Škola nie je nikdy neutrálna, pretože je činiteľom spoločnosti. Jej úlohou je vytvárať subjekt ľudí, ich percepciu a sociálne vzťahy. Jedincov socializuje alebo premieňa podľa plánov spoločnosti. Škola slúži hodnotám skupín, ktoré kontrolujú spoločnosť. Kultúrne štruktúry, televízia, škola, rozhlas sú nástroje, v ktorých je myslenie ľudí odvracané od skutočných problémov a orientované k pseudoproblémom v nádeji, že skupiny, ktoré majú moc, si ju udržia i naďalej – masová kultúra, priemernosť a úžitkovosť“* (1998, s. 167).

Literatúra

KOVALČÍKOVÁ, I.: *Pedagogika.* Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2003, s. 94 ISBN 80-8068-138-4

BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdelávání.* Praha: Portál, 1998, s. 246, ISBN 80-7178-216-5.

KOSOVÁ, B.: *Humanistické premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2005, s. 11 -34.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ, profesia a príprava.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002, s. 152, ISBN 80-8055-702-0.

KASÁČOVÁ, B. a kol.: *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: Rokus, s. r. o., 2006, s. 160, ISBN 80-89055-69-9.

Internetové zdroje:

http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=34&rok=05&odkaz=vyucovaci.htm, dňa 11. 5. 2009

http://noveskolstvo.sk/article.php?105, dňa 12. 5. 2009

http://kariera.hnonline.sk/c1-21275550-kto-plati-ucitelom-najviac, dňa 12. 5. 2009

http://www.saaic.sk/socrates/socrates2/prieskum/eurydice/Dalsie , dňa 12. 5. 2009

http://www.rozhlady.pedagog.sk , dňa 12. 5. 2009

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PR043SK.pdf , dňa 12.5. 2009

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PR043SK.pdf, dňa 13. 5. 2009

Kontaktná adresa

Mgr. Martina Kohútová
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
martina.kohutova@centrum.sk

Komunikačné kompetencie v pregraduálnej príprave učiteľov

Miroslava LAPŠANSKÁ – Monika MIŇOVÁ

Abstrakt: Príspevok poukazuje na dôležitosť osvojovania a rozvíjania komunikačných kompetencií v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov ako dôležitej súčasti rozvoja ich učiteľskej profesie. Ďalej prezentuje názory budúcich učiteľov na úroveň a možnosti využitia komunikačných kompetencií pre ich pedagogickú prax.

Kľúčové slová: komunikácia, kompetencie, učiteľ, pregraduálna príprava.

Communicative competencies in pre-gradual preparation of teachers

Abstract: The contribution points out the importance of adoption and development of communicative competencies in the pre-gradual preparation of future teachers as an important part of development of their teaching profession. The contribution further presents the opinions of future teachers to the level and possibilities of communicative competencies usage for the teaching practice.

Keywords: communication, competencies, teacher, pre-gradual preparation.

Vysoké školstvo na Slovensku prešlo v posledných rokoch výraznými zmenami, ktorých snahou bolo skvalitňovať pregraduálnu prípravu učiteľov. Na to, aby sa učiteľ stal dobrým učiteľom, nestačí len chcieť. Mal by disponovať určitými kompetenciami, vedomosťami, zručnosťami, ktoré zaručujú kvalitný výkon učiteľského povolania (Turek, 2001).

Skôr, ako prejdeme k vymedzeniu akýchkoľvek kompetencií je potrebné si ujasniť terminológiu. Teda dostať odpoveď na otázku: Čo pojem kompetencia znamená? Vo všeobecnosti pojem kompetencia (z lat. competentia) podľa Šveca (2002, s. 181) vyjadruje komplexnú demonštrovanú schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitných situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rol. Podľa Petláka (In: Hupková, Petlák, 2004) znamená určitú právomoc, dosah právomoci alebo spôsobilosť vykonávať určitú činnosť. *Spôsobilosti (kompetencie - competence, jurisdiction)* sa zväčša spájajú s profesiou, a preto sa mnohokrát pomenúvajú ako profesijné spôsobilosti. Vymedzujú sa často ako komplexná schopnosť či spôsobnosť k úspešnému vykonávaniu profesie (nie len učiteľskej). Zahŕňajú znalosti, spôsobnosti, postoje, hodnoty, osobnostné charakteristiky (Portik, Novotná, 2007, s.40-41). Z uvedených definícií badať, že kompetencie sa primárne nemusia týkať len učiteľa, ale sú súčasťou viacerých profesií. Vo vzťahu k učiteľovi, však hovoríme o pedagogických kompetenciách.

Problematikou kompetencií požadovaných od učiteľov sa v literatúre zaoberajú Helus, Gillernová, Kariková, Kasáčová, Kosová, Kyriacou, Spilková, Švec, Turek a iní.

Pojem pedagogické kompetencie je veľmi široký a vo svojej podstate tak preniká do všetkých sfér učiteľskej profesie. Ako hovorí Dargová (2001) je to učiteľova komplexná vybavenosť tvoriť a tiež tvorivo riadiť edukačný proces. Preto dosiahnuť tieto kompetencie by malo byť plným zavŕšením pregraduálnej prípravy

Kompetencie, ktoré by mali byť cieľom prípravy učiteľov vymedzuje Helus (1995) nasledovne:

- odborno-predmetové, čiže kompetencie vo vedeckých základoch daného predmetu;
- psychologické, ktoré umožňujú nazerať na dieťa z hľadiska jeho vekových a individuálnych zvláštností; umožňujú určiť možnosti jeho rozvoja, ale i bariéry; vytvárať vzťahy a postoje k hodnotám a pod.;
- pedagogicko-didakticko-psychologické - súvisia s postupmi učiteľa pri práci s učivom;
- komunikatívne, ktorými sa tvoria vzťahy medzi učiteľom a deťmi, tvorí sa klíma…;
- riadiace (pedagogicko-manažerské) - uvádzať deti do širších sociálnych súvislostí;
- poradensko-konzultatívne, najmä vo vzťahu k rodičom;
- plánovať a projektovať edukačnú prácu.

Spilková (1996) zasa považuje za základné kompetencie pre učiteľa tieto pedagogické kompetencie:

- odborno predmetové (vedecké základy daných predmetov, ktoré sa stávajú základom vzťahu k činnosti, ktorú učiteľ vo svojej profesii vykonáva);
- psychodidaktické (prostredníctvom ktorých má učiteľ možnosť tvoriť priaznivé podmienky pre učenie, tvorivé riešenie problémov, ako napríklad motivovať k poznaniu, aktivizovať myslenie, vytvárať priaznivú sociálno-emocionálnu a pracovnú klímu a pod.);
- komunikatívne (a to nielen vo vzťahu k deťom, ale aj k sebe i okolitému svetu);
- organizačné a riadiace, (plánovať a projektovať vlastnú činnosť, udržiavať poriadok a systém);
- diagnostické a intervenčné (ako dieťa myslí, cíti, koná);
- poradenské a konzultatívne (vo vzťahu k rodičom);
- reflexia vlastnej činnosti (aby bola možná modifikácia správania, prístupu a metód).

Takto by sme vo vymenúvaní kompetencií mohli pokračovať ďalej. Z uvedeného je zrejmé, že v štruktúre delenia učiteľských kompetencií majú komunikačné kompetencie osobité postavenie. Disponovať nimi znamená mať:

- schopnosť cieľavedome organizovať pedagogickú komunikáciu a riadiť ju (najmä s cieľom rozvoja osobnosti dieťaťa);
- schopnosť sprostredkovať deťom informácie prístupnou formou, jednoducho, jasne a zrozumiteľne;
- schopnosť vytvárať správne vzájomné vzťahy s deťmi i medzi deťmi navzájom, uplatňovať pedagogický takt, pozitívny prístup k deťom (ich akceptáciu, vzájomný rešpekt, empatiu a iné);

- schopnosť organizovať komunikáciu v rôznych pedagogických situáciách, rýchle sa orientovať v meniacich sa podmienkach a prijímať operatívne riešenia;
- schopnosť aktívne načúvať a viesť nedirektívny rozhovor, najmä pri riešení problémov;
- schopnosť využívať všetky komunikačné prostriedky a rozoznať signály (verbálne i neverbálne) prichádzajúce od detí;
- schopnosť komunikovať také otázky, úlohy, ktoré stimulujú tvorivosť detí, podnecujú ich aktívnosť, iniciatívnosť,
- vytvárať podmienky pre rozvoj komunikačných zručností u detí, nechať im priestor, využívať aktivizujúce metódy, skupinovú prácu;
- pri komunikácii rešpektovať potreby detí, ich záujmy, názory, celú osobnosť;
- poskytovať spätnú väzbu, adekvátne spôsoby hodnotenia.

Uvedené kompetencie sú považované za dôležité vo vzťahu študenta k sebe, k iným (deťom, rodičom atď.) a k okoliu a cez tieto kompetencie sa vytvárajú vzájomné vzťahy ako dôležitý faktor klímy.

Kde však môže tieto kompetencie v rámci pregraduálnej prípravy študent získať? Kde ich môže rozvíjať?

Súčasťou jednotlivých **akreditovaných bakalárskych študijných programov (študijné programy I. stupňa):** 1. Predškolská a elementárna pedagogika; 2. Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín; 3. Predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených; 4. Pedagogika mentálne postihnutých; 5. Učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy postihnutých **a v akreditovaných magisterských študijných programoch (študijné programy II. stupňa):** 1. Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie; 2. Predškolská pedagogika; 3. Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených**;** 4. Pedagogika mentálne postihnutých vyučovaných na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove je aj predmet **pedagogická komunikácia.** V rámci tejto disciplíny budúci učitelia získavajú teoretické poznatky, učia sa citlivo reagovať a voliť výrazove prostriedky vzhľadom na obsah komunikácie. Netvrdíme však, že len v rámci tejto disciplíny dochádza k rozvoju komunikačných kompetencií u budúcich učiteľov. Počas 1. a 2. stupňa vysokoškolskej prípravy študenti musia absolvovať povinné predmety a môžu si vybrať z ponuky povinne výberových predmetov a odporúčaných výberových predmetov. Z celej ponuky sme primárne vybrali predmety so zameraním na získavanie komunikačných kompetencií. V nasledujúcich riadkoch uvádzame prehľad všetkých možností aké ponúka naša Pedagogická fakulta PU v Prešove.

Predmety na vysokej škole Bc. štúdium:

- *Povinné predmety:* Úvod do štúdia jazyka a literatúry, Slovenský jazyk I., II., Metodika práce s literárnym textom v predškolskom a mladšom školskom veku, Komunikačné zručnosti v predškolskom a mladšom školskom veku, Písmo a písanie, Pedagogická komunikácia

- *Povinné výberové predmety:* Dramatické formy literatúry pre deti a mládež, Praktická štylistika, Dramatické formy literatúry pre deti a mládež, Jazykovo-komunikačný seminár, Jazyková výchova v materskej škole, Vybrané kapitoly z poetiky literatúry pre deti a mládež.
- *Odporúčané výberové predmety:* Detský autor a recitátor, Tvorivé písanie, Vývin detskej reči, Rétorika.

Predmety na vysokej škole Mgr. štúdium:

- *Povinné predmety:* Praktická rétorika, Projektovanie jazykovej a literárnej výchovy v MŠ, Štylistika administratívnych textov.
- *Povinné výberové predmety:* Jazykovo-komunikačný seminár, Kapitoly zo svetovej literatúry pre deti a mládež, Vývinové trendy v najnovšej slovenskej literatúre pre deti a mládež, Štylistický seminár, Štruktúrované dramatické projekty, Edukačný softvérovo-komunikačný seminár, Komunikačný štýl riadiaceho pracovníka.
- *Odporúčané výberové predmety:* Rozvíjanie slovesnej tvorivosti detí, Pravopisný seminár.

V priebehu jednotlivých akademických rokov sme realizovali prieskum v podobe ankety medzi študentmi 5. ročníka študijného odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy – predškolská pedagogika. Anketa bola zameraná na kompetencie budúcich učiteľov. V tabuľke (Tabuľka 1) uvádzame výsledky spomínanej ankety, ktorá bola zrealizovaná v rokoch 2004 a 2009. Výsledky uvádzame v %.

Tabuľka 1 Porovnanie výsledkov prieskumu

Kompetencie	***2004***				***2009***			
	1		*2*		*1*		*2*	
Komunikatívne kompetencie	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
	3	*7,8*	*5*	*13,1*	*18*	*47,3*	*12*	*31,5*

Legenda: n – počet; % - percentuálne vyjadrenie; 1 – škála výborne; 2 – veľmi dobre

Študentov sme sa pýtali ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých oblastiach kompetencií podľa Helusa (1995). V tabuľke (Tabuľka 1) uvádzame len komunikatívne kompetencie. Ako je zrejmé z výsledkov z roku 2004 sa názor študentov oproti roku 2009 výrazne zmenil. O viac ako 20% študentov uvádza, že sú výborne pripravení po stránke komunikačných kompetencii. Určite tomu prispelo aj to, že študenti z tohto odboru mali viac ústnych skúšok, ktoré výborne zvládli aj vďaka tomu, že mali adekvátny počet kontaktných prednášok, seminárov a dostatok pedagogickej praxe.

Čo povedať na záver?

Študenti by mali mať dostatočne osvojené komunikačné kompetencie, ktorých základ získavajú počas štúdia na vysokej škole. Mali by sme si uvedomiť, že v pedagogickej praxi: učiteľ materskej školy vstupuje počas svojho profesionálneho pôsobenia do rôznych rolí. Jednou z takýchto rolí je aj rola komunikátora. Učiteľ materskej školy by mal vedieť komunikovať na úrovni danej situáciám, ktoré sa vyskytujú v materskej škole. Mal by byť spôsobilý počúvať, odpovedať, reprodukovať, nadväzovať vzťah s deťmi, rodičmi, kolegami, inými zamestnancami školy a verejnosti. Komunikovať tak, aby rodičia mali záujem spolupracovať a nevyvolávať pocit nevôle a vnucovania sa a zasahovania do ich práv. Špecifickosťou tejto role komunikátora je umenie komunikácie s deťmi daného veku v duchu partnerstva, úcty a dôvery k dieťaťu a zároveň vľúdnej náročnosti a dôslednosti. Dobrá komunikačná úroveň a kooperatívna zručnosť učiteľovi umožňuje odovzdávať (sprostredkovať) dieťaťu tajomstvá života okolo nás a vytvárať podmienky pre bohatú komunikáciu dieťaťa. Pre učiteľa (najmä začínajúceho) nie je ľahké byť partnerom v komunikácii s rodičmi, deťmi, kolegyňami a učiteľkami zo základnej školy. Preto by učiteľ materskej školy mal byť vybavený vedomosťami, spôsobilosťami, zručnosťami, vlastnou osobnou vyzretosťou a vyrovnanosťou a tiež komunikačnými kompetenciami, ktorých získavanie a nadobúdanie je súčasťou pregraduálnej prípravy študentov.

Literatúra

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

BELZ, H. – SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetencie a jejich rovzíjení.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

DARGOVÁ, J.: *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress s.r.o., 2001. ISBN 80-968608-1-X.

HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávaní učitelu. In *Pedagogika,* roč. 45, č. 2. 1995. ISSN 3330-3815.

KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

PETLÁK, E. – HUPKOVÁ, M.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

PORTÍK, M. – NOVOTNÁ, E.: *Príprava učiteľa na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov: Grafotlač Prešov, 2007. ISBN 978-80-8068-722-9.

SPILKOVÁ, V.: Východiská vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika, roč. 46, č. 2. 1996.* ISSN 3330-3815.

SPILKOVÁ, V.: *Současné porměny vzdělávaní učitelu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

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

TUREK, I.: *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 2001. ISBN 80-8052-112-3.

Kontaktná adresa

Mgr. Miroslava Lapšanská
PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Pedagogická fakulta,Prešovská univerzita
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
lapsanska@unipo.sk
minova@unipo.sk

Integracja w autorskim „Programie kształcenia dla I etapu edukacji w 6-letniej szkole podstawowej kl. O-III

Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ

Abstrakt: W tekście przeanalizowano autorski program wykorzystując macierz do analizy celów i graf do analizy treści kształcenia. Istnieje integracja przyczynowo - skutkowa pionowa i pozioma między celami szczegółowymi (braku głównego) a treściami. Występuje w nim segmentacja treści, przy której uwzględniono psychologiczne, wychowawcze i społeczne kryterium doboru treści kształcenia. Uwzględnia także: podmiotowość ucznia, wartości kulturowe, społeczne, moralne, wychowawcze oraz umiejętności praktyczne związane z życiem. Dopatrzyć się w nim można wpływu koncepcji utylitaryzmu i formalizmu dydaktycznego.

Kľúčové slová: programy nauczania.

Integration in the proprietary curriculum called ‚Educational curriculum for the first stage of education in 6-year primary school (Year 0 – 3)

Abstract: The paper analyses the proprietary curriculum. There is horizontal and vertical cause and effect integration between detailed goals (lack of the main goal) and contents. There is content segmentation which takes into account psychological, educational and social criteria of selecting teaching contents. Moreover, the curriculum allows for pupils' subjectivity, cultural, social, moral and educational values as well as practical skills. An influence of utilitarianism and didactic formalism can be observed in the curriculum.

Keywords: curriculum.

Wprowadzenie

W swojej pracy pedagogicznej nauczyciel może wybrać odpowiedni program nauczania spośród zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Przeprowadzone wywiady z nauczycielami informują, iż wybierają oni programy instynktownie, nie mając do niniejszego przygotowania i odpowiedniego rozeznania. Po realizacji obranego programu gotowi są na jego zmianę, a tylko nieliczni chcą i umieją go zmodyfikować, dostosowując do możliwości swoich uczniów.

Autorskie programy edukacji wczesnoszkolnej winny zawierać: szczegółowe cele edukacji (kształcenia i wychowania), materiał nauczania (związany z celami), procedurę osiągania celów, opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny. Zatem niniejszą analizę ograniczono do powyższych zagadnień wzbogaconą o opis programu, metod nauczania, wymagania programowe i warunki jego wdrażania.

1. Założenia i cele programu

Na uwagę zasługuje „Program kształcenia dla I etapu edukacji w 6-letniej szkole podstawowej klas „O - III", opracowany przez 13. członków Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki C. Freineta Zespołu Regionalnego we Wrocławiu. Program ten dopuszczono do użytku szkolnego przez MEN pod numerem DKW4014/13/98 opublikowało go Wydawnictwo Dolnośląskie Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.

Program obejmuje 71 stron i zawiera: założenia, organizację procesu edukacyjnego, przykładowy tematyczny, treści kształcenia i cele edukacyjne, treści kształcenia i kształtowane kompetencje do poszczególnych zadań, poziom wymagań dla kl. „O" - III, uwagi o realizacji programu i bibliografię. Program ten obejmuje podstawę programową.

Przy jego opracowaniu autorzy kierowali się założeniami edukacji holistycznej oraz koncepcją pedagogiczną C. Freineta. Prezentowana edukacja szkolna polega – według autorów - na harmonijnym realizowaniu przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania.

Zwrócono szczególną uwagę na zasady: edukacji dla rozwoju, holistyczną, szacunku dla ucznia jako osoby, zdobywania doświadczania, swobodnego wyboru, przygotowywania do uczestnictwa w demokracji, wychowania obywateli świata, nauczania rozumienia planety Ziemi, życia duchowego i rolę nauczyciela sprowadzająca się do funkcji moderatora, animatora, służącego pomocą, inspiratora, uczestnika i kreatora. Należałoby jednak - czego nie zrobiły autorki - krótko wyjaśnić te zasady lub podać ich źródło, ponieważ mogą być różnie interpretowane przez odbiorców.

Główne założenia programu dotyczą: rozwoju predyspozycji ucznia, kształtowania u niego rzetelności, poczucia własnej wartości, zainteresowań, poglądów, samodzielności, przyswajania norm społecznych, podejmowania przez niego decyzji i odpowiedzialności za nie, współdziałania wszystkich podmiotów edukacji.

Przy planowaniu procesu edukacyjnego uwzględniono trzy główne kręgi działań: od planowania do podsumowania, od doświadczenia do wnioskowania, od indywidualnego do zbiorowego przeżywania.

Kolejno omówiono w programie organizację procesu edukacyjnego. Autorzy założyli, iż edukacja dzieci odbywać się będzie bez dzwonków i tradycyjnych stopni szkolnych. Przerwy w pracy uczniów, oprócz dwóch dłuższych (20 - i 25 - minutowe), będą regulowane wewnętrznie w każdej klasie zależnie od potrzeb dzieci. Zajęcia lekcyjne będą prowadzone przede wszystkim formą warsztatową i różnymi metodami uwzględniającymi takie drogi uczenia się, jak: poszukiwanie, odkrywanie, przeżywanie i przyswajanie. Zatem autorki wskazują na konieczność wielostronnego kształcenia, nie podając jednak konkretnych odpowiadających jemu metod realizacji.

W programie podano przykładowy rozkład czasu w tygodniu dla poszczególnych klas oraz propozycje tygodniowego przydziału godzin na realizację programu. Założono, że począwszy od klasy „O" uczniowie będą uczyć się także dwa razy w tygodniu języka obcego oraz religii. Dzieci

będą też zdobywać umiejętności pracy na komputerze. Zamieszczono także przykładowy plan zajęć na jeden miesiąc. Przewiduje się, że raz w mają odbyć się w klasie „O" wycieczki, wyjścia do kina, teatru i po dwa razy (czyli miesięcznie po 6) w klasach I - III. W każdy poniedziałek nauczyciel planuje z uczniami zajęcia na okres dwóch tygodni, rozmawiając o aktualnych wydarzeniach. Co drugi tydzień - w piątek – organizowane będą zajęcia podsumowujące pracę z danego okresu pracy. Podano tu przykładowy plan zajęć na miesiąc dla poszczególnych klas oraz imprez klasowych i międzyklasowych z aktywnym udziałem rodziców. Plany te niczym nie odbiegają (pod względem tematyki, struktury i organizacji) od tradycyjnych, dotychczasowych planów pracy dydaktyczno - wychowawczej nauczyciela kl. I - III.

W oryginalny, ale i trudny, sposób zaprezentowano natomiast podział „Treści kształcenia i kształtowania kompetencji", w których wyszczególniono cele proponowanej edukacji. Autorki wyodrębniają w treściach tylko cele finalne i etapowe. Trudno wyodrębnić cel naczelny edukacji tegoż programu. Przyjmując klasyfikacje celów za B. Bloomem (1956), K. Denkiem (1989 i 1998), B. Niemierką (1990) należy wyodrębnić cele: naczelny (ogólny), pośrednie i szczegółowe. Zatem cele etapowe omawianego programu odpowiadają celom szczegółowym, a cele finalne - pośrednim. To oznacza, że brakuje celu naczelnego. Jednak cele szczegółowe (tutaj etapowe) winny być sprecyzowane w zakresie sfery poznawczej, emocjonalno - motywacyjnej i psychomotorycznej. Takiego podziału można dopatrzyć się w wyodrębnionych kompetencjach ucznia, w których autorki podają, co „uczeń potrafi", w wiedzy - „uczeń zna", rozumie i postawach-„uczeń jest" i itp.

2. Integracja między celami programu

Strukturę wewnętrzną celów można poznać za pomocą analizy macierzowej. Zatem przeprowadzono analizę macierzową celów etapowych (tj. szczegółowych) niniejszego programu. Między poszczególnymi celami zachodzi silny związek i zależność logiczna. Między celami szczegółowymi jest przyczynowo-skutkowa integracja pionowa. Chcąc osiągnąć cel finalny należy skoncentrować się na celach, dotyczących bezpieczeństwa i pełnienia ról przez uczniów. Cele te akcentują wychowanie a nie nauczanie.

3. Analiza treści kształcenia

Cele dają podstawę wyszczególnienia tematów i treści kształcenia. W „Treściach kształcenia i kształtowania kompetencji" wyodrębniono osiem głównych zadań wiodących, idee pedagogiki C. Freineta, cele finalne oraz etapowe. Zadania te (osiem) mają być realizowane przez cały rok w każdej klasie. Prawdopodobnie w kolejnej klasie nauczyciel ma poszerzać ich zakres i stopień rozumienia i stosowania, o czym autorki już nie informują. Gdyby tak było to treści te maj ą układ spiralny.

Wyodrębniając idee C. Freineta, autorki chcą z pewnością udowodnić, iż ich założenia wynikają z niniejszej koncepcji, a jeśli tak, to można dopatrzyć się tu pewnych nieścisłości. Na przykład:przyporządkowano idei pedagogiki C. Feineta, która brzmi „Dziecko nie kształtuje

się przez nakazy zewnętrzne“ (ibidem, s. 13), dwa sprzeczne z niniejszą tezą Freineta cele etapowe: „Nauczyciele pomagają uczniom w planowaniu zadań, opracowywaniu zasad i norm związanych z pełnieniem różnych ról w klasie. Uczniowie rozliczają się przed zespołem w wypełnianych zadań“ (ibidem, s. 13). Tak sformułowane przez autorki programu cele wskazują na istnienie nakazów, kontroli, co sprzeczne jest z ideą freinetowską.

W każdym zadaniu wiodącym autorki wyodrębniły działanie, poszukiwanie, uczenie się, komunikowanie, współpracę, myślenie i doskonalenie się, w których wyodrębniono umiejętności, wiedzę i postawy. Ta szczegółowość i wielość podziału treści kształcenia powoduje jednak, że treści te są mało czytelne i zrozumiałe. Wyodrębniono głównie treści polonistyczne, środowiskowe, społeczne, które są fragmentarycznie urozmaicone treściami plastyczne - technicznymi, muzycznymi. Natomiast treściom matematycznym i motorycznym poświęcono, w stopniu podstawowym, jedynie zadanie VII. (ibidem, s. 51- 53) i III. (ibidem, s. 27).

Autorki zaproponowały cztery przykładowe kręgi tematyczne z podziałem na: nazwę kręgu, tematy szczegółowe, termin realizacji, odpowiedzialnych z nią i uwagi o przebiegu tematów szczegółowych. Pożądane byłoby określenie, jakich dziedzin edukacji dotyczą tematy szczegółowe, a dotyczą one głównie edukacji polonistycznej, społecznej, przyrodniczej, zdrowotnej, artystycznej. Pominięto treści matematycznych i motorycznych. Ważna byłaby tutaj informacja, czy tematy szczegółowe to tytuł dnia, czy tygodnia, czy poszczególnych lekcji. Prawdopodobnie są to tematy tygodnia.

Pierwszy obszar treściowy dotyczy ucznia, szkoły, do której uczęszcza,warunków uczenia się i bezpieczeństwa. Obszar drugi dotyczy przeżyć i zainteresowań ucznia oraz dzielenia się nimi z innymi, trzeci obejmuje coraz to większe środowisko, tj. rodzinę, sąsiadów, dzielnicę, miasto, region, Polskę i wreszcie Europę. Zatem lepiej byłoby obszar pierwszy potraktować jako przedostatni. Chcąc w pełni zrealizować program i jego założenia, należy szczególną uwagę poświęcić zagadnieniom, które dotyczą świata otaczającego dziecko i jego przeżyć. Między treściami jest związek logiczny i pionowa integracja przyczynowo – skutkowa.

Z powyższych rozważań wynika, że sformułowane główne kręgi tematyczne, tematy szczegółowe, treści kształcenia i cele obejmują swym zasięgiem przede wszystkim zagadnienia wychowawcze, społeczne, środowiskowe, przyrodnicze, a nawet terapeutyczne, których podstawą jest edukacja polonistyczna, środowiskowa, muzyczna, plastyczna. Między celami a treściami jest pozioma integracja przyczynowo - skutkowa. Jest to zauważalne, mimo braku jasno sformułowanego celu głównego.

W następnej kolejności autorki programu opisały standardy wymagań. Są to pewne normy dotyczące umiejętności, wiedzy i postaw, stawiane uczniowi na początku i na końcu I. etapu edukacji, tzn. dla dzieci kończących kl. „O“ i III. Pozwolą one ustalić nauczycielom kl. I - III orientacyjne wymagania stawiane wychowankom kończącym dany etap nauki. Ten orientacyjny poziom wymagań zawiera dwa poziomy wiadomości podstawowych i wykraczających poza podstawy programowe. Ocena ucznia jest ustna, pisemna praktyczna i analityczna. Znaczy to,

że dotyczy ona umiejętności uczniów, traktowanych - przez autorki - jako zbiór pojedynczych osiągnięć, w tym wiadomości i ukształtowanych umiejętności.

4. Osiągnięcia ucznia

Osiągnięcia uczniów mają być podsumowywane różnymi metodami i narzędziami z preferowaniem samokontroli oraz samooceny pracy. Systematycznie gromadzona dokumentacja o postępach ucznia ma być udostępniana rodzicom i uczniom. W trakcie roku szkolnego wprowadza się dwie karty: „osiągnięć", która stanowi podsumowanie wyników samodzielnej pracy sprawdzającej osiągnięcia dziecka w zakresie określonej umiejętności i kompetencji oraz „sukcesów", zawierająca symbole sukcesów dziecka, np. w muzyce, plastyce itp., z krótkim opisem osiągnięć w zachowaniu i w nauce ze wskazaniem ewentualnych braków. Po pierwszym semestrze i na koniec roku szkolnego uczeń otrzyma „Kartę sukcesów" wraz z opisem owych osiągnięć. Również na koniec roku otrzyma świadectwo ukończenia klasy z adnotacją o promocji do klasy programowo wyższej. Opracowano również „Arkusz osiągnięć dziecka" podsumowujący przede wszystkim umiejętności ucznia klasy III w zakresie kompetencji: komunikowania się, współpracy, działania, planowania, doskonalenia się poszukiwania, myślenia i uczenia się. Pozostaje tylko pytanie: jaki będzie odbiór rodziców i ich dzieci tak wielu zaświadczeń dotyczących osiągnięć szkolnych.

W uwagach o realizacji i budowie programu stwierdzono, że będzie on realizowany w oparciu o doświadczenia zdobywane przez uczniów podczas organizowanych systematycznie wycieczek, kontaktów z kulturą i sztuką oraz ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Źródłem zdobywania wiedzy, utrwalania i rozwijania umiejętności będą także: różne obowiązujące dotychczas podręczniki, zeszyty ćwiczeń, encyklopedie dziecięce, albumy, krótkie teksty popularnonaukowe, profesjonalna literatura dla dzieci i własna twórczość dziecięca, karty pracy, fiszki autokorektywne, filmy video itp.

Zakończenie

Program ten zorientowany jest - wg autorek - szczególnie na: rozwijanie kompetencji uczniów, jego działanie, myślenie, poszukiwanie przez niego niezbędnej wiedzy, komunikowanie i doskonalenie się oraz współpracę. W centrum postawione jest dziecko i jego wychowanie. W toku pracy uczeń wykorzystuje swoje doświadczenia. Wymagana jest więc od niego dojrzałość poznawcza, emocjonalno - motywacyjna, psychomotoryczna i społeczna.

Nie określono w programie metod pracy. Można jedynie domyślać się, że autorki biorą pod uwagę metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe) i praktyczne. Nie uwzględniono też podręczników dla ucznia, materiałów metodycznych dla nauczycieli, wykazu środków dydaktycznych, testu osiągnięć kompetencji ucznia. Nie wspomniano również o kosztach, jakie muszą ponieść rodzice i szkoła w wyniku realizacji tegoż programu. Na pewno wymaga on dużego nakładu pracy ze strony nauczyciela oraz jego dokształcania się i samodoskonalenia. Nie określono, czy autorki programu sprowadzały go w realizacji i jaka była jego efektywność.

Na podstawie analizy można zauważyć, że chociaż jest to trudny program do realizacji dla młodego, a nawet dla doświadczonego nauczyciela i nie może on pasować do wszystkich warunków szkolnych, to jest bardzo ciekawy ze względu na swoje założenia i idee. Dla właściwej jego realizacji konieczna jest, albo konsultacja z autorami programu, albo opublikowanie materiałów metodycznych dla nauczycieli.

Program ma charakter interdyscyplinarny. Występuje w nim segmentacja treści, przy której uwzględniono psychologiczne, wychowawcze i społeczne kryterium doboru treści kształcenia, co daje nauczycielowi pewien margines swobody. Istnieje integracja przyczynowo - skutkowa pionowa i pozioma między celami szczegółowymi (braku głównego) a treściami. Uwzględnia także: podmiotowość ucznia, wartości kulturowe, społeczne, moralne, wychowawcze oraz umiejętności praktyczne związane z życiem. Dopatrzyć się w nim można wpływu koncepcji utylitaryzmu i formalizmu dydaktycznego.

Literatúra

DENEK, K.: *O nowy kształt edukacji.* Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 1998. ISBN 83-905248-3-X.

KOLLEK, B.: *Program kształcenia dla I etapu edukacji w 6-letniej szkole* podstawowej kl. O-III. Wrocław: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1997.

Kontaktná adresa

dr. Marzenna Magda-Adamowicz
Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra, ul. Pionierów 3/1, 657 62 Zielona Góra, Poland
drmagda@o2.pl

Vzdelávacie potreby učiteľov v systéme ďalšieho vzdelávania učiteľov

Tatiana MAJEROVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vzdelávacími potrebami učiteľov v procese kontinuálneho rozvoja učiteľa v ďalšom vzdelávaní. Učitelia majú od ďalšieho vzdelávania isté očakávania, ktoré sú ovplyvnené vonkajšími i vnútornými potrebami. Potreby učiteľov pokladáme nielen za osobnostnú požiadavku a nástroj sebapoznania, ale za prvok, ktorý prispieva k sebarozvoju učiteľa, školy i inštitúcie, ktorá poskytuje ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Kľúčové slová: ďalšie vzdelávanie učiteľov, kompetencie, očakávania, učiteľ, vonkajšie a vnútorné potreby, vzdelávacie potreby.

The Educational Teacher´s Needs in the System of the Further Education for Teachers

Abstract: The contribution deals with the educational teacher´s needs in the continual development of teacher in the further education. The teachers have certain expectations from the further education, which are influenced by the outer and inner needs. The teachers´ needs are considered to be not only a personal demand and a tool of self-knowledge, but also a component contributing to the self-development of the teacher, to the school and to the institution providing the further education for the teachers.

Keywords: further education for teachers, skills, expectations, teacher, outer and inner needs, educational needs.

Úvod

Učiteľská profesia sa v ostatnom období dostáva do siete vzdelávacích potrieb, do ktorej patria nielen potreby človeka – učiteľa, ale aj potreby žiaka, rodičov, školy, školskej politiky, štátu. Neraz sa učiteľ ocitne v situácii, v rozpore, s vlastným myslením, s požiadavkami, ktoré sú naňho kladené, s predstavou o vlastnej budúcnosti v školstve. Na jednej strane sú požiadavky všetkých činiteľov, ktoré do školstva vstupujú priamo alebo nepriamo a na druhej strane je učiteľ s jeho vlastnými potrebami.

Spoločenské potreby verzus učitelia

Teória vyjadrila požiadavky na **kvality učiteľa** / podľa štúdií OECD, In: Švecová, Vašutová,1997 s.16/ týmito 5 dimenziami:

1. Vedomosti z oblasti kurikula príslušného predmetu
2. Pedagogické schopnosti vrátane repertuára vyučovacích metód a techník
3. Schopnosť sebareflexie a sebakritiky ako prejav profesionality učiteľa
4. Empatia a angažovanosť vo vzťahu k druhým, ich uznanie a úcta k nim
5. Manažérske kompetencie, pretože u učiteľa sa predpokladá škála manažérskych zodpovedností ako v triede, tak mimo nej.

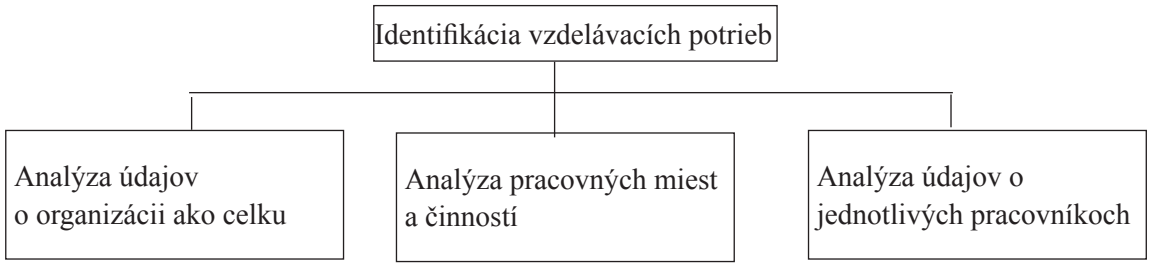
O takmer jedno desaťročie sa situácia v školstve v duchu týchto kvalít učiteľa výrazne nezmenila. Zmenili sa však požiadavky a kompetencie, ktoré sa každým rokom prehodnocujú, z čoho vyplýva, že požiadavky na prácu učiteľa sú väčšie, kým podmienky v školstve na prácu učiteľa takmer stagnujú. Explózia informácii a trend inovácie preniká do školstva, čo sa následne premieta do celoživotného vzdelávania. Súčasné školstvo je vystavené novému fenoménu, ktoré súvisí s konkurenčným prostredím. A preto sa aj učiteľ chápe ako aktívny prvok zaručujúci stabilitu s efektivitu chodu školy. Učiteľ samozrejme vystupuje aj ako motivátor subjektov vstupujúcich do školy. Učiteľ ak nechce stagnovať, musí sa prispôsobiť požiadavkám a na nich budovať očakávané kompetencie. Školstvo odmieta jednostranne orientovaného učiteľa. Ekonomika a spoločnosť vyvíjajú preto tlak na také kľúčové kompetencie, ktoré od osobnosti učiteľa vyžadujú celoživotný proces učenia sa. Výsledky takéhoto smerovania Vašutová (In: Lazarová, 2006, 66) popisuje v Modeli profesijného štandardu, keď hovorí o ôsmich základných oblastia ch učiteľských **kompetencií**:

- Predmetovo/odborovú
- Didaktickú a psychodidaktickú
- Pedagogickú
- Diagnostickú a intervenčnú
- Sociálnu, psychosociálnu a komunikatívnu
- Manažérsku a normatívnu
- Profesijne a osobnostne kultivujúcu
- Ostatné predpoklady

Napĺňanie týchto kompetencií si vyžaduje primerané sociálne, pracovné a ekonomické prostredie, lebo naznačené komptenencie súvisia nielen s jazykovými, komunikačnými zručnosťami, ale vyžadujú od učiteľa nové vyučovacie metódy, formy a prostriedky. Očakávajú diagnostické schopnosti, adekvátnu pedagogickú komunikácia, legislatívny prehľad v školstve. Kompetencie predpokladajú tiež záujem učiteľa o jeho vlastný osobnostný rozvoj a napredovanie učiteľa.

Ak sa však kriticky pozrieme na očakávané, predpokladané kompetencie a súčasnú situáciu v školstve (feminizácia, prestarnutý pedagogický zbor, znížený status učiteľa, výchovné problémy, nedostatok materiálnych a učebných pomôcok, nízke finančné ocenenie, nedostatočná kvalita pregraduálneho a postgraduálneho vzdelania), zistíme, že učiteľ v našej škole sa môže dostať do konfliktov, keď nároky vyžadované spoločnosťou, sú v rozpore s jeho vlastnými vzdelávacími potrebami. /nedostatok rodinných financií, nedostatok poradenstva, slabé zásobenie školských knižníc, vysoké poplatky za špecializované kurzy neústretovosť vedenia školy, kolegov a pod ./ Vychádzame totiž z psychologického chápania **potreby,** keď jej **hlavným znakom** podľa I. Pavlova (2002, 53) je „subjektívne prežívaný nedostatok (alebo prebytok) niečoho, čo je pre život jednotlivca podstatné a výrazne pôsobí na motiváciu v priebehu každej činnosti. Potreba môže vystupovať ako silný motivačný podnet, ktorý je spätý s hodnotami uznávanými určitou profesijnou skupinou.“

Z. Palán (2002, 234) zachytáva takéto východiská pre zisťovanie **(identifikáciu) vzdelávacích potrieb** v rámci podniku: /aplikujeme na školu/



Z tabuľky vyplýva, že aj každá škola ako organizácia /podnik/, by mala poznať svoj stav, ekonomickú, finančnú situáciu, požiadavky, orientáciu, perspektívu a potreby, ktoré sú na ňu kladené. Urobiť dôkladnú analýzu pracovných miest a činností, ktoré prebiehajú na pracovisku a s tým spojené analyzovanie údajov o jednotlivých pracovníkov. Preveriť skutočný stav medzi kvalifikovanosťou a stavom pracovných miest. Vzdelanie i ďalšie vzdelávanie pracovníkov školy je podstatné. Od neho bude závisieť ďalšie napredovanie jej vývoja. V prvom rade poznanie potrieb členov školy, ich rešpektovanie a i zosúladenie požiadaviek vytvára adekvátnu klímu pre ďalšie vzdelávanie učiteľov. V prvotnom procese poznávania potrieb sú zistiteľné kľúčové prebytky a nedostatky – tak ako sme ich naznačili v definícii potreby.

I. Pavlov (2002, 53) v súvislosti s dynamikou potrieb a ich reprodukciou uvádza základné fázy:

6. Napätie vyvolané potrebou – nedostatok primeraných podnetov pre organizmus (čím väčší nedostatok, tým väčšie napätie vo vzťahu k danej potrebe)
7. Spotrebovanie predmetu potreby – proces uspokojovania potreby
8. Nasýtenie – uspokojovanie potreby

Pri napĺňaní tejto schémy, môže dochádzať ku viacerým alternatívam, napr:

Učitelia neraz pri výkone svojho povolania prežívajú napätie medzi požadovanými výsledkami svojej práce a reálnym hodnotením ich výkonov. Tento rozpor, napätie, demotivácia z – deficitu pozitívneho finačného hodnotenia, býva príčinou toho, že zanikajú vzdelávacie potreby učiteľov. Vonkajšou i vnútornou frustráciou vzniká trvalejšia nechuť ku ďalšiemu celoživotnému vzdelávaniu.

Iný prípad môže nastať, keď nie vždy vnútorná vzdelávacia potreba znamená to isté, ako vonkajšia vzdelávacia požiadavka. Je to priestor pre nový druh napätia, keď môže dôjsť k rozporu v názoroch medzi vedením školy, ktoré zastupuje štátnu vzdelávaciu politiku a učiteľmi, ktorí denno- denne realizujú svoje výchovno-vzdelávacie úlohy. Ak sa zamyslíme nad profesiou učiteľa, zistíme, že učiteľ sa v prvom rade cíti, ako ten, ktorý vyučuje a vychováva iných. Pýtajme sa: „Kto a ako často sa zaoberá vzdelávacími potrebami učiteľa? V tejto polohe je učiteľ neraz zneistený, lebo možnosť ďalšieho vzdelávania sa nie je vždy samozrejmá.

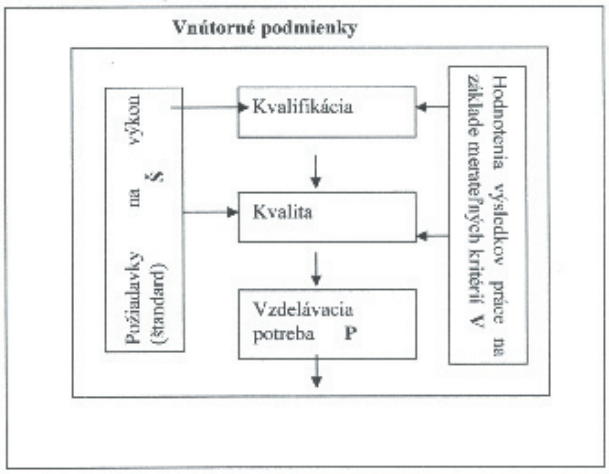
Medzi vzdelávacie problémy J. Kohnová (2004) okrem iných zaraďuje: čas venovaný ďalšiemu vzdelávaniu, legislatívu ďalšieho vzdelávania, akreditáciu ďalšieho vzdelávania,

financovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov. Ide o problematické fakty, ktoré sa premietajú do prístupu a efektívnosti práce učiteľov v ďalšom vzdelávaní. Poznanie vzdelávacích potrieb učiteľov predstavujú zložitý proces, ktorý v sebe zahŕňa longitudiálny výskum, osobnostné kvality učiteľa, poznanie školskej politiky a smerovanie vedenia školy. Až potom seba vníma ako manažéra školy, komunity, spoločnosti (Lazarová, 2006). Učitelia pri svojej práci sú denno-denne vystavení spätnej väzbe (zo strany žiaka, rodiča, vedenia školy), avšak na druhej strane títo aktéri (žiaci, rodičia, vedenie školy) sa nepravidelne zaoberajú vzdelávacími potrebami učiteľov. Učiteľ sa v tejto situácii dostáva do úzkych, keďže:

Na vzdelávacie potreby vplývajú **vonkajšie i vnútorné podmienky** pôsobiace na osobnosť učiteľa. Medzi vonkajšie podmienky patrí: spoločenská a ekonomická situácia štátu a školstva, kvalitatívna dokumentácia školstva, materiálne vybavenie pracoviska, región pracoviska, finančné ohodnotenie, ponuky vzdelávania sa, vekové zloženie učiteľského kolektívu, žiakov,.... Medzi vnútorné podmienky patrí: motivácia vzdelávania sa, vek, pohlavie, rodinná situácia a zázemie, osobnostný profil.

Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy zaznamenal I. Pavlov (2002, 54) v nasledujúcom obrázku, v ktorom zaznamenal nasledujúci vzorec: P = Š – V

Vonkajšie podmienky



Zo strany vedenia školy nie je učiteľovi umožnené nadobudnúť vzdelávanie, o ktoré má záujem, ale podrobuje sa vzdelávaniu, ktoré mu dopredu určí vedenie školy. Tento rozpor sa môže efektívne riešiť ak sú splnené podmienky (Pavlov, 2002, 52):

- Existuje podpora vedenia školy vzdelávaniu učiteľov
- Učitelia majú motiváciu
- Je vykonaná kvalitná analýza vzdelávacích potrieb
- Existuje súlad programu školy a analýzy potrieb

Učitelia, by mali vlastnou sebareflexiou uvažovať o svojich vzdelávacích potrebách a vedenie školy, by malo byť nápomocné v tomto procese. Štúdia McLaughlin (In: Švecová, J. – Vašutová, J., 1997, 56) popísala **stratégie**, ktoré sa ukázali ako efektívne pre skvalitnenie vzdelávania, zvlášť keď boli uplatňované spoločne:

- Konkrétne, špecifické a do hĺbky idúce vzdelávanie pre učiteľov,
- Pomoc žiakom zo strany miestneho učiteľského zboru,
- Pozorovanie podobných projektov v iných triedach, školách,
- Program pravidelných stretnutí, ktoré sa sústreďujú na praktické problémy,
- Účasť učiteľov na rozhodovaní o programe a projekte školy
- Vývoj miestnych projektových materiálov
- Účasť riaditeľov a vedenia škôl vo vzdelávacích programoch.

Zo štúdie vyplýva, že ide o náročný proces, ktorej obsahom sú stratégie vyžadujúce veľkú trpezlivosť, vzájomnú pomoc i rovnováhu medzi požiadavkami školy, potrebami jedinca, spoločnosti.

Záver

Nemalo by sa zabúdať na myšlienku, že učitelia sú ústrednými aktérmi skvalitňovania vzdelávania a školstva, ak však budú k ďalšiemu vzdelávaniu pristupovať ako k niečomu povinnému a nutnému, neprinesie očakávaná profesijná kariérna cesta sľubované výsledky. Ak sa bude učiteľ na tento proces dívať ako na „ďalší papier v jeho dokumentácii", vzdelávanie stratí na kvalite z pohľadu učiteľa. Ak bude ďalšie vzdelávanie učiteľov smerovať k finančnému oceneniu učiteľa a nebude viesť ku kvalite vyučovania, tak ďalšie vzdelávanie stratí zmysel svojho smerovania. Ak však budú vzdelávacie potreby rešpektované zo strany vedenia školy, školskej politiky i vzdelávacej inštitúcie, tak školská reforma prinesie očakávané výsledky. Lebo ďalšie vzdelávanie učiteľov súvisí nielen s rozvojom profesijnej dráhy učiteľov, ale aj s rozvojom žiaka, školy a školskej politiky.

Literatúra

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávaní učitelů a jejich profesní rozvoj.* Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-148-6

LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vlzdělávaní učitelů.* Brno: Paido. 2006. 230s. ISBN 80-7315-114-6

PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje.* Praha: Academia. 2002. s. 233-239. ISBN 80-200-0950-7

PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy.* Prešov: MPC. 2002. 107s. ISBN 80-8045-285-7

Problémy učitelské profese ve světe. (Spracovali: Švecová, J. – Vašutová, J.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávaní. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 1997. 130s.

Kontaktná adresa

Mgr. Tatiana Majerová
FHPV PU, Ústav pedagogiky a psychológie, Katedra pedagogiky
Ul 17. novembra č. 1, 08001 Prešov, Slovenská republika
taniaz@centrum.sk

Mierzenie i monitorowanie jakości pracy szkoły w Polsce i za granicą

Anna MALEC

Abstrakt: Monitoring pedagogiczny należy zaliczyć do najnowszej metody doskonalenia edukacji mającej co prawda długą przeszłość, ale krótką udokumentowaną historię, gdyż w każdej epoce - na co zwracają uwagę historycy wychowania - starano się oceniać i „rozliczać" z jednej strony uczniów, z drugiej zaś uczących ich nauczycieli. Komercjalizacja szkolnictwa, zauważalna w państwach zachodnich pod koniec XX wieku, spowodowała wywieranie presji mającej na celu ciągłe doskonalenie edukacji. Najprostszą metodą oceny jakości pracy szkoły stawały się rankingi w mediach, a także pozycja społeczna i zawodowa, jaką osiągali absolwenci tych placówek. Publiczne szkolnictwo, utrzymywane z pieniędzy podatników, również zostało poddane licznym kontrolom i ocenianiu przez władze oświatowe, które powoływały wyspecjalizowane komisje, w skład których wchodzili wybitni profesorowie uczelni pedagogicznych.

The author of the article presents a discourse on issues of monitoring in Western Europe countries.

Kľúčové slová: monitorowanie pedagogiczne, mierzenie jakości pracy szkoły, ewaluacja, diagnoza.

Measuring and monitoring the quality of the school performance in Poland and abroad

Abstract: Educational monitoring should be classified as the latest method of improving education, which, as a matter of fact, has had long past, but a short documented history since in every period - what is indicated by education historians – on one hand pupils were assessed and "accounted for", on the other teachers evaluated. Commercialisation of schooling, observable in Western countries at the end of the 20th century, resulted in the pressure aimed at continuous improving of education. The simplest method of evaluating the school performance has become rankings in the media as well as the social and professional standing achieved by graduates of the schools. State education, supported from taxpayers' money, has also been subject to a number of inspections and evaluations by educational authorities which have appointed special commissions made up of distinguished professors from universities of education.

The author of the article presents a discourse on issues of monitoring in Western Europe countries.

Keywords: educational monitoring, measuring the quality of school performance, evaluation, diagnosis.

Monitoring pedagogiczny należy zaliczyć do najnowszej metody doskonalenia edukacji mającej co prawda długą przeszłość, ale krótką udokumentowaną historię, gdyż w każdej epoce - na co zwracają uwagę historycy wychowania - starano się oceniać i „rozliczać" z jednej strony uczniów, z drugiej zaś uczących ich nauczycieli. Komercjalizacja szkolnictwa, zauważalna w państwach zachodnich pod koniec XX wieku, spowodowała wywieranie presji mającej na celu ciągłe doskonalenie edukacji.

Najprostszą metodą oceny jakości pracy szkoły stawały się rankingi w mediach, a także pozycja społeczna i zawodowa, jaką osiągali absolwenci tych placówek. Publiczne szkolnictwo,

utrzymywane z pieniędzy podatników, również zostało poddane licznym kontrolom i ocenianiu przez władze oświatowe, które powoływały wyspecjalizowane komisje, w skład których wchodzili wybitni profesorowie uczelni pedagogicznych.

W połowie lat dziewięćdziesiątych przeprowadzono we Francji interesujące monitorowanie osiągnięć uczniów na różnych poziomach edukacji objęte programem Evaluation CE_2- 6eme. Przedmiotem zainteresowania przestrzeni badawczej stały się osiągnięcia szkolne w zakresie matematyki i języka francuskiego. Coroczny raport, przygotowywany z analizy wyników, wydawany jest przez Ministerstwo Edukacji Francji i stanowi ważny dokument przekazywany nauczycielom oraz instytucjom odpowiedzialnym za kształcenie i dokształcanie nauczycieli. Ważną rzeczą jest to, że informacje na temat poziomu osiągnięć uczniów publikowane w niniejszym raporcie nie służą prowadzeniu selekcji uczniów czy też tworzeniu rankingu szkół.

Podstawową funkcją ocen, zdobytych podczas procesu sprawdzającego, jest dostarczanie systematycznej kompleksowej informacji na temat kategorii umiejętności dobrze opanowanych przez uczniów oraz sprawiających trudności, a więc wymagających wzmożonej pracy ze strony nauczyciela. Na ważność tego dokumentu zwraca uwagę Roman Dolata - polski badacz niniejszych zagadnień - „Raporty Ministerstwa Edukacji Francji stają się przedmiotem analizy i dyskusji wśród nauczycieli, zarówno w odniesieniu do wyników badań, jak i sugestii metodycznych. Wnioski, które nasuwają się z tych dyskusji, mają służyć wprowadzaniu przez nauczycieli takich zmian w działalności edukacyjnej, które sprzyjają osiąganiu sukcesu szkolnego przez jak najliczniejszą grupę uczniów[1].

Interesujące badania monitoringowe przeprowadzono we Francji w 1994r. Objęto nimi 2500 dzieci ośmioletnich i taką samą grupę dzieci jedenastoletnich uczęszczających do szkół publicznych i prywatnych.

Zestawy zadań sprawdzających przygotowane zostały przez zespół ekspertów pracowników wyższych uczelni, nauczycieli oraz pracowników administracji oświatowej. Autorzy raportu podkreślali, że nie tylko interesuje ich ogólny poziom umiejętności uczniów w zakresie języka francuskiego i matematyki, ale przede wszystkim analiza opanowania wszystkich kategorii umiejętności. Działania kontrolne były tak skonstruowane, aby umożliwić sprawdzanie umiejętności zastosowania wiedzy językowej i matematycznej w konkretnych sytuacjach, nawiązujących do zdarzeń życia codziennego. Próbuje się więc opisywać poziom zaradności językowej i matematycznej dzieci, a nie sposób sformalizowanej wiedzy oderwanej od rzeczywistości. Sporządzona z badań diagnoza służyć będzie działaniom zmierzającym do poprawy efektywności kształcenia oraz stanie się metodą doskonalenia edukacji.

Podobnie w innych krajach realizowano narodowy program będący początkiem społecznego ruchu poprawy jakości szkół. W Anglii i Walii w 1989 roku politycy rządu konserwatywnego zdecydowali się na dokonanie oceny pracy jakości szkoły w oparciu o koncepcję Franklina Bobbi′ta, który usiłował przełożyć zasady naukowej organizacji, opartej na Taylorowskiej

[1] R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji,* Warszawa 1997, s. 13.

koncepcji zarządzania, na grunt placówki szkolnej. (Teoria Taylerowska, opierająca się na mechanistycznym rozumieniu procesu produkcji, została na początku XX wieku przystosowana przez Franklina Bobbit′a do wykorzystania jej w nauczaniu. W myśl jej założeń każdemu nauczycielowi powinno się dostarczyć szczegółowych instrukcji dotyczących wszystkiego, co ma być wykonane: pracy jaką ma wykonać, poziomu jaki ma osiągnąć, metod i pomocy, jakimi ma się posługiwać. Było to w znacznym stopniu pozbawieniem wykonawcy możliwości decydowania o sposobie wykonania czynności. System ten w niewielkim stopniu uwzględniał tworzenie i kontrolowanie własnego procesu pracy. Charakterystyczny dla tego modelu jest system nakazowy, a więc nastawiony na produkt i napędzany strachem paradygmat nauczania i testowania)[2].

Dla angielskich i walijskich nauczycieli był to szok, ponieważ przyjęte rozwiązania były całkowicie sprzeczne z ich dotychczasowymi doświadczeniami. Byli bowiem przyzwyczajeni do całkowitej wolności i samodzielności w układaniu programu i planu pracy.

Odgórnie narzucane testy do oceniania jakości pracy szkoły, tworzące tak zwany ranking szkół, są bojkotowane przez nauczycieli. Wspomniane rankingi - ich zdaniem - są niczym innym jak narzędziem kreującym „dobre szkoły" grupujące dzieci z rodzin o wysokim statusie ekonomicznym. Uczenie „pod testy" spotkało się z ostrą krytyką National Curriculum – organu[3], który wprowadził wspomniany program narodowy. Angielsko-Walijski przykład pokazuje, że powszechność pomiarów osiągnięć szkolnych nie jest gwarancją dostarczania ciągłych impulsów, faktycznie wpływających na poprawę jakości kształcenia. Zauważyć należy, że nauczanie „pod testy" niejednokrotnie banalizuje edukację i nie poprawia jej jakości, z pewnością może być to ważną przestrogą dla wszystkich prowadzących monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów.

W zachodniej Europie zasady wolnego rynku, funkcjonujące również w przestrzeni edukacyjnej, wymusiły wysokie standardy jakości pracy szkoły. Bogate społeczeństwa, inwestujące w szkolnictwo powszechne społeczne środki, nie zadowalało się li tylko profesjonalną infrastrukturą instytucji, jaką jest szkoła, ale zaczęło zwracać baczniejszą uwagę na programy kształcenia, a także kwalifikacje i kompetencje kadry nauczycielskiej. Stosunkowo łatwo można dokonać działań ewaluacyjnych absolwentów uczelni pedagogicznych, trudniejszą jednak działalnością badawczą będzie weryfikacja nabytych przez nich umiejętności teoretycznych podczas sprawowania praktycznych zajęć szkolnych. Z tej przyczyny teoretycy i praktycy najnowszej myśli pedagogicznej już w latach siedemdziesiątych założyli *Stowarzyszenie Ewaluacji Szkolnych* znane pod akronimem IEA[4], którego zadaniem stało się „śledzenie" procesu kształcenia. Od chwili założenia stowarzyszenie przeprowadzało pomiary nauczania

---

[2] J.J. Bonstingl: *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji,* Warszawa 1999 s. 16.

[3] National Assebly for Wales (NAfW) and Qualifications, Cirriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC) (2000). Key Stages 1 and 2 of theNational Curriculum in Wales. Cardiff: NAfW. The revised National Curriculum Orders for Wales.

[4] IEA (International Associaton for the Evaluation of Educational Achievement), czyli Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych z siedzibą w Amsterdamie i centrum obliczeniowym w Hamburgu. IEA koordynuje projekt PIRLS 2006, w którym bierze udział 40 krajów, wśród nich również Polska. Przedmiotem pomiaru są osiągnięcia w czytaniu.

z matematyki i nauk przyrodniczych w około 25 krajach. Wyniki i analiza sposobu osiągania celów edukacyjnych uzyskanych głównie przy pomocy badań monitoringu pedagogicznego w znaczący sposób przyczyniły się do konstruowania nowych strategii kształcenia, a także większych wymagań od kadry pedagogicznej. W wyniku wielkich przemian technologicznych i zwiększonych możliwości komunikacji społecznej szkoła zachodnia jako instytucja zmieniła się w znaczący sposób, ponieważ młodzi ludzie spędzali w niej więcej czasu, niż miało to miejsce czterdzieści czy pięćdziesiąt lat temu.

Centralizacja i pojawienie się potrzeby zaoferowania bardziej zróżnicowanego programu nauczania sprawiły, że szkoły stawały się coraz większymi instytucjami. Szkoły, nazywane „fabrykami pedagogicznymi", doprowadzały do bardziej sformalizowanych kontaktów międzyludzkich, za które nikt nie brał odpowiedzialności - podobnie jak za wszechstronną opiekę nad dzieckiem, która została podzielona pomiędzy różnych specjalistów wypełniających odmienne funkcje. Problemy koordynacyjne doprowadziły do zwiększonej biurokracji i odchodzenia od bezpośredniej działalności dydaktycznej placówki szkolnej. Ten fakt stał się przyczyną powołania przez władze oświatowe programów badawczych, mających na celu rozwiązanie niepokojących zjawisk szkolnictwa współczesnej Europy. Tym właśnie zadaniom miała służyć utworzona w 1988 r. *Akademia Europaea*[5].

Zgodnie z tym powołano narodowe programy monitorowania jakości pracy szkół w Anglii, Szkocji i Walii.

W Anglii – The Office for Standards in Education (Ofsted)[6], kontroluje szkoły co sześć lat, ale od września 2005 będzie to co 3 lata i z bardzo krótkim uprzedzeniem (48 godz.)[7]

W Szkocji – HM Inspektorate of Education (HMIE) obecnie przygotowuje „Cykl Pokoleń" („Generational Cycle") dla programu kontroli szkół, który ma dostarczyć rodzicom raporty z kontroli szkoły podstawowej i średniej, w miarę jak dziecko przechodzić będzie kolejne etapy edukacji[8].

W Walii – Estyn, the Office of Her Majesty′s Chief Ispektor of Schools for Wales (OHMCI), kontroluje szkoły co pięć lat[9].

Wielką inicjatywą ewaluacyjną jakości pracy szkoły wykazała się OECD – która jest międzynarodową organizacją gospodarczą powołaną do życia w 1960r. Jest bezpośrednią sukcesorką Organizacji Współpracy Gospodarczej (OECD), powołanej w 1948 r. w celu odbudowy Europy ze zniszczeń wojennych w ramach realizacji Planu Marshalla. Głównym celem organizacji jest koordynacja polityki społeczno-ekonomicznej krajów członkowskich. W skład organizacji wchodzą najbardziej rozwinięte gospodarczo państwa świata. Opracowane i publikowane przez OECD raporty, studia, analizy i prognozy, dotyczące niemal wszystkich

[5] Torsten Husen, Szkolnictwo we współczesnej Europie. Określenie głównych problemów i ich implikacji, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą,* red. Danuta Elsner, Radom 2002, s. 25.
[6] Education, Lear Book 2004/2005 (Rocznik Edukacyjny na 2004/2005,wszechstronny przewodnik pokazujący szerokie spektrum możliwości edukacyjnych w Zjednoczonym Królestwie)
[7] www.ofsted.gov.uk/reports
[8] www.hmie.gov.uk
[9] www.estyn.gov.uk

dziedzin życia ekonomiczno społecznego, cieszą się zasłużonym uznaniem na świecie.

OECD powołała PISA - Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for Intenational Student Assessment)* - międzynarodowego badania koordynowanego przez OECD. Jego celem było uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych.

Program PISA powstał w 1997 roku. PISA bada umiejętności i wiedzę ważną z perspektywy wyzwań, przed jakimi 15-latkowie staną w swym dorosłym życiu.

W badaniu PISA wyróżniono trzy podstawowe dziedziny: czytanie ze zrozumieniem (ang. *Reading literacy),* matematyka *(mathematical literacy)* i rozumowanie w naukach przyrodniczych *(scientyfic literacy).* Badanie realizowane jest regularnie co trzy lata, począwszy od 2000 r. W każdym z kolejnych badań szczególny nacisk jest położony na zbadanie jednej dziedziny; w 2000 roku było to czytanie ze zrozumieniem, w 2003 r. matematyka, w 2006 r. rozumowanie w naukach przyrodniczych. W 2003 r. dodatkowo badano umiejętności rozwiązywania problemów (*problem solving).*

Pierwsze badanie PISA zrealizowano w 2000 roku. Objęło ono 265 tys. uczniów z 32 krajów, w tym 28 krajów OECD. W PISA 2003 wzięło udział ponad 275 tys. uczniów, z 42 krajów w tym wszystkie kraje OECD.

W 2000 roku badanie PISA objęło uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych: liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych. W 2003 roku, już po wprowadzeniu reformy oświaty, badano młodzież z ostatnich lat gimnazjów i -stanowiących zdecydowaną mniejszość - uczniów I klas liceów ogólnokształcących.

PISA jest wspólnym przedsięwzięciem wielu krajów. Każdy z nich ma możliwość kształtowania celów i metodologii badania. Priorytety badania określa Rada Zarządzająca (*PISA Governing Bard),* w której zasiada po jednym przedstawicielu z każdego kraju (przedstawicielem Polski jest Stanisław Drzażdżewski z Ministerstwa Edukacji Narodowej)[10].

Reformatorska myśl w przestrzeni szkolnictwa europejskiego zrodzona została również z oczekiwań społecznych, stawianych przed współczesną edukacją. Troska o byt i warunki, jakie stwarzano uczniom w nowoczesnych placówkach szkolnych, przestały być problemem, gdy te socjalno–egzystencjonalne czynniki zostały w pełni zaspokojone w bogatych społeczeństwach Europy Zachodniej. Wielu pedagogów dokonało konstatacji, że istoty współczesnego kształcenia należy poszukiwać w nowatorskich programach edukacyjnych, metodach, formach, środkach dydaktycznych, a także sposobach oceniania osiągnięć ucznia i nauczyciela. W tej sytuacji wyniki monitoringu pedagogicznego stały się bardzo ważnym argumentem, niezbędnym przy konstruowaniu nowych strategii kształcenia i oświaty na wszystkich poziomach nauczania. Z tych doświadczeń powinno skorzystać również polskie szkolnictwo, realizujące formę organizacyjną kształcenia zintegrowanego.

---

[10] *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*- publikacja podsumowująca wyniki badania z 2003r.

W Polsce prekursorem badań nad osiągnięciami uczniów w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest prof. Władysław Puślecki. W swojej książce *Po trzech latach zintegrowanej edukacji,* Profesor prezentuje wyniki badań, które umożliwiły ustalenie stanu osiągnięć szkolnych uczniów po trzech latach nauki w systemie zintegrowanej edukacji. Autor wspomnianego programu badawczego pozytywnie ocenia poziom edukacji wczesnoszkolnej wskazując jednocześnie, że ich wyniki powinny być znacznie wyższe. Badania profesora W. Puśleckiego wykazały, że istnieją możliwości zwiększenia efektywności kształcenia w klasach od I – III, jednak konsekwentnie należy badać skuteczność stosowanych procedur i ich wpływ na rozwój określonych cech intelektualno–sprawnościowych i uczuciowo–wolicjonalnych uczniów. Eliminować należy powstałe luki w ich rozwoju, stosować *plany naprawcze* w razie ujawnionych niepowodzeń. Oryginalnym spojrzeniem profesora, przeciwstawiającym się społecznie szkodliwej sytuacji, którą określono terminem *wyuczonej bezradności uczniów,* polegającej na tym, „że uczniowie w razie pojawienia się najmniejszej trudności w pierwszym odruchu natychmiast rezygnują z jej realizacji : „nie wiem", „nie potrafię" – to typowe przejawy owej „wyuczonej bezradności"[11]. Konkluzją tej nowatorskiej pracy jest przesłanie mówiące, że reforma szkolna w klasach I – III to nie tylko zintegrowane kształcenie wraz z jego obudową, *to przede wszystkim nowa filozofia edukacyjna.* W tej koncepcji bardzo znaczące jest miejsce nauczyciela najmłodszych uczniów - nauczyciela nowego typu, a więc osoby wspierającej rozwój ucznia, tworzącej w klasie atmosferę szczerości, autentyzmu, zaufania i empatycznego zrozumienia.

Pionierskim opracowaniem, związanym z mierzeniem jakości pracy szkoły, jest również interesująca książka wydana w 1997 r. autorstwa Romana Dolaty, Barbary Murawskiej i Elżbiety Putkiweicz pod tytułem *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji,* jednakże autorzy koncentrują swoją naukową eksplorację w przestrzeniach edukacji początkowej, która poprzedzała koncepcję edukacji zintegrowanej, wprowadzoną w polskim szkolnictwie dopiero w 1999 r.

Jednym z nowszych opracowań dotyczących zagadnień monitorowania osiągnięć szkolnych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest praca Teresy Janickiej Panek *Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej,* w której autorka koncentruje się nad problemami skuteczności zintegrowanej edukacji, podkreślając jak ważnym mechanizmem w tym procesie jest szeroko rozumiane monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów. Słabą stroną publikacji jest zbyt ogólne przedstawienie metody badawczej, jaką jest monitoring pedagogiczny. Trzeba przyznać, że rozważania autorki są ważnym przyczynkiem naukowym do praktycznego konstruowania najnowszych koncepcji edukacji zintegrowanej.

Należy odnotować, że w systemach edukacyjnych krajów Europy Zachodniej od kilku już lat, a ostatnio również i w Polsce (R. Dolata, CKE, OKE w Krakowie), podejmuje się próby tworzenia metodologii pomiaru postępów uczniów przy wykorzystaniu wyników zewnętrznych.

[11] W. Puślecki, *Po trzech latach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolne,* Kraków 2003, s.171.

Zasadniczą przestrzenią tego rodzaju pomiaru są wyniki uczniów na tzw. wejściu (sprawdzian w kl. VI dla gimnazjum, egzamin gimnazjalny dla szkoły ponadgimnazjalnej), stanowiące podstawę do określenia wyniku oczekiwanego ucznia na wyjściu. Relacje między wynikami na wyjściu, a wynikami oczekiwanymi pozwalają zdefiniować wskaźniki wartości dodanej dla ucznia, klasy, szkoły.

Termin wartość dodana wywodzi się z ekonomii; oznacza przyrost wartości dóbr w wyniku danego procesu produkcyjnego. Stosując analogię, edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego. W przeciwieństwie do prostych miar osiągnięć uczniów szkoły, takich choćby jak średnia arytmetyczna wyników danym roku, edukacyjna wartość dodana (EWD) jest miarą postępów uczniów, poczynionych w określonym okresie badawczym. Wartość dodana osiągnięć ucznia (szkoły, rejonu) jest przyrostem osiągnięć w wybranym zakresie programowym w określonym czasie[12].

Wartość dodaną szkoły można zdefiniować jako przeciętną wzrostu umiejętności i wiedzy uczniów do niej uczęszczających w danym okresie czasu.

Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) i rodzaj wymaganych danych muszą być podporządkowane temu, jaki charakter informacji mają tworzyć i kto będzie jej odbiorcą[13].

Metodę oceny postępu, zaproponowaną przez B. Niemierko, zastosowano eksperymentalnie w roku 2005 w OKE w Krakowie do oszacowania wskaźników postępu dla gimnazjalistów powiatu oświęcimskiego.

Upowszechnienie stosowania wskaźników postępów (edukacyjnej wartości dodanej), może spowodować uzupełnienie dotychczas dominującej „dydaktyki treści kształcenia", oznaczającej dążenie do spełnienia jednolitych wymagań przez wszystkie te elementy „dydaktyki postępów" oznaczają planowanie, „kontraktowanie" i sprawdzanie korzystnej zmiany osiągnięć poszczególnych uczniów. Może to być korzystne dla szkół pracujących w trudnych warunkach i w związku z tym uzyskujących niskie wyniki bezwzględne poziomu kształcenia. Są też i związane z tym zagadnieniem ograniczenia i liczne zagrożenia.

Egzaminy zewnętrzne wprowadzone do systemu edukacji w 2002 roku nie są najlepszą miarą osiągnięć uczniów, ale najlepszą na jaką nas obecnie stać. W rozwoju szkoły niezwykle pomocna jest umiejętność interpretowania wyników egzaminów zewnętrznych. Może ona bazować na informacji pochodzącej z zewnątrz (np. z OKE) oraz na samoocenie. Aktualnie zauważa się nadmierną koncentrację na analizie ilościowej, zwłaszcza czynników zewnętrznych wobec oświaty (media, rodzice), którym tak naprawdę średnia arytmetyczna wystarcza do ferowania sądów i rangowania szkół. Wydaje się, że w tym zakresie przyszłość należy do pomiaru przyrostu wiadomości i umiejętności, a nie stanu osiągnięć.

---

[12] B. Niemierko, *Jaki pomiar dydaktyczny jest nam potrzebny ?*, Edukacja 2004, nr 2, s. 56.

[13] M. Jakubowski, *Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej,* [w:] *Egzamin. Edukacyjna wartość dodana.* Biuletyn badawczy CKE nr 8/2006, s. 68.

EWD jest kolejnym narzędziem do pomiaru jakości pracy szkół, dającym inne informacje niż narzędzia dotychczas stosowane.

Mimo wielu wad i problemów praktycznych związanych z szacowaniem wartości dodanej i jej wykorzystywaniem do oceny jakości pracy szkół i nauczycieli, szacowanie jej daje znacznie większy zasób informacji niż surowe wyniki egzaminów. Wartość dodana może znaleźć też szerokie zastosowania w badaniach edukacyjnych i może być wykorzystywana jako źródło oceny polityki oświatowej, zróżnicowania jakości nauczania, a także jako podstawa programów wspierających szkoły i regiony o szczególnych potrzebach.

Wydawać by się mogło, że istnieje paralelność pomiędzy metodami badającymi osiągnięcia uczniów wykorzystującymi wartość dodaną (przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego), a metodą badawczą, jakim jest monitoring pedagogiczny. Czym innym bowiem jest mierzenie przeciętnego wzrostu i umiejętności uczniów od śledzenia i monitorowania, które „wymusza" w drugim etapie pomiaru badawczego podjęcie obligatoryjnych działań naprawczych. Najbardziej istotne jest to, że zadania wynikające z działalności naprawczej monitoringu pedagogicznego dotyczą nie tylko uczniów, ale aktywizują pracę nauczycieli, dyrektorów szkół, doradców metodycznych, autorów treści programowych, podręczników, a także władz oświatowych.

Z własnych doświadczeń zawodowo-pedagogicznych wiem, ze funkcjonowanie różnorodnych metod ocen pracy szkoły jest zjawiskiem pozytywnym, gdyż szerokie spektrum rodzajów oceniania wpływa na precyzyjny i zobiektywizowany obraz kondycji dydaktycznej placówki szkolnej.

Tego rodzaju przemiany i modyfikacje w zakresie oceny pracy szkoły, inspirowane naukowym dorobkiem polskich pedagogów, z pewnością staną się w przyszłości początkiem społecznego ruchu poprawy jakości szkolnictwa publicznego, zunifikują zakres wiedzy i umiejętności ucznia, wiedzy tak niezbędnej w dalszej strategii edukacyjnej.

W dzisiejszej polskiej szkole mimo świadomości iż istnieją nowatorskie sposoby oceniania uczniów, odczuwa się brak reprezentatywnych badań dotyczących jakości pracy edukacyjnej nie tylko na poziomie zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele; szkoły niechętnie wyrażają zgodę na takie badania, a poza tym zasłaniają się obowiązującą tajemnicą danych. Toteż nie ujawnia się szkół i czyni się uzyskane wyniki niewiarygodnymi. Mało też jest tłumaczeń związanych z przebiegiem i rezultatami monitoringu pedagogicznego w kształceniu najmłodszych uczniów w różnych systemach szkolnych. Kontrowersyjnie i z dużą ambiwalencją postrzegana jest również w środowisku nauczycieli, gdyż w pojęciu wielu z nich, odbierana jest jako próba podważania ich kompetencji i kwalifikacji zawodowych.

Bibliografia

BONSTINGL, J. J.,: *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa, 1999.

DOLATA, R. B. – MURAWSKA, E. – PUTKIEWICZ, M. – ŻYTKO: *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*, Warszawa, 1997.

TORSTEN, H.: Szkolnictwo we współczesnej Europie. Określenie głównych problemówi ich implikacji, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. Danuta Elsner, Radom 2002.

JAKUBOWSKI, M.: Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej, [w:] *Egzamin. Edukacyjna wartość dodana.* Biuletyn badawczy CKE nr 8/2006.

NIEMIECKO, B., Jaki pomiar dydaktyczny jest nam potrzebny ?, *Edukacja* 2004, nr 2,

PUŚLECKI, W.*: Po trzech latach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolne*, Kraków 2003.

Kontaktná adresa

Dr. Anna Malec
Uniwersytet Opolski
Chabrów 30/20, 45 221 Opole, Poland
annamalec@autograf.pl

Problems of Elementary School ChildrenFaced by Hungarian Teachers[1]

Norbert MESKÓ – András LÁNG – László BERNÁTH

Abstract: Managing problem children is one of the most difficult tasks teachers face during their work nowadays in our region. Competency based teacher training programs should prepare students with abilities and skills to solve this problem. As part of an international research (Teachers abilities in early identification of developmental threats in children aged 6-10) conducted in Poland, Slovakia, Czech Republic and Hungary we present the findings of our pilot study. We surveyed 30 teachers about their opinion on two questions. (1) Who is a problem child? (2) What kind of problems children in your class are facing? The results intend to be the source of a later questionnaire, which could investigate the topic more particularly.

Kľúčové slová: problem students - teachers' attitude - attribution of problem behaviour – assessment.

Managing problem behaviour is essential for teachers to be effective in their work. In this pilot study we examined who teachers consider as a problem student and what are the main problems students suffer from in their classes. The importance of the topic is highlighted by the findings of Torff and Sessions (2005). In their study concerning the perceived causes of teacher ineffectiveness, 242 secondary school principals were surveyed. The most frequently perceived causes were deficiencies in components of pedagogical knowledge—3 in-class components requiring student-teacher interaction (*lesson-implementation skills, ability to establish rapport with students, and classroom-management skills*), followed by 1 out-of-class component (lesson-planning skills). Common sense experiences on the other hand make problem students the main cause of ineffective teaching. In our attempt to deeper understand the problem we take a look at the alternative definitions of problem behaviour, and then we address teachers' difficulties in finding the sources and locating the causes of such behaviour, since this is strongly related to interventions to be made.

Defining problem behaviour and problem students

Felleginé (2004) lists three alternate definitions for problem students:

1. According to a subjective, everyday definition anyone who creates a disturbing and difficult-to-handle situation from the perspective of the teacher, can be called a problem student. This definition makes opportunity for a huge variability in teachers' ratings. A student considered problematic for teacher A can be hundred percent problem-free for teacher B. Negative aspect of this definition is the possibility for projection, which should be fought against by professional teachers.
2. The second possible interpretation for problem student - called pedagogic definition - is

[1] This presentation was sponsored by University of Pécs, Faculty of Humanities.

a statistical one. Students who can not behave as the majority of the class can, should be considered problematic. But again the same behaviour could be OK in another school, where the level of acceptance is higher. This definition lacks the possibility to take individual variables into account.

3. The third and optimal complex definition suggests that a child should be named problematic only if her life situation is satisfying and still she presents long-lasting maladjustment.

Felleginé (2004) also emphasises that problematic behaviours should be treated like symptoms. They are not the causes of the problem, but only signs of an underlying difficulty. Problem behaviour should be regarded as a means of communication, and the task of the teacher would be to help problematic children translate their problematic behaviour into words. If we take such behaviours as symptoms, the next step is to search for causes.

Teachers' attribution of problem behaviour

Attribution is the automatic human need to search for causes of perceived behaviour. It is important to know the causes of behaviour in planning interventions for problem students. In a study by Brophy and Rohrkemper (1981) teachers typically saw the problems as caused by factors external to themselves, typically factors internal to the student. It is clear from these data that teachers do not look to themselves as the causes, in whole or even in part, of classroom behaviour problems, at least the kinds of chronic behaviour problems depicted in the vignettes used in this study. In explaining the results above and their consequences in managing problem behaviour the authors used the paradigm of social psychology of helping behaviour. The likelihood of helping the victim depends on the onlookers' attributions concerning the locus of causality of the victim's problem and the control the victim has over his or her plight. Since in research settings teachers saw behaviour caused by factors controllable and internal to students, teachers' attitude toward helping to solve the problem was quite unprofessional. These attributions are part of the natural human process of making sense of the social environment, but it is rather ineffective and professionally inappropriate for teachers who are expected to be committed to help students. The natural attribution processes and subsequent responses may be appropriate for making everyday decisions, but they seem counterproductive for decision making in the classroom.

In another study by Medway (1979) it was found that teachers held student factors more responsible for classroom problems than teacher factors, and that teachers' attributions varied somewhat for learning versus behaviour problems. They assigned learning problems more than behaviour problems to student ability. So it is meaningful to make distinction between learning and behaviour / discipline related problems.

According to the attributional classification of Bentham (2006) and Chaplain (2006) the following complex classification can be made. In the first round there are three different opportunities where to find the cause of the problem:

1. *within pupils* – personality, part of growing up, children are: intrinsically naughty; need to be managed; have no respect for authority?
2. *within school* – irrelevant curriculum, teachers' incompetence, poorly managed schools, teachers' attitudes?
3. *within the community* – poor parenting, poverty, lack of discipline in the home /community/ society?

Making this distinction has important consequences for coping with problem behaviour in the classroom. *Within pupils* and *within the community* factors are least under the control of the teacher, thus not useful in helping to cope. In contrast *within school* factors are controllable by teachers and therefore easier to change. Lawrence et al. (1986 cited by Chaplain, 2006) found 78 per cent of teachers blamed misbehaviour on issues outside their control. For teachers this will only be the source of immense frustration and aggression toward students or themselves. Still if we consider the most frequent attribution of misbehaviour - factors internal to students - different kinds can have different consequences. Bentham (2006) lists three ways to understand why the students are behaving in such a way (what are the explanations for their behaviour):

1. consequences,
2. feelings and emotions,
3. thoughts thinking processes.

These different attributions open again different possibilities to handle misbehaving children.

To better understand the topic the following pilot study was conducted. The purpose of this study was to trace back teachers' attitudes and attributions of problem behaviour and their personal definition of problem students to develop a questionnaire in this topic.

Method

To test our hypotheses we used a simple questionnaire with few personal data about the respondent and two questions: (1) who is a problem child about your opinion; and (2) what kind of problems have children in your class facing to?

Respondents

40 (10-10 pieces) questionnaires were distributed to elementary school teachers in four region of our country. Apportionment was as follows: (A) Budapest is the capital city with more than 2 millions of citizens, (B) city of Pécs is a center of the South-Hungarian region with about 170.000 citizens, (C) town of Szekszárd with a population of about 34.000, and (D) a little village, Hosszúhetény with ca. 3300 inhabitants. Out of 40, only 27 questionnaires were returned. Average age of participating teachers was 43.0±9.54 years, teaching experience was 20.31±10.65 years. Average complement of the class was 24.81±9.91 students. In an average class there were more boys (13.46±6.02) than girls (11.43±5.13). According to teachers' evaluation the average percent of problem child in their own class was about more than one quarter of the complement (26.35±26.0) with high standard deviation.

Results

We've put two questions to the respondents but the answers were statistically similar, so we didn't differentiate between them in the following analyses. After collecting and classifying all the answers we have created two main categories. First cluster is (I) *Behavioural designations*. It contains all the answers which depict the problem as a certain behaviour of the pupil. Second cluster is (II) *Causal designations.* These answers rather contained reference to the cause of the problem. Figure1. shows the distribution of this two kinds of answers.

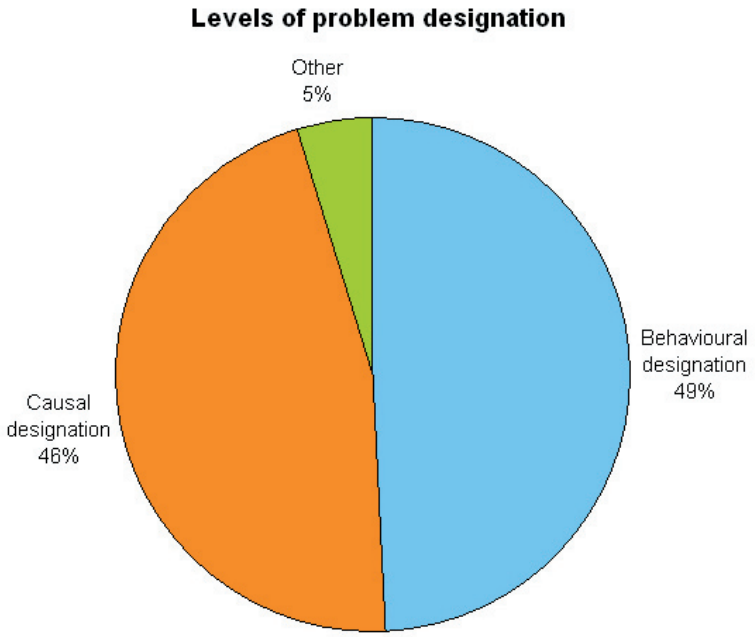


Figure1. Two main levels of designation of the problem.

Next categorization shows the problem designation groups. These categories were constructed by the authors based on questionnaire data (post hoc).

1. Behavioural designation.
    a. Cognitive problems
    b. Problems in following rules and norms
    c. Aggression (verbal, interpersonal, physical)
    d. Problems with interpersonal borders and roles
    e. Self-control problems
    f. Problems with social integration
2. Causal designation.
    a. Students' handicap
    b. Emotionally insufficient family
    c. Absence of resources in the family
    d. Different social standards in the family compared to the school
    e. Institutional (school) or professional (teacher) insufficiency
    f. Constant personality traits of the student

Figure2 and Figure3 shows the distribution of the categories in each level of designation.

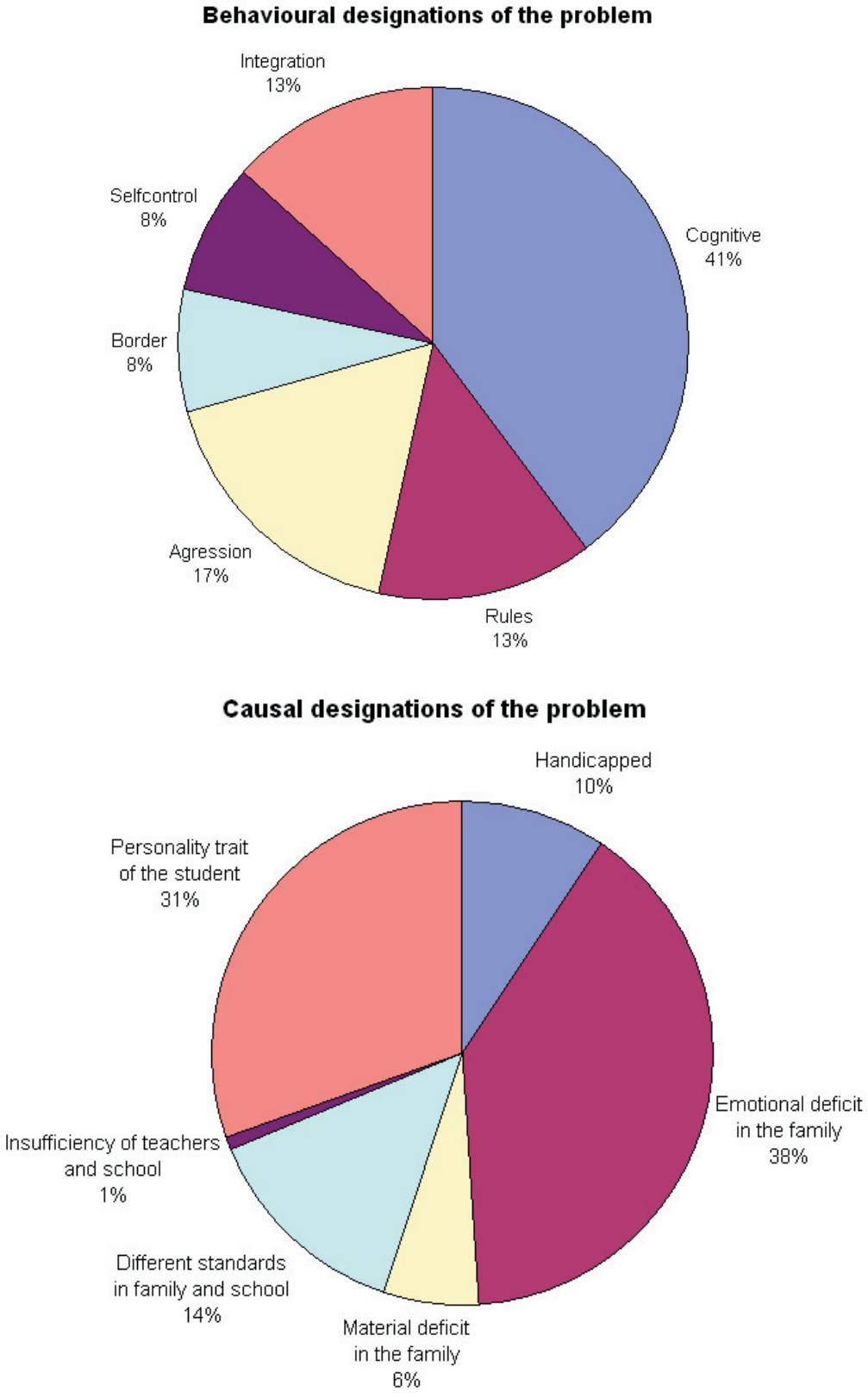


Figure2. and Figure3.

Discussion

Attributional processes are automatic in human life. Even if asked for signs of superficial behavioural problems, almost in half of the answers elementary school teachers named causes of problems instead of symptoms. It is important in two different ways.

First, it is important because naming the cause of the problem instead the problem itself is a kind of self-defence or putting away problems. This becomes more evident if we consider the types of causal problem designation: more than 50 percent is connected to the family of the student, and only one single teacher named institutional and professional insufficiencies as the cause of problem behaviour. Besides blaming the families for difficult-to-handle situations in school, it can also reflect the social expectations faced by teachers, namely to solve family problems in schools. Since teachers are incompetent and unauthorized to do this, this attributional bias of teachers becomes a source of frustration. This highly effects the well-being of teachers in the classroom, which in turn causes bad classroom climate.

The second consideration is partly mentioned in the paragraph above. Different loci for the cause of problem open ways for different interventions. Problems attributed to student behaviour and institutional insufficiencies are most easily manageable. 62 percent of behavioural problem designation comes from cognitive disability of students, problems concerning rules and border/role problems. These problems can have a common source, namely early schooling. Despite the widespread school maturity examination, the decision lays in the hand of the parents. They often decide to school children to avoid embarrassing situations. Personal counselling for both students already in school and parents, and scaffolding fall-behind students could give a reasonable solution for the situation. Considering causal designation of problems, only solution for 1 percent (insufficiencies of school and teachers) is really a matter of education. Alteration in teacher training programs and quality based (instead of quantity based) compulsory postgraduate programs could eliminate the problem.

As for the methodological part of our study and our aim to develop a questionnaire, the following considerations should be made. It is important to selectively ask for causes and signs of problem behaviour, since only asking for naming the problem seems to cause conceptual confusion in teachers. A later questionnaire should further address the problem of managing problem behaviour.

Literatúra

BENTHAM, S. (2006): *A Teaching Assistant's Guide to Managing Behaviour in the Classroom.* Routledge, London and New York. ISBN 0415351197

BROPHY, J. E. & ROHRKEMPER, M. M. (1981): *The Influence of Problem Ownership on Teachers' Perceptions of and Strategies for Coping With Problem Students.* Journal of Educational Psychology Vol. 73, No. 3, 295-311.

CHAPLAIN, R. (2006): Managing Classroom Behaviour. In Arthur, J.; Grainger, T. & Wray, D. (Eds.) *Learning to Teach in the Primary School.* Routledge, London and New York. ISBN 0415359287

FELLEGINÉ TAKÁCS, A. (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. (Problem students, causes and proposals for intervention) In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.): *Pszichológia pedagógusoknak*. (Psychology for Educators) Osiris, Budapest. ISBN 963389672X

MEDWAY, F.J. (1979): Causal Attributions for School-Related Problems: Teacher Perceptions and Teacher Feedback. *Journal of Educational Psychology* Vol. 71, No. 6, 809-878.

TORFF, B. AND SESSIONS, D. N. (2005): Principals' Perceptions of the Causes of Teacher Ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology* Vol. 97, No. 4, 530–537.

Kontaktná adresa

Dr. Norbert Meskó Ph.D.
University of Pécs, Illyés Gyula Faculty of Education
András Láng
University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Educational Sciences
László Bernáth
University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Psychology
7100 Szekszárd, Rakóczi str. 1., Hungary, EU
meskonorbert@meskonorbert.hu
andraslang@hotmail.com

Příspěvek k výzkumu profesních kompetencí učitelů primární školy

Alena NELEŠOVSKÁ

Abstrakt: Příspěvek je pokračováním realizace a výsledků výzkumných sond u absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se zaměřením na profesní kompetence. Je součástí řešení výzkumného záměru na PdF UK v Praze – Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (reg. č. MSM 0021620862).

Klíčová slova: kategorizace kompetencí, primární škola, profesní kompetence, výzkum.

The Paper about a Research of the Professional Competence of Teachers at Primary School

Abstract: *The paper is continuation of the realization and results of the research of the graduates of the Teaching for Primary School course with focuse on the professional competence. It is a part of solution of the research purpose at the Pedagogical Faculty of the Charles University in Prague – The Teaching Profession in the Transformative Demands in Education (registration number MSM 0021620862).*

Keywords: Professional Competence, Primary School, Research, Categorization of Competence.

Zavedení kurikulární reformy změnilo nároky na práci učitele i celkový pohled veřejnosti na práci školy. Zásadním požadavkem se stala schopnost pedagoga zajistit podmínky pro rozvoj osobnosti žáka. Z tohoto důvodu se do popředí zájmu odborné veřejnosti i učitelů samotných dostává otázka profesních kompetencí a s nimi související profesní přípravy učitelů primárních škol.

V přípravě učitelů musí být reflektována skutečnost, že v systému vzdělávání má primární škola nezastupitelnou a klíčovou úlohu. Je institucí, která zajišťuje a usnadňuje svým pojetím přechod žáků z preprimárního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Tento fakt by měl být brán na zřetel, při vymezování kompetencí učitelů primárních škol. Otázka profesních kompetencí učitele je řešena pedagogickými teoretiky a vychází z teoretických zdrojů a empirických pramenů.

Jedním z nich jsou *funkce*, které plní primární škola. Tyto funkce jsou dány společností a jsou relativně stabilní.[1] Proto jsou považovány za jeden z klíčových faktorů při stanovení kompetencí učitele primární školy. Vymezení a preference funkcí školy se mění pouze vzhledem k cílům vzdělávání, vyplývá z proměn a požadavků společnosti. Mezi základní funkce školy patří:

1. funkce kvalifikační – zaměřuje se na orientaci školy, na znalosti, výkon žáků, připravuje pro další studium

[1] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 27

2. funkce socializační – odpovídá požadavkům druhotné socializace žáků. Žákům jsou předávány žádoucí hodnotové orientace, postoje, způsoby chování a současně mají možnost osvojit si různé sociální role.
3. funkce personalizační – vyjadřuje podporu individuality každého žáka.
4. funkce integrační – příprava žáků pro osobní i veřejný život.

Existují samozřejmě i další přístupy, které funkce školy rozšiřují a doplňují (viz Walterová, 2001; Malach, 2003; Vašutová, 2004; Švec, 2005 aj.).

Učitel primární školy svou prací naplňuje všechny tyto uvedené funkce v rámci svých kompetencí. Je nesporné, že základy jsou položeny již během studia na pedagogické fakultě a rozvíjejí se dále v praxi. Na kompetence učitele můžeme proto nahlížet jako na syntézu vědomostí, dovedností a sebeevaluací v praxi.

Dalším pramenem, z něhož je třeba vycházet, jsou profesní *role*, které pedagog zastává. V tradičním, transmisivním modelu školy, jak uvádí Walterová (2001), byl učitel považován za aplikátora, či transformátora učebních osnov, přidělujícího známky za reprodukci obsahu učebnice, nebo učitelova výkladu. V současné době dochází k přehodnocení tohoto dosavadního pojetí učitelské role. Mění se zavedené pracovní postupy. Učitelé mají zvýšenou odpovědnost za vlastní pracovní výkon, musejí akceptovat zvětšující se vliv dalších aktérů života na denní práci školy.

Většina klíčových rolí učitele primární školy je identická s rolemi dalších kategorií učitelů (manažer práce třídy, diagnostik učebních stylů, konzultant, nositel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot, atd.). Novou rolí pro učitele je rovněž role inovátora související s obsahovými a metodickými změnami v učebních plánech. Změny v učitelské přípravě jsou důsledkem nových poznatků o výchově a vzdělávání. K tomu, aby učitel primární školy mohl všechny své role plnit, je zapotřebí, aby disponoval kompetencemi odpovídající kvality. Syntézou teoretického základu a zkušeností z výzkumu i praxe jsou vytvářeny pilíře pro další, celoživotní rozvoj učitele. Příprava pedagogů primárních škol by proto měla rozvíjet takové profesní kompetence, které naplňují profil absolventa tohoto oboru. Proto také v posledních letech patří k nejfrekventovanějším tématům pedagogického výzkumu učitelská profese a příprava na ni.

V české a zahraniční literatuře se problematikou kompetencí zabývala a nadále zabývá celá řada autorů. Při stanovení profesních a specifických kompetencí učitele primární školy je nutno vycházet z obecných kompetencí. A to zejména z toho důvodu, že vycházíme z modelu široké profesionality učitele, který je výzvou pro hledání a nacházení nových hodnot učitelské profese. Obecnou i specifickou problematikou kompetencí se zabývají mnozí pedagogičtí teoretikové: Slavík a Siňor (1993), Vališová (1994, 1998), Spilková (1996, 1997, 2001, 2004, 2005), Puslecki (1998), Walterová (1998), Švec (1998, 1999, 2005), Nelešovská (1999, 2003, 2008), Belz (2001), Helus (2001), Vašutová (2001, 2004), Průcha (2002), Lukášová-Kantorková (2003), Malach (2003), Lazarová (2003, 2005), Kyriaciou (2004), a další. Specificky na kompetence

[2] Autorka se věnuje výzkumu se zaměřením na názory absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

učitele primární školy se zaměřily Lukášová-Kantorková (2003), Spilková (2004), Nelešovská (2008)[2] a jiní. Většina uvedených autorů vychází při strukturaci kompetencí z funkcí školy, nebo rolí učitele, popřípadě z Delorsovy zprávy.[3]

Vzhledem k absenci výzkumu na toto téma v řadách studentů (absolventů) učitelství, byl výzkumný záměr autorky orientován tímto směrem. Ve výzkumu, zaměřeném na profesní kompetence, byli osloveni absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy prezenční formy studia. Respondenti se vyjadřovali k pedagogickým kompetencím na základě syntézy získaných teoretických vědomostí, praktických činností a dosavadních zkušeností z vlastní pedagogické praxe. Takto pojatý pohled na kompetence je svým způsobem netradiční a respektuje názory těch, kterých se tato problematika bezprostředně dotýká.

Studentům byly předloženy možné přístupy k vymezení pojmu pedagogické kompetence i přístupy k jejich kategorizaci. Následovala diskuse o smyslu a potřebnosti profesních kompetencí, o přístupech k jejich kategorizaci. Vyjadřovali se k obsahovému zaměření konkrétních kompetencí a současně prováděli sebereflexi zaměřenou na tuto oblast. Výsledek výzkumu přinesl kategorizaci kompetencí učitele primární školy, která vzešla z řad respondentů a zajímavé výsledky.

Byly jim kladeny tyto otázky: Jak vysokoškolská výuka rozvíjí pedagogické kompetence? Jak jsou vybaveni odbornými znalostmi pro rozvoj dané profesní kompetence? Jaké mají zkušenosti? Jak jsou připraveni k evaluaci kompetencí? Jaká je jejich představa o potřebnosti předložených kompetencí? Které kompetence považují za stěžejní v práci učitele primární školy? Jakou by stanovili kategorizaci kompetencí na tomto stupni školy? Které kompetence budou pro ně perspektivně zásadní?

Z možných přístupů ke kategorizaci byly do výzkumné sondy zařazeny ty kompetence, u kterých se absolventi domnívali, že jsou pro učitelskou profesi a zejména pro učitele primární školy naprosto zásadní. Jednalo se o kompetenci *diagnostickou*, *sebereflektivní*, *didaktickou*, *projektivní*, *výzkumnou*, *organizační a řídící* a *komunikativní*. Tyto kompetence odpovídají současnému trendu přesunu těžiště kompetencí učitele od problematiky „co učit" k problematice „jak učit". Význam prezentovaných kompetencí převyšuje dříve stěžejní kompetenci odborně předmětovou.

Studenti (absolventi) v dotazníkovém šetření odpovídali na dvě zásadní otázky, které byly předmětem výzkumného šetření. Měli se vyjádřit:

1. zhodnocení současného stavu: *Byli jste dostatečně vybaveni uvedenými kompetencemi z pohledu současné přípravy na vysoké škole?*
2. perspektivní prognóza: *Budou uvedené kompetence pro vás nosné a zásadní i z pohledu blízké perspektivy?*

Vzhledem k požadavkům na rozsah příspěvku se zaměřujeme jen na dílčí výsledky a jejich stručnou interpretaci.

---

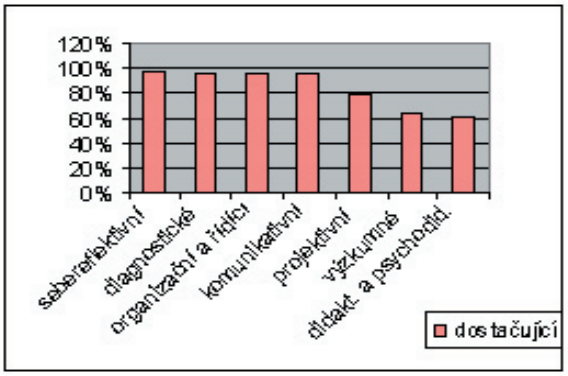
[3] DELORS, J.: *Učení je skryté bohatství*, *vzdělávání pro 21.století*. zpráva UNESCO, Praha: UIV, 1997

První sledovanou a hodnocenou oblastí byla ***současnost****. Absolventi se vyjadřovali následovně:*

Tabulka č. 1*: současný stav*

(1. st. PS) A současný stav		**dostačující** (naprosto dostač.+ dostačující)
		četnost
1	**sebereflektivní**	**97,96%**
2a	**diagnostické**	**95,92%**
2b	**organizační a řídící**	**95,92%**
2c	**komunikativní**	**95,92%**
3	**projektivní**	**79,59%**
4	výzkumné	63,27%
5	didakt. a psychodid.	61,22%

graf č. 1*: současný stav*



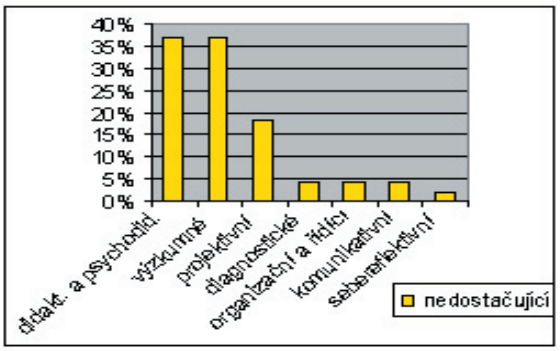
Interpretace výsledků výzkumu

Výsledek výzkumného šetření poukázal na kladné hodnocení, ze strany dotázaných studentů, většiny uvedených kompetencí. Nejvýše byla hodnocena současná příprava na vysoké škole v oblasti kompetence *sebereflektivní* (1. místo), dále v oblasti kompetence *diagnostické, komunikativní, organizační a řídící* (2. místo) a také v oblasti kompetence *projektivní* (3. místo).

Tabulka č. 2*: současný stav*

(1. st. PS) A současný stav		**nedostačující**
		četnost
1a	**didakt. a psychodid.**	**36,73%**
1b	**výzkumné**	**36,73%**
2	**projektivní**	**18,37%**
3a	**diagnostické**	**4,08%**
3b	**organizační a řídící**	**4,08%**
3c	**komunikativní**	**4,08%**
4	sebereflektivní	2,04%

graf č. 2*: současný stav*



Interpretace výsledků výzkumu

Za nejvíce problematické a tedy nedosahující požadované úrovně během vysokoškolské přípravy považovali námi oslovení studenti kompetence *didaktickou a psychodidaktickou*, *výzkumnou a projektivní*. Respondenti tímto hodnocením zdůraznili potřebu větší propojenosti teorie s praxí, tedy větší zaměřenost na problematiku „jak“ učit, což se dotýká *didaktické a psychodidaktické kompetence* (1. místo). Studenti tak nepřímo poukázali na nezbytnost hlubšího kontaktu didaktiků kateder s přímou výukou na školách.

Další problematickou kompetencí, jak vyplynulo z výsledků hodnocení, byla poměrně vysokým procentem studentů (stejně jako výše uvedená) vnímána kompetence *výzkumná,* jejímuž rozvoji není dán v přípravě učitelů příliš velký prostor (1. místo). Negativní odpovědi

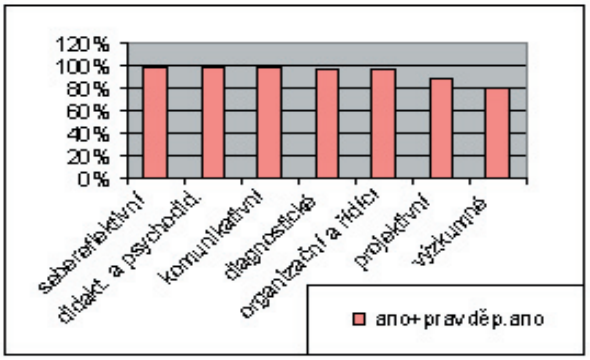
mohly pramenit z obavy z nedostatečné odborné připravenosti a časové náročnosti. *Kompetence projektivní* se objevila ve výpovědích také jako problematická (2. místo), i když projektování je věnována v přípravě učitelů primární školy značná pozornost.

Druhou sledovanou oblastí byla ***perspektiva***. Také v této části výzkumu uvádíme pořadí, dle frekvence odpovědí respondentů. Absolventi se vyjadřovali následovně:

tabulka č. 3: *perspektivní zaměření*

(1. st. PS) B perspektivní zaměřenost		**ano** (ano+ pravděpod.ano)
		četnost
1a	**sebereflektivní**	**97,96%**
1b	**didakt. a psychodid.**	**97,96%**
1c	**komunikativní**	**97,96%**
2a	**diagnostické**	**95,92%**
2b	**organizační a řídící**	**95,92%**
3	**projektivní**	**87,75%**
4	výzkumné	79,59%

graf č. 3: *perspektivní zaměření*



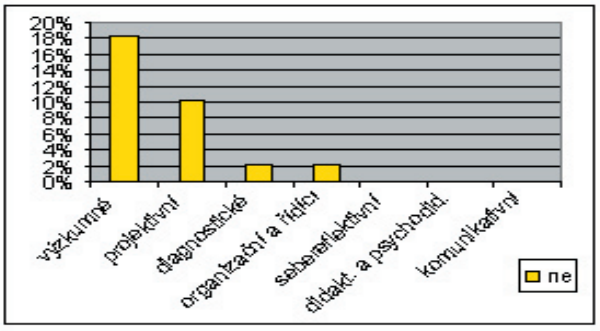
Interpretace výzkumu

Součtem kladných odpovědí (ano + pravděpodobně ano) byla absolventy vytvořeno pořadí kompetencí, které z jejich hlediska budou i v blízké budoucnosti nosné v práci učitele primární školy. Vysoce byly hodnoceny kompetence *sebereflektivní, didaktická a psychodidaktická, komunikativní* (1. místo). Rovněž jako významné ve své budoucí práci vnímali kompetence *diagnostické, organizační a řídící* (2. místo) a *projektivní* (3. místo).

tabulka č. 4: *perspektivní zaměřenost*

(1. st. PS) B perspektivní zaměřenost		**ne**
		četnost
1	**výzkumné**	**18,37%**
2	**projektivní**	**10,20%**
3a	**diagnostické**	**2,04%**
3b	**organizační a řídící**	**2,04%**
4a	sebereflektivní	0,00%
4b	didakt. a psychodid.	0,00%
4c	komunikativní	0,00%

graf č. 4: *perspektivní zaměřenost*



Interpretace výzkumu

Z pohledu námi oslovených absolventů jako problematické v blízké budoucnosti byly vnímány zejména kompetence *výzkumné* (1. místo), *projektivní* (2. místo), *diagnostické, organizační a řídící* (3. místo). Hodnocení *výzkumné* a *projektivní* kompetence mohlo být ovlivněno obavami z časové náročnosti realizovaných výzkumných aktivit v pedagogické praxi i vzhledem k množstvím rolí a povinností, které učitel primární školy zastává, resp. vzhledem k nedostatečné připravenosti a nepotřebnosti pro řadového učitele. Současně problematičnost hodnocení mohla být dána nepřesnými představami absolventů o obsahu těchto kompetencí.

Závěr

Nový model široké profesionality je výzvou k přehodnocování stávajících a hledání nových hodnot v práci učitele primární školy. Pojetí učitele primární školy jako odborníka ve své profesi vyžaduje posun v jeho profesních kompetencích s ohledem na proměny ve vzdělávání učitelů i narůstající heterogenitu žákovské populace.

Výzkum v řadách absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ prezenční formy studia ukázal, že je žádoucí a potřebné, aby při vymezování pedagogických kompetencí byly reflektovány také názory budoucích učitelů. A to i přesto, nebo právě proto, že se ne vždy ztotožňují s autorskými přístupy odborníků. Názory studentů jsou otevřené diskusi a mohou pozitivně ovlivnit profesní přípravu učitelů a v konečném důsledku i školní edukaci. Tito budoucí učitelé primární školy si uvědomují nutnost profesionalizace učitelského vzdělávání. Proto také vnímají potřebu vymezení specifických profesních kompetencí.

Z výzkumu vyplynulo, že ze studenty navržených a námi zkoumaných kompetencí byla kladně hodnocena současná příprava na vysoké škole v oblasti kompetence *sebereflektivní*. Tato kompetence vyžaduje reflektivní analýzu vlastních zkušeností s výchovou a vzděláváním. Součástí je také proces hledání své profesní identity. Tuto kompetenci můžeme považovat za součást procesu inovace primárního vzdělávání.

Na základě výsledků výzkumu můžeme říci, že rovněž vysoce byla hodnocena studenty současná příprava na vysoké škole v oblasti kompetence *diagnostické*. Tato kompetence je pro učitele primární školy jednou z klíčových, neboť se setkává se žáky v povinném vzdělávání jako první aktér a musí reagovat na heterogenitu svých žáků ve třídě.

Vysoce byla hodnocena současná příprava na vysoké škole v oblasti kompetence *organizační a řídící, komunikativní a projektivní*.

Problematické se respondentům jevily kompetence *didaktická a psychodidaktická* a kompetence *výzkumná*. Toto zjištění vede k zamyšlení. Kompetence didaktická a psychodidaktická je jednou z klíčových kompetencí učitele primární školy, neboť tvoří kvalifikovanou orientaci v didaktických kategoriích a měla by jí být věnována nadměrná pozornost.

Za očekávané bylo také označení nedostatečné úrovně kompetence *výzkumné*. Bude tedy nezbytné se více zabývat otázkami výzkumných aktivit ve školské praxi. A to v disciplínách metodologie pedagogického výzkumu, v diplomovém semináři, pedagogickém semináři, ale také v dalších, profilujících disciplínách oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Z pohledu perspektivní zaměřenosti absolventi považovali jako nosné pro profesní práci učitele primární školy zejména kompetenci *sebereflektivní, didaktickou a psychodidaktickou a komunikativní*. Z hlediska rozvoje kompetencí v blízké budoucnosti považovali studenti za potřebné také kompetence *diagnostické a organizační a řídící*, kladně se vyjádřili rovněž k potřebnosti kompetence *projektivní a výzkumné*. Lze konstatovat, že všechny navržené kompetence (7) byly studenty více než dvěma třetinami kladně hodnoceny směrem k budoucnosti.

I přes toto kladné hodnocení, vyplynulo z výzkumu, že malá část oslovených absolventů

vnímala některé kompetence jako problematické a považovala je jako nepotřebné dalšího rozvoje, resp. nepotřebné pro profesi učitele primární školy. Jednalo se zejména o kompetence *výzkumné* a *projektivní*.

Výsledky výzkumu u absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ prezenční formy studia přinesly nový pohled, prozatím ještě nezkoumaný na jejich profesní kompetence. Současně byl výzkum reflexí představ studentů o potřebnosti rozvoje konkrétních kompetencí v blízké budoucnosti a naznačil také směr pro zkvalitnění přípravného vzdělávání.

Literatura a prameny

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.

DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. *Zpráva UNESCO: Vzdělávání pro 21. století*, Praha: UIV, 1997, nebo zdroj www.nuov.cz/index

LAZAROVÁ, B. Krizově-intervenční kompetence učitelů. In: *Pedagogická orientace*. č.4, 2003, s. 41 – 43, ISSN 1211-4669.

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická*

příprava učitelů. Ostrava: PdF OU, 2003, ISBN 80-7182-128-4.

NELEŠOVSKÁ, A. Pohled studentů (učitelů) na pedagogické kompetence. In: *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání.* sborník. Ostrava: REPRONIS, 2008, ISBN 978-80-7368-615-4.

SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004, s. 28, 67 ISBN 80-7315-081-6.

ŠVEC, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností.* Brno: Paido, s. 52, 2002, ISBN 80-7315-035-2.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. sborník. 1. díl, Praha: PdF UK, 2001, s. 33 – 34, ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno, 2004, s. 39, 73, 106, ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In WALTEROVÁ,E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. sborník.1. díl, Praha: PdF UK, 2001, ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém-s*borník celostátní konference, 2. díl, Praha: PdF UK, 2001, s. 13, ISBN 80-7290-059-5.

Kontaktní adresa

Prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.
Katedra primární pedagogiky, PdF UP Olomouc
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
alena.nelesovska@upol.cz

Polska szkoła w drodze do zmian, czyli o reformie edukacji w refleksji nauczycieli klas I-III

Agnieszka NOWAK-ŁOJEWSKA

Abstrakt: Tekst obejmuje kilka wątków. Pierwszy ukazuje potrzebę reform z uwagi na kryzys szkoły w świecie. Drugi dotyczy przygotowania polskiej szkoły do realizacji projektu reformy edukacji, a szczególnie obniżenia progu szkolnego. Trzeci wątek ilustruje kilka modeli kształcenia nauczycieli z myślą o ich przygotowaniu do realizacji reform edukacyjnych. Ostania część tekstu jest prezentacją wyników badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli klas I-III.

Kľúčové slová: kryzys szkoły, reforma edukacji, przygotowanie nauczycieli.

Polish school on the way to changes or early primary teachers‘ reflections on educational reform

Abstract: The article covers a few topics. The first one depicts the need for reform due to the crisis of school all over the world. The second topic refers to preparations of Polish school to implementing educational reform and in particular to lowering school starting age. The third topic describes some models of teachers‘ education in the light of their preparation for implementing educational reforms. The final part of the article presents the results of quality research carried out among early primary teachers.

Keywords: crisis of school, educational reforms, teachers' preparation.

By autumn 2009 it will have been 10 years since J.Buzek‘s government introduced their educational reform. Meanwhile the Ministry of National Education under minister K. Hall has prepared another project of educational reform. In 2008 the first draft of the project was widely consulted with the society, but despite the government‘s recommendation, it was not unanimously approved. There were voices of approval, but on the other hand a lot of concern and reluctance.

As teachers were among the opinion-forming groups, the reconstruction of their way of thinking about the reform became the subject of cognition and presentation in this paper. The paper consists of two parts: theoretical and empirical one. Part one discusses the context of educational reforms and their importance. Also it depicts the project of the current educational reform and describes the main models of teachers‘ education. The empirical part contains the results of qualitative research carried out among early school teachers.

[1] For example the reports by P. G. Coombs, Cz. Kupisiewicz, E. Faure, L. W. Botkin, L. Elmarij, M. Malitz. Compare KWIECIŃSKI, Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: DSWE TWP, 2007, p. 9. ISBN 978-83-89518-55-2.

Importance of educational reforms

Numerous national and world reports[1] provide data on the crisis and functional insufficiency of all levels of education within possibilities, aspirations, the right to develop and level social inequalities. Schools are accused of ‚killing in children their abilities and cognitive motivations, cutting their creative potential, suppressing interests, restricitng their faith in own abilities, pumping schematic diagrams of interpretation, transmitting unilateral models of tradition, authority, hierarchy and power (…), exercising them into the role of ‚pawns' (…), learning them personal and individual helplessness for the benefit of outer leadership, etc.' [2]. The list of charges is often completed with the charge of ‚stupefying children', which is the result of not letting them experience and understand the social world as it is really like.[3]. Instead of variety and complexity pupils are offered one-dimensional and undisputed model of reality which is dominated by the transmission of superficial and naive knowledge, methodological dogmatism and faith in pedagogical loyalty [4].

Therefore, reforms are necessary provided they are well-thought and justified actions and not activities initiated by the elites of political authority, the elites of administrative authority or groups that inspire to promote specific ideology or view of the world. Experiences from the past, which Poland has not lacked so far, provide examples of quite warped understanding of reforms, usually justified with political or ideological reasons. High-flown slogans formulated by their initiators usually turned into delusions.

An example of this can be the educational reform of 1999. Its main priority was to move away from the method called in Polish ‚the rule of three Zs' (coming from the first letters of the verbs: swot, pass, forget), and to resign from encyclopedism for the benefit of acquiring integrated knowledge that is useful in everyday life[5]. Unfortunately, school reality soon brought examples that contradicted those priorities. The modifications introduced by the reform, such as integrated education instead of subject education, educational packets instead of subject textbooks or descriptive assessment instead of assessment in digits, only pretended to be real changes, as they were examples of superficial organizational corrections. For behind new solutions there were old behavioural models of thinking on education based on memory learning, copying methodological models and restricting the child's causativeness and decision-making.

Being at the beginning of the next educational reform a lot of questions about its usefulness and quality of its effects have been born. Bearing in mind bad experiences from the past as well as critical opinions on the new project of the educational reform, thinking about the change may raise a lot of concern and doubts.

---

[2] Ibidem, p. 10.

[3] A report on this can be found in „Problemy Wczesnej Edukacji", no 1/2 (5/6). Warszawa: PTP, 2007. ISSN 1734-1582.

[4] Compare KLUS-STAŃSKA, D.: Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury. In: *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego, Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. ed. J. Nikitoriwicz, J. Halicki, J. Muszyńska. Białystok: Trans Humana, 2003. ISBN 83-89190-21-4.

[5] Compare Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie. Biblioteczka reformy, z. 1, Warszawa: MEN, 1998, p. 6. ISBN 83-88035-00-2.

Polish school in the perspective of the 'new' educational reform

On 1 September 2009 the project of the educational reform, designed by the Ministry of Education will come into effect. The project includes organizational and structural changes. The former ones aim at 'achieving an educational process whose programme and organization are coherent; the process that is described in the language of educational effects, adjusted to the pupil's abilities; the process that takes into account increased educational aspiration of the youth and that levels educational chances'[6]. The latter area of changes includes a) implementation of curriculum correction, including lowering school starting age to 6 years and providing wider pre-school education to 3-5 year-olds; b) adjusting schools to younger children, providing coherence between pre-school and early school education as well as providing good care for them at school; c) making the teaching process more flexible in relation to icreasing the effectiveness of educational effects,[7].

One of the reform areas that trigger stormy discussions is the concept of lowering school starting age to 6 years. Many parents say in public that they do not understand the principles of the reform implementation. There are diverse opinions on the side of psychologists and univeristy educators. Some see new opportunities in the reform and perspectives for changes, others are greatly concerned about the hasty and ill-considered decision. The opinion of the latter has been confirmed by numerous all-Poland surveys, which confirm that Polish schools are not ready for the changes of that size[8]. Schools do not meet the space organization standards of pre-school education – there are no so-called recreational and educational classrooms, there are no proper bathrooms, washbasins or toilets so that children could satisfy their physiological needs in a safe and hygienic way. It is also doubtful whether 6-year-olds will be provided with enough care in common rooms or with enough time in the fresh air. Many school do not have playgrounds suitable for younger children.

The analysis of content-related conditions provides further reasons to be critical towards the reform project. For the new curriculum for the first stage of education raises serious doubts. Its analysis apparently shows that there has been no second thought on the philosophy of teaching which creates the basis of the reform. It also shows some doctrinal incoherence. On the one hand the curriculum emphasizes the need to create conditions for pupils to develop their personalities freely, respect dignity and treat them subjectively (critical and emancipative paradigm). On the other hand the reform promotes slogans that the process of teaching and learning should be equipping pupils with knowledge and developing certain attitudes and conducts (adaptative paradigm)[9].

---

[6] Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji, Warszawa 2008, p. 7.

[7] Ibidem, p. 8.

[8] Compare „Problemy Wczesnej Edukacji", special issue: Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje. Warszawa: PTP, 2009. ISSN 1734-1582.

[9] Compare KOPACZYŃSKA, I., NOWAK-ŁOJEWSKA, A., OLCZAK, A.: Odwrażliwiane szkoły – doniesienie z badań o przygotowaniu szkół do reformy programowej, „Problemy Wczesnej Edukacji", special issue. Warszawa: PTP, 2009. ISSN 1734-1582.

In the light of the new reform project teachers‘ preparation for the changes of that type is unknown. So far apart from amouncements on methodological courses and trainings the issues of the reform have not been discussed. And teachers feel confused and disorientated in the new situation.

Teachers about the educational reform – research results

In order to reconstruct subjective meanings given by teachers to the issues connected with the educational reform in Poland qualitative research had to be applied. Among numerous methods of gathering data on the subject of cognition an unstructured interview with a standardized list of wanted information was selected[10]. Thus, the subject of the research were teachers‘ opinions related to a few groups of questions on the evaluation of the reform project and teachers‘ preparation for its implementation as well as possible directions of changes which were considered most useful for Polish schools.

The respondents were early school teachers working in different state schools in Zielona Góra. There were 19 persons in the reseach sample, which complies with the practice of qualitative research. It is pointed out that with this number of respondents ‘the result field’ depletes, that is no new contexts appear in the respondents’ statements[11]. Having examined the whole material and as a result of topic condensation, i.e. repetitive meanings given to a researched concept a few categories of description emerged. Categories of description are understood as ‚forms of thinking which individuals apply to characterize the perceived world or its parts‘[12]. Then the defined categories of description formed the result area described below.

A typical feature of the analysed statements is the teachers‘ lack of understanding for the sense of the reform. The teachers felt disorientated or even lost due to the limited amount of information on the reform project and possibilities of the practical realization of the project. Below are the teachers‘ most often comments:

- *The reform project is not well prepared – we know very little about it;*
- *The reform is being hastily prepared;*
- *The educational reform is a mistery to me. The reform has not been given a second thought to*
- *I reckon our reform is another idea borrowed from the West which has not been well-thought;*
- *The reform is a useless solution. It looks like groping for something.*

The above comments raise a lot of doubts about the quality of the reform realization. For one cannot expect teachers to be actively involved in the reform implementation if they do not

[10] KONECKI, K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, 2000, s. 169. ISBN 83-01-13235-3.
[11] Compare HAMMERSLAY, M., ATKINSON, P.: *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000, s. 52-53. ISBN 83-7150-704-6.
[12] MARTON, F.: Phenomenography – Discribing Concepions of the World around Us, „Instructional Science” 1981, No. 10, s. 196.

know or understand its basic assumptions. It seems that again in the history of Polish reforms teachers will have to follow the orders given by their superiors and apply purely adaptative mechanisms of behaviour. It was confirmed by one of the teachers participating in the research who said: *Teachers in Poland have been able to cope with all ideas of previous ministers so they will manage this one too.* One could find some hope and proof of teachers' flexibility in this comment, however, there are traditional and unmodified methods of work hidden under the declarations like that one. Educational reality shows that concepts and their authors have been changing, but Polish school remains the same – with the transmission model as the dominant one.

Among the teachers' comments are also some opinions in favour of the reform project. The respondents said: *the project is good and clear.* However, these were single opinions without any further argumentation. What is more, these opinions are quite worrying as their authors have accepted the reform project without giving to it a second thought. For according to university educationalists the reform project contains numerous doctrinal contradictions and the standarization of requirements is excessive[13].

The second category of description, which emerged during the analysis of the teachers' replies, referred to the evaluation of the reform and solutions suggested by the Ministry of Education.

The teachers expressed their opinions on lowering the school starting age to 6 years. Most of them criticized the decision of the ministry. However, their arguments were quite varied:

- *6-year-olds at school – I don't think so; these children require individual contacts;*
- *I'm not for lowering the school starting age and sending 6-year-olds to schools; in my opinion the system of 'zero' [preparation] classes has worked well ;*
- *many 7-year-olds are not emotionally mature so I'm concerned about emotions and mentality of 6-year-olds, etc.*

On the other hand, there were teachers who perceived lowering school starting age as a good solution. They commented: *lowering school starting age is a good idea as similar solutions are used in other countries in Europe.* It is a pity that only political and economical reasons are behind these opinions, not thinking about the child and its better development.

All the teachers strongly criticised organizational solutions suggested in the reform project (educational and recreation classrooms, day care rooms, playgrounds, etc). In the teachers' opinions schools in Poland are not ready to deal with 6-year-olds as their space organization does not meet standards of pre-school education and classes have too many pupils. The teachers commented:

- *lack of schools suitable for 6-year-olds, lack of classroom equipment; lack of teaching aids, toys, playgrounds, suitable day care rooms;*

[13] Compare SZYLING, G.: „Językiem wymagań". Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. „Problemy Wczesnej Edukacji", special issue. Warszawa: PTP, 2009, p. 67. ISSN 1734-1582.

- *educational recreational classrooms don't exist, there are no recreation facilities;*
- *classrooms are small, there is no room for recreation zones; school day care rooms will not provide the child with the same conditions as kindergarten, etc.*

The teachers also criticised the curriculum and textbooks as they are schematic and repeat the educational content of pre-school education.

The third category of description which emerged during the research was the teachers' reflection on the quality of their preparation for the reform implementation. The teachers definitely felt unprepared for the change of that size. Here are some of their opinions:

- *teachers in Poland are completely unprepared for the reform. They are left on their own, they have to rely only on their experience and intuition. We will learn on our own mistakes, let's hope not at the cost of childreni;*
- *teachers have very little knowledge on their future tasks, often this knowledge is inconsistent;*
- *taking care of younger children will be a problem;*
- *teachers often lack knowledge and skills how to work with 6-year-olds, etc.*

Apart from critical comments on teachers' preparation, the respondents also indicated what changes are necessary. In their opinion there should be *a series of trainings, meetings with 'experts'*[14]*, courses organized by teaching consultants* and even *special courses for early school teachers*. They complain on a restricted flow of information, which should be replaced by good papers that would describe the reform project in a reliable manner. Some of the teachers suggested they would be interested in doing *post-graduate university courses* so that they could acquire new qualifications. These proves that the teachers clearly believe in apprentice discourse and practical model of their education[15]. They do not feel the need to liberate their ways of thinking from the patterns imposed on them; they want to observe some methods of work and behaviour and then copy and imitate them in their own work. This way of thinking originates from the behaviourist model where methodological tips, instructions and models of effective actions are the basis. It is easily noticeable in other comments of the respondents. When asked about suggested directions of change in Polish schools the teachers gave quite similar answers:

- *changes in Polish schools are necessary. As for early school education the changes should involve reduction of number of pupils in one class, more hours of individual classes, art classes and more school clubs.*
- *facilities should be improved, classrooms should be adapted to the needs of younger children, there should be safe playgrounds, good teaching aids;*
- l*ess paper work for teachers;*
- *all forms of teachers' professional development should financed by the state.*

[14] The respondents did not define who they understood as an expert.

[15] MIZEREK, H.: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością.* Olsztyn: UWM, 1999, p. 38.`ISBN 83-912643-3-5.

All the comments seem important. However, they have one serious drawback. The solutions suggested by the respondents refer only to their working conditions. There are no solutions that would be based on the critical analysis of the multidimensional context and searching for the stategy of thinking that would result in 'their mental professional emancipation, liberation from pedagogical thinking, which stopped being thinking a long time ago and became 'pure methodology' in its worst infantile instrumental form' [16]. Instead of behaviour patterns and focusing on outer aspects teachers need motivation to accept new challenges accompanied with some individual reflection.

Directions in teachers' education

In the context of the research cited here there emerges a serious problem of the quality of teachers' preparation for the reform implementation. For educational reforms should be followed by the reform of teachers' education. Unfortunately, this rule is usually ignored. Instead of radical solutions that would change teachers' thinking about school reality and would develop their criticality and professional emancipation teachers are usually offered courses and trainings often run as methodological dogmatism, which is something they have already met at work. Therefore, there is a danger that with so little interest in teachers' preparation for the reform implementation teachers' readiness and awareness of actions undertaken will be very low. As a result, teachers will apply old and well-known methods of work to new requirements, as those methods give them a sense of security. D. Klus-Stańska calls this attitude 'mental enslavement', which questions any possibility of modifying education through the processes of professional development [17]. This attitude is a result teachers' school experiences, methodological indoctrination and disagreement to experiment on their own while acquiring professional qualifications[18].

According to H. Mizerek the reform of preliminary teachers' education and their better preparation for changes requires starting two types of processes defined as ‚accustoming' and ‚liberating'[19]. The former is connected with a series of categories that define the discourse of teachers' education through practice. Here, teachers' reflexivity and seeing teachers more as seeking individuals than experts are decisive. Another important thing is taking into account teachers' personal educational theories. The latter of the two processes, called liberating, involves liberating from stereotypes and myths which have grown around the issue of teachers' education.

Solutions applied in teachers' education show a few models and strategies of education from the traditional functional ones through models and strategies derived from humanistic

[16] KLUS-STAŃSKA, D.: Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość, „Problemy Wczesnej Edukacji" no 1, Warszawa: PTP, 2005, p. 65. ISSN 1734-1582.
[17] Ibidem, p. 63.
[18] Ibidem, p. 65.
[19] MIZEREK, H.: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością.* Olsztyn: UWM, 1999, p. 23.`ISBN 83-912643-3-5.
s. 23.

psychology to the radical ones originating from critical pedagogy and postmodernism[20]. J. Rutkowiak sees them in three models: pragmatic and methodological, neopositivist and scientistic, and humanistic[21]. The first model is based on an empirical and practicistic attitude to cognision. It is characteristic of imitation and learning professional techniques and tricks through imitating masters. Its aim is to equip teachers with models of activity, which quickly become outdated causing teachers‘ helplessness and frustrations. The neopositivist and scientistic model is based on logical empirism. It is characteristic of mastering theory supported with obsevations of didactic and educational actions. Teachers‘ education is done under the conviction that in the future teachers‘ task will be shaping pupils, providing them with knowledge and, most importantly, directing them[22]. Thus, an attitude to a pupil is purely technical. The model which J. Rutkowiak lists as the third one has two varieties. The first one is called humanistc journalism. It is expressed in slogan, moralistic and wishful reflection of visions of various educationalists. However, it does not lead to thorough analyses or possibilites of its practical application[23]. Although this model assumes changes, the changes are only wishes and declarations, not specific advanced actions. The other variety is called categorial humanities. It is based on dialogue education of teachers[24], where no categories are taught arbitrarily as they are defined in the process of negotiations, discussions and finding answers to questions.

In Polish educational reality there are examples for each of the above educational model. Their equivalent are different types or, as H. Mizerek[25] calls them, different portraits of teachers from the traditional ones derived from behavioural discourse, through reflexive practitioners and transformative intellectualists to the teachers of postmodern era, engaged in the creation of the image of the world for their pupils. It is important for children what type of teacher they encounter as it is important whether in their education children will apply the strategy of survival or the strategy of creative development. The question what type of teachers children will encounter in the reformed school can be easily answered by a careful reader.

Bibliography

HAMMERSLAY, M., ATKINSON, P.: *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000. ISBN 83-7150-704-6.

[20] Ibidem, s. 67.
[21] RUTKOWIAK, J.: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, Warszawa: 1986, p. 28. ISSN 0483-4992.
[22] Rutkowiak, J.: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Scjentystyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei”, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6, Warszawa: 1986, p. 12. ISSN 0483-4992.
[23] Ibidem, s. 19.
[24] Ibidem, s. 21.
[25] MIZEREK, H.: Dyskursy współczesnej…, op. cit., p. 62.

KLUS-STAŃSKA, D.: Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury. In: *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego, Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. ed. J. Nikitoriwicz, J. Halicki, J. Muszyńska. Białystok: Trans Humana, 2003. ISBN 83-89190-21-4.

KLUS-STAŃSKA, D.: Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość, „Problemy Wczesnej Edukacji" No 1, Warszawa: PTP, 2005. ISSN 1734-1582.

KONECKI, K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, 2000. ISBN 83-01-13235-3.

KOPACZYŃSKA, I., NOWAK-ŁOJEWSKA, A., OLCZAK, A.: Odwrażliwiane szkoły – doniesienie z badań o przygotowaniu szkół do reformy programowej, „Problemy Wczesnej Edukacji", special issue. Warszawa: PTP, 2009. ISSN 1734-1582.

KWIECIŃSKI, Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: DSWE TWP, 2007. ISBN 978-83-89518-55-2.

MARTON, F.: Phenomenography – Discribing Concepions of the World around Us, „Instructional Science" 1981, No. 10.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie. Biblioteczka reformy, z. 1, Warszawa: MEN, 1998, p. 6. ISBN 83-88035-00-2.

MIZEREK, H.: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością.* Olsztyn: UWM, 1999. ISBN 83-912643-3-5.

„Problemy Wczesnej Edukacji", No 1/2 (5/6). Warszawa: PTP, 2007. ISSN 1734-1582.

„Problemy Wczesnej Edukacji", special issue: Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje. Warszawa: PTP, 2009. ISSN 1734-1582.

Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji, Warszawa 2008.

RUTKOWIAK, J.: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu", „Ruch Pedagogiczny", nr 3, Warszawa: 1986. ISSN 0483-4992.

RUTKOWIAK, J.: Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Scjentystyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei", „Ruch Pedagogiczny", nr 5-6, Warszawa: 1986. ISSN 0483-4992.

SZYLING, G.: „Językiem wymagań". Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. „Problemy Wczesnej Edukacji", special issue. Warszawa: PTP, 2009. ISSN 1734-1582.

Kontaktná adresa

Dr Agnieszka Nowak-Łojewska
University of Zielona Góra
Departament of Pedagogy, Sociology and Health Science
Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Poland
agensa@autograf.pl

Osobowość nauczyciela nauczania zintegrowanego

Lidia PAWELEC

Abstrakt: W referacie zostanie dokonana próba nakreślenia sylwetki współcześnie oczekiwanego nauczyciela prowadzącego nauczanie zintegrowane. Treść opracowania odnosi się do sytuacji szkolnictwa polskiego przełomu XX i XXI wieku. Całość tekstu ma charakter teoretyczno – praktyczny wynikający z potrzeb polskiego szkolnictwa.

Kľúčové slová: nauczyciel, cechy osobowości, edukacja wczesnoszkolna, kompetencje.

The integrated teacher's personality

Abstract: In the lecture there is going to be done a trial of describing the profile of contemporary expected teacher who conducts the integrated education. The contents of the lecture refer to the situation of Polish education at the turn of XX and XXI century. The whole of the text has a theoretical and practical character stemming from the needs of Polish educational system.

Keywords: teacher, personality features, elementary education, competences.

„Szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel"
F. A. W. Diesterweg

Swoistym zadaniem współczesnej szkoły stało się wychowanie człowieka, zdolnego do spostrzegania problemów nie tylko w pryzmacie swojej małej ojczyzny, ale i w przestrzeni globalnej – otwartej na inne kultury i wartości. Nowym jej zadaniem stało się również utrwalenie przekonania, że obrona własnej tożsamości nie wyklucza koegzystencji kultur w skali globalnej, a autonomię można pogodzić z integracją. Zrozumienie odmiennych od siebie społeczeństw pozwala bowiem na uniknięcie konfliktów oraz ułatwia dialog i współpracę. I o tym w jaki sposób funkcjonuje szkoła, jakie wyniki osiągają uczniowie, jakie odzwierciedlają postawy i zachowania w dużym stopniu decydują nauczyciele, a przede wszystkim ich predyspozycje i cechy osobowości, kwalifikacje ogólne i profesjonalne. O tym, że spełniają oni kluczową rolę w przebiegu kształcenia umysłów i charakteru swoich wychowanków, przekonuje między innymi W. Okoń, który pisze: „Wiele warunków składa się na dobre wychowanie, lecz jeden wśród nich jest szczególnej wagi: doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy".[1]

[1] W. Okoń, Zaryd dydaktyki ogólnej, Warszawa 1965, s. 249.
[2] M. Nowak-Dziemianowicz, Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły. Toruń 2001, s. 107.

Wychowawca więc powinien posiadać następujące cechy osobowości: charyzmę, altruizm, poświęcenie, światły umysł, gruntowne wykształcenie, wysoką kulturę, prospołeczność, sprawiedliwość, dobroć, głęboka miłość do człowieka.[2] Tymczasem nauczyciel XXI wieku charakteryzuje się następującymi cechami:

- Spostrzega bariery i zagrożenia,
- Odczuwa potrzebę zmiany bez własnej inicjatywy,
- Korzysta z własnych uczniowskich doświadczeń
- Dostrzega wątpliwości związane z możliwościami wychowawczymi wychowanków[3].

Wśród wymienionych cech brakuje jednak takich wartości jak: radość z pracy, refleksyjność z innowacyjnie wykonywanych obowiązków, powinien go charakteryzować, dialog, zrozumienie, sumienność, równowaga emocjonalna, kultura osobista, wrażliwość, delikatność, szczerość, śmiałość, serdeczność, otwartość, bogata wyobraźnia, miłość do wychowanków, chęć niesienia pomocy itd.

W Karcie Nauczyciela czytamy m.in., że „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”[4].

Dlatego też nauczyciel realizujący najważniejsze idee współczesnej edukacji musi przede wszystkim rozumieć świat i zachodzące w nim zmiany, kształtować własną tożsamość i przygotowywać wychowanków do zdobywania coraz lepszych kwalifikacji i rozszerzania własnych horyzontów myślowych. A ponieważ nauczyciel wykonując misję dydaktyczno-wychowawczą powinien być odpowiedzialny za swoje postępowanie. Odpowiedzialny przede wszystkim za przekaz nowym pokoleniom najcenniejszych, ponadczasowych dóbr dziedzictwa kulturowego. W stosunku do przyszłości, bierze odpowiedzialność za formowanie dojrzałości wychowanków, za ich twórcze postawy, przez co kształtuje ludzkie oblicze świata.[5]

Nauczyciel uczący w kl. I-III powinien w miarę swoich możliwości wprowadzać również treści związane z mass mediami, komunikacją, kształceniem umiejętności zdobywania informacji na pierwszym szczeblu szkolnej edukacji. Te bowiem powinności wynikają z *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Należą do nich:

- Przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji.
- Wyrabianie umiejętności segregowania informacji i krytycznego ich odbioru.

---

[3] Tamże, s. 107 – 110.
[4] Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26.01.1982 r. (tekst ujednolicony wraz ze zmianami wprowadzonymi Ustawą o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15.07.2004 r., która weszła w życie z dniem 31.08.2004 r.)
[5] M. Rusiecki, Nauczycielu kim jesteś? Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela, „Wychowawca”, 2004, nr 10.

- Przygotowanie uczniów do pracy samokształceniowej i wykorzystania mediów jako narzędzi pracy intelektualnej.
- Wyrabianie u uczniów postawy szacunku do polskiego dziedzictwa kulturowego w związku z globalizacją kultury masowej.[6]

Praca dydaktyczno – wychowawcza w edukacji wczesnoszkolnej ma specyficzny charakter, a tym samym wymaga specjalnych kompetencji i kwalifikacji. Jak pisze Jolanta Karbowniczek duże kwalifikacje nauczyciela. „Ich struktura związana jest z jego nowymi powinnościami, polegającymi na „wprowadzeniu" dziecka w całościowo pojmowany świat zjawisk przyrodniczo-społecznych, pomaganiu dziecku bycia w nim całą wrażliwością podmiotową, stopniowym stawaniu się świadomym jego „odbiorcą" i „twórcą"[7]. Nie każdy nauczyciel może być dobrym nauczycielem nauczania zintegrowanego. Zważywszy na fakt, że osobowość dziecka rozpoczynającego naukę szkolną jest wyjątkowo plastyczna i wrażliwa, pozwala się nie tylko łatwo kształtować, ale także można ją łatwo zdeformować. I właśnie od nauczyciela, jego umiejętności pedagogicznych i cech osobowych zależy w dużym stopniu kierunek rozwoju dziecka we wszystkich sferach jego osobowości. To nauczyciel przygotowuje podwaliny pod dalsze kształcenie dziecka na kolejnych etapach szkolnego kształcenia. Jak twierdzi A. Siedlaczek-Szwed „od wczesnego dzieciństwa należy zapewnić dziecku prawidłowe wzorce językowe, stymulować jego rozwój mowy, zachęcać do mówienia i stawiania pytań poprzez udzielanie odpowiedzi"[8].

Silny i niezaprzeczalny wpływ osobowości nauczyciela (pobudzający i hamujący) polega na tym, że zachowanie, stosunek do uczniów, styl działania zdeterminowane są przez cechy jego osobowości wywierające określony wpływ na reakcję, postawy i czynności uczniów. Uczeń zaś od początku swoich kontaktów ze szkołą w sposób bardziej zorganizowany i celowy wykształca coraz to nowe potrzeby, wzbogaca je oraz doskonali w toku działalności osobniczej.

Siła oddziaływania pewnych idei, określonych wartości, norm współżycia społecznego zależy w dużym stopniu od osoby, która je upowszechnia, czyli od nauczyciela. J. Maciaszkowa twierdzi, że „uczeń pozostający z nauczycielem w kontakcie osobowym jest stale w psychicznej gotowości na przyjęcie wszystkiego, co pochodzi od nauczyciela, na przyjęcie norm postępowania także."[9]

J. W. Dawid, twórca polskiej pedeutologii twierdził, że kierowniczym czynnikiem wychowawczym jest to czym jest nauczyciel. I „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim"[10].

[6] Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dalej Dz. Urz. MEN, 1999, nr 14, poz. 19, s. 617.
[7] J. Karbowniczek, Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa 2008, s. 250-251.
[8] A. Siedlaczek-Szwed, Profilaktyka zaburzeń mowy, w: Wokół archeologii słów i ich funkcjonowania, red. Stanisław Podobiński, Maria Leszcz-Duk, Częstochowa 2001, s. 706.
[9] J. Maciaszkowa, Być nauczycielem wychowawcą, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze"1958, nr 8. Także: H. Koc, T. Holenderek: Cechy charakterystyczne zawodu nauczyciela, Nauczyciel i wychowanie" 1983, nr 5-6.
[10] J. W. Dawid, O duszy nauczycielstwa, w: Osobowość nauczyciela, red. W. Okoń, Warszawa 1958, s. 34. Także: T. E. Dąbrowska: Nauczycielu jaki jesteś?, Warszawa 1999.

Zawód nauczyciela różni się od innych profesji nie tylko nazwą, ale przede wszystkim tym, że nie pracuje się w nim jedynie słowem, pewnymi tylko narzędziami, oraz nie wpływa wyłącznie tymi właściwościami, które samemu chciałoby się stosować, ale całokształtem swoich cech, charakterem, temperamentem, gestami, stroną uczuciową, całym postępowaniem i zachowaniem się nie tylko w szkole, ale też i poza nią, w życiu społecznym, osobniczym, rodzinnym[11].

Na te ważne kwestie zwrócił uwagę także S. Dobrowolski stwierdzając, że „w pracy wychowawczej człowiek działa całym sobą, a nie jakąś częścią siebie czy poszczególnymi organami, jak to bywa w innych pracach"[12].

Osobowość nauczyciela (właściwości psychofizyczne pozytywne i negatywne, wiedza, poglądy, sposoby postępowania i inne) jest koniecznym warunkiem oddziaływania pedagogicznego, ale sama przez się nie przesądza jeszcze o wynikach. Jak zauważa J. Kozłowski o kierunku (zarówno dodatnim, jak i ujemnym) oraz intensywności jej wpływu współdecyduje zarazem drugi czynnik - osobowość ucznia, który świadomie czy też nieświadomie wybiera, co z indywidualności nauczyciela i w jakim zakresie pragnie sobie przyswoić[13].

Stosunek nauczyciela do uczniów trafnie określił wcześniej już wspomniany J. Kozłowski, który wskazał, że „problematyka stosunku nauczyciela do ucznia jest problematyką lustra, postępowanie nauczyciela znajduje odbicie w realiach uczniów, w ich stosunku do nauczyciela"[14]. Stosunek emocjonalny nauczyciela wobec uczniów należy do zespołu warunków wpływających na efektywność pracy wychowawczej. Prawidłowe stosunki interpersonalne między nauczycielem a uczniem stanowią podstawę tworzenia się środowiska społecznego i procesu dydaktyczno-wychowawczego, co przekonywująco wyraził Z. Zborowski „prawidłowe stosunki interpersonalne między nauczycielem a uczniami stanowią węzeł gordyjski szkoły jako środowiska społeczno–wychowawczego. Wytwarzanie klimatu wzajemnej życzliwości, zaufania, pomocy, stanowi podstawową treść pracy wychowawczej"[15].

Z kolei badania L. Stawowskiej przekonują o tym, że „Nauczyciele o temperamencie mało ruchliwym (flegmatycy, melancholicy) ze względu na swoją powolność wyzwalają nudę i zmęczenie, wpływając dezorganizująco na procesy regulacji i powodując obniżenie aktywności i wydajności pracy uczniów"[16]. Natomiast nauczyciele o nasilonych cechach cholerycznych, u których następuje przewaga procesów pobudzania nad hamowaniem, swoją impulsywnością nierzadko powodują agresywne zachowania i niepomyślne o sobie oceny u

[11] L. Pawelec, Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia, w: Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych, red. Ryszard Gmoch i Anna Krasnodębska, Opole 2005, s. 300.
[12] S. Dobrowolski, Wychowanie i wychowawca. Rodzice-nauczyciel-mistrz, Warszawa 1948, s. 8. Także: T. Dobrzański, W. Załucki, Istotne i pożądane cechy osobowościowe nauczyciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, s. 21.
[13] J. Kozłowski, Uśmiech nauczyciela, „Życie Szkoły" 1959, nr 11.
[14] Tamże.
[15] Z. Zborowski, Psychospołeczne problemy wychowania, Warszawa 1977, s. 182.
[16] L. Stawowska, Psychologia różnic indywidualnych dzieci i młodzieży: diagnostyka badań emocjonalnych, badań porównawczych, Katowice 1983, s. 74.

uczniów. Najkorzystniejsze relacje z uczniami charakteryzują nauczycieli sangwiników. Oni to poprzez życzliwe i swobodne kontakty wzbudzają u uczniów korzystne relacje emocjonalne, poparte dodatnimi ocenami.

Niezwykle ważna u nauczyciela jest inteligencja emocjonalna, która czyni go zdolnym do rozpoznawania własnych i cudzych uczuć, umiejętności kierowania własnymi emocjami i utrzymywania kontaktów z ludźmi. Od tego w dużej mierze zależą pozytywne relacje nauczyciela w miejscu pracy (uczniowie, pracownicy szkoły, rodzice). Umiejętność słuchania i porozumiewania się, umiejętność panowania nad sobą, wiara w siebie, twórcze reakcje na niepowodzenia i przeszkody oraz współdziałanie i praca zespołowa, są niemniej ważne od teoretycznego przygotowania i umiejętności zawodowych. Inteligencja emocjonalna ma podstawowe znaczenie dla osiągnięć w pracy nauczyciela. Kompetencje emocjonalne obejmują wiedzę, umiejętności, postawy i zachowania, które są pożądane przez współczesnych pracowników, przede wszystkim takie, jak efektywne komunikowanie się, zdolność do adaptacji, elastyczność, rozwiązywanie problemów i posługiwanie się nowoczesnymi technologiami.

Szczególnie oczekiwaną cechą nauczyciela jest sprawiedliwość, czyli równorzędne traktowanie wszystkich uczniów, a także obiektywne ocenianie wyników ich nauki i zachowania. Trafnie sądzi M. Przetacznik-Gierowska pisząc: „Nauczyciela sprawiedliwego młodzież darzy zazwyczaj szacunkiem, gdy brak jest tej cechy, część uczniów czuje się pokrzywdzona i nie akceptuje nauczyciela. Odbija się to niekorzystnie na stosunkach panujących w klasie, która nie może stać się grupą pozytywnie zintegrowaną”[17].

Osobowość nauczyciela ma również niemały wpływ na tworzenie się systemu motywacyjnego ucznia do nauki szkolnej oraz jego zachowań i ocen, jest przy tym źródłem motywacji i sukcesów dydaktyczno-wychowawczych. Modelowanie motywów nie jest jednak łatwym zadaniem wychowawczym, gdyż-jak dowodzi S. Korczyński – „Kształtowanie motywacji wiąże się ze sztuką motywowania, która zależy nie tylko od wiedzy psychologiczno-pedagogicznej nauczyciela, ale także od jego talentu pedagogicznego, od tzw. osobowości nauczyciela”[18].

Zacytowana myśl wpisuje się w poglądy S. Gerstman i M. Lejman, według których podstawowym źródłem motywacji uczniów jest postawa nauczyciela zachęcająca do pracy. Składnikami tej postawy są: spokój i opanowanie, taktowne wskazywanie niedociągnięć, wyrażanie zadowolenia z postępów, zachęcanie do nauki pozytywnymi środkami oddziaływania pedagogicznego[19]. Podobne tendencje odnajdujemy w twórczości M. Tyczkowej, która twierdzi, że gdy stosunki pomiędzy nauczycielem, a uczniami mają charakter pozytywny, dziecko uczy się chętnie, gdy spotyka je ze strony nauczyciela niechęć i niesprawiedliwość, stosunki

[17] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1994, s. 304.
[18] S. Korczyński, Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej, Opole 1992, s. 47.
[19] M. Lejman, Znaczenie osobowości nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym, „Nowa Szkoła” 1986, nr 9.
[20] S. Korczyński, dz. cyt., s. 52.

wzajemne ulegają pogorszeniu, a w wyniku tego ulega osłabieniu mechanizm motywacyjny uczenia się[20].

Obok wymienionych już czynników sprzyjających budowaniu silnych struktur motywacyjnych, umacniających uczniowską wolę pozytywnej edukacji, w opinii Z. Zborowskiego ważną właściwością nauczyciela jest zdolność wywierania wpływu na uczniów przez umiejętne komunikowanie się interpersonalne, które „polega na przekazywaniu wiadomości, uzyskiwaniu od innych informacji, wywoływaniu zmian w wiedzy, postawach i osobowości"[21].

Duże znaczenie przypisuje się także komunikacji bezsłownej, mogącej przybierać postać drugiej rozmowy. Ruch oczu wyraz twarzy, postawa ciała, gesty intonacja i natężenie głosu, zbliżanie się i oddalanie uczestników sytuacji, to tylko niektóre sposoby utrzymywania kontaktu i wyrażania wzajemnych ocen i intencji.

Świadome i umiejętne posługiwanie się przez nauczyciela takimi komunikatami, jak np. zwiększona siła głosu albo tempo mówienia pomaga uczniom w dostrzeganiu i ocenianiu wagi poszczególnych informacji. Ponadto komunikaty pozawerbalne, w opinii M. Czerpania-Walczak, „sprzyjają szczerości i jasności dialogu. Są przejawem rzeczywistej synchroniczności komunikacji. Pozwalają bowiem obserwować i rozumieć rzeczywiste atrybuty i znaczenie poszczególnych informacji"[22]. Wiemy przy tym, że w oddziaływaniu nauczyciela na ucznia ważne jest również podkreślenie jego wpływu na formowanie postaw i światopoglądu. Właśnie przede wszystkim nauczyciel zapoznaje ucznia z obowiązującymi normami postępowania wobec ludzi i otaczającej rzeczywistości, troszczy się o przestrzeganie ich w codziennym życiu indywidualnym i zbiorowym. Jak napisała M. Przetacznik-Gierowska „Nauczyciel oddziałuje wychowawczo na uczniów zarówno w toku lekcji, jak i podczas zabaw czy na wycieczce. Sposób, w jaki stara się przekazywać postawy i wzory zachowania, jest zależny od jego zachowania indywidualnego, temperamentu, stylu wychowania, od całokształtu atmosfery panującej w szkole"[23].Przy czym przejmowanie przez uczniów ustalonych zasad zachowania w społeczeństwie i ich pełna internalizacja następuje tym szybciej im częściej widzą oni przykłady przestrzegania tych reguł przez samego nauczyciela, co bardzo trafnie wyraził już Seneka Młodszy w słowach: „krótka droga przykładu, długa droga słów".

Nauczyciel pozytywnie usposobiony do uczniów sprzyja zaspakajaniu ich wewnętrznych potrzeb i tworzy dobry klimat rozwoju psychicznego oraz moralno-społecznego. Traktując uczniów jako integralną całość psychofizyczną, wywiera wpływ zarówno na podnoszenie poziomu jego zainteresowań poznawczych jak i na tempo zmian emocjonalnych oraz ulepszanie jego postaw społecznych.

Nowa sytuacja edukacyjna wymaga ponadto od nauczycieli, by potrafili pracować z klasami o zróżnicowanym składzie społecznym i etnicznym, a także odnaleźć się w nowej

[21] Z. Zborowski, Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela, Warszawa 1986, s. 67.
[22] M. Czerpaniak-Walczak, Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń 1997, s. 102.
[23] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża: Psychologia rozwoju i wychowania wieku dziecięcego, Warszawa 1992, s. 364.

sytuacji zwiększonej autonomii szkoły. Oczekuje się od niech, że w procesie nauczania będą umieli zastosować nowe technologie informatyczne i przygotują uczniów do dalszej, trwającej całe życie nauki, co jest niezbędne z punktu widzenia funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie.

Trzeba więc, ażeby nauczyciel kształcenia zintegrowanego dostosował swoją osobowość do pełnienia nowych ról społecznych, które wymagają znajomości mass mediów, posiadanie umiejętności zawodowych i legitymowaniem się wiedzą zapewniającą odpowiednią jakość wykonywanego zawodu. Te kryteria wymagają od nauczyciela wysokich kompetencji ogólnych i myślenia zawodowego. To on sam musi być dojrzały w indywidualnym podejmowaniu decyzji i świadomy własnej odpowiedzialności, co zapewni mu skuteczne wykonywanie czynności pedagogicznych. A wymagają one także obok kompetencji zawodowych otwartości na zachodzące zmiany, także zdolności łatwego komunikowania się w oparciu o kreatywność i innowacyjność. Pamiętając, że w dialogu ze światem nie można występować jako widz, ale jako aktor, współtwórca świata, spontaniczny i współuczestniczący podmiot, nauczyciel musi być osobą twórczą, w takim znaczeniu, że potrafi konstruować niekonwencjonalne sytuacje, kreować oryginalne pomysły, niestereotypowo postrzegać rzeczywistość i skutecznie eliminować przeszkody w twórczym myśleniu, własnym i powierzonych mu uczniów. Ale to jeszcze nie wszystkie wymogi stawiane nauczycielowi przez współczesną rzeczywistość społeczną. Od nauczyciela wymaga się umiejętności bystrej obserwacji świata, rozumienia go, analizowania i przeżywania a także zdolności do refleksji nad koniecznością dokonywania zmian. Tego wszystkiego powinien uczyć swoich wychowanków, co nie jest sprawą łatwą.

Jest też rzeczą konieczną, aby nauczyciel odpowiadający za jakość procesu kształcenia i wychowania musi być przede wszystkim człowiekiem godnym zaufania, któremu powierza się, bez większych obaw, wpływanie na rozwój intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny uczniów[24]. Dodajmy jeszcze, iż teraźniejsza szkoła wymaga od nauczyciela, by władał dużym zasobem wiedzy, dysponowałby bogatym repertuarem sposobów postępowania pedagogicznego prowadzącego do skutecznego rozwiązywania problemów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, a przy tym odczuwał potrzebę ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności w zakresie nauczania[25]

Współczesny rozwój cywilizacji wymaga przygotowania osobowości nauczyciela do pełnienia nowych ról społeczno – ekonomicznych, co w aktualnie istniejących warunkach pracy spowodowało pojawienie się nowych wymogów dotyczących jego kompetencji. Obok efektywnej pracy na konkretnym stanowisku, wymagany jest również rozwój cech osobistych, umiejętnego rozwiązywania problemów zawodowych i stałego podnoszenia swoich kwalifikacji. A więc konieczne tu jest ukierunkowanie nauczycielskiego myślenia na aktywne dostrzeganie społeczno – ekonomicznych potrzeb kształcenia już na poziomie elementarnym.

---

[24] E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005, s. 54.
[25] R. I. Arends, Uczymy się nauczać, tłum. K. Kraszewski, Warszawa 1998, s. 36.

Na zakończenie wspomnijmy jeszcze, że współczesne społeczeństwo pragnie, by nauczyciel charakteryzował się nie tylko określoną wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi, ale także odpowiednimi cechami osobowymi, które powinny być kształtowane i ulepszane w całym procesie kształcenia nauczyciela, jak również w toku całej jego pracy zawodowej, przyciągającej uczniów cechami przywódczymi, kompetencjami, siłą psychiczną, wyznawanymi poglądami i wartościami, konsekwentnym postępowaniem, sprawiedliwością, przewidywalnością, wiarygodnością stawiając uczniom i sobie wysokie wymagania.

Mówiąc najkrócej, nauczyciel uczący w klasach I-III, powinien charakteryzować się szczególnymi predyspozycjami do pełnienia funkcji, które niesie za sobą jego praca zawodowa z małymi dziećmi.

Literatúra

ARENDS, R. I.: *Uczymy się nauczać, tłum.* K. Kraszewski, Warszawa 1998.

CZERPANIAK-WALCZAK, M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

DAWID, J. W.: O duszy nauczycielstwa, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1958.

DĄBROWSKA, T. E.: *Nauczycielu jaki jesteś?*, Warszawa 1999.

DOBROWOLSKI, S.: *Wychowanie i wychowawca. Rodzice-nauczyciel-mistrz*, Warszawa 1948.

DOBRZAŃSK, T. – ZAŁUCKI, W.: *Istotne i pożądane cechy osobowościowe nauczyciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987.

KARBOWNICZEK, J.: *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008.

Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26.01.1982 r. (tekst ujednolicony wraz ze zmianami wprowadzonymi Ustawą o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15.07.2004 r., która weszła w życie z dniem 31.08.2004 r.)

KOBYŁECKA, E.: *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005.

KORCZYŃSKI, S.: Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej, Opole 1992.

KOZŁOWSKI, J.: *Uśmiech nauczyciela, „Życie Szkoły"* 1959, nr 11.

LEJMAN, M.: Znaczenie osobowości nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym, *„Nowa Szkoła"* 1986, nr 9.

MACIASZKOWA, J.: *Być nauczycielem wychowawcą, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze"*1958, nr 8.

NOWAK-DZIEMIANOWICZ, M.: *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły.* Toruń 2001.

OKOŃ, W.: *Zaryd dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1965.

PAWELEC, L.: Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia, w: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, red. Ryszard Gmoch i Anna Krasnodębska, Opole 2005.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dalej Dz. Urz. MEN, 1999, nr 14, poz. 19.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. - MAKIEŁŁO-JARŻA, G.: *Psychologia rozwoju i wychowania wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. – WŁODARSKI, Z.: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994.

RUSIECKI, M.: *Nauczycielu kim jesteś? Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela, „Wychowawca"*, 2004, nr 10.

SIEDLACZEK-SZWED A.: Profilaktyka zaburzeń mowy, w: *Wokół archeologii słów i ich funkcjonowania,* red. Stanisław Podobiński, Maria Leszcz-Duk, Częstochowa 2001.

STAWOWSKA, L.: *Psychologia różnic indywidualnych dzieci i młodzieży: diagnostyka badań emocjonalnych, badań porównawczych,* Katowice 1983.

ZBOROWSKI, Z.: *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.

ZBOROWSKI, Z.: *Psychospołeczne problemy wychowania,* Warszawa 1977.

Kontaktná adresa

dr Lidia Pawelec
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach
ul. Krakowska 11, 25029 Kielce, Poland
lidiapawelec@op.pl

Kompetencje nauczycieli w zakresie wczesnej identyfikacji zagrożeń rozwojowych u dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Wyniki badań pilotażowych

Przemysław PIOTROWSKI – Zdzisława ZACŁONA

Abstrakt: Jedną z najistotniejszych kompetencji nauczyciela jest umiejętność poznawania uczniów, w tym także wczesnego rozpoznania problemów, które mogą zagrażać ich prawidłowemu rozwojowi. Artykuł jest prezentacją wyników badań pilotażowych przeprowadzonych w ramach pierwszej fazy projektu badawczego pod roboczym tytułem „Teachers abilities in early identification of developmental threats in children aged 6-10" realizowanego w Polsce, Słowacji, Republice Czeskiej i na Węgrzech. 30 nauczycielom nauczania początkowego (po 10 osób z dużych i średnich miast oraz 10 ze szkół wiejskich oraz małomiasteczkowych) zadano dwa proste pytania: 1. Kim jest dziecko problemowe? oraz 2. Jakie problemy mają dzieci uczęszczające do Pani/a klasy? Odpowiedzi nauczycieli zostały porównane z wynikami sondażu przeprowadzonego wśród 50 studentów pedagogiki resocjalizacyjnej. Zostaną również wykorzystane podczas konstruowania kwestionariusza w kolejnym etapie badań.

Kľúčové slová: dziecko problemowe' – edukacja wczesnoszkolna – nauczyciel – spostrzeganie – atrybucja.

Teachers abilities in early identification of developmental threats in elementary school children. Results of a pilot study

Abstract: The paper describes some of the preliminary results of pilot study concerning teachers abilities in early identification of developmental threats in children aged 6-10. The research is carried out in four countries – Slovakia, Poland, Czech Republic and Hungary. In the first stage in each country a group of 30 teachers took part in research: 10 in big cities (+500000 of citizens), 10 in medium-size cities (of about 100000 population), 5 in small towns and 5 in villages. In each country teachers were asked two simple questions: 1. Who is 'problem child' and 2. What kind of problems children attending to your class are facing to? In Poland this questions were asked also to students of correctional pedagogy (N=50). The results showed the wide range of topics discussed in the article and were helpful during construction of the questionnaire which will be used in the second stage of the research.

Keywords: problem children, primary education, teachers' perception, attribution.

Introduction

The role played by schools in shaping the all-round development of a child cannot be overestimated. It is widely acknowledged that – when functioning correctly – the institution of school not only furnishes a young person with necessary knowledge and skills but also inculcates values into young people and shapes their attitudes. According to Winiarski (2000) school fulfills four key functions: educational, pedagogical, care-related and socio-environmental. Since the responsibility for the fulfillment of these functions rests mainly with school teachers, there has been an on-going debate on the necessity of enhancing teachers'

professional competences. One of the key, multidisciplinary competences (as distinguished from the discipline-specific competences related to teaching one particular school subject) is that of teacher's discernment of the pupil, allowing for early identification of problems that baffle schoolchildren. This was recognized by the panel working under the aegis of the European Union and in 2005 led to the formulation of a list of common European principles for teacher competences in the European Union. One of the key competences relevant to the teaching/learning process is the ability to identify and resolve problems (c.f. Sielatycki, 2005, p. 6). However, research carried out in Polish schools has shown that the actual picture of education is far from ideal. In practice teachers focus mainly on curriculum-related instruction, whereas their knowledge and skills pertaining to coping with pedagogically challenging issues seem inadequate (Fidelus, 2008). It occurs that rather than attempting to ascertain a problem and undertake a suitable course of action, teachers tend to label the child as "difficult" or a "problem". Much as this helps lift the burden of teacher's responsibility, it also contributes to aggravating the pupil's problems. The question of primary school teachers' competences in early identification of developmental threats in their pupils were the subject of research conducted jointly by the University in Presov, the State Higher Vocational School in Nowy Sacz, the University in Pecs, and the University in Ustii nad Labem. The results of the first stage of this research pertaining to the perception of "problem pupils" by the teachers are presented below.

Problems with definition. The importance of early identification of threats.

Problem behaviour, behavioural disorder, difficult pupil, problem child, risk group pupil – are just a few entries from the literature on the subject, all of which denote a situation at school when pupils engage in behaviours that extend beyond what is conventional and appropriate, their behaviour poses a threat, or requires employment of specific pedagogical methods. The interpretation of problem behaviours in children varies depending on the author and the academic approach, and relates to e.g. a problem identified by the teacher and requiring his or her intervention (Obuchowska, 2007), manifestations of school immaturity (Koźniewska, 1999; Ostrowska, 2008), or various aspects of school delinquency (Gottfredson, 2001).

Enlarging on the bespoken definition of Obuchowska it is worth observing that problem behaviour in school pupils affects a number of areas: psychosomatic functioning of the child, school performance and achievement, relations with social environment (predominantly the teacher and classmates), classroom disruptive behaviour. By assuming the teacher's perspective – the observer of the pupils' behaviour – Obuchowska distinguishes between two principal groups of problem behaviours: personality-related or situation-related. The former group includes fear, passive and nervous behaviours, whereas the latter encompasses aggressive, negativistic and self-destructive ones (Obuchowska, 2007).

Problem behaviour may also be regarded as the indicator of dysfunction in the process of school adaptation, as well as the effect of a combination of *risk factors*. In describing the risk

factors, Koźniewska regards them in terms of a system and in doing so points out that they may affect the pupil, his or her family and school environment (Koźniewska, 1999). The internal risk factors at the onset of schooling may range from the pupil's inaptitude, emotional sensitivity, hyperactivity, problems with concentration, the lack of body movement control, weak manual dexterity, to poor or inadequate range of vocabulary (c.f. Ostrowska, 2008, p. 202).

Gottfredson (2001) adopts the perspective of a broadly defined juvenile delinquency in interpreting problem behavior in a school environment. Younger pupils' problem behaviour may find expression in arrogant or vulgar behaviour towards their teachers, attempting provocation to fight, bullying weaker classmates, school truancy or tardiness, acts of vandalism at school, not doing homework. This author points to a common denominator to these behaviours, namely "the inability or reluctance to contain intrinsic impulses to gain gratification, while avoiding the sources of discomfort" (Gottfredson, 2001, p. 4). It transpires that self-control (or more extensively: self-regulation; c.f. Dishion and Patterson, 2006) is the key quality in this respect.

Regardless of the terminology used, the literature of the subject widely acknowledges the significance of early identification of threats in the child development process (c.f. Steele, 2004; Leung et al., 2007, Ostrowska, 2008). In most instances the teacher is the first person to spot the first symptoms of pupil's problem. Yet prompt and adequate intervention on the part of the teacher hinges on a number of factors, among which the knowledge gained in the course of teacher's education (especially that of developmental psychology and the rudiments of clinical child psychology) as well as competences of psychological and pedagogical diagnosis stand out prominently. Equally important is the pedagogical sensitivity or else the ability - embedded in a professional continuum of experience - to recognize problem behaviours along with their situational context, their early classification and comprehension of their causes (c.f. Obuchowska, 2007). The teacher should show discernment in deciding on the best course of action for solving the problem, and whether the parental or school-endorsed specialist assistance needs to be solicited for the purpose.

The early identification of threats in the process of development of pupils is as important as it is difficult. It is universally acknowledged that for the elimination of deficiencies and coping with problems to be effective, the early identification and accurate diagnosis are prerequisite. The detection of a problem followed by an accurate diagnosis constitute indispensable elements of every well-designed preventive programme. Steele (2004) puts forward several irrefutable arguments for the early identification of developmental problems in children. Firstly, it enables unobstructed development of schooling in pupils from the risk groups. Secondly, it helps avoid the emergence of so-called secondary problems in school environment such as fear or frustration with their consequences, e.g. truancy, aggressive or self-destructive behaviour. Thirdly, the early identification and intervention helps to diminish social and economic costs that would be otherwise arise from the aggravation of pupils' problems.

The method

The pilot study, the results of which are presented below, was carried out within the first stage of research study under a working title: "Teachers' competences in early identification of developmental threats in children aged 6-10". Conducted in Poland, Slovakia, Czech Republic and Hungary, the study included 30 primary school teachers who provided answers to two open questions: 1. *What is a problem child?* and 2. *What problems do children in your class have?* The questions were formulated in a simple and general way in order to invite broad replies that would help amass data regarding teachers' perception of problems and threats that pupils face in their lives. For the purposes of the research the answers were classified depending on the place of respondents' residence (cities with over 500,000 inhabitants, middle-size cities with the population of 50,000-100,000 inhabitants, small towns, and villages). The research embraced 10 primary school teachers from Krakow, 10 teachers from Nowy Sacz, 5 from small towns, and 5 from villages in the vicinity of Nowy Sacz. The teachers' responses were compared with the results of a survey conducted among 50 students of Corrective Pedagogy at the State Higher Vocational School in Nowy Sacz, who responded to the first question only.

The results of the research

The charts 1-3 below show the percentage breakdown of the answers to both questions. A total of 200 answers to the question 1 were collated. In describing a *problem child* the respondents predominantly pointed to the problems of the upbringing process (mainly related to the situations of pupils' ignoring the teacher's instructions; 21% answers). Subsequent percentages of answers pointed to emotional immaturity (17.5%), aggression (12%), dysfunctional relationships with peers (11%), and hyperactivity/impulsivity (11%). Less frequently the teachers pointed to pupil's underperformance (8%), social maladjustment (7.5%), poor motivation to learn (7%), dysfunctional family (3%), and chronic illness (2%).

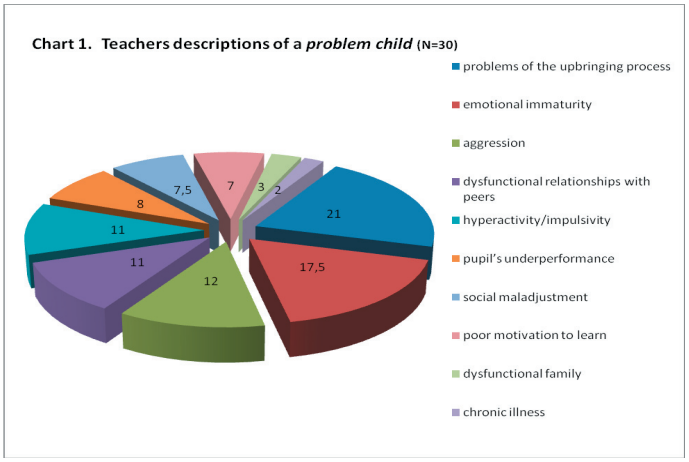


Chart 2 presents the percentage breakdown of answers given by the students of the corrective pedagogy (215 replies from 50 subjects). The students' answers - likewise those of the teachers - point to problems of the upbringing process (14.9%), as being central to the concept of the *problem child*. Other answers pointed to symptoms of neurosis/withdrawal

(14%), social relationship difficulties (12.1%), aggression (9.8%), inability of fulfilling one's needs and resolving one's problems (8.4%), and symptoms of emotional immaturity (8.4%).

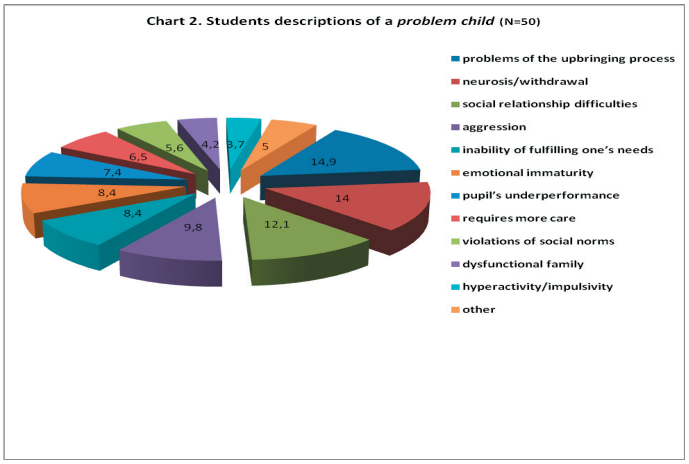
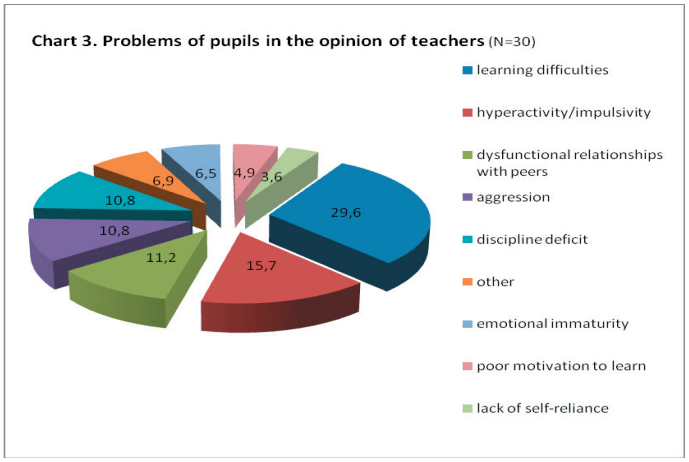


Chart 3 presents the percentage breakdown of the teachers' replies to the question: "What problems do children in your class have?" (223 replies were collated). The most frequent answer pointed to pupils' the learning difficulties (writing, reading, counting, etc; 29.6% of answers), whereas 15.7% respondents pointed to the pupils' attention deficit and hyperactivity. Other replies indicated: dysfunctional relationships with peers (11.2%), aggression (10.8%), discipline deficit (10.8%), emotional immaturity (6.5%), poor motivation to learn (4.9%), and lack of self-reliance (3.6%).



The summary of the research results

A clear-cut picture of the *problem child* emerges from the teachers' replies to the first question under study. By drawing on a well-known Achenbach's typology of behaviour disorders of children and young adolescents we may conclude that the respondents' answers predominantly pointed to externalized expressions of dysfunction. This term refers to child's inappropriate behaviour, aggressive behaviour, poorly controlled behaviour of an opposition-rebellion type, and contravention of the rules of social relationships (c.f. Achenbach, 1991; Wysocka, 2008). Interestingly, a half of teacher replies within the most frequent categories of description (problems of upbringing process, emotional immaturity, aggression) relate to externalized

expressions of dysfunction. Additionally, the teacher replies imply the awareness of observable, behavioural indicators of "problem" elements – pupils behaviour (e.g. aggressive behaviour or disobedience); the replies suggesting the potential sources of such problems are entirely marginal (only 5% of answers pointed to a difficult situation of *the problem child* or a chronic illness). Juxtaposed with the teachers' replies, the answers provided by the students appear to be more varied and multidimensional. Both groups considered *the problem child* to be the source of upbringing challenges. However, the second large category of description provided by the student respondents pointed to internalized disorders – in line with the Achenbach taxonomy (neurotic disorders/withdrawal; 14% responses). The student respondents more readily adopted the perspective of *the problem child*. A large number of replies suggested that school pupils are not able to satisfactorily fulfill their own needs, and that they require more attention and care (14.9% replies).

According to teacher respondents, the problems that baffle pupils in their class are mostly connected with learning difficulties (almost 30% replies). The analysis of the remaining categories of answers leads to the conclusion that respondents did not so much adequately describe the problems of their pupils as actually pointed to the situations, behaviours and qualities of their pupils that constitute challenge in the classroom management.

Final conclusions

While being cautious about drawing definite conclusions from the results of any pilot study, we may discuss the results that inspire deeper reflection. Firstly, both the profile of *the problem child* as well as the spectrum of pupils' problems are fairly superficial and one-dimensional. While focusing on knowledge transfer and classroom management the teachers tend to forget that the *problem* of the child does not always surface as a destructive behaviour but may take on a form of internalized disorder. The focus on symptoms rather than the underlying causes of pupil's problems adds to the superficiality of the description. Moreover, the fact of providing more complex description of *the problem child* by the group of student respondents (albeit not the students of not primary school pedagogy but corrective pedagogy) suggests that after they graduate, some young teachers may fall into routine and tend to forget that the role of school extends beyond mere teaching of knowledge. Therefore it seems pertinent that official educational bodies recognize the need for continuous improvement of teachers' competences, while including the competence in early identification of threats in pupils' development into university courses for teachers.

One of the objectives behind this study was to incorporate its results into the process of construction of a tool that would enable a thorough analysis of the teachers' competences in early identification of threats in pupils' development, and subsequent enhancement of these competences. Consequently, this tool should present a teacher with a possibility of generating accurate descriptions of symptoms, causes, and situations, as well as devise coping strategies.

References

ACHENBACH, T.M.: *Integrative guide for the 1991-CBCL/4-18, YSR and TRF Profiles*. Burlington: University of Vermont, 1991. ISBN: 0938565079.

DISHION, T.J. - PATTERSON, G.R.: The Development and Ecology of Antisocial behavior in Children and Adolescents. In: D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), Developmental Psychopathology. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2006, s. 503–541. ISBN: 0470048190.

FIDELUS, A.: *Przestępczość nieletnich w ujęciu prawnym i społecznym*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2008. ISBN: 978-83-89935-63-2.

GOTTFREDSON, D. C.: *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press, 2001. ISBN: 0 521 62629 3.

KOŹNIEWSKA, E.: Pomoc psychologa i pedagoga we wczesnym okresie nauki szkolnej. In: K. Ostrowska (red.), *Psychologia praktyczna w systemie edukacji* (). Warszawa: CMPPP MEN, 1999, p. 67-84. ISBN 83-86954-46-9.

LEUNG, C, - LINDSAY, G - LO, S.K.: Early identification of primary school students with learning difficulties in Hong Kong: the development of a checklist. *European Journal of Special Needs Education,* 2007, Vol. 22, 3, s. 327–339. ISSN: ISSN 0885-6257.

OBUCHOWSKA, I.: Problemowe zachowania uczniów. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki* (). Warszawa: PWN, 2007, p. 312-346. ISBN: 83-01-14239-1.

OSTROWSKA, K.: *Psychologia resocjalizacyjna.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2008. ISBN: 978-83-61309-52-9.

SIELATYCKI, M.: Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. *Trendy. Uczenie w XXI wieku*, 2005, 3, p. 1-12.

STEELE, M.: Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 2004, Vol. 32, 2, p. 75-79. ISSN 1082-3301.

WINIARSKI, M.: *Rodzina – szkoła - środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: WiZPITE, 2000. ISBN: 978-83-7204-710-6.

WYSOCKA, E.: *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. ISBN: 978-83-01-15516-2.

Contact address

Dr. Przemysław Piotrowski
Doc. dr. Zdzisława Zacłona
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
ul. Staszica 1, 33 300 Nowy Sącz, Poland
ppiotro@wp.pl
kgorowska@pwsz-ns.edu.pl

Školská reforma v kontexte vzdelávania učiteľov materských škôl

Anna PORTÍKOVÁ – Monika MIŇOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá uplatňovaním školskej reformy v podmienkach súčasnej materskej školy z pohľadu prípravy učiteľov materských škôl na prácu so Štátnym vzdelávacím programom (ISCED 0) a na tvorbu školských vzdelávacích programov. Prezentované výsledky sú výstupom zrealizovaného vzdelávania učiteľov materských škôl Prešovského a Košického kraja.

Kľúčové slová: školská reforma, vzdelávanie, učiteľ materskej školy.

School reform in the context of pre-school teachers´ training

Abstract: This article deals with the implementation of school reforms under the current conditions of contemporary pre-school education, from the perspective of preparing pre-school teachers for work within the State educational programme (ISCED 0) and on creating school educational programmes. The presented results are the output of realized training for pre-school teachers in the regions of Presov and Kosice.

Keywords: school reform, education, pre-school teacher, training.

V súčasnosti prechádza naše školstvo novou etapou svojho vývoja. V máji 2008 bol schválený zákon č. 245/2008 z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý priniesol pre materské školy významné zmeny: materská škola sa stala súčasťou školskej sústavy - jej prvým stupňom, bol schválený Štátny vzdelávací program ISCED0 (ďalej ŠVP) ako základný dokument a východisko pre tvorbu Školských vzdelávacích programov v materských školách (ďalej ŠkVP) . Táto kľúčová a dlho očakávaná zmena doniesla so sebou do materských škôl výzvy, ktoré sa dotýkajú: realizácie obsahových a organizačných zmien, prípravy dokumentov a vzdelávania ako podmienok na úspešné zvládnutie tvorby vlastných školských vzdelávacích programov pre svoje školy.

Príprava dokumentov a jednotlivých zmien sa realizovala dlhodobo a súvisela s prípravou obsahu vzdelávania pedagogických a vedúcich pedagogických zamestnancov pre oblasť riadenia a učenia (riaditeľky a učiteľky) materských škôl na prácu s novými dokumentami v školách. Pre naplnenie týchto náročných úloh boli pre oblasť materského školstva vypracované viaceré projekty. Realizácia kontinuálne postupovala od prvej etapy, v ktorej bola realizovaná príprava a tvorba Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 a po jeho schválení sa začali realizovať ďalšie etapy. V prvej fáze bol realizovaný tzv. *malý projekt*, ktorého súčasťou bola aj tvorba metodiky ako postupovať pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, ktorá by pomohla učiteľom v materských školách zvládnuť obsah zmien, napríklad tvorbu učebných osnov ako najdôležitejšiu súčasť ŠkVP, ktorá v doterajšej histórii v súčasnej podobe nebola v obsahu žiadneho z doterajších programov. V súvislosti s touto prípravou je školský rok 2008/

2009 vnímaný ako prechodný, v ktorom od septembra 2008 platí schválený ŠVP ISCED 0. Materské školy nemajú ešte povinnosť z neho vychádzať, ale v priebehu roka už mali možnosť začať s prípravou na uplatňovanie nových požiadaviek. Na rozdiel od ostatných typov škôl materské školy majú povinnosť začať pracovať podľa nového ŠVP ISCED 0 vo svojich školách od septembra 2009.

Tvorba metodiky na tvorbu školských vzdelávacích programov i samotná príprava a realizácia vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl v rámci Slovenska sa realizovali pod odbornou garanciou PhDr. Viery Hajdúkovej, PhD., ktorá viedla štúdium, tvorbu metodických materiálov, celú prípravu, obsah i realizáciu tohto vzdelávania. Od októbra 2008 sa začalo vzdelávanie riaditeľov materských škôl tímom lektoriek (15) vo vybraných mestách jednotlivých okresov Slovenska. Tento malý projekt nadväzoval na jeho druhú fázu, v ktorej už rozšírený lektorský tím (43) realizoval vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov (učiteľov všetkých materských škôl). Jeho cieľom bolo prostredníctvom ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov pripraviť pedagogické kolektívy v materských školách na implementovanie obsahových zmien do praxe.

V priebehu účastí na vzdelávaní učiteľov materských škôl sme vo vybraných okresoch Prešovského a Košického kraja realizovali prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť názory a postoje učiteľov materských škôl na realizované vzdelávanie a súčasne zmeny s príchodom nového Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0.

Na základe vyjadrení 421 respondentov sme zistili nasledovné:

- Učitelia materských škôl vnímajú zrealizované vzdelávanie pozitívne. Obsah vzdelávania vnímali za dobre štruktúrovaný a samotný priebeh vzdelávania vnímali pozitívne. 54% učiteľov materských škôl uviedlo, že vzdelávanie ku štátnemu a školskému vzdelávaciemu programu splnilo ich očakávanie, 34% uviedlo, že čiastočne splnilo ich očakávanie a len 12% učiteľov uviedlo, že vzdelávanie nesplnilo ich očakávania.
- Pri otázke prínosu vzdelávania uviedlo 34,5% učiteľov, že vzdelávanie bolo prínosné pre ďalšie námety na tvorbu učebných osnov do školského vzdelávacieho programu a pre 39,4% boli prínosom nové informácie. Skupina tvoriaca 26,1% uviedla, že im vzdelávanie dalo iba to, čo si už samé mali možnosť naštudovať.
- Väčšina opýtaných učiteľov by prijali pokračovanie vzdelávania. 43% učiteľov by uvítalo vzdelávanie k tvorbe učebných osnov, 39% k plánovaniu VVČ a 18% opýtaných by uvítalo vzdelávanie k tvorbe školského vzdelávacieho programu.
- Pri otázke týkajúcej sa ich práce so štátnym vzdelávacím programom uviedlo 24% opýtaných respondentov, že pracuje už podľa vypracovaného programu. Čiastočne s ním pracuje 74% opýtaných a vôbec nepracujú 3% učiteľov materských škôl.
- Viac ako polovica učiteľov vybraných materských škôl má už čiastočne spracované učebné osnovy podľa nového štátneho vzdelávacieho programu. 21% opýtaných učiteľov uviedlo, že už má vytvorené učebné osnovy, 70% opýtaných má čiastočne spracované učebné osnovy a 9% opýtaných učiteľov učebné osnovy spracované nemá.

- Pri tvorbe učebných osnov podľa štátneho vzdelávacieho programu participuje prevažná väčšina učiteľov. 87% opýtaných uviedlo, že na tvorbe učebných osnov participuje celý pedagogický kolektív. 5% učiteľov uviedlo, že učebné osnovy tvorí učiteľ sám a 8% respondentov uviedlo, že učebné osnovy tvorí riaditeľ materskej školy.
- Výchovno-vzdelávacie ciele si vie naformulovať 28% učiteľov. Čiastočne si naformulovať ciele dokáže 49% a 23 % učiteľov si ciele naformulovať nevie.

Učiteľov materských škôl sme sa tiež opýtali, v čom by uvítali pomoc. Ich odpovede boli nasledovné:

- podrobnejšiu metodiku tvorby učebných osnov a plánov výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vzory školského vzdelávacieho programu,
- metodiku práce s cieľmi,
- vzor učebných osnov s tým, že si ich každá materská škola prispôsobí na svoje podmienky,
- konkrétne ukážky, akým spôsobom a podľa čoho zostavovať plány výchovno- vzdelávacej činnosti,
- všetko nové, čo je potrebné ku plánovaniu,
- formulácia cieľov v plánoch výchovno – vzdelávacej činnosti a ukážky rôznych možností plánovania.

Učitelia materských škôl vnímali ako najväčší problém pri práci so štátnym vzdelávacím programom ISCED 0:

- tvorbu učebných osnov,
- plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti podľa nových požiadaviek,
- osvojenie terminológie,
- krátky čas na realizáciu,
- nedefinovaný vek,
- prispôsobenie cieľa vekovej skupine (rozvojovej úrovni dieťaťa) - veková diferenciácia pri výkonových štandardoch, formulácia cieľov,
- veľa materiálov a minimálne informácie, čo a ako treba robiť,
- určenie primeranej kompetencie k cieľu,
- forma písania,
- prierezové témy,
- správne rozloženie cieľov v obsahových celkoch a projektoch,
- čokoľvek, len nech bude vzdelávanie
- zaškolenie učiteliek v jednotriedkach
- ako pracovať s deťmi so sociálne znevýhodneného prostredia, ap.

Na základe vlastnej skúsenosti a po absolvovaní školenia k štátnemu vzdelávaciemu programu ISCED 0 navrhli učitelia materských škôl:

- workshopy k tvorbe učebných osnov a plánov výchovno-vzdelávacej činnosti,

uviesť v príručke viac príkladov učebných osnov a príkladov k tvorbe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti,

- vypracovanie učebných osnov pre materské školy na úrovni Ministerstva školstva SR

(uvádzali, že: „*nemáme vysokú školu a problematika taxonómii cieľov je nám vzdialená a náročná“).*

V súčasnom období je pre oblasť materského školstva pripravený ďalší národný projekt: *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania.* Jeho cieľom je rozvíjať efektívny systém celoživotného vzdelávania zameraný na rozvoj kľúčových kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl, v súlade s aktuálnymi potrebami a perspektívami vedomostnej spoločnosti. Cieľom tohto projektu sú vzdelávacie aktivity zamerané na: ▫ *rozvoj kľúčových kompetencií učiteľov, manažmentu a zamestnancov štátnej a verejnej správy v oblasti materského školstva* ▫ *vzdelávacie aktivity na rozvoj inovačných stratégií výchovy a vzdelávania* ▫ *na rozšírenie obsahu a inováciu metodickej príručky, odborných publikácií, pracovných zošitov a učebných pomôcok* ▫ *tvorbu a využitie nových učebných materiálov a učebných pomôcok v digitálnej forme* ▫ *vytvorenie interaktívneho edukačného portálu a na nákup didaktickej techniky pre materské školy*.

Prostredníctvom tohto projektu každá materská škola v SR má dostať: výpočtovú techniku, pedagogickí zamestnanci absolvujú školenia IKT, aby získali kompetencie pre prácu s IKT, aj spôsobilosť pre praktické využitie v reakciách na výzvy pri podávaní projektov. V súčasnej dobe existuje už širšia ponuka výziev na podávanie projektov, napríklad: aktuálne je zverejnená výzva MŠ SR na podávanie projektov *Elektronizácia a revitalizácia materských škôl 2009.* Materské školy si v rámci tejto výzvy môžu cez svojich zriaďovateľov podať projekt a využiť možnosť získať finančné zdroje na zakúpenie rôznej didaktickej techniky, alebo na obnovu školských knižníc a knižných fondov.

V procese zmien v tejto dobe sa materského školstva významne dotkne pripravovaný zákon o pedagogických zamestnancoch. Touto právnou normou sa sleduje naplnenie zámeru riešiť komplexne problematiku pedagogického zamestnanca, riešiť jeho sociálne a hmotné zabezpečenie v Zákone o verejnej službe. Má zabezpečiť proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikačných predpokladov a profesijných kompetencií. Bude slúžiť na ďalšie kontinuálne vzdelávanie a kvalifikačný odborný rast učiteľov, v pozíciách kariérneho výkonu. Koncepcia profesijného a kariérneho rozvoja bola doposiaľ realizovaná v zúženej podobe. V súčasnosti sú pripravené legislatívne predpoklady a nové všeobecne záväzné právne predpisy v *Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*, ktoré budú definovať kategórie *pedagogických zamestnancov, profesijný štandard, kariérny rast, kariérny stupeň a kariérnu pozíciu.* Táto koncepcia sa stala základom pre aktuálne schválenie *Zákona o pedagogických zamestnancoch*, ktorého platnosť sa očakáva od 1. 9. 2009.

Ako uvádza Kasáčová (2006), v prechodnom období 7 rokov, od prijatia novej koncepcie a jej zavedenia do praxe, riaditeľ školy bude kompetentný rozhodnúť, či učiteľ má predpoklad na výkon špecializovaných pozícií, ktoré sú vymedzené profesijnými štandardami. V prípade, že učiteľ neabsolvuje žiadne špecializačné vzdelávanie, riaditeľ školy môže rozhodnúť o povinnosti učiteľa absolvovať inovačné špecializačné štúdium. Kvalita učiteľskej profesie závisí od kvality systému vzdelávania, pričom vzdelávanie je proces, ktorý je orientovaný na rozvoj profesijných spôsobilosti učiteľa v kariérnom systéme. Ak tomu tak nie je, kontinuálne vzdelávanie nenapĺňa svoje poslanie, nevytvára ucelený systém a ani nemôže naplniť požadované reformné zmeny, ktoré v školstve očakávame.

Kariérny poriadok umožní učiteľovi po adaptácii počas celoživotnej dráhy v škole si flexibilne voliť *tri kariérne cesty*, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú: ▫ *prvá cesta* vedie k celoživotnému udržiavaniu štandardných učiteľských kompetencií ▫ *druhá cesta* vedie k získaniu expertných učiteľských kompetencií (učiteľ s prvou a druhou atestáciou) ▫ *tretia cesta* vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií učiteľa. Kariérne stupne odrážajú gradáciu profesijných kompetencií učiteľa počas jeho profesijnej dráhy a môže dosiahnuť tieto stupne kariéry: ▫ 1.stupeň - *začínajúci učiteľ* ▫ 2. stupeň - *učiteľ s prvou atestáciou* ▫ 3. stupeň - *učiteľ s druhou atestáciou.* Kariérna pozícia vyjadruje funkčné zaradenie učiteľa v škole popisom práce.

Učiteľ môže dosiahnuť aj dve *kariérne pozície*: ▫ učiteľ špecialista a ▫ vedúci pedagogický zamestnanec.

Jedným z bodov v oblasti ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov v Pedagogicko – organizačných pokynoch na školský rok 2009/2010 sa uvádza, že od školského roku 2009/1010 sa začne realizovať Národný projekt *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania* pod gesciou Metodicko-pedagogického centra v Bratislave, ktorý má finančné zabezpečenie z Operačného programu Vzdelávanie. O všetkých aktivitách súvisiacich s realizáciou tohto projektu budú pedagogickí zamestnanci materských škôl priebežne informovaní prostredníctvom webovej stránky Metodicko-pedagogického centra, aj prostredníctvom na tento účel zriadeného edukačného portálu na stránke www.mpc-edu.sk.

V dôsledku začatia reformných zmien v európskom kontexte, predovšetkým vnímanie zmien v susednom Česku naznačovali i predurčovali súčasné zmeny v našej materskej škole. Učiteľská komunita ich prijala rôzne: s nadšením, zdržanlivo, kriticky i s odporom – *načo nám toto bolo treba*? Túto rôznorodosť vnímania nového potvrdzujú naše výstupy realizovaného prieskumu. Naznačujú nám potrebu neustále prehlbovať pozitívne vnímanie zmien, chuť do týchto zmien vstupovať vyzbrojený s primeraným poznaním, chcením a ochotou odovzdať kus svojho ja na prospech kvalitnej materskej školy.

Literatúra

HAJDUKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.

Kolektív autorov*: Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

Pedagogické rozhľady, odborno - metodický časopis, 3/2006.Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica. ISSN 1335-0404

Pedagogicko – organizačné pokyny na školský rok 2009/2010. Bratislava: MŠSR, 2009.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008.

Vyhláška č. 306/2008 z.z. o materskej škole

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Kontaktná adresa

PaedDr. Anna Portíková
PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika
portan@unipo.sk
minova@unipo.sk

Potrebujeme ešte učiteľov primárneho stupňa vzdelávania?[1]

Štefan PORUBSKÝ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá niektorými aktuálnymi problémami vysokoškolskej prípravy učiteľov primárneho stupňa školy z hľadiska súčasných trendov u nás a vo svete. Autor problematizuje niektoré aspekty súčasného ponímania štúdia učiteľstva primárneho stupňa školy vo vzťahu k tomu, aké ciele a funkciu plní primárna edukácia vo svetle novej štátnej kurikulárnej politiky.

Kľúčové slová: Učiteľ primárneho stupňa vzdelávania, vývojové scenáre, vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, kurikulárna politika, vzdelávacie modely.

Do we still need teachers of primary education?

Abstract: The paper deals with some current problems of primary teacher training at higher educational level from the side of contemporary trends on our place and abroad. The author challenges some aspects of the current forms of primary teachers´ higher education comparing to aims and functions of the primary level of school education according to the new state curricular policy.

Keywords: Primary teacher, developmental scenarios, university level of teacher training, curricular policy, education models.

V máji 2004 zverejnil Daniel Hillis v internetovom časopise Edge esej, v ktorej opísal projekt znalostného webu (The Knowledge Web) pomenovaný **Aristoteles**. Na rozdiel od všetkých, na prvý pohľad podobných projektov (napr. Wikipédia), nejde v tomto prípade o encyklopédiu zhromažďujúcu vedomosti ľudstva. Tento projekt je inšpirovaný myšlienkou osobného učiteľa, akým bol pre Alexandra Veľkého Aristoteles, ktorý svojho žiaka veľmi dobre poznal a tak vedel efektívne prispôsobovať obsah a metódy, ktoré pri jeho vzdelávaní aplikoval. To by podľa Hillisa mal dokázať aj „elektronický Aristoteles“. *„Ktokoľvek, kto sa chce niečo naučiť, sa bude môcť dostať k tomu najlepšiemu a najzmysluplnejšiemu výkladu toho, čo by chcel vedieť. Ktokoľvek, kto bude vedieť niečo naučiť, získa spôsob, ako sa dostať k tomu, kto sa to chce naučiť. Učitelia sa stanú, na rozdiel od svojej súčasnej roly automatov na distribúciu informácií, sprievodcami, mentormi, facilitátormi a autormi. Vedomostný web nás urobí múdrejšími“* (Hillis, 2004).

Tento nádejný projekt sa javí ako jeden z prvých symptómov **descholarizovanej doby.** Descholarizácia je jedným z možných vývojových scenárov školy, ktorý bol načrtnutý v rámci projektu OECD *Schooling for Tomorrow* (OECD, 2001, 2003) a má podobu troch možných vývojových línií:

[1] Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07.

Prvá vývojová línia – *extrapolácia*: pokračovanie súčasného stavu v podobe dvoch scenárov – tradičný model školy (byrokraticky riadené školské systémy), krízový model školy (rozpad školy, únik z učiteľstva).

Druhá vývojová línia – *rescholarizácia*: posilňovanie funkcií školy v podobe scenárov smerom k modelu komunitnej školy (škola ako centrum spoločenského života obce), model školy ako učiacej sa organizácie (orientácia na individuálne učebné procesy žiakov a sebazdokonaľovanie škôl ako učiacich sa organizácií).

Tretia vývojová línia – *descholarizácia*: zanikanie funkcií školy prebiehajúcich podľa možných scenárov - model učebných sietí (deinštitucionalizácia učenia sa prostredníctvom školy smerom k učeniu sa prostredníctvom informačným sietí založených na báze informačno-komunikčných technológií), trhový model školy (uplatňovanie trhových princípov vo vzdelávaní) (bližšie OECD, 2001; Kotásek, 2004).

Je paradoxné, že sa presadzujú práve tie scenáre, ktoré boli v rámci projektu identifikované ako najmenej žiaduce z pohľadu školy – **deinštitucionalizácia učenia sa** a uplatňovanie **trhových princípov vo vzdelávaní**. V našich podmienkach je k tomu potrebné pridať aj tendenciu k skrytému (ale účinnému) **byrokratickému riadeniu školstva** a úniku z učiteľstva, ktoré sa stáva neatraktívnou profesiou. Niektoré z uvedených tendencií možno považovať za prirodzené, sledujúce širšie vývojové trendy globalizovanej spoločnosti. Iné sú však spôsobené aj charakterom vzdelávacej politiky, ktorá sa v rámci jednotlivých krajín presadzuje. V slovenských podmienkach je takáto politika dlhodobo charakterizovaná hlavne tým:

- že sa rozhodnutia neprijímajú na základe systematického a vedeckými metódami uskutočňovaného poznávania edukačnej reality,
- že sa nehľadá širší spoločenský konsenzus v tvorbe a presadzovaní rozhodnutí týkajúcich sa systémovej reformy školy,
- že sa školský systém nevníma ako sústava diferencovaných a odlišné edukačné funkcie plniacich inštitúcií,
- že sa príliš zdôrazňuje trhový princíp vo vzdelávaní a to aj na tých inštitucionálnych úrovniach (ISCED 0, ISCED 1), ktoré by mali byť primárne založené na princípe poskytovania rovnosti šancí vo vzdelávaní.

Pritom sa ukazuje, že trendy vývoja školského vzdelávania nie sú rovnaké v celku vertikálneho a horizontálneho členenia školských vzdelávacích inštitúcií. Napríklad symptóm descholarizácie nepostihuje rovnako všetky stupne inštitucionalizovaného školského vzdelávania a na úrovni **predprimárneho a primárneho vzdelávania** (ISCED 0 a 1) sa črtá tendencia rescholarizácie (bližšie OECD, 2004). Je totiž zrejmé, že aj pri všeobecnom rozšírení vedomostných webov typu Aristoteles, bude potrebné vybaviť deti a žiakov tým, čo Spilková (2001) charakterizuje ako základy pre celoživotné učenia sa a osvojovanie gramotnosti, základné kultúrne zručnosti, prvotný náhľad na svet s vyznačením základných vzťahov a súvislostí, ktoré umožňujú orientáciu v okolitom svete, jazykový potenciál ako dôležitý nástroj úspechu v procese celoživotného vzdelávania, uvedenie do národnej kultúry a národného povedomia,

ako aj celková kultivácia osobnosti a schopnosť plnohodnotne využívať vývinové a individuálne potenciality.

Súčasná štátna **kurikulárna politika**, reprezentovaná legislatívnymi opatreniami (školský zákon č. 245/2008 Z. z) a **Štátnym vzdelávacím programom** ako modelom dvojúrovňového kurikula, rescholarizačnú tendenciu formálne posilňuje na predprimárnom stupni vzdelávania. Je to hlavne vymedzením materských škôl ako súčasti školskej sústavy (namiesto doterajšej pozície školských zariadení) tvoriacej týmto inštitucionálne východisko napĺňania idey celoživotného vzdelávania. Je však paradox, že sa tak deje pri zákonom vymedzenej kvalifikačnej požiadavke na učiteľa materskej školy, ktorá ako dostačujúcu považuje stredoškolskú úroveň. Zároveň sa tu v mene konceptu rozvíjania tzv. **kľúčových kompetencií** vymedzujú cieľové kategórie a formálne determinanty ich realizácie (školské vzdelávacie programy, obsahové a výkonové štandardy) ako nediferencovaný systém uplatňovaný, na základe rovnakých princípov, na všetkých stupňoch vzdelávania, na ktoré sa vzťahuje štátna kurikulárna politika (ISCED 0 – 3). To je problém aj primárneho stupňa školy, kde sa rovnako ako na predprimárnom stupni objavuje paradox kvalifikačných požiadaviek na učiteľa. I napriek tomu, že tento paradox je práve opačný ako na predprimárnom stupni vzdelávania (požiadavky na prípravu učiteľov sa formálne zvýšili), môže mať rovnako nežiaduce dopady a môže prispieť k tomu, že sa rescholarizačná vývojová línia primárneho stupňa vzdelávania „zleje“ s descholarizačnou líniou na vyšších stupňoch vzdelávania. To v konečnom dôsledku môže viesť aj k tomu, že učiteľ primárneho stupňa vzdelávania bude nepotrebnou profesiou. V čom spočíva podstata tejto hrozby?

1. V nedostatočnom vymedzení cieľov a funkcií primárneho stupňa vzdelávania v širšom socio-ekonomickom, politickom a kultúrnom kontexte vývoja spoločnosti.
2. V rezignácii na dostatočnú vysokoškolskú prípravu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania v rámci konceptu univerzitného študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika.

Koncepcia **študijného odboru 1.1.5. predškolská a elementárna pedagogika** vypracovaná v roku 2002 je jednoznačne pozitívnym krokom deklarujúcim predprimárny a primárny stupeň vzdelávania ako špecifickú oblasť edukačnej reality, ktorá musí byť poznávaná, skúmaná a rozvíjaná v rámci pedagogických vied ako samostatná oblasť výskumu. Táto skutočnosť založila základy smerovania predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania smerom k **rescholarizačnej vývojovej línii** a vytvorila predpoklady pre dve **formálne zmeny** vo vzdelávaní učiteľov – vzdelávanie učiteľov materskej školy a vychovávateľov sa dostalo na vysokoškolskú úroveň (súbežne so zachovaním ich stredoškolského vzdelávania) a vzdelávanie učiteľov pre 1. stupeň základnej školy sa zavedením štruktúrovaného vysokoškolského štúdia fakticky predĺžilo zo štyroch rokov na päť. Tento krok anticipoval súčasné ponímanie učiteľa primárneho stupňa vzdelávania, ktorého pozícia sa vo svetle novej kurikulárnej politiky mení smerom od vykonávateľa a implementátora k **tvorcovi kurikula**. Na jeho odbornej spôsobilosti bude závisieť jednak to, aká bude podoba vzdelávania na 1. stupni základnej školy a jednak aj

to, ako sa podarí prekonať niektoré skryté i otvorené regresívne tendencie štátnej vzdelávacej politiky. Tento komplex problémov v jeho historickom vývoji ilustruje tabuľka (tab. 1). Na druhej strane však priniesol i problém určitého skrytého „odsunu“ vzdelávania učiteľov pre 1. stupeň základnej školy na vedľajšiu koľaj. V čom spočíva podstata tohto „odsunu“ dobre ukazuje schéma, aká bola (fakticky stále je) koncepcia študijných programov v rámci odboru predškolská a elementárna pedagogika:

Bakalársky stupeň štúdia v rozsahu 3 roky – predškolská a elementárna pedagogika orientovaný na prípravu *učiteľov materskej školy a vychovávateľov* (školského klubu detí).

Naň nadväzujú dva študijné programy:

Magisterský stupeň štúdia v rozsahu 2 roky – *predškolská pedagogika* orientovaný na prípravu pedagógov s nie celkom jasne vymedzenou pôsobnosťou v oblasti manažmentu predprimárneho stupňa vzdelávania.

Magisterský stupeň štúdia v rozsahu 2 roky – *učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy*, kde je profilácia jasne vymedzená pomenovaním.

Celý študijný odbor je dotvorený doktorandským stupňom štúdia v programe predškolská a elementárna pedagogika.

	sedemdesiate roky	deväťdesiate roky	2008
KURIKULÁRNA POLITIKA	výrazne centralizovaná	centralizovaná	čiastočne decentralizovaná
TYP KURIKULA	jednoúrovňové	jednoúrovňové	dvojúrovňové
EDUKAČNÉ CIELE	VŠESTRANNÝ A HARMONICKÝ ROZVOJ MLADEJ GENERÁCIE - osvojenie vedeckého svetonázoru - rozvoj morálnych vlastností - prebúdzanie radosti z poznania a sebauplatnenia - základné návyky správneho správania a spolužitia - úcta k dospelým a inštitúciám - rozvoj pracovných zručností - láska k vlasti -starostlivosť o zdravie - ovládanie materinského jazyka - osvojenie základných matematických poznatkov - naučiť sa svoje vedomosti a zručnosti aplikovať v reálnych situáciách a využívať ich ako špecifický nástroj myslenia - základné poznatky o prírode a živote spoločnosti a poznanie metód, ktorými ľudia dospievajú k novým poznatkom - viesť na cestu tvorivého pretvárania skutočnosti - rozvíjať vnímavosť a citový vzťah ku krásam prírody a významným historickým, umeleckým a kultúrnym dielam - starostlivosť o rozvoj osobných záujmov	CELOSTNÝ ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA - osobnosť žiaka na 1. mieste vo svojej integrite a dynamike rozvoja a vo svojej schopnosti sebarozvíjania - rozvoj poznávacích funkcií - schopnosť pracovať s informáciami - rozvoj emocionálnej inteligencie, prosociálneho správania a morálky - rozvíjanie komunikačných schopností - schopnosť autoregulácie a schopnosť učiť sa - rozvoj tvorivosti	ROZVÍJANIE KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ - osvojenie základov čitateľskej, pisateľskej, matematickej, prírodovednej a kultúrnej gramotnosti - základy osvojovanie účinných techník celoživotného učenia sa - predpoklady pre to, aby si žiak vážil seba a druhých - osvojovanie kľúčových kompetencií: a) soiálne-komunikačná kompetencia b) kompetencia v oblasti matematického a prírodovedného myslenia c) kompetencia v oblasti informačno-komunikačných technológií d) kompetencia učiť sa e) kompetencia riešiť problémy f) osobné, sociálne a občianske kompetencie g) kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry
UČITEĽ	**vykonávateľ kurikula**	**implementátor kurikula**	**tvorca kurikula**

Tab. 1 Premeny kurikula a kurikulárnej politiky na primárnom stupni vzdelávania

Už z uvedeného schematického zjednodušenia je zjavné, že na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia ide, z pohľadu prípravy učiteľov pre primárny stupeň vzdelávania, o výrazne **asymetrický model študijného odboru**. Bakalársky stupeň štúdia je ponímaný ako príprava odborníkov pre školské zariadenia (kam do roku 2008 patrila aj materská škola) orientované

na deti predškolského a mladšieho školského veku. Ide jednoznačne o oblasť „neškolského“ vzdelávania a to aj v súčasnosti, kedy je predškolské vzdelávanie iba na polceste k jeho reálnemu začleneniu do systému školského vzdelávania. Takto ponímaný bakalársky stupeň štúdia je v intenciách logicky vznikajúceho kontinua, kedy sa štúdiom predškolskej pedagogiky na magisterskom stupni štúdia stáva z kvalifikovaného učiteľa materskej školy (Bc.) špecializovaný odborník na predškolskú výchovu, resp. vzdelávanie (Mgr.). V kontinuu bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky a magisterského štúdia učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy takúto logiku nemožno nájsť. V žiadnom prípade to nemôže byť analógia – kvalifikovaný vychovávateľ v školskom klube detí (Bc.) ako fundament nadobúdania odbornej kompetencie učiteľa 1. stupňa základnej školy (Mgr.). Ako dobrý príklad na objasnenie tohto alogizmu by mohol poslúžiť rovnako neprijateľný a ani nerealizovaný model medicínskeho štúdia, kedy by napríklad bakalársky stupeň štúdia medicíny bol chápaný ako príprava zdravotných sestier a naň nadväzujúci magisterský stupeň štúdia za prípravu lekárov. V prípade prípravy učiteľov pre 1. stupeň základnej školy síce nemožno hovoriť, ako to tvrdia niektorí kritici, o jeho zredukovaní na dva roky, ale oproti predchádzajúcemu neštruktúrovanému štvorročnému magisterskému štúdiu sa to javí ako krok späť. Vzniká problém, čo urobiť preto, aby pri tomto spôsobe vzdelávania a tých spoločenských nárokoch v oblasti perspektív primárneho stupňa vzdelávania, ktoré sa v optimálnom prípade črtajú, nebola oprávnená otázka z názvu tohto príspevku.

Pri hľadaní optimálneho vývojového scenára vysokoškolskej prípravy učiteľov primárneho stupňa vzdelávania môžeme vychádzať z tých **vzdelávacích modelov**, ktoré v súčasnosti fungujú v zahraničí. Pre potreby tohto príspevku sme zvolili štyri referenčné modely. Nazvime ich pracovne:

3. **Anglický model** – reprezentovaný *University of Cambridge* - Faculty of Education (Pedagogická fakulta Univerzity v Cambridge) z dôvodu medzinárodného renomé univerzity a úspešnej systémovej reformy školského vzdelávania, ktorú Anglicko za uplynulú dekádu realizovalo.
4. **Fínsky model** – reprezentovaný *University of Jyväskylä* – Department of Early Childhood Education (Fakulta počiatočného vzdelávania Univerzity v Jyväskylä), z dôvodu vysokého medzinárodného „ratingu“, ktoré Fínsko získalo v mnohých meraniach úrovne rozvoja gramotnosti (napr.PISA).
5. **Český model** – reprezentovaný *Karlovou Univerzitou v Prahe* – Pedagogická fakulta, z dôvodu historických väzieb a regionálnej blízkosti.
6. **Maďarský model** – reprezentovaný *Szegedi Tudományegyetem* – Pedagógusképzőkar (Pedagogická fakulta Výskumnej Univerzity v Segedíne), z dôvodu, ktorý je podobný, ako bol v prípade výberu Karlovej Univerzity.

Prehľadná komparatívna tabuľka (Tab. č. 2) v skratke vymedzuje **základné parametre študijných programov**, ktoré zodpovedajú našim študijným programom v rámci odboru predškolská a elementárna pedagogika.

Tab. 2 Charakteristika vzdelávacích modelov analogických k odboru predškolská a elementárne pedagogika

	Anglický model	**Fínsky model**	**Český model**	**Maďarský model**	**Slovenský model**
bakalársky stupeň štúdia	áno	áno	nie	áno	áno
magisterský stupeň štúdia	áno	áno	áno	nie	áno
dĺžka bakalárskeho stupňa štúdia	3 roky	3 roky	a) 3 roky b) -	a) 3 roky b) 4 roky	3 roky
dĺžka magisterského stupňa štúdia	38 týždňov - postgraduálne štúdium- učiteľ na primárnom stupni vzdelávania, s možným postupom do Mgr. štúdia – 2 roky	2 roky	b) 5 rokov neštruktúrované štúdium	-	2 roky
profil bakalárskeho stupňa štúdia	všeobecná pedagogika – v oblasti administratívy, žurnalistiky, tretieho sektora...	a) učiteľ predprimárneho stupňa vzdelávania b) počiatočné vzdelávanie – konzultant, manažment	a) učiteľstvo pre MŠ	a) predškolská pedagogika b) učiteľstvo pre 1. st. ZŠ	učiteľ MŠ /vychovávateľ
profil magisterského stupňa štúdia	primárna pedagogika	učiteľstvo v oblasti primárneho vzdelávania	a) pedagogika predškolského veku b) učiteľstvo pre 1. st. ZŠ	nenadväzuje	a) predškolská pedagogika b) učiteľstvo pre 1. st. ZŠ

Pokúsme sa teraz, na základe tejto komparačnej tabuľky načrtnúť možné **vývojové scenáre** podoby vysokoškolského štúdia učiteľstva pre primárny stupeň vzdelávania ako predpokladu možného napĺňania vývojových scenárov (aj primárneho stupňa) školy ako ich načrtla štúdia OECD (2001, 2003):

Prvý vývojový scenár - nič sa nezmení na súčasnej štruktúre a charaktere štúdia. To pravdepodobne povedie k stále širšiemu spochybňovaniu kvality odborných kompetencií absolventov štúdia. Postupne prevládnu hlasy (hlavne z konzervatívnych kruhov akademickej obce) o **dostačujúcom bakalárskom stupni** štúdia pre učiteľov primárneho stupňa vzdelávania, čím sa začne napĺňať *maďarský model* s tým, že značnú časť predmetov (výchovy) budú učiť aprobovaní učitelia z vyššieho stupňa školy.

Druhý vývojový scenár – obráti sa súčasná asymetria štúdia v prospech učiteľstva primárneho stupňa vzdelávania. V tomto prípade prevládnu hlasy kritikov preradenia materských škôl z kategórie školských zariadení do sústavy škôl. Dôsledkom toho sa bude realizovať *český scenár*, kedy sa štúdium učiteľstva primárneho stupňa vzdelávania úplne oddelí od prípravy učiteľov pre materské školy a bude mať podobu **päťročného neštruktúrovaného magisterského štúdia**.

Tretí vývojový scenár – učiteľstvo pre predprimárny stupeň vzdelávania dostane status, ktorý mu ako súčasti sústavy škôl náleží. To znamená, že bude pokračovať súčasný trend v tejto oblasti a štúdium učiteľstva pre predprimárny stupeň vzdelávania sa bude realizovať na magisterskom stupni štúdia. Tým sa **zruší súčasná asymetria** v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika, čo umožní, aby sa realizoval (s určitými modifikáciami) *anglický model*. Bakalársky stupeň štúdia by v tomto prípade bol orientovaný na „všeobecnú" predškolskú a primárnu pedagogiku. Magisterský stupeň štúdia by umožnil dve alternatívy – učiteľstvo predprimárneho stupňa vzdelávania a učiteľstvo primárneho stupňa vzdelávania.

Štvrtý vývojový scenár – individuálna profilácia študenta na bakalárskom stupni štúdia na oblasť predprimárneho resp. primárneho vzdelávania. To by znamenalo, že sa v určitom zmysle uplatní *finsky model*. Na bakalárskom stupni štúdia sa zachová jeho možná orientácia na predprimárne vzdelávanie, ale nezachová sa orientácia na „neškolské" vychovávateľstvo. Profil primárneho vzdelávania bude reprezentovať **orientácia na vzdelávanie asistentov učiteľa**. Študent si na základe voľby štruktúry povinne voliteľných a voliteľných predmetov bude individuálne tvoriť vlastný študijný profil s prihliadnutím aj na budúce možnosti magisterského štúdia, ktoré zostane v podstate nezmenené.

Na konci tohto príspevku nebudeme robiť žiadne závery, lebo možnosti napĺňania ktoréhokoľvek z uvedených scenárov sú otvorené. Z aspektu súčasných skúseností a potrieb však možno jednotlivé vývojové scenáre charakterizovať takto – prvý vývojový scenár je **katastrofický**, druhý vývojový scenár je **výhrou jedného a prehrou druhého**, tretí vývojový scenár je **idealistický ale žiaduci** a štvrtý vývojový scenár predstavuje cestu reálnych možností **optimalizácie štúdia** učiteľstva pre primárny stupeň vzdelávania.

Literatúra

HILLIS, D.: *Aristotle: the Knowledge Web.* [On-line]. Dostupné: http://www.edge.org/3rd_culture/hillis04/hillis04_index.html.

KOTÁSEK, J: Budoucnost školy a vzdělávání. In: Walterová, E. a kol.: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004. ISBN80-7315-083-2.

OECD: *Education Policy Analysys: 2001 Edition.* Paris: OECD, 2001.

OECD: *Networks of Innovation*. Paris: OECD, 2003.

OECD: *Education Policy Analysys: 2004 Edition.* Paris: OECD, 2005. ISBN-92-64-018654.

SPILKOVÁ, V. 2001. Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzělávání. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

Informácie o študijných programoch zahraničných univerzít dostupné on-line:

http://www.educ.cam.ac.uk/about/, http://www.jyu.fi/edu/laitokset/var/en/studying

http://www.jgypk.u-szeged.hu/felveteli/felveteli-2009.html#ALAP

http://www.pedf.cuni.cz/studijni/index.php?menu=361

Kontaktná adresa

PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB Banská Bystrica
Ružová 13, 9711 Banská Bystrica, Slovenská republika
sporubsky@pdf.umb.sk

Nové funkcie a roly učiteľov a ich kompetenčná pripravenosť

Valentína ŠUŤÁKOVÁ – Janka FERENCOVÁ

Abstrakt: Príspevok prináša prehľad aktuálnych funkcií a rol učiteľov v súčasnosti. Súčasťou príspevku sú zistenia prieskumu zameraného na skúmanie kompetenčnej pripravenosti učiteľov tieto funkcie a roly zvládať. Zamerali sme sa na skúmanie kompetencií, ktorých dôležitosť vyplýva aj z nového zákona o výchove a vzdelávaní (školského zákona) a z návrhu zákona o pedagogických zamestnancoch schváleného vo februári 2009.

Kľúčové slová: Funkcie a roly učiteľa, kompetencie učiteľa, odborno-predmetové kompetencie, kompetencie psychodidaktické, poradensko-konzultatívne a komunikačné kompetencie, kompetencie plánovacie a organizačné, sebareflexívne kompetencie.

New functions and roles of a teacher and their competent readiness

Abstract: The paper deals with new functions and roles of the teachers implicit in a schol reform. The paper include the exploration results oriented on mapping of the teacher`s readiness for practice of these functions and roles. We target at these functions and roles, which importance results also from the new school law and draft law about pedagogical employee.

Keywords: Functions and roles of the teacher, teacher`s competences, knowledge-based competences, didactic competences, advisory and communication competences, planning competences, self-reflection competences.

Súčasná reforma v oblasti školstva prináša so sebou celý rad zmien, ktoré by mali prispieť k skvalitneniu výchovy a vzdelávania. Vyžaduje si však systémový prístup a komplexnú zmenu nielen v kurikulárnej oblasti, ale aj v organizačnej štruktúre, v systémoch riadenia, v zaangažovanosti celej spoločnosti, a predovšetkým učiteľov ako priamych realizátorov zmien. Reforma predpokladá a zároveň so sebou prináša zmeny týkajúce sa učiteľových profesijných kompetencií, funkcií a rol. Prekonaná je predstava učiteľa v role transformátora informácií, spoločenských a kultúrnych hodnôt. Úlohou učiteľa je vytvárať priaznivé podmienky a prostredie, v ktorom sa bude dieťa rozvíjať ako jedinečná bytosť. Jeho poslaním je plánovať a usmerňovať edukačný proces tak, aby podporoval rozvoj celej osobnosti dieťaťa, aby stimuloval rozvoj jeho kognitívnych, ale aj personálnych (životných) kompetencií nevyhnutných pre život v spoločnosti.

V súvislosti s narastajúcimi nárokmi na výchovu a vzdelávanie, dostávajú sa do popredia roly učiteľa ako: manažéra triedy, konzultanta v situáciách spojených s učebnými ťažkosťami, vychovávateľa, ochrancu estetických, morálnych, kultúrnych a duchovných hodnôt, facilitátora učenia sa žiakov, inovátora zručných modifikácií obsahu i hľadaní možností postupov jeho optimálnej didaktickej transformácie vzhľadom na individuálne osobitosti žiakov, tvorivého pracovníka v tíme školy, reflexného profesionála. (Hupková, Zdroj: Hupková, Petlák, 2004)

Vonk – Giesbers – Peters – Wubbels (1992, Zdroj: Spilková, 2003) na základe analýzy kľúčových rolí vytvorili 6 základných, kľúčových línií zodpovednosti učiteľa vo vyučovacom procese:

1. Poznatky a porozumenie (predmetové poznatky, poznatky kurikula, poznatky procesov učenia sa, poznatky výchovného systému, učiteľových rolí a i.).
2. Plánovanie a projektovanie celku i čiastkových činností.
3. Vyučovacie stratégie a metódy sprostredkovania učiva takým spôsobom, ktorý umožňuje zmysluplné učenie.
4. Triedny manažment – riadenie a organizovanie vyučovacích situácií, vytváranie priaznivej sociálnej klímy, tvorba pravidiel.
5. Hodnotenie žiakovej učebnej aktivity, výsledkov a celkového pokroku v učení a osobnostnom rozvoji.
6. Ďalší profesionálny rozvoj učiteľa, reflexia vlastnej práce a sebautvárania.

Ďalej sa v súčasnosti zdôrazňujú roly:

- *Učiteľ ako facilitátor* (uľahčovateľ) – ktorý vytvára podmienky pre vnútorný rozvoj dieťaťa, umožňuje objaviť jeho potencionality a ďalej ich rozvíjať, rešpektuje individualitu a autenticitu dieťaťa, pomáha mu uvedomovať si samého seba ako jedinečnú bytosť, ale i seba vo vzťahu k iným, k okolitému svetu.
- *Učiteľ ako poradca*, *konzultant* – vychádza z toho, že i dieťa sa ocitá v rôznych problémových situáciách či ťažkostiach, s ktorými si nevie poradiť. S touto rolou sú nevyhnutne späté také schopnosti učiteľa, ktoré mu umožňujú vytvárať pozitívne vzťahy so žiakmi, založené na vzájomnej úcte a dôvere. Zároveň sú tým kladené zvýšené nároky na komunikačné zručnosti učiteľa, najmä na zručnosti súvisiace s aktívnym načúvaním, poskytovaním konštruktívnej spätnej väzby, vedením poradenského rozhovoru a i.
- *Učiteľ ako inšpirátor* – svojou vlastnou angažovanosťou, hodnotovým systémom, postojmi, presvedčením, zodpovednosťou, cieľavedomosťou a pod. inšpiruje a podnecuje žiakov k ich sebarozvoju, k prekonávaniu prekážok, k rešpektovaniu iných, vzájomnej tolerancii a k zodpovednosti za seba, iných, ale aj svet okolo nás.

(Šuťáková, Zdroj: Darák et al., 2007)

Podľa Petláka (2000) v súvislosti s modernizáciou vyučovacieho procesu vzrastá najmä význam takých funkcií ako sú:

- plánovanie a príprava výchovno-vzdelávacieho procesu,
- didaktická analýza učiva, jeho obohacovanie a dotváranie,
- individuálny prístup k žiakom,
- nové diagnostické prístupy k žiakom,
- práca s využívaním a zaraďovaním techniky do vyučovania.

V nadväznosti na tieto roly a funkcie vytvárajú sa rôzne modely profesijných kompetencií učiteľov. Aktuálny a inšpiratívny je napr. model podľa Helusa (1995, Zdroj: Kasáčová, 2002):

1. *Odborno-predmetové* kompetencie – vzťahujúce sa na vedecké základy predmetov.
2. *Psychologické* kompetencie – v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštností, možností i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám.
3. *Pedagogicko-didaktické* kompetencie – vzťahujúce sa na postupy práce s učivom tak, aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod.
4. *Komunikatívne* kompetencie – tzv. kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitosti medzi učiteľom a žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod.
5. *Riadiace* (pedagogicko-manažérske) kompetencie – tzv. kompetencie v realizácii možnosti využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy (triedy, detí) v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať tento život do diania školy (triedy).
6. *Poradenské a konzultatívne* kompetencie – vo vzťahu k žiakom i rodičom.
7. Kompetencie *plánovacie* a pre projektovanie stratégií – pre výchovno-vzdelávaciu prácu so žiakmi a študentmi, podieľať sa na tvorbe programov školy, tlmočiť ich verejnosti a obhájiť ich.

Podobnú štruktúru kompetencií uvádza aj Spilková (2003). Zdôrazňuje pritom, že ťažisko profesionálnych kompetencií učiteľov sa presúva z odborno-predmetových ku kompetenciám pedagogickým a psychodidaktickým. Z ďalších kompetencií zdôrazňuje kompetencie komunikačné, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné, poradenské a konzultatívne a sebareflexie vlastnej činnosti.

Je zrejmé, že nároky a požiadavky na výkon učiteľského povolania sú vysoké. Otázne však je, do akej miery sú učitelia skutočne pripravení ich vo svojej každodennej pedagogickej činnosti plniť. V súvislosti s touto otázkou pokúsili sme sa zrealizovať prieskum zameraný na mapovanie názorov učiteľov ZŠ a SŠ na vybrané kompetencie učiteľa a ich vlastnú kompetenčnú pripravenosť pre výkon svojej profesie. Prieskum sme realizovali použitím neštandardizovaného dotazníka na vzorke 79 učiteľov 2. stupňa ZŠ a SŠ. Zamerali sme sa na kompetencie odborno-predmetové, psychodidaktické (vytváranie optimálnych podmienok pre učebnú činnosť žiakov, aktivizácia vyšších kognitívnych funkcií, tvorivého myslenia a pod.), plánovacie a organizačné (plánovanie a projektovanie vyučovacieho procesu a učebnej činnosti žiakov, formulovanie cieľov, didaktická analýza učiva a tvorba školského vzdelávacieho programu), poradenské a konzultatívne a s tým späté kompetencie komunikačné (vo vzťahu k žiakom i rodičom), sebareflexívne (potrebné pre neustále inovovanie, modifikovanie, zlepšovanie vlastnej pedagogickej činnosti).

Cieľom prieskumu bolo mapovanie názorov učiteľov ZŠ a SŠ na vybrané kompetencie učiteľa a ich vlastnú kompetenčnú pripravenosť pre výkon svojej profesie. Zaujímalo nás:

1. *Aké sú názory učiteľov na oblasť odborno-predmetových kompetencií a ich vlastnú pripravenosť realizovať tieto kompetencii v praktickej činnosti?*
2. *Aké sú názory učiteľov na oblasť psychodidaktických kompetencií a pripravenosť realizovať tieto kompetencii v praktickej činnosti?*
3. *Aké sú názory učiteľov na oblasť kompetencií plánovania a organizovania edukačného procesu a na pripravenosť realizovať tieto kompetencii v praktickej činnosti?*
4. *Aké sú názory učiteľov na poradenské, konzultatívne a komunikačné kompetencie a na pripravenosť realizovať tieto kompetencii v praktickej činnosti?*
5. *Ako učitelia uplatňujú sebareflexívne činnosti v rámci svojej profesie?*

Z výpovedí respondentov vyplynulo niekoľko zaujímavých a prakticky podnetných zistení.

1. V oblasti *odborno-predmetových kompetencií* nás zaujímalo to, či učitelia vyučujú prevažne predmety, ktoré vyštudovali, či sú dostatočne pružní a flexibilní v príprave na výučbu predmetov, ktoré nevyštudovali, či sa dokážu prispôsobiť zmenám a dopĺňať obsah predmetov o nové skutočnosti. Na základe výpovedí respondentov sme dospeli k zisteniu, že učitelia prevažne vyučujú predmety, ktoré vyštudovali a s výučbou nemajú po odbornej stránke žiadne problémy. V prípade potreby sú dostatočne flexibilní pripravovať sa na výučbu iných ako svojich aprobačných predmetov. Dokážu tiež inovovať obsah predmetu o nové zistenia, informácie. Pri posudzovaní svojej pripravenosti na vykonávanie činností spätých s odborno-predmetovými kompetenciami sa cítia byť učitelia najlepšie pripravení v porovnaní s ďalšími sledovanými kompetenciami. Len 10% učiteľov uviedlo, že sa cítia byť len čiastočne pripravení pre túto kompetenčnú oblasť.
2. Vo vzťahu k *psychodidaktickým kompetenciám* nás zaujímala najmä zručnosť motivovať žiakov, podnecovať rozvoj aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov uplatňovaním aktivizujúcich metód výučby, zručnosť organizovať prácu žiakov v rôznych formách výučby a aktivizovať ich využívaním vhodných motivačných metód. Za najnáročnejšie považujú učitelia zručnosti motivovať žiakov pre učebnú činnosť. Takmer 70% respondentov označilo túto zručnosť za náročnú až veľmi náročnú a až 90% respondentov ju označilo ako dôležitú alebo veľmi dôležitú, rovnako ako aj zručnosť podnecovať rozvoj aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov uplatňovaním aktivizujúcich metód výučby. Potešujúce je, že podľa výpovedí respondentov sa postupne upúšťa od monológov učiteľa na hodinách. Čoraz častejšie učitelia s obľubou používajú praktické a názorno-demonštračné metódy. Pri výbere motivačných metód uprednostňujú tvorivé metódy, tvorbu tvorivých úloh a diskusné metódy. V porovnaní s ostatnými sledovanými kompetenciami sa cítia byť učitelia práve v tejto oblasti pomerne dobre pripravení. V miere pripravenosti sa psychodidaktické kompetencie vyskytli na 2. mieste, za kompetenciami odborno-predmetovými.
3. V oblasti *plánovania a projektovania* výučby sme mapovali, najmä v súvislosti so zapájaním učiteľov do tvorby školského kurikula, pripravenosť učiteľov uskutočňovať didaktickú analýzu učiva, zručnosť vymedzovať a operacionalizovať výučbové ciele v nadväznosti na

uskutočnenú analýzu. Rovnako nás zaujímalo, či si učitelia dopĺňajú predmety, ktoré vyučujú o nové obsahy a ciele (kľúčové kompetencie), resp. či si dopĺňajú nové predmety v ponuke povinne voliteľných predmetov. Možno konštatovať, že uvedené zručnosti považuje väčšina učiteľov za dôležité až veľmi dôležité (67%), avšak zároveň ich hodnotili ako náročné až veľmi náročné (58%). V tejto oblasti sa necíti byť dostatočne kompetenčne pripravená takmer polovica opýtaných. Z výpovedí respondentov ďalej vyplýva, že sa snažia dopĺňať najmä existujúce predmety o nové obsahy. Z opýtaných respondentov len 12% uviedlo, že si obsahy nedoplnili, 85% doplnilo čiastočne. Len 3% respondentov doplnilo školské kurikulum o nový predmet, čo však nehodnotíme ako negatívum, pretože je často omnoho efektívnejšie prehodnocovať a inovovať obsahy existujúcich predmetov ako vytvárať nadmerné množstvo nových predmetov v kurikule školy.

4. Vo vzťahu k *poradenským, konzultatívnym a komunikačným kompetenciám* sme zistili, že podľa výpovedí väčšiny učiteľov (62%) je ich vzťah k žiakom založený na vzájomnej dôvere. Poradenská činnosť učiteľov sa pritom týka najmä vedenia žiakov k tomu, ako sa učiť. Pri riešení učebných či výchovných problémov je pomerne často nevyhnutné obrátiť sa na rodinu žiaka a spolupracovať s ňou. Ide však o veľmi náročnú činnosť, na ktorú sa viac ako polovica respondentov (51%) necíti byť vôbec dostatočne pripravená, alebo sa cíti byť pripravená len čiastočne. Rovnako slabá je komunikácia a spolupráca učiteľov s výchovným poradcom pri riešení problémov týkajúcich sa žiaka. 43% učiteľov sa obráti na výchovného poradcu len zriedkavo alebo nikdy.
5. Vo vzťahu k *sebareflexii* učiteľa možno konštatovať, že podľa výpovedí respondentov ide o dôležitú a náročnú činnosť (53% respondentov), na ktorú sa väčšina respondentov cíti byť dobre pripravená. 31% opýtaných však uviedlo, že sa realizáciu tejto kompetencie cíti byť pripravená len čiastočne alebo vôbec. 42% učiteľov uviedlo, že svoju pedagogickú činnosť hodnotia po každom dni, 32% respondentov raz do týždňa a len 8% učiteľov uviedlo, že svoju činnosť nehodnotí vôbec.

Všetky zo skúmaných kompetencií hodnotila väčšina respondentov v súlade s najnovšími trendmi ako dôležité alebo až veľmi dôležité. Zároveň ich však považujú za skôr náročné alebo až veľmi náročné, pritom najväčšie problémy majú s realizáciou kompetencií poradenských a konzultatívnych, ďalej plánovacích a organizačných a sebareflexívnych, na ktoré sa cítia byť najmenej pripravení. Najlepšie sa učitelia cítia byť pripravení v oblasti odborno-predmetových kompetencií. Aj keď naše zistenia nemožno hodnotiť negatívne, paradoxne vyznieva, že oproti trendu posilňovať personálne, poradenské a konzultatívne činnosti učiteľa, práve v tejto oblasti majú učitelia najväčšie rezervy, resp. sa na ne cítia byť najmenej pripravení. Naopak, stále dominantná je odborno-predmetová pripravenosť. Pomerne pozitívne posudzujú učitelia svoje komunikačné kompetencie, rovnako ako aj kompetencie psychodidaktické. Toto zistenie považujeme za veľmi dôležité a pozitívne, najmä v súvislosti s predchádzajúcim tvrdením, a síce, že najdominantnejšia je u učiteľov práve odborno-predmetová pripravenosť. Menej potešujúce je, ako učitelia hodnotia svoju pripravenosť plánovať a organizovať edukačný proces.

Tieto kompetencie pritom v súčasnosti nadobúdajú veľký význam najmä v súvislosti s potrebou tvorby školského kurikula. Aj keď v pedagogickej praxi ide o nóvum, ktoré vyplýva z nového zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon), na potrebu prípravy učiteľov a vedenia škôl tvoriť vlastný školský vzdelávací program sme boli upozorňovaní už dávno pred jeho prijatím a uvedením do platnosti. Žiaľ, v oblasti prípravy učiteľov na jej realizáciu sa uskutočnilo veľmi málo. Prekvapujúce však je, že pomerne slabo pripravení sa učitelia cítia byť aj pri uskutočňovaní didaktickej analýzy učiva a formulovaní edukačných cieľov. Nedokážu dostatočne kriticky prehodnotiť existujúce učebné osnovy a pokúsiť sa vytvoriť vlastnú koncepciu obsahu výučby toho-ktorého predmetu. Sú zvyknutí učiť to, čo majú predpísané. V súvislosti s formulovaním cieľov učebných predmetov i konkrétnych tém, najväčším problémom je zakomponovať tzv. kľúčové kompetencie, obsiahnuté v profile absolventa školy. Mnohí učitelia nie sú s týmto pojmom dostatočne oboznámení a stotožnení. Ako ďalej vyplýva z nového školského zákona a v súčasnosti už aj z Návrhu zákona o pedagogických zamestnancoch, pedagogický zamestnanec je povinný poskytovať dieťaťu, žiakovi, poslucháčovi alebo ich zákonnému zástupcovi poradenstvo alebo odbornú pomoc spojenú s výchovou a vzdelávaním a pravidelne ich informovať o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania.
(http://www.nrsr.sk/Default.aspx?sid=zakony/cpt&ZakZborID=13&CisObdobia=4&ID=958)

Zdôrazňuje sa tak význam a dôležitosť tzv. poradenských a konzultatívnych a s nimi spojených komunikačných kompetencií. Potešujúce je zistenie, že učitelia pomerne vysoko hodnotili svoje komunikačné kompetencie. Vo vzťahu k poradenským a konzultatívnym kompetenciám však musíme konštatovať nespokojnosť v súvislosti s tým, že učitelia vyjadrili nepripravenosť poskytovať poradenskú a konzultatívnu činnosť smerom k rodičom. Z uvedených zistení vyplývajú isté odporúčania v oblasti prípravy i ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Predovšetkým je potrebné posilniť profesionalizáciu vzdelávania učiteľov v pregraduálnej i pograduálnej oblasti. Cieľom vysokoškolskej prípravy učiteľov má byť získanie potrebných profesijných kompetencií, čo znamená rozvíjať osobnosť študenta v celej jeho šírke, v kognitívnej, afektívnej i konatívnej oblasti. Študent nemá získavať len komplex vedomostí z jednotlivých predmetov, je potrebné rozvíjať zručnosti, schopnosti, hodnoty, motiváciu, postoje vo vzťahu k učiteľskému povolaniu. Ako z našich zistení vyplýva, je potrebné posilniť metodickú pripravenosť učiteľov najmä v oblasti plánovania a projektovania edukačného procesu, v oblasti plánovania a tvorby kurikula, ako aj v oblasti poradenskej a konzultatívnej činnosti, ktorej význam rastie aj v súvislosti s meniacimi sa charakteristikami detskej populácie a mládeže (dnešné deti sa vyznačujú vo zvýšenej miere oproti minulosti zníženou sústredenosťou, citovou labilitou, konzumnou orientáciou, prejavmi agresivity). Význam poradenských a konzultatívnych kompetencií narastá aj v súvislosti s potrebou pracovať s rodičmi. Práve spolupráca s nimi je pomerne náročná, pretože učiteľ, žiaľ, oproti minulosti stráca svoje postavenie i rešpekt zo strany mnohých rodičov.

Súhlasíme ďalej s tvrdením Tureka (2008), že učiteľská fakulta má slúžiť ako vzor kvalitného, moderného, efektívneho vzdelávania, a to nielen v oblasti pregraduálneho a doktorandského

štúdia, ale aj celoživotného vzdelávania učiteľov, ktoré doposiaľ zabezpečovali metodicko-pedagogické centrá.

Dovolíme si tiež tvrdiť, že nielen samotné štúdium, ale aj výber poslucháčov na učiteľské štúdium by sa mal zmeniť v tom zmysle, aby sa viac prihliadalo nielen na vedomosti a zručnosti zo stredoškolského učiva, ale aj na osobnostné predpoklady uchádzačov.

Na záver chceme zdôrazniť, že problematika profesijných kompetencií a ich rozvoja ostáva naďalej otvoreným problémom. Vyžaduje si komplexné riešenie tak v oblasti pedagogického výskumu, ako aj v aplikačnej rovine prípravy a vzdelávania učiteľov i v legislatívnej oblasti.

Literatúra

HUPKOVÁ, M.: Učiteľ a premeny školy v kontexte vzdelávacích reforiem. In Hupková, M., Petlák, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.

Návrh zákona o pedagogických zamestnancoch [online]. [cit. 2009-04-19]. Dostupné na internete: < http://www.nrsr.sk/Default.aspx?sid=zakony/cpt&ZakZborID=13&CisObdobia=4&ID=958>

PASTERNÁKOVÁ, L.: Kto je učiteľ? In *Ako sa učitelia učia? Zborník z medzin. konferencie*, Prešov: ROKUS, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7

PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-89018-05-X.

SPILKOVÁ, V.: Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8.

ŠUŤÁKOVÁ, V.: Profesijné kompetencie učiteľa. In Darák, M., Ferencová, J., Šuťáková, V.: *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2007. ISBN 978-80-8068-704-5.

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN978-80-8078-198-9.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2009-04-19]. Dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

Kontaktná adresa

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
Katedra pedagogiky ÚPP FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
sutakova@unipo.sk
ferenc@unipo.sk

Reflexia pripravenosti učiteľov na reformu v odraze ich kľúčových kompetencií

Eva VINCEJOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá stavom kompetencií učiteľov v rámci ich pripravenosti na kurikurálnu reformu. Uvádza výsledky prieskumov pre uplatňovanie projektovej metódy a tvorby učebných textov učiteľov na základných školách a školských zariadeniach v prešovskom a košickom kraji.

Kľúčové slová: kontinuálne vzdelávanie učiteľov, kompetencie učiteľa, kurikurálna reforma, štátny a školský vzdelávací program.

Getting ready for school reform. The key competentecies of teachers.

Abstract: The article is mapping the actual preparedness of teachers for the reform of curriculum. It presents the resuls of research in implemetation of project reform, creation educational. Text in primary schools in Presov and Kosice district.

Key words: Continual training for teachers, Teachers competencies, The reform of curriculum, School educational program.

V opise reformy školstva v USA môžeme nájsť akúsi paralelu s prebiehaním reformy školstva na Slovensku: *„Prvá vlna reformy sa prevalila cez štátne školy a zanechala za sebou pozostatky prírastkových zmien a zastaralý systém vzdelávania pevne na svojom mieste. Druhá vlna musí vytvoriť strategickú zmenu, ktorá zreštrukturalizuje spôsob, akým sú naše školy organizované a ako fungujú. Príliš dlho sme sa zaoberali problémom vzdelávania len okrajovo a povrchne. Je čas prejsť k jadru tohto problému.“* David Kearns, námestník ministra školstva USA (1988, s. 565 In: Marzano 1997)

Sú učitelia pripravení sa tejto reformy ujať s plným nasadením?

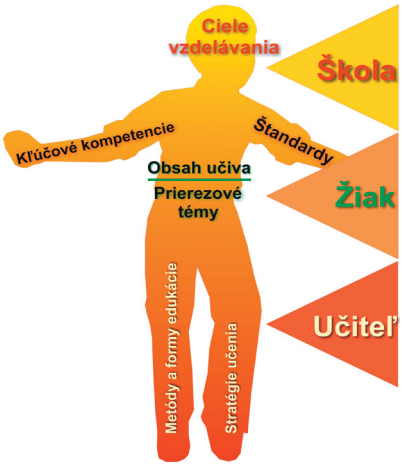
Neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v ostatných výsledkoch výskumov OECD (PISA) okrem iných skutočností poukazujú na potrebu zamýšľať sa nad profesionalizáciou pedagógov, ktorí sú jedným z kľúčových faktorov determinujúcich ich školskú úspešnosť. Mnohé pedagogické výskumy potvrdzujú, že kvalita učiteľov má preukázateľne vyšší dopad na rozdiely v učebných výsledkoch žiakov než iné faktory (napr. počet žiakov v triede, dochádzka, motivácia a pod.). Zmeny v požiadavkách na pedagógov nachádzajú medzinárodné vyjadrenie v úvahách o možnosti **profesionalizácie pedagogickej profesie**, a to analogicky iným akademicky vzdelaným profesiám vyžadujúcim intelektuálne náročné činnosti.

Majú učitelia znalosti a kompetencie v príprave školských vzdelávacích programov?

V pripravenosti začať pracovať podľa svojho školského vzdelávacieho programu sú medzi školami významné rozdiely. Spätnú väzbu od škôl máme pri vedení seminárov prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov na Metodicko-pedagogickom centre v regionálnom pracovisku v Prešove. Sú školy, ktoré už majú svoj školský vzdelávací program vytvorený a pokúšajú sa o jeho čiastočnú realizáciu v praxi. Sú školy, ktoré sú ponorené do procesu tvorby školského vzdelávacieho programu a svojou usilovnou činnosťou sa snažia byť pre zavedenie svojho školského vzdelávacieho programu v budúcnosti pripravení, aj keď ich čaká ešte veľa práce.

Školy však podľa tzv. Školského zákona však musia mať vypracovaný vlastný školský program a môžu si vybrať, či si ho vytvoria iba formálne, a naďalej trvať na tradičnom odovzdávaní informácií alebo sa učitelia k jeho tvorbe postavia ako profesionáli, ktorým záleží na rozvoji svojich žiakov, chcú podľa neho rozvíjať stanovené kľúčové kompetencie, aby sa vedeli uplatniť v dnešnom svete. Učitelia by mali dokázať, že sú schopní žiakov pripraviť ich na ďalšie „fungovanie“ vo vedomostnej spoločnosti a vedia preukázať svoju pedagogickú erudovanosť a urobiť si „poriadok“ vo vzdelávacom obsahu.

Vašutová (2004) pedagogické kompetencie **charakterizuje ako otvorený a rozvoja schopný systém profesných kvalít, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie, v komponentoch vedomostí, zručností, skúseností, postojov a osobných predpokladov, ktoré sú vzájomne previazané a chápané celostne. Kompetencie sú konštruktom, ktorý charakterizuje efektívne správanie učiteľa v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolách.** Podľa *obrázku č.1* vidíme rozloženie kompetencií školy, pedagóga a žiaka kde je vyčlenené, za čo je ktorý subjekt zodpovedný. Zmeny v cieľoch, obsahu, metodike výučby, vyžadujú aj zmeny v oblasti modernizácie didaktických prostriedkov, ktoré plnia významnú podpornú funkciu na dosahovanie vytýčených reformných zámerov. Školy si vytvárajú vlastné školské vzdelávacie alebo výchovné programy, ktoré sú ich originálnym prínosom ku koncipovaniu dvojúrovňového modelu školského kurikula vo všetkých didaktických komponentoch (vrátane didaktických prostriedkov).



Obrázok č. 1

Vrcholným aktom reštrukturalizácie je zmena procesu vyučovania a k nemu sa vzťahujúcich činností, a to hlavne používanie aktivizujúcich stratégií učenia. Vhodnou je predovšetkým **projektová metóda**. Už v prvej polovici 20. storočia bol tento prístup navrhovaný ako alternatíva k tradičnému poňatiu výučby a teraz sa k nemu pedagógovia opäť vracajú. Projektom nazývame koncentráciu učiva okolo určitého ústredného motívu, jadra alebo základnej myšlienky, ktorým môže byť všeobecná téma, konkrétny podnet, problém, výchovno vzdelávací cieľ. Škola, ktorá projektové metódy realizuje, je školou konštruktívnou, teda „dielňou poznávania„ kde učiteľ nepredáva iba hotové informácie, ale vytvára podmienky pre tvorbu vedomostí.

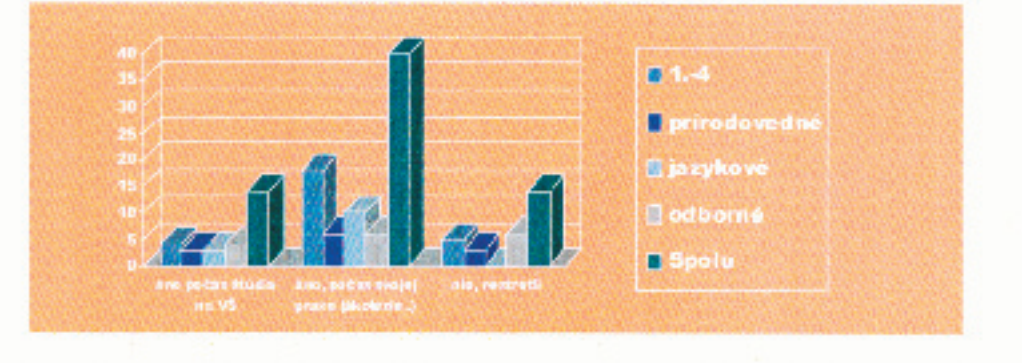
Na Metodicko pedagogickom centre RP v Prešove sme uskutočnili prieskum o percepcii projektovej metódy vo vyučovaní. Cieľom prieskumu bolo *zistiť informovanosť učiteľov o projektovej metóde a jej využívaní na vyučovacích hodinách jednotlivých predmetov na ZŠ a SŠ v košickom a prešovskom kraji.* Chceli sme získať odpoveď na otázku: *Ovplyvňuje aprobácia a pracovisko učiteľa postoj k používaniu projektovej metódy?*

Z analýzy výsledkov prieskumu sme vybrali interpretácie základných informácií ako kategoriálne premenné: Z 92 dotazníkov bolo 68 správne vyplnených a odovzdaných. Rozpätie pedagogickej praxe respondentov bolo od 1 - 38 rokov, a prieskumu sa zúčastnilo 57 žien a 11 mužov, čo je vzhľadom k feminizácii v školstve pochopiteľné. 30,8% respondentov bolo zo stredných škôl, 1 respondent zo špeciálnej ZŠ a najviac 67% respondentov pracuje na ZŠ.

Najväčšiu skupinu 39,7% tvorili učitelia ročníkov 1.- 4. a odborného vzdelania 23,57% , čo je

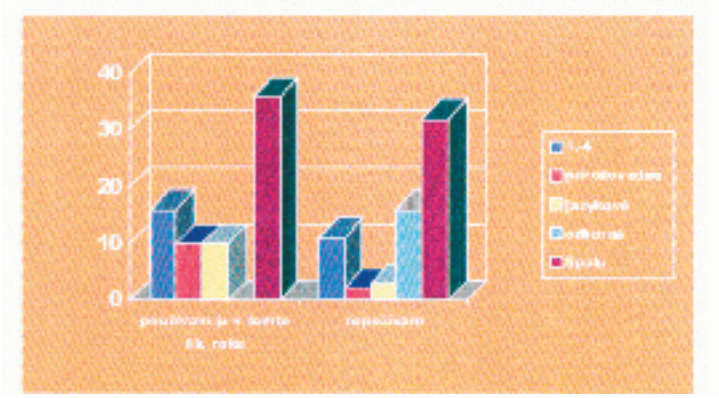
zrejmé v porovnaní s pracoviskom respondentov.

Graf č.1: Stretli ste sa s projektovou metódou?



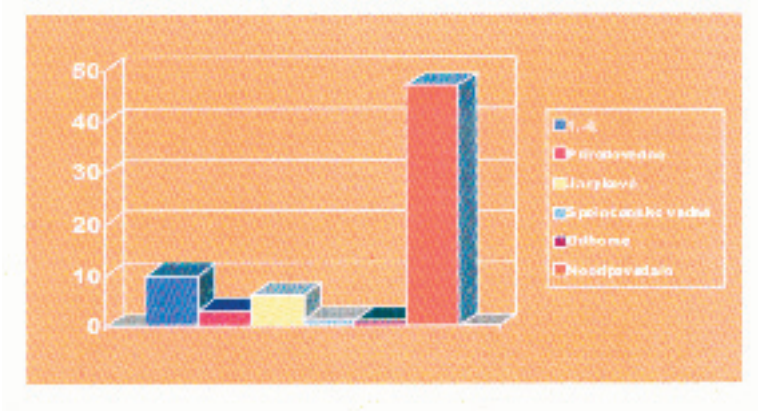
Môžeme konštatovať z výsledkov, že 79,4% respondentov sa už stretlo s projektovou metódou, no najviac počas svojej praxe a to 58,8%. Je však zarážajúce, že 20% učiteľov nevie o tejto metóde.

Graf č.2: Používate projektovú metódu vo svojej praxi?



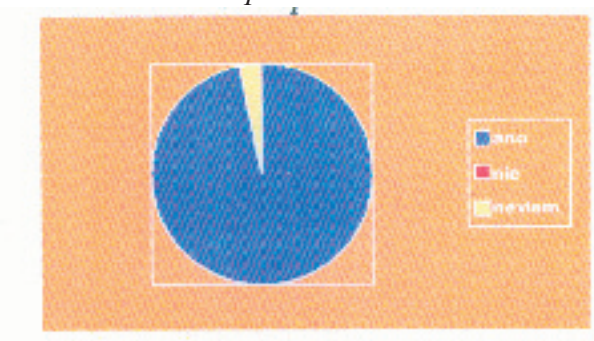
Z odpovedí je možno konštatovať, že napriek tomu, že učitelia poznajú prednosti projektovej metódy, tak ju z 27% nepoužívajú, ak odrátame približne 20% učiteľov, ktorí túto metódu nepoznajú. Nasledujúcich údajov môžeme usúdiť, že v minulosti žiadny z respondentov túto metódu nepoužíval.

Graf č.3: „V akých tematických celkoch?“



V odpovedi na otázku č. 4 „V akých tematických celkoch?“, respondenti nie všade udávali **tematické celky,** ale názvy projektov: **Ročníky 1.-4**: Čítanie - Premeňme školu na rozprávkové kráľovstvo, Sloh – Janko Hraško Noviny, film, rodina, moja krajina, moja obec, 1.ročník -včela medonosná, „Včielka Maja medzi nami„ M-žiaci vytvorili pracovné listy a prezentovali ich, Prvouka - ľudské telo, domáce zvieratá VL-Naše mesto, Štáty ktoré som navštívil **Prírodovedné:** Zemepis - miestna krajina CR a životné prostredie, Ekologické problémy súčasného sveta, **Spoločensko-vedné:** OV – ľudské práva, globálne problémy ľudstva, protidrogové aktivity, D - Bardejov stredoveké mesto **Jazykové:** RJ - Veľká Noc, rodina, Moje mesto SJ - slovné druhy, vetné členy, alternatívna možnosť slohu **Odborné:** Ručné vypracovanie kovov, diagnostika automobilov, hľadanie alternatívnych zdrojov energie, ochrana človeka a prírody. Respondenti v **69%** neodpovedali, čím potvrdili, že projektovú metódu poznajú, no nezaradzujú ju do svojich vyučovacích tém. Najviac 14,7% potvrdilo používanie projektovej metódy učitelia 1.-4. a najmenej odborné predmety 1,4%.

Graf č.4 : Privítali by ste možnosť dozvedieť sa o nej viac formou školení, seminárov, worshopov?



Potešiteľná bola odpoveď na otázku záujmu o projektovú metódu a záujem respondentov o následné vzdelávanie v rozpätí 92% až 97%.

Záver

Ak by sme chceli na základe tohto prieskumu stanoviť odpoveď na otázku či Ovplyvňuje aprobácia a pracovisko učiteľa postoj k používaniu projektovej metódy? Môžeme konštatovať, že ani aprobácia, ani pracovisko neovplyvňuje poznanie a používanie projektovej metódy v praxi škôl. Používanie projektovej metódy v praxi priznáva v priemere 40% učiteľov najmä základných škôl, no snahu o viac znalostí a získanie kompetencií ju používať v praxi formou ďalšieho vzdelávania má v priemere 94% všetkých respondentov.

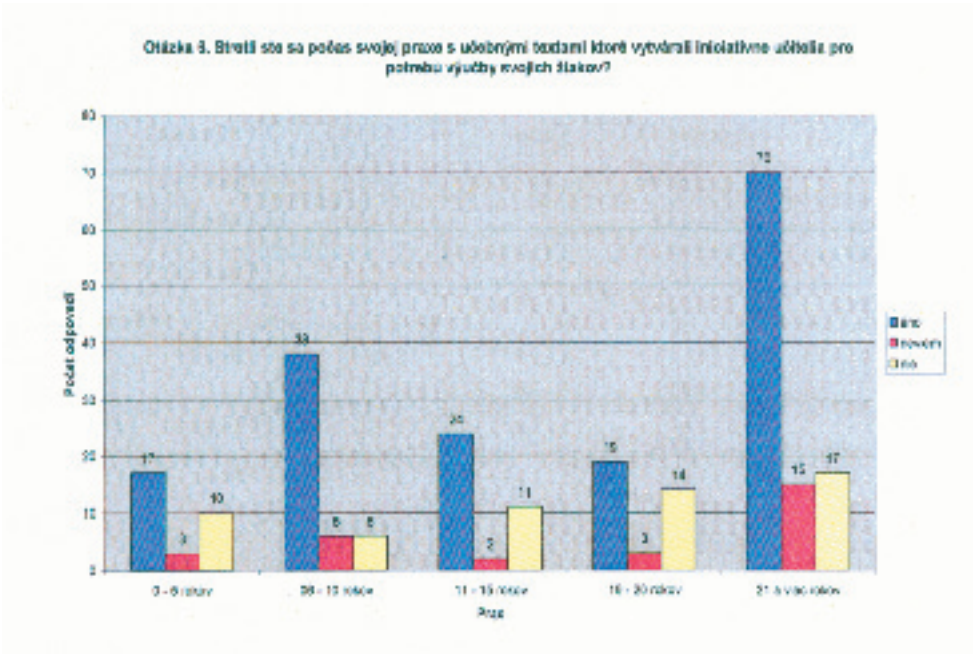
Školská reforma na Slovensku so sebou prináša mnohé zmeny. Dotýkajú sa rôznych oblastí života škôl, učiteľov a žiakov. Jadrom „problému“ akejkoľvek vzdelávacej reformy alebo reštrukturalizácie je vzťah medzi procesom výučby a učenia sa.

Široké spektrum didaktických prostriedkov zahŕňa aj učebné zdroje. Produkcia učebníc pokrýva spravidla tie učebné predmety, ktoré majú významnejšie zastúpenie v učebných plánoch rôznych stupňov a druhov škôl. Nikdy však nemôže pokryť úplne všetky potreby. V súčasnosti môžu školy a učitelia získať nemalé finančné prostriedky na podporu tvorby vlastných učebných zdrojov zo štrukturálnych fondov EÚ. Existujú však dostatočné odborné kapacity pre tvorbu týchto učebných zdrojov a sú učitelia dostatočne odborne vybavení na ich tvorbu? Na základe našich skúseností z praxe kontinuálneho vzdelávania učiteľov vyslovujeme presvedčenie, že naši učitelia nie sú systematicky pripravovaní na metodologicky správny prístup ku tvorbe učebných zdrojov pre žiakov. V ponuke vzdelávacích inštitúcií absentujú aktivity zamerané na kvalitné spracovanie učebných textov. Nejde pritom o jednoduchú a nevýznamnú oblasť práce učiteľa. Domnievame sa, že patrí do súboru profesijných kompetencií učiteľov všetkých stupňov, druhov a typov škôl.

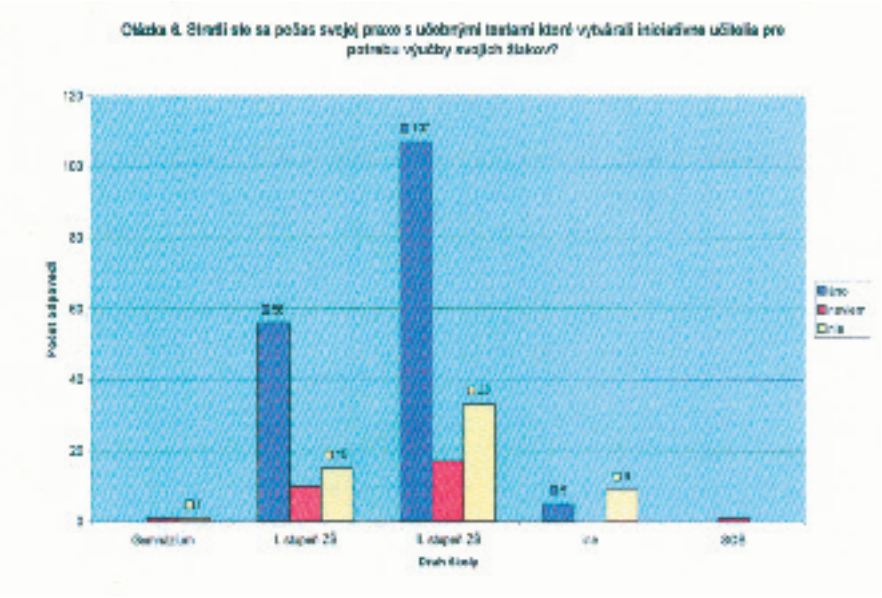
Na MPC RP Prešove nás zaujímalo, aké skúsenosti a názory majú učitelia na tvorbu učebných textov pre žiakov. Vzorka učiteľov bola vybraná náhodným výberom, keď vedúci pedagogickí zamestnanci navštevujúci prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov na RP MPC v Prešove a v Košiciach, dostali dotazníky, ktoré distribuovali v týždni od 9. mája do 8.júna 2009 učiteľom na svojich školách. Anonymný dotazník obsahoval okrem identifikačných

údajov respondentov ďalšie otázky:

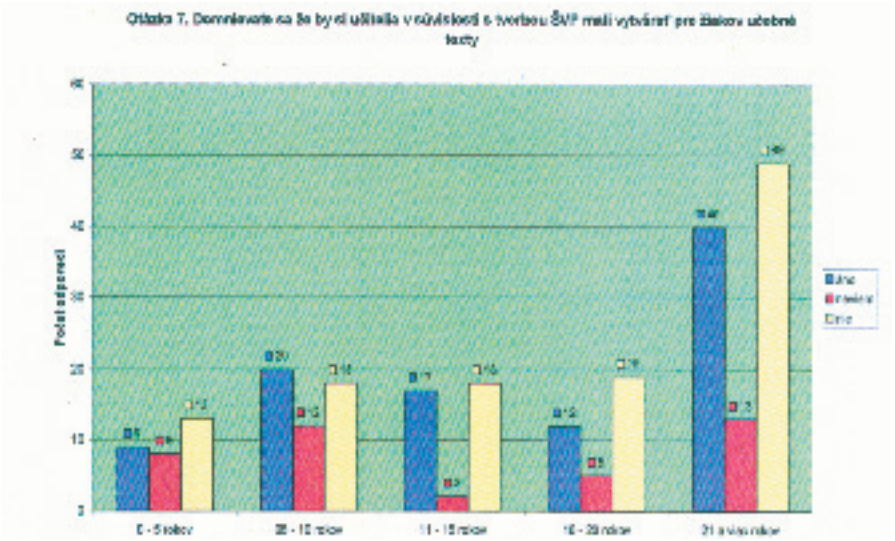
- Stretli ste sa počas svojej praxe s učebnými textami, ktoré vytvárali iniciatívne učitelia pre potrebu výučby svojich žiakov?
- Domnievate sa, že by si učitelia v súvislosti s tvorbou Školských vzdelávacích programov mali vytvárať pre žiakov učebné texty (napríklad pre nové učebné predmety, učebné predmety, ktoré nemajú vydané učebnice)
- Myslíte si, že má učiteľ ovládať metodiku tvorby učebných textov pre žiakov?
- Uveďte, či pre potreby výučby pripravujete pre žiakov učebné texty?



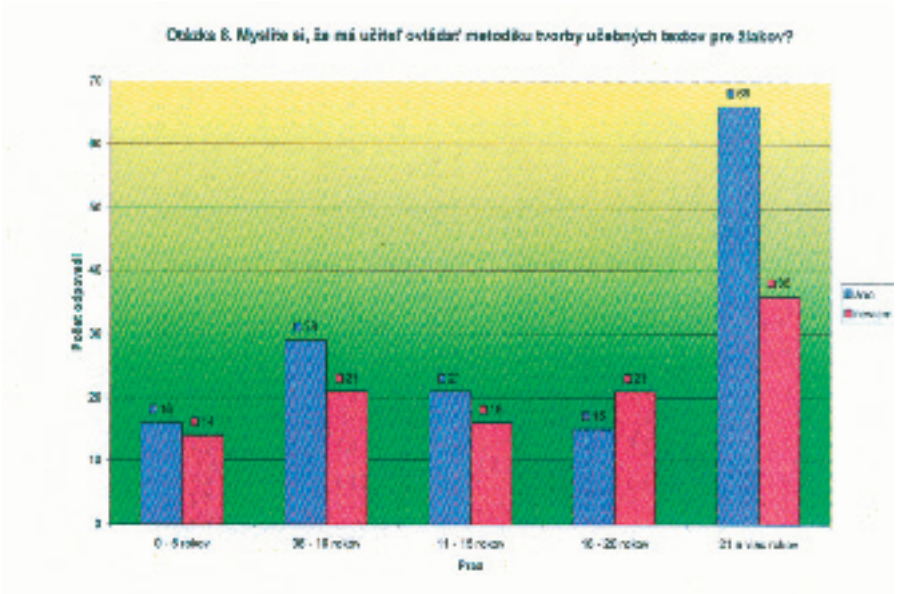
Z pohľadu na grafické vyjadrenie vidíme že v absolútnych hodnotách sú najvyššie hodnoty odpovedí „áno“ v skupine respondentov s praxou 21 a viac rokov(70 odpovedí „áno“), a v skupine s praxou 6 až 10 rokov(38 odpovedí „áno“). V percentuálnom vyjadrení tvorí počet respondentov ktorí sa už stretli s učebnými textami vytváranými iniciatívne učiteľmi pre potrebu výučby svojich žiakov celkove 66%. V jednotlivých skupinách podľa dĺžky praxe je na tom najlepšie skupina s praxou 6 až 10 rokov kde až 76 % účastníkov v danej skupine uviedlo že sa s učebnými textami už stretli. Na opačnej strane je skupina s praxou 16 až 20 rokov kde odpoveď „áno“ dalo len 53 % účastníkov príslušnej skupiny.



Z vyhodnotenia podľa druhu škôl vidíme že účastníci odpovedali kladne hlavne na základných školách, pričom pomer na I. a II. stupni je skoro rovnaký(I. st. ZŠ 69 % a II. st. ZŠ 68 %).



Názor účastníkov ankety je v podstate záporný. V celkovom súčte sa 117 účastníkov ankety vyjadrilo že učitelia by nemali vytvárať pre žiakov učebné texty v súvislosti s tvorbou školských vzdelávacích programov. Kladne sa vyjadrilo 98 respondentov a 40 sa nevedelo vyjadriť. Z porovnania podľa dĺžky praxe vidíme že iba skupina s praxou 6 až 10 rokov v pomere 20 : 18 vyjadrila prevažujúci kladný názor na tvorbu učebných textov. V ostatných skupinách prevažuje záporný názor aj keď pri skupine s praxou 11 až 15 rokov je veľmi tesný(pomer 17:18). Paradoxne s výsledkami otázky č. 7 pôsobia výsledky otázky č.8 (Myslíte si že má učiteľ ovládať metodiku tvorby učebných textov pre žiakov?). Prevažuje kladný názor a záporný neexistuje. V celkovom súčte 147 respondentov súhlasí, 108 sa nevie vyjadriť a nikto sa nevyjadril záporne. V sledovaní podľa dĺžky praxe iba v jednej kategórii a to 16 až 20 rokov praxe prevažuje odpoveď „**neviem**“ nad „**áno**“. V ostatných skupinách prevažujú kladné odpovede.



Učebné texty sa konštruujú pre potreby výučby, aby pohotovo reagovali na aktuálne potreby škôl a výučby. (Průcha, J.1998, s16-17). Niektoré učebné texty sa vytvárajú na úrovni rezortných výskumných ústavov, niektoré vznikajú na základe komerčných aktivít vydavateľstiev, ale doposiaľ neprebádaný počet, rozmanitosť a kvalita je vytváraná učiteľmi priamo na školách. Frekvencia tvorby učebníc vydaných pre potreby škôl MŠ SR je neuspokojivá, nedokáže pokryť všetky potreby a preto ju prirodzene školy suplujú vlastnou iniciatívou a tvorbou rôznych podôb učebných zdrojov pre žiakov, čím kompenzujú tento nedostatok. Produkcia učebníc pokrýva spravidla tie učebné predmety, ktoré majú významnejšie zastúpenie v učebných plánoch rôznych stupňov a druhov škôl. Nikdy však nemôže pokryť úplne všetky potreby. V súčasnosti môžu školy a učitelia získať nemalé finančné prostriedky na podporu tvorby vlastných učebných zdrojov zo štrukturálnych fondov EÚ. Existujú však dostatočné odborné kapacity pre tvorbu týchto učebných zdrojov a sú učitelia dostatočne odborne vybavení na ich tvorbu? Na základe našich skúseností z praxe kontinuálneho vzdelávania učiteľov vyslovujeme presvedčenie, že naši učitelia nie sú systematicky pripravovaní na metodologicky správny prístup ku tvorbe učebných zdrojov pre žiakov. V ponuke vzdelávacích inštitúcií absentujú aktivity zamerané na kvalitné spracovanie učebných textov. Nejde pritom o jednoduchú a nevýznamnú oblasť práce učiteľa.

Domnievame sa, že patrí do súboru profesijných kompetencií učiteľov všetkých stupňov, druhov a typov škôl. V zmysle navrhnutého modelu profesijných štandardov pre slovenských učiteľov (Pavlov,I.2008) v**ytváranie podmienok edukácie** vyžaduje u učiteľov aj kompetenciu **- vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania** (tzn. tvoriť a využívať didaktické pomôcky, médiá, IKT v edukačnom procese).

Vieme, že efektívna výučba odzrkadľuje efektívne učenie sa, a ako pedagógovia by sme mali vyvíjať dostatočné úsilie na organizovanie výučby v existujúcom procese učenia sa.

Systematickým skúmaním a aplikáciou naučeného môžeme transformovať školy na skutočné centrá učenia, v ktorých si študenti vytvoria také kompetencie, ktoré im umožnia viesť bohatý a produktívny život.

Literatúra

ČERNOTOVÁ, M.- VINCEJOVÁ, E.: *Interné hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi učiteľskej fakulty.* Trnava: 2008, V*edecký seminár:* Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti 11. december 2008.

JANÍK, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávaní*. Brno: Paido 2005 s.44 ISBN 80-7315-080-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Tvorba školního vzdelávacího programu krok za krokem – s pedagogickým zborem.* Brno : Masarykova univerzita 2006 ISBN 80-210-4063-7.

MARZANO, J. R. Et al.: Dimensions of learning teachers manual, 2nd edition. Association for supervision &curriculum deve. ISBN 0871203219.

PAVLOV, I.: *Štandardizáciou profesijných kompetencií k zlepšeniu didaktickej prípravy a pedagogickej praxe študentov učiteľstva*. In Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník z mezinárodního semináře. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova Univerzita, s.82 - 88. ISBN 978-80-7392-052-4.

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

VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vydělávacím kontextu*. Paido. Brno. ISBN: 80-7315-082-4.

VINCEJOVÁ, E.: *Teoretické východiská pre renesanciu ďalšieho vzdelávania cvičných učiteľov.* Pedagogické praxe a oborové didaktiky Sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí seminář se konal 15. října 2008 na PdF MU v Brně. Brno: MSD spol. s r. o. 2008 ISBN 978–80–7392–052-4.

VINCEJOVÁ, E.: *Rozvoj kľúčových kompetencií vo voľnom čase.* Medzinárodná konferencia: *Výchova ako hľadanie dobra,* 6. november 2008, Košice 2008.

Kontaktná adresa

PaedDr. Eva Vincejová
MPC Bratislava regionálne pracovisko Košice
Zádielska 1, 04001 Košice, Slovenská republika
eva.vincejova@centrum.sk

Orientacja zawodowa w polskiej szkole

Gertruda WIECZOREK

Abstrakt: Orientacja zawodowa w polskiej szkole istnieje już od dawna. Być może nie była ona tak dokładnie określana i eksponowana przez nauczycieli, ale jej elementy odnalazły swoje miejsce w wielu przedmiotach szkolnych. W dzisiejszych czasach, kiedy bezrobocie od wielu lat funkcjonuje w polskiej gospodarce coraz częściej mówi się o odpowiednim przygotowaniu młodego pokolenia do wejścia na rynek pracy. Wiadomo również, że takie przygotowanie powinno być procesem wieloletnim i długotrwałym, mającym gruntowne podstawy zdobywane od najmłodszych lat. W procesie orientacji zawodowej, które ma określone szczegółowe cele i zadania ważną rolę odgrywają nauczyciele reprezentujący placówki oświatowo-wychowawcze, ale również osoby z kręgu rodziny, zwłaszcza rodzice, którzy w sposób spontaniczny oddziaływują na swoje dzieci.

Kľúčové slová: doradztwo zawodowe, informacja zawodowa, kariera zawodowa, kształcenie zawodowe, orientacja zaowodowa, planowanie kariery zawodowej, poradnictwo zawodowe.

Professional Orientation at Polish School

Abstract: Professional orientation has existed in Polish school for a long time. Maybe it has not been so precisely described and exposed by teachers, but its elements has found its place in many school subjects. Nowadays, when there has been unemployment in Polish economy for many years, the issue of preparation of the young people for entering the labor market is mentioned more and more often. It is known such a preparation should be a long-standing and persistent process, whose foundations are acquired by children since the youngest age. Teachers representing educational institutions as well as next of kin, especially parents, who spontaneously influence children, play an important role in the process of professional orientation, which has precise goals and tasks.

Keywords: profesional orientation, professional career, trends of development, cooperation with teaching, primary school, educational societies, education department, psychological and pedagogical guidance.

Vocational career planning is the necessity young people face with, particularly nowadays, when there is unemployment in Poland. Huge percentage of the unemployed graduates indicates, the young do not make their educational and occupational choices taking into account the demands of the labour market. It means school leavers are not properly prepared to enter the labour market. It may results from wrong career choices, that is from the lack of an appropriate preparation in this area.

The educational and occupational choices should be a result of a long-lasting decision making process. The young should have been prepared for these important decisions since the beginning of their education.[1]

[1] See: Wieczorek, G. (2009). Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. In D. Kukla (Ed.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka. Wybrane obszary.* (pp. 267-290). Warsaw.

General and vocational education is one of the important factors which stimulate performance of social and economic tasks, growth of general social culture and comprehensive development of an individual.[2] Whereas a very important pedagogical issue is children's and young's preparation for the educational and occupational choices and assistance in career planning.

School is an institution which educates students in compliance with goals and tasks established in a particular time. Students, teachers and parents have definite duties within school, which increase continuously along with the civilization and cultural changes all over the world. It is school, which is to prepare and form people – the future employees – so that, they can develop their abilities, shape their attitudes and views and also influence the activities within the social environment they live in.[3]

Nowadays, the main goal of a good school is not to be a source of knowledge because it can be acquired easier and better by means of information technologies without going out of one's home. The priority of the contemporary school must be the readiness to give the professional assistance to all young people in order to enable them better life after leaving school.[4]

According to K. Czarnecki, it is school environment what directly shapes professional knowledge and abilities, attitudes, views, occupational customs and habits and also features of job personality. School "moulds" youth professional awareness and it influences their career development perspectives as the employees having specific professional competence necessary to take the job relevant to their acquired profession.[5]

Contemporary psychology and pedagogy indicate need for such an education which helps people to become intelligent, creative, emotionally balanced, free, open, responsible for themselves and for the others and able to develop themselves and to act independently. According to A. Skowrońska, those are qualities of future teachers' personality.[6]

School is an institution which teaches people and brings them up; it is a society of teachers and students; it is defined as a system of pedagogic activities. School as the educational institution is one of the most important components in the education system. It does not work on its own but cooperates with families and with other educational and self-government institutions. Its basic role manifests itself in the fact that school acts in organized, systematic, intentional way and is specialized in educational activity.

Instructive and educational role of school in relation to occupational choices is emphasized on two planes. The first one is to guarantee the people who evaluate students that they will be able to get to know them really well. The second is to create such conditions for the students

---

[2] Wieczorek, G. (2004). *Rozwój i przemiany zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce w latach 1945-1999.* (p. 6). Częstochowa.

[3] Konieczna-Michalska, M. (1993). *Przygotowanie uczniów zasadniczych szkół zawodowych do samodzielnej pracy w małych i średnich zakładach pracy.* (pp. 20-21). Częstochowa.

[4] See: Kobierski, Z. (2004). Orientacja i poradnictwo zawodowe. *Nowa Edukacja Zawodowa,* 4.

[5] Czarnecki, K. (1996). *Profesjologia w zarysie.* (p. 90). Radom.

[6] Skowrońska, A. Sylwetka współczesnego nauczyciela klas I-III. In U. Ordon, S. Podobiński (Ed.). (2000). *Nauczyciel – Szkoła – Język – Kultura.* (p. 187). Częstochowa.

[7] Rachalska, W. (1985). *Problemy orientacji zawodowej.* (p.24). Warsaw.

that they can get to know themselves well in order to build an appropriate self-esteem.[7]

Current tasks of vocational guidance in the education department are regulated mainly by the Act of 7th September, 1991 on education system (Journal of Laws of 1996, No. 67, item 329 with further amendments), which obliges educational institutions to "prepare students to choose profession and education path" (Art. 1, paragraph 14). The act does not specify, however, when and in which way a student should be professionally advised for the first time. (Journal of Laws of 2004, No. 173, item 1808).

The act that defines functioning of vocational guidance in educational institutions is the resolution of the Minister of National Education and Sport of 7th January, 2003 on the organization of psychological and pedagogical guidance in public pre-schools, schools and institutions of learning (Journal of Laws No. 11, item 114). This resolution comprises instructions concerning both how the process of vocational guidance should be organized and also what tasks should be performed by an educationalist-adviser; those tasks are as follows:

§2.1. Psychological and pedagogical guidance consists particularly in:

8) supporting students by means of active methods in their choice of direction of further education, profession, career planning and providing relative information;

9) supporting teachers in organizing in-school vocational guidance system and classes concerning choice of educational direction and profession;

§4. Psychological and pedagogical guidance in pre-school, school and institution of learning may be granted upon the motion of:

7) a career adviser;

§5.2. Psychological and pedagogical guidance in school is organized in particular in the form of:

7) classes related to choice of educational direction and profession;

5. Psychological and pedagogical guidance in institution of learning, in relation to the scope of its operation, is organized in particular in the form of:

4) classes related to choice of educational direction and profession;

§12.1. Classes related to choice of educational direction and profession shall be organized in order to support students in making educational and occupational choices, with the use of active methods of work.

2. Classes related to choice of educational direction and profession shall be conducted in groups related to the number of students in a division.

3. The classes, referred to in paragraph 12.1, shall be conducted by: career adviser or teacher, class tutor, psychologist or educationalist who possess preparation to conduct classes related to choice of educational direction and profession.

§15.2. A career adviser may also be employed in school and institution of learning.

3. Duties of an educationalist are in particular:

6) planning and coordination of tasks carried out by school for the benefit of the students, parents and teachers within the scope of student's choices of educational direction and profession, in

the case, where career adviser is not employed at school.

4. Duties of psychologist are in particular:

4) providing students with guidance within the scope of choice of educational direction and profession,

6. Duties of a career adviser are in particular:

1) systematic diagnosing student's need for educational and professional information and for guidance in education and career planning;
2) collecting, actualizing and making educational and professional information (related to particular level of education) available;
3) indicating students, parents and teachers additional sources of information on the regional, national, European, and world level, which concerns:
   a) labor market;
   b) trends of development in the world of professions and employment;
   c) use of possessed skills and talents during performance of future professional duties;
   d) institutions and organizations that support the disabled in private and professional life;
   e) alternative possibilities of teaching students with emotional problems and those socially maladjusted;
   f) educational programs of the European Union;
4) providing students and parents with individual guidance;
5) group activating classes, which prepare students to conscious career planning and taking professional role up;
6) coordinating informative and advisory actions carried out by school;
7) supporting parents and teachers in their advisory actions by means of organization of training and informative meetings, making information and materials for work with students available;
8) cooperation with teaching staff meetings within the scope of creating and providing continuity of actions of in-school vocational guidance system, realization of actions concerning preparing student to choose professional path, which are comprised by educational program and prevention program of the school, referred to in separate provisions;
9) cooperation with institutions supporting in-school vocational guidance system, in particular with psychological and pedagogical centers, including specialist centers and other institutions providing students and teachers with guidance and specialist help.

Those abovementioned provisions involve need for existence of an advisory service, which should be located in particular in student's educational environment, i.e. at educational institutions the student attends. It can be stated they require introduction of some in-school vocational guidance system. Unfortunately, a career adviser is employed at present in few schools.

A very important document, which can introduce career advisers to educational institutions is Memorandum concerning lifelong learning taken from the conference in Brussels of 30th October, 2000 drawn up by European Commission. Main principle no. 5 requires that the nature of counseling and guidance should be changed so that to provide everyone with easy access to reliable information and advice on educational opportunities in Europe at any stage of one's life.

In connection with the needs resulting from the provisions, the National Centre For Supporting Vocational and Continuing Education in 2002 undertook the task to specify the concept of a school career adviser's duties – the person responsible for organizing and functioning of in-school vocational guidance system.

What will the school career adviser be like?

Documents of NCFSVCE and abovementioned acts define details of such person's work: status, time of work, qualifications and requirements, goals and duties that person is to realize. The most important conclusion that comes to mind after those provisions have been viewed is the coordinative role of the school career adviser in relation to actions undertaken within the scope of in-school vocational guidance system. The school career adviser is to safeguard that school performs its obligations in a professional, cyclic, substantially coherent and, above all, effective way.

Observation and analysis of thematically various programs, which are introduced to schools, show that in order to achieve desired results in any area, one must pay attention to following elements:

- systemic solutions;
- compulsoriness;
- competent and committed staff;
- regularity and cyclical nature of actions;

Currently on the professional educational market there are more and more books for teachers, class tutors, educationalists and psychologists. However, modern diagnostic instruments and didactic aids are still missing. Such aids would enrich work the abovementioned one and many others groups of people and facilitate improvement in quality and accessibility of guidance service in psychological and pedagogical centers. These techniques would be then comparable to potential of career advisers in employment agency.

Despite the provisions and duties connected with carrying out principles of school organizing plans, either accessibility or manner of performing the tasks often remain only empty phrases.

A part of tasks is performed, to the extent of possibilities, by school educationalists and psychologists and in upper-secondary schools – by enterprise teachers. They, depending on skills and foresight, are to a certain extent supported by employees of psychological and pedagogical centers and career advisers of employment agencies.

Well organized professional orientation classes support actions of educational societies, in accordance with the principle that goals of professional orientation result from goals of

education, i.e. preparation for life and shaping personality.

School is an institution that teaches and brings up; it is a society of teachers and students and is described as a system of pedagogical actions. School, as an institution teaching young people, is one of the basic parts of the education system. It does not act separately, but cooperates with family, other educational institutions, local government institutions and mass media. Its basic role manifests in the fact that it acts in organized, systematic, intentional manner and is specialized in educational activity.

The instructive and educational role of school in relation to occupational choices is emphasized on two planes. The first one is to guarantee the people who evaluate students that they will be able to get to know them really well. The second is to create such conditions for the students that they can get to know themselves well in order to build an appropriate self-esteem.[8]

The role of school aims at providing students with information required for orientation, which is a starting point for a good job choice. Simultaneously it ensures emotional and intellectual development of a child by means of stimulating its interests.

According to D. Super, the influence of school on the development of professional interests is considerably more rapid at the younger age than later.[9]

The stimulation of interests should take place just during the first year of primary school, when children are at the stage of growth. The professional orientation is at this phase connected with the implementation of instructive-educational program. A lot of new information concerning knowledge of professions is conveyed during Polish language lessons, design technology and art classes.[10]

School attempts to provide students with necessary information related to their orientation because it is the starting point for proper occupational choice. Simultaneously, it guarantees children's emotional and intellectual development by means of stimulating their interests.

The term "professional orientation" is often described ambiguously in the works on the issues related to occupational choice and its determinants.

School and professional orientation have been defined as a set of intentional, organized informative and educational influences on students in general education schools (primary and post-primary) who have to choose a proper vocational school and (what is usually connected with it) have to make a occupational choice.[11]

Professional orientation is understood as the whole range of educational activities which aim at helping young people to choose their profession. This activities apply to the choices made by the youth graduating from general education schools (primary school or lyceum).[12]

---

[8] Rachalska, W. (1985). *Problemy orientacji zawodowej.* (p. 24). Warsaw.
[9] Super, D. (1982). *Psychologia zainteresowań*. (p.34). Warsaw.
[10] Szajek, S. (1989). *System orientacji i poradnictwa zawodowego.* (p. 27). Warsaw.
[11] *Słownik pedagogiki pracy*. (1986). (p. 214). Wrocław.
[12] Ibid. (p. 215).
[13] Szajek, S. (1979). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. (pp. 22-56). Warsaw.

S. Szajek defines professional orientation as all activities undertaken by parents and other people, groups or institutions which participate in preparing young people for occupational choices.[13] The author assumes that one should inform students in the course of professional orientation about the fields they are interested in, about the level of required education in a particular jobs and about perspectives of employment. One should also encourage students to choose direction for further education. Occupational choice cannot be a one-time act. Therefore pre-orientation, orientation, vocational guidance and school guidance are necessary to make a conscious choice.

W. Rachalska suggests that school orientation should be treated as one stage of professional orientation in the broad sense.[14] She defines professional orientation as the complete set of educational operations which are to help youth to make independent, appropriate and well-grounded occupational choice.[15]

The professional orientation is perceived as follows:

- as a student's knowledge of various groups of professions, qualification levels and various vocational schools,
- as a knowledge of oneself, own opportunities of professional development such as choice of school and profession. It is mainly about the orientation concerning one's physical and psychological health, interests, abilities, professional skills, motivation, undertaken activities, decisions, professional and personal aspirations,
- as a system of instructive - educational activities of teachers, who try to manage student's professional development in a reasonable way,
- as a knowledge of particular jobs and groups of professions.[16]

The professional orientation should facilitate proper occupational choice by means of:

a. providing people with knowledge of professions,
b. forming relatively constant professional interests,
c. shaping attitudes towards work and basic skills necessary at it,
d. providing people with the ability of self-evaluation.[17]

S. Szajek formulates basic tasks of professional orientation perceived as all systematic, intentional, long-lasting activities which are to lead to a proper occupational choice.

The tasks are as follows:

1. making students familiar with various groups of jobs, with schools preparing for these jobs and with features of personality [of various types: directional, dynamizing (interests, tendencies) and instrumental (abilities, skills, knowledge)] required by the schools
2. formation of socially desirable motivation and professional attitude,
3. making young familiar with the demands of the labour market concerning various groups of professions,

[14] Rachalska, W. (1996). *Problemy orientacji zawodowej.* (p.24). Warsaw.
[15] Rachalska, W. (Ed.). (1980). *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*. (p. 13). Warsaw.
[16] Czarnecki, K. & Karaś, S. (1996) *Profesjologia w zarysie*. (pp. 114-115). Radom.
[17] Ibid. (p. 56).

4. enabling them to confront their interests, tendencies, abilities with specific occupational situations
5. familiarizing with developmental tendencies of various professions and with changes in the nature and structure of work in given professions under the influence of the revolution in science and technology,
6. encouragement to confront their psychophysical and health conditions with requirements made in the case of particular jobs,
7. assistance in realistic evaluation of own professional usefulness and self-determination,
8. informing about the necessity of rational planning of own career and developing convictions that own planes have to be in compliance with social needs.[18]

The tasks of professional orientation are:

- to broaden one's knowledge of the selected groups of professions and to prepare for work in these professions,
- to form socially desirable motivation and professional attitude,
- to acquaint young with the demand of the labour market for particular professions in the situation of unemployment,
- to enable students to confront their interest, tendencies and abilities with particular professional situations,
- to make them familiar with developmental tendencies in various professions and with changes in the nature of work in these professions under the influence of the revolution in science and technology,
- to assist young in realistic evaluation of one's professional usefulness and self-determination,
- to inform about the necessity of rational planning of own career and developing convictions that own planes have to be in compliance with social needs.[19]

Whereas S. Baścik formulates the tasks of professional orientation as follows:

- long-standing and many-sided observation of students along with examining their psychical state,
- formation of attitudes concerning work, life, society, oneself, professional and personal aspirations,
- uncovering students' individual abilities and tendencies,
- development and consolidation of positive features and development of professional passions,
- individual consultations with students and their parents in order to manage occupational choices properly,
- professional information for children and their parents concerning abilities, character traits and work conditions in various jobs,

[18] Szajek, S. (1986). *Rola szkół zawodowych i zakładów pracy w orientacji zawodowej*. (pp. 12-13). Warsaw.
[19] Parzęcki, R., Symela, K., Zawadzki, B. (Ed.). (1995). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Radom.

- practical information of some basic professions important for national economy in a particular region,
- information about schools and other institutions preparing for particular jobs,
- information about social needs within the scope of the development of particular fields of social and economic life and consequently information about the nature of the labour market,
- counselling for students and their parents concerning educational and occupational choices and involving teachers, careers advisor, physicians and social workers into such activities,
- monitoring of the counselling process in order to raise the improve constantly the quality of methods of orientations.[20]

B. Wojtasik emphasizes the tasks of professional orientation include preparing the young for the changes taking place on the labour market, preparing them for treating unemployment as a specific challenge (not as a threat) and stimulating them for seeking information about the labour market on their own. Another important issue is the development of the skills which enable coping with job loss and stressful situation related to it.[21]

According to S, Szajek, a lesson is the basic form of professional orientation applied in relation to students in primary schools and general education secondary schools and vocational schools.[22]

Trips are other important form of professional orientation. S. Szajek distinguishes three types of the trips:

1. trips organized within the scope of planned pre-orientation and professional orientation which are prepared by class tutors, school educationalists or coordinators responsible for professional orientation,
2. trips connected with the implementation of the curricula of particular subjects; they are to familiarize students with the jobs, in which specific subject knowledge is crucial,
3. trips related to knowledge of professions, which are organized during facultative classes envisaged in curricula of hobby groups.[23]

The following ones can also be counted as forms of professional orientation:

- students' meetings (concerning knowledge of professions) with company's representatives, representatives of various production branches, higher education school students, specialists in work medicine, psychology and pedagogy of work,
- consultations on the area of knowledge of professions – which are organized on the premises of primary schools or gymnasiums by teachers or invited specialists: they may be of individual or collective character and may be directed to students or their parents,

[20] Baścik, S. (1975). *Wybór zawodu a szkoła*. (p. 63). Warsaw.
[21] Wojtasik, B. (1994). Nowa problematyka orientacji i poradnictwa zawodowego w sytuacji bezrobocia. *Pedagogika pracy.* 23, 128-132.
[22] Szajek, S. (1979). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. (p. 187). Warsaw.
[23] Ibid. (p. 191).

- groups focusing on the area of knowledge of professions – which can be active especially in gymnasiums: their members deal with particular groups of professions and schools preparing for these professions; team classes are run by the students themselves, by the teachers or by the representatives of particular professions, employees of psychological and pedagogical centres, schools employees and higher education institutions employees.
- information areas concerning knowledge of professions – it means display cases and display boards containing information of knowledge of professions, which refers to vocational schools, literature about jobs,
- exchange of information in the area of knowledge of professions –students present collected materials about jobs they are interested in to their friends and parents at a definite time and place.[24]

The following ones rank among the methods applied in professional orientation:

- film projections which illustrate work in particular professions,
- reading of vocational literature,
- talks and lectures,
- discussions and collective consultations,
- collecting by students materials related to knowledge of professions,
- preparing by students essays in the area of knowledge of professions,
- competitions in the area of knowledge of professions,
- individual and collective observations of various works in the area of knowledge of professions,
- keeping so called books and folders in the area of knowledge of professions
- use of radio and television broadcasts[25]

Young people should be familiarized with the demand for various jobs in the course of school and professional orientation. They should be also acquaint with the demands of the labour market for particular personnel. Professional orientation consists of activities aiming at preparing the young to get to know themselves, their psychophysical abilities and to make good and conscious educational, training and occupational choices. Thus, it enables them to fulfil themselves and find an appropriate place in social and cultural environment.[26]

Nowadays, the process of orientation aims at general education whose integral part is knowledge about professions and conditions of work. Therefore the institutions which control the education should support schools financially and methodically and create proper conditions for the orientation processes. Within the scope of such assistance there is an important role of schools which educate future teacher and prepare educational personnel for the tasks of professional orientation and the tasks of school and professional guidance. Whereas the

---

[24] Ibid. (pp. 191-192)

[25] Szajek, S. (1978). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. (p. 196). Warsaw.

[26] Wieczorek, G. Rola i miejsce doradcy zawodowego systemie oświaty w opinii kadry kierowniczej placówek edukacyjnych. In H. Skłodowski (Ed.). (2006). *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym.* (p. 186). Łódź.

institution which examine the relationships between labour markets and jobs should inform systematically educational institutions (particularly schools) about the results of research and analyses. Because the knowledge of the demand of the labour market for particular jobs is the basis of well organized school and professional orientation.

According to D. Super, the influence of school on the development of professional interests is considerably more rapid at the younger age than later.[27] Stimulation of the interests should take place just during the first years of primary school, when children are at the stage of growth. The professional orientation is at this phase connected with the implementation of instructive-educational program. A lot of new information concerning knowledge of professions is conveyed during Polish language lessons, design technology and art classes.[28]

The informative function of school in the area of professional orientation initially came down to making students understand the world of work. The information in the final years of gymnasium and specialised lyceum refers to schools, universities, types of specialties, the policy of employment, the labour market etc. The students acquire such information during educational trips, meetings with professional specialists, participation in educational fairs and exchanging information concerning knowledge of professions and knowledge of particular school types.

The informative function is also performed in relation to students' parents. The class tutor often provides them during meetings with the information concerning:

- demand for particular types of specialists
- students' physical condition and health requirements characteristic of particular jobs
- students' interests and passions
- students' psychical predispositions
- student's ability of an appropriate self-evaluation[29]

According to S. Baścik the activities of school in the area of school and professional orientation should be complex and long-lasting and they should include following tasks:

- systematic observation of students, which should be focused on intellectual, physical, emotional and character aspects of their personality
- formation of attitudes towards work, life, society, oneself, life and professional ambitions
- detection of students' individual abilities and tendencies and their development and consolidation
- individual consultations with students in order to get to know their interest and manage their occupational choices properly
- information for students and their parents about requirements given in particular jobs: abilities, character features and work conditions

---

[27] Super, D. (1982). *Psychologia zainteresowań.* (p. 34).Warsaw.
[28] Szajek, S. (1989). *System orientacji i poradnictwa zawodowego.* (p. 27). Warsaw.
[29] Wojtasik, B. (1997). *Warsztat zawodu.* (p. 76). Warsaw.

- practical information about basic professions characteristic of national economy and particular region
- information about schools and ways of acquiring a profession
- information about social demand and consequently about the demands of the labour market
- guidance on educational and occupational choices for students and parents
- monitoring of the counselling process in order to improve the methods of organization.[30]

According to principles of the new education system (education reform in 1999) tasks of pre-orientation and professional orientation should be performed through long-lasting educational activities, which comprise six complementary stages of a student's preparation for making conscious occupational choices. In the new education system the activities of various types of schools in the area of professional orientation were divided into three phases, depending on the students' age:

Phase I – *phase of initial professional orientation* (professional pre-orientation) – It covers years I-III of primary school; being realised within the scope of integrated education, it involves familiarization with work in particular professions (most popular ones, in particular those which are present in the child's environment)

Phase II – *observational phase* – It covers years IV – VI of primary school. Its aim is to help students to recognize the value of work in the individual and social aspect.

Phase III – *first degree professional orientation phase* - It covers years I – II of gymnasium. It enables first auto-diagnosis of one's interests, abilities, limits and professional aspirations.

Phase IV – *first degree decisive phase* - It covers III year of gymnasium. It leads to educational choices concerning future secondary school.

Phase V – *second degree professional orientation phase* – It covers years I-III of specialised lyceum or I year of vocational school. It consists in creating conditions to benefit from a professional careers advisor's help.

Phase VI – *second degree decisive phase* – It covers III year of specialized lyceum, II year of vocational school or higher education vocational school.[31]

The crucial moment in processes related to occupational choice is – as it is assumed – the period of gymnasium education. However, the basis for the conscious decision is gained in primary school, where class tutors and teachers should create a solid foundation for students' further choices. Therefore teachers' training ought to focus also on their ability to convey information concerning the world of work and to help students to recognize their individual abilities.

As A. Skowrońska writes, teachers cannot be only the people, who implement the curriculum but they must see each student as an individual, notice his experiences, successes and failures,

[30] Bańcik, S. (1994). *Wybór zawodu a szkoła*. (pp.35-36). Warsaw.
[31] Szubański, R. (1999). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym.* (p. 29). Warsaw.

his fears and anxieties, his interests and passions. They cannon limit their activities to teaching a particular subject but they must take responsibility for moral and cultural development of each student. Their work should remain in compliance with their reflections and their visions of pedagogic behaviours. And they ought to be sensitive to students' and parents' opinions.[32]

According to K. Lelińska[33], the development of professional orientation and vocational guidance is possible in Poland provided that following principles have been adopted, which take into consideration European trends, nature of vocational guidance, theoretical achievements of vocational guidance, structure of new education system and financial resources of education department:

1. Vocational guidance should cover the whole population of young people with educational activities at various phases of learning; in particular during:

- Making educational and occupational choices concerning education after graduating from gymnasium (the choice of specialised lyceum and the type of speciality, occupational choice concerning education in the vocational school)
- Making educational and occupational choices after graduating from lyceum (the choice of higher education vocational school or the choice of supplementary lyceum after graduating from vocational school or decision to enter the labour market)
- Making occupational choices after graduating from higher education schools (further education or entering the labour market)

2. The student is the subject of educational influence in the process of professional orientation, which does not aim at giving students one-time assistance but at preparing them to make educational and occupational choices independently, and - after having finished education – to make the decision to enter the labour market bearing in mind the definite career route.
3. The professional orientation, whose aim is to help students to make following educational and occupational choices, should be one of the most important educational tasks in various types of schools – it should be "put down" in school curricula.
4. The education process should serve as much as possible the goals of professional orientation
5. The tasks of professional orientation should be performed by teachers of all subjects and all educational blocks, educational paths, in schools of all types (including vocational schools) and in particular during classes concerning information on the area of knowledge of professions.
6. Psychological and pedagogical centres support teachers of various types of schools in performance of the tasks of professional orientation and they provide schools with

[32] Skowrońska, A. Sylwetka współczesnego nauczyciela klas I-III. In U. Ordon, S. Podobiński (Ed.). (2000). *Nauczyciel – Szkoła – Język – Kultura.* (p. 190). Częstochowa.
[33] Lelińska, K. (2000). Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji. *Nowa Edukacja Zawodowa,* 2, 31.

informative materials, train teachers in giving classes in the area of knowledge of professions and organizing workshops for young.

7. Schools and the centres can fulfil their duties provided that an efficient professional information system exists. Each student, teacher, career advisor, parent should have an access to all information necessary in decision making process, which is conveyed by means of various kinds of carriers (publications, computer programs, internet).
8. Performance of this goal requires integrated efforts of all departments and institutions which fulfil tasks of vocational guidance, in particular the department of work and social matters. Cooperation with employment agencies is the condition of existence of complementary bank of professional information. Decisions concerning collecting, flow and range of professional information should be made collectively.[34]

The national action plan for job creation and development of human resources launched by the Ministry of Labour and Social Policy in January 2000 contains declarations concerning extension of vocational guidance. They aim especially at:

- incorporation of vocational guidance into school curricula at every stage of education,
- implementation of the going concern principle in career planning,
- increase in availability of professional information for young and adults,
- integration of vocational guidance systems for the young and adults,
- high quality of free individual services thanks to establishing united standards of the services,
- creation of a training system and professional development system in vocational guidance,
- attempts to raise social awareness about the role of continuous individual career planning in order to improve the employment chances on the changing labour market.[35]

The changes taking place on the labour market, new professions and existing unemployment requires from present-day graduates skilled career planning, great mobility and ability of active work seeking. A lot of law provisions pertaining to the educational issues, career planning and employment was enforced since the beginning of the 1990s within the scope of reconstruction of career guidance system in Poland and its adjustment to professional development assistance according to European standards of universality and availability. More and more often the new acts, which pertain to the education system, employment and unemployment prevention, have contained provision related to functioning of career guidance. The principles pertaining to vocational guidance in educational institutions was placed in The School Education Act of 7 September 1991.[36] There is a provision in article 1, item 14, upon which educational institutions are obliged to prepare students for educational, training and occupational choices.

---

[34] Ibid. (pp. 32-34)

[35] Sultana, R. (2004). S*trategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy.* (p. 52). Warsaw.

[36] Announcement of Minister of National Education as of 16.05.1996 in relation to announcement of consolidated text of law on education system. (Journal of Laws of 1996 no. 67, item 329 with further amendments)

Despite the provisions and resolutions pertaining to students' preparation for making decisions concerning their future jobs, the position of career advisor is still not popular in schools. Due to compulsory character, the head masters do not employ a school career advisor. The tasks of vocational guidance are usually performed by school educationalist. It is surely linked with the fact that teachers do not have a proper professional training for that purpose.

The class tutors plays an important role in a student's occupational choice. They can usually observe the student for a few years, they can organize consultations with parents and with other teachers. It allows to determine some qualities of the student.

School educationalist can also play a role of a coordinator. His tasks are described in the Regulation of Minister of Education of 17.11.1975. They consist mainly in helping students to make proper educational and occupational choices, in cooperation during preparations of school instructive-educational plan, in assistance concerning elimination of micro-defects and development disturbances (correction, reduction, therapy), continuous cooperation with school authorities, class tutors, teachers and school physicians during solving educational care problems (including problems concerning educational and occupational choices).[37]

To sum up, professional orientation in schools is an important element of students' preparation for the following phases of education and for conscious managing their professional careers. Teachers usually do not devote much attention to such topics as acquiring information on various jobs, one's adjustment to the labour market or self-knowledge. The teacher's proper preparation for assisting students in important occupational choices related to future career and adjusted to current situation on the labour market needs our attention. Class tutors and teachers should not deal with the issue of professional orientation only occasionally. Therefore the best solution would be to employ professional career advisors in all schools.

Literatúra

Announcement of Minister of National Education as of 16.05.1996 in relation to announcement of consolidated text of law on education system. (Journal of Laws of 1996 no. 67, item 329 with further amendments)

BAŚCIK, S. (1994). *Wybór zawodu a szkoła*. Warsaw.

CZARNECKI, K. & Karaś, S. (1996) *Profesjologia w zarysie*. Radom.

CZARNECKI, K. (1996). *Profesjologia w zarysie.* Radom.

KOBIERSKI, Z. (2004). Orientacja i poradnictwo zawodowe. *Nowa Edukacja Zawodowa,* 4.

KONIECZNA-MICHALSKA, M. (1993). *Przygotowanie uczniów zasadniczych szkół zawodowych do samodzielnej pracy w małych i średnich zakładach pracy.* Częstochowa.

LELIŃSKA, K. (2000). Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji. *Nowa Edukacja Zawodowa,* 2.

[37] The resolution of Minister of Education as of 17.11.1975r. in relation to work of a teacher – school educationalist (Official Gazette of MO and W no 11 of 1975, item. 112).

PARZĘCKI, R., SYMELA, K., Zawadzki, B. (Ed.). (1995). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Radom.

RACHALSKA, W. (1996). *Problemy orientacji zawodowej.* Warsaw.

RACHALSKA, W. (Ed.). (1980). *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*. Warsaw.

SKOWROŃSKA, A. Sylwetka współczesnego nauczyciela klas I-III. In U. Ordon, S. Podobiński (Ed.). (2000). *Nauczyciel – Szkoła – Język – Kultura.* Częstochowa.

Słownik pedagogiki pracy. (1986). Wrocław.

SULTANA, R. (2004). S*trategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy.* Warsaw.

SUPER, D. (1982). *Psychologia zainteresowań.* Warsaw.

SZAJEK, S. (1979). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Warsaw.

SZAJEK, S. (1986). *Rola szkół zawodowych i zakładów pracy w orientacji zawodowej*. Warsaw.

SZAJEK, S. (1989). *System orientacji i poradnictwa zawodowego.* Warsaw.

SZUBAŃSKI, R. (1999). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym.* Warsaw.

The resolution of Minister of Education as of 17.11.1975r. in relation to work of a teacher – school educationalist (Official Gazette of MO and W no 11 of 1975, item. 112).

WIECZOREK, G. *Rola i miejsce doradcy zawodowego systemie oświaty w opinii kadry kierowniczej placówek edukacyjnych.* In H. Skłodowski (Ed.). (2006). *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym.* Łódź.

WIECZOREK, G. (2004). *Rozwój i przemiany zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce w latach 1945-1999.* Częstochowa.

WIECZOREK, G. (2009). Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. In D. Kukla (Ed.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka. Wybrane obszary.* Warsaw.

WOJTASIK, B. (1994). Nowa problematyka orientacji i poradnictwa zawodowego w sytuacji bezrobocia. *Pedagogika pracy.* 23.

WOJTASIK, B. (1997). *Warsztat zawodu.* Warsaw.

Kontaktná adresa

Dr Gertruda Wieczorek
Akademia im. J. Długosza w Częstochowie
ul. Waszyngtona 4/8, 42 200 Częstochowa, Poland
gerdawieczorek@op.pl

Ocena opisowa, jako wynik polskiej reformy oświaty w ształceniu zintegrowanym

Zdzisława ZACŁONA

Abstrakt: In Poland, in the period before educational transformation (1999), in many scientific publications, authors presented numerous shortcomings of traditional way of giving marks. Negative results of traditional mark were most visible in the group of the children in early school age. The introduction of descriptive mark, on the first level of education (in the classes I – III), had to assure reliable information about pupils' many – sided development, their educational achievements and efforts, which they put into studying. Realization of this undertaking in school practice is mulitaspectual and not easy. In the initial period of introduction of this reform the teachers were not sufficiently prepared to this task, though they perceived the positive aspects of descriptive mark. At present, though they have rich experience and innovative attitude, doubts and critical opinions are not groundless.

Kľúčové slová: descriptive mark, first level of education, integrated education, School educational reform younger school age.

Descriptive evaluation as the result of Polish educational reform in integrated teaching

Abstract: In Poland, in the period before educational transformation (1999), in many scientific publications, authors presented numerous shortcomings of traditional way of giving marks. Negative results of traditional mark were most visible in the group of the children in early school age. The introduction of descriptive mark, on the first level of education (in the classes I – III), had to assure reliable information about pupils' many – sided development, their educational achievements and efforts, which they put into studying. Realization of this undertaking in school practice is mulitaspectual and not easy. In the initial period of introduction of this reform the teachers were not sufficiently prepared to this task, though they perceived the positive aspects of descriptive mark. At present, though they have rich experience and innovative attitude, doubts and critical opinions are not groundless.

Keywords: descriptive mark, first level of education, integrated education, School educational reform younger school age.

Legitimacy of introducing descriptive evaluation

In Poland in the period before educational transformation (1999), in many scientific publications and treatises, authors presented the long list of numerous shortcomings of traditional giving marks. Negative results of traditional mark were most visible in the group of children in early school age. There was a lot of controversy and polemics over criticizing school mark, and certainly it was correct. B.Śliwerski wrote "more and more we often come to conclusion, that school marks have no pedagogical basis, and they are the key to the system of power, compulsion and inside manipulation"[1]. Similar opinion presented M.Żytko, who thinks, that

[1] B.Śliwerski, Edukacja w wolności. Kraków 1991, Impuls, p.15.

mark is "the tool of having power over pupils"[2], and it is an instrument of dividing and selection of the school group. This fact, on the other hand, is the reason of antagonistic rivalry among children, which causes high emotional tension. For many pupils, both, mark itself and waiting for it, is the source of fear. This phenomenon is heighten by not too positive climate, which is accompanying expressing opinions and teacher's mark. "The mark is unmasking the pupil, sets his place among other children in the class. Nevertheless, it is high or low, this way or another, it can influence motives of learning"[3]. The pupil is construing giving marks as something unfair and harmful, because the mark is not taking into account pupil's work, but only final result. Pupils receiving poorer marks, already at the beginning of their school career, are being convinced, that they are worse, less valuable, think slower, write worse and sometimes "gradually loosing trust into their own abilities and finally they are accepting position of permanent inferiority"[4].

A. Brzeźińska pays attention to another, also very important issue, she is writing: "giving marks […] to the pupil, arouses feeling of fear, which causes too much dependence, too much obedience and also some kind of learned helplessness […], it is becoming important, not this what should be done to answer the question, asked by the teacher, but this, how to "guess" the right answer, expected by the teacher"[5]. It is not important how to find the right answer, because the most important thing is to please the teacher.

Consideration over school mark, during first years of school education, led to conclusion, that "school mark is the most controversial element of each school system. Disputes and researches are being conducted on that subject from a very long time. […] Predominating opinion is concerning necessity of limitation negative and stressful results, which should be changed into exposed stimulative and supportive role"[6]. Those kind, and similar views, were the base for modifying system of giving marks in I-III classes.

Preparing teachers for descriptive evaluation

The main basis of this research, concerning school practice of early school education teachers', is a survey carried out in the group of 108 persons and individual interviews with 64 teachers. And even though it is not enough to make thorough and reliable analysis of this phenomenon, results of this research can be a good base to start consideration over evaluation process, on the first educational level.

Teachers of early school education were afraid of diametrical change of evaluation process. They were convinced, that it will be easier to deal with integration in everyday life, than to get competences in evaluation. Detailed evaluation changes, published in ministerial standards caused a lot of anxiety among teachers. So, there is nothing strange about it, that in the tested group of teachers, all of them were trying to prepare oneself to new tasks. To gain abilities of

[2] M.Żytko, Jak oceniać uczniów w edukacji początkowej. Edukacja i Dialog 1995, nr 2, p.13-15.
[3] B.Gliwa, Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania. Warszawa 1978, WSiP, p. 29.
[4] Ibidem, p.30.
[5] A.Brzezińska, E.Musiorna, Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej. Poznań 1998. WOM. p.9
[6] M.Jakowicka, Ocena w przemianach edukacyjnych. Życie Szkoły, 1994, nr 8, p.454.

new way of descriptive evaluation, teachers, regardless of their age or work experience, were undertaking different kind of activities. Self education become the most important form of activity, so teachers were following all new ministerial documents, books and articles, concerning this subject. It was fundamental for teachers to analyze content, discuss and exchange views in self educational groups. Exchange of experience was extremely valuable for them, and what is also very important, the group gave support to all participants. 60 % (64 persons) of teachers, who took part in this survey, admit, that they were participating in evaluation workshops and trainings; 20 (18,5%) among them claims, that evaluation was the part of the whole integrated teaching course. Half of respondents was pointing out too much theoretical classes, as the weak point of the whole course; precise examples of descriptive evaluation were discussed only occasionally. Practical training of descriptive evaluation was also very rare element of those workshops. 42 (39%) respondents claims, that there was too much general content, directly not connected with evaluation. Presented theoretical issues were not put into concrete school practice. And even though all those workshops and trainings were necessary (because teachers were appointed by headmasters to participate in them), results were not as good as expected. 39 (36,1%) teachers participating in workshops claimed, that persons giving lectures were imposing their views on them, were helpless and they were not ready for thorough content – related discussions. And finally, there was no clear information, what is important and how to formulate descriptive mark. Only general suggestions were given, but without appealing to facts, especially those concerning pupil's knowledge, his good and poor sides. Teachers emphasized, that only good sides of descriptive mark were taken into consideration. Only occasionally (4 persons – 3,7%) respondents claimed, that information concerning doubts and threats was incidental.

In teachers' opinion, persons giving lectures about descriptive mark were too preoccupied with the only aim, how to encourage them to use descriptive evaluation. Certainly, consciousness of changes in evaluation in early school age, was well grounded and had good base, because it is not possible to make a change without conviction about its good future results. But in the same time, it is a pity, that teachers had limited possibilities to get new evaluation competences, because this would be the most important for them.

Teachers' opinion about positive sides of descriptive evaluation

A big group of respondents - 68 persons (62,9%), during the first year of evaluation changes in early school education, claimed, that descriptive evaluation is much better than traditional school mark. Teachers were paying attention to some facts; a child in the first class, does not understand the conception of number, because it is barely learning how to distinguish it in three aspects. That is why it is very difficult for him to distinguish the value of the mark in the category of learning result - 20 respondents' answers, which is 18,5 %. Children have also problems, how to distinguish "good' and "bad" school mark as the evaluation result. In the traditional way of evaluation, some pupils in the first class, started their education from failure, receiving negative mark. This is opinion of 12% of children. Their motivation for learning was diminished and the

lack of success discouraged them to activity and systematic work. And it was not clear, what the child should do, to correct mistakes and to improve knowledge, stated in syllabus (12%). In teachers' opinion traditional system of giving marks, on the first level of school education, was not corresponding with psychophysical development of the child (16%).

In teachers' opinions there were also other advantages, justifying descriptive evaluation. It is worthy to notice such words: " There is possibility to write individual opinion about each pupil", "it is possible to refer to each single skill of the pupil from the group", "each of the pupil can achieve success up to his standards", "it is encouragement for learning, it motivates the children". Those statements suggest, that teachers were convinced that descriptive evaluation will include effort, commitment and pupils' contribution into learning. As a result, each pupil will be accepted and it will let him built feeling of own value.

A few important teachers' opinions must be pointed out, that the idea of descriptive evaluation gives parents solid information about the child, its achievement and abilities (opinions of 9% of respondents). 51 persons (47,2%) emphasize, that "good giving marks" is undoubtedly connected with limitation of stress situations in the class, what will eliminate pupils' negative experiences.

All parents were acquainted with changes in the system of giving marks, during first meetings with teachers. They were informed about ministerial legal base and about all rules concerning new system of evaluation. Those changes were not surprise for parents, because many of them obtained information about the new system of giving marks form the media.

Teachers' doubts

In the initial stage of introducing descriptive mark, 63 respondents (58,3%) had many doubts, because they were not convinced about their abilities to create semester and final descriptive mark. It was not easy task for those teachers (74 persons – 68,5%), it required a lot of time and work; to prepare right opinion about each child some thoughts were needed.

First years of using new method in integrated early school education, were full of many abstruse matters, which were solved in the group of teachers or if there was such necessity, professional help was provided by workers from educational teachers' centers.

There was a doubt, how to solve the problem of partial mark. In exercise books there was possibility to write only short information; but even this, was too difficult to read and to understand for the pupil from the first class. How to talk with parents about the child? In the initial period, all conversations with parents were ending with such questions: "what does it mean?", "what kind of mark is this?", "is it good or not too good?". It was necessary to teach children what often used symbols mean, both in education and up bringing process, for example: "smiling little faces, sad little faces or little suns". It was necessary to explain what is the meaning of words, stamped into children' exercise books, for instance: "bravo, congratulations, work more". 49 teachers (45,4%) in different schools, noticed that there were many different ways of expressing pupils' poor results, some teachers left out of account those

kind of statements, others were delicately and enigmatically writing about the problem, for example: "the child is pronouncing speech sounds" – but without any other comment concerning syllabus requirements for proper class.

Most of respondents – 83 persons (76,8%) were looking for examples of descriptive evaluation in literature. Teachers were thinking that in the initial stage of introducing school reform, there was very limited choice of books and publications on that subject. Although those existing ones were very valuable and helpful to provide methodical support.

During self educational collective bodies, teachers were exchanging examples of descriptive evaluation. The lack of discussions over descriptive mark in methodical journals and the lack of other information caused teachers' attitude: "We were copying everything, almost without any smallest change or changing very little" – 87 respondents says so (80,5%). "We assumed, that it was good, carefully studied, ready to use, that is why, we used it". 17% of teachers think, that suggested examples were not good enough to distinguish children. In the majority, pupils were praised for what they do good and what they can do. Comparing examples of descriptive evaluation of children with totally different achievements, it was hard to find clear distinctions.

With time there was more and more different kind of materials and publications, where teachers could find instructions how to formulate descriptive mark. Teachers became critical and reflective after their own searching for new experience concerning descriptive mark and confrontation with school reality. It is confirmed by 34 respondents (31,4%); they say that "some articles and some materials had little value and in the same time, they were almost not useful at all". There were mistakes and meaningless sentences: "polite child", or "the child is drawing nice" – what was the meaning of it, it was hard to guess. What kind of message was in adjective "polite" and "nice", this was not clear for teachers, so it could not be clear for parents too. Certainly formation of reflection over giving marks (it is a pity, that it refers only to every third respondent) is positive, because it is the beginning of independent teachers' thinking. There is no more uncritical accepting new ideas in this group. 7 teachers (6,5%) also exchange views about their observations about individualistic features of the pupil, based on middle semester and final descriptive mark. Those teachers claim, that those features conditioned by pupils' temperament, that is: „slowness, fastness, chaoticness" were mentioned as virtues or weakness of the child together with its concrete Polish language or mathematics knowledge.

Conclusion

Ten years of school practice shows, that teachers' doubts, concerning descriptive evaluation on the first level of education, are still alive. Presented article confirms, that even today, teachers still have many fears, even though we could expect that professional experience and time will be conductive to positive opinions, reactions and behavior of teachers. We are under impression that teachers are forgetting, that descriptive mark, as the stimulator of child's development should comply with three main functions. Informative function is the most exposed one and

it should describe the child's knowledge, what the child can do, and its ability to understand things. Definitely much less attention teachers pay on corrective and motivative functions. The main purpose of introducing descriptive evaluation was total resignation from numeral school mark and some other similar ways of giving marks. Meanwhile, at present, many teachers of early school education (87 persons – 80,6%), occasionally use numeral mark, but starting from third class, already 74 teachers (68,5%) use numeral mark systematically. Indeed, they still use descriptive evaluation, but as they admit themselves, its value is not the most important. Teachers are not paying attention on stimulative and supporting role of descriptive mark in many – sided development of the child. Putting into words opinions about their theoretical knowledge, teachers declare, that it is on very high level, but in fact, they have not enough conviction, that by using the mark, they can show development of the child. It is very possible that it happens this way, because successive and solid gathering documentation about the child, in teachers opinion, takes a lot of time, is laborious and there is no way to fulfill this obligation, having wide range of other, very serious duties in early school education. Taking under consideration those facts, it is not easy to diagnose what is the influence of education on many – sided personality development of the pupil, even knowing his progress and achievements. It is also very difficult to talk about self-dependence and effort, the child puts into learning.

Undertaking issues of descriptive evaluation in I – III classes of primary education, it is necessary to mention achievements standards and syllabus basis for third grade pupils, where are concrete skills and pupils' competences. High level of general achievement standards, should be closely connected with detailed achievement standards, which should define pupil's accomplishments on each level of education. At present, In Poland[7], starting from the new school year, there will be new „Syllabus basis of general education for primary schools", which also contains changes on the first educational level. Early school education will still have form of integrated teaching, but new document, most of all, will define the right place of syllabus parts, during three years of school education. Undoubtedly it is positive to emphasize continuous process of school education, which starts in kindergarten and is being carry on in the first class, and clear and concrete expressions for educational teaching content, which are formulated as detailed requirements for pupils to achieve at the end of first and third grade.

This kind of solution should help teachers to formulate many aspectual descriptive evaluation, because readability of requirements towards the pupil is explicit reference point, what kind of knowledge, skills and competences he should get, in appointed development age. However it seems very legitimate to provide evaluation modules in different forms of professional improvement courses for teachers. The teacher would have experts' support while possibility of experience exchange and open discussion about doubts concerning descriptive mark could be a base for reflective and better activity in the school reality.

[7] Government order of Ministry of Education from December 23 rd 2008, concerning syllabus basis of general education for kindergartens and all types of schools, the enclosure No. 2

Contact address

Doc. Dr. Zdzisława Zacłona
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33 300 Nowy Sącz, Poland
kgorowska@pwsz-ns.edu.pl

Príprava učiteľov v procese školských reforiem
Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou
Prešov 16. - 17. september 2009

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta

Editori: doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
PaedDr. Veronika Zeľová, PhD.

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová

Za obsahovú, jazykovú a formálnu stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Rok vydania: 2009
Náklad: 200 ks
Rozsah: 954 strán

ISBN 978-80-555-0024-9
EAN 9788055500249