



**VEDECKÉ ŠTÚDIE  
V PREDPRIMÁRNEJ PEDAGOGIKE**

**Šaľa  
2017**

Spoločnosť pre predškolskú výchovu  
región Šaľa

**VEDECKÉ ŠTÚDIE  
V PREDPRIMÁRNEJ PEDAGOGIKE**

2

**Žaneta Gužíková**  
(ed.)

**ŠaPa 2017**

Recenzenti:

Assoc. prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Editor:

PaedDr. Žaneta Gužíková

3

Vydanie I.

Za jazykovú a obsahovú stránku vedeckých štúdií zodpovedajú autori.

© Spoločnosť pre predškolskú výchovu – región Šaľa

ISBN 978-80-971016-2-6

EAN 9788097101626

## Vedecké štúdie

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.  
PaedDr. Mária Králiková  
doc.PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.  
PhDr. Jana Koláčková, PhD.  
Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
Mgr. Mária Belešová, PhD.  
Mgr. et Mgr. Matej Slováček  
PaedDr. Monika Miňová, PhD.  
Assoc. prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.  
PaedDr. Eva Severini, PhD.  
PaedDr. Darina Dvorská, PhD.  
Mgr. Petra Rapošová, PhD.  
Mgr. Ivan Čavojský, PhD.  
PaedDr. Eva Csandová, PhD.

## PREDHOVOR

Materská škola rovnako ako rodina poskytuje základy toho, čo bude dieťa vo svojom živote potrebovať, preto jej spoločnosť prikladá dôležitý význam. Kľúčovým faktorom v materskej škole je učiteľ, ktorý vníma svoju prácu ako poslanie, pracuje na sebe, neustále sa zdokonaľuje, rozvíja svoje odborné kompetencie a pedagogické majstrovstvo. Ešte dôležitejšie je, ako tieto teoretické vedomosti aplikuje v praxi. Iba silná všestranná osobnosť dokáže prispieť k tomu, aby naše deti boli šťastné, radi chodili do materskej školy, aby sa mohli rozvíjať s prihliadnutím na ich individualitu a špecifické potreby.

Tvoriví a zaničení učitelia dokážu nenásilnou hravou formou pripraviť dieťa na základnú školu, rozvíjať sociálne vzťahy a vychovávať deti k úcte a rešpektu. Vážim si prácu Spoločnosti pre predškolskú výchovu, ktorá svojou aktívnou prácou prispieva rozvoju školstva v meste. Mesto Šaľa, ktoré je zriaďovateľom 6 materských škôl a 3 materských škôl pri základných školách vytvára priaznivé podmienky na kvalitnú predškolskú prípravu detí a vytvorením špeciálnej autistickej triedy reaguje na potreby súčasnosti.

Verím, že publikácia s názvom "Vedecké štúdie v predprimárnej pedagogike" bude prínosom nielen pre pedagogických zamestnancov, ale aj pre ostatných, ktorí majú záujem, aby naše materské školy boli stále lepšie, poskytovali kvalitné vzdelanie a aby naše deti chodili do materskej školy radi.

Mgr. Jozef Belický  
primátor mesta Šaľa

## ÚVOD

Publikácia „Vedecké štúdie v predprimárnej pedagogike“ obsahuje kapitoly vzťahujúce na otázky predprimárneho vzdelávania a je pokračovateľom sérií publikácií vydaných Spoločnosťou pre predškolskú výchovu – región Šaľa. Jednotlivé kapitoly sa zameriavajú na rôzne oblasti edukácie, ktoré poukazujú na špecifiká a osobitosti práce učiteľa materskej školy.

Učiteľ sa stal tým, ktorý zabezpečuje podmienky fyzického, kognitívneho, emocionálneho, sociálneho i morálneho rastu dieťaťa, aby dosiahlo v rámci jeho možností v spolupráci s ostatnými čo najvyššiu možnú úroveň svojho rozvoja. Snahou dnešného učiteľa je fundovane, tvorivo a zaujímavo projektovať proces výučby, ktorý odzrkadľuje kvality jeho osobnosti a práce. Táto kvalita sa prenáša na dieťa prichádzajúce do materskej školy, kde má priestor premýšľať nad svojimi poznatkami, prehľbovať ich, rozvíjať a obohatiť. Za dôležité považujeme ponechať deťom priestor, teda dôveru v ich sebareguláciu a schopnosti, aby sa mohli v materskej škole plne realizovať, prejavit' a rozvíjať svoje záujmy. Preto ak ako učitelia v procese výučby eliminujeme moc a presadzovanie si svojich právd, zistíme, že dieťa nám samo ukáže, ktoré stránky svojej osobnosti potrebuje rozvíjať. Obrňte sa preto dostatočnou dávkou trpezlivosti a času, pretože ako sa hovorí „Trpezlivosť a čas urobia viac ako hnev a sila.“ – Jean De La Fontaine

6

Presne ako uvádzajú štúdie v publikácii.

Žaneta Gužíková  
editor  
Spoločnosť pre predškolskú výchovu  
región Šaľa

## Do materskej školy chodíme radi

Je to naozaj tak? A kto chodí do materskej školy rád? Deti alebo pani učiteľky? Zameriam sa na učiteľku materskej školy.

Verejnosť nás, učiteľky väčšinou vníma ako tie, ktoré sa s deťmi iba hrajú, pracujú 6 hodín denne, majú veľa dní dovolenky... každé prázdniny sú doma. Super!

Možno áno. Pokiaľ sa držíme motta, že „učiteľ nie je povolanie, ale poslanie“. Možno áno, keď hnacím motorom je nezištná láska detí k pani učiteľke z materskej školy, ktorú si pamätajú do konca svojho života.

A možno ani nie, keď si uvedomíme, čo sa všetko za tým slovíčkom „super“ skrýva... Kto je teda pani učiteľka v materskej škole?

tá, ktorá sa musí stále usmievať, spievať, tancovať, cvičiť,

tá, ktorá naučí deti aj to, čo by ich mali naučiť ich rodičia,

tá, ktorá prezlečie dieťa, keď sa obleje,

tá, ktorá učí deti obliekať sa a zapínať gombíky, šnúrovať šnúrky na topánkach,

tá, ktorá dokrmuje dieťa, aby sa najedlo,

tá, ktorá učí dieťa používať príbor a stolovať,

tá, ktorá učí dieťa základným hygienickým návykom,

tá, ktorá pritúli a utíši plačúce dieťa,

tá, ktorá cez prázdniny pripravuje triedu, premiestňuje skrinky, ukladá a triedi hračky, píše zoznamy,

tá, ktorá vešia po triede vlastnoručne vyrobenú výzdobu,

tá, ktorá s deťmi chodí na súťaže, prehliadky, do knižnice, výlety a pripravuje školské a triedne podujatia,

tá, ktorá niekoľkokrát do roka nacvičuje program s deťmi pre rodičov,

tá, ktorá píše projekty, aby vylepšila finančnú situáciu materskej školy, oslovuje sponzorov, aby mali deti v materskej škole, čo potrebujú

tá, ktorá nakupuje pomôcky a hračky do materskej školy,

tá, ktorá chodí na školenia a kurzy, aby nazbierala kredity, neustále sa vzdeláva,

tá, ktorá ochotne poradí rodičom pri probléme s ich dieťaťom,

tá, na ktorú môžu rodičia kedykoľvek napísať neopodstatnenú sťažnosť a kedykoľvek si o sebe môže prečítať kritiku,

alebo tá, ktorá zodpovedá aj za to najmenšie škrabnutie dieťaťa?

Som presvedčená, že väčšina učiteliek v materských školách ostáva stále optimistická a verí tomu, že raz bude aj toto povolanie vážené a primerane finančne ohodnotené.

Skúsme si teda odpovedať na otázku: Chodíme my, pani učiteľky do materskej školy naozaj radi? Určite áno, pretože nás tam čakajú usmiate tváre detí, ktoré nás neustále motivujú a posúvajú vpred.

PaedDr. Ingrid Valovičová  
tajomník SV OMEP

## PREZENTÁCIA



Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)

Spoločnosť pre predškolskú výchovu región Šaľa



„Do materskej školy chodíme radi“,

PaedDr. Zuzana Moncmanová, PhD.

8



Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)

Podporovať a presadzovať optimálnu výchovu a vzdelávanie,  
rozvoj a blahobyť detí v lokálnej, ako i v globálnej perspektíve.





Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)

- Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva, Slovak Association for Childhood Education Interantional (SACEI) je otvorené, nezávislé, dobrovoľné profesijné združenie prístupné všetkým, ktorí sa akokoľvek podieľajú na výchove, vzdelávaní a starostlivosti o deti v ranom detstve.

9



Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)

- Otvorenosť našej organizácie znamená, že SACEI je otvorená novým myšlienkam a nápadom, a že sa vo svojich ideách a aktivitách otvára svetu a medzinárodnej spolupráci. Aj preto je Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva súčasťou a členom celosvetovej organizácie **ACEI** (*Associaton for Childhood Education International*) so sídlom vo Washingtone.



*Association for*  
**Childhood Education**  
**International™**



Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)



Association for  
Childhood Education  
International™

### ACEI MISSION

- To promote and support the optimal **education, development, and well-being** of children worldwide
- Has consultative status with United Nations

10



Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)

### Webové sídlo:

- [www.sacei.sk](http://www.sacei.sk)

### Kontakt:

- **Sídlo** Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Priemyselná 4, 918 43 Trnava
- **E-mail** [slovak.acei@gmail.com](mailto:slovak.acei@gmail.com)



Slovenská asociácia pedagogiky raného detstva  
Slovak Association for Childhood Education International (SACEI)

Pozdrav čestného predsedu:



**AKO UČIŤ DETI KRITICKY MYSLEŤ,  
ALEBO DÔLEŽITOSŤ DOBREJ OTÁZKY  
HOW TO TEACH CHILDREN TO THINK CRITICALLY  
OR THE IMPORTANCE OF GOOD QUESTIONS**

**Gabriela Droppová**

*Odbor školstva MsÚ Hlohovec,  
M. R. Štefánika 1, 920 01 Hlohovec  
PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.  
SLOVAK REPUBLIC  
[gabriela.droppova@hlohovec.sk](mailto:gabriela.droppova@hlohovec.sk)*

**Abstrakt**

Príspevok je zameraný na nový prístup výučby v predprimárnom vzdelávaní, ktorý rozvíja kritické myslenie detí, ktoré je čoraz viac potrebné v súčasnom období rýchlych zmien, na ktoré učitelia vo vzdelávaní by mali reagovať.

**Kľúčové slová:** prostredie, situácie, príležitosti, informácie, kritické myslenie, sebavedomie, sociálne správanie, riadené učenia sa, čas, pozitívna klíma

12

**Abstract**

The paper is focused on a new approach to teaching in pre-primary education that develops critical thinking of children who are becoming increasingly necessary in the current period of rapid change, to which teachers in training should respond.

**Keywords:** environment, situations, opportunities, information, critical thinking, self-esteem, social behavior, guided learning time, a positive climate

**ÚVOD**

Neustále zmeny, ktoré prináša súčasná situácia vo svete si vyžaduje, aby deti aj v 21. storočí boli úspešné a dokázali viesť plnohodnotný život. Už v súčasnosti zaznamenávame, že sa menia činnosti, aktivity a náplň práce, ktoré vykonávajú súčasní mladí ľudia oproti minulému storočiu. Jednotlivé zamestnania sa postupne menia a začínajú existovať v zmenenej forme. Napríklad v bankovníctve nebude potrebných toľko zamestnancov ako v súčasnosti, nakoľko bežní ľudia na základe získaných digitálnych kompetencií dokážu prostredníctvom bankomatov a Internet bankingu vykonávať operácie v banke samostatne. Aby človek mohol úspešne existovať v budúcnosti, bude potrebovať nové vedomosti a úplne iný spôsob chápania.

Digitálne technológie s prílevom informácií spôsobili explóziu, v ktorej množstvo vedomostí, ktoré poznáme, bude užitočných len čiastočne. Tieto informácie sa stanú nepresné a zastarané. Platí to i o odovzdávaní informácií. Ľudia už nemusia tráviť dlhé hodiny v knižniciach, ale prostredníctvom počítačov dostanú sa do virtuálnych knižníc, či galérií na celom svete z prostredia domova, či kancelárií.

Deti si nemôžu zapamätať také obrovské množstvo informácií, ktoré im ponúkajú digitálne technológie, lebo pre svoj život budú potrebovať len malú časť týchto informácií. Učitelia už nemôžu učiť deti spôsobom, v ktorom im sprostredkujú informácie. Deti/žiaci/študenti si informácie samy získajú bez problémov pomocou digitálnych technológií. Učitelia by sa mali zamerať na to, aby sa deti naučili samostatne/kooperatívne vyhľadávať informácie a týmto spôsobom učiť sa, aby sa naučili samostatne/kooperatívne hodnotiť informácie a správne ich využívať, aby vedeli posúdiť informácie z rôznych uhlov pohľadu, aby vedeli si vytvoriť úsudok, pravdivosť, alebo nepravdivosť informácie, hodnotu a význam z hľadiska svojich potrieb a zámerov. Potrebujú si vytvárať z nových informácií súvislosti s poznatkami, ktoré už poznajú a ktorým rozumejú a pohotovo ich využívať ako nové poznatky v rôznych životných situáciách. Čiže deti sa potrebujú naučiť kriticky myslieť a sociálne žiť.

Kritické myslenie, tak ako aj iné spôsobilosti, ak sa majú stať pre človeka dôležité, treba ich používať pravidelne. Deti sa kritickému mysleniu nenaučia automaticky len preto, že kritické myslenie je dôležité. Tiež nestačí sa naučiť len postupnosť krokov ku kritickému mysleniu. Deti nadobudnú kritické myslenie vtedy, ak ho budú používať v rôznych situáciách, nielen v škole, ale aj v rôznych bežných situáciách života, aby nadobudli s ním skúsenosti. Kriticky myslieť nie je vôbec jednoduché a naučiť sa kriticky myslieť nie je záležitosť krátkej doby. Aby dieťa pochopilo, ako kritické myslenie používať, ako vidieť veci z rôznych uhlov pohľadu, treba dodržať určité podmienky:

Učiteľ by mal pripraviť deťom *prostredie, modelové situácie a príležitosti*, v ktorých využijú kritické myslenie, mal by využívať v rôznych hrách *brainstorming* a spoločne s deťmi vybrať nápady, s ktorými sú stotožnení aj ostatní a tak urobiť závery. Podobne je to aj s aktivitami, v ktorých sa využíva sociálne správanie, kde deti bez strachu dávajú návrhy, či odpoveď je správna, alebo nesprávna (na chybách sa učíme všetci). Presvedčiť deti o správnosti ich úsudkov podporuje kritické myslenie detí. Nezanedbateľná je i oprávnená pochvala.

Deti sa potrebujú zapojiť do kritického myslenia tak, že budú rozvíjať svoje sebavedomie, budú prijímať nápady a názory iných, budú *vedieť počúvať* iných, aktívne sa zapájať do rôznych aktivít, vtedy budú vedieť vysloviť svoj názor.

Ďalšou podmienkou je *riadenie učenia* sa dieťaťa smerom k vyššej úrovni myslenia. Učiteľ by si mal vytvoriť plán/prípravu ako bude s deťmi komunikovať a aké bude deťom klásť otázky. Príprava by mala byť však flexibilná, aby učiteľ mohol s deťmi

rozprúdiť voľnú diskusiu a striedať otázky podľa detských výpovedí. Často je potrebné improvizovať a byť pohotový. Každý učiteľ zistí, že v priebehu diskusie s deťmi vyprodukuje omnoho viac otázok, ako si ich pripravil. Potrebné je sústrediť sa na otázky napr.: *Čo bude nasledovať ďalej? Čo si myslíš o tej ktorej postave, situácií, probléme...? Ako by si tento problém vyriešil? Čo by sa stalo, keby...? Ako sa ti páči postava, dej,....? Čo sa stane ďalej?* Vhodné je klásť otvorené otázky a vyhýbať sa otázkam, ktoré majú len jednu správnu odpoveď.

Ďalšou podmienkou pri kladení otázok je čas, ktorý necháva učiteľ dieťaťu na odpoveď. Z výskumov, ktoré sme realizovali sme sa dozvedeli, že učiteľky nielen že nedajú čas dieťaťu na rozmyšľanie a odpoveď, ale aj odpovedajú za deti. Čiže položia otázku a následne si aj samé na ňu odpovedajú. Aby dieťa malo čas na premýšľanie, aby sa zvýšila úroveň myslenia, aby učitelia zvýšili úroveň kladenia otázok, je potrebné, aby minimálne, podľa viacerých odborníkov, učiteľ nechal dieťaťu aspoň päť sekúnd na premyslenú odpoveď. Každé dieťa by malo mať dostatok príležitostí na vymýšľanie otázok a rozvíjanie kritického myslenia. V triede, v ktorej deti nemajú strach sa pýtať, v ktorej sú ich otázky oceňované, tam podporujeme rozvíjanie kritického myslenia. Prechádzame takto od elementárnej gramotnosti ku gramotnosti funkčnej, orientovanej pre život vo svete. Ak deti presvedčíme, že najväčšiu hodnotu majú ich názory a kritické analýzy a nie len reprodukovanie už povedaného, alebo vybavovanie si informácií z pamäti, ktoré im poskytol niekto iný, dávame im najavo, čomu dať prednosť. Deti by mali pochopiť, čo sa od nich žiada, vtedy začnú kriticky myslieť. K tomu je potrebné prostredie a dôvera. Ak sa deti na svojej úrovni začnú aktívne angažovať do kritického myslenia, prinesie im to radosť a pochopia, že ak chcú túto radosť zažiť opäť, mali by vynaložiť určité úsilie.

Ďalšou podmienkou je, aby sa deti naučili *sociálnemu správaniu*, ktoré pozostáva z počúvania druhých a tolerovania názorov iných. Nekomentovať hneď názory iných, ale porozmýšľať nad kolektívnymi názormi, ktoré deti obohatia o expresívnejší jazyk, širšie súvislosti, ku ktorým môžu prispieť svojimi názormi všetci. Podeliť sa o svoj názor s inými deťmi, stane sa pre ne dôležitou súčasťou ich života.

Čas je najlepším sprievodcom kritického myslenia. Pri uvažovaní o nových veciach premýšľame, čo už o niektorej situácii, či veci vieme a aké máme o nej predstavy. Na vyjadrenie našich myšlienok vlastnými slovami a vypočutí, ako znejú, je potrebný čas, aby si ich vypočuli aj ostatní s ktorými sa chceme o kritické myšlienky podeliť. Takto získame spätnú väzbu a môžeme si zdokonaľovať naše myslenie a uvažovanie. Učiteľ by mal v triede vytvoriť *pozitívnu klímu*, aby deti mohli slobodne vyslovovať svoje názory a myšlienky. Deti samé od seba nebudú uvažovať o dôležitých myšlienkach, ale čakajú, že správnu odpoveď im povie učiteľ. Deti začnú vytvárať súvislosti a vyjadrovať svoje názory a predpoklady vtedy, keď sú aktívované a povzbudzované v rôznych situáciách ku kritickému mysleniu. Niektoré vyjadrenia nebudú hneď správne, ale ďalším rozvíjaním stanú sa zmysluplné. Deťom treba dať možnosť slobodne sa vyjadrovať, uvažovať a vyslovovať svoje aj

keď triviálne nápady. Deti pocítia kamarátske ovzdušie, uvoľnia sa a vtedy začne vznikať rôznorodosť nápadov a názorov. Ak *učiteľ dá deťom dôveru*, tá sa mu vráti v širokom spektre ich odpovedí. Rodičia a tiež niektoré deti sú často presvedčení, že učiteľ je zodpovedný za učenie sa detí. Vnímajú poznatky ako hotové vedomosti, ktoré možno deťom „naliať do hlavy“ ako do nádoby. Deti už potom len odriekajú „nadriľované“ učivo. Takéto deti nevnaložia vlastné úsilie, ani energiu na aktívne učenie sa a nezačnú ani kriticky myslieť. Deti aktivizujú k rozmyšľaniu *učebné metódy*, pri ktorých si vymieňajú svoje názory, kladú otázky a na tomto základe rozvíjajú kritické myslenie.

Primárnou metódou rozvíjania kritického myslenia je *kladenie otázok*. Položiť správnu otázku je umenie učiteľa v tom zmysle, že dobrá otázka môže stavať most k neznámemu. Čiže dobrá otázka môže vyvolať zaujímavé, v mnohých prípadoch aj správne odpovede. Dobrá otázka kladie nároky na intelekt a podnecuje kognitívny konflikt, ktorý môže pomôcť deťom pokročiť k vyššiemu štádiu v ich vývine. Otázkami učiteľ vyžaduje od detí, aby interpretovali informácie, syntetizovali myšlienky, analyzovali poznatky, prepracovali obrazy a hodnotili. Otázky tiež pomáhajú definovať a formulovať problém. Riešiť problémy v živote, znamená kriticky myslieť a kriticky myslieť, znamená intelektuálne rásť. Človek, ktorý dokáže myslieť, dokáže sa aj pýtať.

Jednou z možností ako rozvíjať kritické myslenie je aj čítanie/rozprávanie príbehu, v ktorom je potrebné *rozvrhnúť si príbeh* na 3-4 časti dejového napätia, kde sa učiteľ v čítaní/rozprávaní zastaví a začne kladť otázky. Zastavenie čítania/rozprávania príbehu si vyžaduje od učiteľa určitú skúsenosť a poznanie diagnostiky detí v triede, aby poznal, ako budú reagovať. Odpovedať by mali mať možnosť všetky deti, aj tie menej odvážne, ktoré učiteľ by mal vyvolávať. Ak sa učiteľ zameria na rozvoj myslenia, deti sa začnú slobodnejšie vyjadrovať, ako keď kladie iba hodnotiace otázky, ktoré pripomínajú „skúšanie.“ Postupne si deti zvyknú aktívne sa zapájať do vzájomnej diskusie a správať sa prirodzene.

Usporiadáním (taxonómiou) otázok a úloh, ktoré by rozvíjali čo najviac poznávacích funkcií, problematikou kladenia otázok sa zaoberali viacerí autori. Najznámejšou je Sandersova úprava Bloomovej taxonómie otázok (Steeleová – Meredith – Temple, 1999, s. 21). Obsahuje otázky rôznych typov, ktoré tvoria hierarchiu s reproduktívnymi otázkami na najnižšom stupni a s otázkami na hodnotenie na najvyššom stupni. Vychádzajúc z práce citovaných autorov uvádzame klasifikáciu otázok, ktorá je kratšia a jednoduchšia. Obsahuje štyri rôzne typy otázok: *priame, úsudkové, otázky na aplikáciu a hodnotiace otázky*.

*Priame otázky* (reproduktívne, pamäťové) vyžadujú doslovnú odpoveď priamo z počutého alebo prečítaného materiálu, teda *odpoveď na priamu otázku je v texte*. Tieto otázky sú najjednoduchším typom otázok. Reproduktívne a faktografické otázky zbavujú dieťa príležitosti diskutovať, lebo vyžadujú krátku odpoveď, obyčajne áno/nie, prípadne jednu až dve vety. Príklady tvorby otázok: *Povedz, vymenuj, kto, kedy, kde, ako, čo si pamätáš, definuj čo vieš...?*

*Úsudkové otázky* (na interpretáciu, deduktívne) vyžadujú odpoveď vyvedenú z faktov daných vo výklade alebo v príbehu. Odpoveď nie je uvedená priamo, ale deti by ju mali objaviť analýzou prijatých informácií. Deti reprodukovujú vlastné myšlienky, odhaľujú vzťahy medzi nimi a hľadajú súvislosti medzi faktami a myšlienkami. Dieťa je postavené pred úlohu rozmýšľať a hľadať odpoveď. Príklady tvorby otázok: *Zdôvodni prečo, aké sú príčiny, ako by si začal, čo si myslíš, aká je postupnosť krokov, ako to bude pokračovať, vymenuj problémy, napr. vymenuj problémy, ktoré spôsobujú vädnutie rastlín..?*

*Otázky na aplikáciu* (na tvorivosť) vyžadujú od detí, aby aplikovali prečítané alebo počuté informácie na úplne iné situácie. Ak si deti zapamätajú fakty, spoločne s učiteľom vyvodí z nich doplňujúce detaily a urobí úsudok, potom si môžu vybaviť svoje osobné skúsenosti a nájsť súvislosti medzi tým, čo sami zažili a tým, čo počuli. Urobiť kognitívne spojenie (syntézu) medzi dvoma samostatnými zážitkami je záverečný krok, ktorý robí otázky na aplikáciu takými ťažkými. Príklady tvorby otázok: *demonštruj, uveď na príklade, použi na riešenie, kde, kam to vedie, ako, kde to môžeš využiť, vieš určiť prečo....?*

*Hodnotiace otázky* (argumentačné) vyžadujú od detí, aby zaujali stanovisko k počutému, aby vyslovili názor, či je daná vec dobrá alebo zlá, správna alebo nesprávna. Nestačí vedieť, čo sa v príbehu stalo alebo prečo sa to stalo. Teraz by mali deti zhodnotiť dôležitosť prijatých informácií na základe svojich vlastných životných skúseností. Ide o najvyššiu formu myšlienkových procesov. Príklady tvorby otázok: *Posúď, zvaž, rozhodni, zhodnoť výsledok, posúď v čom vidíš výhody, alebo nevýhody, porovnaj, čo je zdravé a čo nezdravé...ap.*

16

### **Príklad z praxe:**

Pre učiteľov by malo byť dôležité kladenie náročnejších otázok, aby tým podporili vyššie myšlienkové procesy detí. V našom príklade predstavujeme spôsob, ako možno využívať kladenie náročnejších otázok pri čítaní príbehu deťom a zároveň ozvláštniť čítanie a počúvanie aktivizovaním detí do procesu.

Jednou z najlepších indikácií je recipročné (vzájomné) kladenie otázok, že deti pochopili počutý, alebo prečítaný text.

**Príbeh „Cencúlik“ je z knihy Dank a Janka od Márie Ďuričkovej, (1970, str.27-31).**

Učiteľ výpovede detí môže zapisovať na tabuľu, pri analýze časti textu, podčiarkne správne výpovede. Deti sledujú písanie tlačených písmen zľava doprava, z hora dole, čím sa rozvíja aj predčitateľská/čitateľská a predpisateľská/pisateľská gramotnosť detí. Na záver spoločne zhodnotia svoje predpoklady.



## Príbeh: **Cencúlik**

*Učiteľ: Čo si myslíš podľa nadpisu, o čom bude príbeh? Prečo asi bude tento príbeh o cencúliku? Napodobni topenie sa cencúľa. Aké zvuky vydáva praskanie ľadu? Porovnaj, ako podľa teba vyzerá život na dedine a v meste, keď napadne veľa snehu? Kde si videl cencúle? Ako narástli na strechách cencúle? Čo si myslíte, ako sa asi začne tento príbeh?*

„Aha cencúľ!“ zastala Danka na chodníku a ukázala k odkvapovej rúre. Janka zdvihla hlavu. Naozaj, visel rovno nad ňou, biely a lesklý ani z cukru. Keby sa bola lepšie dívala okolo seba, mohla ho zbadat' prvá.

*Učiteľ: Čo si myslíte, ktoré postavy budú v príbehu vystupovať? Prečo asi? Ako bude príbeh pokračovať?*

Lenže Janku už druhý deň hnevá zub, pravý vrchný rezák. Kýva sa jej a ona ho neprestajne potíska jazykom von a dnu. Preto ani nezbadala, že na strechách narástli cencúle. A Danka poskakuje celá pyšná: „Prvá som ho zbadala! Prvá som ho zbadala!“ „Je tam toho!“ vraví Janka. Jazykom si potíska vykývaný zub, ale očami jastrí dookola. Aj ona musí zbadat' niečo prvá!

*Učiteľ: Čo si myslíte, prečo sa Janke kyve zub? Čo sa bude diať ďalej v našom príbehu?*

### **Jaj!**

Práve kráčajú popri plote s kamenným múrikom a vtom... „Aha! Aj tu je cencúľ!“ zvolá Janka. „To že je cencúľ?“ ohrne Danka pery. „To je iba taký cencúlik.“ „No veď cencúlik! Cencúliček! Také malé cencúliatko!“ nadchýna sa Janka.

Cencúlik visí celkom blízko, práve vo výške Jankinej brady, a je taký milý, priam sa usmieva. „Odlomím ho,“ ponúka sa Danka. „Ty?“ vraví Janka s údivom. „Hádam si ho ty zbadala? Ja som ho zbadala, tak si ho aj odlomím.“ Postavila sa chrbtom k plotu a vystrela ruky ako na obranu. Možno by sa boli pobili, no práve šli okolo dve veľké žiačky a jeden ujo, tak sa Danka radšej odvrátila a spravila dva kroky dopredu. Janka chcela cencúlik odlomiť, ale sa nedal. Naklonila sa teda, že ho odhryzne. Bol studený, až na zuby oziabalo, a chuť nemal nijakú, ani sladkú, ani kyslú, ani horkú.

*Učiteľ: Akým iným spôsobom mohla Janka získať cencúlik? Zaujímalo by ma, či máte nejaké skúsenosti so studeným a teplým jedlom v ústach? Čo si myslíš o Janke, keď si chcela odhryznúť cencúlik? Čo sa stane v našom príbehu ďalej?*

A v tom, keď sa už takmer poddával, hrk! Janka zaryla čelom do plotu. Ty Dana protivná, čo si ma postrčila! Chcela sa osopiť na Danku, ale v ústach mala kúsok ľadu, tak ho najprv vyplula. A tu zbadala, že sa jej od úst ľahá červená slina, dlhá a tenká ako vlas, a jazykom si nahmatala vo vrchnom rade zubov medzeru. „Jaj! Čo sa ti stalo?“ preľakla sa Danka.

*Učiteľ: Čo si myslíte, prečo Danka podstrčila Janku do plotu ? Ako sa to mohlo stať ? Rozhodni, bolo to správne? Prečo ľuďom vypadávajú zuby? Čo si myslíte, čo sa stane ďalej?*

„Vybila si mi zub!“ povedala Janka temným hlasom a utrela si ústa. Na vreckovke sa zjavila krvavá škvrna a Janka ju otrčila Danke ako obžalobu. Počkaj, čo z toho bude! Pritom rozmýšľala, či by sa nemala aj rozplakať, ale sa rozhodla, že radšej bude hrdinská. Veď ju to ani nebolelo, iba čo cítila v ústach akúsi sladkosť.

### **Janka nie je Jana**

A tak kráčali do školy. Janka hrozne mlčala a Danka hľadela na ňu užasnuto aj obdivne, aj vinovato, aj ľútosťivo, aj prosebne, aj bojzливо. A hladkala ju po čiapke aj po kabáte, aj po taške s knižkami. „Veľmi ťa bolí?“ Janka si bez slova utrela vreckovkou ústa. Slina bola bledoružová. „Ja som ťa nechcela tak veľmi,“ vraví Danku. „Len trošku som ťa chcela.“ Hlas sa jej trasie a oči plávajú v slzách. Janka mlčí. Strašne. Už kráčajú po schodoch, po tichej školskej chodbe. „Prečo ste sa oneskorili, Bodky?“ Spýtala sa pani učiteľka.

*Učiteľ: Čo si myslíte, čo sa teraz stane ? Keby si bola Janka, čo by si povedala pani učiteľke ? Čo si o Danke a Janke myslia ostatné deti, keď prišli neskoro ? Ako sa cítila Janka a ako Danku ? Ako by si sa cítil ty, keby ti niekto vybil zub ? Čo by si urobil ?*

Janka otvorila ústa a ukázala prstom na čerstvú medzeru: „Ja som si, prosím, vylomila zub.“ „Prepánajána!“ spľasla rukami učiteľka. „Ako sa to stalo?“ „Ja som si, prosím, chcela odhryznúť cencúlik.“ „Chi-chi-chi!“ zachichotali sa dievčence. „Ha-ha-ha!“ zahahotali sa chlapci. „Neviem, veru, čo je na tom smiešne,“ povedala pani učiteľka a poslala Janku k umývadlu.

„Ten zub sa mi už kýval,“ povedala Janka celá červená. „Ale zajtra si môžeš vylomiť aj zdravý,“ riekla pani učiteľka.

„Aká hlúpa Jana!“ šepkali si dievčence. Danku to počula a tiež celá očervenela. Janka nie je Jana, ale Janka, myslela si. A nie je hlúpa. A zub si už nevylomí, lebo ja ju viac nepostrčím.

No to si len myslela a nepovedala ani slovo.

*Učiteľka: Čo si myslíš, aké bolo správanie Danky ? Čo by bolo správne, podľa teba, aby urobila Danku. Čo si myslíte o Janke, keď neprezradila Danku ? Rozhodni, bola Janka čestná, alebo nečestná voči pani učiteľke? Prečo ? Čo si myslíte o tomto príbehu ? Môžeme z neho vyvodit' nejaké ponaučenie/riešenie ? Kde môžeš využiť tieto skúsenosti? Prečo?*

V príbehu, ktorý sme vám predstavili sme použili primárny typ otázky, ktorý sa týkal predvídania. Pri čítaní príbehu deti zvažovali, čo sa stane ďalej.

Predvídanie je silným činiteľom, ktorý ovplyvňuje kritické myslenie a porozumenie textu. Predvídanie zvyšuje záujem a núti dieťa preskúmať, čo už vie a čo ešte nevie, pričom svoje vedomosti zverejňuje, čím dáva učiteľovi dôležité informácie.

Predvídanie pomáha dieťaťu v uvažovaní, ktoré stimuluje dieťa k uvažovaniu a odpovede na otázky sa stávajú podstatou porozumenia. Nezáleží, či odpoveď dieťaťa je správna, alebo nesprávna, dôležité je, aby deti vyslovovali predpovede a tak spustili proces hľadania odpovedí, v ktorých vyjadria súhlas, nesúhlas alebo predbežné hypotézy. Otázky sú často dôležitejšie ako odpovede. Napr. rodič by sa mal dieťaťa opýtať nielen: „Čo si robil dnes v materskej škole?“, ale aj „Čo si sa opýtal dnes v materskej škole?“

## ZÁVER

Jednou z možných postupov, ako rozvinúť kritické myslenie je kladenie otázok. Dieťa už v materskej škole si uvedomí, čo môže od učiteľa očakávať, čo je dôležité v edukácii, čo je najcennejšie. Otázky na nižšej úrovni brzdia rozvíjanie kritického myslenia, zatiaľ čo otázky kladené na vyššej úrovni taxonómie ho rozvíjajú. Klíma triedy má byť priateľská, v ktorej sa deti neboja vyjadriť svoje nápady, názory a sú schopné reflexie. Deti by nemali byť obmedzované časom, majú mať dostatok priestoru na premýšľanie i vyjadrovanie. Učiteľ by mal deťom dôverovať, aby deti nemali obavu odpovedať.

19

V príspevku sme navrhli podľa Sandersonovej taxonómie (ktorá vychádza z Bloomovej taxonómie) otázky, ktoré rozvíjajú kritické myslenie detí (ktoré je najvyššou formou poznávania, tvorenia pojmov, riešenia problémov, rozlišovania, volenia, oddeľovania, posudzovania a rozhodovania...) pri čítaní a počúvaní príbehu. Kritické myslenie nie je vrodené, ale je výsledkom stimulovania dieťaťa k takémuto spôsobu uvažovania, a to najmä zo strany rodičov a učiteľov. Kritické myslenie nás chráni pred zavádzaním, manipuláciou či podvodmi. Média často pôsobia účelovo a uspávajú naše myslenie, ale učelia by mali deti stimulovať aj otázkami ku kritickému mysleniu už v materskej škole.

O tom, či deti budú mať rozvinuté kritické myslenie nerozhoduje teda osud či dedičnosť, ale to, ako s nimi budú dospelí komunikovať, ako ich budú vychovávať a vzdelávať.

## INFORMAČNÉ ZDROJE

DROPOVÁ, G. 2010. *Učiteľka materskej školy v procese edukácie*. In Naša škola. Pamiko. Bratislava. č. 5-6.

ĎURÍČKOVÁ, M. 1970. *Danka a Janka*. Bratislava: Mladé letá  
FISCHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál  
FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál  
GAMBELL, L. 1983. *The occurrence of think-time during reading comprehension instruction*. *Journal of educational research*, 77  
ROGERS, C. R. 1996. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris  
STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. 1999. *Metódy na podporu kritického myslenia*. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka II. Bratislava:

# AUTIZMUS U DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE

## A NURSERY AGE CHILD WITH AUTISTIC DISORDER

Mária Králiková

<sup>1</sup> *Materská škola*  
*PaedDr. Mária Králiková*  
*Iljušínova 1, 851 01 Bratislava*  
*SLOVAK REPUBLIC*  
*[msiljusinova@stonline.sk](mailto:msiljusinova@stonline.sk)*

### **Abstrakt**

Príspevok prezentuje vzdelávanie dieťaťa s poruchou autistického spektra v podmienkach materskej školy bežného typu formou integrovanej špeciálnej triedy. Stručne charakterizuje symptómy detského autizmu a zdôrazňuje využívanie progresívnych metód v aplikačnej praxi u detí s poruchou autistického spektra. Poukazuje na nedostatok materských škôl pre potreby pred-primárneho vzdelávania detí s autizmom, ktorých nárast je v posledných rokoch alarmujúci.

**Kľúčové slová:** autizmus, dieťa s poruchou autistického spektra, špeciálna trieda materskej školy, predprimárne vzdelávanie, progresívne metódy.

21

### **Abstract**

This study presents the education of a child with autistic disorder in the terms of common nursery school in the form of integrated special class. Briefly describes the symptoms of the child's autism and emphasizes the use of progressive methods in application practice of children with autistic disorder. It highlights the lack of nursery schools for the needs of pre-primary education of children with autistic disorder, whose growth is alarming in recent years.

**Keywords:** autism, child with autistic disorder, special class of nursery school, pre-primary education, progressive methods.

## ÚVOD

*„Mať autizmus neznamená byť neschopný sa učiť. Znamená to však, že sa učím iným spôsobom“.*

*Jim Sinclair*

Autizmus je jednou z najzávažnejších porúch v procese vývinu dieťaťa. **Autizmus je pervazívna vývinová porucha** (zasahujúca celú osobnosť jedinca), ktorá sa prejavuje u detí od detstva (väčšinou do veku piatich rokov) a pretrváva po celý život. Častejšie sa vyskytuje u chlapcov ako u dievčat. Je to stav charakterizovaný špecifickými príznakmi v oblasti komunikácie, sociálnych vzťahov, hry, záujmov a predstavivosti. Okrem týchto typických príznakov sú prítomné aj iné psychické symptómy napríklad fóbie, depresia, hyperaktivita, porucha pozornosti, poruchy spánku a stravovania, problémové správanie a agresivita (zdroj Harčáriková a kolektív autorov, 2013 s. 13). Autizmus sa vyskytuje všade na svete, celkom nezávisle od zemepisnej šírky, rasy, prírodných podmienok a akýchkoľvek vonkajších faktorov. Presný dôvod autizmu ešte stále nie je známy. Neexistuje jediná príčina autizmu. Etiológia autizmu zahŕňa neurobiologickú, genetickú a neuropsychologickú oblasť.

Celosvetový výskyt autizmu za posledné desaťročia je alarmujúci. Dnes sa často hovorí o tzv. „epidémii“ autizmu. Počet jedincov s touto diagnózou výrazne stúpol. Kým údaje z roku 1975 hovorili o výskyte 1 dieťa s autizmom na 5000 detí, dnes zahraničné štúdie (USA) udávajú 1 dieťa s autizmom na 68 detí (zdroj Ostatníková a kolektív autorov, 2015 s. 48). Na Slovensku to tiež nie je inak. Síce sa u nás autizmus skrýningom nevyhľadáva a nehlási, ale odborníci na autizmus poukazujú na zvýšený výskyt jedincov s autizmom. Z vlastných skúsenosti môžem povedať, že v našej materskej škole dlhodobo zaznamenávame výrazný nárast detí s autizmom predškolského veku. Každý rok pri zápise do materskej školy sa opakuje situácia, kedy z kapacitných dôvodov nemôžeme prijať do špeciálnej triedy materskej školy všetky deti s autizmom, ktorých rodičia zúfalo hľadajú u nás odbornú pomoc. Prečo sa tak deje?

V súčasnosti nemáme na Slovensku dostatok materských škôl ani odborníkov, ktorí by týmto deťom zabezpečili systematické predprimárne vzdelávanie. Ak berieme do úvahy fakt, že jediným liekom pre dieťa s autizmom je špecializovaná výchova a vzdelávanie, tak ide o vysoko naliehavý celospoločenský problém. Hoci dieťa s autizmom je „iné“, nemôžeme mu odoprieť právo na výchovu a vzdelávanie v materskej škole.

V tomto príspevku uvádzame vlastné skúsenosti, ktoré sme získali dlhoročnou prácou s deťmi s autizmom.

## DISKUSIA

Problematika diagnostiky autizmu je stále naliehavá, pretože určenie správnej diagnózy v ranom veku dieťaťa poskytuje možnosť efektívnej intervencie, čo má z hľadiska prognózy veľký význam pre dieťa a jeho rodinu. Na Slovensku je

detský autizmus podľa platnej desiatej verzii Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10) zaradený do skupiny F84 Pervazívne vývinové poruchy. Kategória pervazívnych vývinových porúch MKCH-10 zahŕňa: detský autizmus, atypický autizmus, Aspergerov syndróm, Retrov syndróm, Inú dezintegratívnu poruchu v detstve a pervazívne vývinové poruchy inak nešpecifikované (zdroj Harčáriková a kolektív autorov, 2013). V porovnaní s novou americkou klasifikáciou DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition) sú diagnózy autistická porucha, Aspergerova porucha a pervazívne poruchy inak nešpecifikované pomenované jednotným termínom, a to ako Poruchy autistického spektra (PAS). Diagnóza PAS je spresnená „stupňom závažnosti“ a inými spresneniami (napr. prítomnosť/neprítomnosť mentálnej retardácie, poruchy reči atď.). V blízkej budúcnosti (2018) sa aj v Európe očakáva 11. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb a pravdepodobne sa dotkne aj diagnózy PAS (zdroj Ostatníková, 2015, s. 39), ktorá by mala byť podobná piatej verzii americkej klasifikácie DSM-5. Očakávame, že táto revízia klasifikácie chorôb prinesie pozitívne zmeny aj pre diagnostiku autizmu na Slovensku.

Niektoré druhy autizmu sa prejavujú u detí predškolského veku s charakteristickými symptómami, ktoré stručne opisujeme.

**Detský autizmus** sa prejavuje zvyčajne pred dovŕšením tretieho roku života dieťaťa. Podľa Thorovej (2006, s. 177) je autizmus charakteristický problémami v oblastiach diagnostikovanej triády:

(i) kvalitatívne narušenie sociálnych interakcií – často chýba očný kontakt, sociálno-emočná vzájomnosť. Charakteristické je neadekvátne chápanie funkcií a významu reciprocitu v sociálnej interakcii (deti pozorujú len to, čo je konkrétne, viditeľné a reálne);

(ii) kvalitatívne narušená komunikačná oblasť – vyskytujú sa problémy s porozumením a tvorbou reči, deti nechápu význam vzájomnej medziľudskej komunikácie. Niektorým sa nevyvíja reč vôbec. Prítomné sú abnormality reči (echolálie, zamieňanie osobných zámen „ja – ty“, dieťa o sebe hovorí v druhej alebo tretej osobe);

(iii) obmedzené, stereotypne sa opakujúce správanie, typické je odmietanie zmien v každodenných rutinách, lipnutie na predmety, ktoré sú netypické pre daný vek (matice, káble, lyžice), upína sa na jednoduché stereotypné činnosti (napr. zoraďuje autíčka do radov, otáča kolieskami aut stále dookola). Absentuje imaginárna hra (dieťa sa nedokáže hrať „akoby, akože“).

**Atypický autizmus** sa od detského autizmu odlišuje vekom vzniku. Môže sa prejavovať aj po 3 roku života, alebo tým, že dieťa nemá problém súčasne vo všetkých troch oblastiach tzv. autistickej triády (jedna z oblastí nie je primárne a výrazne narušená). Z hľadiska náročnosti starostlivosti a potrebnej intervencie sa atypický autizmus nelíši od detského autizmu.

Špecifickou kategóriou sú deti s **Aspergerovým syndrómom**, s ktorými sa môžu učiteľky stretnúť v kolektíve detí materskej školy bežného typu. Tieto deti majú intelekt v pásme normy. Vo veku päť rokov obvykle hovoria plynule, majú čistú a dobrú slovnú zásobu. Vývin reči býva však abnormálny – nápadne mechanická a formálna reč kopírujúca výrazy dospelých. Deti majú problémy predovšetkým v oblasti pragmatického využívania reči, čo znamená, že reč málokedy zodpovedá sociálnemu kontextu danej situácie. Humorne alebo ironicky povedané výroky chápu doslovne. Majú obmedzenú schopnosť vyjadriť svoje pocity. Preferujú obľúbené okruhy záujmov napr. encyklopedické záujmy, dopravné prostriedky, počítače, vesmír, mapy, značky áut. Tieto deti sa nedokážu primerane zapojiť do kolektívu vrstovníkov, preto práve materská škola je prvým miestom kde sa zistí, že dieťa má problémy.

Podľa sociálneho správania rozlišujeme tri základné typy jedincov s autizmom – **izolovaný, pasívny a aktívny bizarný typ**. **Izolovaný typ** nemá záujem o kontakty s ľuďmi, správa sa akoby ich k svojmu životu vôbec nepotreboval. **Pasívny typ** sa na prvý pohľad správa ako izolovaný typ, ale ak s ním naviažeme kontakt neodmieta ho. **Aktívny bizarný typ** – do tejto skupiny patria jedinci, ktorí navádzajú kontakty veľmi zvláštnym spôsobom, zvyčajne na rovnakú tému.

Netreba zabúdať, že príznaky PAS sú rôzne, každé dieťa s PAS je iné, špecifické. Dôležité je uvedomiť si, že tieto prejavy dieťaťa a jeho vývin v jednotlivých oblastiach nie je možné ovplyvniť spôsobom, ktorý sa využíva u intaktných detí.

24

Výchova a vzdelávanie detí s PAS v materskej škole sa realizuje v zmysle platnej legislatívy. Dieťa sa prijíma do materskej školy na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu dieťaťa. Zákonný zástupca musí okrem žiadosti o prijatie dieťaťa s PAS a potvrdenia o zdravotnom stave dieťaťa predložiť aj vyjadrenia (odporúčania) ďalších odborníkov (Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva) na základe diagnostického vyšetrenia. Dieťa s PAS je do materskej školy prijaté len vtedy, ak riaditeľ materskej školy o jeho prijatí vydal rozhodnutie.

Predprimárne vzdelávanie detí s PAS v podmienkach materskej školy bežného typu sa môže realizovať formou integrovaných **špeciálnych tried pre deti s PAS**, alebo **individuálnym začlenením dieťaťa s PAS** do triedy s ostatnými deťmi za predpokladu, že sú vytvorené adekvátne podmienky – personálne, priestorové, materiálne a za podmienok tímovej spolupráce odborníkov na autizmus (informácie na túto tému sú podrobne uvedené v kapitole „Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ knihy Metodika predprimárneho vzdelávania (zdroj Guziová a kolektív autorov, 2011, s. 165–168).

Špecifické potreby a požiadavky vzdelávania detí s PAS vymedzuje **Vzdelávací program pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami**, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.



Obsah a špecifické ciele predprimárneho vzdelávania sa prispôbujú individuálnym osobitostiam každého dieťa. Deti s PAS sa vzdelávajú výlučne podľa **individuálneho vzdelávacieho programu**. Pri individuálnom začlenení dieťaťa do kolektívu ostatných detí je nevyhnutné, aby učiteľka materskej školy spolupracovala so špeciálnym pedagógom nielen pri tvorbe **individuálneho vzdelávacieho programu**, ale aj pri jeho zavádzaní do aplikačnej praxe a následnom pedagogickom hodnotení.

Výchovno-vzdelávaciu činnosť detí s PAS je nevyhnutné rozšíriť o progresívne metódy a postupy. Osvedčenou metódou, ktorá sa na Slovensku využíva v aplikačnej praxi je **metóda TEACCH** (Treatment and Education of autistic and Related Communication Handicapped Children). Dôraz je kladený na štrukturalizáciu a vizualizáciu výchovy a vzdelávania dieťaťa s PAS. Pre našu materskú školu je typickou črtou využívanie inovatívnych metód a postupov. Práve preto si rýchlo našli svoje miesto aj digitálne technológie, vrátane edukačných programov, ktoré efektívne využívame počas realizácie výchovno-vzdelávacej činností u detí s PAS.

**Edukačné programy: Krok za krokom a Hravé slovíčka** – sú primárne určené deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predškolského veku. Využívame ich pri práci s interaktívnou tabuľou, ako podporný edukačný nástroj na dosahovanie vzdelávacích štandardov učebných plánov Školského vzdelávacieho programu „Hviezdičkovo“. Programy umožňujú realizovať individualizované vzdelávanie detí s PAS. Edukačné programy ponúkajú nové učebné stratégie, ktoré stimulujú deti k zmysluplnej činnosti. Prácou na interaktívnej tabuľi majú deti primerane vizualizované jednotlivé aktivity, ktoré uskutočňujú individuálne resp. vo dvojici podľa vlastného pracovného tempa. Deti získavajú okamžitú spätnú väzbu o úspešnosti alebo neúspechu. Programy umožňujú deťom opakovane realizovať interaktívne aktivity na tabuľi, až pokiaľ nedosiahnu úspech, čo je veľmi dôležité pre ich psychický vývin.

Aktivity obsiahnuté v edukačných programoch Krok za krokom a Hravé slovíčka využívame na rozvíjanie vizuo-motorickej a audio-vizuálno-motorickej koordinácie, na rozvíjanie sluchového vnímania, grafomotorických zručností, matematických schopností, priestorovej predstavivosti a sociálnych kompetencií.

**Metóda ABA** (aplikovaná behaviorálna analýza) – je ďalšou progresívnou metódou, ktorú využívame v pedagogickom pôsobení na dieťa s PAS. Cieľom je nájsť spôsob ako naučiť dieťa správať sa sociálne vhodným spôsobom, keď niečo chce alebo potrebuje. Terapia ABA predstavuje intenzívny tréning, zameriava sa predovšetkým na zisťovanie príčiny problémového správania dieťaťa s PAS. Program ABA je **individuálne vypracovaný pre konkrétne dieťa**. Richman (2008) uvádza dva spôsoby, ako využiť teóriu učenia a ABA, a to:

1. učenie postupnými krokmi,
2. príležitostné učenie.

**Pri učení postupnými krokmi** – učiteľ (terapeut, rodič a pod.) ponúkne dieťaťu Sd (diskriminačný stimul.), t.j. inštrukciu a čaká na reakciu dieťaťa. Ak dieťa reaguje správne, posilní sa žiadúca reakcia pochvalou, odmenou. Ak reaguje chybné, učiteľ stimuluje dieťa tak, aby reagovalo správne, aby sa učilo správnu reakciu na danú inštrukciu.

**Príležitostné učenie** – upravia sa podmienky a prístup, tak aby dieťa muselo iniciovať kontakt a požiadať o vec, ktorú potrebuje. Zručnosť požiadať o niečo je takto učená príležitostným učením.

**Program: Vizuálne čítanie** – na jeho vývoji a overovaní sa spolupodieľali aj špeciálni pedagógovia našej materskej školy. Program je zameraný na nácvik čítania. Dieťa pracuje s tabletom, učí sa spájať obrázok so zvukom a zvuk s obrázkom. Využíva vizualizáciu spájania hlások do slabík a slabík do slov, čítania slov, globálneho čítania slovičiek, rozpoznáva a číta číslice. Vizuálne čítanie je štruktúrované do dvanástich úrovní. Každá úroveň má šesť lekcií v režime nácviku čítania a testovania. Program automaticky zaznamenáva štatistiku nesprávnych odpovedí a graficky ich zobrazuje. Pre ľahšiu orientáciu sú lekcie rozložené v stromovej štruktúre.

Deti s PAS majú odlišný kognitívny štýl, nerozumejú sami sebe a neuvedomujú si vlastnú identitu, čo sa môže navonok prejavovať tým, že nevhodne reagujú. Vychádzajúc z uvedeného musí učiteľka materskej školy pristupovať k vzdelávaniu detí a výbere edukačných metód a postupov veľmi zodpovedne. Učiteľ má nezastupiteľné miesto v procese vzdelávania dieťaťa s PAS. Na učiteľa sa kladú vysoké požiadavky a to nielen odborné, ale aj z osobnostného a ľudského hľadiska.

Dnes sa často stretávame so situáciou, kedy rodič zámerne pri zápise dieťaťa do materskej školy zamlčí informácie o postihnutí dieťaťa, respektíve po dohode s lekárom prinesie žiadosť o prijatie dieťaťa do materskej školy s vyznením, že dieťa je zdravé a spôsobilé navštevovať materskú školu. Tiež sa stáva, že v kolektíve detí bežnej triedy materskej školy je dieťa, ktoré vykazuje „problémové správanie“, pričom zákonný zástupca/rodič nemá vedomosť o tom, že jeho dieťa má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ktoré počas prvých dní pobytu dieťaťa v materskej škole nemusia byť viditeľné. Až v rámci realizácie adaptačného procesu dieťaťa na podmienky materskej školy vznikne problém so vzdelávaním takéhoto dieťaťa, ktorý je nevyhnutné riešiť so zákonným zástupcom dieťaťa veľmi citlivo, v zmysle platnej legislatívy.

Napriek všetkému by sme nemali k tejto špecifickej skupine detí a k ich rodičom ostať nevládajúci a ľahostajní. Je na nás akým spôsobom budeme šíriť povedomie o autizme na verejnosti, ako a čo sme schopní urobiť preto, aby sme týmto deťom podali pomocnú ruku, aby sme im pomohli primerane sa integrovať do spoločnosti. Dnes môžeme povedať, že dieťa s PAS môže dobre profitovať zo zaradenia do špeciálnej triedy bežnej materskej školy. Integráciou umožníme deťom učiť sa sociálnym zručnostiam, začleniť sa do vrstovníckej skupiny, rozvíjať vzťahy a

hrať sa spolu so svojimi vrstovníkmi. Najväčším problémom školských inštitúcií býva neschopnosť vytvoriť dobré materiálne a personálne podmienky na vzdelávanie týchto detí. Filozofia integrovaného školstva je postavená na tom, že každé dieťa má právo na vzdelanie a prístup k spoločenským zdrojom tak, aby mohlo naplniť svoj potenciál a viesť spokojný život.

## ZÁVER

V súčasnosti sa výrazne zlepšila informovanosť odborníkov, rodičov a verejnosti o autizme. Skvalitnila sa tiež diagnostika autizmu a legislatíva. Ale je to stále veľmi málo v porovnaní s tým, ako je problematika školského vzdelávania a komplexnej starostlivosti o jedincoch s PAS riešená v zahraničí napr. v USA. Pre deti s PAS v predškolskom veku je dôležité, aby o ich postihnutí vedelo okolie, aby ich akceptovali ich „inakosť“. Je ich dosť na to, aby sme si uvedomili, že tu žijú, a treba im čím skôr pomôcť. Deti s PAS potrebujú trpezlivý, citlivý a individuálny prístup učiteľa. U detí s PAS je nevyhnutné sústrediť sa popri umožňovaní rozvoja kognitívnych schopností predovšetkým na učenie sa a rozvoj sociálnych-adaptívnych zručností. Naše skúsenosti potvrdzujú, že pre deti s PAS je veľmi prínosné byť v prirodzenom prostredí materskej školy, kde majú možnosť uskutočňovať rôzne aktivity so svojimi vrstovníkmi bežnej populácie. Zlepšujú sa im verbálne a sociálne zručnosti, znižuje sa frekvencia typických autistických manierizmov. Na druhej strane intaktné deti majú tak príležitosť porozumieť deťom, ktoré sú „iné“ a naučiť sa tolerancii a empatii. Musíme si uvedomiť, že integrácia detí s PAS je jediným spôsobom ako tieto deti privyknúť žiť v našej spoločnosti, redukovať ich stres, naučiť ich čo najväčšiemu porozumeniu nám ostatným.

27

## INFORMAČNÉ ZDROJE

HARČARIKOVÁ, T., PREČUCHOVÁ ŠTEFANOVIČOVÁ, A., GOGOVIÁ, T., ŠUŠOROVÁ, V. 2013. *Pedagogika detí s poruchami učenia, správania a autizmom raného a predškolského veku*. Bratislava: Iris, 143 s.

OSTATNÍKOVÁ, D. a KOLEKTÍV AUTORIEK. 2015. *Máme dieťa s autizmom*. Bratislava: Veda, vyd. SAV, 174 s.

THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 453 s.

GUZIOVÁ, K. A KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Expresprint, 352 s.

RICHMAN, S. 2006. *Výchova detí s autizmem*. Praha: Portál, 127 s.

# INTERAKTÍVNA TABUĽA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

## INTERACTIVE WHITEBOARD IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Lilla Koreňová

*Comenius University in Bratislava  
Faculty of Education  
Department of Pre-primary and Primary Education  
doc.PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
SLOVAK REPUBLIC  
korenova@fedu.uniba.sk*

### **Abstrakt**

Digitálne technológie prenikajú nielen do každodenného života ale aj do škôl. Počítače, tablety, smartfóny sú súčasťou dnešnej generácie detí už od narodenia, sú digitálnymi domorodcami, preto sa prirodzene objavujú aj v materskej škole. Okrem interaktívnej tabule v triedach a notebookoch v učebniciach deti často používajú aj tablety, smartfóny a iné digitálne technológie. Pre učiteľa materskej školy je aktuálnou otázkou, čo z týchto digitálnych technológií využiť v predprimárnom vzdelávaní? Ukazuje sa, že každá zo spomínaných technológií má svoje miesto, dá sa efektívne použiť pri dosahovaní cieľov predškolského vzdelávania. V príspevku chceme poukázať na niekoľko príkladov efektívneho využitia interaktívnej tabule v súlade s cieľmi Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.

**Kľúčové slová:** Deti v predškolskom vzdelávaní, digitálne technológie, interaktívne tabule

### **Abstract**

Digital technologies find their way into our everyday lives and into schools as well. Computers, tables, smartphones are a part of today's generation of children from birth. They are "digital aboriginals", therefore digital technologies occur naturally also in nursery schools. Besides interactive whiteboards and notebooks, students often use tablets and smartphones in classrooms. Teachers have to face the question, how to take leverage of these technologies in the classroom. It turns out, that all of the mentioned technologies has its own place and can be effectively used in achieving goals of pre-elementary education. In this paper, we would like to demonstrate a few examples of effective use of interactive whiteboards in accordance of the State educational program of pre-elementary education in nursery schools.

**Keywords:** Children in pre-primary education, digital technology, interactive whiteboard

## TEORETICKÝ RÁMEC PROBLEMATIKY

Pod pojmom informačné a komunikačné technológie (Information and Communication Technologies) rozumieme výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré pomáhajú pri výučbe, štúdiu i vzdelávaní, pri práci a všeobecne v živote. Patrí k nim počítač, Internet, e-mail, mobilný telefón, kalkulačka, elektronický diár a podobne. (Kalaš, 2001)

Podľa International Society for Technology in Education sú v súčasnosti dôležité pre mládež nasledovné kompetencie:

- Tvorivosť a zmysel pre inovácie
- Komunikácia a spolupráca
- Vedecké myslenie a práca s informáciami
- Kritické myslenie, riešenie problémov a schopnosť rozhodovať
- Digitálne občianstvo a celoživotné vzdelávanie
- Digitálna gramotnosť (ISFTIE, 2014)

Materské školy predstavujú mimoriadne významnú príležitosť pre moderné vzdelávanie našich detí. Ak chceme túto príležitosť produktívne využiť, musíme rozpoznať, ktoré z fenoménov súčasnosti nám v tom môžu pomôcť. Jedným z takýchto fenoménov sú aj digitálne technológie, vhodne integrované do hry a rozvoja detí. (Kalaš, a iní, 2012)

Mnohí odborníci v oblasti vzdelávania sa domnievajú, že digitálne technológie môžu prispieť pri rozvoji kompetencií detí už v predškolskom veku. Viacero výskumov v oblasti šírenia digitálnych technológií potvrdilo, že nové technológie majú na život detí nezanedbateľný vplyv. Iné štúdie zasa upozorňujú na rôzne riziká, ktorých si musíme byť v tejto oblasti vedomí. Viaceré z týchto obáv však pramenia z prevažne nesprávneho presvedčenia, že digitálne technológie v predprimárnom vzdelávaní robia z detí pasívnych prijímateľov alebo osamelých hráčov počítačových hier, vylúčených zo sociálnych interakcií pri učení sa a pri hre. (Kalaš, 2011)

Základnou otázkou pre využívanie digitálnych technológií do predprimárneho vzdelávania je vývinová primeranosť, pomocou čoho sa posudzuje vhodnosť a aplikovateľnosť digitálneho produktu. K najpoužívanejším patrí počítač a edukačné programy, často sprostredkované cez interaktívnu tabuľu.

Počítače sú už takmer v každej rodine samozrejmosťou. Svet počítačov je pre dieťa fascinujúci a veľmi príťažlivý. Ak stlačenie jedného tlačidla dokáže zapnúť rozprávku, spustiť zaujímavú hru, nie je sa čo diviť, že tento mini technický svet v našom veľkej svete má svoje kúzlo pre tých najmenších. Dieťa túži samo ovládať túto pre neho veľmi príťažlivú hračku, zapnúť, vypnúť, hrať hru, kresliť, atď.

Aplikácie tohto typu prispievajú k rozvoju tvorivosti tým, že podporujú širokú škálu rôznych vstupov a rôznych reakcií detí. Takéto nástroje môžu mať mimoriadne

motivujúcu úlohu v poznávacom procese detí. Môžu sa stať nástrojmi či pomôckami, ktoré

(a) ich zaujmú a budú sa chcieť o ne podeliť,

(b) okrem poznávania podporia aj riešenie problémov spôsobmi, ktoré doposiaľ neboli možné. (Kalaš, 2011)

Podľa Lukáča použitie počítača vo vyučovacom procese môže prispievať k napĺňaniu didaktických funkcií:

- motivačná funkcia – počítače môžu prispieť k formovaniu kladných postojov študentov k učeniu
- informačná funkcia
- riadiaca funkcia - vysoko interaktívne výučbové programy môžu riadiť cieľavedomú výmenu názorov medzi subjektom vzdelávania a počítačom.
- racionalizačná funkcia – vhodné zaradenie počítača do vzdelávacieho procesu môže podporiť diferenciaciu postupu a metód vyučovania vo vzťahu k jednotlivým študentom
- kontrolná funkcia – pomocou počítača sa efektívnejším spôsobom dajú diagnostikovať a vyhodnocovať výsledky výučby
- komunikačná funkcia – počítačom podporované vyučovanie podporuje vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi
- sociálna funkcia – práca v skupinách (Lukáč, 2001)

30

Pod pojmom digitálne prostredie na školách rozumieme digitálne technológie, ktoré sa v škole môžu využiť pre vyučovacie ciele.

Presnú definíciu digitálnych technológií v kontexte školy vymedzil prof. Kalaš nasledovne: „Digitálne technológie (v kontexte vzdelávania) je široký súbor prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov (prichádzajúcich z oblasti počítačov), ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a pod., teda na komplexnú podporu všetkých rozvojových domén detí, žiakov a učiacich sa každého veku. Je to synonymum pre IKT alebo informačné a komunikačné technológie, v ostatných desiatich rokoch však postupne nahrádza označenie IKT v pedagogických a vládnych dokumentoch mnohých štátov a zoskupení vrátane EK.“ (Kalaš, 2011)

Medzi súbor takýchto prostriedkov nepochybne patria už nielen počítače, notebooky, ale aj tablety a smartfóny, ktoré spolu s internetom a vhodným softvérom môže učiteľ predprimárneho vzdelávania využiť pre elektronické vzdelávanie. Do hardvérového vybavenia ešte v súčasnosti určite patria nielen dataprojektory ale aj interaktívne tabule.

Z antropologického hľadiska rozlišujeme tri obdobia veku dieťaťa vo vzťahu k počítačom:

- obdobie do 7 rokov – toto obdobie je obdobie reflexie. V tomto období sa deti zaujímajú o tom, či počítač myslí, cíti a týmito otázkami sa chcú dostať k odpovedi, čo to vlastne počítač je
- obdobie predpubertálne – je to obdobie akcie. Tu už deti nezaujíma to, čo vlastne to je, ale ako by ho mohli ovládať a čo s ním môžu robiť
- obdobie adolescencie – nastáva znova obdobie reflexie. Tieto deti sa upriamujú na skúsenosti so stotožnením. Pre veľa z nich slúži ako komunikačný prostriedok, je centrom ich diania a ich aktivít a stáva sa pre nich časťou reflexie o sebe samom. (A. Turkleová, In: Valachová, D, 2004)

Integrácia digitálnych technológií do školského vzdelávacieho programu má byť podporovaná nasledovnými krokmi:

1. Vytvorte podporné skupiny učiteľov, ktorí sa zaujímajú o vývinovo primerané technológie pre deti predškolského veku.
2. Vyhľadávajte vývinovo primerané digitálne hračky, pomôcky, softvér.
3. Kriticky zväzťe vhodnosť internetových stránok a voľne dostupných softvérov pre edukačný proces.
4. Obohacujte svoje technické spôsobilosti s prácou s digitálnymi technológiami, no predovšetkým sa zamerajte na didaktickú stránku ich začlenenia do školského kurikula. (Wardle, 2008, in: Lynch, Vargová, 2016)

31

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 má výchova a vzdelávanie v predškolskom veku činnostný a procesuálny charakter. Všeobecné i špecifické ciele (t. j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú k rozvoju základov kľúčových kompetencií (spôsobilostí).

V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie (spôsobilosti):

- Psychomotorické kompetencie
- Osobnostné (interpersonálne) kompetencie
- Sociálne (interpersonálne) kompetencie
- Komunikačné kompetencie
- Kognitívne kompetencie
- Učebné kompetencie
- Informačné kompetencie

Štátny vzdelávací program pre materské školy má názov Dieťa a svet, skladá sa zo štyroch tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra.

Digitálne technológie ako interaktívna tabuľa, počítač a tablet sa môžu veľmi efektívne integrovať do všetkých okruhov.

V tematickom okruhu JA SOM je definovaný aj obsahový štandard: Elementárne základy práce s počítačom a podľa výkonového štandardu majú deti zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami.

## INTERAKTÍVNA TABUĽA A TABLET

Intenzívny rozvoj spoločnosti prináša nové úlohy a kladie úplne nové nároky na vzdelávací systém. Interaktívna tabuľa je bezpochyby novinkou výuky najmodernejších počítačových technológií 21. storočia. V poslednej dobe sa v tradičnom modeli výuky stáva na všetkých typoch škôl samozrejmosťou. Edukačnými aktivitami s využitím digitálnych technológií dávame deťom možnosť tvoriť, improvizovať, emocionálne zvládať problémovú situáciu.

Vhodné používanie interaktívnej tabule v edukačnom procese pomáha premeniť poznatky a vedomosti s dôrazom na poznávací proces dieťaťa a jeho genézu. Je nositeľom informácií, ktoré si dieťa dokáže osvojiť a overiť v aktívnej činnosti.

Z obsahového hľadiska ponúka interaktívna tabuľa príležitosti na rozvíjanie osobnosti dieťaťa v každom tematickom okruhu:

- JA SOM– rozvoj osobnostných kompetencií, primárne zmyslov (zrak, sluch, hmat), rozvoj sebapoznania, sebaaprezentácie.
- ĽUDIA- rozvoj sociálnych skúseností (v rámci skupinovej/ párovej práce pri interaktívnej tabuli).
- PRÍRODA– rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na zemi, prírodných javov, živých i neživých predmetov, na formovanie začiatkov ekologickej kultúry, vytváranie (formovanie) pohľadu na svet prírody a vzťahu k prírode, vytváranie základov svetonázoru a získavanie základných vedomostí o zemi a vesmíre (zem, vesmír).
- KULTÚRA– rozvíjanie kontaktov dieťaťa so svetom duševných činností ľudí, rozvoja

vnímania a uplatňovania hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry.

V rámci implementácie interaktívnej tabule do materskej školy je vhodné striedať a efektívne

modifikovať jej využívanie v rôznych organizačných formách:

- hry a hrové činnosti– kedy učiteľka môže využiť prácu s jedným dieťaťom v rámci diagnostikovania, pozorovania, intervencie či situačného rozhodovania, alebo so skupinou detí v rámci nej navodenej a riadenej edukačnej aktivity;
- pohybové a relaxačné cvičenia – ako motiváciu pred cvičením, počas cvičenia

v rámci zdravotných a dychových cvičení, alebo po cvičení v rámci relaxácie;

pobyt vonku- ako motivácia na zacielenie pozornosti detí v rámci riadeného



pozorovania napr. javov v okolí MŠ, prírodnín a pod.;

- edukačná aktivita – v ktorej je zastúpené spontánne a situačné učenie a na základevhodnej a účinnej motivácie aj cieľavedomé, zámerné–intencionálne učenie. (Franková, Štepeľáková, 2015)

V edukačnej aktivite učiteľka v primeranej miere môže využiť interaktívnu tabuľu na rozvoj perceptuálno-motorickej, kognitívnej alebo sociálno-emocionálnej oblasti. Môže ich využiť v skupine detí, frontálne, súčasne so všetkými deťmi, individuálne. Môže ich využiť jednak na cieleňú edukáciu, alebo so zámerom diagnostikovať dieťa/deti.

## NIKOĽKO UKÁŽOK VYUŽITIA INTERAKTÍVNEJ TABULE

V ďalšom uvádzame niekoľko príkladov využitia interaktívnej tabule v materskej škole.

Najrozšírenejším zdrojom elektronických materiálov pre materské školy je portál Planéta vedomostí, ktorá je voľne dostupná. Vzdelávací portál **Planéta vedomostí** je prevádzkovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Bol navrhnutý primárne pre školy, učiteľov a žiakov, ktorí hľadajú nové a moderné spôsoby vyučovania a učenia sa. Cieľom portálu je poskytnúť školám, učiteľom, žiakom a širokej verejnosti kvalitné, atraktívne a stimulujúce vzdelávacie materiály pre zefektívnenie a modernizáciu vzdelávacieho procesu. Materiály na portáli sú sprístupnené podľa predmetov a úrovní, a taktiež podľa tematických celkov definovaných Štátnym vzdelávacím programom. Vzdelávacie materiály získali odporúčaciú doložku Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Pre úroveň ISCED0 obsahuje portál materiály v týchto tematických oblastiach:

33

- Angličtina pre deti, ktorá obsahuje 428 materiálov (Obrázok 1).



Obrázok 1 Ukážka aktivity Planéty vedomostí, Angličtina pre deti

- Krok za krokom, ktorý obsahuje 423 aktivít na pochopenie vzťahu, rozvoj zrakového vnímania a zrakovo-motorickej koordinácie, rozvoj perzeptuálno-motorickej oblasti, rozvoj grafomotoriky, rozvoj matematickej a prírodovednej gramotnosti, rozvoj priestorovej orientácie, rozvoj myslenia, rozvoj sociálnych kompetencií a rozvoj pracovných zručností (Obrázok 2).
- Hravé slovíčka, ktorý obsahuje 127 aktivít na rozvoj jazyka a komunikácie (Obrázok 3).
- Hurá do školy, ktorý obsahuje 382 aktivít na diagnostiku, rozvoj reči, motoriky, zrakového vnímania a matematickej gramotnosti. (Obrázok 4).

34

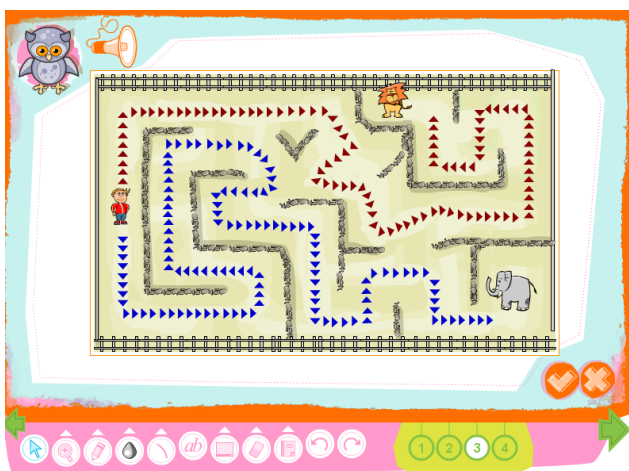
Učitelia môžu tieto aktivity využívať hlavne na interaktívnej tabuli, prípadne na počítačoch s dotykovou obrazovkou.



Obrázok 2 Ukážka aktivity Planéty vedomostí, Rozvoj matematickej gramotnosti



Obrázok 3 Ukážka aktivity Planéty vedomostí, Rozvoj myslenia



Obrázok 4 Ukážka aktivity Planéty vedomostí, Priestorová orientácia

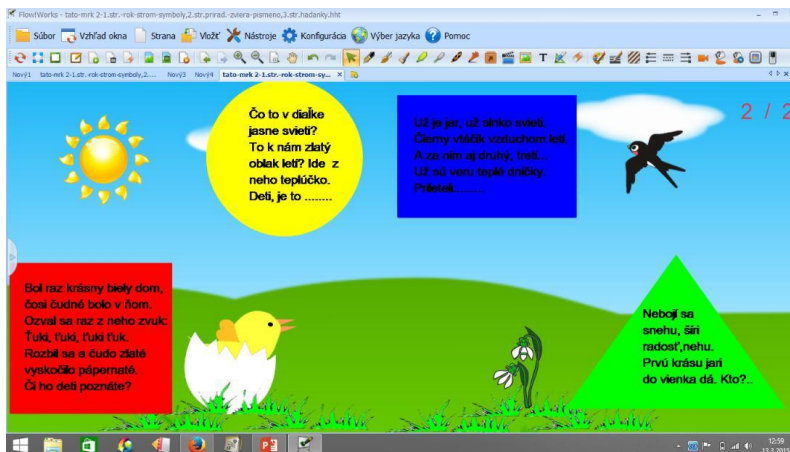
Uvedené aktivity sú ozvučené, preto dieťa po kliknutí na ikonu reproduktora samostatne vie riešiť úlohy. Následne animovaná figúrka mu oznámi, či postupoval správne a „odmení“ ho krátkou animáciou.

Ďalšie ukážky sú vytvorené učiteľkami predprimárneho vzdelávania z praxe v softvéri pre interaktívne tabule. Ukážky sú vyberané zo záverečných prác v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Edukačná interaktívna aktivita : Čo videlo slniečko – je interaktívny učebný materiál zameraný na kognitívnu vzdelávaciu oblasť rozvoja (Obrázok 5). Cieľom je platiť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext- uhádnuť hádanky na tému Jar. Poznať, rozlíšiť a určiť rovinné geometrické tvary, farbu.

Opis práce dětí na interaktivnej tabuli:

Dieťa vyberie geometrický tvar, pomenuje ho, určí jeho farbu. Učiteľka prečíta hádanku, ktorá je na vybranom geometrickom tvare. Po prečítaní dieťa určí, čo sa ukrývalo v hádanke. Pomocou tlačidla nástroja VÝBER odsunie geometrický tvar. Odkryje obrázok charakterizujúci ročné obdobie Jar, ktorý pomenuje a slovne opíše.



Obrázok 5 Ukážka edukačnej aktivity Čo videlo slniečko

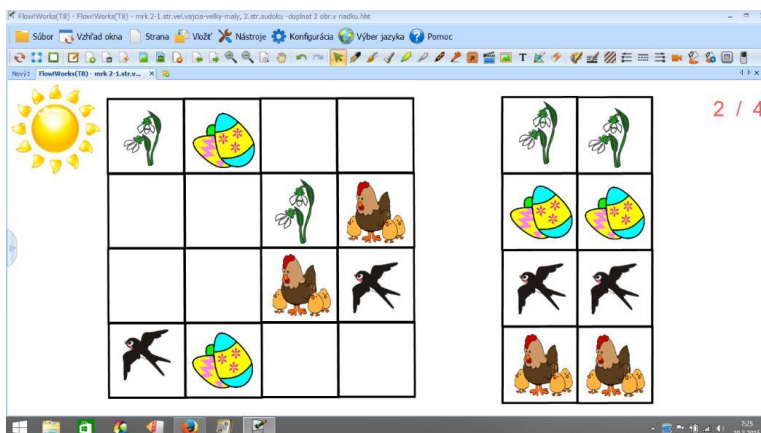
36

### Edukačná interaktívna aktivita : Doplň chýbajúce obrázky (Sudoku)

Cieľom je rozvíjať kritické myslenie, schopnosť zrakovej analýzy a syntézy, usporiadania obrázkov podľa logického sledu, koncentrácie pozornosti (Obrázok 6).

Opis práce dětí na interaktivnej tabuli:

Dieťa presúva obrázky z tabuľky do mriežky tak, aby sa v riadku a ani v stĺpci obrázky neopakovali. Dieťa zdôvodní výber a konkrétny symbol slovne opíše.



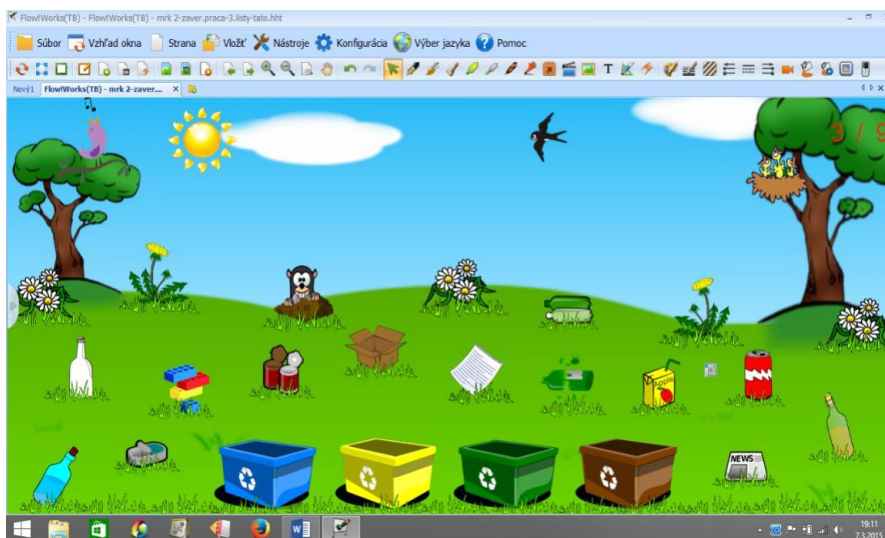
Obrázok 6 Ukážka edukačnej aktivity Sudoku

### **Edukačná interaktívna aktivita : Pomôž krtkovi upratať lúku**

Cieľom je pomenovať predmety na obrázku a určiť tie, ktoré na lúku nepatria. Roztriediť odpady a vložiť ich do príslušných separačných nádob (Obrázok 7).

Opis práce detí na interaktívnej tabuli:

Dieťa predmety pomenuje, určí materiál, z ktorého sú vyrobené, ich používanie. Pomenuje farbu separačných nádob a určí, ktoré predmety do nich patria. Ťahom presúva predmety k príslušajúcim separačným nádobám. Správnosť priradenia obrázku potvrdí zvukový efekt potlesku, nesprávnosť efekt trúbenia.



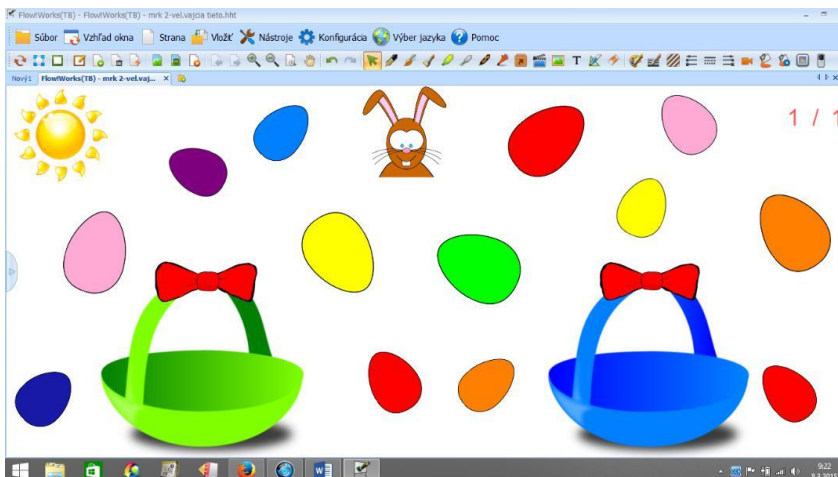
Obrázok 7 Ukážka edukačnej aktivity Pomôž krtkovi upratať lúku

### **Edukačná interaktívna aktivita: Daj vajíčka do košíčka**

Cieľom je uvedomiť si a rozlišovať pojem veľký, malý, poznať obsah pojmov. Triediť, spočítať, zaznamenať počet predmetov podľa pokynov (Obrázok 8).

Opis práce detí na interaktívnej tabuli:

Dieťa pomocou tlačidla VÝBER označí vajíčko, otočí ho do vertikálneho smeru a premiestni do určeného košíka. Správnosť výberu potvrdí zvukový efekt potlesku, nesprávnosť trúbenie. Zvolí funkciu PERO, hrúbku a farbu čiary zhodnej s farbou košíka. Spočíta vajíčka a ich počet zaznamená čiarkami pod príslušný košík. Určí, ktorých vajíčok je viac, ktorých menej.



Obrázok 8 Ukážka edukačnej aktivity Daj vajíčka do košíka

## NIEKOĽKO UKÁŽOK VYUŽITIA TABLETU ALEBO SMARFÓNU

Existuje veľké množstvo aplikácií na tabletoch a smartfónoch, ktoré sú určené deťom predškolského veku. Väčšinou sú free aspoň v trial verzii a to alebo v obchode GooglePlay (pre OS Android) alebo na iTune (pre iPad).

38

Tieto aplikácie môžeme rozdeliť na aplikácie:

- kreslenie, vyfarbovanie
- rozoznávanie tvarov, farieb
- počítanie
- logické ( napríklad laburint)
- puzzle
- priradovanie (napríklad obrázkov k zvukom)
- a iné.

Uvádzame niekoľko ukážok:



Obrázok 9 Aplikácie pre deti v OS Android - ukážka

**Aplikácia Puzzle Caraj Cars Puzzle**(Obrázok 10)– dieťa má za úlohu skladať autá z jednotlivých súčiastok, ide o rozpoznanie tvarov



Obrázok 10 Ukážka aplikácie Puzzle Car

**Aplikácia KidsGarden**(Obrázok 11)– dieťa má za úlohu priradiť tvar rôznych predmetov, ovocia, zeleniny, zvierat, písmen, atď. k ich „tieňu“.

39



Obrázok 11 Ukážka aplikácie KidsGarden

**Aplikácia *PreschoolAdventures***(Obrázok 12) – ide o komplexnú aplikáciu pre predškolača, dieťa má za úlohu rozoznávať tvary, farby, číslice a pod. Zároveň sa učí základné slovíčka v angličtine.



Obrázok 12 Ukážka aplikácie *PreschoolAdventures*

40

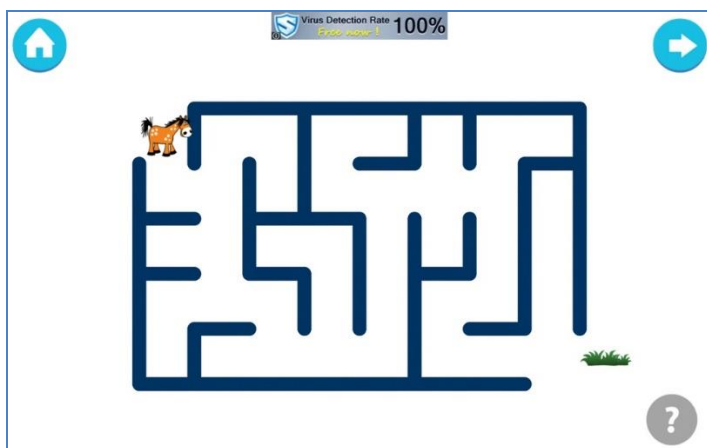
**Aplikácia *FormsforKids*** (Obrázok 13)– ide o hľadanie tvarov, farieb, väčšinou formou pexesa.



Obrázok 13 Ukážka aplikácie *FormsforKids*



Niekoľko aplikácií sa zameriava aj na logické úlohy, ako hľadanie cesty v bludisku.



Obrázok 14 Ukážka aplikácie Bludisko

## ZÁVER

Digitálne technológie zohrávajú významnú úlohu v živote detí v súčasnosti, sú tzv. „digitálnymi domorodcami“ podľa definície Marca Prenského (Prensky 2001). Využitie týchto technológií je pre deti nielen prirodzené, ale aj motivujúce a zábavné. Učiteľ môže striedať individuálne aktivity so skupinovými. Dôležité je ale plánovať prácu v súlade s inými aktivitami a vývinovými špecifikami detí.

Podľa prof. Kalaša integrácia digitálnych technológií do hry a učenia sa detí však nastoľuje veľa náročných otázok. Skúsenosti z rôznych zahraničných i domácich výskumných projektov upozorňujú na to, že samotná prítomnosť nových technológií nezaručuje produktívne využitie ich potenciálu – technologicky bohaté prostredie nie je zárukou kvalitného využitia digitálnych technológií na podporu poznávacieho procesu dieťaťa. Oveľa dôležitejším faktorom je kvalitná pedagogická práca predškolského pedagóga odzrkadľujúca uvážlivé a kritické používanie digitálnych technológií na hru a učenie sa v konkrétnych situáciách. Z toho vyplýva, že okrem technického vybavenia musíme venovať mimoriadnu pozornosť práve otázkam didaktiky integrácie digitálnych technológií do hry, učenia sa a ďalších procesov v materskej škole (Kalaš, a iní, 2013).

## INFORMAČNÉ ZDROJE

Čavojský, I. 2014. *Digitálne technológie v primárnom vzdelávaní*. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym Siedlce.  
Ferko, A. 2012. *Virtuálny svet 2012*. Bratislava: FMFI UK Bratislava.  
ISFTIE. 15. 1. 2014. ISTE Standards for Students resources. The International Society for Technology in Education. Dostupné na Internete: [http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-S\\_PDF.pdf](http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf)

- Jakubíková, Z., & Kostrub, D. 2009. *Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov: Rokus.
- Kalaš, I. 2001. *Integrácia informačných a do všeobecného komunikačných technológií vzdelania*. Bratislava: ŠPÚ.
- Kalaš, I. 22. 2 2011. *Škola ako príležitosť*. Cit. 2014. Dostupné na Internete: Metodický portál, Články: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10613/SKOLA-AKO-PRILEZITOST.html>
- Kalaš, I., & Moravčík, M. 2012. *Digitálne technológie v materskej škole 1*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kalaš, I., Mujkošová, E., Pekárová, J., Uherčíková, V., Chalachánová, V., Hrušecký, R., & Škodáčková, A. 2013. *Digitálne technológie v materskej škole 5*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Koreňová, L., Jodas V. 2002. *Niektoré možnosti využitia Internetu a didaktického softvéru vo vyučovaní matematiky v základných a stredných školách*. Bratislava: MCMB.
- Kostrub, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent - učivo - učiteľ, Didaktický alebo Bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.
- Lukáč, S. 2001. *Multimédiá a počítačom podporované učenie sa v matematike*. Košice: UPJŠ.
- Lukáč, Stanislav a kol. 2010. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete Matematika pre stredné školy*. Košice: elfa s. r. o.
- Mishra, P., & Koehler, M. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6). Cit. 2014. Dostupné na Internete: <http://punya.educ.msu.edu/2008/01/12/mishra-koehler-2006/>
- Mishra, P., & Koehler, M. 2008. *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Washington, DC: AACTE Committee on Innovation and Technology.
- MŠVVaŠ\_SR. 29. 12 2013. DIGIPEDIA 2020 Konceptia informatizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné na Internete: <http://www.minedu.sk/data/att/4796.pdf>
- Niess, M. L.; Ronau, R. N.; Shafer, K. G.; Driskell, S. O.; Harper, S. R.; Johnston, C.; Browning, C.; Özgün-Koca, S. A.; Kersaint, G. (2009). *Mathematics teacher TPACK standards and development model*. Cit. 2014. Dostupné na Internete: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/mathematics/article1.cfm>
- Niess, M. L.-K. 2009. Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online serial]*, 9(1). Cit. 2014. Dostupné na Internete: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/mathematics/article1.cfm>
- Opravilová, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: GRADA.
- Partová, E. 2011. *Vyučovanie matematiky pomocou moderných technológií*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: GRADA.

- Stoffová, V. 2004. *Počítač, univerzálny didaktický prostriedok*. Nitra: FPV Nitra, Edícia Prírodovedec č.152.
- Stoffová, V. 2008. Az animáció szerepe az elektronikus tankönyvekben. *Információs társadalom, VIII.*(3), 113-125.
- Stoffová, V., & Toth, K. (2009). Integrácia IKT a mikrosvetov do vyučovania na ZŠ. *XXI. DIDMATTECH 2008* (s. 203-208). Eger - Komárno: Eszterházy Károly Foiscola, Univerzita J. Selyeho.
- Turek, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition spol s. r. o.
- Vaníček, J. 2009. *Počítačové kognitívni technologie ve výuce geometrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Velikova, E. 2011. *Geo-Gebra: Technology can advance creative mathematical activities in the classroom*. Dostupné na Internetu: [http://www.igmcg.org/files/newsletter\\_1.pdf](http://www.igmcg.org/files/newsletter_1.pdf)
- Žilková, K. 2009. *Školská matematika v prostredí IKT*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.

# KONCEPT PORTFÓLIA, JEHO VEDENIE A TVORBA V MATERSKEJ ŠKOLE

## CONCEPT PORTFOLIO, PORTFOLIO MANAGEMENT AND CONSTRUCTION IN KINDERGARTEN

Jana Koláčková<sup>1</sup>

*<sup>1</sup>Comenius University in Bratislava  
Faculty of Education  
Centre of Research in Pre-primary and Primary Education  
PhDr. Jana Koláčková, PhD.  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
SLOVAK REPUBLIC  
[muranska2@fedu.uniba.sk](mailto:muranska2@fedu.uniba.sk)*

### Abstrakt

Vedecká štúdiá sa zameriava namožnosti práce s portfóliomako nástrojom podpory procesov učenia sa, pedagogickej diagnostiky a hodnotenia v podmienkach predprimárneho vzdelávania. Prináša poznatky o tom, čo je to pedagogická diagnostika, aké sú jej metódy a funkcie a popisuje význam hodnotenia a sebahodnotenia v materskej škole. Štúdiá venuje pozornosť návrhu konceptu portfólia, ako jednej z možností jeho zavedenia v podmienkach predprimárneho vzdelávania. Prezentuje koncept portfólia, jeho funkcie, diagnostický význam portfólia, hodnotenie prostredníctvom portfólia, tvorbu portfólia, jednotlivé typy portfólií a fázy práce s portfóliom. Uvádza výhody a taktiež predpokladané nevýhody vedenia portfólia v materskej škole.

**Kľúčové slová:** portfólio, koncept portfólia, tvorba portfólia, hodnotenie, pedagogická diagnostika, predprimárne vzdelávanie, materská škola

### Abstract

Study focuses on the possibilities of working with the portfolio as a tool to promote learning processes, educational diagnosis and evaluation in terms of pre-primary education. Bringing knowledge of what it is, educational diagnostics, what are methods and functions and describes the importance of evaluation and self-assessment in kindergarten. The study draws attention to the design concept of the portfolio as one of the possibilities of its implementation in terms of pre-primary education. Presents the concept of the portfolio, its features, diagnostic value of the portfolio as measured by portfolio management, portfolio construction, types of portfolios and the phase of working with portfolios. Also discusses the advantages and disadvantages of the anticipated portfolio management in kindergarten.

**Keywords:** portfolio, portfolio concept, creating a portfolio assessment, educational diagnosis, pre-primary education, kindergarten

## ÚVOD

Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole, vychádzajúc zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti. Medzi všeobecné ciele výchovy a vzdelávania v materskej škole patria ciele ako: zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a naplňovať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými, podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu, podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa, identifikovať deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečovať im podmienky na individuálny rozvoj v súlade s týmito potrebami, zabezpečovať dostupnosť a rovnosť vo výchove a vzdelávaní, zabezpečovať dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti, získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredí a pri koordinovanom úsilí o zabezpečovanie blaha a potrieb detí.

Koncept portfólia môže byť v podmienkach predprimárneho vzdelávania v naplnení týchto cieľov nápomocný, môže byť pre pedagóga aj spätnou väzbou a východiskom k hodnoteniu vlastnej práce. Individualizácia výchovy a vzdelávania je založená na predpoklade, že pedagóg každé dieťa dobre pozná a dokáže pre neho zabezpečiť zodpovedajúce a účinné pedagogické vedenie. Má prehľad o tom, ako sa každé dieťa vyvíja v súlade so svojimi predpokladmi. K takémuto hlbšiemu a spoľahlivejšiemu poznaniu, ako uvádza E. Opravilová (2016), nestačí, že si dieťa príležitostne pedagóg všimne. Potrebuje ho sledovať systematicky. Práve systematickým sledovaním odhalí rozdiely, individuálne vzdelávacie potreby a charakteristické rysy, podľa ktorých môže k dieťaťu voliť správny prístup, ponúknuť mu primerané vzdelávacie podnety, a zvoliť optimálne metodické postupy.

Každé dieťa je jedinečnou a individuálnou osobnosťou. Portfólio dieťaťa je nástrojom, ktorý v dôsledku individualizácie vzdelávania umožňuje učiteľke materskej školy pozorovať rozvoj a osobnostné vzdelávacie pokroky u každého dieťaťa zvlášť a dôležité informácie dokumentovať tak, aby mohla každé dieťa dobre spoznať, porozumieť mu a vyhovieť jeho individuálnym možnostiam a potrebám." „*Systematické sledovanie a hodnotenie je profesionálny nástroj pedagóga k dokonalejšiemu, objektívnejšiemu a k spoľahlivejšiemu posúdeniu stavu rozvoja dieťaťa*“ (E. Opravilová 2016).

## KONCEPT PORTFÓLIA

V praxi predprimárneho vzdelávania sa čoraz častejšie venuje pozornosť a záujem o *koncept portfólia*. Definícia portfólianie je jednotná, autori ju definujú

rôznorodo, mení sa, ale zdá sa, že existuje všeobecná zhoda, že portfólio je účelná zbierka prác detí, ktorá pojednáva o výsledkoch ich rastu. Myslíme si, že v rámci rôznych definícií portfólia existujú rôzne systémy portfólia. Portfólio je aj silným motivačným činiteľom, pretože dieťa ako autor svojich prác v portfóliu môže sledovať svoje napredovanie a tešiť sa z neho.

Portfólio je pôvodne ekonomický výraz, ktorý sa neskôr udomácnil aj v pedagogike. Termín portfólio sa v školskom prostredí vo vzťahu k hodnoteniu používa od 90. rokov 20. storočia. Definície portfólia uvádzajú rôzni autori. V pedagogicko-didaktickom rozmere sú portfóliá kolekciami dôkazov rôznych typov, ktoré uľahčujú učiteľovi a dieťaťu reflektovať proces učenia sa. Je to principiálne forma evalvovania procesov, deťom slúži na sebaregulovanie svojho učenia sa a učiteľovi na robenie rozhodnutí ohľadom tohto procesu. Je to konštruovanie biografie na báze externej pamäte. Portfóliá spočívajú na plánovaní a kalkulovaní života (počítať s niečím v ďalšom živote). Reprezentujú procesy, špecifické nástroje pre dokumentovanie spôsobilostí, poznania a ďalších dispozícií (Popkewitz, 2009, s. 140).

Podľa Pedagogického slovníka (2013) je portfóliové hodnotenie: *„typ hodnotenia, ktoré sa zameriava na výkon, majúci zmysel aj v mimoškolskej činnosti, vznikajúci pri autentickom učení. Objektom portfóliového hodnotenia nie sú umelo skonštruované úlohy, testové otázky alebo jednoznačné cvičenia, ale procesy, pri ktorých vznikajú nové hodnoty. Portfólio môže mať najrozličnejšie podoby – fascikel, škatuľa, tvrdé dosky, zakladač s euroobalmi a pod.“*

46

Podľa M. Pascha (1998) je portfólio súbor rôznych produktov vytvorených dieťaťom a ďalších záznamov o dieťati vytvorený pre účely hodnotenia. Má poskytovať dieťaťu samotnému a iným v jeho okolí čo najplastickejší obraz o tom, ako sa dieťa učí, ako uvažuje, vytvára umelecké artefakty, vyrába rôzne predmety atď. *„Je to najucelenejší pohľad na osobnosť dieťaťa“*.

Krok a Lindewald (2007 s. 7) uvádzajú, že *„portfólio je metóda, ktorá učenie sa detí, vývin detí a prácu učiteľov v materskej škole dokumentuje a reflektuje“*

Portfólio slúži ako podklad na komplexné hodnotenie dieťaťa. Tvorí ho súbor dokladov o učení dieťaťa, ktoré vznikajú za určité obdobie pri dosahovaní vzdelávacích cieľov. Portfólio môže byť rôznej podoby a slúžiť rôznym cieľom. *„Je to systém na komplexné hodnotenie“* (Gavora, 2010, s. 163).

Portfólio vedie deti k samostatnosti. Učia sa systematickej práci, učia sa sebahodnoteniu, teda k hodnoteniu ich predchádzajúcej činnosti. Cieľom portfólia je zachytiť vývin, pokrok dieťaťa a premeny za určité časové obdobie. Umožňuje hodnotiť podľa individuálnej vzťahovej normy a pre učiteľa i dieťa je dôležitou spätnou väzbou. Umožňuje učiteľovi voľiť optimálne postupy práce s deťmi.

Ako poznamenáva J. Kratochvílová (2011), portfólio patrí dieťaťu, čiže keď si ho chceme požičať alebo niekomu ukázať, pýtame si od dieťaťa povolenie. Na základe portfólia vie skúsený pedagóg zistiť, čo dieťaťu ide a čo nie. Vie krásne sledovať pokrok dieťaťa v rôznych oblastiach a v neposlednom rade sa na základe portfólia dajú určiť konkrétne talenty dieťaťa.

*„Portfólio je dôležitým faktorom pri sebahodnotení dieťaťa, vedie ho k*

*samostatnosti a rozvíja jeho autoreguláciu“ (Gavora, 2010).*

Využívanie portfólií je vzdelávací proces sám o sebe, ako uvádza aj V. Klenowski (2002). Položky v portfóliu slúžia na jednej strane na demonštráciu učenia a na druhú stranu tvorba portfólia vyžaduje rozvoj dôležitých vedomostí, zručností, stratégií a schopností pre nadväzujúce učenie. Portfólio sa tak stáva nástrojom k demonštrácii učenia sa, ale tiež vzdelávacou metódou, ktorá deti povzbudzuje k tomu, aby prevzali zodpovednosť za svoje učenie.

V. Mertin, J. Krejčová (2012, s.109) charakterizujú portfólio ako „*priebežné archivovanie výsledkov činnosti dieťaťa, prostredníctvom ktorého následne mapujeme jeho vývoj*“.

M. Zelinková (2001, s.45), uvádza, že „*portfólioslúži rodičom, učiteľom a dieťaťu ako komplexný súbor informácií o rozvoji dieťaťa*“.

Čo sa týka terminológie portfóliového hodnotenia a samotného portfólia, nie je jasne vymedzená. Autori medzi sebou rozlišujú samotné portfólio a portfóliové hodnotenie. „*Portfólio ako také a portfóliové hodnotenie sú dva odlišné subjekty*“ (Bagley, 1995, s. 5). Samotný termín portfólio pochádza z latinčiny. *Portare* – niesť a *foglio* – list. Pričom *portfólio* podľa P.B. Bagleyho (1995) označujú autori ako nástroj, ktorý sa využíva na dlhodobé zhromažďovanie informácií o napredovaní v učení sa, ktoré sa potom využívajú pri hodnotení. *Hodnotenie portfólia* je potom metóda hodnotenia, využívajúca práve portfólio dieťaťa na zistenie tohto napredovania a výsledkov učenia sa a na ich následné hodnotenie.

Portfóliové hodnotenie umožňuje učiteľovi a dieťaťu aktívne spolupracovať. Má teda dialogický charakter, aby bolo možné cielene ovplyvňovať priebeh hodnotiacej činnosti. Výmena názorov pri portfóliovom hodnotení medzi učiteľom a dieťaťom je hermeneutická, každý zo zúčastnených sa snaží pochopiť a porozumieť odkazu toho druhého s cieľom, aby dieťa bolo lepšie vybavené pre budúcnosť.

## **Funkcie portfólia**

Portfólio plní významné funkcie, ktoré je vhodné si stále uvedomovať. Ide predovšetkým o tieto funkcie:

- *informačnú* - poskytuje informácie o vývoji dieťaťa učiteľom, rodičom aj samotným deťom.
- *motivačnú* - motivuje deti k lepším výsledkom školskej práce, k dokončeniu činností, k tvorbe vlastných výtvorov, ktoré si chcú uložiť do portfólia a prezentovať sa nimi.
- *komunikačnú* - je prostriedkom komunikácie medzi učiteľom a deťmi, medzi deťmi navzájom, medzi deťmi a rodičmi, či učiteľom a rodičmi.
- *autoregulačnú* - dieťa v spolupráci s učiteľom a spolužiakmi interpretuje svoje výsledky práce, hodnotí ich (explicitne aj implicitne), prežíva svoje

úspechy a neúspechy a rozhoduje sa o ďalšej činnosti, ktorá ovplyvňuje jeho osobnostný rozvoj.

- *diagnostickú* - získané informácie o vývoji dieťaťa slúžia pedagógom ako východisko pre stanovenie vhodných cieľov na podporu rozvoja detí, na voľbu zodpovedajúcich vhodných metód a foriem práce a tiež na rozvoj ich motivácie k učeniu (podľa: Kratochvílová, 2014).

## VYUŽITIE PORTFÓLIA V MATERSKEJ ŠKOLE

Portfólio by malo byť súčasťou bežného dňa v materskej škole a prirodzenou súčasťou dokumentácie učenia dieťaťa. Úlohou učiteľa je, aby prostredníctvom presnej reflexie a odôvodneného výberu obmedzil množstvo materiálu, nakoľko priveľa materiálu sťažuje deťom prehľad a vnímanie ich pokroku v učení. Nakoľko portfólio obsahuje veľké množstvo zozbieranej tvorby dieťaťa a ďalších informácií o ňom, je vhodným prostriedkom pre objektívne hodnotenie dieťaťa. Produkty tvoriace portfólio presne zachytávajú čo dieťa ovláda, aké pokroky spravilo za isté časové obdobie a zároveň poskytuje priestor pre ďalší jeho vývoj. Význam portfólia spočíva aj v tom, že dieťa sa aktívne podieľa na svojom hodnotení a sebahodnotení. Dôkladne vedené portfólio je pri hodnotení nápomocné iba vtedy, ak stojí v priamej súvislosti s rozvojovým plánom učenia sa dieťaťa. Portfólio musí obsahovať autentické produkty dieťaťa, aby fungovalo ako príkladné hodnotenie (Easley, Mitchell, 2004, s. 31). Vzhľadom na to, že nie všetky deti sú na rovnakom osobnostnom stupni vývinu, učiteľ v materskej škole musí individuálne plánovať rozvojové aktivity dieťaťa. Učiteľ by sa mal v pravidelných intervaloch s deťmi rozprávať o ich úspechoch, čo sa naučili a v čom by sa chceli zlepšiť. Rozhovory deti pripravujú na sebahodnotenie a taktiež im pomáhajú rozširovať slovnú zásobu. Reflexia detí o tom, čo sa naučili má informatívny charakter pričom učiteľ si o tom robí poznámky (Easley, Mitchell, 2004, s. 85). Je dôležité, aby učiteľka využila každú príležitosť viesť s dieťaťom dialóg. Učiteľka svojím pravidelným rozhovorom s dieťaťom pomáha pri zbieraní a výbere predmetov a artefaktov. Dieťa si musí najprv zvyknúť, že musí ku každému predmetu porozprávať príbeh. Po pochopení zmyslu portfólia sa môže sám rozhodnúť o tom, čo si ponechá a akým spôsobom tieto predmety uloží do portfólia – môže ísť o predmety, ktoré má z domu alebo vznikli v materskej škole.

V portfóliu sa zhromažďujú aj záznamy, alebo fotografie, ktoré opisujú rôzne činnosti, ktoré sa deťom podarili a na ktoré je dieťa hrdé. Pripomínajú príjemné alebo nepríjemné spomienky, ktoré majú určitú výpovednú hodnotu o dieťati a jeho zručnostiach. Výber materiálov závisí od rozhodnutia dieťaťa, či má pre dieťa hodnotu, aby si ho založilo do portfólia alebo nie. Pri výbere je potrebná pomoc učiteľa. Dátum a poznámky sú základom dialógu o rozvoji dieťaťa. Pri častom prezeraní portfólia dieťaťom prichádza k jeho reflexii na vlastnú cestu napredovania.



## HODNOTENIE PROSTREDNÍCTVOM PORTFÓLIA

Hodnotenie portfólia v predprimárnom vzdelávaní je dôležitou podporou *formatívneho hodnotenia*, ktoré nie je v materských školách systematicky využívané. Dôležité je pri porovnávaní výsledkov neporovnávať deti medzi sebou, ale klásť dôraz na porovnávanie výsledkov toho istého dieťaťa, ktoré dosiahlo v zrovnateľných úlohách v priebehu času, teda využívať *individuálnu vzťahovú normu*.

Podľa B. Kosovej (2000, s. 6) „*podstatou formatívneho hodnotenia je poskytovanie spätnej väzby. Spätná väzba je vecná informácia o splnení činnosti o správnosti postupu, o príčine nezdaru.*“ Formatívne hodnotenie si vyžaduje, aby hodnotený dostal informáciu o tom, akým spôsobom má byť jeho práca zlepšená, aby dosiahol štandard. V konečnom dôsledku to pomáha dieťaťu uvedomiť si, čo sa od neho očakáva.

Ako uvádza J. Slavík (1999), veľký význam v školskom hodnotení má *autonómne hodnotenie* (vnútorné). Jedná sa o „*hodnotenie, ktoré dieťa zvláda samé, ktorému do určitej miery rozumie a ktoré sám dokáže vysvetľovať prípadne obhajovať*“. Autonómne hodnotenie je teda zverené samotnému dieťaťu a slúži dieťaťu ako motivačný podnet. Motiváciou pre deti môže byť už samotná existencia autonómneho hodnotenia, pretože deti vedie k zodpovednosti za vlastnú prácu. H. Lukášová (2010) konštatuje, že v predprimárnom vzdelávaní je potrebné hľadať postupy, ktoré nám umožnia prechod od *heteronómneho hodnotenia* (vonkajšieho) k *autonómnemu* (vnútornému) prístupu k hodnoteniu výsledkov.

Už v predprimárnom vzdelávaní sa v súčasnosti zdôrazňuje aj význam *autentického hodnotenia*, ktoré posudzuje výkony detí v situáciách blížiacim sa k reálnym podmienkam, teda nehodnotí sa umelá školská úloha. *Portfóliové hodnotenie* je jednou z možností autentického hodnotenia, ktoré je vhodné používať k hlbšiemu poznaniu osobnosti dieťaťa, k rozvíjaniu jeho schopností *sebahodnotenia* a k dlhodobému reflektovaniu a plánovaniu vlastnej práce so strany samotného dieťaťa, čo napomáha deťom k *autoregulovanému učeniu*. Takéto hodnotenie má úzky vzťah s autentickým učením, čo znamená, že učenie je zmysluplné a previazané na život. Všetky spomenuté typy hodnotenia, môže a malo by zahŕňať portfóliové hodnotenie.

Dôležitou súčasťou hodnotiaceho procesu je sebahodnotenie. Prúcha a kol. (2009) *definujú „sebahodnotenie ako každé iné hodnotenie, kedy hodnotíme sami seba“*. Môže sa odchyľovať od skutočnosti, alebo ide o hodnotenie primerané. Sebahodnotenie býva vysoké, primerané či nízke a vyznačuje sa istou stabilitou. Sebahodnotenie sa vytvára už v predškolskom veku, kedy je výrazne determinované rodinou. Dieťa prijíma názor rodičov na seba nekriticky. Sebahodnotenie dieťaťa sa vyvíja na základe postojov rodičov, na základe ich hodnotenia a citovej akceptácie (Vágnerová, 2012). Sebahodnotenie sa ďalej diferencuje v školskom veku a v závislosti na rozvoji rozumových schopností prestáva byť nekritické. Sebahodnotenie u detí predškolského veku je ešte nestabilné a pomerne dosť závislé na aktuálnej situácii. Postupne sa sebahodnotenie viac diferencuje. Prispieva k tomu jednak kognitívny vývoj, ale aj

narastajúce skúsenosti a rozširovanie sociálnych interakcií a rolí dieťaťa. Deti veľmi často do hodnotenia zahrnuté nebývajú a všeobecne majú veľmi obmedzené povedomie o svojich silných a slabých stránkach, cieľoch a pokrokoch. Vďaka vytváraniu portfólia, výberu prác, prezerania si prác so spolužiakmi a hodnotenia vlastných prác sa tak deti stávajú súčasťou hodnotenia, rozvíjajú si sebahodnotenie a autoreguláciu. Dieťa je schopné sebahodnotenia podľa H. Košťálovej, Š. Mikovej, Š. Stanga (2008), „*keď dokáže rozpoznať tie zložky práce, ktoré vedú k dosiahnutiu cieľa*“. To znamená, keď je schopné popísať prečo výsledky práce považuje za zvládnuté, keď dokáže identifikovať tie zložky, ktoré je potrebné zlepšiť, popísať a objaviť v čom sa jeho práca líši od očakávaného výsledku a dokáže naplánovať svoju budúcu prácu tak, aby bola efektívnejšia. Aby deti dokázali hodnotiť sami seba, musí ich k tomu učiteľ postupne viesť. Zručnosti sebahodnotenia sa musí naučiť. Odporúčania, aby deti dokázali hodnotiť sami seba, podľa J. Kratochvílovej (2011, s. 79-84), by mohli byť aj súčasťou návrhu koncepcie portfóliového hodnotenia.

### **DIAGNOSTICKÝ VÝZNAM PORTFÓLIA**

Pre tvorbu portfólia je potrebné vstupné, priebežné a výstupné diagnostikovanie, avšak najdôležitejšie je dostatočne sa venovať práve priebežnému pedagogickému diagnostikovaniu a to tak, že počas dochádzky dieťaťa do materskej školy zhromažďujeme pravidelne výtvary dieťaťa a zapisujeme informácie o dieťati. Môžeme ním pozorovať vývinové stupne dieťaťa a ako sa dieťa mení v rôznych situáciách.

Pedagogická diagnostika je dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole. Môže nás včas upozorniť na rôzne odchýlky vo vývine dieťaťa. Vypovedá o tom, ako prebiehal vývin dieťaťa, v ktorej vývinovej fáze sa dieťa práve nachádza, v čom dieťa napreduje a naopak, v čom mu musíme byť viac nápomocní.

*„Pedagogické diagnostikovanie je súčasťou edukačného procesu, edukačnej aktivity v rozmanitých pedagogických situáciách a dotýka sa rovnako dieťaťa ako aj učiteľa vo všetkých organizačných formách dňa“* (Hajdúková a kol., 2008, s. 93).

Pedagogické diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu v materskej škole napomáha cieľavedomému a systematickému podporovaniu rozvoja základov kľúčových kompetencií dieťaťa predškolského veku. Učiteľ pedagogicky diagnostikuje individuálny pokrok dieťaťa a vlastné edukačné pôsobenie na dieťa. Preto v pedagogickom diagnostikovaní je dôležité, aby učiteľ poznal všeobecné rozvojové možnosti dieťaťa a bol spôsobilý ich konfrontovať s individuálnymi osobitosťami konkrétneho dieťaťa. Pedagogické diagnostikovanie spája s hodnotením rozvojovej úrovne dieťaťa a hodnotením výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v pedagogických situáciách edukačného procesu (Hajdúková a kol., 2008, s. 92-93).

Z časového hľadiska s plánovaním a organizovaním pedagogického diagnostikovania súvisí rozlišovanie diagnostikovania podľa druhov (typov): na vstupné, priebežné a výstupné diagnostikovanie:

- *Vstupné pedagogické diagnostikovanie* – v podmienkach materskej školy sa realizuje pri nástupe dieťaťa do materskej školy. Cieľom vstupného pedagogického diagnostikovania je získať prvotné poznatky a informácie o každom dieťati v skupine. Využíva sa pozorovanie a analýza hrových činností dieťaťa v jeho adaptačnom období, pozorujú sa sociálne vzťahy a návyky, s ktorými prichádza dieťa do prostredia materskej školy a pod.
- *Priebežné (formatívne) pedagogické diagnostikovanie* – formálne a neformálne diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu učiteľ využíva pri poznaní individuálnych možností a spôsobilostí dieťaťa a pri plánovaní ďalších postupov a obsahov, ako aj individuálnej práce s dieťaťom. V priebežnom diagnostikovaní učiteľ pravidelne zhromažďuje produkty detskej činnosti a hodnotí ich, tvorí portfólium detí.
- *Výstupné (sumatívne) pedagogické diagnostikovanie* – charakterizované ako jednorazový proces napr. testovanie dieťaťa a jeho vyhodnocovanie na základe porovnávania s normami stanovenými pre daný vek a pre príslušnú činnosť (Bruceová, 1996, in Hajdúková a kol., 2008). V materskej škole výstupné pedagogické diagnostikovanie sa realizuje pedagógom (učiteľom, riaditeľom, inšpektorom) napr. pri zisťovaní pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy.

51

*„Pedagogická diagnostika je dôležitou súčasťou vyučovania učiteľa materskej školy, pretože prostredníctvom nej je možné zachytiť napredovanie, osobnostný a komplexný rozvoj dieťaťa, presnejšie zachytiť efektivnosť procesu výučby tohto druhu školy pre dieťa“ (Kostrub, 2003, s.49).*Niektoré údaje z pedagogického diagnostikovania môže učiteľ zaznamenávať do portfólia, pričom si musí zväžiť, ktoré informácie uvedie v portfóliu, a ktoré sú nevhodné, keďže je to produkt o dieťati, do ktorého má prístup predovšetkým dieťa samotné.

## **NÁVRH KONCEPTU PORTFÓLIA, JEHO VEDENIA A TVORBY V MATERSKEJ ŠKOLE**

Jedna z dôležitých podmienok úspešnej implementácie portfólia vo vzdelávacom procese je učiteľovo oboznámenie sa s konceptom portfólia, jeho zákonitosťami, výhodami a aj nevýhodami. Ideálne je ak učiteľ (učiteľka) už pracovala v minulosti s konceptom portfólia, alebo aspoň sa s ňou vo svojej praxi stretol(a) a má o nej vedomosti. Koncept portfólia, ako aj každá iná inovácia prináša zvýšenú časovú náročnosť a to predovšetkým v začiatkoch jeho implementácie v triede. Tento príspevok ponúka stručný metodický návod na možné riešenia týchto úskalí, slúži predovšetkým ako inšpirácia, navrhuje možný postup pri plánovaní a

realizácii konceptu portfólia v podmienkach predprimárneho vzdelávania, pretože žiadny učiteľ s portfóliom nepracuje rovnako, nakoľko koncepcia a štýl vyučovania sa líšia učiteľ od učiteľa, triedu od triedy a škola od školy. Aj keď koncept portfólia nie je podľa P.B. Bagley (1995) jednoduchý, je možné ho do vzdelávacieho procesu úspešne implementovať. Pochopiteľne, je na mieste pripomenúť, že prakticky nie je možné vytvoriť univerzálny návod, metodiku, ako s portfóliom pracovať. Jedno z možných vysvetlení tohto javu ponúka J.A. Arter, V. Spandel a R. Culham (2001, s. 288), keď píšú, že neexistuje žiadny jediný, správny, spoľahlivý a zaručený spôsob ako pracovať s portfóliom. Jednotný výklad portfólia a portfóliového hodnotenia, ako potvrdzujú viacerí autori, v pedagogike prakticky neexistuje, takisto ani jednotný návod na jeho tvorbu.

Portfólio by sa malo zakladať pri vstupe dieťaťa do materskej školy. Na založenie portfólia sú potrebné pozorovania, ktoré zdôrazňujú znalosti dieťaťa, a ktoré detailne a obsiahlo dokumentujú, čo dieťa robí, čo sa učí a čo si myslí. Je dôležitým zdrojom informácií o dieťati, ktoré dokumentujú jeho rozvojové a vzdelávacie pokroky.

### **Fáza plánovania portfóliového hodnotenia**

Je nutné počítať s určitým časom potrebným k tomu, aby sme deťom proces vytvárania portfólia a proces portfóliového hodnotenia vysvetlili. Cieľom má byť komplexné sledovanie rozvoja dieťaťa v rámci predprimárneho vyučovania, získať zbierku dokumentov, ktoré informujú o výsledkoch dieťaťa, o jeho procese učenia sa, o jeho pokrokoch, prípadne stagnácii a sprostredkovať ich všetkým účastníkom edukačného procesu. Portfólio sa môže stať zdrojom informácií pre voľbu vzdelávacích a výchovných stratégií podporujúcich vývoj dieťaťa. Služiť by malo ako spätná väzba pre dieťa aj pre učiteľa, ako možnosť opatrení v prospech dieťaťa. Pri vhodnej práci s portfóliom by mal učiteľ(ka) podporovať motiváciu detí k učeniu sa, ktorí prebudení záujmu budú schopní do istej miery regulovať svoje správanie. Malo by mať teda formatívny vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa.

52

### **Stanovenie cieľa a účelu portfólia**

Spôsob vedenia portfólia je potrebné dopredu premyslieť. Návrh koncepcie portfólia podľa Bagley (1995) hrá primárnu úlohu v úspechu alebo neúspechu využitia portfólia. Jedným z prvých krokov je určenie *účelu portfólia*, pretože typ a množstvo prác do portfólia zahrnutých závisí predovšetkým na samotnom účele portfólia. Rovnako tak môže byť jeho účelom iba podpora učebného procesu detí úplne bez kladení si hodnotiaceho cieľa. Po stanovení si účelu portfólia nastáva fáza stanovenia *cieľov a kompetencií, pričom vychádzame z rámcového vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu pre materské školy*. Najprv musíme podľa Kratochvílovej (2014) formulovať *učebný cieľ* po obsahovej stránke, a to tak, aby zodpovedal možnostiam detí a aby im bol dostatočne zrozumiteľný. Na každý stanovený cieľ potom nadväzuje pomenovanie činností a aktivít dieťaťa, na ktorých bude splnenie cieľov demonštrovať.

#### **Stanovenie obsahu portfólia**

Obsah portfólia, teda jeho položky, ktoré budú jeho súčasťou určuje podľa Sharp (1997) jeho forma a účel.

## Výber formy portfólia

- **papierová:**

Forma, ktorá umožňuje systematické zakladanie produktov detí a prácu s ním, forma musí zodpovedať aj veku detí a ich zručnostiam s portfóliom manipulovať (napr. krúžkové organizéry alebo pákové zakladače rôzneho formátu, ktoré umožnia aj deťom manipuláciu s portfóliom a zachovanie prác v danom systéme. Dôležité je, aby deti s portfóliom pracovali, preto je potrebné im uľahčiť manipuláciu s portfóliom, orientáciu v ňom a naučiť ich materiály vkladať a radiť. Ak má portfólio slúžiť predovšetkým dieťaťu, musí v ňom často listovať, vracat' sa k výsledkom svojej práce a prežitkom, ktoré sa k nej spájajú. Ak sú listy vložené bez fólií, hrozí ich potrhánie a zničenie. Fólia ochráni práce detí. Vhodné je teda zakladať práce do obalov (napr. euroobalov).

- **elektronická:**

Portfólio môže vhodne doplniť portfólio v elektronickej podobe. Elektronické portfólio môže zaznamenať takéto oblasti rozvoja dieťaťa, ktoré nie sme schopní zdokumentovať v "papierovej" podobe. Sú to rôzne vizuálne a zvukové dokumenty (fotografie, videá a audiozáznamy piesní, rozhovorov, predstavení, rôznych akcií, spolupráca detí, komunikácia) a pod. Môže obsahovať aj diagnostické nástroje na sledovanie vývoja dieťaťa. Môžu to byť aj vlastné internetové stránky dieťaťa, ktoré sú založené v rámci internetových stránok materskej školy.

## Označenie portfólia a titulná strana portfólia

Portfólio by malo obsahovať meno, alebo fotografiu, obrázok, symbol, ktorý dané dieťa charakterizuje. Malo by ísť o osobný "podpis" dieťaťa. Titulná strana by mala byť opäť "podpísaná" dieťaťom. Deti si zvolia, ako by mala vyzeráť. Mala by byť pre dieťa osobná a od začiatku by práve malo byť zrejmé: "Toto je MOJE portfólio." Od začiatku založenia by portfólio malo byť pre dieťa hodnotným, významným materiálom. Portfólio je vlastníctvom dieťaťa a tak k nemu aj pristupujeme. Ak chceme nahliadnuť do jeho portfólia mali by sme dieťa požiadať, či môžeme. Ak si ho chcú pozrieť spolužiaci, mali by tiež požiadať o dovoľenie. Akým spôsobom s portfóliom pred deťmi manipulujeme, ako ho ukladáme, ako v ňom otáčame listy, ako si ich práce v ňom ceníme, poukazujeme na jeho hodnotu a tento postoj o jeho význame prenášame aj na deti (Kratochvílová, 2014).

## Spôsob uloženia portfólia

Spôsob uloženia portfólia súvisí s prístupnosťou detí k portfóliu. Každé dieťa by malo na portfólio "dosiahnuť" a to kedykoľvek, keď sa rozhodne s ním pracovať, alebo je k práci s ním vyzvaný. Môžeme tak hovoriť o prístupnosti priestorovej a časovej (Kratochvílová, 2014).

## Stanovenie, kto sa na tvorbe portfólia bude podieľať

Keď chceme začať viesť u detí predprimárneho vzdelávania portfólio, tak do jeho tvorby vstupuje aj učiteľ/učiteľka. Učiteľka didakticky zacielenou činnosťou ovplyvňuje výsledky dieťaťa a jeho produkty, ktoré sa potom môžu stať súčasťou portfólia. O ich zaradení do portfólia by mala hovoriť spoločne s deťmi. Ak učiteľka sleduje cielene vývoj dieťaťa a jeho pokrok, potom zámerne volí určité diagnostické

nástroje, ktoré sa tiež stávajú súčasťou portfólia. Okrem učiteľky by o prácach začlenených do portfólia mali rozhodovať predovšetkým deti. Veľmi často vykonávajú spontánne činnosti, pri ktorých vznikajú artefakty, ktoré si želajú začleniť do portfólia. Naopak, niektoré výtvyry si želajú odniesť hneď daný deň domov, chcú sa podeliť s rodičmi o to, čo sa im podarilo. V takom prípade je nevyhnutné ponechať rozhodnutie na deťoch. Na tvorbe portfólia sa môžu podieľať aj rodičia. Práve oni môžu priniesť výtvor, fotografiu, videonahrávku a iné artefakty, ktoré zhotovili spoločne v mimoškolskom prostredí, ktoré sú cenné tým, že poskytujú učiteľovi informácie o dieťati v kontexte iného sociálneho prostredia. Rodičia môžu pomôcť zdokumentovať, ako dieťa doma komunikuje, ako sa zapája do domácich činností, čo je jeho obľúbená činnosť, hračka. Zapojenie rodičov, ako uvádza aj Kratochvílová (2014) si vyžaduje trezrlivosť a systematickú prácu, pri ktorej rodičom nielenže vysvetľujeme význam portfólia, ale s portfóliom ich učíme tiež pracovať, najmä pri spoločných konzultáciách výsledkov a pokrokov dieťaťa.

### **Stanovenie úloh, aktivít a činností práce s portfóliom**

Počet položiek portfólia môže byť rôzny. Závisí predovšetkým na tom, aký časový úsek portfólio reprezentuje. Po stanovení cieľov portfólia nasleduje fáza určenia činností, aktivít a úloh, na ktorých budú deti pracovať. Zodpovedaním si nasledujúcich otázok podľa Arter, Spandel a Culham (2001) dôjdeme k rozhodnutiu o tom, aký typ aktivity či úlohy bude potrebný k demonštrácii splnenia cieľov a potrebám hodnotenia zodpovedať najlepšie. Do úvahy je tiež nutné brať časové možnosti a vek detí. Aby portfólio bolo účelnou kolekciovou zhromažďujúcou výsledky detí, aby o ňom vypovedalo a aby mohlo byť objektívne a relevantne hodnotené, potom by materiály, ktoré obsahuje mali byť čo najrozmanitejšie. Keď sú činnosti, aktivity a úlohy určené, potom by mali byť podľa Bagley (1995) definované *kritériá hodnotenia*, teda splnenia, či nesplnenia cieľov.

Prostredníctvom portfólia je hodnotený vývoj dieťaťa, ktoré v sebe snúbia takmer všetky typy hodnotenia. Pri zhromažďovaní materiálu je vhodné využívať trianguláciu, tj. využívať najmenej tri zdroje informácií. V rámci portfólia sa jedná o uhol pohľadu učiteľov a rodičov, záznamy vyjadrené pomocou rôznych metód, napr. pozorovanie, anamnéza a analýza jednotlivých prác dieťaťa. Využitie viacerých zdrojov predpokladá lepšie hodnotenie a kvalitnejšiu prácu s dieťaťom.

### **Stanovenie obsahu a štruktúry portfólia**

Obsah portfólia sa odvíja od typu portfólia. Podľa obsahu a cieľa rozlišujeme:

- *pracovné portfólio*

Patrí medzi najširší a základný typ. Jeho funkcia je hlavne informačná. Obsahuje veľké množstvo materiálov, obsahuje všetky práce detí. Podľa H. Košťálovej, J. Strakovej a kol. (2008), pracovné portfólio plní predovšetkým formatívny účel.

- *dokumentačné (hodnotiace)*

Podľa Košťálovej a J. Strakovej a kol. (2008), by jeho hlavným účelom malo byť sumatívne hodnotenie. Malo by obsahovať detské práce (výtvarné...), materiály ukazujúce proces učenia (koncepty, náčrty, pripomienky atď.), denníky, ktoré popisujú podmienky a pocity pri učení, mimoškolské aktivity, sebahodnotenie dieťaťa, hodnotenie výkonov učiteľom, záznamy učiteľa z priebežného pozorovania, záznamy z pozorovaní spolužiakov, záznamy rodičov a pod. Služiť môže aj na diagnostické účely, pre komplexné zhodnotenie vzdelávacích výsledkov detí v škole.

- *reprezentačné portfólio (prezentačné)*

Obsahuje premyslenú kolekciu obmedzeného množstva prác, ktorá vznikla za účelom predstaviť to najlepšie. Reprezentačné portfólio, oproti pracovnému a diagnostickému neobsahuje nedokončené práce, alebo koncepty. Sú v ňom zahrnuté len dokončené práce. Tento typ portfólia sa využíva hlavne na záverečné hodnotenie, alebo ako podklad na postup do ďalšieho stupňa vzdelávania.

- *diagnostické (hodnotiace) portfólio*

Diagnostické portfólio slúži ako podklad pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho plánu. Cieľom hodnotiaceho portfólia je mať všetky informácie o dieťati v jednej zložke. Diagnostické portfólio slúži aj ako dobrý komunikačný prostriedok medzi školou a rodinou. Na základe informácií z portfólia máme možnosť konzultovať s rodičmi vývoj a vzdelanie ich dieťaťa.

55

Členenie portfólia do jednotlivých rubriek je na pedagógovi. Jednotlivé rubriky by mali vychádzať z toho, čo dieťa v predškolskom veku ovláda, keď sa zaoberá vlastným „JA“, zdôrazňovať vzťah medzi „JA“ a okolím a tým zároveň utvárať základ pre individuálny rozvoj a celoživotné učenie sa dieťaťa.

Krok a Lindewald (2007, s. 34) uvádzajú, že dôležité je, aby rozdelenie portfólia bolo:

- pre dieťa pochopiteľné,
- dobre štruktúrované, tak aby sa produkty dali ľahko rozdeliť do zodpovedajúcich rubriek a zároveň, aby sa dali ľahko vyhľadať,
- usporiadané tak, že sa dá prehľadne ukázať, čo konkrétne dieťa vie a v akých vzťahoch sa vyvíja (čo som sa naučil, kde, kedy a ako som sa to naučil).

### **Materiály, ktoré je možné do portfólia zahrnúť**

Portfólio v sebe môže zahŕňať rôzne materiály, ktoré dokazujú komplexné informácie o dieťati. Súčasťou môže byť vstupná diagnostika, osobná a rodinná anamnéza, urobená na základe informácií z rozhovoru s rodičmi, záznam neštruktúrovaného pozorovania, záznamy z priebežného pozorovania dieťaťa, kresby zamerané na rozvoj problémových oblastí a ukážky zručností dieťaťa,

- tvorivá práca detí (výkresy, modely, náčrty, fotografie ...),

- materiály preukazujúce proces učenia sa deti (koncepty, náčrty, poznámky, rôzne verzie),
- denníkové záznamy učiteľa o dieťati,
- záznamy učiteľa z pozorovaní dieťaťa,
- záznamy rodičov,
- záznamy spolužiakov zo spolupráce s deťmi,
- evidencia o speve, počúvaní, hre na hudobný nástroj,
- evidencia o prípadovej štúdii (učiteľ pomocou detailného opisu špecifickej situácie či fenoménu (buď reálneho alebo vymysleného) zistí ako dieťa pri jeho riešení vie aplikovať vedomosti, zručnosti, svoje hodnoty a postoje v neznámom kontexte),
- evidencia o rozhovore medzi učiteľom a dieťaťom (učiteľ pri rozhovore kombinuje ako pozorovanie, tak kladenie otázok),
- zoznam navštívených divadelných predstavení, výstav, koncertov spolu s krátkymi reflektívnymi textami, vstupenkami (učiteľ má prehľad o záujmoch detí, o ich kultúrnom povedomí),
- záznamy o mimoškolských aktivitách,
- zaujímavosti, aktuality, ktoré dieťa zaujali,
- dotazníky (slúžia na získanie podrobnejších informácií o dieťati),
- ďalšie materiály ako myšlienkové mapy, pracovné listy, učiteľove komentáre, správy od rodičov atď.

(upravené podľa CERMAT (2007)

[www.esf-kvalita1.cz/portfolio/portfolia/skoly.php](http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/portfolia/skoly.php) )

56

### **Zoradenie a triedenie produktov detí v portfóliu**

Zoradenie a triedenie vychádza z *typu portfólia* a jeho *obsahu*. Práca a záznamy je vhodné radiť v chronologickom slede, či už celkovo, od začiatku školského roka k jeho záveru, či v rámci čiastkových oblastí, ktoré nám utvárajú základnú štruktúru portfólia. Keďže nám má portfólio pomôcť sledovať vývoj dieťaťa a jeho pokrok, je nevyhnutné u všetkých dokumentov uvádzať dátum ich vzniku, nahrávania s prípadnými komentármi, ktoré nám pomôžu po určitej dobe vybaviť si spomienky a zachytávať premeny vývoja dieťaťa. Portfólio dopĺňa učiteľ svojimi komentármi.

### **Oboznámenie rodičov a detí s portfóliovým hodnotením**

Keď si učiteľ stanoví účel, ciele a formu portfólia, musí oboznámiť rodičov s konceptom portfólia. Záleží iba na ňom, akým spôsobom tak urobí (napríklad výnimočné triedne schôdzky, list domov). Oznámenie by malo obsahovať základy koncepcie portfólia.

#### **➤ Predpokladané výhody vedenia portfólia v materskej škole**

Portfólio zabezpečuje a umožňuje interakciu medzi *učiteľom, dieťaťom a rodičmi*.



### **Výhody používania portfólia z perspektívy dieťaťa:**

- silným *motivačným činiteľom*, pretože dieťa ako autor svojich prác v portfóliu môže sledovať svoje napredovanie a tešiť sa z neho,
- niečo čo môže ukazovať, na čo je hrdé,
- deti sú schopné vidieť pokrok skúmaním obsahu svojich portfólií,
- pozitívny dopad na *sebavedomie*, na *sebaopoznanie* a *sebauvedomovanie*,
- dôležitým faktorom pri *sebahodnotení* dieťaťa,
- dieťa rozmýšľa o *processe svojho učenia* (rozvoj *autoregulácie*).

### **Výhody používania portfólia z perspektívy učiteľa:**

- jednoduchý a jasný spôsob *dokumentovania vývoja a učenia sa* detí,
- konkrétny obraz o vývine dieťaťa v rozdielnych oblastiach, od jeho prvých pokusov po súčasnosť,
- umožňuje *vyzdvihnúť dieťa* tam, kde sa nachádza vo svojom vývoji,
- lepšie porozumenie *stratégii učenia sa* dieťaťa,
- dokáže diagnostikovať *slabé* a *silné* stránky dieťaťa,
- umožňuje učiteľovi voliť *optimálne postupy práce* s deťmi,
- získať *obraz o svojej práci*,
- pohľad na *naplnenie stanovených cieľov*,
- v komunikácii s poradenskými zariadeniami v prípade detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- podpora pri vypracovaní individuálneho výchovno - vzdelávacieho programu.
- sprievodný nástroj pre posúdenie školskej zrelosti,
- podklad pri prechode na vyšší stupeň vzdelávania.

57

### **Výhody používania portfólia z perspektívy rodiča:**

- pohľad na to čo *dieťa vie*, čo sa *naučilo*, aké *pokroky* robí,
- pohľad na *prácu učiteľa*,
- *pohľad na aktivity*, ktoré sa *realizujú* v materskej škole,
- diagnostický význam pri individuálnych rozhovoroch s rodičmi nad portfóliom.

### **➤ Predpokladané nevýhody vedenia portfólia**

Jedným z najčastejšie uvádzaných negatívnych faktorov vedenia portfólia je čas. Portfólio býva mnohokrát úzko zamerané, nie je v ňom dostatočne zastúpený materiál dokumentujúci celkový rozvoj dieťaťa, čo je spôsobené nesystémovosťou, nepremyslením posudzovaných cieľových kategórií, teda obsahuje najmä pracovné listy, ktorými je dokumentovaná hlavne doména kognitívneho rozvoja dieťaťa.

Niektorí rodičia nejavia o portfólio záujem, čo je skutočnosť, ktorá by nás nemala odradiť od nášho zámeru zaviesť koncept portfólia v materskej škole, ale skôr hľadať cesty, ako rodičov (aspoň ich časť) pre prácu s portfóliom získať. Nie kvôli sebe, ale kvôli ich deťom. Pre vedenie portfóliového hodnotenia je potrebné zakúpiť papiere, výkresy, zakladače, fólie, kopírovanie niektorých materiálov, kúpu tonerov do tlačiarne, nosičov CD, zabezpečiť zhotovenie fotografií, nakoľko vedenie portfólia vyžaduje finančné prostriedky, ktoré je potrebné nejakým spôsobom zabezpečiť.

## PROCES PRÁCE S PORTFÓLIOM

### Práca s portfóliom – dieťa

Práca dieťaťa s portfóliom môže prebiehať dvojakým spôsobom.

1) *Riadená činnosť*, spravidla pravidelná a plánovaná pod vedením učiteľa/učiteľky, ktorá je zameraná napríklad na:

- *sebahodnotenie* dieťaťa,
- *zážitky* detí - "*znovuvybavenie*" si života v materskej škole alebo mimo školu,
- *rozvoj komunikácie* dieťaťa prostredníctvom portfólia,
- *výber prác* do portfólia, ich radenie, usporiadanie, doplnenie.

2) *Spontánna činnosť*, keď dieťa prejavuje o svoje portfólio, alebo portfólio kamaráta z nejakého dôvodu záujem a chce si v ňom listovať, alebo ho dopĺňať kedykoľvek v priebehu dňa.

Spontánna činnosť dieťaťa s portfóliom predpokladá jeho priestorovú aj časovú dostupnosť. Prirodzeného záujmu o portfólio môže učiteľ/ka využiť pri pozorovaní dieťaťa pri práci s portfóliom a začatie rozhovoru nad tým, o čo dieťa javí v portfóliu záujem.

### Práca s portfóliom – učiteľ/učiteľka

Taktiež práca učiteľa / učiteľky s portfóliom môže byť plánovaná alebo spontánna.

1) *Plánovaná činnosť* je zameraná najmä na:

- *hodnotenie výsledkov* a pokroku dieťaťa v rámci vstupnej, priebežnej i výstupnej diagnostiky,
- *plánovanie vzdelávania* podľa výsledkov diagnostickej činnosti,
- *vedenie "súkromného"* rozhovoru s dieťaťom nad dokumentáciou v portfóliu, *odkrytie implicitných javov*,
- *prípravu rozhovoru* s rodičmi,
- *prípravu individuálneho plánu* dieťaťa.

2) *Spontánna činnosť* s portfóliom vychádza z pozorovania triedy detí, kedy učiteľ/učiteľka:

- *reaguje na potreby* detí a využíva priameho záujmu detí o portfólio.

## Práca s portfóliom – rodič

K záujmu o portfólio svojho dieťaťa a prácu s ním je potrebné rodičov postupne viesť. Spočiatku rodičia nie sú pripravení na aktívnu prácu s portfóliom. Netreba očakávať, že všetci rodičia budú prejavovať nadšenie nad práve zavedeným portfóliom a budú sa zapájať do jeho tvorby a hodnotenia výsledkov dieťaťa. Je potrebné byť trpezlivým a postupne rodičov viesť vo vhodných okamžikoch, a pri vhodných príležitostiach, svojimi príkladmi hodnotiacich výrokov naučiť oceniť pokrok dieťaťa. Rodičia sa postupne môžu:

- *spolupodieľať* na výbere produktov do portfólia,
- *obohacovať* produkty o výtvary z domáceho prostredia,
- *zapájať do komunikácie* nad výsledkami a pokrokmi dieťaťa pri oficiálnych konzultáciách, prezentáciách portfólia, keď dieťa s nadšením prezentuje, čo dokázalo,
- zapojiť do cielenej, písomnej *reflexie* práce dieťaťa a jeho ocenenia.

(spracované podľa: Kratochvílová, 2014).

## ZÁVER

59

Pohľady na portfólio sa v súčasnosti u nás pohybujú v celej šírke spektra od nadšenia učiteľov novátorov, ktorý však často pracujú s portfóliom intuitívne, až po skeptické názory. V materských školách sa stretávame často s takou formou portfólia, kde si deti počas školského roka len zbierajú svoje výrobky, kresby, pracovné listy atď., a na konci školského roka si ich odnesú domov. Pri koncepte portfólia by sa však malo jednať o usporiadaný súbor prác zhromaždených za určité obdobie, ktoré poskytujú informácie o vzdelávacích výsledkoch, o priebehu učenia sa a vývoja, za účelom ďalšieho rozvoja dieťaťa. Tieto informácie by mali slúžiť dieťaťu, pedagógom, či ďalším odborníkom, tak aj rodičom

Cieľom portfólia je *zachytiť vývin, pokrok dieťaťa a premeny* za určité časové obdobie, demonštruje *učenie* sa dieťaťa a jeho *úspechy* v danej oblasti, je meradlom *úrovne výkonu* (autentické ukážky jeho prác), umožňuje hodnotiť podľa *individuálnej vzťahovej normy*, pre učiteľa, dieťa a rodiča je dôležitou *spätnou väzbou*. Jeho prostredníctvom sledujeme premenlivosť schopností dieťaťa za určité obdobie. Hodnotíme mieru samostatnosti pri ich plnení, rovnako tak aj zdokonaľovanie v zmysle nájdania nových stratégií. Naopak môžeme objaviť aj rôzne prejavy stagnácie, zhoršenie výsledkov pri náročnejších úlohách, ľahkú unaviteľnosť, prípadne nesústredenosť. Je odrazom zručností učiteľa pri individuálnej práci s dieťaťom.

Už v predprimárnom vzdelávaní by sa žiaci mali pod vedením učiteľov učiť poznávať seba samého, aby porozumeli svojim vlastným pocitom a myšlienkam, vedeli ich primeraným spôsobom vyjadrovať. Ako poznamenáva J. Mareš (2013. s. 235) u detí je potrebné rozvíjať vlastnosti, ktoré sú dôležité pre učenie a

systematickú prácu: spoľahlivosť, starostlivosť, sebadôvera, váženie si seba samého i druhých. Portfólio vizualizuje proces učenia sa pomocou produktov dieťaťa, a dieťa má konkrétny viditeľný doklad o svojich výsledkoch vzdelávania. Týmto vtiahnutím dieťaťa do procesu jeho učenia podporuje jeho učenie samotné. Hodnotenie a sebahodnotenie by malo byť neodmysliteľnou súčasťou vzdelávacieho systému od jeho počiatočného stupňa, t.j. predprimárneho vzdelávania. Dieťa by malo byť kompetentné realisticky hodnotiť seba samého ale aj okolitý svet. Malo by poznať svoje možnosti, predpoklady ale aj svoje hranice, aby bolo schopné nazerať na svet s dôverou a odhodlaním. K naplneniu týchto spomínaných cieľov vo výchovno-vzdelávacom procese primárneho vzdelávania, všetky predpoklady má práve koncept portfólia.

V zahraničí je použitie portfólia bežnou záležitosťou. V slovenských školách sa jedná skôr o výnimku. Dôvody zrejme pochádzajú z nedostatku odbornej literatúry, z nedostatku metodických materiálov k tvorbe a vedeniu portfólia, z minimálnej odbornej diskusie o hodnotení prostredníctvom portfólia, obmedzenej metodickej podpory pri zavádzaní portfólia, absencie metodických školení o tomto koncepte a z časovej náročnosti zo strany pedagógov. Akákoľvek zmena alebo inovácia, ktorú zavedieme v edukačnej praxi si vyžaduje viac námahy i viac času, s čím je potrebné počítať. V mnohých štátoch sa s portfóliom pracuje zmysluplne už dlhšie obdobie, pričom práca s portfóliom je koncepcne podchytená, čo učiteľom šetrí čas pri zavádzaní konceptu do praxe.

Úspešnosť koncepcie portfólia v prvom rade závisí na jeho prijatí učiteľmi, vzdelávacou inštitúciou, ako aj rodičmi, či samotnými deťmi. Zavádzanie konceptu portfólia do kurikulapredprimárneho vzdelávania si z počiatku vyžaduje veľa úsilia i času, je preto dôležité zaradiť ju len vtedy, ak je samotný pedagóg presvedčený o jej pozitívach a o tom, že nestráca čas. Keď je o tom presvedčený, čas naopak učiteľ získava. Získava ho vyššou motiváciou detí k učeniu sa, rozvojom schopností detí pomenovať ciele, spôsoby ako ciele dosiahnuť, spoluúčasť detí na hodnotení a celkovom procese učenia sa.

Koncepcia portfóliového hodnotenia ponúka mnoho výhod, ako je osobný nástroj samotného dieťaťa, ktorý poukazuje na jeho pokroky a dáva mu príležitosť prezentovať sa. Je nástrojom diskusie medzi dieťaťom, učiteľom, rodičmi, spolužiakmi a priateľmi.

*Diagnostický význam portfólia* vidíme pri individuálnych rozhovoroch s rodičmi nad portfóliom, v komunikácii s poradenskými zariadeniami v prípade detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Môže byť sprievodným nástrojom pre posúdenie školskej zrelosti pri zápise dieťaťa do základnej školy, ako aj podporou pri vypracovaní individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu dieťaťa.

Myslíme si, že koncept portfólia umožňuje vzdelávací obsah prispôbiť vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti detí a motivovať všetky deti, taktiež deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: deti so zdravotným znevýhodnením, deti choré, alebo zdravotne oslabené, deti s vývinovými poruchami (s poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovou poruchou učenia, s oneskoreným,

alebo nerovnomerným psychomotorickým vývinom), deti v hraničnom pásme mentálnej retardácie, deti s poruchami správania, deti so sociálne znevýhodneného prostredia a deti s nadaním.

Na záver môžeme skonštatovať, že portfólio by nemalo byť len zbierkou materiálov uložených v zakladačoch niekde v školskej triede, ale učiteľ, deti, ale aj rodičia by mali venovať pozornosť tejto zbierke pravidelne a systematicky s ňou pracovať.

Práca s portfóliom môže položiť základný kameň pre celoživotné učenie sa. Je dôležité zamerať sa na „čo sa dieťa naučí“ a „ako sa dieťa učí“. Oba aspekty sú rovnako dôležité a spolu dávajú úplný obraz o realizovaných aktivitách, ktoré majú byť zmysluplné, cieľavedomé a aby ich prostredníctvom nastával rozvoj dieťaťa.

## INFORMAČNÉ ZDROJE

ARTER, J., SPANDEL, V., CULHAM, R. 2001. *Portfolios for Assessment and Instruction*. [online]. ERIC Digest, 2001, ED388890, [cit.2015-07-01]. Dostupné na:

<http://www.educate.vt.edu/teeps/readings/arterportfolios.htm>.

BAGLEY, P. B. 1995. *Authentic Assessment: How Do Portfolios Fit the Picture?* [Online]. Jacksonville: University of North Florida, College of Education and Human Services, 1995. [cit.2015-02-23]. Dostupné na:

<http://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=etd>

EASLEY, S. D., MITCHELL, K. 2004. *Arbeiten mit Portfolios – Schüler fordern, fördern und fair beurteilen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2004. 151 s. ISBN 978-3-

86072-869-7.

GAVORA, P. 2010. *Aký sú moji žiaci?* 2.vyd. Nitra: Enigma publishing, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

HAJDÚKOVÁ a KOL. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum. 254 s. ISBN 978-80-8052-324-4.

KLENOWSKI, V. 2002. *Introduction*. [Online]. In. KLENOWSKI, V. *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge Falmer, 2002, p. 1 – 9. [cit. 2014-04-12]. Dostupné: [http://www.eprints.jcu.edu.au/817/2/817\\_Klenowski\\_2002\\_Front\\_pages.pdf](http://www.eprints.jcu.edu.au/817/2/817_Klenowski_2002_Front_pages.pdf)

KLENOWSKI, V. 2001. *Portfolio Assessment in Teacher Education*. In SCOTT, D. (ed.) *Curriculum and Assessment*. 1st ed. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, 2001. ISBN 1-56750-520-1, s. 63-82. [cit. 2014-09-22]. Dostupné na:

[http://www.eprints.jcu.edu.au/817/2/817\\_Klenowski\\_2002\\_Front\\_pages.pdf](http://www.eprints.jcu.edu.au/817/2/817_Klenowski_2002_Front_pages.pdf)

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum. 118 s. ISBN 80-8052-171-9.

KOŠTÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. a kol. 2008. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. 108 s. ISBN 978-80-254-2417-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2014. *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* Projekt interkulturní vzdělávání dětí, žáků a pedagogů. 2014. 27 s. IB\_KSP M00228.

KROK, G., LINDEWALD, M. 2007. *Portfolios im Kindergarten – Schwedische Modell*. Muehlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. 121 s. ISBN 978-3-8346-0242-8.

LIPNICKÁ M., JAREŠOVÁ A. 2008. Teoretické základy predškolskej pedagogiky. Žilina: EDIS -vydavateľstvo Žilinskej univerzity. ISBN: 978 – 80-8070-818-4 .

LUKÁŠOVA, H. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-848.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. 2009. *Výukové metody jako předmět výzkumu*. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2009. , s. 83-96. ISBN 978-80-7315-180-5.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1.vyd. Praha: WoltersKluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

KOLÁČKOVÁ, J. 2016. Motivácia k učeniu sa žiakov primárneho vzdelávania. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2016. 148 s.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. 220s. ISBN 978-80-247-5107-8

POPKEWITZ, S. T. 2009. *El Cosmopolismo y la Erade la Reforma escolar. La ciencia, La educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. 1. vyd. Madrid: MORATA. 228s. ISBN 978-84-7112-529-3 .

PRÚCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. 7.vyd. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-8026-2040-39.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.

ŠPÚ, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [Online]. 2016, s. 40. [cit. 2016-10-31]. Dostupné:

[http://www.minedu.sk/data/files/6317\\_svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)

PRÚCHA, J. a kol.. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. 2001. ISBN 978-80-262-0044-4.

**PODPORA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ  
PRE ICH ÚSPEŠNOSŤ V ŠKOLE  
SUPPORT OF CHILDREN SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCES  
FOR THEIR ACADEMIC SUCCESS**

**Eva Gajdošová**

*Pan-European Univesity in Bratislava, Faculty of Psychology  
Institueof School and Work Psychology*

*Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
Tomášikova 20, 821 02 Bratislava  
SLOVAK REPUBLIC  
eva.gajdosova@paneurouni.com*

**Abstrakt**

Vedecká štúdia prezentuje dôležitosť podpory a rozvíjania sociálno-emocionálnych kompetencií u detí v predškolskom veku a zdôrazňuje ich vplyv na ich neskorší akademický úspech a školský prospech v základnej škole. Charakterizuje preventívny program Druhý krok - medzinárodný program rozvoja sociálno-emocionálnych zručností detí materských škôl Druhý krok s licenciou pre Slovensko a prináša vybrané výsledky v zahraničných aj slovenských materských školách.

**Kľúčové slová:** *sociálno-emocionálne kompetencie, akademický úspech, školský prospech, preventívny program Druhý krok*

**Abstract**

This scientific study presents the importance of the support and development of social-emotional competences of children in preschool age and emphasises the influences upon later academic success of children and their school achievement in the primary school. The report characterizes the preventive program Second Step - the international program of children social-emotional skills development in kindergardens and brings the program results in foreign and Slovak kindergardens.

**Keywords:** *social-emotional competences, academic success, school achievement, preventive program Second Step*

**ÚVOD**

Pozitívna psychológia, ktorá sa začala rozvíjať začiatkom tohto storočia, na Slovensku výraznejšie v posledných piatich rokoch, vyzýva položiť dôraz na pozitívne oblasti života človeka a na pozitívne stránky jeho osobnosti. A čo je práve pre výchovu a vzdelávanie detí obzvlášť dôležité, vyzýva, aby sa do popredia



skúmania a podpory života, ako aj života v škole, dostali také pozitívne javy ako spokojnosť, šťastie, well-being, sebaúčinnosť, reziliencia, humor, tvorivosť, empatia, tolerancia, odpúšťanie, spiritualita, zmysel života, sociálno-emocionálne zdravie a i.

Trend aplikovanej pozitívnej psychológie v škole neznamená poprieť existenciu deficitov, ťažkostí, porúch a problémov v škole a pomoc dieťaťu k návratu k normalite, ale viac aktivít sústrediť na optimálne fungovanie školy, žiakov, učiteľov, na hľadanie zdrojov pre ich rozvoj ako v rámci individua, tak aj v rámci spoločnosti, ktorá ho obklopuje, a tieto zdroje efektívne rozvíjať, a tým redukovať potrebu používania tradičných psychologických a sociálnych intervencií (Pluskota, 2014, s.2). Teda pozitívny model aplikovaný v školskom prostredí nesúťažá s tradičným klinickým modelom, ale ho vhodne dopĺňa.

Vstup pozitívnej psychológie do školy a budovanie tzv. pozitívneho modelu školy podporujúceho sily, prednosti, potenciality jedincov iniciuje pravdaže aj zmenu v procese výchovy a vzdelávania, najmä jeho reorientáciu z riešenia negatívnych javov v škole k rozvíjaniu najlepších kvalít školy ako inštitúcie a ľudí v nej (žiacov aj učiteľov).

V posledných rokoch evidujeme u detí a mladistvých v slovenských školách výrazný nárast agresie, šikanovania, intolerancie, diskriminácie, násilia, ale aj duševných ochorení, najmä depresie, úzkosti, porúch osobnosti. Deti a dospelávajúci sa vyznačujú emocionálnym mrzáctvom, hodnotovou labilitou, sociálnymi deviáciami, resignáciou, stratou zmyslu života, závislosťami.

Sociálne determinanty zdravia adolescentov uvádza posledná Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní sa 11, 13, a 15-ročných slovenských žiakov z r.2010 pripravená na základe prieskumu uskutočneného v roku 2009/2010 v rámci medzinárodného projektu „Health Behaviour in School Aged Children“ (HBSC)

Národná správa vznikla na podklade medzinárodnej štúdie (Health Behaviour in School Aged Children, HBSC), ktorá sa pravidelne realizuje pod gesciou WHO/EURO v 42 krajinách. To umožňuje porovnať situáciu na Slovensku so situáciou v ostatných zúčastnených štátoch. Vypracovanie národnej správy zasa dokumentuje, či a ako sa situácia na Slovensku zmenila v priebehu štyroch uplynulých rokov.

Unikátne na tejto štúdii je, že na otázky v dotazníkoch odpovedajú priamo žiaci. Anonymita bola vysokou zárukou toho, že odpovede sú pravdivé a výsledkom je reálny obraz o ich živote, správaní sa a postojoch, tak ako ich žiaci sami vnímajú.

Z Národnej správy vyberáme iba tie výsledky, ktoré sú významné z hľadiska témy nášho príspevku podstatné (Sarková a kol., 2014):

1) Vo všetkých vekových skupinách sa zaznamenal mierny nárast spokojnosti so školou v porovnaní s predchádzajúcimi správami (z 13% na 22% u všetkých

školákov), zároveň však stále zostal najnižší výskyt spokojnosti so školou u 15-ročných chlapcov. Celkove je spokojnosť žiakov so školou nízka.

2)Školáci vo všetkých vekových skupinách udávali priemerné skóre svojej psychickej pohody približne vo výške 35. Keďže sa priemerné skóre pohybovalo v rozmedzí od 10 do 50, kde 50 je najlepšia možná psychická pohoda, je vidieť tendenciu u žiakov hodnotiť svoju psychickú pohodu skôr lepšie. Avšak dievčatá mali vo všeobecnosti tendenciu hodnotiť svoju psychickú pohodu horšie ako chlapci a bolo tiež vidieť tendenciu hodnotiť svoju psychickú pohodu v škole horšie u starších žiakov.

3)Chlapci vo všetkých vekových skupinách hodnotili sociálnu oporu spolužiakov v triede o niečo lepšie ako dievčatá. Štatisticky významné rozdiely boli však preukázané iba v skupine 15-ročných, a to v prospech chlapcov.

4) Iba necelá tretina adolescentov (16% chlapcov a 27% dievčat) uviedla, že sa im v súčasnosti v škole páči. Najnižší výskyt odpovedí bol u 15-ročných chlapcov (10%) a najvyšší u 11-ročných dievčat (38%).

Pravdepodobnosť výskytu odpovedí, že sa školákom v súčasnosti v škole veľmi páči, bola štatisticky významne vyššia u 11- a 13-ročných chlapcov a u 11-ročných dievčat, v porovnaní s 15-ročnými školákmi rovnakého pohlavia.

5) U adolescentov dominovalo v rizikovitom správaní pitie alkoholu (33%), nasledovalo fajčenie cigariet (25%), občasné opitie sa (23%), pohlavný styk (12%) a fajčenie marihuany (5%).

6) Najmä v skupine 11-ročných žiakov 16% chlapcov a 10% dievčat uviedlo, že boli obeťou násillia najmenej 2- až 3krát za mesiac počas školského roka. S rastúcim vekom mal výskyt násillia klesajúcu tendenciu.

7)Aktuálne zistenia taktiež potvrdili nárast výskytu násillného až agresívneho správania žiakov, a to najmä v mladších vekových ročníkoch. Viac ako polovica chlapcov a asi pätina dievčat vo všetkých vekových skupinách priznáva účasť na fyzickej bitke aspoň raz v priebehu uplynulého roka. Za závažné je možné považovať zistenie, že zatiaľ čo miera výskytu agresívneho správania (aktér násillia najmenej 2-3krát za mesiac) zostáva u 15-ročných nezmenená, 11,- a 13,- roční chlapci sa približujú v agresivite k 15- ročným a u 11- a 13- ročných dievčat je nárast výskytu agresívneho správania dokonca dvojnásobný v porovnaní s predchádzajúcim zberom. Medzi obeťami agresívneho správania sa pritom pribúdajú vo všetkých troch vekových skupinách dievčatá a tiež 11,- a 13,- roční chlapci.

8) Častými a závažne vnímanými problémami škôl sú vandalizmus, záškoláctvo, fyzické konflikty a šikanovanie medzi žiakmi, ako aj verbálne útoky žiakov voči učiteľom. Učiteľ je tak vo svojej pedagogickej praxi vystavený mnohým interpersonálnym podnetom a situáciám, na ktoré musí reagovať a riešiť ich vo vzťahu k žiakom, školskej triede, učiteľom a rodičom. Každodenné množstvo

komunikačných interakcií môže vyvolávať u učiteľa napätie, vyčerpanosť a stres. V prostredí školy je zvlášť žiaduce zamerať sa na podporu tréningových programov na posilnenie odolnosti učiteľa voči stresu a náročným školským situáciám.

9) Každé druhé dievča vo veku 13 a 15 rokov a každý tretí chlapec trpelo najmenej dvoma zdravotnými ťažkosťami minimálne raz za týždeň. Pozornosť je preto potrebné venovať zvýšenému výskytu zdravotných ťažkostí subjektívne udávaných dievčatami medzi 11-tym a 13-tym rokom, ktoré môžu naznačovať existenciu stresujúceho podnetu v ich prostredí (školskom alebo rodinnom) a tiež podmieňovať rozvoj psychosomatických problémov.

10) Pozitívnym zistením štúdie bolo, že školy majú sformulované ciele podpory zdravia a vypracované plány aktivít pre ich napĺňanie. Vážnym problémom sú však chýbajúce zdroje na implementáciu týchto plánov.

Tieto výsledky naznačujú, že implantovať a aplikovať požiadavky pozitívnej psychológie v slovenskej škole smerované na podporu psychického zdravia detí je žiaduce. Ide najmä o salutogézu v škole, o podporu individuálnych zdrojov zdravia, silných stránok detí rozvíjaním ich nadania a talentu smerujúcich k priaznivej kvalite ich života v škole, a nielen tam. Znamená to predovšetkým hľadanie, odhaľovanie, identifikovanie pozitívnych možností detí, a to nielen v rámci ich kognitívizácie, ale aj motivácie, autoregulácie, emocionalizácie a socializácie.

Možno hodnotiť skutočne veľmi pozitívne, že súčasný Štátny vzdelávací program pre materské školy kladie značný dôraz práve na emocionalizáciu a socializáciu detí, na sociálno-emocionálny vývin dieťaťa, na jeho pochopenie emócií a správne narábanie s nimi, na vyjadrenie emócií spoločensky akceptovateľným spôsobom, na konštruktívne riešenie sociálnych situácií a na morálne a prosociálne správanie. Vychádza totiž z predpokladu, že emócie, myslenie a správanie dieťaťa sa navzájom výrazne ovplyvňujú.

A sú to práve deti predškolského veku, ktoré majú obrovský potenciál pre svoj osobnostný rozvoj, a pre utváranie a rozvíjanie svojej osobnosti. Táto skutočnosť je veľkou príležitosťou pre učiteľovv materských školách. Môžu totiž dobre pripraviť deti na neskoršie zvládnutie školských povinností a na vhodné správanie sa v kolektíve – čo sú požiadavky pre formálne vzdelávanie – v období, keď deti disponujú len obmedzeným rozsahom pozornosti, často podliehajú emóciám, a učia sa začleniť do skupiny iných detí.

Empatia, regulácia emócií a riešenie problémov v medziľudských vzťahoch sú veľmi dôležité sociálno-emocionálne zručnosti. Najmä sebaregulácia je tou veľmi dôležitou súčasťou rozvoja sociálno-emocionálnych kompetencií. Je totiž aj výskumné dokázané, že deti so schopnosťami sebaregulácie vedia lepšie monitorovať a riadiť svoju pozornosť, svoje myslenie, svoje pocity a city a svoje správanie. Následne sebaregulácia zlepšuje u detí koncentrované počúvanie, sledovanie príkazov, pokojné čakanie v rade, kým príde na mňa rad, alebo postupovanie podľa stanoveného plánu. Dokonca výskumy potvrdili, že deti s vysokou úrovňou sebaregulačných zručností majú neskôr lepšie školské výsledky,

pokračujú dokonca častejšie v štúdiu na vysokej škole, a vyhýbajú sa v každodennom živote agresii a agresívnemu správaniu voči sebe a iným. Naproti tomu deti, ktoré nemajú dobre rozvinutú sebareguláciu, sú výrazne rizikovní vo vzťahu k školskej úspešnosti, majú častejšie emocionálne poruchy a poruchy správania, a sú aj častejšie skupinou rovesníkov odmietané.

## CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNYCH KOMPETENCIÍ

V príspevku sa zameriame najmä na tieto kompetencie: empatia, regulácia emócií a riešenie problémových situácií. Je zrejmé, že tieto kompetencie súvisia s hodnotami a postojmi utvárajúcimi našu spoločnosť, jej klímu ako aj jej smerovanie. Ide naozaj o veľmi dôležitú súčasť nášho života, ktorá sa však dá učiť, rozvíjať, podporovať. Sociálno-emocionálne kompetencie sa učíme, nadobúdame ich a rozvíjame prostredníctvom sociálno-emocionálneho učenia, ktoré autori definujú nasledovne: "Sociálno-emocionálne učenie je proces, prostredníctvom ktorého si deti a dospelí osvojujú a učia sa efektívne využívať vedomosti, postoje a zručnosti nevyhnutné pre pochopenie a ovládanie emócií, dosahovanie pozitívnych cieľov, prežívanie empatie voči druhým, vytváranie a udržiavanie pozitívnych vzťahov a uskutočňovanie zodpovedných rozhodovaní." (Smékalová, 2016, s.10)

### Empatia

Empatia tvorí súčasť zručností potrebných na to, aby sa u detí rozvinuli formy prosociálneho správania a aby deti dokázali úspešne riešiť interpersonálne problémy. Empatiu si deti začínajú rozvíjať tak, že sa učia zisťovať vlastné city a následne aj city iných ľudí. Keď si deti rozvinú schopnosť vnímať, predvídať a určovať city iných ľudí, ľahšie si zvolia vhodnú formu prosociálneho správania, a tiež si ľahšie vytvoria a udržia priateľstvá.

Tento pojem zahŕňa:

- (a) poznanie vlastných emócií a správne určovanie emócií u druhých ľudí;
- (b) schopnosť pozrieť sa na situáciu z hľadiska iného človeka (napr., uvedomovanie si, že každý človek môže mať iný názor a postoj na tú istú situáciu a schopnosť zistiť pravdepodobné dôvody vzniku určitej emócie);
- (c) nepriame prežívanie emócií iných ľudí;
- (d) schopnosť vyjadriť svoje emócie a názory iným ľuďom.

Uvedené charakteristiky nájdeme aj v definíciách pojmov ako je emocionálna inteligencia (Mayer a Salovey, 1997) a emocionálna kompetencia (Saarni, 1997).

Empatia priamo súvisí so sociálnymi a vzdelávacími schopnosťami. Vo viacerých výskumoch sa potvrdilo, že deti, ktoré vedia správne rozoznávať a pomenovávať emócie, sú zvyčajne menej agresívne a disponujú lepšími všeobecnými sociálnymi zručnosťami (Arsenio, Cooperman a Lover, 2000; Crick a Dodge, 1994; Denham, McKinley, Couchoud a Holt, 1990; Izard, Fine, Schultz, Mostow a Ackerman, 2001; Katsurada a Sugawara, 1998).

U detí, ktoré majú vo veku päť rokov vysoké emočné chápanie, je pravdepodobnejšie, že ako deväťročné budú mať v porovnaní s ostatnými deťmi lepšie školské výsledky. Uvedené konštatovanie sa vzťahuje aj na tie deti, ktoré majú vo veku päť rokov vysoko rozvinuté rečové schopnosti (Izard a kol., 2001).

Malé deti, ktoré vedia pomenovať a opísať emócie druhých ľudí, sú u svojich rovesníkov obľúbenejšie. V priebehu svojho predškolského vývoja sa deti zlepšujú v opisovaní emócií, ktoré už niekedy zažili. A preto dokážu lepšie zhodnotiť prežité emocionálne situácie a predstaviť si podobné situácie, s ktorými by sa mohli v budúcnosti stretnúť (Fabes, Eisenberg, Hanish a Spinrad, 2001). Táto schopnosť je užitočná pri komunikácii s inými ľuďmi a z dôvodu predvídania dôsledkov vykonaných činov.

Empatia motivuje deti k tomu, aby reagovali ohľaduplne, keď vidia, že niekto je napr. smutný. Ak sa deti vedia pozrieť na situáciu z hľadiska iného človeka, je pravdepodobnejšie, že druhým ponúknu pomoc a emocionálne ich podporia (Carlo, Knight, Eisenberg a Rotenberg, 1991; Crick, Casas a Mosher, 1997; Iannotti, 1985; Litvack-Miller, McDougall a Romney, 1997; Miller a kol., 1996).

Naopak, u detí, ktoré sú často agresívne, je menej pravdepodobné, že pomôžu svojmu kamarátovi a utešia ho, keď bude smutný (Hughes, White, Sharpen a Dunn, 2000).

### **Regulácia emócií**

Deti s rozvinutými sociálno-emocionálnymi zručnosťami vedia lepšie regulovať svoje silné city a emócie a prejavovať ich spoločensky akceptovateľnými spôsobmi, než deti, ktorým tieto zručnosti chýbajú (Eisenberg, Cumberland, a Spinrad, 1998). Schopnosti ovládnuť emócie sa uplatňujú nielen v prípade pozitívnych emócií (napríklad, na potlačenie nutkania behať cez prestávku rozradostene po triede), ale aj v prípade negatívnych emócií alebo emócií smútku (napríklad, na potlačenie nutkania udrieť iné dieťa, keď vezme hračku).

Opäť sa potvrdilo, že efektívne zvládanie emócií u detí, má vplyv jednak na pokles ich agresivity (Underwood, Coie a Herbsman, 1992), a takisto nazvýšenie ich sociálno-emocionálnej kompetencie (pozri článok na túto tému od autorov Eisenberg, Fabes a Losoya, 1997).

Dôležitou súčasťou schopnosti zvládať a regulovať si emócie je udržanie pozornosti, alebo schopnosť sústrediť sa na dosiahnutie cieľa a ignorovať pritom vnútorné či vonkajšie rozptyľujúce faktory (Belsky, Friedman a Hsieh, 2001). Meradlo mu držania pozornosti je schopnosť odolať okamžitej odmene a snažiť sa o dosiahnutie náročnejších cieľov (touto témou sa zaoberajú Metcalfe a Mischel, 1999). Jeden zo spôsobov, akým výskumníci hodnotili u detí úroveň tejto schopnosti, nazvaný "oddialenie uspokojenia," spočíval v sledovaní, ako dlho vydržia škôlkari čakať sami v miestnosti s chutným zákuskom. Mali sľúbené, že ak vydržia a nezjedia predložený zákusok, kým sa do miestnosti nevráti osoba, ktorá robí experiment, dostanú ďalší zákusok. Je zaujímavé, že tie deti, ktoré nedokázali počkať, teda

nezvládli oddialenie uspokojenia a nedokázali si ovládať emócie (aby nezjedli zákusok), dosiahli boli neskôr na základnej škole mali horší školský prospech a v období dospievania a v dospelosti nemali dostatočné rozvinuté sociálno-emocionálne zručnosti.

### **Riešenie problémov**

Deti musia každý deň reagovať na nespočetné množstvo rozličných sociálnych informácií a situácií. Kognitívne procesy (pozornosť, premýšľanie, pamäť, uvažovanie a názory), emocionálne procesy (empatia a ovládanie emócií) a behaviorálne zručnosti (schopnosť úspešne sa pripojiť ku skupinke hrajúcich sa detí, zdvorilo prerušiť niekoho v reči) zohrávajú dôležitú úlohu v tom, ako deti reagujú na ľudí a udalosti okolo seba.

Model spracúvania sociálnych informácií (Crick a Dodge, 1994) opisuje procesy, ktoré sa podieľajú na vytvorení sociálne prijateľného správania. Do týchto procesov patrí: schopnosť správne "prečítať" sociálne situácie, určiť si ciele ohľadom sociálnych vzťahov (správať sa kamarátsky k ostatným deťom), premyslieť si možné reakcie na určité situácie, vedieť si zvoliť riešenie, ktoré najlepšie spĺňa kritériá pre dosiahnutie sociálnych cieľov, uskutočniť zvolené riešenie a zhodnotiť výsledok tohto riešenia.

Deti, ktoré sú zvyknuté riešiť problémy agresívnymi spôsobmi, chápú sociálne informácie inak ako ostatné deti (Crick a Dodge, 1994; Rubin, Bream, a Rose-Krasnor, 1991). Zvyčajne sú v strehu voči hrozbám z okolia a majú sklon predpokladať, že ostatní sa voči nim správajú nepriateľsky – táto vlastnosť sa nazýva "sklon prisudzovať nepriateľský úmysel." Na sociálne situácie zvyknú reagovať snahou prekaziť sociálne ciele (ako napr. presadiť si svoju vôľu, byť v pozícii vodcu a ovládať ostatné deti) namiesto toho, aby sa snažili správať prosociálne (napr. konať čestne, skamarátiť sa s inými deťmi, zabávať sa pri spoločnej hre). Keď majú tieto deti vytvoriť stratégie na riešenie problémov, navrhujú agresívnejšie stratégie, hodnotia agresívne stratégie ako účinné a nevedia zväžiť možné negatívne dôsledky agresívnych reakcií.

Tento výskum bol síce vykonaný na deťoch mladšieho školského veku, no aj v ranom detstve sa medzi deťmi prejavili rozdiely, pokiaľ ide o používanie stratégií na riešenie problémov (Youngstrom a kol., 2000). Keď deti dostanú za úlohu vymyslieť možné riešenia bežných problémov v medziľudských vzťahoch, tie z detí, ktoré majú sociálne zručnosti, s väčšou pravdepodobnosťou vytvoria prosociálne riešenia (ako napr. podeliť sa o niečo), avšak tie, ktoré sa častejšie prejavujú agresívne, pravdepodobne vytvoria antisociálne riešenia.

## **VÝUČBA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNYCH ZRUČNOSTÍ**

Empatia spolu so schopnosťou zvládať emócie a stratégiami na riešenie problémov pomáhajú deťom pri rozhodovaní sa. Je dokázané, že najlepší spôsob,

ako deti naučiť primeranému sociálnemu správaniu, je kombinácia hrania rolí v podaní nejakej osoby alebo figúrky (učiteľ, bábka, spolužiak), nácviku situácie pod vedením učiteľa a podporenie želaného správania pozitívnym spôsobom (Elliot a Gresham, 1993; Ladd a Mize, 1983).

Výbornou pomôckou vo výučbe sociálno-emocionálnych kompetencií u malých detí je aj intervenčný program DRUHÝ KROK určený prednostne materských školám (Second Step Kinfergarden). Program bol zostavený na základe výskumu týkajúceho sa sociálno-emocionálneho vývinu detí a účinných vyučovacích stratégií, ktoré podporujú zdravý psychický vývin detí.

Učebné osnovy programu sa skladajú z troch častí: Nácvik empatie, nácvik regulácie emócií a nácvik riešenia problémov. Každá časť je najprv uvedená samostatnou kartou, ktorá obsahuje relevantné informácie pre konkrétnu tému a slúži ako prezentácia danej časti.

## **PROGRAM DRUHÝ KROK**

### **1. časť: Nácvik empatie**

#### Názvy lekcí

1. lekcia: Úvod do výučby programu Srdce na dlani
2. lekcia: City
3. lekcia: Ďalej sa učíme o citoch
4. lekcia: City cítime v našom tele
5. lekcia: City sa menia
6. lekcia: Rovnako alebo odlišne?
7. lekcia: Stala sa nehoda
8. lekcia: Záleží mi na druhých ľuďoch
9. lekcia: Pomáham

### **2. časť: Regulácia emócií**

#### Názvy lekcí

1. lekcia: Silné city
2. lekcia: Ako sa upokojiť, keď prežívam silné city?
3. lekcia: Ďalšie metódy, ako regulovať a ovládať silné city
4. lekcia: Ako prekonať čas čakania?
5. lekcia: Ako sa správať, keď nedostanem, čo chcem?
6. lekcia: Som nahnevaný?
7. lekcia: Čo robiť, keď ma niekto urazí?

### **3. časť : Riešenie problémov**

#### Názvy lekcí

1. lekcia: Čo robiť, keď niečo stratíme?
2. lekcia: Ako odolať rušivým vplyvom?
3. lekcia: Ako prerušiť reč zdvorilým spôsobom

4. lekcia: Spôsoby férovej hry
5. lekcia: To je moja hračka!
6. lekcia: Nedávaj mi posmešné prezývky
7. lekcia: Učíme sa, ako mať zo spoločnej hry s kamarátmi zábavu
8. lekcia: Ako sa pripojiť ku skupinke hrajúcich sa detí
9. lekcia: Rozvinutie zručností nadobudnutých z programu

V priebeh u výučby lekcí sa využívajú aj postery, na ktorých sú uvedené: Metódy, ako sa upokojiť, Kroky na riešenie problémov a Zásady férovej hry. Plagáty sú vizuálnou prezentáciou týchto troch procesov. Používajú sa tu aj dve bábk, Impulzívne Šteniatko a Pomalý Slimáčik. Pomocou bábok sa deti oboznamujú s novými pojmami a zručnosťami, ktoré obsahuje príslušná lekcja. Súčasťou programu je aj hračka- Pokojný zajačik, ktorý sa používa počas skupinového sedenia s deťmi. Dieťa, ktoré drží Pokojného Zajačika, môže rozprávať, a ostatné deti vtedy počúvajú a neprerušujú ho. A napokon malé srdiečka z kartónového papiera, ktoré sa používajú spolu so slovnou pochvalou s cieľom upevniť želané správanie u detí.

#### 4 DOTERAJŠIE VÝSLEDKY POGRAMU

Výsledky aplikácie programu v materských školách v zahraničí, v krajinách Európskej únie, ale aj v USA, v Austrálii boli veľmi priaznivé. Potvrdili, že program:

- skvalitňuje prosociálne správanie žiakov (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, Bridges, 2000), rozvíja ich sociálne zručnosti a zmysel pre pomoc iným. (McMahon a Washburn, 2003)
- zlepšuje akceptáciu žiakov spolužiakmi (Fabes a kol.,1994) a zvyšuje frekvenciu pozitívnych alebo neutrálnych vzťahov so spolužiakmi,
- znižuje agresivitu žiakov (Crick, Dodge, 1994) a zvyšuje úroveň sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov (Eisenberg a kol., 1997)
- učí žiakov poskytnúť emocionálnu podporu a pomoc iným (Carlo, Knight, Eisenberg, Rotenberg, 1991, Litvack-Miller, McDougall, Romney, 1997)
- znižuje anxiózu, depresiu, asociálne a antisociálne správanie žiakov (Schick a Cierpka, 2003),
- rozvíja sociálne zručnosti a znižuje fyzickú a verbálnu agresiu (McMahon a kol., 2000),
- u detí predškolského veku, pochádzajúcich zo slabších rodín sa po ukončení programu prejavovali menej agresívne a preukázali väčšie vedomosti ohľadom sociálnych zručností (McMahon, Washburn, Felix, a Childrey, 2000).
- zvyšuje následne školskú úspešnosť a školský prospech žiakov (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, 2001).



Aj pani učiteľky materských škôl na Slovensku vyjadrili v interview spokojnosť s programom Druhý krok a konštatovali jeho pozitívny vplyv na sociálno-emocionálny vývin detí predškolského veku. Pozitíva programu vidia najmä:

- vynikajúco štrukturovaný program do 3. blokov (empatia, riešenie problémov, sebaregulácia

negatívnych emócií)

- dôkladná príprava každého jednotlivého stretnutia po stránke obsahovej a metodologickej ( karty,

postery)

- rozvoj empatie u detí, porozumenie emóciám, vcítenie sa do prežívania osoby na základe

rozpoznanej emócie a pochopenie, čo pravdepodobne človek prežíva, keď má tento cit

- sebaregulácia emócií, najmä hnevu, zlosti a smútku

- prosociálne správanie, po absolvovaní programu väčšia súdržnosť detí v triede a častejšia

kooperácia detí, pomáhajú si navzájom v rôznych situáciách

73

- rozvoj tolerancie k odlišnostiam (obrázky s deťmi inej farby pleti prijímali žiaci bez

akýchkoľvek problémov, nevadili im

- skľudnenie hyperaktívnych detí a zlepšenie komunikácie s okolím u silných introvertov a hanblivých

a bojzlivých detí

## ZÁVER

Na záver chceme zdôrazniť len jeden podstatný poznatok - v zahraničných výskumoch sa potvrdilo, že zručnosti ako empatia, regulácia emócií a riešenie problémov v medziludských vzťahov pozitívne ovplyvňujú školské výsledky dieťaťa a dokonca majú vplyv aj na jeho neskoršie výsledky v práci, pracovné úspechy (Huffman, Mehlinger, a Kerivan, 2000).

## INFORMAČNÉ ZDROJE

GAJDOŠOVÁ,E.–HERÉNIOVÁ,G. 2004. *Multikulturálny program sociálno- emocionálneho učenia žiakov ZŠ: Second step ako prevencia proti násiliu*. Novinky v pedagogické a školskej psychológii. Zlín: Lingua, 2004, s.39-46.

GAJDOŠOVÁ,E.–HERÉNIOVÁ,G. 2005. *Pilot Study of Second Step in Slovakian Schools*. In: *Zborník z konferencie International Consortium on Second Step and Social-Emotional Learning „Sharing our Vision for Children“*, Seattle, Washington, USA, 16. – 18. október 2005, s.70-75.

GAJDOŠOVÁ,E.–HERÉNIOVÁ,G. 2005. *Prvé výsledky práce s programom proti násiliu Second Step*. In: *Zborník z medzinárodnej konferencie a 8. zjazdu AŠP SR a ČR „Práca školského psychológa pri riešení porúch správania žiakov“*, FSVZ, Nitra, 2005, s.129 – 138.

SARKOVÁ,M., BACÍKOVÁ-SLEŠKOVÁ,M., MADARASOVÁ GECKOVÁ, A., KATRENIÁKOVÁ, Z., vanden HEUVEL, W., van DIJK, JP. 2014. *Adolescents' psychological well - being and self-esteem in the context of relationships at school*. **Educational Research**, 56(4), 367-378.

PLUSKOTA, A. 2014. *The application of positive psychology in the practice of education*. Dostupné na: <http://www.springerplus.com/content/3/1/147>.

SMÉKALOVÁ, E. 2016. *Druhý krok – šance na pohodu ve škole*. In: *Prevence*, roč.13, č.3, 2016, s.10,11.

# PREKONCEPCIE DETÍ O SLOVENSKU

## CHILDREN'S PRECONCEPTIONS ABOUT SLOVAKIA

Mária Belešová<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Comenius University in Bratislava  
Faculty of Education  
Department of Pre-primary and Primary Education  
Mgr. Mária Belešová, PhD.  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
SLOVAK REPUBLIC  
[belesova@fedu.uniba.sk](mailto:belesova@fedu.uniba.sk)

### **Abstrakt**

Prekonceptie sú charakterizované ako pre človeka vlastné a vnútorné spracovanie určitého objektívneho pojmu. Cieľom predloženej vedeckej štúdie bude prezentovať prekonceptie detí v predprimárnom období o Slovensku, ako si tento pojem vysvetľujú a čo o ňom vedia. K tomu prináleží aj zvolená metóda zberu výskumných údajov, ktorou je kresba ako jedna z metód blízka detskému zobrazovaniu sveta. Dominujúce prvky kresieb sú interpretované v tematických kategóriách.

**Kľúčové slová:** Dieťa v predprimárnom období, prekonceptie, kvalitatívna metodológia, analýza kresby

### **Abstract**

Preconceptions are characterized as the human self and internal processing certain objective concept. Object of the scientific article will be present conceptions of children in pre-primary period about Slovakia, as they this concept explain and what they know about it. To do so, it is for the chosen method of collecting research data that drawing as one of the methods possible for the near children. Dominating features drawings are interpreted in thematic categories.

**Keywords:** Children in pre-primary education, preconception, qualitative methodology, analysis of drawing

## ÚVOD

Dieťa neprichádza do školy ako nevedomé bez poznatkov o fungovaní sveta, ale prináša si so sebou svoje vlastné poznatky v podobe prekonceptí, s často veľmi širokým záberom oblastí. Tie nadobúda či už v materskej škole, alebo vlastným „pozorovaním“ sveta a prisudzovaním vlastných vysvetlení, prečo sa veci dejú. Prekoncepty sú jednoznačným dôkazom toho, že si dieťa samostatne, navyše kreatívne a flexibilne organizuje svoje skúsenosti (Doulík, 2005). Je preňho preto

často veľmi náročné sa tejto predstavy vzdať a nahradiť ju inou, ktorá mu je predkladaná ako správna. K týmto prekonceptciám pod vplyvom ďalších učebných nárokov pribúdajú ďalšie nové poznatky, ktoré sú ovplyvnené nesprávnou prekonceptciou na začiatku tohto procesu, často už v predprimárnom období. V procese vzdelávania je preto veľmi dôležité s existenciou prekonceptcií u detí počítať a prispôbovať im nasledujúcu výučbu.

## ČO SÚ PREKONCEPTIE?

Už počas prvých rokov, ktoré strávi dieťa na tomto svete, sa ho zmocňuje obrovská túžba spoznať ho, preniknúť do princípov jeho fungovania, a tak sa doňho začleniť. Veľmi jasne na tento aspekt poukazuje Gray (2012) tvrdiac, že najjasnejší dôkaz detskej kapacity pre samovzdelávanie je dostupný každému z nás a stačí otvoriť oči, aby sme ho zbadali. „Pochádza zo sledovania detí v prvých štyroch alebo piatich rokoch ich života, teda predtým, než sa ich niekto pokúsi systematickým vzdelávaním niečo naučiť. Ich učenie je prirodzené, je výsledkom inštinktu hrať sa, skúmať a pozorovať ostatných okolo nich.“ Poznatky, ktoré si takýmto „bádaním“ dieťa osvojí a prijme za skutočnosť, resp. ktoré si skonštruuje, nazývame detské naivné teórie, detské interpretácie či prekonceptcie. Tieto, i iné pojmotvorné pomenovania pre prekonceptcie (napr. perspektíva detí, detské poňatia, detská veda, miskonceptcie či detské konceptcie), sú variabilné z toho dôvodu, že v súčasnosti nie je v problematike presne vymedzený jeden termín na označenie tohto sledovaného javu. Tieto termíny je možné chápať ako synonymá, avšak pri detailnejšom oboznámení sa s nimi sa stretávame s určitými odlišnosťami. Tie naznačujú, že každý pojem v sebe nesie špecifikum toho, načo bádatelia kladú dôraz, pretože každý z týchto termínov nesie so sebou svoju vlastnú teóriu poznania, ktorá sa z pohľadu epistemológa od ostatných výrazne líši (Bertrand, 1998). Naopak, to, čo majú spoločné je, že „ide o spontánne poznávanie javov. Výsledkom poznávania je dynamický obraz sveta u dieťaťa ktorý sa líši od statických a zaškatulovaných vedomostí, typických pre školské učenie.“ (Gavora, 1992)

Pri analýze slova prekoncept sa dostávame k základu slova „koncept“ – „pojmem“ a predpone „pre“, ktorá vyjadruje istý druh predstupňa. Kováčová (2006) uvádza, že „poňatie, pojem (koncept a pod.) je myšlienka, ktorú má dieťa i dospelý o určitej triede predmetov, javov, procesov alebo udalostí, zoskupených na základe toho čo majú spoločné.“ Termín prekoncept teda evokuje niečo, čo je ešte „pred pojmom“. Mareš s Ouhrabkom (2013) v tomto termíne zdôrazňujú práve „časový aspekt (predchádza niečomu dokonalejšiemu, predchádza konceptu), vyjadruje teda určitú nedokonalosť, predbežnosť, provizórnosť detskej konceptcie.“ Škoda a Doulík (2009) chápu prekoncept, vzhľadom na koncept, ako „vnútornú intuitívnu formu existencie objektívneho konceptu v subjektívnom svete.“ Inými slovami, prekoncept je substrátom poznania jedinca (dieťaťa), jeho vlastné vnútorné

spracovanie objektívneho pojmu. Bertrand (1998) charakterizuje prekoncepty ako „výsledok všetkých interakcií subjektu s jeho prostredím, ako tie vysvetlenia, ktoré sú subjektu vlastné a popisujú niektoré z jeho interakcií s týmto prostredím“, čím aktívne poukazuje na aspekt učenia sa, resp. nadobúdania poznatkov (hoci naivných) v interakcii.

Dieťa nie je prázdnu nádobou, ktorú má škola naplniť štandardne namiešanou zmesou až po stanovenú rysku. Práve naopak, prináša si do školy svoje detské predstavy a interpretácie pojmov či vzťahov (Mareš, Ouhrabka, 2013). Prípadne, ak sú už detské skúsenosti s danou problematikou zohľadňované, zaobchádzanie s týmito skúsenosťami má často tendenciu sklízuť do akéhosi riadeného rozhovoru s očakávaním presnej odpovede, ktorú by dieťa malo poskytnúť, ktorú by malo vedieť. Tento prístup je poňatý nedôsledne a nesystematicky od pôvodnej teórie. Nekladie dôraz na podrobnejšie štruktúry a schémy týchto mentálnych reprezentácií, ale len na ich konečný produkt. Doulík (2005) poukazuje na to, že práve „prekoncepty sú jednoznačným dôkazom toho, že si dieťa samostatne, navyše kreatívne a flexibilne organizuje svoje skúsenosti“.

Prekonceptie, ako interpretácie sveta, si dieťa skonštruovalo samo, sú výsledkom jeho vlastnej aktivity a pomáhajú mu porozumieť svetu, často s pridaním silnej emocionálnej hodnoty. Preto sú tieto predstavy pre dieťa veľmi pevné a odolávajú pokusom dospelých meniť ich. Takýto pohľad na svet dieťaťa dlhodobo vyhovuje a samo nevie, že je nesprávny, resp. naivný. Zvlášť u detí v predprimárnom období je stabilita interpretácií silná, a to najmä pod vplyvom dominujúceho egocentrizmu, teda schopnosti nazerať na svet len zo svojho uhla pohľadu. Vznik prekonceptí je často spojený s určitou špecifickou situáciou alebo udalosťou, ktorú dieťa zažilo a najmä pod vplyvom emócií z nej si vytvorilo všeobecnú teóriu. Táto teória ale často nie je reálne aplikovateľná pre iné situácie. Je preto veľmi ťažké ich o inej interpretácii skutočnosti presvedčiť, resp. nabúrať im ich pevnú stabilnú predstavu. Deti často nemajú dôvod pochybovať o dôveryhodnosti svojich predstáv. Mareš a Ouhrabka (2013) poukazujú na to, že u toho istého dieťaťa môže v tom istom časovom období existovať vedľa seba aj viac kvalitatívne odlišných subjektívnych poňatí toho istého pojmu či vzťahu. Tento stav nastáva najmä vtedy, pokiaľ dieťa medzi nimi nevidí niečo spoločné, resp. nič mu túto interpretáciu nenaruša. Vysvetlenie ponúka Žoldošová (2004) tvrdením, keď deti zisťujú „vlastnosti predmetov a javov, ale kauzalita je pre ne zatiaľ nezaujímavá, leží v pozadí. Postupným rozvojom prístupu k vnímaniu prostredia sa vysvetlenie kauzality dostáva čoraz viac do popredia. Vysvetlenie pozorovaného sa stáva dominantnou intenciou pozorovania, spoznávania.“

77

## VÝSKUMNÁ ČASŤ

Cieľom výskumu bolo u detí v predprimárnom období zistiť ich prekonceptie o Slovensku, aké informácie o Slovensku majú, ako si ho vysvetľujú a ako tieto informácie dokážu interpretovať. K zberu dát sme zvolili jednu z metód

kvalitatívneho výskumu, a to detskú kresbu, ktorú sme vyhodnocovali prostredníctvom obsahovej analýzy. Detskú kresbu sme využili preto, pretože ju považujeme za spontánny produkt dieťaťa, ktorým dokáže veľmi jednoducho a prirodzene komunikovať so svojim okolím, a to dokonca aj také informácie, ktoré nedokáže vyjadriť slovne. Okrem kognitívnej zložky preconcepcií navyše ponúka možnosť nazrieť aj na afektívnu zložku, teda na hodnotenie a subjektívny vzťah dieťaťa k skúmanému problému, v konkrétnom prípade k pojmu Slovensko. Následná analýza a interpretácia detských kresieb prebiehala prostredníctvom kategorizácie prevládajúcich prvkov v kresbách, členených podľa obsahu kresby.

Výskumnú vzorku tvorilo 31 detí z dvoch predškolských tried v dvoch rôznych štátnych materských školách na Slovensku. Výber tejto vzorky bol zámerný, nakoľko musel zodpovedať cieľu výskumu. Autori kresieb boli deti vo veku 5 – 6 rokov. Samotný výskum prebiehal v triedach detí. Spoločne sme sa s nimi usadili (pozn. výskumné dáta zbierala študentka Katarína Hanusková) na koberec a prostredníctvom bábk „šaša Janka“ rozpovedali príbeh, ktorý obsahoval aj vysvetlenie a inštrukčnú časť toho, čo majú nakresliť. Každé dieťa dostalo od bábk šaša čistý biely výkres formátu A4 a postupne sa usádzali ku stolom (cca po štyri až päť detí na jeden stôl), kde už mali pripravené farbičky. Dĺžka kreslenia bola približne 10 – 20 minút, pričom každé dieťa dostalo k dispozícii toľko času, koľko potrebovalo.

Na základe analýzy získaného výskumného materiálu a jednotlivých kategórií vznikla interpretácia výsledkov výskumu, ktorú sumárne znázorňujeme v schéme 1.

---

<sup>1</sup>Skrátená ukážka: Kde bolo tam bolo, bolo raz jedno kráľovstvo, kráľovstvo Rozprávko. V tomto kráľovstve žili rozprávkové bytosti zo všetkých rozprávok sveta. Celému kráľovstvu kraľoval kráľ, ktorý mal za ženu kráľovnú, a spolu vychovávali krásnu princeznú — Rozprávku. Okrem nich v kráľovstve ešte žil aj šašo Janko. „Ahoj deti, ja som šašo Janko!“ ..... „Ach, ja neborák, ja hlava deravá! Veď ja som si fotoaparát v kráľovstve zabudol!“ zalamentoval šašo a zaboril si hlavu do dlani. „Ale veď mám ešte vás, deti! Vy by ste mi vedeli pomôcť v tomto mojom trápení? Ako by sme mohli kráľovi doniesť obrázky tejto krajiny, keď tu nikto z nás nemá fotoaparát?“ „To je výborný nápad! To by ste mi veľmi pomohli! Nakreslite mi obrázky pre kráľa, čo to vlastne to vaše Slovensko je? Ako vyzerá, čo na ňom vidíte a poznáte vy?“



**Schéma 1** Prekonceptie detí o Slovensku

To, čo deti zobrazili v kresbách, považujeme za odraz toho, čomu pri pojme Slovensko prikladajú prvoradý význam. Následnou analýzou detských kresieb sme odhalili širokú škálu detských prekonceptíí. Na jednej strane to boli kresby, v ktorých deti nedokázali zobrazit' Slovensko dostatočne reálne, pretože nemali potrebné množstvo informácií na to, aby si vytvorili stabilnú prekonceptiu. Deti do týchto kresieb zaznamenali jeden alebo dva reálne prvky a ďalší vývoj kresby sa uberal na základe **fantázie** detí – tam, kde sa vyskytlo prázdne miesto v poznatkoch, ho dieťa vyplnilo fantazijnými prvkami. Na druhej strane to boli kresby, resp. prekoncepty plynúce z nich, ktoré vynikali svojou kvalitou. Dvaja chlapci dokázali už v predprimárnom období načrtnúť **mapu** Slovenska a relatívne presne do nej vyznačiť mestá, tie pomenovať a charakterizovať.

Iná skupina detí nakreslila Slovensko ako všetko to, čo ich obklopuje. Svoje prekonceptie z rôznych oblastí zobrazili do jedného obrázka, resp. **mozaiky**, pričom pripustili, že krajinu presne v tejto podobe nikdy na vlastné oči nevideli, ale takto si predstavujú, že Slovensko vyzerá. Na takýchto kresbách prevládali emocionálne podfarbené prvky (zážitky, rodina, vlastný dom), aj symbolické prvky pre Slovensko (napr. Tatry).

Zistili sme, že deti vnímajú Slovensko aj cez jeho hlavné symboly. Medzi najpočetnejšie vyskytujúce sa patrili kresby **Tatier** alebo **hradu** v ich rodnom meste. Najmä pri podkategórii *hrady* sme u viacerých detí identifikovali často opakujúci sa problém s hierarchickou interpretáciou pojmov, ako sú *ulica, mesto, krajina, štát*.

Dokonca, ako ukázal prípad Samka, sa do tejto kategórie začlenil aj pojem *planéta Zem*. Deti tieto pojmy používali bez zjavného pochopenia rozdielu medzi nimi. Svoje mesto často nazývali Slovenskom.

Uvádzame aj vybrané kresby detí viažuce sa ku konkrétnym kategóriám.



**Obrázok 1** Izabela – reálne miesto (Brat. hrad) **Obrázok 2** Mirka – reálne miesto (Tatry)

**Obrázok 3** Lenka – vymyslená krajina **Obrázok 4** Peter – fantazijná kresba



**Obrázok 5** Daniel – kartografické zobrazenie **Obrázok 6** Samuel – SR ako planéta





## DISKUSIA

Výskum kladie dôraz na to, aby pri každom (systematickom) vzdelávaní bol braný ohľad na detské prekonceptie – na ich vlastné interpretácie sveta a jeho jednotlivých zložiek. Nezistovali sme vedomosti, hoci sa môže zdať, že zisťovanie týchto prekonceptí je akoby testovanie detí, čo o Slovensku vedia, ak osi ho predstavujú. V skutočnosti sa jedná o predstavy detí, ktoré však môžu zodpovedať aj ich vedomostiam, pretože mnohé z detí majú priamu skúsenosť s cestovaním po Slovensku, je vnímavé na objavovanie nových kultúrnych a prírodných miest, čo si automaticky uloží do pamäti v podobe zážitku, ktorý sa mu napríklad pri kresbe, ktorú malo dieťa nakresliť, vynoril. Doterajšie vedomosti dokážu novým a rozširujúcim sa poznatkom nielen napomôcť, ale naopak, aj ich prijatie zbrzdiť či zablockovať, ak im nie je venovaná dostatočná pozornosť. My sme kresby nehodnotili z hľadiska správnosti, trebárs Slovensko ako vymyslenú krajinu nakreslilo šesť detí. Lenka je jednou z nich. Keď sme analyzovali jej kresbu (obrázok 3). Zistili sme mnohopočetné prvky, ktoré dotvárajú Lenkinu predstavu o tom, ako podľa nej Slovensko vyzerá, hoci presne takúto krajinu nikdy na vlastné oči nevidela. V kresbe sa nachádzajú kopce, domčeky, prasiatka a zajačiky, ktoré chovajú ľudia, studňu, parkovisko, a aj rôznych ľudí pri činnostiach – rybára, tety venčiacie psov aj zbierajúce huby, dokonca helikoptéru a mnoho iných detailov. Pre zaujímavosť dodávame, že jej kresba trvala približne hodinu. My sme ju nechali kresliť, aby všetky svoje prekonceptie bez náhlenia zakomponovala do svojej kresby. Daniel nakreslil kresbu s prvkami fantázie (obrázok 5). Hneď v úvode však musíme konštatovať, že aj táto kresba, respektíve jej námet, je založená na Danielových vedomostiach o putovaní po Slovensku. Dominantným prvkom jeho kresby je železničná trať vedúca naprieč celým Slovenskom, počnúc Bratislavou (s motívom Bratislavského hradu a televíznej veže na obrázku), Trenčínom, Žilinou, až po Poprad, Štrbské Pleso a Tatry (znázornené tatranskou zubačkou). Tieto informácie sú správne, no kresba ďalej naznačuje aj miesta ako Rajecké Teplice (kúpele), Banskú Štiavnicu (domy a kaplnka). Tie už do trasy vlaku, pokiaľ by to malo byť správne, nepatria, no keďže boli pre Daniela dôležité a takýmto spôsobom vníma Slovensko, považujeme jeho prekonceptie sa korektné. Vzhľadom na Danielov vek je obdivuhodné, že má takéto bohaté skúsenosti s cestovaním po Slovensku a že nie je iba pasívnym cestovateľom, ale vníma rôznorodosť krajiny z okna vlaku. Práve vlakom cestuje so svojim otcom a spoločne si do mapy zakresľujú trasy, po ktorých prechádzajú. Tento prípad je názornou ukážkou zapracovania prekonceptí do sveta, ktorý už dieťa pozná, teda je ďalej na čom „stavať“. Poznatky, ktoré už dieťa v určitej oblasti nadobudlo, je možné zdokonaľovať a rozvíjať tak, aby im dieťa porozumelo a aby sčasti na ne prišlo samo. Je nevyhnutné aj mylným prekonceptiám venovať pozornosť, aby v budúcnosti (napr. pri výučbe Vlastivedy v primárnom vzdelávaní o krajine, v ktorej žijeme) dieťa nemuselo prebudovávať svoje znalosti a sťažiť mu transfer nových vedomostí.

## ZÁVER

Naším cieľom bolo poukázať na dôležitosť detských prekonceptí na vzorke detí nachádzajúcich sa v predprimárnom období. Každý učiteľ v materskej škole by mal prihliadať na individuálne potreby každého dieťaťa, a aj na prekonceptie, na to, ako si dieťa konštruuje svoj vlastný svet. Pre pedagogickú prax odporúčame, aby si učiteľ pred začatím väčšieho tematického celku v procese výučby (v materskej i základnej škole) najskôr diagnostikoval detské prekonceptie vo svojej triede, a to najlepšie tak, aby deti vôbec nevedeli, že sa tak deje. My sme k zberu dát použili kresbu, no k dispozícii je viacero metód, napr. brainstorming, pojmové mapovanie, tvorivé kladenie otázok či motivačný príbeh. Kvalifikovanosť personálu v materských školách je jedným z významných predpokladov zabezpečujúcich kvalitu vzdelávania a starostlivosti o deti. Deti sú vedené systematicky, komplexne a primerane svojím možnostiam (Splavcová, Kropáčková, 2016). Na základe výsledkov tejto diagnostiky je možné budovať výučbu priamo na podporu správnych prekonceptí, no najmä na konceptuálnu zmenu tých prekonceptí, ktoré sa nezhodujú so skutočnosťou.

## INFORMAČNÉ ZDROJE

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 247 s.
- DOULÍK, P. 2005. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 196 s.
- GRAY, P. 2012. *Svoboda učení*. Praha: Scio, 100 s.
- KOVÁČOVÁ, D. 2006. *Predobraz školskej kariéry detí predškolského veku*. Diplomová práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 149 s.
- MAREŠ, J., OUHRABKA, M. 2013. *Dětské pojetí světa a ťákovo pojetí učiva*. In *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 704 s.
- Splavcová, H., Kropáčková, J. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 168 s.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2009. *Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty*. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky, tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, s. 117 – 144.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. 2004. *Dětské představy o přírodních javoch*. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 2004, s. 66 – 73.

# RENEŠANCIA PEDAGOGIKY MÁRIE MONTESSORIOVEJ

## RENEŠANCIA PEDAGOGIKY MÁRIE MONTESSORIOVEJ

**Matej Slováček<sup>1</sup>**

**Monika Miňová<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Súkromná športová materská škola*

*Alejová 2, 040 01 Košice  
Mgr. et Mgr. Matej Slováček  
SLOVAK REPUBLIC  
slovacekmatej@gmail.com*

<sup>2</sup>*University of Presov  
Faculty of Education*

*Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology  
Ul. 17. Novembra č. 15, 080 01 Prešov  
PaedDr. Monika Miňová, PhD.*

SLOVAK REPUBLIC

[monika.minova@unipo.sk](mailto:monika.minova@unipo.sk)

83

### ***Abstrakt***

Predkladaný príspevok sa zameriava na pedagogiku Márie Montessoriovej. Cieľom príspevku je podať obraz v teoretickej rovine o pedagogike Márie Montessoriovej. V príspevku opisujeme život, dielo a edukačný systém Márie Montessoriovej. Súčasťou príspevku je aj spracovanie tejto pedagogiky v kontexte teórií a filozofií výchovy a metodík výučby.

***Kľúčové slová:*** Mária Montessoriová, Pedagogika Márie Montessoriovej

### ***Abstract***

The given paper focuses on the Maria Montessori pedagogy. The aim of the paper is to give a picture of the theoretical level of Maria Montessori pedagogy. In the paper we describe the life, work and Maria Montessori educational system. In addition, part of this paper is processing of this pedagogy in the context of the theories and educational philosophy and teaching methodology.

***Keywords:*** Maria Montessori, Maria Montessori pedagogy

## ÚVOD

V súčasnosti je aktuálna otázka pedagogiky Márie Montessoriovej, ktorá je populárnou najmä u rodičov, ale aj u učiteľov, ktorí chcú svoje pôsobenie vo vzťahu k dieťaťu obohatiť. Neposlednou cieľovou skupinou sú budúci učelia, študenti vysokých škôl. Záujem o pedagogiku Márie Montessoriovej deklaruje aj nárast materských škôl, ktoré túto pedagogiku uplatňujú. Podľa Zelinu (2000) bolo v tej dobe na Slovensku otvorené oddelenie s touto pedagogikou v materskej škole v Bratislave. Okrem tejto školy fungovala ešte jedna podobná v Košiciach. Dnes je na Slovensku podľa informácii dostupných na webových sídlach škôl vyše pätnásť súkromných materských škôl, alebo štátnych s prvkami tejto pedagogiky, z toho tri medzinárodné, zahraničné. Trend rastu počtu škôl uplatňujúcich predmetnú pedagogiku je stúpajúci aj v Českej republike. Zelina (2000) publikuje 25 materských škôl, Rýdl (2014) vyše 80 materských škôl a 25 materských centier. Zvyšovanie záujmu o túto pedagogiku deklaruje aj realizácia odborného seminára Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania, ktorý sa uskutočnil na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v októbri 2013 (Novotná 2014), ako aj experimentálne overovanie s názvom Program pedagogickej koncepcie Marie Montessori ISCED 1 a ISCED 2. Záujem je, informačná základňa je však slabšia. Toto tvrdenie podporujú aj výsledky nášho prieskumu publikovaného v Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika v roku 2015 (Slováček – Minňová 2015), ktorým sme chceli zistiť zastúpenie príspevkov, článkov a štúdií o pedagogike Márie Montessoriovej vo významných pedagogických periodikách a konferenčných zborníkoch z oblasti pedagogiky s dôrazom na predškolskú, elementárnu a špeciálnu pedagogiku. Analyzovali sme pedagogické časopisy Pedagogické rozhľady, Naša škola, Pedagogika.sk, Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax, a konferenčné zborníky zverejnené a dostupné na webovom sídle Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu OMEP. Z 1401 analyzovaných publikovaných článkov/príspevkov sa 2 venovali pedagogike Márie Montessoriovej.

84

## ŽIVOT A DIELO MÁRIE MONTESSORIOVEJ

Opísať osemdesiatdva rokov plných skúseností, zážitkov, štúdia, bojov, úspechov, pádov, vyučovania, pozorovania v niekoľkých riadkoch tejto práce je náročné. V tejto časti príspevku sa pokúsime na základne analýzy a syntézy vybranej odbornej literatúry Hainstock (2013), Zelinu (2000), Ludwiga (2000), Zelinkovej (1997), Helmingovej (1996), a našich vedomostí nadobudnutých na kurzoch a odborných prednáškach z oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej, podať ucelený a výpovedný obraz o živote tejto ženy.

Mária Montessoriová sa narodila 31. augusta 1870 v Talianskej Chiaravalle, v provincii Ancona (Hainstock 2013; Ludwig 2000; Helmingová 1996). Po narodení sa s rodičmi odsťahovala do Ríma. Chodila do strednej chlapčenskej technickej

školy a po ukončení ju prijali ako prvú ženu na univerzitu s medicínskym zameraním, kde spromovala v roku 1896. Po skončení lekárskej fakulty pracovala na Psychiatrickej klinike Rímskej univerzity (Hainstock 2013).

V tom istom roku sa zúčastnila medzinárodného kongresu v Berlíne, kde vo svojom vystúpení obhajovala práva pracujúcich žien, požadovala rovnaké platové podmienky pre ženy aj pre mužov. Svoje presvedčenie dokazovala vlastnými študijnými úspechmi.

Pri svojom štúdiu sa opierala o dielo Jeana Itarda a Edouarda Séguina a zastávala názor, že mentálne postihnutie je problém skôr pedagogický ako medicínsky a cítila, že by sa týmto deťom dalo pomôcť špeciálnym pedagogickým pôsobením (Hainstock 2013; Zelinková 1997; Helmingová 1996).

Vo svojich 30 rokoch opustila oblasť praxe, začala študovať znova. Tento krát sa venovala štúdiu antropológie, experimentálnej psychológie a filozofie výchovy.

Autori Hainstock (2013), Ludwig (2000), Zelina (2000), Zelinková (1997), Helmingová (1996), sa vo svojich publikáciách zhodujú, že Dom deti otvorila 6. januára 1907, pre deti predškolského veku, kde začala aplikovať svoje vedomosti, schopnosti, zručnosti týkajúce sa podnetného prostredia. Používala svoj didaktický materiál, ktorý ďalej na základne pozorovania rozvíjala a zdokonaľovala. Výsledkom záujmu verejnosti o Dom detí bola publikácia Vedecká pedagogika používaná pre vzdelávanie v domoch detí<sup>1</sup> z roku 1909, v anglickom jazyku vyšla pod názvom Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses. Táto publikácia prilákala pozornosť verejnosti, najmä Američanov.

V roku 1913 usporiadala v Ríme Prvý medzinárodný vzdelávací kurz pre učiteľov. V tomto období cestovala do Spojených štátov Amerických, kde pokračovala vo svojich prednáškach. V tom istom roku založili Alexander Graham Bell s manželkou vzdelávaciu spoločnosť Montessori vo Washingtone D. C. V roku 1917 bola pozvaná do Španielska, aby otvorila výskumný inštitút. A v roku 1922 bola vymenovaná za školskú inšpektorku v Taliansku.

Úspech tejto koncepcie sa dostavil ihneď, no Montessoriová narážala často na odpor. Bolo tomu tak počas revolúcie v Španielsku, počas fašizmu v Taliansku a v období národného socializmu v Nemecku. Druhá svetová vojna prerušila vývoj tejto pedagogiky aj v zahraničí. V tomto čase sa Montessoriová nachádzala v Indii, kde prednášala o svojej metóde a pracovala na vývine ďalších materiálov. Do Európy sa vrátila v roku 1949, tu podnikala turné a prednášala o svojej metóde (Zelinková 1997; Helmingová 1996).

Mária Montessoriová zomrela 6. mája 1952 (Hainstock 2013; Ludwig 2000; Zelinková 1997; Helmingová 1996)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Podľa Zelinkovej (1997) v origináli Metoda della pedagogia scientigica applicato all'autoeducazione infantile nella casa dei bambini.

<sup>2</sup> Zelina (2000) uvádza rok 1953. My sa prikláňame k roku 1952 na základne roku zobrazeného na jej náhrobnom kameni. Bolo to v Noordwijk-aan-Zee v Holandsku.

Zásluha života a diela Márie Montessoriovej spočíva podľa Helmingovej (1997) v tom, že vytvorila pedagogiku primeranú detskej realite. Prácu tejto pedagogičky, lekárky, filozofky, psychologičky ocenil aj Sigmund Freud po roku 1926, kedy bol založený vo Viedni Montessori-Institut.

Nie je ľahké podať informáciu o živote tejto priekopníčky, pokúsili sme sa vybrať tie životné dáta, ktoré by dokázali u čitateľa vytvoriť obraz o jej živote a o podmienkach, v ktorých Montessoriová pracovala. V nasledujúcej časti nadviažeme na život Montessoriovej a budeme opisovať vznik jej metódy a jej dielo samotné.

## DIELO A POČIATKY PEDAGOGIKY MÁRIE MONTESSORIOVEJ

V kontexte súčasnej pedagogiky sa dielo Márie Montessoriovej radí do skupiny alternatívnych pedagogických koncepcií, píšú o nej Slováček – Miňová (2015), Rýdl (2014), Průcha – Kořátková (2013), Matulčíková (2007), Petlák (2004), Ludwig a kol. (2000), Zelina (2000), Rýdl (1999), Onderčová (1999), Zelinková (1997), Helmingová (1996), Šebestová – Švarcová (1996), Singule (1992), Bělinová – Mišurcová (1980) a iní.

Hovoríme o nej ako o alternatívnej škole, alternatívnej pedagogike, ktorú podľa Zelinu (2000) vnímame ako alternatívu k tradičnej škole<sup>3</sup>, tradičnej pedagogike.

O alternatívnych školách Průcha – Veteška (2014, s.28) píšú toto: „*Vo vývoji školstva všetkých krajín dochádzalo k tomu, že sa vedľa bežných, štandardných škôl objavovali neštandardné. Ich vznik je vyvolaný snahami niektorých rodičov, pedagogických odborníkov a iných vytvárať vzdelávacie inštitúcie, ktoré by poskytovali iné, kvalitnejšie vzdelávanie ako bežné školy*“.

Průcha (2012) potvrdzuje, že alternatívne vzdelávanie je všeobecný termín, ktorý označuje také školské vzdelávanie, ktoré je odlišné od vzdelávania ponúkaného štátom alebo inými tradičnými inštitúciami. Pre lepšie porozumenie konceptu alternatívna pedagogika uvádzame nasledujúcu tabuľku (Rýdl In: Průcha 2012; Petlák 2004), v ktorej prezentujeme vo vzájomnej komparácii znaky

---

<sup>3</sup> Zelina (2000, s. 13) má pod tradičnou školou na mysli:

- „a) pamäťovo-reprodukčnú školu,
- b) s autoritatívnym postavením učiteľa,
- c) ktorá používa donucovacie metódy,
- d) ktorá má relatívne stálu organizáciu vyučovacích hodín, vyučovania a školského roku,
- e) je to škola s pevnými osnovami a učebnými plánmi určenými „zvonku“ – mimo školy,
- f) je to škola s direktívnym spôsobom riadenia školy a edukatívnych procesov.“

alternatívnej školy a školy tradičnej, vo vzťahu k orientácii vyučovacieho procesu, cieľu, obsahu, didaktickým metódam a formám, činností detí, zdroju nových vedomostí a informácií, učiteľovi, priestoru výchovy, vzdelávania a výcviku.

Mária Montessoriová svojou pedagogickou koncepciou vniesla na začiatku minulého storočia do materských škôl významné reformné podnety. V Dome detí<sup>4</sup>, ktorý otvorila 6. januára 1907 (Slováček – Miňová 2015; Montessoriová 2012; Zelinková 1997) realizovala spočiatku pozorovania za vedecko-diagnostickým účelom (Bělinová – Mišurcová 1980). Tu, ako píše Zelina (2000) odhalila príčiny deviačného<sup>5</sup> rozvoja detí. Touto príčinou je boj dieťaťa s dospelým, vnucovanie vôle dospelého dieťaťa. Tieto tvrdenia podporuje aj Singule (1992), ktorý uvádza, že dospelý vytvára svojou nevhodnou a zbytočnou starostlivosťou, priamymi direktívnymi opatreniami, ale aj zanedbávaním a nepochopením dieťaťa bariéry, a tie ženú dieťa k rôznym nežiaducim odchýlkam vo vývine. Typickou črtou škôl Márie Montessoriovej je podľa Onderčovej (1999) heterogénne vekové zloženie detí v triedach.

Základný rámec obsahu pedagogiky Márie Montessoriovej je členený do piatich oblastí (Šebestová – Švarcová 1996):

- Cvičenia praktického života
- Zmyslový materiál
- Reč
- Matematika
- Kozmická výchova<sup>6</sup>.

Obsah jednotlivých oblastí uvedieme podľa Zelinu (2000) a Šebestovej – Švarcovej (1996).

- Cvičenia praktického života: elementárne pohybové cvičenia, otváranie a zatváranie, naberanie, nalievanie, samoobslužné činnosti, starostlivosť o prostredie, spoločenské správanie, hygienické návyky, chôdza.
- Zmyslový materiál: zrakové cvičenia na rozlišovanie farieb, tvarov, dimenzií, hmatové cvičenia, sluchové cvičenia, čuchové cvičenia.
- Reč: rozširovanie slovnej zásoby, príprava na písanie a čítanie, funkcia slovných druhov a analýza vety, štúdium slov, práca s knihou.
- Matematika: poznávanie čísel, sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie, pamäťové cvičenia, zlomky.
- Kozmická výchova: geografia, geológia, biológia, ekológia, fyzika, chémia, umenie.

---

<sup>4</sup> V originálnom znení Casa dei bambini

<sup>5</sup> Deviacia je podľa Montessoriovej (In: Rýdl 1999) odchýlka z cesty vo vývine osobnosti človeka. Montessoriová ju popisuje ako vývinovú nestálosť medzi človekom a jeho okolím.

<sup>6</sup> Zelina (2000) uvádza Cvičenia každodenného života, Cvičenia na rozvoj zmyslov, Matematické cvičenia, Jazykové cvičenia, Kozmická výchova. Matulčíková (2007) používa pojmy Cvičenia praktického života, Zmyslová výchova, Jazyková výchova, Matematika, Kozmická výchova.

V nasledujúcej časti práce stručne popíšeme vznik a začiatky tejto metódy, aby sme čitateľa uviedli do okolností vzniku tejto nami predkladanej pedagogiky. Toto spracovanie uvádzame na základe informácií nadobudnutých zo štúdia diel Montessoriovej (2012; 2001).

Vznik a formovanie pedagogickej koncepcie Márie Montessoriovej ona sama datuje do obdobia dávno pred otvorením Domu detí. Keď Montessoriová dokončila dizertačnú prácu a získala doktorský diplom, zamerala svoju pozornosť na ochorenia detí. Začala študovať práce Edouarda Seguina a Jeana Itarda<sup>7</sup>, overovala ich poznatky a výsledky výskumov v praxi, pozorovala a zaznamenávala. Neskôr sa začala venovať štúdiu filozofie a navštevovala kurzy experimentálnej psychológie v Ríme, Neapole, či Turíne. To vyústilo do otvorenia Domu detí v Ríme, vo štvrti San Lorenzo na Via dei Marsi 53. Tento nebol taký ako tie ďalšie. V tomto bol masívny stôl, slúžiaci predovšetkým učiteľovi a veľká zamknutá skriňa s pomôckami. Stoly detí boli umiestnené jeden za druhým, ako v škole a každé dieťa malo svoje kreslo. Až neskôr ďalším experimentovaním a pozorovaním sa prostredie upravovalo a prispôbovalo potrebám detí. Tu pracovala s päťdesiatimi deťmi z menovanej chudobnej štvrte. Išlo o skupinu zanedbaných, chudobných, výchovou, vzdelávaním a výcvikom nedotknutých detí negramotných rodičov, s ktorými pracovala na základe doposiaľ nadobudnutých schopností, vedomostí a skúseností. Výsledky tejto práce Montessoriová (2001, s. 30) opisuje takto: *„Prekvapivé výsledky, ktoré boli v tejto škole dosiahnuté, ako napríklad neskutočná ukážka písania a spontánneho čítania, spontánna slušnosť, slobodný spoločenský život vzbudili veľkú pozornosť a vyvolali vo svete obdiv. Vďaka svojej príťažlivosti navštevovali štvrť San Lorenzo vedci, hlavy štátov, vysokí štátni úradníci i aristokrati, pretože všetci chceli na vlastné oči vidieť tieto neskutočné deti. Idea Domov detí sa tak rozšírila do celého sveta“*. Niekoľko mesiacov potom bol otvorený Dom detí Umanitaria v Miláne. Išlo o najväčší sociálny ústav v Taliansku. V roku 1913, v predvečer začatia druhej svetovej vojny bol a americkej iniciatívy zorganizovaný v Ríme prvý medzinárodný kurz pedagogiky Márie Montessoriovej. V tej dobe sa Domy detí rozšírili aj do Indie a iných vzdialených krajín.

Dnes, v 21. storočí, popisuje aktuálny stav škôl uplatňujúcej pedagogiku Márie Montessoriovej Rýdl (2014, s. 17). *„V súčasnej dobe existuje najviac Montessori škôl (najmä predškolský a primárny stupeň) v Holandsku (okolo 280), Nemecku (okolo 960), Rakúsku (okolo 110), Indii (okolo 80), Spojených štátoch Amerických (60) a Fínsku (50). Ojedinele existujú v ďalších krajinách, a to i vo forme nižších alebo vyšších sekundárnych škôl, špeciálnych a integrovaných škôl, verejných aj súkromných“*.

---

<sup>7</sup> Edouard Séguin (1812 – 1880) bol francúzsky defektológ. Jean Itard (1774 – 1838) bol to francúzsky lekár a pedagóg, jedným z prvých francúzskych vychovávateľov handicapovaných detí. (Cipro In: Slováček – Miňová 2015).



## KONCEPTY V PEDAGOGIKE MÁRIE MONTESSORIOVEJ

V tejto časti sa budeme venovať deskripcii vybraných nosných konceptov predmetnej pedagogickej koncepcie. Po dôkladnom preštudovaní dostupnej knižnej, časopiseckej, konferenčno-zborníkovej slovenskej a českej odbornej literatúry sme pre potreby našej práce vybrali nasledujúce koncepty: absorbujúci duch, senzitívne fázy (obdobia), polarizácia pozornosti, normalizácia, pripravené prostredie.

**Absorbujúci duch** je pojem, ktorým podľa Rýdla (1999) Montessoriová pomenovala fenomén detského rozvoja, ktorý musíme brať stále veľmi vážne. Montessoriová (In: Rýdl 1999, s. 35) dospela k záveru, že „*dieťa musí disponovať nejakou inou formou duše než dospelý, ktorý musí nové poznatky a schopnosti získavať zámerné, vedome a s omnoho väčšou námahou. V dieťati naproti tomu pôsobí absorbujúci duch, ktorý mu v prvých rokoch života umožňuje, aby všetky podnety zo svojho okolia do seba nasával ľahko ako huba vodu*“. Podľa Bobekovej (2016) v žiadnom inom období života, neurobí človek so sebou také prevratné zmeny ako dieťa budujúce svoju osobnosť. Kvalita tejto práce ovplyvní jeho dospelý život. S týmto konceptom sa spája aj ďalší, pomenujúci silu, ktorá podľa Montessoriovej (In: Helmingová 1996) dieťa posúva z nižšieho stupňa vývinu na vyšší. Prirovnáva to Bergsonovmu élan vital, Freudovmu libidu. Montessoriová volí pojem **hormé**, a myslí pod ním „**zdedené životné pudenie**“, ktoré podnecuje dieťa k ďalšiemu spontánnemu vývinu (Helmingová 1996, s. 20). S pojmom absorbujúci duch je spojený aj pojem **mnémé**<sup>8</sup>, ktorý je Montessoriovou (In: Helmingová 1996) chápaný ako nevedomá sila pamäte dieťaťa, ktorá sa od bežnej pamäti<sup>9</sup> líši tým, že čo bolo prijaté prostredníctvom tejto sily nemôže byť vybavené formou spomienky. Ide o materinskú reč, sklony, záľuby, vlastnosti a iné.

**Senzitívne fázy (obdobia)** sú podľa Montessoriovej (2012) obdobia zvýšenej vnímavosti, časové úseky v živote dieťaťa, počas ktorých do popredia vystupuje nejaký špecifický sklon. Ide o určitú prechodnú vlastnosť obmedzenú na dobu získavania nejakého návyku, poznatku, schopnosti. Myšlienka senzitívnych fáz (období) má pôvod u holandského biológa Huga de Vries, ktorý takéto obdobia objavil u zvierat. Bola to však Montessoriová, ktorá ho vypožarovala u detí. Montessoriová (In: Rýdl 1999, s. 48) tvrdí, že „*vystúpenie tejto senzibility sa prejavuje potrebami dieťaťa*“. Tieto obdobia sa podľa Zelinkovej (1997) vyznačujú zvláštnou citlivosťou, vnímavosťou pre podnety rôzneho charakteru dieťaťom. Montessoriová (In: Zelinková 1997, s. 31) rozlišuje vo vývine človeka tri základné senzitívne fázy, a to nasledovné:

- Prvá senzitívna fáza (obdobie): 0 až 6 rokov,

---

<sup>8</sup> Podľa Rýdla (1999) pôvodný význam tohto gréckeho slova bol spomienka, ale dnes je v prekladových cudzojazyčných slovníkoch prezentovaný ako schopnosť žijúcej substancie ukladať informácie pre dôležité životné procesy.

<sup>9</sup> Podľa Izdenczyovej (2009) je to kognitívny proces spočívajúci v zapamätávaní, podržaní a vybavení toho, čo sme pred tým vnímali, prežívali a robili.

- druhá senzitivná fáza (obdobie): 7 až 12 rokov,
- tretia senzitivná fáza (obdobie): 12 až 18 rokov.

**Prvá senzitivná fáza (obdobie)**<sup>10</sup>, ktorá trvá od narodenia do šesť rokov je charakterizovaná ako tvorivá a konštruktívna. Dáva základy pre budovanie osobnosti a pre vývin inteligencie. Vnútorne sa delí na dve oblasti.

**Druhá senzitivná fáza (obdobie)**, trvajúca od siedmeho do dvanásteho roku je pomerne stabilná, dominuje v nej morálna senzitivita. Vzniká morálne<sup>11</sup> vedomie, ktoré je tesne späté so sociálnym vedomím.

**Tretia senzitivná fáza (obdobie)** je opäť delená na dve fázy. Prejavuje sa silná sociálna citlivosť spojená s vývinom nezávislosti, samostatnosti v sociálnych vzťahoch. Dochádza k výrazným telesným aj psychickým zmenám.

Podrobnejšie sa budeme venovať prvej senzitivnej fáze (obdobiu), ktorá je z časti predmetom záujmu Predškolskej pedagogiky a jej príbuzných disciplín.

Senzitivne fázy (obdobia) podľa G. Hainstock (2013):

|                    |  |
|--------------------|--|
| narodenie – 3 roky | absorbujúca myseľ, rozvoj zmyslov  |
| 1,5 – 3 roky       | rozvoj jazyka  |
| 1,5 – 4 roky       | koordinácia a rozvoj svalov<br>záujem o malé predmety  |
| 2 – 4 roky         | zdokonaľovanie pohybu<br>vzťah k pravde a skutočnosti<br>uvedomovanie si<br>postupnosti v čase |
| 2,5 – 6 rokov      | zdokonaľovanie zmyslov   |
| 3 – 6 rokov        | vnímavosť k vplyvu dospelého   |
| 3,5 – 4,5 roka     | písanie  |
| 4 – 4,5 roka       | hmat   |
| 4,5 – 5,5 roka     | čítanie  |

90

**Polarizácia pozornosti** je podľa Zelinu (2000, s. 34) z pedagogického hľadiska závažné zistenie, „že aj malé deti sa dokážu mimoriadne silno a dlho

<sup>10</sup> Bližšie v ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

<sup>11</sup> Dieťa je v tomto období v etape Heteronómnej a Hetero-autonómnej morálky podľa Piageta (In: Fedorko 2009), bližšie v FEDORKO, Vladimír, 2009. Morálny vývin dieťaťa a jeho výchova v rodine. In: *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor OMEP, Regionálna sekcia SV OMEP Prešov, s. 111-116. ISBN 978-80-555-0006-5.

*sústrediť na určitú činnosť, ktorá ich dokáže veľmi zaujať*<sup>12</sup>. Ide o stav, kedy je dieťa práve silným zaujatím vnútorne rozvíjané. Zelinková (1997) hovorí o kľúčovom objave, ktorý dokazuje ako je dôležité podporovať prirodzený vývin dieťaťa. Polarizácia pozornosti sa objavuje náhle vo väzbe na predmety, ktoré dieťa oslovujú. Tento fenomén môžeme popísať aj ako „zoskupenie všetkých telesne duševných síl, ktoré vedú k hlbokému ponoreniu sa do nejakej činnosti“ (Rýdl 1999, s. 45). Montessoriová (In: Helmingová 1996; Zelinková 1997; Rýdl 1999) hovorí o troch fázach, ktoré môžeme pozorovať pri vzniku koncentrácie – pozornosti. Prvou fázou je príprava, druhou je veľká práca a treťou fázou je doznievanie.

**Normalizácia** je psychická náprava dieťaťa, návrat k normálnemu stavu. Normálne dieťa v skutočnosti relatívne skoro preukazuje svoju inteligenciu, vie sa ovládať a prejavuje sa pokojne, dáva prednosť systematickej činnosti pred nečinnosťou (Montessoriová 2012). Normalizáciu môžeme podľa Bobekovej (2016) nazvať procesom návratu z nerovnovážneho stavu psychického rozvoja do stavu psychickej rovnováhy prostredníctvom hlbokkej koncentrácie na činnosť, prinášajúcu uspokojenie vnútorných potrieb. Normalizácia a rozvoj osobnosti musí podľa Rýdla (1999) prebiehať harmonicky, človek sa musí utvárať vo vlastnom rytme. Montessoriová (In: Rýdl 1999, s. 45) hovorí, že „iba normálne deti vykazujú vo svojom vývine obdivuhodné schopnosti, ktoré my popisujeme, totiž spontánnu disciplínu, stálosť, radosť z činnosti, sociálne cítenie s druhými, porozumenie pre ostatných“.

91

**Pripravené prostredie** je také prostredie, ktoré vyhovuje potrebám detí. Má dávať deťom maximálne možnosti pre ich rozvoj (Zelina 2000). Podľa Slováčka – Miňovej (2015, s. 147) je pripravené prostredie „nerušivé, no podnetné prostredie. Pripravenosť tohto prostredia spočíva vo výškovo dieťaťu prispôsobených nábytkoch, ide o nízke stoly, stoličky, police a regály. V týchto otvorených regáloch je poukladaný materiál tak, aby ho dieťa vedelo použiť bez prípravy a úpravy“. V prostredí, kde sa deti nemôžu spontánne prejaviť zostávajú podľa Montessoriovej (2001) ich potreby skryté. Pripravené prostredie je Montessoriovou (In: Zelinková 1997) posudzované z dvoch hľadísk<sup>12</sup>:

- Rešpektovanie didaktických princípov,
- Organizácia školy.

Medzi didaktické princípy radí Rešpektovanie senzitívnych fáz (období), Progresivitu záujmov, Tvorenie jednoduchých štruktúr, Bohatú ponuku, Samostatnú voľbu, Vekovú primeranosť.

Organizácia školy by mala smerovať k faktu, že škola má byť miestom, kde môžu deti voľne žiť a zároveň sa vyvíjať. Tento vývoj je predmetom procesu edukácie, ktorý v zrkadlení pedagogiky Márie Montessoriovej predstavíme v nasledujúcej podkapitole.

---

<sup>12</sup> Bližšie v ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

## FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ PEDAGOGIKY MÁRIE MONTESSORIOVEJ

N tomto mieste sa pokúsime o klasifikáciu predmetnej pedagogiky vo vzťahu k filozofiám a teóriám výchovy a k metodikám výučby. Opierame sa pri tom o literatúru Zelinu (2010), Kovalčíkovej a kol. (2010), Kostruba (2008), Klimekovej (2001), Zelinu (2000), Bertranda (1998), Bělinovej – Mišurcovej (1980).

Rozdielnosť teórií výchovy je podľa Kovalčíkovej a kol. (2010) spôsobená filozofickými základmi tej, ktorej teórie výchovy.

Filozofia<sup>13</sup> výchovy je „hraničná disciplína pedagogiky, ktorá analyzuje filozofické aspekty (ale i morálne) výchovného procesu v širokom zmysle slova ako procesu humanizácie človeka“ (Klimeková 2001, s. 36).

Podľa Ryana a Coopera<sup>14</sup> (In: Kovalčíková a kol. 2010) sa v pedagogike uplatňujú štyri filozofie výchovy: perenializmus, esencializmus, progresivizmus, existencializmus.

➤ Perenializmus – filozofia ako aj jej zástancovia vychádzajú z názoru, že rozum ovláda city a pudy, preto hlavným cieľom výchovy je rozumová výchova, rozvoj poznania a intelektu. Dominantnými prostriedkami v škole sú semináre a heuristické<sup>15</sup> metódy.

➤ Progresivizmus – ťažiskom tejto filozofie sú potreby a záujmy dieťaťa. Cieľom je naplnenie myšlienky slobody a individuálneho šťastia, poskytnutie slobody dieťaťu v takom procese výchovy, vzdelávania a výcviku, ktorý zodpovedá jeho potrebám.

➤ Esencializmus – jeho cieľom je kultivácia rozumu, múdrosti, pestovanie krásy a pravdy. Výrazne pripomína tradičný školský systém, klasické vyučovacie predmety. Podľa esencialistov nemajú v škole miesto nevyskúšané, neoverené inovácie a experimenty.

➤ Existencializmus – odmieta hotové poznatky, etiku a hodnotový systém. Cieľom výchovy podľa existencialistov je hľadať odpovede na otázky zmyslu existencie človeka. Uprednostňujú sa individuálne študijné plány.

Podľa Bělinovej – Mišurcovej (1980, s. 58) „*Montessoriová sa pripája k pedocentrickej línii buržoáznej pedagogiky*“. Pedocentrizmus je buržoázny pedagogický smer, ktorý zvyšuje význam záujmov detí, jeho prejavov a cieľ výchovy podriaďuje psychike dieťaťa. Rýdl (2014, s. 15) tvrdí, „*pedagogika Márie Montessori podporuje a podnecuje individuálnu inteligenciu a tvorivé správanie pri riešení problémov. Vedie k samostatnosti a nezávislosti jednotlivca*“.

---

<sup>13</sup> Filozofia je vedná disciplína, ktorá sa snaží o zaznamenanie tých najvšeobecnejších princípov ľudského bytia a poznania (Hartl In: Zelina 2010).

<sup>14</sup> Podľa Zelinu (2010) Ryanovu a Cooperovu klasifikáciu dopĺňa Sadker – Sadker o behaviorizmus, ktorý vznikol okolo roku 1900 a založil ho Pavlov (1878 – 1936). Táto filozofia výchovy je založená na princípe stimulu a reakcie.

<sup>15</sup> Heuristika je podľa Zelinu (2000) metodológia tvorivého riešenia problémov.

„Predmetná pedagogika je založená na osobnosti dieťaťa, rešpektuje jeho individuálne potreby a osobitosti, dieťaťu umožňuje pracovať a učiť sa v slobodnom prostredí“ (Slováček – Miňová 2015, s. 147).

Na základe uvedeného radíme pedagogiku Márie Montessoriovej k progresivistickej filozofii výchovy.

Progresivizmus podľa Zelinu (2010) hovorí, že poznatky musia byť kontinuálne redefinované a znovuobjavené. Myseľ sa chápe ako nástroj riešenia problémov, ľudia vyšetrujú a objavujú. Cieľom progresivizmu je u detí rozvinúť schopnosť riešiť problémy. Vychovať deti k tomu, aby sa stali inteligentnými riešiteľmi problémov, aby sa radi učili, vedeli efektívne riešiť problémy, ktoré ich čakajú v reálnom modernom svete. Kovalčíková a kol. (2010) dopĺňajú naplnenie myšlienky slobody a individuálneho šťastia, poskytnutie slobody dieťaťu. Dieťa štúdiom začína riešením jednoduchých problémov a končí používaním vedecko-výskumných metód. Autori tejto filozofie veria, že objavujúcim spôsobom a pomocou tvorivého myslenia<sup>16</sup> sa deti dokážu naučiť každý predmet. Rola učiteľa nie je autoritatívna, dosahuje sa vysoká motivácia riešenia problémov, klíma je skôr demokratická.

Teória výchovy je základná pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá cieľmi výchovy, zásadami výchovy, realizáciou jeho obsahu, formami výchovy, jej metódami a prostriedkami (Klimeková 2001). Teórie výchovy hovoria o problémoch rozdelenia rozličných cieľových modelov rozvíjania osobnosti, tvrdí Zelina (2010). Podľa Kovalčíkovej a kol. (2010) je teória výchovy súbor názorov, ktoré vymedzujú:

- výchovné ciele, zámery ku ktorým smerujeme vo výchovnom procese,
- výchovný obsah, požiadavky, ktoré sú na vychovávaného kladené,
- výchovné metódy<sup>17</sup>, postupy, ktoré vo výchove používame na dosiahnutie, priblíženie sa k cieľu,
- výchovné organizačné formy,
- výchovné prostriedky, pomôcky, ktoré zefektívňujú a napomáhajú vo výchove,
- vzťahy aktérov výchovného procesu.

Pre potreby našej práce sme si vybrali, a pracovať budeme s klasifikáciou teórií výchovy podľa Bertranda (In: Kovalčíková a kol. 2010) a podľa Zelinu (2010).

Bertrand (1998) ponúka nasledujúcu klasifikáciu teórií výchovy: spiritualistické, personalistické, kognitívopsychologické, sociokognitívne, sociálne, technologické, akademické.

Kovalčíková a kol. (2010) ich charakterizuje takto:

---

<sup>16</sup> Tvorivosť je podľa Miňovej (2012) dôležitá psychická funkcia človeka, ktorú je možné a potrebné neustále rozvíjať. Tvorivosť si vyžaduje slobodu vo vnútornom svete človeka.

Podľa Zelinu (2011, s. 199) je tvorivosť „produkcia nových a hodnostných nápadov, riešení, myšlienok“.

<sup>17</sup> Metóda je cesta, určitý predpis a popis činností, ako prejsť od vstupu k výstupu, aby došlo k pozitívnym cieľom (Zelina 2011).

### Spiritualistické teórie výchovy

Tieto teórie sa opierajú o klasické formy výchovy, uprednostňujú techniky meditácie, jogu, hypnózu. Tieto teórie odmietajú triedno-hodinový systém, delenie učiva na predmety. Cieľom výchovy v týchto teóriách výchovy je nadviazanie kontaktu človeka s vyšším božským princípom.

### Personalistické teórie výchovy

Menované teórie výchovy uprednostňujú vo výchove osobnosť dieťaťa. Výchova má podľa týchto teórií sledovať individualitu osobnosti dieťaťa, zdôrazňujú vzájomný a partnerský vzťah medzi aktérmi výchovného procesu. Zdroje týchto teórií sa objavujú už začiatkom 20. storočia.

### Kognitívopsychologické teórie výchovy

Kognitívopsychologické teórie výchovy vychádzajú z názoru, že vo výchovnom procese musí vychovávateľ rešpektovať doposiaľ získané poznatky dieťaťa, činnosť vychovávateľa musí obsahovať najmä diagnostikovanie<sup>18</sup> doterajších poznatkov a rešpektovať procesy učenia, kognitívne a učebné štýly.

### Sociokognitívne teórie výchovy

Tieto teórie výchovy si všímajú spoločenské a kultúrne dimenzie učenia, dôraz sa kladie na rolu sociálnej interakcie vo výchove. Sociokognitívne teórie výchovy presadzujú teóriu sociálneho učenia<sup>19</sup>. Sympatizanti týchto teórií vychádzajú z tvrdenia, že kvalita učenia je ovplyvnená vzťahmi medzi vychovávanými.

### Sociálne teórie výchovy

Predmetné teórie výchovy vychádzajú z názoru, že stav a kríza v spoločnosti prebieha v troch úrovniach: 1. v triede, 2. v škole, 3. v spoločnosti. Cieľom výchovy je podľa týchto teórií výchovy naučiť deti brániť práva každého človeka a bojovať proti sociálnej nerovnosti. Základnými princípmi sú nesúťaženie detí, demokracia, dialóg. Zameriavajú sa na zmenu v samospráve školy.

### Technologické teórie výchovy

Vychádzajú z myšlienky, že výchova (výučba) je dialógom medzi dieťaťom a počítačom. Dôležitá je individualizácia výchovného procesu, maximálne uplatnenie počítačov vo výchove.

---

<sup>18</sup> Podľa Miňovej (2012) je diagnostikovanie odborný koncept používaný v rozdielnych odvetviach, v lekárstve, kriminalistike, biológii, technických oblastiach. Postupom času sa diagnostikovanie aj diagnostika dostali aj do oblasti psychológie a pedagogiky. Gavora (2011) tvrdí, že pedagogická diagnostika je vedná disciplína zaoberajúca sa otázkami diagnostikovania vo výchovnom procese.

<sup>19</sup> „Človek sa neučí len tým, že niečo robí, učí sa aj pozorovaním toho, čo robia iní“ (Kovalčíková a kol. 2010, s. 79).

### Akademické teórie výchovy

V tejto skupine teórií výchovy je dôraz výchovy (aj vzdelávania) kladený na pamäťové osvojenie poznatkov, hodnôt, postojov a vzorcov správania. V rámci týchto teórií výchovy má rozum a intelektuálna výučba prednosť pred emocionálnym rozvojom a schopnosťou kritického myslenia.

Na základe vyššie uvedených charakteristík pedagogiky Márie Montessoriovej a charakteristík teórií výchovy podľa Bertranda (In: Kovalčíková a kol. 2010) konštatujeme, že pedagogika Márie Montessoriovej patrí k personalistickým teóriám výchovy.

### Personalistické teórie výchovy (Bertrand 1998)

Ide o teórie výchovy, ktoré sa sústredia na osobnosť dieťaťa. Prepojenie tejto skupiny teórií výchovy a pedagogiky Márie Montessoriovej uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 Personalistické teórie výchovy a pedagogika Márie Montessoriovej

| Znaky personalistických teórií výchovy <sup>20</sup>   | Znaky pedagogiky Márie Montessoriovej |
|--|---------------------------------------|
| povzbudzujú dieťa, aby pracoval podľa svojich záujmov a aby si dával ciele, ktoré ho zaujímajú | senzitívne obdobia                    |
| ponúkajú dieťaťu všetky pomôcky potrebné pre jeho rozvoj                                       | pripravené prostredie                 |
| sú zamerané na rozvoj do budúcnosti  | aktivity každodenného života          |

(Zdroj: *vlastné spracovanie*)

Zelina (2010) ponúka odlišnú klasifikáciu teórií výchovy, uvádza päť skupín teórií výchovy, sú to reflexívno-predvedecké teórie výchovy, pragmaticko-behaviorálne teórie výchovy, kognitivisticko-scientistické teórie výchovy, humanisticko-personologické teórie výchovy, informačno-multimediálne teórie výchovy<sup>21</sup>. Zelina (2000) ponúka delenie alternatívnych pedagogických koncepcií<sup>22</sup>, ktoré sú takmer totožné s jeho klasifikáciou teórií výchovy. Pedagogiku Márie

<sup>20</sup> Podľa (Bertrand 1998).

<sup>21</sup> Pozri Zelina, M., 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01884-0.

<sup>22</sup> Alternatívne pedagogické koncepcie: reflexívno-predvedecké, pragmaticko-behaviorálne, kognitívno-scientistické, humanisticko-personalistické, multimedálne.

Montessoriovej radí do skupiny humanisticko-personalistických alternatívnych pedagogických koncepcií. Na základe deskripcie humanisticko-personologických teórií výchovy radíme pedagogiku Márie Montessoriovej medzi tieto.

### **Humanisticko-personologické teórie výchovy (Zelina 2010, s. 103)**

Do tejto skupiny zaraďujeme okrem iných personalistické a humanistické teórie. „Charakteristickým znakom týchto teórií je dôraz na osobnosť dieťaťa, na jeho prežívanie, na jeho mimokognitívnu oblasť.“ Predstaviteľmi týchto teórií sú niektoré alternatívne školy.

Pedagogiku Márie Montessoriovej sme zaradili k filozofiám a teóriám výchovy. V nasledujúcej časti práce sa budeme venovať metodikám výučby<sup>23</sup>. Kategorizácie metodík výučby podľa Hernándezza – Hernándezza (In: Kostrub 2008):

- Expozično-konkluzívna (objasňujúco-uzáverová) metodika

Učiteľ je aktívny a dieťa pasívne. Uplatňuje sa v klasickom procese, ktoré ponúka sumárne štruktúrované obsahy ako konečné hotové fakty, verbalizované poznatky.

- Expozično-podnecujúca (objasňujúco-iniciujúca) metodika

Učiteľ prezentuje tému, avšak prezentuje ju v podobe, ktorá dieťa motivuje, podnieti záujem. Učiteľ je aktívny a dieťa pasívne, ale iba navonok a na začiatku.

- Interaktívno-reproduktívna metodika

Učiteľ a deti sú interaktívni. Uplatňuje otázky a odpovede, ide o behavioristické hľadisko, uplatňujúce stimul a reakciu.

- Interaktívno-produktívna metodika

Učiteľ deti informuje v základných bodoch. Deti hľadajú, kladú otázky, vysvetľujú. Využíva deduktívne metódy, induktívne metódy.

- Aktívno-reproduktívna metodika

Učiteľ je pasívnejší, dieťa aktívne v reprodukování. Dieťa praktizuje, vykonáva praktickú činnosť podľa modelu.

- Aktívno-produktívna metodika

Učiteľ je pasívny a dieťa aktívne. Uplatňujú sa metódy objavovania, prípadové štúdie. Uplatňuje sa produktívne myslenie.

Pedagogika Márie Montessoriovej využíva vo svojej praxi **Aktívno-reproduktívnu metodiku**<sup>24</sup>. Konštatujeme na základe jej charakteristiky. Učiteľ je pasívnejší a dieťa je aktívne. Reprodukuje činnosť podľa modelu, praktizuje a vykonáva činnosť podľa vzoru. Ide o systém tréningu a o uzavreté praktizovanie na základe trvalých alebo vopred vytvorených modelov, schém a kritérií.

<sup>23</sup> V kontexte našej práce a problematiky pedagogiky, ktorá je v našom ponímaní veda predovšetkým o výchove, máme na mysli a priori metodiky výchovy.

<sup>24</sup> Upozorňujeme čitateľa, že začlenenie pedagogiky Márie Montessoriovej je iba teoretické, predmetná pedagogika, nie je v klasifikácii metodík vyhranená, no metodike, do ktorej sme ju zaradili má najbližšie.



## UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY V PEDAGOGIKE MÁRIE MONTESSORIOVEJ

Dôležitou súčasťou výchovy, vzdelávania a výcviku detí v materskej škole je učiteľ<sup>25</sup>. Podľa Daráka – Tabakovej (In: Kovalčíková a kol. 2010, s. 50) „učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho iniciátor a organizátor. Je to kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý riadi a organizuje svoju činnosť (sprostredkúva vedomosti, zručnosti a návyky) i činnosť žiakov, podieľa sa na výchove žiakov, rozvoji ich osobnosti.“

Průcha – Walterová – Mareš (2001, s. 261) píše, že učiteľ je „jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.“

„Učiteľ v pedagogike M. Montessori musí byť človek, ktorý túto filozofiu pozná, musí mať naštudované jej teoretické práce, ale to nestačí. Učiteľ, ak chce byť „Montessori učiteľom“, musí byť s touto pedagogikou, filozofiou a s myšlienkami Márie Montessori vnútorne stotožnený“ (Slováček – Miňová 2015, s. 147).

Učiteľ materskej školy v pedagogike Márie Montessoriovej by mal prejsť dvojakou

prípravou. Teoretická príprava je podľa Montessoriovej (2001) veľmi dôležitá a náročná. Budúci učiteľ musí sám seba formovať, musí sa naučiť pozorovať, byť uvážlivým, trpezlivým, prispôsobivým aj vytrvalým. Učiteľ má byť odborne pedagogicky vzdelaný. Druhou časťou prípravy je príprava v oblasti Montessoriovej pedagogiky. Musí byť schopný vybrať vhodný materiál, predviesť jeho používanie. Musí poznať didaktický materiál aj zásady a teoretickú platformu pedagogiky Márie Montessoriovej. Učiteľ dieťa neučí, dieťa sa učí samo. Vedie ho na ceste životom, usmerňuje jeho psychickú aj fyzickú aktivitu. Interpreti pedagogiky Márie Montessoriovej zastávajú tieto názory:

➤ Učiteľ je pasívny pozorovateľ vývinu dieťaťa. Jeho úloha spočíva v odstraňovaní

prekážok a v príprave materiálu. Zároveň však je vedeckým pozorovateľom – diagnostikom, ktorý trpezlivo očakáva a analyzuje prejavy dieťaťa.

➤ Učiteľ je súčasťou prostredia, v ktorom sa dieťa vyvíja.

➤ Učiteľ je spojovacím článkom medzi dieťaťom a predmetmi v jeho okolí (Zelinková 1997).

V prejave v Barcelone v roku 1933 Montessoriová (In: Everhardtová 2000) formulovala dvanásť pokynov, požiadaviek pre učiteľa:

1. Učiteľ musí vytvoriť pripravené prostredie a starať sa oň.
2. Učiteľ musí sám ovládať používanie didaktického materiálu a vedieť deťom sprostredkovať jeho používanie.

---

<sup>25</sup> V práci používame pojem učiteľ v mužskom rode. Pod týmto pojmom máme na mysli aj pedagogické zamestnankyne, ženy – učiteľky.

3. Učiteľ je aktívny keď sprostredkúva dieťaťu vzťah s okolím a pasívny keď už dieťa vzťah nadviaže.
4. Učiteľ musí dieťa nepretržite diagnostikovať, aby vedel pomôcť v okamihu, kedy je o pomoc požiadaný.
5. Učiteľ musí pomôcť, keď je o pomoc požiadaný dieťaťom.
6. Učiteľ musí vedieť počúvať a pýtať sa.
7. Učiteľ musí rešpektovať dieťa, jeho prácu a nerušiť ho.
8. Učiteľ musí rešpektovať chyby dieťaťa.
9. Učiteľ musí rešpektovať dieťa, ktoré odpočíva a pozoruje pracujúce deti, nenútiť ho do práce.
10. Učiteľ sa musí pokúšať dieťa nadchnúť pre prácu s materiálom.
11. Učiteľ musí nechať dieťaťu pocit, že sa na jeho pomoc môžu spoľahnúť, nesmie ale svoju pomoc vnucovať.
12. Učiteľ musí ponúknuť dieťaťu, ktoré dokončilo svoju prácu a vyčerpalo svoje sily, mlčky svoju dušu.

## ZÁVER

V príspevku sme venovali pozornosť pedagogike Márie Montessoriovej v kontexte života jej zakladateľky, diela a základných konceptov a edukačného systému, s ktorým súvisia filozofické východiská a učiteľ. Táto pedagogická koncepcia sa stáva atraktívnou a dovoľme si tvrdiť, že zažíva renesanciu. Dôležité však je, aby rodičia a učelia, ktorí sa rozhodnú ísť touto cestou, mali o nej dostatok informácií a svoje praktické využitie stavali na kvalitne podchytenej teórii a porozumení koncepcie Márie Montessoriovej.

98

## INFORMAČNÉ ZDROJE

BĚLINOVÁ, Ludmila a Věra MIŠURCOVÁ, 1980. *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980.

BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BOBEKOVÁ, S., 2016. *Absorbující duch*. Bratislava: Slovenská asociácia Montessori. [online]. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: [www.montessoria.sk](http://www.montessoria.sk)

EVERHARDTOVÁ, Christina, 2000. Pedagogika Marie Montessoriové v rodině a mateřské škole. In: *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 45 – 64. 2000. ISBN 80-7194-266-9.

FEDORKO, Vladimír, 2009. Morálny vývin dieťaťa a jeho výchova v rodine. In: *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita

v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor OMEP, Regionálna sekcia SV OMEP Prešov, s. 111-116. 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.

GAVORA, P., 2011. *Akí sú moji žiaci*. Nitra: Enigma. 2011. ISBN 978-80-89132-91-1.

HAINSTOCK, E. G., 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma Předškolní léta*. Praha: Pragma. 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

HELMINGOVÁ, H., 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: SPN. 1996. ISBN 80-08-00281-6.

IZDENCZYOVÁ, N., 2009. *Základy všeobecnej a sociálnej psychológie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 2009. ISBN 978-80-8068-930-8.

KLIMEKOVÁ, A., 2001. *Základy etiky a filozofie. Slovník etiky, etickej výchovy a filozofie*. Prešov: VEOS. 2001. ISBN 80-968518-1-0.

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

KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. 2010. *Úvod do pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2010. ISBN 978-80-555-0255-7.

LUDWIG, Harald, 2000. Marie Montessoriová – život, dílo a myšlenkový odkaz. In: *Vychovávame a vzdelávame s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 8-26. 2000. ISBN 80-7194-266-9.

MATULČÍKOVÁ, M., 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITURGIA. 2007. ISBN 978-80-969784-0-3.

MIŇOVÁ, M., 2012. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2012. ISBN 978-80-555-0715-6.

MONTESORI, M., 2001. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. 2001. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESORIOVÁ, M., 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: TRITON. 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

NOVOTNÁ, Erika, 2014. Návrat Montessori k budúcim učiteľom. Ciele, zámery, torzo projektu. In: *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 7-10. 2014. ISBN 978-80-555-1073-6.

ONDERČOVÁ, Viera, 1999. Alternatívne školstvo alebo quo vadis škola naša?. In: *Humanizácia vzdelávania na 1. Stupni základnej školy*. Prešov: ManaCon, s. 157-210. 1999. ISBN 80-85668-88-2.

- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Nakladatelství Public History Praha. 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel, 2014. Pedagogika Montessori a její instituce. In: *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 15-32. 2014. ISBN 978-80-555-1073-6.
- SINGULE, F., 1992. *Současné pedagogické smery*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SLOVÁČEK, Matej a Monika MIŇOVÁ, 2015. „Zabudnutá?“ – Pedagogika Márie Montessori. In: *Študent na ceste k praxi IV, Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 145-152. 2015. ISBN 978-80-555-1353-9.
- ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ, 1999. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Parze. 1999.
- ZELINA, M., 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: 2000. IRIS. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINA, M., 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2010. ISBN 978-80-10-01884-0.
- ZELINA, M., 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál. 1997. ISBN 80-7178-071-5.

# ROZPORUPLNOSŤ VO VÝCHOVE DETÍ AKO BEŽNÉ VÝCHOVNÉ KONANIE RODIČOV

## INCONSISTENCY IN EDUCATION OF CHILDREN AS A REGULAR PARENTAL EDUCATIONAL CARE

Dušan Kostrub<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Comenius University in Bratislava*  
*Faculty of Education*  
*Institute of Educational Sciences and Studies*  
*Department of Pre-primary and Primary Education*  
*Assoc. prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.*  
*Račianska 59, 813 34 Bratislava*  
*SLOVAK REPUBLIC*  
[kostrub@fedu.uniba.sk](mailto:kostrub@fedu.uniba.sk)

### **Abstrakt**

Vedecká štúdia prezentuje koncept interakcie rodiča a dieťaťa na základe metodologickej interpretácie. Zameriava sa na realizáciu, proces, ale predovšetkým na interpretáciu výsledkov kvalitatívne poňatého skúmania. Priame pozorovanie bolo využité na zaznamenanie interakcie pozorovaného rodiča s dieťaťom, aby bolo možné identifikovať javy výchovného charakteru. Na podporu porozumenia pozorovaných javov bolo využité interview a výberovo i focus group s rodičmi, ktorí preukázali záujem participovať.

**Kľúčové slová:** rodič, dieťa, výchova, kvalitatívna metodológia, dizajn výskumu

### **Abstract**

This scientific study presents the concept of parent-child interaction on the basis of methodological interpretation. Main focuses on the interpretation of the results of the qualitative research in this conceptual framework. Direct observation was used to record mutual interactions between a parent and a child in order to identify phenomena of educational nature. To promote understanding of the observed phenomena it was used interview, as well as focus groups with parents who have shown interest to participate.

**Keywords:** parent, child, education, qualitative methodology, research design

**Príspevok vznikol v rámci grantovej schémy KEGA – projekt č. 070UK-4/2016.**

## ÚVOD

Zaoberať sa v súčasnosti výchovou detí rodičmi, v rodine znamená výskumne interpretovať tie javy, ktoré poukazujú nielen na priame vzťahy rodič – výchova – dieťa – podmienky – dôsledky, ale interpretovať tiež konceptuálne schémy, ktorými rodič konceptualizuje svoje konanie v interakcii s dieťaťom. Vychádzajúc z rozsiahlejšieho a dlhodobejšieho skúmania, zistenia ktoré sú, koncipujú rodiča ako experimentujúceho laika. Pochopiteľne nejde o nejakú závažnú, či nezvyčajnú zistenie, za závažný a nezvyčajný však možno považovať praktický profil toho laického experimentovania s poukázaním na pozorovateľné dôsledky. Experimentovanie ako narábanie s istými premennými predstavuje mať predovšetkým zadefinovanú koncepciu (teoretický rámec) a zvládnutú metodológiu (a metodiku – „vedieť, ako na to“). Pochopiteľne, diskutuje sa v tejto výskumnej štúdii o rodičoch a autor tejto štúdie si je vedomý, že ten experimentujúci laik je laikom (vzhľadom na absenciu výchovnej koncepcie s metodológiou a metodikou môže byť opodstatnene označený konceptom laik) preto, lebo autor výskumne neidentifikoval žiadne jasné, celistvé, korektné, pedagogicky podložené a odôvodniteľné výchovné koncepcie, ktorými by disponovali subjekty nášho výskumu. Jednoducho ich nemajú. Autor štúdie tiež berie na vedomie, že v súčasnej pedagogickej literatúre absentujú publikácie cieľovo orientované na rodičov v zmysle objasňovania výchovných princípov (zakladajúcich sa na pedagogickej vede) a poskytujúce rodičom základné – kultúrou podmienené výchovné princípy. Autor štúdie má názor, že rodič (zákonný zástupca) síce vychováva svoje dieťa, ale vychováva ho v končnom dôsledku pre spoločnosť dospelých, nie (len) pre svoje potreby (či osobné potešenie). Dieťa sa pripravuje na občiansky, spoločenský a profesijný život v dospelosti a rodič by si to mal plne a zodpovedne uvedomovať. Zároveň je potrebné si uvedomovať aj iné výskumné zistenie, ktorým je únik rodiča z výchovnej reality do virtuálnej reality, v ktorej sa pokúša nájsť odpovede na niektoré naliehavé (podľa osobného rozhodnutia, potreby a podmienok) otázky. Oba fakty ako je absencia serióznej pedagogickej literatúry a hľadanie odpovedí vo virtuálnom svete vplývajú na výchovnú pozíciu rodiča a oslabujú túto pozíciu. Subjekty skúmania majú potrebu byť informovanými subjektmi, ale otázka kvality získanej informácie, či zaujatie osobného kritického stanoviska voči informácii pre nich nepredstavuje zásadný krok; inak povedané, vedome sa nimi nezaoberajú, pretože (akékoľvek a akokoľvek získané) informácie akceptujú ako určujúci fakt. Nie je zámerom tejto výskumnej štúdie analyzovať kvalitu rodičmi získaných informácií vzťahujúcich sa na koncept výchova detí v rodine (hoci sa autor štúdie tejto analýze nevyhýba), zámerom je prezentovať tie zistenia skúmania, ktoré považujem za najdôležitejšie práve v súvislosti s konceptuálnymi schémami rodičov a v súvislosti s výchovou. Vychádzajúc z výsledkov tu prezentovaného výskumu sa definuje zásadný koncept, ktorým je identifikovaná rozporupnosť vo výchove detí ako bežné výchovné konanie rodiča. Z pohľadu výskumníka (dlhoročne vedecky i prakticky

aktívneho v pedagogických vedách) si autor štúdie dovoľuje označiť konanie rodičov (subjektov výskumu) za rozporuplné (protichodné, zmätočné i mätúce) a prinášajúce nestabilitu; zároveň nesystematické, akoby neuvedomené, majúce znaky nedôslednosti, neakceptovania, nezávaženia výchovných princípov a produkujúce nevhodné správanie detí ako dôsledok rodičovskej rozporuplnosti. Výskumne pozorované správanie rodiča v interakcii s dieťaťom (majúce mechanický, utilitárny charakter) je zúžené na vykonávanie vybraných parciálnych činností, čo je samotným rodičom chápané ako skutočná podstata výchovy. Ide o bazírovanie na nepodstatných činnostiach, ktoré majú len okrajové prepojenie s podstatou výchovy. Nevedomosť v prioritách výchovy a zásadnosť v nepodstatných, okrajových záležitostiach, spolu neodlišovaním rodičovských povinností od výchovných potrieb sa stáva imperatívom správania rodiča v interakcii s dieťaťom. Konanie je obmedzované v zmysle akéhosi check-listu (zoznamu položiek na vybavenie) vykonávaných povinností a nič výchovné sa nad jeho rámec nedeje (vo vzorkách ako konanie pochádzajúce od subjektov výskumu).

## **METODOLÓGIA, METODIKA A ORGANIZÁCIA SKÚMANIA**

### **Výskumný problém**

V deskripcii výskumného problému dominuje koncept *syndróm času*, ktorý bol identifikovaný v predchádzajúcich výskumných aktivitách, a ktorý inicioval zmenu v kontúre analytických úvah; vyvolal otázku jeho dôležitosti vo všetkých výpovediach subjektov výskumu – rodičov. *Ako ho chápu rodičia v súvislosti s výchovnou zodpovednosťou a prečo predstavuje pre nich ústredný koncept, ktorý neustále uvádzajú a opakujú ako nosný motív?* V analyticko-interpretatívnych schémach tohto skúmania sa spája s podskupinou iných konceptov, ktoré sa z jednej strany s ním spájajú a z druhej strany mu odporujú. V tejto výskumnej štúdii je analyzovaná druhá strana so zámerom pátrať po tom, prečo si koncepty odporujú.

103

### **Kvalitatívna metodológia**

Hlavným cieľom kvalitatívneho výskumu je porozumieť a interpretovať sociálnu realitu, transformovať sociálnu realitu z perspektívy subjektov skúmania spolu s kontextualizovaním individuálneho a sociálneho poznania. Kvalitatívne skúmanie znamená konzistentné, úplné priblíženie sa subjektívnym a intersubjektívnym realitám ako legitímnym objektom vedeckého poznania. Znamená to štúdium každodenného života, ktorý predstavuje bázický scenár auto/sociokonštruovania, konštituovania a rozvíjania rozličných životných (vrátane profesijných) plánov, ktoré konfigurujú a integrujú špecifické dimenzie ľudského sveta. Tieto dimenzie získavajú jedinečný, mnohvrstvomý a dynamický charakter humánnych (nie subhumánnych) realít.

Kvalitatívna metodológia je nositeľom holistickej, globálnej perspektívy študovaného fenoménu bez redukcie subjektov na premenné (a na štatistov). Nezaobera sa (na)plnením kvót, ale pri študovaní fenoménu uvedomovaním si elementov, ktoré ho obklopujú a spoluutvárajú. Umožňuje detailné porozumenie perspektív subjektov výskumu. Osoby (subjekty), kontexty alebo skupiny nie sú redukované na premenné, ale sú zvažované ako jeden celok. Každý kontext je jedinečný, tak ako subjekt či skupina osôb. Prostredníctvom adekvátnej stratégie sa hľadá možnosť ako získať a analyzovať údaje subjektívneho významu – uskutočnením intenzívnych štúdií v malom meradle. Nezaujíma sa o štúdium reprezentatívnych vzoriek máš pri študovaní univerza, ale zaoberá sa hĺbkovým analyzovaním menšieho počtu subjektov. Nezovšeobecňuje, naopak, poukazuje na špecifiká, výnimočnosti, odlišnosti v skúmaných humánnych realitách. Nehľadá očakávané, ale nachádza (doposiaľ) nepoznané, neopísané. Nevyťahuje z kontextu, ale snaží sa zasadzovať do kontextu, do prirodzeného, samozrejmeho konania subjektov. Využitím kvalitatívnej metodológie sa výskumníci usilujú porozumieť ľudskému konaniu a zámerom tohto konania, nie poukazovať na už známe, vytvorené vzťahy príčina – dôsledok medzi fenoménmi. Kvalitatívna metodológia je označovaná ako induktívna a participatívna, pretože dizajn (vynárajúci sa dizajn) a zistenia sa vynárajú z činností realizovaných v kolaborácii medzi výskumníkom a subjektom výskumu v úzkej väzbe na skúmaný objekt. Zodpovedá flexibilnému dizajnu skúmania, pričom do skúmania sa môžu organicky včleňovať zistenia, o ktorých sa v počiatočných úvah pred samotným skúmaním neuvažovalo, ale ktoré vhodnejšie pomáhajú pochopiť študovaný fenomén. Neoperuje teóriami a hypotézami v rovine ich potvrdenia, ale ide jej o generovanie teórií, definovanie výskumných problémov, výskumných otázok, ktoré otvárajú budúce kontúry iných, ďalších výskumov. Výskumný problém, výskumné otázky a ciele skúmania sú koncipované tak, že umožňujú reálne indukcie v rámci mentálnej tvorivej aktivity vrátane participácie. Kvalitatívna metodológia a jej skúmanie sú orientované na hĺbkové štúdium – porozumenie komplexnej sociálnej reality, ktorým výskumník získava údaje cez akumulovanie početných textov získaných rôznymi metódami a technikami získavania údajov. Nejde o deklarovanie skutočností, ale o opísanie pôvodu a charakteru skúmanej skutočnosti vzhľadom na jej aktérov, o jej zasadenie do kontextu diania a spoluutvárania.

104

### **Kvalitatívny výskum**

Ciele: Identifikovať výchovné príklony a odklony rodiča k dieťaťu v rámci interakcie. Identifikovať výchovný význam situácie vyvodením výchovných princípov. Vo vyvodených výchovných princípoch identifikovať prítomnosť aktívneho výchovného vkladu rodiča pre zvládnutie situácie. Analyzovať situáciu s vyvodením dôsledkov pre pokračujúcu (nasledujúcu) výchovu.

- Neparticipatívne i participatívne pozorovanie v prirodzenom životnom prostredí (detské ihriská, materské centrá, parky, detské kútiky, hračkárstva,



čakárne detských lekárov, cukrárne, reštaurácie, nákupné centrá/obchodné domy, dopravné prostriedky, ulice a i). Zámerné pozorovanie pre výskumné účely je realizované od r. 2012, v súčasnosti získava intenzívnejší charakter.

- Individuálne i skupinové interview (focus group) so subjektmi, ktorí nielen prisľúbili účasť, ale sa aj aktívne zúčastnili v prostredí dvoch materských centier a/alebo v externom prostredí, kde boli pozorovaní (vzťahuje sa na individuálne interview).
- Neformálne rozhovory (podľa situácie a ochoty subjektu výskumu reagovať na iniciovanie rozhovoru) v čase po pozorovaní.

Uplatnením výskumných nástrojov a metód sa získalo objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý bol redukovaný čo sa rozsahu týka. Redukcia bola vykonaná, aby sa získal interaktívny text ako ucelený súbor. Identifikovaná kľúčová skúsenosť ukotvená v texte umožnila rozdeliť text na súbory. Seriálová expozícia (ukážka) slúžila na interpretáciu významu textu pre subjekty, vybrala sa podstata vystihujúca konanie a uvažovanie subjektov výskumu. Išlo viac o sociálnu ako o čisto lingvistickú stránku (v zmysle kognitívnej psychológie). Kládne sa osobitný dôraz na konštruovanie verzíí udalostí v správach, štúdiách a prezentáciách. Analyzujú sa interpretatívne repertoáre, ktoré sa využívajú v týchto konštrukciách. Procesy analyzovania diskurzu sa zameriavajú nielen na každodenné konverzácie, ale i na inú triedu dát ako interview, informačných, komunikačných správ ap. (U. Flick, 2012, s. 217). Keď výskumník zhromažďuje a analyzuje dáta, stáva sa spôsobilým reagovať na problémy (a výskumné otázky), ktoré boli formulované. Interpretácia dát si vyžaduje systematickú a kritickú reflexiu celého procesu výskumu s cieľom kontrastovať ho z jednej strany s teóriou a z druhej strany s praktickými výsledkami. Ide o overenie primeranosti medzi objektom výskumu a myslením výskumníka (ide o reálny a rigorózný proces porozumenia). Interpretácia výskumu zahŕňa kontrastovanie vynárajúcich sa hypotéz, so zámerom pripísať (príp. nepripísať) im hodnotu dôveryhodnosti a implementovať ich do teoretického rámca, ktorý podporí zmenu praxe. To tiež znamená extrahovať výsledky a vzťahnuť ich na konceptuálnu schému alebo ich spojiť s ukážkami dobrej praxe, ktorá je uznávaná. Inak povedané, čas interpretácie výskumu je najtvorivejším časom, ktorý umožňuje reagovať na konkrétne problémy a kontrastovať ich so všeobecnou teóriou. Tiež ide o uplatnenie stratégií, vďaka ktorým výskumník môže nájsť riešenie. Nakoniec treba overiť fakt, či odpovede, ktoré vďaka analýze, interpretácii nadobudli (príp. nenadobudli) funkčnosť v praxi vrátane overenia uvedenia výsledkov výskumu do praxe. Z pohľadu kvalitatívneho výskumníka (autora štúdie) bolo dôležité identifikovať príklady dobrej praxe v pozorovanom konaní rodičov, hoci nájsť takýto príklad nebolo v sieti pozorovaných rodičov jednoduché. Príklad dobrej výchovnej praxe bol príklad zobrazujúci rodiča, *ktorý volil výchovnú stratégiu primeranú sociokultúrnej skúsenosti vlastnej dieťaťa, zohľadňoval rozvojtavné potenciality dieťaťa, v rámci výchovnej činnosti požadoval také správanie dieťaťa, ktoré bude nadväznú na jeho konanie a naopak.*

*Z pohľadu profesionála bolo zaujímavé v odpozorovanom konaní zaznamenať, že rodič s dieťaťom nevedol infantilnú komunikáciu, ale kládol otázky, vypočul otázky kladené dieťaťom, bol otvorený návrhom a po zvážení racionálnosti a bezpečnosti návrhu poskytol súhlasné stanovisko, prípadne návrh (zaujímavo pre dieťa) pozmenil. Pozornosť dieťaťa nezaťažoval podnetmi typickými pre reakcie dospelaj populácie, ale ani neznižoval ich úroveň len preto, lebo dieťa bolo vo veku 2, 6r. Komunikácia bola vedená v zmysle jedného určujúceho významu a táto komunikácia bola príjemná na moje počúvanie, nakoľko oba subjekty boli zabraté do rozhovoru na konkrétnu a „hmatateľnú“ tému, ktorá bola v osobnom dosahu dieťaťa. Rozhovor, ale i situácie pred ním a po ňom sa niesli v príjemnej, pohodovej atmosfére. Na moju otázku, čo je to, čo som mal možnosť pozorovať, som dostal odpoveď: „no, to sú také tie chlapské reči, však viete ako to chodiť“.*

### **Elaborácia výskumného materiálu**

Veľké množstvo výskumného materiálu bolo elaborované MKK (metódou konštantného komparovania sa sledovala nasýtenosť identifikovaných kategórií) v zmysle:

- 1.Porovnávanie udalostí využiteľných pre nejakú kategóriu.
- 2.Integrovanie kategórií a ich vlastností
- 3.Vymedzenia teórie
- 4.Koncipovania teórie (G.B. Glaser & A. L. Strauss In A. J. Holstein & F. J. Gubrium, 2008) - nejde o konšpiračnú teóriu (typickú pre kvantitatívne výskumy), ale o teóriu, ktoré je výsledkom preverenia dôležitých identifikovaných, elaborovaných konceptov, či sú súčasťou každodenného života ľudí alebo nie.

Metodologické princípy triangulácie: ide o určenie toho, čo je objavené v prislúchajúcom kontexte (*stupeň nezávislosti a stupeň porovnateľnosti rozličných textov konania*) a o to, či vytvorené koncepty pochádzajú od výskumníka alebo z terénu (*stupeň jasnosti*) (O.Castiblanco & D. Vizcaino). V rámci triangulácie teórie – ide o rozvinutie možnosti tvorby teórie cez uvedomovanie si a analyzovanie viacerých vynárajúcich sa hypotéz a perspektív.

### **Interpretácia výsledkov výskumu**

V realizovanom kvalitatívnom skúmaní spôsoby validácie (zabezpečenia platnosti) a spoľahlivosti boli uplatnené podľa (D. Kostrub, 2016):

- Triangulácia – kombinované uplatnenie rozličných výskumných nástrojov, metód, skupín subjektov výskumu, lokálnych a časových priestorov a rôznych teoretických perspektív zameraných na získanie fenoménu.

- Metóda konštantnej komparácie – uplatnenie systematickej komparácie kodifikácií a klasifikácií.
- Stupeň generalizácie – vytvorenie konštrukcie pochádzajúcej z terénu.
- Prezentovanie procesu – imaginárne prenesenie publika do výskumného terénu.
- Evalvácia procesu a kontrola kvality – realizovala sa prostredníctvom spoľahlivosti a dôveryhodnosti.
- Prezentácia výsledkov výskumu – v koncipovaní výskumných zistení (vynárajúce sa otázky) a diskusie (*otázky smerujúce k podstate textu, čo ďalej robiť v otázke podpory rozvinutia výchovných princípov vo výchove detí*) na základe konštruovania konsenzov v dialógu (diskurze) a intersubjektivite.

Autor tejto výskumnej štúdie projektuje výsledky skúmania rozporupnosti rodičovskej výchovy do nasledovných konštruktov:

- 1) Kruh závislosti je produkovaný rodičom, ktorý oslabuje vývinové tendencie dieťaťa, predlžuje a obmedzuje ich. Ide napr. o rodiča, ktorý sa vyhýba navyknutiu dieťaťa používať nočník a neskôr WC. Aby si rodič uľahčil zabezpečenie tejto potreby (vlastne ide poľavenie z vývinových nárokov), jednoducho ponecháva dieťa v plienkach a to nielen doslovne, ale i symbolicky. Rovnako možno uviesť i iný odpozorovaný jav, akým je poskytovanie cukroviniek hneď po dieťaťom naznačovanej nevoľi v tom, čo má (práve) robiť. *Dievčatko pomrnkávalo v kočiku počas cca 20 min. jazdy trolejbusom, akonáhle zvýšilo tón pomrnkávania, matka mu vkladala do úst vždy dve cukrovinky, ktoré mala v oboch rukách pripravené poruke. Dôsledok spojenia plných úst, pomrnkávania a jazdy (prudké zrýchľovanie/brzdenie) zrejme matku nezaujímalo.* Odpozorovaný jav „*keď vydržíš byť ticho, kúpim ti (sladkosti)*“, má veľmi častú frekvenciu výskytu v správaní rodiča.
- 2) Poruchy rodičovstva sa vyskytujú u rodiča, ktorý má status rodiča, ale mentálne vytláča túto rolu na okraj svojho konania a správa sa mimo intencií roly rodiča. Tento typ rodiča sa v súčasnosti rozmohol natoľko, že by bolo (vari aj) opodstatnené uviesť myšlienku „*deti majú deti*“, ktorá bez nadsadenia vystihuje odpozorovaný jav. Tu opisovaný jav bol odpozorovaný v situáciách, v ktorých sa vyžadovalo zodpovedajúce (a zodpovedné) správanie dospelého človeka – rodiča, ale rodič sa správal nevhodne až infantilne s odôvodnením, že „*takto mu jeho dieťaťko lepšie rozumie, ako by mu to mal hovoriť*“. Rodičovstvo znamená predovšetkým zodpovednosť za dieťa a za seba ako osobu – rodiča, ktorý zodpovednosť uplatňuje. Z tohto aspektu sa vystavovanie detí nebezpečným, nevhodným a zdravie ohrozujúcim situáciám považuje za nezodpovedné konanie. Poruchy

rodičovstva sú tiež spojené so stratou citlivosti (citu pre mieru) v odhadovaní prípustnosti v konaní; ide o takú stratu citlivosti, ktorou sa stierajú hranice medzi akceptovateľným a neakceptovateľným, prijateľným a neprijateľným, či žiaducim a nežiaducim. Spoločným menovateľom odpovedí je: „*prečo by som mal/a zakazovať, obmedzovať svoje dieťaťko, stačí, že mňa vo všetkom obmedzovali*“. Na podotázku: „*v čom všetkom Vás obmedzovali?*“ dostávam odpovede: „*vždy, keď sme obedovali, som musela sedieť v kuchyni za stolom ako vo väzení; musel som si umývať ruky a aj zuby, neviem na čo to bolo dobré*“. Poruchy rodičovstva možno identifikovať v zámene sociálnych rol rodiča. V pozorovanom konaní sa rodičia identifikovali s rolou kamaráta a dôverníka. Tieto roly boli prisúdené na základe komunikácie vedenej medzi rodičom a dieťaťom. Stieranie hraníc medzi dospelým a dieťaťom bolo zrejmé vtedy, keď sa rodič dieťaťa opytoval na to: „*čo sa bude teraz robiť, či dieťa chce robiť to, či ono*“ ap. pričom sa rodič podriaďoval tomu, čo si želá dieťa (napr.: *malému sa nechce ísť teraz babke na obed, čiže babka bude musieť počkať, vidím to tak až na budúci víkend.*). Rola dôverníka bola tiež zastúpená najmä vtedy, keď rodič zdôveroval dieťaťu detsky neprimerané informácie ohľadom svojho privátneho života, prípadne zo života známeho/známej rodičovi.

- 3) Strata porozumenia matky dieťaťu predstavuje neschopnosť matky prečítať emocionálnu výzvu dieťaťa, či odozvu dieťaťa smerom na matku. V pozorovanom konaní išlo o to, že *dieťa potrebovalo priestor na voľný pohyb, pričom by bol postačujúci dohľad matky obďaleč. Matka si niekoľkokrát svoje dieťa pritiahla po koberci k sebe, vzala do náručia a silno zovrela so slovami „Ňuník, ty nebudeš od maminky utekať, maminka ťa nepustí, lebo ťa miluje.“* Iná matka sa po úraze dcéry spolu s ňou nachádza na RTG odd. miestnej nemocnice. *Dcéra sediac na nemocničnom vozíku vzlyká a sťažuje sa na silnejúcu bolesť. Stojaca matka (zaujatá posielaním sms) opakuje formulku „Neplač, mamička ťa miluje.“ Neplač, mamička ťa miluje.“* Dieťa dožadujúce sa matkinej pozornosti, kvôli ubezpečeniu sa, že je všetko v poriadku po nedávnej situácii (incidente) s agresívnym cestujúcim v autobuse dostáva odpoveď: „*Čo toľko otravuješ, keď budeš toľko otravovať nepustím ťa s otcom*“. V pozorovanom konaní bolo zjavné, že komunikácia nebola na báze interpersonálneho porozumenia zo strany matiek, ale spočívala na nepochopiteľných reakciách, ktoré neboli v súlade s hľadaním verbálneho, neverbálneho charakteru významu informácie pochádzajúcej od dieťaťa. Matky vytvárali dojem odosobnenosti a dekontextualizácie v negatívnom zmysle slova, čím deti ponechávali v pozorovaných situáciách samé na seba. Rovnako však konali i otcovia; ukážka správania jedného z nich (*V čakárni u detského zubného lekára, ktorému išiel 2 ročný chlapec na prvú dentálnu prehliadku. Otec sa venuje mobilnému telefónu a chlapec pomrkváva a na plač reaguje: „Čo si myslíš, že si jediný, čo má vážny problém?“*) deklaruje tu uvedené. Predložovanie

nepovšimnutého správania detí považujú subjekty výskumu za otravovanie v zmysle „*dieťa treba utíšiť*“, ale i antagonisticky „*dieťa treba nechať vykričať sa, ved' je dieťa*“.

- 4) Edukačne „hluché“ vs. edukačne presýtené prostredie. Pozorovaní a interviewovaní rodičia pobývajú s deťmi v rozmanitých prostrediach, ktoré nie za každých okolností možno považovať za edukačne hodnotné miesta (priestory). Celkovo ide o tendenciu pobývať s deťmi na miestach typických pre adultnú populáciu, v ktorých hluk, neprimerané správanie dospelých, nábytok (interiér) či vybavenie exteriéru zodpovedá aktivitám, záujmom a telesnej vyspelosti dospelých, kde cigarety, príp. liehoviny (...) sú typickými znakmi tohto prostredia. Deti v tomto prostredí „*sa zabávajú ako sa dá*“, pričom charakter tejto zábavy nemá nič dočinenia s detskou zábavou (rôznorodo si kráčia čas vyárendovaný dospelými v neúčelnom, nepodnetnom, nedetskom prostredí a v neadekvátnych antivýchovných kontextoch). Separovanému (nepovšimnutému) dieťaťu je takto zabraňované si vytvárať napr. stratégiu utvárať si/iniciovať kamarátstva, stratégiu dohadovať sa a preskúšavať si ich úspešnosť v detskej skupine. Iní sú rodičia, ktorí chápu detské kútiky v nákupných centrách ako úložiská detí („*predsa deti nemajú čo prekážať „komunikácii“ dospelých, keď ide o stretnutie dospelých*“) počas nákupnej, či inej zábavy rodičov. Títo rodičia zveria svoje dieťa do opatery službukonajúcej mládeže v detských kútikoch a (podľa údajov z pozorovania na stretnutiach vedú so známymi rozhovory o výchovných otázkach detí).
- 5) Kategória výchovne slabí (insuficientní) rodičia. Ide o rodičov, ktorí akoby mali nezaujem o to, čo výchova dieťaťa/detí vyžaduje (a prináša), príp. ich výchovná koncepcia nie je koncepciou v pravom zmysle slova, ale (len) neusporiadaný sled občasných, situačných a náhodných zásahov do momentálneho správania s vedomím, že ide o zámerné výchovné pôsobenie. Sú to rodičia, ktorých *výchovné pôsobenie má minimálny (slabý), viac menej neurčitý a nie dlhšie trvajúci účinok na konanie dieťaťa; ich výchovné pôsobenie, keďže nie je systematické či premyslené, je zmesou všetkého a zároveň ničoho*. Zároveň sú to i výchovne kapitulujúci rodičia, ktorí nie sú v stave (vy)riešiť vzniknutý (o pretrvávajúcom bez zmienky, nakoľko seriózne a korektné výskumné stanovisko bude možné poskytnúť až neskôr) výchovný problém. Tento predstavuje pre nich prekážku, ktorú – keďže (pravdepodobne) nedisponujú zodpovedajúcimi spôsobilosťami (pretože nebolo spozorované ich uplatnenie v rámci tohto skúmania) – majú problém prekonať. Oslovujú iné subjekty, žiadajú ich o radu, pričom opisujú svoje dieťaťa ako dieťa s problémami, ktorého stav vyžaduje odborníka/odborníkov vzhľadom na masívnosť problému a naliehavosť jeho odstránenia. Základné výchovne momenty práve pre neurčitosť konania, či jeho zámerov sa stávajú pre dieťa nepriehľadné,

ťažko identifikovateľné; dieťa sa nedokáže orientovať, nedokáže na neurčitost' reagovať s určitost'ou, tápe a hľadá únik hľadaním silnejšieho podnetu v okolí, čo si rodič vysvetľuje, že jeho dieťa má „*vážny problém a zoberiem ho nejakému psychológovi, nech mi povie, či má aj ono nejaké postihnutie.*“ Bez akéhokoľvek zľahčovania si autor dovoľí v tejto súvislosti transponovať známe príslovie do výpovednej roviny: „*Nemému rodičovi ani vlastné dieťa nerozumie*“. Súčasne sú to i výchovne bezradní rodičia, ktorých bezradnosť ženie do situácií straty kontroly a racionality nad výchovnou situáciou a hľadajúci riešenie mimo rámca svojich možností a povinností.

- 6) Rozpad hodnôt prenášaných rodinami z generácie na generáciu prinášajúci (v konečnom dôsledku) kultúrny úpadok spoločnosti. Odmietanie výchovných názorov prenášaných viacgeneračne vrátane ich spoločenskej akceptácie. Pre generáciu súčasných rodičov nie sú „*rady starších a skúsenejších rodičov (v súčasnosti starých rodičov)*“ zaujímavým, aktuálnym a hodnotným informačným zdrojom, skôr ich považujú za prežitok predchádzajúcich období a sú pre nich nevhodné, nakoľko nespĺňajú hodnoty virtuálnej doby. Skôr zameriavajú svoju pozornosť na získavanie informácií prostredníctvom virtuálnej reality, kde sa kontaktujú s neznámymi osobami figurujúcimi pod rôznymi nickmi. Svoje virtuálne kontaktovanie sa opisujú ako rýchle, aktuálne a všemožne dostupné, stačí sa nalogovať. Odmietanie dobrými skúsenosťami podmienených a spoločensky osvedčených informácií nereštrukturalizuje rodičovskú skúsenosť, ale obmedzuje ju na pokus a omyl evokovaný prijímaním neoverených (nepodložených) informácií od cudzích zdrojov. Práve tu je zrejme laické experimentovanie, ktoré eliminuje účinnosť výchovy v jej základnom koncepte a necháva priestor na konanie nad rámec zdravej normality. Laické experimentovanie je zároveň pohybom nevedno kam, pretože hranice (ako sa uvádza) buď vôbec nie sú stanovené alebo nie sú jasné (sú neurčité) a zrejme pre subjekty, prípadne nejde o hranice, ale (len) o verbálne napomínanie (hoci rodič sa domnieva, že práve to sú hranice) vtedy, keď je už konanie podľa rodiča neprijateľné. Napomínanie konania dieťaťa je takisto častým pozorovaným javom v tomto kvalitatívnom skúmaní, pretože frekvencia jeho výskytu je veľmi vysoká u pozorovaných subjektov. Napomínanie (spojené s vulgárnym verbálnym označením dieťaťa, krikom, či hostilitou) je súčasťou správania rodiča vtedy a práve vtedy, keď dieťa narúša inú (nie výchovnú!) činnosť rodiča, keď dieťa „*otravuje*“, či „*zaťažuje rodiča hlúposťami*“. Pozorované subjekty sú veľmi málo zamestnávané výchovnými činnosťami, z pozorovania a interview vyplynulo, že „*nie sú potrebné, pokiaľ dieťa neurobí čosi, za čo by malo byť disciplinované*“. Obraz rodiča a dieťaťa v pozorovaných prostrediach a situáciách je polarizovaný. Jeden pól je zastúpený akoby nezaujmom o prítomné dieťa (*dieťa dostane mobilný telefón a celý čas ho olizuje,*

zabáva sa s príborom určeným pre dospelých, zabáva sa s platobnými kartami ap.), ale nezujem sa mení na zvýšený záujem, keď dieťa vykoná čosi, čo vzbudí pozornosť rodiča a/alebo cudzích ľudí (*prevrhne pohár s nápojom, spadne zo stoličky, „vykrikuje“, plače, príp. sa dožaduje ísť na toaletu*). Druhý pól je zastúpený tzv. helikoptérovými rodičmi, ktorí z výšky svojich očí patrolujú všetko, čo stojí v dohľade dieťaťa so zámerom, aby to „neublížilo/nijako nepoškodilo ich dieťa“. Ide o takých rodičov, ktorých konanie vo všetkom predbieha konanie dieťaťa. Zároveň sú to i otravní rodičia, otravujú svojimi pseudo nárokmi na zabezpečenie čohokoľvek v prospech zabezpečenia akéhosi výchovného pohodlia pre svoje dieťa. Dieťa je tak v závese, možno by sa jeho konanie neorientovalo tam, kde si myslí rodič, že by smerovalo, ale v skutočnosti je konanie dieťaťa orientované len tam, kde je to pre rodiča výhodné, pohodlné. Pozorované deti v takejto situácii zostanú zarazené konaním rodiča a reagujú na neho s nevôľou a s potrebou vymaniť sa zo zužujúceho sa akčného rádia (priestoru na samostatné konanie). Medzi závažnejšie faktory možno isto považovať vulgárny slovník uplatňovaný v jednosmernej komunikácii rodiča s dieťaťom („*ty debil, ty krava*“ ap.) s výsmešným poukázaním na to, čo dieťa nemôže ešte pre svoj málo rozvinutý potenciál ani reálne vykonať („*Ty debil, si nevieš normálne šnúrky zaviazať?!*“ „*Krava, si mi zlomila rúž!*“ „*Kretén, ešte raz mi povieš, že ti je zima, tak ti jednu jeb..., ja viem sám, či je ti zima alebo nie je!*“ ap. ). Táto komunikácia (okrem toho, že je maximálne urážajúca a ponižujúca bezbranné dieťa) nedáva priestor dieťaťu zareagovať, resp. povedať, čo si o situácii myslí, resp. aká je pravda v súvislosti s tým, čo sa stalo. Pozorovaní rodičia na jednej strane neprejavujú záujem komunikovať s dieťaťom o tom, čo je detské, o tom, čo dieťa zaujíma, na druhej strane zapájajú deti do komunikácie na neadekvátne témy typu tabu („*Dovolíš mamičke, aby si išla vymeniť vatičku?*“ „*To je teta, s ktorou spávam, s tvou mamou už nespávam, lebo je blbá*“ „*Teraz buď ticho, volá mi ten debil (rozumej: šéf), zase sa niečo stalo v práci!*“ ap.). V inej fáze pozorovania bola zaznamenaná situácia, ktorá degradovala výchovu na všetko pre dieťa, ale bez dieťaťa. *Do pekárne s obsluhou prišlo sedem mladých matiek (cca do 35 r.) s viacerými deťmi a jedna stará matka. Počas vzájomného dohadovania sa o tom, aké zákusky a tortu kúpiť ich deťom na oslavu sviatku jedného z nich, ich prítomné deti sa rozliezli po predajni s krikom a naháňaním sa po nej. Dve deti (cca 4 r.) vyliezli na poličku pod sklenenými boxami, olizovali sklenené vitríny boxu a chytali vianočku, ktorú si jedno z nich bralo do úst. Zarozprávané (a evidujúce celú situáciu) matky spolu so starou matkou nijako nereagovali, boli zaujaté dohadovaním sa o type zákuskov. Predavačky zamestnané balením vybraného tovaru jemne poznamenali „aké zlaté deti“ a matky reagovali „áno sú zlaté naše detičky“ a po úhrade bez akejkoľvek reakcie na správanie svojich detí vyšli s deťmi von z pekárne. Napriek veku starej matky (cca 65 rokov), táto sa vôbec*

*neohradila na správanie detí, ani neurobila nič, čo by deťom zabránilo v takom konaní. Paradoxom je, že rodičia považujú výchovné stratégie za „nezdravú nadvládu nad dieťaťom, lebo dieťa vie, čo potrebuje“.*

- 7) Rodič ako model správania a vzor. Vonkajšie znaky súčasného otca skôr zodpovedajú obrazu nekongruentnej, nedospeljej osoby pôsobiacej ako „počmáraný šašo“ (toto prirovnanie, ktoré je slangovým označením, je viac ako výstižné); ide o tetovanie tela na veľkých plochách s motívmi akoby ilustrácií z detských kníh (vtáky, jarabina, morská panna ap.). Ide, či nejde v takomto prípade o vzor osobného príkladu, zodpovednosti pre svoje dieťaťa a za svoje dieťa? Takisto i v prípade rodiča hulákajúceho do mobilného telefónu, vykladajúceho si nohy na protíľahlé sedadlá v dopravnom prostriedku, vulgárne komunikujúceho s inými osobami, nadávajúcemu svojej matke či partnerke, prípadne starej matke dieťaťa, vyberajúcemu TV program, filmy, či hudbu nevhodnú pre dieťa (o iných nevhodných formách správania rodiča – uskutočňujúcich sa mimo dohľadu verejnosti – v tejto štúdii autor neinformuje, hoci o nich výskumne i osobne vie). Akokoľvek správajúci sa rodič je personifikátor (zosobňovateľ) kompetencií dospelého z pohľadu dieťaťa. Dieťa, vzhľadom na emocionálnu väzbu s rodičom, prijíma správanie rodiča automaticky, presnejšie bezvýhradne a pochopiteľne bez zaujatia kritického stanoviska. Kontaktovaní rodičia neberú na vedomie rozsah tohto ovplyvňovania dieťaťa, resp. domnievajú sa, že deti si (vy)berú za vzor výlučne také správanie rodiča, ktoré je prospechárske (na úkor iných), vyznačujúce sa získaním profitu, benefitu („v tejto *neľahkej dobe*“) v prospech seba samého ako dôkaz osobnej šikovnosti rodiča. Medzi výchovne nehodnotiteľné patria situácie, v ktorých rodičia v pozorovaných situáciách a prostrediach minimálne dve tretiny prítomnosti s dieťaťom pretelefonovali, pričom obsahom telefonátov neboli informácie o prítomnom dieťati. Zarážajúcim je, že išlo o telefonáty tretím osobám typu milienka/milenec, príp. kolega, kamarát, pričom dieťa bolo poväčšine vystavené situáciám bez dohľadu rodiča, ale ponechané i bez dozoru. Dieťa využilo tento čas svojsky – detsky (v zmysle geneticko-kognitívnej teórie ide o senzo-motorickú úroveň vývinu).

112

## VÝSLEDKY VÝSKUMU

- Situácie v interakcii medzi rodičom a dieťaťom *bez výchovných princípov*:
- *Absencia vyvodzovania výchovných princípov* zo situácií, ktoré majú výrazný výchovný kontext a dôsledok pre ďalšie potenciálne konanie.
- *Povrchná stereotypná „výchovná činnosť“* v rovine povšimnutia si „čo momentálne dieťa robí“ s okamžitými prudkými reakciami, či odloženými alebo zabudnutými reakciami.



- Rodič sám seba označuje za laického experimentátora a vzniknuté chyby považuje za *učenie sa výchove* svojho dieťaťa za *pokus a omyl*.
- *Dôsledky výchovy nie sú zvažované*, ani sa o nich nediskutuje; aktuálne je to, čo je „tu a teraz“.
- „Dobrá výchova je *láska* – tam, kde lásky niet, tam nie je dobrá výchova (láska búra hranice; rodič, ktorý miluje svoje dieťa ho neobťažuje nejakými hranicami)“.
- *Prevládanie naivno-romantického pohľadu* na dieťa.
- Svet rodičovskej výchovy dieťaťa je *kontradiktorický*. Dominujú mu *odmietania alebo slepá viera*.
- V perspektíve nazerania rodiča na výchovu dieťaťa nastáva *zámena reality za fikciu*.
- Nesprávne odhadnuté vývinové momenty dieťaťa, ale i typické, prirodzené *prejavy zodpovedajúce vývinu dieťaťa sú nadsadené, preceňované a prezentované ako senzácie*.
- Dieťa je rodičom chápané ako *objekt vlastného uspokojovania (potrieb?)* alebo akoby *dospelý, právoplatný člen rodiny s volebným právom i s právnou spôsobilosťou, či zodpovednosťou*.
- Koncept dieťa je interpretovaný ako *obraz rodiny* alebo ako *obraz súčasnej spoločnosti* – nie je snaha tento koncept zvažovať globálne, v spojitosti.

113

V súvislosti s tu uvedeným doterajším kvalitatívnym skúmaním boli identifikované tri zásadné entity uvažovania rodiča, ktorými rodič odôvodňuje svoje výchovné intervencie. Tieto entity sú konceptualizované v rovine odporúčaní, ktoré boli abstrahované v závere I. fázy kvalitatívneho skúmania. Bolo by žiaduce, aby rodičia:

1. Rozpoznali, kedy dieťa naozaj (reálne) potrebuje rodičovskú pomoc a kedy rodičom len „manipuluje“. Rozpoznať dva odlišné aspekty, ktoré sú na prvý pohľad veľmi totožné, je neodmysliteľným predpokladom úspešnosti rodičovskej výchovy. Uvedomujúc si emotívnu angažovanosť rodiča v interakcii s dieťaťom je ten tento aspekt závažný a zvrtný. Je určujúci, pretože uvedomenie si rodičovskej pozície voči dieťaťu je zaväzujúce vzhľadom na dospelosť rodiča a jeho osobnú, spoločenskú i morálnu zodpovednosť za výchovu dieťaťa. Subjekty kvalitatívneho skúmania zhodne využívajú označenie „manipulovanie“, čo podmieňujú osobnými výpoveďami o správaní svojich detí, keď deti (podľa rodičov) manipulujú s rodičmi (rovnako však ako rodičia s nimi, v zmysle pozorovaného správania). Ide o tzv. „hranie na city“, keď rodič nastaví citové vydieranie ako základnú výchovnú metódu („*keď to neurobiš, maminke veľmi ublížiš; keď si ockova princeznička neobuje teraz topánky, ocko bude veľmi sklamaný; keď nebudeš ticho, nechám ťa tu a ja odídem preč*“). Rodič

neuviedomujúc si dosah tohto správania evokuje tento typ „jazykovej hry“ a dieťa ju bude opätovať rodičovi (zároveň ide o tiež o kruh závislosti).

2. Nerobili za dieťa činnosti, ktoré dokáže urobiť samo, alebo ich dokáže urobiť za podpornej pomoci rodiča. Ide o činnosti, ktoré zodpovedajú rozvojovej úrovni dieťaťa, sú v rámci individuálnych možností dieťaťa a nepredstavujú preň neprekonateľné prekážky. Subjekty kvalitatívneho skúmania zhodne prezentujú, že „deti sú malé, nesvojprávne, bez skúseností (...)“, jednoducho povedané nevedia a nedokážu (*nič?*), preto by rodičia ťažko pripustili fakt, že by ich deti boli konfrontované výzvami na uplatnenie vlastnej (príp. podporovanej) samostatnosti a určitej šikovnosti. Z jednej strany rodičia avizujú, že dieťa je malé, preto nič (?) nedokáže a pritom na druhej strane požadujú od dieťaťa viac a odlišne ako je dieťa (na tejto vývinovej úrovni) vôbec disponované vykonať.
3. Vo svojom konaní umožnili dieťaťu rozpoznať svoj výchovný zámer; čo oni naozaj chcú, potrebujú, ponúkajú, požadujú (...) v rámci výchovy. Z tohto aspektu má ísť o jasné a zrozumiteľné výchovné stratégie, ktoré dieťa pozná (o ktorých vie), aby sa mohlo vďaka nim reálne výchovne vymedziť a konať v zmysle hraníc podmienených výchovnou stratégiou. To vyžaduje tiež, aby rodič dokázal odčleniť zdanlivé potreby od reálnych potrieb výchovy. Výchovné vymedzenie sa znamená situovanie sa do poľa výchovnej reality, v ktorom sú jasné zámery, činnosti, dôsledky, hranice, alternatívy, požiadavky (...). Dieťa sa potrebuje v zámeroch rodiča jednoducho a jednoznačne orientovať. Dieťa sa nachádza v somaticko-motorickom štádiu svojho vývinu a práve fúzia senzorického a motorického štandardu umožňuje dieťaťu vytvoriť si prvotný obraz o svete vôkol a o svete, do ktorého chce vedome patriť. Výchovné zámery sú vlastne kognitívne, intelektové výzvy pre dieťa a spolu s rámcami požiadaviek na konanie dieťaťa dotvárajú zmienený obraz o svete. Výchova bez jasných výchovných zámerov (racionalita konania) a bez emocionálnej podpory nie je výchovou, preto je potrebné zvažovať fenomén súčasnosti, ktorým je výchova nevýchovou.

114

Bez akéhokoľvek polemizovania sa autor tejto štúdie domnieva, že Komenského citát „*Chyby prvej výchovy nás sprevádzajú celý život*“ je aktuálny natoľko, nakoľko je výchova zásadnou súčasťou rozvoja osobnosti jednotlivca v jeho mladom veku. Súhlasí s názorom subjektov výskumu, že rodičia sú experimentujúci laici, ale súhlasí i s tradovaným názorom, že výchova detí je spoločenskou záležitosťou, čo znamená, že svojimi dôsledkami presahuje kontext rodiny. Prepojenie kontextu rodiny so spoločnosťou je prospešné už len z toho faktu, že dospievajúce dieťa opúšťa rodinu v prospech (uplatnenia sa v) spoločnosti a nie naopak. Spolupracujúce subjekty (najmä čo sa týka najmladšieho veku dieťaťa) ako sú rodina a detské jasle/matierska škola majú nachádzať spoločné stanoviská

v názoroch na rodičovskú a inštitucionálnu výchovu, pričom autor štúdie nemá namysli nejakú jednostrannú akceptáciu, ale obojstrannú (viacsmernú) výchovnú kontinuitu. Nejde o akési idealizovanie nerovnocenných pozícií vychovávateľov (rodič a inštitucionálny pedagóg), ale ide o iniciovanú a udržiavanú otvorenú komunikáciu, pochopenie obojstranných výchovných princípov, zámerov, objasnenie výchovných koncepcií, vedenie výchovného poradenstva a konzultácií pre rodičov, výchovno-tematických diskusií s rodičmi, ale i zapojenie metodológie so zámerom skúmať výchovnú realitu a interpretovať ukážky dobrej výchovnej praxe, aby sa mohli subjekty situovať do výchovných situácií, ktoré považujú za inšpiratívne a výchovne účinné.

Subjekty tohto kvalitatívneho skúmania poukazujú tiež na prítomnosť extrémnych situácií vo výchove, ktoré predstavujú zásadný moment uvedomeného výchovného zlyhania „*Je nemožné ísť ďalej, je nemožné sa vrátiť*“, ktoré paralyzuje ich pozíciu vychovávateľa. Extrémne situácie predstavujú zmenu fyzikálnych i sociálnych podmienok v súčasnosti. Na život vplýva viacero nových faktorov, ktoré v minulosti prítomné neboli.

Kto spôsobuje nesúlad vo výchove? – je otázka, ktorá sa vynorila v rámci analyzovania výskumného materiálu a predznačila konkrétnejšie súvislosti. Subjekty výskumu sa odvolávajú (ako sa v deskripcii výskumného problému uvádza) na syndróm času, pričom týmto konceptom sa myslí to, že „*rodičia nemajú v súčasnosti na výchovu čas, nemajú toľko času, žijeme veľmi rýchlo a na výchovu nezostáva čas*“. Na evokovanú podotázku „*či je na výchovu potrebné si nájsť čas*“, subjekty výskumu svorne uvádzajú, že áno. V situácii konfrontovania názorov, že v minulosti boli veľmi komplikované a vážne situácie a rodičia i tak museli vychovávať svoje deti, si subjekty tohto skúmania uvedomovali rozporuplnosť svojich výpovedí, avšak svojho presvedčenia sa neľahko a neradi vzdávali (to však nebolo cieľom v rámci tohto skúmania). Inak povedané, subjekty lokalizovali pôvodcu absencie času do externého kultúrneho kontextu, menej však do svojich osobných životov. V ich výpovediach sa odvolávali na náročnosť profesijného života, pracovnú vyťaženosť až preťaženosť, bohatosť súčasného života v rovine rozmanitosti pracovných profilov vykonávaných profesií. Obraz, ktorý vyvolávali, sa úzko viazal na profesijný život, menej na vlastné rodiny, či deti. Subjekty chápu, že výchova je dôležitá, ale i tak ju vytláčajú na okraj priorít.

Na základe skúmania autor štúdie analyzoval ústrednú interpretatívnu paradigmu, ktorú usústavňuje ako konštrukty získané kvalitatívnym skúmaním; ide o paradigmu *Rozlišuj a výchovne konaj*. Táto paradigma by z pohľadu autora mala predstavovať konceptuálne východisko pre *konceptualizovanie výchovných činností rodiča*. Rozlišuj znamená: identifikuj výchovnú situáciu, jej podmienky a okolnosti, vyhodnoť výchovnú situáciu, zväž možnosti výchovnej intervencie, odliš podstatné (výchovne hodnotné) od nepodstatného, nadviaž na predchádzajúce výchovné situácie a ich dôsledky ap. *Výchovne konaj* znamená: vedomé a cielene orientované (zámerné) výchovné konanie rodiča tak, aby výchovná situácia mala celistvú výchovnú hodnotu, a aby zapadala do celkového poňatia výchovy dieťaťa rodičom

a v súlade so spoločnosťou. Autor je presvedčený, že takto možno udržiavať isté výchovné kontinuum v nestabilných výchovných situáciách, ktoré nastávajú vplyvom viacerých priamych i nepriamych faktorov. Rodičia (viac či menej uvedomujúci si) sa strácajú (ako sami uvádzajú) v otázkach výchovy, preto autor považuje za potrebné, aby sa rodičia angažovali v nachádzaní odpovedí na ne v spolupráci s ostatnými rodičmi i odborníkmi na výchovné otázky v snahe zosúladienia výchovných potrieb rodiny a požiadaviek spoločnosti (*na aký obraz spoločnosti vychovávať*). Bolo by prínosné a zaujímavé, keby subjekty výskumu - rodičia dosvedčovali svoj výchovný zámer osobným presvedčením o uvedomení si správnosti svojej výchovy; svoju výchovu výraznejšie prepájali s duchovnými hodnotami a odvolávali sa na diskurzívne a kultúrne praktiky našej spoločnosti, na určujúce podmienky a jasne definované hranice. Autor štúdie uznáva, že v dnešnej polarizovanej spoločnosti zrejme bude potrebné poskytovať pedagogickú osvetu a poradenstvo rodičom v zmysle akéhosi premostenia medzi rodinou a spoločnosťou v prospech budúcej úspešnosti dieťaťa v nej. I u nás sa otvára priestor na koučing a z pohľadu autora práve v tejto oblasti podpory výchovy najmladšej generácie prostredníctvom profesionálneho vedenia jej rodičov sa vyžaduje ko-aktívny prístup formou dialógu.

Táto štúdia je nepriamo orientovaná na dieťa/deti v ranom veku (prvotným subjektom skúmania je tu rodič), čím sa myslí vzťah rodič – výchova - dieťa. Vychádzajúc z faktu, že ak dieťa nedostáva adekvátnu emocionálnu i racionálnu odozvu od rodiča (najmä však od matky), stráca schopnosť orientovať sa v správaní iných v jeho neskoršom období. V spektre rôznych vývinových tendencií autor považuje túto tendenciu za zásadnú vzhľadom na „úspešnosť“ konania dieťaťa. Dieťa nedokáže odlíšiť zámery správania sa iných, preto autor považuje interakciu rodič – dieťa za prvoradú, nadradenú ostatným interakciám a činnostiam subjektov. Vďaka podnetnej, obsažnej a vzájomnej interakcii rodiča s dieťaťom vzniká podporovaný, uvedomovaný (a isto tiež bezpečný) proces spontánneho odpútavania sa spojený so sebauvedomovaním, v ktorom má dieťa príležitosť uvedomovať si seba samé a svoje možnosti. V momente, keď rodič čosi výchovné racionálne zdôvodní, oberá svoje dieťa o možnosť špekulovať o rodičovských výchovných zámerov. Vzájomné výchovné očakávania a ich naplnenie určujú obraz detského sveta. Rodič by si mal uvedomovať, že iní ľudia či rovesníci dieťaťa poskytujú dieťaťu menej istoty, alebo skôr ju neposkytujú vôbec a nie je možné od nich očakávať toleranciu správania dieťaťa. Dieťa je tak vystavené mnohým rizikám a nevšimavý (alebo len výberovo všimavý) rodič neposkytuje dieťaťu zázemie a najbližšiu istotu. Rodič má byť podporou dieťaťa v jeho sebauvedomovaní a osamostatňovaní sa. Sebaistému dieťaťu zväčša nerobí problém spoznávať nový terén, objavovať možnosti a tešiť sa z toho. Spoluúčasť rodiča je v tomto určujúca. Kvalita vzťahov rodiča s dieťaťom vytvára už spomínané zázemie práve vtedy, keď dieťa pri objavovaní narazí na prekážku. Rodič má poskytnúť reflexiu, vyzdvihnúť konkrétnu úspešnosť dieťaťa a podnietiť dieťa na ďalšiu úspešnosť. Mnohé činnosti má vlastne rodič vykonávať spoločne s dieťaťom, nielen kvôli sociokultúrnej skúsenosti dospelého človeka, ale kvôli spoločne strávenému času, kedy spoločné

a vzájomné činnosti umožňujú podeliť sa o skúsenosť pochádzajúcu z rozvojatvorných možností, príležitostí a privátneho vzťahu; blízkosti rodiča a dieťaťa.

Globálna téma na základe realizovaných analýz tematických sietí je ukotvená v názve tejto štúdie. Rozporupnosť vo výchove detí ako bežné výchovné konanie rodičov je prítomná, evidentná. Princípy umožňujú usústaviť a podmienky systematizovať (aj) výchovnú činnosť rodiča. Ak je výchova bez princípov a bez zohľadňovania zodpovedajúcich podmienok, ak vychovávajúci subjekt skôr tápa, ako s istotou výchovne koná, ak je konanie vo výchovnej situácii nejasné (...), ak sa o výchove medzi vychovávajúcim a vychovávaným nevedú rozhovory, ak sa vyžadujú nespĺniteľné, triviálne, či priamo a len infantilné „výchovné“ úlohy, ak je výchova nevýchovou a nevýchova výchovou, tak možno hovoriť o rozporupnosti, pretože takéto bezcieľne, nepremyslené konanie spôsobuje rozporupnosť, protichodnosť, výchovnú prázdnotu; je to akoby všetkým a zároveň však ničím. Široké spektrum situácií umožňuje vyvodzovať výchovné princípy a riadiť sa nimi dôsledne vo výchove, bez nich ide svojvôľu, ľahostajnosť a výchovné ľadáctvo. Chyby vznikajú z nepovšimnutia, odmietania vidieť „veci aké sú“, aký sa im pripisuje význam akceptovateľný spoločnosťou. Zónu stabilného výchovného komfortu má utvárať rodič a spolu s dieťaťom ju udržiavať.

### **Namiesto záveru a s introspekciou výskumníka:**

117

Úpadok jednotlivca, rodín aj veľkých spoločenstiev je obvykle dlhší proces s reťazcom rozličných udalostí. Jednotlivým daniám väčšinou ani nedokážeme priradiť taký význam, aký v dlhodobom kontexte majú. Prosto okolo nich prejdeme. Na chvíľu sa zastavíme pri všakovakých senzáciách a ideme ďalej. Je to škoda pokiaľ ide o také ľudovú záležitosť más akou je výchova vlastných detí. Akoby nám unikal neodvratný a neodškriepiteľný fakt (chápem, ťažšie prijateľný pre rodičov, ktorí si všakovako užívajú rodičovstvo), deti vychovávame nie pre našu celoživotnú zábavu, ale pre spoločnosť, ktorá sa bude ďalej diverzifikovať a bude viac sofistikovaná. Táto spoločnosť nebude deti dovychovávať, prevychovávať, na to nebudú prostriedky, ani čas. Spoločnosť, v snahe byť určujúcou trendy a požiadavky na život spoločenstiev, spoločností, skupín, jednotlivcov, bude požadovať hotového človeka; človeka ovládajúceho a zvládajúceho diskurzívne a kultúrne praktiky a pripraveného nadobúdať novšie. Primitívne algoritmy v správaní rodiča voči dieťaťu (tu: presne definované a jednoduché inštrukcie na splnenie určitej konkrétnej zväčša nenáročnej až zbytočnej výchovnej úlohy) bez zapojenia rozvoja dieťaťa v komplexnom rozvoji, recidíva rodičovských chýb vo výchove, nenapĺňané predikcie rodiča vzhľadom na jeho očakávania, ktoré má na dieťa sa stanú prekážkami na ceste za úspechom. Akosi verím, že (vari už) v blízkej budúcnosti nastane zmena v perspektíve nazerania na výchovu v rodine ako na privátnu záležitosť; ako na čosi, čo nie je len priepustné zvnútra (rodiny) von (spoločnosť), ale i naopak. Nielen tu opísaná skutočnosť je neudržateľná. Na záver uvediem ešte jeden výňatok z odpozorovaného konania, ktorému, či sa tak alebo onak snažím,

jednoducho nerozumiem. Už viackrát sa stalo, že počas používania pisoáru vstúpil do veľkej miestnosti verejných WC s množstvom pisoárov nejaký otecko s dcérkou, pretože „jej treba“. Akosi s nevôľou sa pozerám na to, že malé dievčatká majú pozerat' na pohlavné údy mužov, nie je to priskoro? Či už nič v našej spoločnosti nepotrebuje tabuizovať?

## INFORMAČNÉ ZDROJE

CASTIBLANCO, O. & VIZCAINO, D. 2010. *Reseña. Libro: Introducción a la investigación cualitativa – Uwe Flick*. In ISSN 2145-4981, Vol. 5, No. 2 Diciembre 2010.

FLICK, U. 2012. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

HOLSTEIN, A. J. & GUBRIUM, F. J. 2008. *Handbook of Constructionist Research*. New York/London: The Guilford Press.

KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. 1. vyd. Bratislava: UK. 168s. ISBN

KOSTRUB, D. & SEVERINI, E. & MAHRER MILOVČÍKOVÁ, K. 2016. Researching the Specifics of an Educare Curriculum for Children Aged 6-36 Months Based on the Concept of Play/Playing In: *American Journal of Educational Research*. roč. 4, č. 11 (2016), s. 777-784

KOSTRUB, D. & SEVERINI, E. & MAHRER MILOVČÍKOVÁ, K. 2014. Selected qualities of child's personality in the interpretive meaning - research In: *Współczesne aspekty w edukacji i wychowaniu dziecka*. ISBN 978-83-62160-25-9. - Siedlce : Siedleckie Towarzystwo Naukowe, 2014. - s. 145-160

MARSHALL, C. & ROSSMAN, B. G. 2016. *Designing Qualitative Research*. 6-th. Ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: SAGE. 323s. ISBN 978-1-4522-7100-2

OPRAVILOVÁ, E. & KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. 220s. ISBN 978-80-247-5107-8

TOMÁNKOVÁ, M. & KOSTRUB, D. 2015. Identifikácia rodičovských výchovných stratégií uplatňovaných vo výchove svojho dieťaťa v subjektívnych interpretáciách In: *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. roč. 3, č. 1 2015, s. 8-53

SPLAVCOVÁ, H. & KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 167s. ISBN 978-80-262-1042-9

TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno: Tribun EU s. r. o.

# ROZVÍJANIE SAMOSTATNOSTI DETÍ

## DEVELOPING CHILDREN'S AUTONOMY

Eva Severiní<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Comenius University in Bratislava  
Faculty of Education  
Centre of Research in Pre-primary and Primary Education  
PaedDr. Eva Severiní, PhD.  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
SLOVAK REPUBLIC  
[severini@fedu.uniba.sk](mailto:severini@fedu.uniba.sk)

### **Abstrakt**

Vedecká štúdia prezentuje koncept kvalitatívneho skúmania modelu podpory rozvíjania samostatnosti detí v predprimárnom vzdelávaní. Zameriava sa na problematiku rozvíjania samostatnosti detí z pohľadu skúmaných subjektov v materských školách v Srbsku a na Slovensku. Opisuje realizáciu akčného výskumu. V skúmaní boli využité ako výskumné metódy na získavanie (zber) dát priame i nepriame pozorovanie a mikrovyučovanie. Priamym i nepriamym pozorovaním bola sledovaná konverzácia subjektov výučby, ako aj reálne situácie v procese výučby. V mikrovyučovaní bolo pozorované konanie subjektov a vyhľadávanie javov, ktoré vypovedajú o prítomnosti podpory rozvíjania samostatnosti detí. Výsledky výskumu poukazujú na to, že rozvoj samostatnosti závisí od ďalších vlastností osobnosti detí, ako aj učiteľa (dospelých) a naopak. Výsledky tiež poukázali na to, že učitelia predprimárneho vzdelávania zapojení do akčného výskumu začali zámerne podporovať rozvoj samostatnosti detí. Prioritou zámernej didaktickej podpory rozvíjania samostatnosti bolo autonómne a sociálno konštruktivistické chápanie procesu výučby pred transmisívnym vyučovaním, ktoré zabezpečilo väčší priestor deťom zo strany učiteľa na rozvoj samostatnosti.

**Kľúčové slová:** akčný výskum, samostatnosť detí, deti v predprimárnom vzdelávaní, kvalitatívna metodológia, učiteľ v predprimárnom vzdelávaní

### **Abstract**

This scientific study presents the concept of a qualitative research of support model of children's autonomy development in pre-primary education. It is focused on the issues of children's autonomy development from point of view of research subjects in kindergartens in Serbia and Slovakia. It describes implementation of the action research. In the research part were used direct and indirect observation and microteaching as the research methods for collection of data. Conversations of subjects of teaching process as well as the real situation in education were monitored by direct and indirect observation. In microteaching were observed behavior of subjects and searching of phenomena which demonstrate the presence

children's autonomy development. The research results verify that the autonomy development depends on another characteristic of the children's personality as well as personality of teachers and adults, vice versa. The results also proved that pre-primary education teachers involved in action research had started to support intentionally children's autonomy development. Autonomous and social constructivist understanding of teaching was the priority of deliberate didactical support of the autonomy development before transmissive teaching, which provided more space for children from the teacher (and for the autonomy development).

**Keywords:** action research, children's autonomy, children in pre-primary education, qualitative methodology, teacher in pre-primary education

## ÚVOD

V súčasnosti organizácia sociálneho života je výrazne ovplyvňovaná rámcom súčasných hodnôt, ktorý sa značne premieta aj do oblasti vzdelávania. Súčasný postmoderný vedecký diskurz rozvíjajúceho sa jednotlivca (najmä dieťaťa) chápe ako sociálneho tvorivého činiteľa aktívne participujúceho na vytváraní spoločnosti a kultúry, pričom jeho samotné rozvíjanie je podmienené tradíciou a kultúrou konkrétnej krajiny. Základom súčasného diskurzu je individuum ako subjekt starajúci sa o seba, ktorý je nezávislým, iniciatívnym, súťaživým jednotlivcom zodpovedným za slobodnú voľbu a svoje schopnosti, s ktorými sa snaží začleniť do spoločnosti. V súčasnosti koncept vzdelávania preferuje individuálne učenie a učenie sa, pre ktoré sociokultúrne prostredie vytvára príležitosti. V tomto diskurze sa dieťa stáva nezávislým samostatným individuom a mení sa aj koncipovanie vzťahu rodiča (učiteľa) a dieťaťa/detí. Samostatné deti ako príslušní sociálni aktéri sú v poradí ďalším konštruktom nerozlučne spätým s novo utváranými konštrukmi rodičovstva, rovnako tiež so špecifickým ekonomickým, sociokultúrnym a politickým kontextom. Vedci, ale i praktici, si v súčasnosti kladú otázku ako sa vďaka konkrétnemu spôsobu myslenia vytvára priestor pre špecifickú formu slobody a samostatnosti na základe vzťahov deti – dospelí. Vyzdvihuje sa osobná zodpovednosť a sebestačnosť na strane jednotlivca (dieťaťa i dospelého). Na druhej strane, novo poňaté slobody prinášajú subjektu (dieťaťu i dospelievajúcemu) povinnosť informovať sa o rôznych možnostiach, aby sa na základe racionálnych rozhodnutí urobila čo najlepšia investícia do vlastnej budúcnosti a budúcnosti spoločnosti na základe aktívnej sociálnej integrácie. Tento kontext vyvoláva kľúčovú otázku: „Ako organizovať proces výučby, aby učiaci sa subjekt bol aktívny?“ Deti sú chápané ako aktívne subjekty procesu výučby, akcent je kladený na prepájanie foriem učenia sa a rozvoja – je to základný predpoklad pre ich využitie v nových situáciách a v každodennom živote. Cieľom aktívneho procesu výučby je rozvíjať osobnosť a individualitu každého učiaceho sa subjektu a nielen na získavanie poznatkov. Aktívne učenie sa je otázkou didaktiky. Didaktika (je nielen náukou o zákonitostiach



procesu výučby, ale) je o dôvtipe, dizajne a nápadoch, čo je možné s výučbou a vo výučbe (u)robiť. Aktívne učenie sa a vyučovanie poukazuje na jednotnosť v procese učenia sa a vyučovania, ich vzájomnej závislosti a komplementarity. Celý proces výučby je tu chápaný ako forma pedagogickej komunikácie medzi učiteľmi a deťmi.

## **DIDAKTICKÁ PODPORA ROZVOJA SAMOSTATNOSTI DETÍ V PROCESE VÝUČBY**

Výučba je forma dialógu a rozširovanie dialógu, v ktorom sa dieťa učí konceptuálne utvárať svet s podporou – „lešením“ – dospelého. Samotná výučbová aktivita je koncepčný komplex činností a činov, ktoré realizujú protagonisti – hlavní aktéri v kontexte tejto aktivity. Niektoré činnosti a činy sú realizované individuálne, iné – viaceré z nich – sú realizované spoločne [1]. Niektoré z nich (väčšina z nich) sú explicitne prepojené s učebným problémom, obsahom a cieľmi aktivity, iné zase udržiavajú tento vzájomný vzťah [13]. Procesuálnou stránkou výučbových aktivít, ktoré organizuje vo výučbe učiteľ, sú aktívne činnosti a vzájomné – spoločné konanie detí, ktoré nepriamo, ale zámerne navodzuje a prirodzenou cestou zabezpečuje učiteľ spolu s deťmi. Aktívnou účasťou učiaca sa skupina (ktorá realizuje napr. akčnú hrovú drámu) sama objaví zmysel a význam diskutovaného, lingvisticky reprezentovaného, distribuovaného, tematizovaného poznania, lebo tie sú výsledkom navodeného, v celom svojom rozsahu riadeného a reflektovaného procesu výučby (kde subjektmi realizované spoločné učenie sa a vyučovanie je čosi od seba neodčleniteľné). Tento model definuje koncepciu výučby, nezakladá proces výučby na mechanickom učení sa. Tento model preferuje – diskusie – na nadobúdanie poznatkov. Hodnotenie (evalvácia) je súčasťou každého učenia sa dieťaťa, ktoré umožňuje uvedomovať si poznanie a jeho kvalitu. (Socio)konštruktívne výmeny a interakcie medzi deťmi, spoločné riešenie problémov a partnerské – pozitívne intervencie učiteľa podporujú rozvoj dieťaťa ako [6]. Týmto sa podporuje kvalitný proces učenia sa a učenia iných (lepšia kvalita komunikácie medzi učiteľmi a deťmi a medzi nimi navzájom, získavanie trvalého a pre spoločnosť platného poznania, ako aj intelektuálnej nezávislosti) a pod. Proces aktívneho učenia sa nezakladá sa na „precvičovaní pamäte“, ale na rozvíjaní schopnosti rozlišovať a uvažovať, presnejšie spôsobilosti kladená otázok a riešenia učebných problémov. Aktívne učenie sa zakladá na zaujatí aktívneho postoja učiaceho sa, ktoré je udržiavané didakticky premyslenou, zámernou stratégiou učiteľa. Táto stratégia evokuje proces (socio)konštruovania poznania a vynáranie kompetencií učiaceho sa subjektu vzhľadom na ciele, tému, obsahy — učivo a to na základe uplatňovania pretvárajúcich a podporných komponentov [12].

121

Sociálno konštruktivistický proces výučby má zodpovedajúcu didaktickú štruktúru procesu výučby [12]:

- Didaktická štruktúra uvedenia výučby – preaktívna fáza výučby. Ide o výučbové aktivity pre rozvoj základných kompetencií, sú to východiskové aktivity, vstupy, na tematiku zamerané otázky.

- Didaktická štruktúra rozvíjania výučby – interaktívna fáza výučby. Ide o výučbové aktivity na rozvíjanie vynárajúcich sa kompetencií, aktivity včleňovania novej informácie, aktivity na pripisovanie významnosti.
- Didaktická štruktúra ukončenia výučby – postaktívna fáza výučby. Ide o výučbové aktivity na zisťovanie evalvovaných kompetencií, na reflektované poznanie, spätnú väzbu, globálnu vizualizáciu rozvíjaných kompetencií, plynúcu z dôkazov ich prítomnosti vo výučbových aktivitách.

Podmienky na konštruovanie, rozvíjanie a uplatňovanie didaktickej stratégie, ktoré podporuje rozvoj samostatnosti detí, vynárajúci sa konglomerát kompetencií a nadobúdaný komplex poznania detí predstavujú (pozri: Schéma 1) [12]:

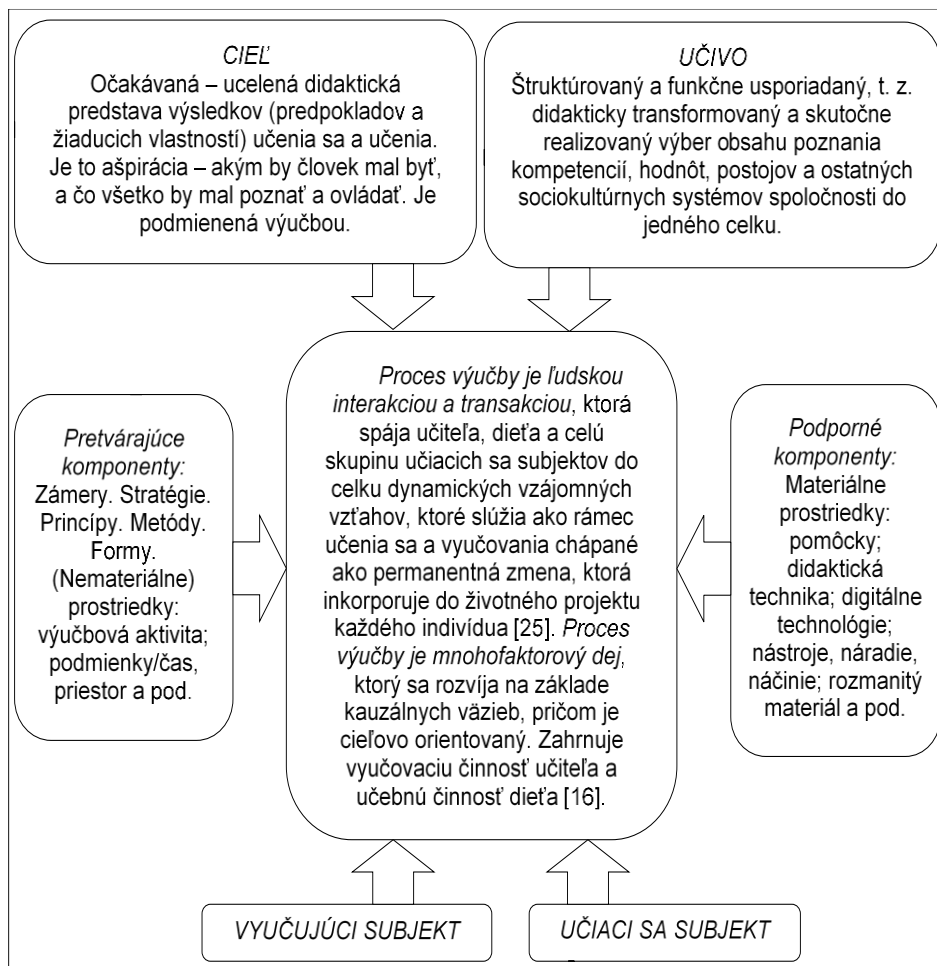
- Uvedomovane reflektovať význam problémov, ktoré budú učiacemu sa subjektu predkladané, ale najmä reflektovať jeho možné riešenie v internom dialógu učiaceho sa.
- Situovať učebný kontext, niečo, čo môže byť z jednej strany inovačné, ale z druhej strany nemusí byť.
- Zvažovať kreativitu učiteľa ako konštitučný element udržiavania zameranosti na vedomé rozvíjanie samostatnosti a kompetencií dieťaťa.
- Konštruovať zodpovedajúce učebné prostredie vychádzajúc z adekvátnych didaktických situácií, sekvencií, avšak vopred a včas je potrebné vizualizovať spoločne s deťmi učebné scenáre pri ich dizajnovaní.

122

Učiteľ si uvedomuje, že [12]:

- Učenie sa je interný konštruktívny proces, je to autokonštruovanie.
- Učenie sa je tiež sociokultúrne determinovaný a dizajnovaný proces, je to sociokonštruovanie.
- Stupeň učenia sa závisí od úrovne kognitívneho rozvoja.
- Učenie sa je procesom rekonštruovania kultúrneho poznania.
- Učenie sa nastáva, keď dieťa čelí tomu, čo už vie/pozná/dokáže a tým, čo by vedieť/poznať/dokázať chcelo, malo.

Schéma 1Koncept procesu výučby. D. Kostrub, E. Severini (2012, s. 26)



## AKČNÝ VÝSKUM

Praktické skúmanie – akčný výskum vo vzdelávaní je jedným z druhov vedeckého výskumu, v ktorom učitelia systematicky skúmajú vlastnú didaktickú prax s jediným cieľom – skvalitniť ju. Obvykle ho vykonávajú učitelia (často v spolupráci s výskumníkmi) priamo v rámci svojej didaktickej praxe, kde je súčasťou procesu výučby. Akčný výskum reaguje na aktuálne potreby didaktickej praxe (niekedy iba čiastkové, ktorými sa profesionálny výskumník nezaobrá, pretože ich považuje za menej podstatné), prostredníctvom neho sa navrhujú riešenia, ktoré sa overujú priamo v procese výučby, a v prípade účinného výsledku sa riešenia prenášajú do procesu výučby. Akčný výskum má byť súčasťou procesu výučby každého učiteľa, ktorý chce naplňovať systém kvality výučby – rozvíjať učiteľské kompetencie. Realizácia akčného výskumu sa stotožňuje s tvrdením, „pokiaľ má nastať istá konceptuálna zmena, sa musia tieto hlboké vrstvy učiteľovej profesionálnej štruktúry zasiahnuť tak, aby si uvedomili: existenciu vlastnej koncepcie (obsah, štruktúru, hranice a pod.); potrebu a podstatu očakávaných zmien; cesty zmien – reálne

aktivity, ktoré obohatia usmernia, prípadne čiastočne rekonštruujú prvky pôvodnej individuálnej koncepcie“ [19]. Sú to učitelia, ktorí sa nakoniec budú meniť, aby porozumeli súčasnému školskému systému [20]. Ak sa učitelia zapoja do akčného výskumu, tak pochopia samotný proces výučby. To, čo sa (na)učia, bude mať veľký vplyv na to, čo sa deje v učiacich sa skupinách detí, školách. Súčasný smerovanie rozvoja profesijného rozvoja učiteľov, je príprava učiva/téma/obsahov (zameraných na kompetenčný profil) učiteľmi a zlepšovanie iniciatívy škôl. Cieľ pedagogického skúmania spočíva v rozvíjaní pozornej reflexie s cieľom podporiť profesionálny úspech učiteľov. „Školské inštitúcie nie sú len miestami, kde sa „reprodukuje“ kultúra a ideológia, ale kde sa tieto tiež produkujú“ [3]. Výskumník, „má explikovať teoretický rámec svojej profesijnej činnosti, má jasne definovať, ktoré vplyvy na neho pôsobia, ktoré fenomény bude študovať, ktoré limity sa vzťahujú na paradigmy, a ktoré teórie rámujú jeho profesijnú činnosť“ [3]. Nemôže sa zabúdať na to, že pedagogický výskum, ako aplikovaný výskum, je podmienený prioritným cieľom, a to pomôcť procesom reflexie a kritiky k tomu, aby bolo možné zlepšovať kvalitu procesu výučby. Akčný výskum „je ciele orientované skúmanie, ktoré realizuje skupina výskumníkov (učiteľov) v podmienkach procesu výučby“ [8]. Vyznačuje sa špirálovitými cyklami identifikovania problému, systematickým zberom dát, reflexiou, analýzou, postupmi, ktoré sú riadené na základe získaných dát a redefinovaním. Spojenie konceptov „akcia“ a „výskum“ upozorňuje na základné špecifiká tejto metódy – vyskúšanie si návrhov na zmenu v didaktickej praxi ako prostriedku na získanie poznania a/alebo zlepšovanie podmienok procesu učenia a učenia sa. Cieľom akčného výskumu, ako súčasť učiteľovej činnosti, je získať praktické výsledky využiteľné bezprostredne v didaktickej situácii, pritom sa nevylučuje ich prínos pre rozvoj širších generalizácií, alebo – ako vyšší stupeň – na tvorbu koncepcií a vedeckých teórií. Rozširovanie výskumných zistení sa uskutočňuje spravidla výmenou medzi učiteľmi v rámci profesijných združení na škole, inštitúcií kontinuálneho vzdelávania a prostredníctvom vysokých škôl. Metodológia procesu akčného výskumu sa reprezentuje cyklickou formou, v špirále alebo kruhu [2]. Rozhodnutie pre tento typ výskumu vzišlo z uvedomenia si, že skúmané javy sú pod zorným uhlom človeka, ktorý ovplyvňuje výber metodológie a ovplyvňuje celkový charakter skúmania. Subjektmi skúmania boli učitelia predprimárneho vzdelávania a predmetom záujmu boli ich názory na predmet skúmania, ktorý je taktiež úzko previazaný na ďalšie subjekty (deti). Prednostne predmetom záujmu boli názory, presvedčenia, myšlienky a pod., ktoré majú humánny charakter. Skúmané javy vypovedajú o spektre rozmanitých javov. Pre pochopenie spektra javu samostatného konania dieťaťa je potrebné nechať uvedený jav konceptualizovať učiteľom. Taktiež je dôležité uviesť, že subjekty kvalitatívneho výskumu sú skúmané v prirodzenom prostredí, ktoré dodáva obom stranám účastným na výskume možnosť spolupráce. Podstatou kvalitatívneho výskumu je zbieranie kvalitatívnych údajov vo forme slov, obrázkov, ktoré poskytujú podrobný opis javu (situácie) a vedú k vytvoreniu teórie. Kvalitatívny výskum umožňuje zistiť „kvalitu určitých edukačných činností, vzťahov a situácií a ich holistický (celkový, úplný) obraz“ [24].

## **Realizácia výskumu**

Pozorovania v rámci akčného výskumu sa uskutočnili v materských školách v roku 2013 až 2014. Pozorované boli učiteľky v Srbsku a na Slovensku, ako aj deti v ich učiacich sa/herných skupinách. Priame pozorovania sa uskutočnili v predpoludňajších hodinách s časovým rozpätím dvoch týždňov v každej krajine zapojenej do výskumu. Mikrovyučovanie v rámci akčného výskumu bolo realizované v roku 2014 až 2015. Realizovaním mikrovyučovania (v učiacich sa/herných skupinách, ktoré boli priamo i nepriamo pozorované v materských školách v Srbsku a na Slovensku) sa identifikovala prítomnosť kvality uplatňovania samostatnosti detí, ako aj charakter vznikajúceho modelu podpory rozvíjania samostatnosti detí. Priame pozorovania sa uskutočnili v predpoludňajších hodinách s časovým rozpätím jeden týždeň v každej krajine zapojenej do výskumu. Priamo v procese výučby bolo pozorované konanie subjektov a vyhľadávanie javov, ktoré vypovedajú o prítomnosti podpory rozvíjania samostatnosti detí.

## **ELABORÁCIA VÝSKUMNÉHO MATERIÁLU**

Analyzovanie dát predstavuje náročnú činnosť, nakoľko bolo získané objemné množstvo výskumného materiálu. Jeho elaborácia predstavuje nespočetné hodiny dôkladnej analýzy a opakovaného vstupu do terénu. Kvalitatívna metodológia vyžaduje od výskumníka interpretovať subjektívne koncepty, ktoré vlastnia subjekty výskumu a konceptualizovať ich formou mentálnej abstrakcie tak, aby sa v žiadnom prípade neodchýlili od pôvodných konceptov skúmaných subjektov. To vyžaduje čas a maximálne sústredenie sa spolu so zodpovednosťou výskumníka. Vďaka tomu sa vynára potreba zaoberať sa takými otázkami ako sú napr. sloboda, uvedomelosť, múdrosť, morálnosť a predovšetkým významnosť humánnych realít na pozadí socio-kultúrneho a historického konštruovania, ktorého porozumenie je kľúčové pre vysvetľovanie trvácneho, validného a spoločensky prijateľného poznania. Trvácne (ako deriváty mentálne elaborovaných skúseností), validné (ako celospoločensky hodnotné) a spoločensky prijateľné poznanie je členmi spoločnosti sústavne rozvíjané a zároveň legitimizované cez kvalitatívne skúmanie humánnych realít na základe konštruovania konsenzov v dialógu (diskurze) a intersubjektívite.

125


## **Analýza a interpretácia dát z pozorovania**

Metóda analyzovania spočívala v analyzovaní výskumného materiálu (deskripcii) získaného priamym i nepriamym pozorovaním. Udalosti a javy sa považujú za indikátory fenoménov, ktorým sa dáva konceptuálne označenie. Systematická reflexia profesijných situácií, skúmanie pedagogickej skutočnosti a vstupná diagnostika založená na dôkazoch detí v učiacej sa/hernej skupiny predchádzala skúmaniu (nepriamemu pozorovaniu). Realizácia priebežnej diagnostiky založená na dôkazoch detí v učiacej sa/hernej skupiny sa uskutočnila pri realizácii procesu výučby a výstupná diagnostika založená na dôkazoch detí v učiacej sa/hernej skupiny sa uskutočnila pri pedagogickej reflexii na realizované výučbové aktivity v


rámci mikrovučovania. V priebehu skúmania bolo získané množstvo výskumného materiálu, ktorý mal formu videonahrávok a obrázkov/fotografií. V nepriamom pozorovaní sa opakovane prehrávali videozáznamy výučbových aktivít; hľadali sa významné prvky vypovedajúce o podpore rozvoja samostatnosti detí. Pri analyzovaní zistení získaných priamym i nepriamym pozorovaním bol vyabstrahovaný referenčný rámec (pozri: Tab. 1). Registrácia výsledku výskumu bola vyhodnocovaná na základe vzniknutého referenčného rámca s hodnotiacimi komentármi, ktoré boli využité v interpretácii výsledkov výskumu.




Protokol č. 1 Vstupná diagnostikazaložená na dôkazoch (ukážka) E. Severini (2013)

| Opis didaktickej situácie vo výučbovej aktivite   | Prítomnosť a charakter samostatnosti detí v rámci výučby   |   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pred realizáciou výučbovej aktivity učiteľka oslovila kuchárky v školskej jedálni o spoluprácu a zisťovala podmienky a možnostiach realizácie aktivity v otvorenom učebnom prostredí.</li> <li>• Fáza evokácia – učiteľka evokuje deti diskusiou na tému povolanie kuchára, aká je pracovná náplň kuchárov, aké pomôcky používajú a pod. Deti si spolu s učiteľkou pripravujú plán kam pôjdu, čo budú pozorovať, čo a ako si budú zaznamenávať. Subjekty v procese výučby diskutovali o návrhoch, ktoré boli zamerané na to, čo budú robiť, ako to budú robiť, prečo to budú robiť, a čo pritom budú sledovať. Zároveň si koncipovali návrhy otázok: čo sa budú pýtať, čo bude ich predmetom záujmu, čo a koho si budú zaznamenávať, a ako konkrétne – ide o preaktívnu fázu výučby.</li> <li>• Fáza uvedenie si významu – deti samostatne komunikujú s kuchárkami (kladú otázky, ktoré si vopred pripravili spolu s učiteľkou) a fotografujú kuchárky pri vykonávaní ich práce (pri príprave obeda). Deti sa postupne striedajú a navzájom si pomáhajú (ukazujú si ako majú používať</li> </ul> |  <p>Obrázok 1 Tematická diskusia /vstupná evalvácia.</p> <p>Deti verbálne vyjadrujú vlastné návrhy na realizáciu aktivity. Vyžadujú od učiteľky, aby ich návrhy zaznamenávala. Deti sa rozhodujú pre konkrétne činnosti, ktoré budú v rámci aktivity realizovať.</p>  <p>Obrázok 2 Tematická realizácia I. /priebežná evalvácia.</p> <p>Deti samostatne vykonávajú rôzne činnosti (ktoré si samé navrhli) pri získavaní nových poznatkov. Samé kladú otázky, premýšľajú a vykonávajú činnosti.</p>  <p>Obrázok 3 Tematická realizácia II. /priebežná evalvácia.</p> | <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>I</p> <p>O</p> <p>R</p> <p>I</p> <p>Z</p> |

|   |   |                            |
|---|---|----------------------------|
| <p>digitálny fotoaparát na získavanie nových informácií). Učiteľka vytvárala dostatočný priestor deťom, aby samostatne konali/pôsobili pri získavaní informácií o povolani kuchára a činnostiach, ktoré vykonáva. Učiteľka nechávala deťom priestor pri ich rozhodovaní a hodnotení, či výbere – ide o interaktívnu fázu výučby.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fáza reflexia – fotografie, ktoré deti nafotili spolu s učiteľkou nahrali do počítača a individuálne rozprávali čo všetko zistili. Následne si spolu s učiteľkou vytvorili PowerPoint prezentáciu, ktorú premietali. Deti spoznávajú svoje fotografie a opisujú čo fotili, prečo to fotili a čo tým sledovali a následne zistili. V tejto fáze učiteľka kládla deťom otázky: Čo nové sme dnes zistili? Čo sme využívali na získavanie informácií? – ide o postaktívnu fázu výučby.</li> </ul> | <p>Deti nadobúdajú nové poznatky a skúsenosti v oblasti, ktorá ich zaujíma. Samé sa učia od dospelých a iných detí. Deti samostatne riešia problémy.</p>  <p>Obrázok 4 Tematická reflexia /výstupná evalvácia.</p> <p>Deti samostatne prezentujú získané poznatky, skúsenosti, postoje a hodnotia priebeh (z)realizovaných činností v realizovanej aktivite.</p> | <p>Á<br/>C<br/>I<br/>A</p> |
|---|---|----------------------------|

Protokol č. 2 Priebežnádiagnostikazaložená na dôkazoch (ukážka) E. Severini (2014)

| Opis didaktickej situácie vo výučbovej aktivite  | Prítomnosť a charakter samostatnosti detí v rámci výučby  |                                  |
|--|---|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fáza evokácia – učiteľka vyzvala deti, aby verbálne vyjadrili svoje poznatky o pojme dopravné prostriedky. Každému dieťaťu poskytla dostatočný priestor na vytváranie predstáv súvisiacich s pojmom dopravný prostriedok, pričom viedla diskusiu tak, aby sa detské prekoncepty dostali do sporu s novou informáciou alebo skutočnosťou so zámerom vyvolať kognitívny konflikt. Rovnako podporuje vnútornú motiváciu detí tým, že spolu s deťmi diskutuje o návrhoch na realizáciu</li> </ul> |  <p>Obrázok 5 Tematická kategorizácia /vstupná evalvácia.</p> <p>Deti samostatne rozmyšľajú a hľadajú vhodné riešenia problému. Samé navrhujú postupy a riešenia na realizáciu témy.</p> | <p>I<br/>N<br/>T<br/>E<br/>R</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>témy aktivity. Návrhy, ktoré deti poskytujú, učiteľka zapisuje na tabuľu. Učiteľka zároveň diagnostikuje prekoncepty/koncepcie, ktoré majú deti o pojme dopravné prostriedky; kategorizuje ich (tematická kategorizácia/vstupná evalvácia). Na základe toho, deti vytvárajú konceptuálnu mapu o vlastných prvotných konceptoch – ide o preaktívnu fázu výučby.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fáza uvedenie si významu – deti rozvíjajú tému v konkrétnych podobách (tematická konceptualizácia /priebežná evalvácia); sledujú svoje hrové cieľa a v spolupráci s učiteľkou postupujú v spracovávaní učebného problému; deti realizujú spolu s učiteľkou nasledovné činnosti: navrhovanie, diskutovanie, poskytovanie alternatív, schvaľovanie, hlasovanie o výslednom produkte, podieľanie sa na čiastkových rozhodnutiach (tematická realizácia/priebežná evalvácia) – ide o interaktívnu fázu výučby.</li> <li>• Fáza reflexia – spätná väzba na realizáciu učebného problému (parciálny produkt/výstupná evalvácia) vo výučbovej aktivite; reflexia detí súvisiaca s rozvíjaním samostatnosti a hodnotenie učiteľa – súvis s čiastkovými cieľmi vo výučbovej aktivite (sebahodnotenie a hodnotenie) – ide o postaktívnu fázu výučby.</li> </ul> |  <p>Obrázok 6 Tematická konceptualizácia /priebežná evalvácia. Deti stvárajú väzbu medzi danými pojmami. Samostatne vytvárajú konceptuálnu mapu.</p>  <p>Obrázok 7 Tematická realizácia /priebežná evalvácia. Deti sa samostatne rozvíjajú cez hru, aktivitu (činnosti): navrhujú, diskutujú, schvaľujú, hlasujú, rozhodujú sa.</p>  <p>Obrázok 8 Parciálny produkt /výstupná evalvácia. Deti samostatne (z)hodnotili svoj výsledok (produkt) a sumarizovali získané zistenia.</p> | <p>I<br/>O<br/>R<br/>I<br/>Z<br/>Á<br/>C<br/>I<br/>A</p> |
|--|--|--|

Elaborácia typológie – bola uskutočnená ako fáza kvalitatívneho analyzovania realizovaného kvalitatívneho skúmania (akčného výskumu). „Ide o špeciálnu formu deskripcie (opisu), ktorá vyžaduje očistenie od veľkého množstva materiálu, analýz a masívnej deskripcie. Sú to formy deskripcie (aj na spôsob referenčných rámcov), môžu samé o sebe napomôcť porozumieť oblasti nejakej sociálnej aktivity“ [10] (pozri: Tab. 1).



Tab. 1 Referenčný rámec. E. Severini (2014)

| REFERENČNÝ RÁMEC                                  |  |
|---|--|
| INTEGRÁCIA  | <p>Všeobecný rámec: deti sú samostatné, nepotrebujú pomoc. Plne si rozvíjajú samostatnosť. Konajú slobodne, na základe vlastného uváženia v súlade s spoločne vytvorenými pravidlami.</p> <p><i>Rámec konkrétneho konania: deti vyzývajú subjekty v hernej skupine do hry, udržiavajú interakciu v hre, hru ukončia, samostatne hru hodnotia a poskytujú subjektom (ostatným deťom a učiteľkám) spätnú väzbu o hre.</i></p>  |
| KONTEXTUALIZÁCIA                                  | <p>Všeobecný rámec: deti začínajú byť samostatné, konajú samostatne, ale nie sú úplne samostatné. Vo svojom konaní sa obracajú na učiteľky, aby im poskytli konkrétnu pomoc. Čiastočne si rozvíjajú samostatnosť.</p> <p><i>Rámec konkrétneho konania: deti spolu s učiteľkami navrhujú herné podmienky, počas hry vyzývajú učiteľa, aby im pomohol, čiastočne samostatne hru hodnotia a za minimálnej podpory učiteľky uskutočnia spätnú väzbu na hru.</i></p>  |
| DEKONTEXTUALIZÁCIA<br>- (socio) kognitívny zlom - | <p>Všeobecný rámec: deti sa učia samostatne konať/pôsobiť. Striedajú pomoc od učiteľiek s vlastným samostatným konaním, ktorého správnosť si overujú uisťujúcimi otázkami. Postupne si rozvíjajú samostatnosť.</p> <p><i>Rámec konkrétneho konania: deti sa snažia konať samostatne, ale vyzývajú učiteľky, aby im poskytli spätnú väzbu na ich konanie. Konajú samostatne, ale nie sú samostatné pri svojom rozhodovaní. Čakajú na stanovisko učiteľiek o tom čo robiť, a/alebo o tom ako to urobiť. Učiteľka navrhuje deťom podmienky hry.</i></p> |
| KOORDINÁCIA UHLOV<br>POHLADOV                     | <p>Všeobecný rámec: deti sú čiastočne nesamostatné, majú minimálnu samostatnosť. Vo väčšine svojho konania/pôsobenie sa obracajú s prosbou o pomoc, konfrontujú svoje konanie s názorom učiteľiek, pričom učiteľkin názor je pre ne relevantný. Minimálne si rozvíjajú samostatnosť.</p> <p><i>Rámec konkrétneho konania: deti konajú/pôsobia na základe stanoviska učiteľiek pričom toto stanovisko považujú za rozhodujúce. Učiteľka určuje konkrétny postup hry a zároveň vyzýva deti, aby jej s tým pomohli. Deti nie sú podporované</i></p>     |


|             |   |
|-------------|---|
|             | <i>v samostatnom rozhodovaní.</i>   |
| DECENTRÁCIA | <p>Všeobecný rámec: deti sú nesamostatné, sú plne závislé na učiteľkiných rozhodnutiach, čakajú na jej výzvu a verbálne i neverbálne zadanie pokynov, predložených vzorov a rozhodnutí. Čakajú na poskytnutie okamžitej spätnej väzby vzťahujúcej sa na správnosť/vhodnosť ich konania. Nerozvíjajú si samostatnosť.</p> <p><i>Rámec konkrétneho konania: učiteľka určuje podmienky konkrétnej hry a deti konajú podľa vopred stanovených pravidiel. Učiteľkine stanovisko je určujúce pre konanie detí. Deti konajú a rozhodujú sa nesamostatne.</i></p> |

### **Analýza a interpretácia dát z mikrovyučovania**

V rámci mikrovyučovacích analýz sa sledovali detaily, konkrétne mikrofakty, z ktorých sa dedukoval a usudzoval charakter vynárajúceho modelu podpory rozvíjania samostatnosti detí, presnejšie interakcia detí a učiteliek, ako aj ich konanie. Mikrovyučovacie analýzy poskytli fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, registrovalo sa skutočné konanie subjektov v procese výučby. Základom mikroanalýz edukačných procesov výučby, „je interakčný fakt, ktorý má nasledovné atribúty: interakcia sa zaznamenáva na médium (videozáznam); zachytená interakcia je tak fixovaná, a umožňuje vracať sa k nej a podrobovať tento fakt analýze, posudzovaniu a interpretácii; zachytený a fixovaný interakčný fakt je možné analyzovať exaktnejšími metódami oproti klasickému pozorovaniu, a to za použitia najmä kvalitatívnych metód; chronologický záznam interakcií umožňuje sledovať sekvencie, postupy, procesualnosť edukačného procesu výučby“ [24] (pozri: Protokol č. 4). Konštantná komparácia (porovnávanie) – bola realizovaná ako fáza kvalitatívneho analyzovania realizovaného kvalitatívneho skúmania (akčného výskumu). Pri uplatňovaní metódy konštantnej komparácie, „nie je zámerom overovať univerzálnosť, ani potvrdiť príčiny, či iné vstupné údaje. Tento postup zabezpečuje saturáciu potrebnej informácie. Cieľom uplatnenia metódy konštantnej komparácie nie je verifikovanie, ale generovanie teórie. Sleduje sa veľkosť a sýtosť informácie v texte, až kým nie je dosiahnutá hladina saturácie“ [9]. Metóda konštantnej komparácie má nasledovné úrovne: porovnávanie udalostí využiteľných pre nejakú kategóriu; integrovanie kategórií a ich vlastností; vymedzenie teórie; koncipovanie (písanie) teórie [10].

Protokol č. 3 Výstupná diagnostikazaložená na dôkazoch (ukážka) E. Severini (2015)

| Opis didaktickej situácie vo výučbovej aktivite   | Prítomnosť a charakter samostatnosti detí v rámci výučby   |             |
|---|--|-------------|
| <p>• Fáza evokácia – deti prezentovali záujem o realizáciu divadelného príbehu „Na lúke“ (stal sa ich vnútornou motiváciou), ktorý možno sproblematizovať – posunúť do roviny problému. Dve deti dokázali daný príbeh prečítať a ostatné deti produkovali množstvo riešení, ktoré učiteľka zaznamenávala na tabuľu. Spoločne s učiteľkou vyčlenili návrhy, ktoré nezodpovedali podmienkam a možnostiam vyriešenia problému. Vyčlenenie (prečiarknutie) riešenia si vydiskutovali spoločne, odpovedali si na otázku „Prečo nie je vhodné toto riešenie – návrhy?“ (tematická diskusia/vstupná evalvácia). Učiteľka zároveň diagnostikuje prekoncepty, ktoré majú deti. Na základe toho, sa deti rozhodujú pre divadelnú postavu, ktorú budú stransparentňovať (vytvárajú si predstavy o vlastných prvotných konceptoch) – ide o preaktívnu fázu výučby.</p> <p>• Fáza uvedomenie si významu – deti rozvíjajú tému v konkrétnych podobách; sledujú svoje hrové ciele a v spolupráci s učiteľkou postupujú v spracovávaní učebného problému; realizujú spolu s učiteľkou nasledovné činnosti: navrhovanie, diskutovanie, schvaľovanie, hlasovanie o výslednej realizácii, poskytovanie alternatív, podieľanie sa na čiastkových rozhodnutiach (zastávanie rolí: diváci, režiséri, herci a pod.), dramatizovanie (tematická realizácia/priebežná evalvácia) – ide o interaktívnu fázu</p> |   | I           |
|   | <p>Obrázok 9 Tematická diskusia /vstupná evalvácia. Deti sa samostatne rozhodujú pre realizáciu aktivity. Samé konajú a navrhujú čo budú vykonávať. Deti majú vlastné riešenia pri konkrétnych situáciách.</p> | N<br>T      |
|   |   | E<br>R      |
|   | <p>Obrázok 10 Tematická realizácia I. /priebežná evalvácia. Deti samostatne rozvíjajú hru. Samé si volia konkrétne spôsoby v realizácii hry/aktivity. Samé zvládajú konflikt v konkrétnej situácii.</p>        | I<br>O<br>R |
|   |   | I<br>Z      |
|   | <p>Obrázok 11 Tematická realizácia II. /priebežná evalvácia. Deti sa samostatne rozhodujú pre konkrétnu činnosť. Spontánne usmerňujú učiteľku a zapájajú ju do realizovaných činností.</p>                     | Á<br>C<br>I |

|   |  |          |
|---|--|----------|
| <p>výučby.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fáza reflexia – spätná väzba na realizáciu učebného problému (tematická reflexia/výstupná evalvácia) vo výučbovej aktivite. Reflexia detí súvisiaca s rozvojom samostatnosti a s rozvíjanými kompetenciami (pri realizácii výučbovej aktivity). Hodnotenie učiteľa v súvislosti s naplánovanými čiastkovými cieľmi (sebahodnotenie a hodnotenie). Vyhodnotenie riešenia problému prezentovali deti navzájom pred celou triedou s využitím diskusie a zastávaním rolí v hre/aktivite – ide o postaktívnu fázu výučby.</li> </ul> |  <p>Obrázok 12Tematická reflexia /výstupná evalvácia.<br/>Deti samostatne hodnotia realizovanú aktivitu rekonštruovaní hry, ktorú samostatne navrhli a realizovali.</p> | <p>A</p> |
|---|--|----------|

Protokol č. 4 Signifikanty podpory rozvoja samostatnosti (ukážka). E. Severini (2015)

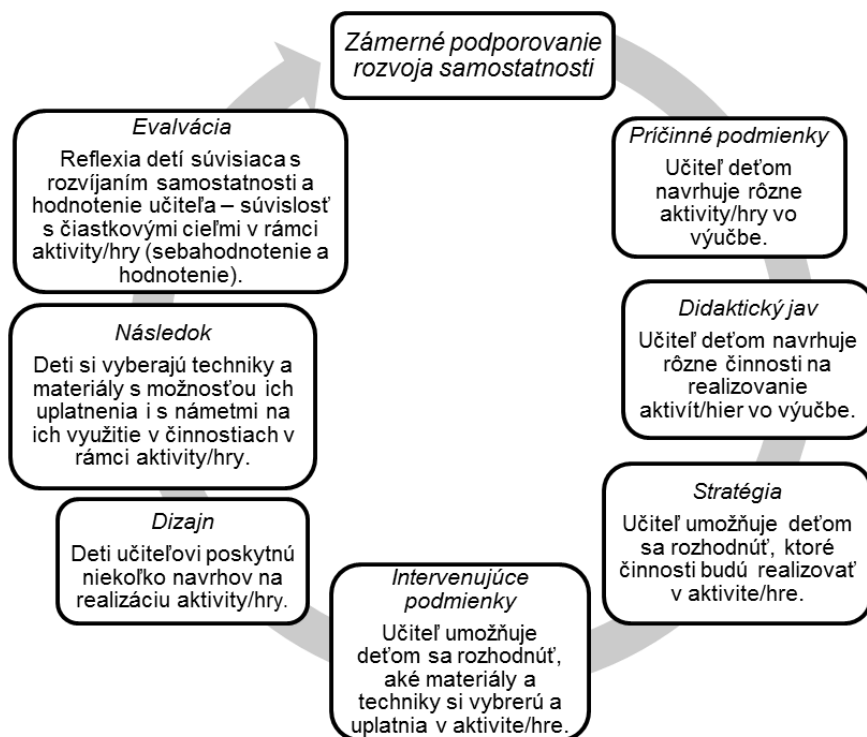
| Opis konania učiteľa vo výučbe  | Interakčný fakt          | Opis konania detí vo výučbe   |
|---|--------------------------|---|
| Učiteľka spolu s deťmi diskutuje o návrhoch na realizáciu témy. Návrhy, ktoré deti poskytujú, učiteľka zapisuje na tabuľu. Učiteľka akceptuje návrhy konaní, ktoré zvolili deti.                          | $U \rightleftharpoons D$ | Deti navrhujú učiteľke, aby o návrhoch hlasovali, na základe čoho si vyberajú len jedno riešenie na realizáciu zvolenej témy. Deti rešpektujú hlasovací poriadok, na ktorom sa spoločne dohodli.    |
| Učiteľka podporuje deti v ich rozhodovaní, hodnotení a riešení. Vnáša do procesu výučby učebný problém. Učiteľka vyzýva deti, aby verbálne vyjadrili svoje poznatky pre riešenie problému.                | $U \rightarrow \odot D$  | Deti sa nedokážu samostatne rozhodovať a premýšľať. Deti (ako učiaca sa skupina) nedokážu navrhnúť riešenia ktorými by problém mohli vyriešiť. Nedokážu viesť diskusiu o spôsobe riešenia problému. |
| Učiteľka deťom neposkytuje možnosť si niečo zažiť, aby si deti nové poznatky fixovali na základe vlastných skúseností. Neposkytuje deťom dostatočný priestor na vytváranie vlastných predstáv súvisiacich | $U \odot \leftarrow D$   | Deti získavajú nové poznatky vlastnou skúsenosťou v oblasti, ktorá ich zaujíma. Deti graficky stváňujú väzbu medzi pojmami záujmu. Prepájaním významov, uvádzaním pojmov a vzťahov medzi nimi deti  |

|  |                              |   |
|--|------------------------------|---|
| s predmetom záujmu.  |                              | vytvárajú konceptuálnu mapu.  |
| Učiteľka zasahuje do konania detí bez opýtania sa. Pomáha deťom a poskytuje im materiál na výrobu. Učiteľka neponecháva deti samostatne tvoriť, predkladá im možné postupy pri tvorbe.   | $U \rightarrow \leftarrow D$ | Deti si samostatne pripravujú pracovný materiál. Kreslia na veľký baliaci papier možný postup pri konštruovaní výtvoru. Deti samostatne hodnotia a prezentujú vlastný produkt.  |
| Učiteľka nevytvára dostatočný priestor pre samostatné konanie a pôsobenie detí. Nekladie deťom otvorené otázky, aby sa rozvíjala diskusia, ale prezentuje vlastné poznatky získané na základe skúsenosti.  | $U \leftarrow \rightarrow D$ | Deti vyhľadávajú v reálnom prostredí symboly, ktoré identifikovali na mape a zaznamenávajú ich fotoaparátom. Deti vytvárajú konceptuálnu mapu o vlastných prvotných konceptoch. |
| <p><i>Legenda:</i><br/> <math>U \rightleftharpoons D</math> – zhoda v konaní; <math>U \rightarrow \odot D</math> – bez odozvy v konaní; <math>U \odot \leftarrow D</math> – bez odozvy v konaní;<br/> <math>U \rightarrow \leftarrow D</math> – konflikt v konaní; <math>U \leftarrow \rightarrow D</math> – nezhoda v konaní.</p> |                              |   |

Selektívne kódovanie – bolo uskutočnené v rámci realizovaného kvalitatívneho skúmania (akčného výskumu) ako posledná fáza procesu kvalitatívnej analýzy (procesu konštruovania a validácie kategórií). Vo výskume bola vyabstrahovaná ako centrálna kategória „zámerné podporovanie rozvoja samostatnosti“. Práve významosť interakcie (učiteľ – deti) a jej zdôvodnenie sú predmetom výskumných aktivít. Ak učiteľ v procese výučby navrhuje deťom rôzne aktivity/hry (pričinné podmienky) na realizovanie rôznych činností (didaktický jav) a umožňuje im, aby sa samostatne rozhodli, ktoré činnosti budú realizovať v aktivite/hre (stratégia), a aké materiály a techniky si vyberú a uplatnia (intervenujúce podmienky), tak deti učiteľovi poskytujú niekoľko návrhov na realizáciu aktivity/hry (dizajn), vyberajú si techniky a materiály s možnosťou ich uplatnenia i s námetmi na ich využitie v činnostiach v rámci aktivity/hry (následok), a navzájom realizujú sebahodnotenie a hodnotenie na realizovanú aktivitu/hru (evalvácia) – podstatou celého procesu výučby je dohadovanie sa so zámerom dosiahnuť konsenzus (dohodu). Z obsahu grafu (pozri: Schéma 2) vyplýva, že v rámci selektívneho kódovania boli identifikované dve hlavné úrovne zámerného podporovania rozvoja samostatnosti. Prvou úrovňou je priama podpora rozvoja samostatnosti detí, kde učiteľ podporuje samostatnosť komunikáciou, návrhmi, uplatňovaním spoločne (s deťmi) konštruovaných pravidiel, predostieraním rôznych učebných problémov, vystavovanie detí rôznym situáciám (ktoré obsahujú intelektovú výzvu konať/pôsobiť), v ktorých má byť uplatnená samostatnosť. Pod samostatným konaním detí sa myslí samostatné komunikovanie, rozhodovanie, navrhovanie, plánovanie, skúmanie, objavovanie, (s)poznávanie, prijímanie a

predstieranie rol, vytváranie, a pod. s poukázaním na osobnú (primeranú) zodpovednosť dieťaťa. Druhá úroveň je nepriama podpora, kde učiteľ v hrách/aktivitách podporuje rozvoj samostatnosti detí vytváraním vhodného priestoru, zabezpečovaním vhodného didaktického a herného materiálu a vhodných podmienok na realizáciu jednotlivých činností v rámci priamej podpory (ide o integráciu prepojenia priamej a nepriamej podpory – usporiadaním všetkých činností denného programu v materskej škole).

Schéma 2 Grafické znázornenie výsledkov selektívneho kódovania. E. Severini (2016)

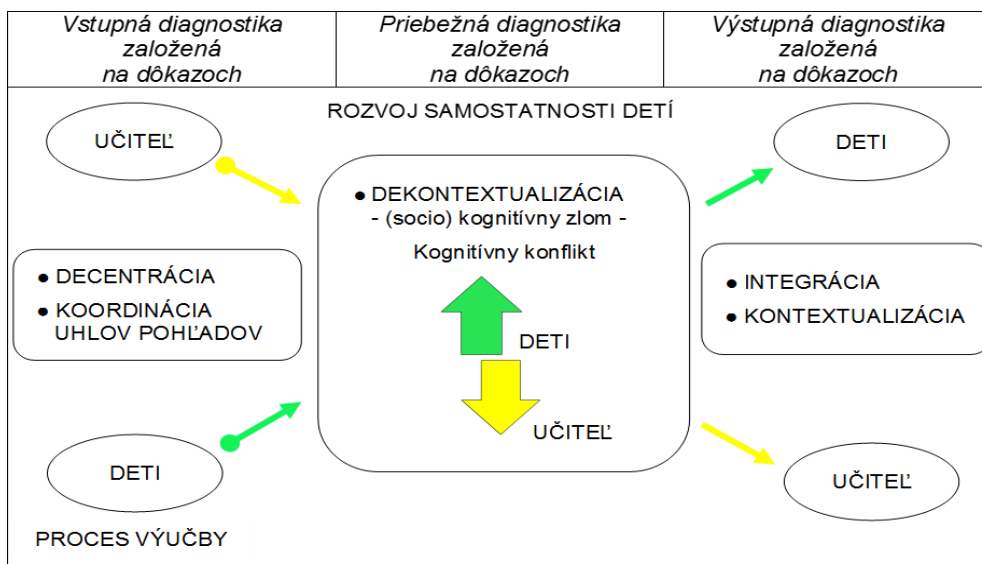


## INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

I napriek tomu, že učitelia vo svojich interpretáciách zdôrazňujú priam nevyhnutnosť samostatnosti detí (možno konštatovať, že i z ich pohľadu môže ísť o vlastnosti detskej osobnosti), avšak ich interpretácie sa s ich konaním rozchádzajú, vykazujú znaky odlišnosti. Napriek interpretačnej spleti výpovedí nemožno zabúdať na skutočnosť, že deti sú tu, sú súčasťou spoločnosti dospelých, na ktorú sa majú adaptovať; rozvinúť si kvality typické pre dospelú populáciu. Spoločenskou zodpovednosťou (najmä u rodičov) a profesijnou úlohou (najmä pre učiteľov), je podporovať rozvíjanie samostatnosti detí. Problematickým sa ukazuje práve zmienený nesúlad v nazeraní na dôležitosť tejto podpory, na jej profil, rozsah a pod.

Ďalším problémom je nesúlad medzi edukačnými prístupmi rodičov a učiteľov, ktorými buď reálne podporujú a udržiavajú, alebo naopak zabraňujú samostatnému konaniu detí. Treba si uvedomiť, že mnohé diskurzívne a kultúrne praktiky vyžadujú samostatnosť detí, a to práve v súčasnej postmodernej epoche života, v ktorej súčasné deti žijú. Zdôrazňuje sa práve preto naliehavosť potreby zmeniť perspektívu nazerania v prospech zamerania na samotné deti. Vysvetľovanie konania dieťaťa je z pohľadu učiteľov zapojených do výskumu podmienené mentálnymi reprezentáciami (ako i sociálne prijateľnými reprezentáciami) a ich svojbytnou interpretáciou samotným aktérom – učiteľom. Samotné konanie jedného aktéra závisí od kvality jeho interakcie s druhým/ďalším aktérom konania. Analyzovaním zmienenej interakcie a jej dôsledkov z pohľadu samotných aktérov možno usudzovať a interpretovať významovosť tejto interakcie. Výstupy kvalitatívneho skúmania (akčného výskumu) z realizovaného priameho i nepriameho pozorovania procesu výučby v učiacich sa/herných skupinách detí, ako aj z mikrovučovania v daných učiacich sa/herných skupinách detí sú znázornené graficky (pozri: Schéma 3).

Schéma 3 Zmeny v pozíciách učiteľa a detí zaznačené v čase a priestore. E. Severini (2015)



V súčasnej pedagogicko-didaktickej praxi je málo badateľná podpora samostatnosti detí. Uvedená podpora je zväčša zúžená (t. z. nedostatočná vzhľadom na rozvojové možnosti vzdelávaných detí) len do vykonávania limitovaných a jednoznačných požiadaviek, nárokov, príkazov, usmernení, manipulovaní a pod. – učitelia explicitne nevykonávajú podporu, ale prevažne podporu zabezpečujú implicitne (náhodne, nevedome, intuitívne, neplánovane a pod.), preto sa ukazuje potrebným, aby si učitelia predprimárneho vzdelávania zmenili perspektívu nazerania na koncept samostatnosti detí a na možnosti jeho pedagogicko-didaktického rozvíjania.

## VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Najzávažnejšie výskumné zistenie je, že rozvoj samostatnosti závisí od ďalších vlastností osobnosti detí, ako aj učiteľa a dospelých (t. z. úzky vzťah medzi samostatnosťou, kompetentnosťou, sebauvedomením, rozhodovaním sa, participovaním a pod., ktorý vyúsťuje do kolaboratívnosti) a naopak. Výskumné zistenia tiež poukazujú na to, že pri podpore rozvoja samostatnosti detí je dôležitá trajektória rozvoja osobnosti detí ako základná myšlienka priviesť „závislých“ jednotlivcov (a tým aj deti) do stavu relatívnej „nezávislosti“, ktorá vytvára priestor na vzájomnú spoluprácu v učiacej sa/hernej skupine detí. V súvislosti s často spomínanou „samostatnosťou“, ktorú deklarujú učiteľky v realizovanom skúmaní sa vynoril aj základný rozdiel vo význame pojmov „samé“ a „samostatné“. „Samé“ to znamená deti, ktoré sú izolované (sú osamelé, osamotené a pod.) od ostatných subjektov v procese výučby a pojem „samostatné“ vysvetľujú ako neizolované deti, resp. deti, ktoré majú možnosť sa rozhodovať samostatne a samostatne hľadať rôzne riešenia na stanovený problém, alebo pri porušení vopred dohodnutých pravidiel v učiacej sa/hernej skupine detí. „Samé“ v sociálnom zmysle a „samostatné“ v kognitívnom a kompetenčnom zmysle. Podľa subjektov výskumu samotný proces zámernej podpory rozvoja samostatnosti detí a problémy s tým spojené nie sú v konečnom dôsledku ovplyvnené sociálnym a kultúrnym prostredím, ale vnútornou motiváciou a správnym postojom učiteľa (dospelých) voči deťom, a to vyžaduje prerozdelenie moci, vzájomnú dôveru a rovnocennosť. Naopak, keď učiteľ a dospelí majú moc nad deťmi, vyvoláva to u detí stav nedôvery, strachu, neschopnosti konať (u)robiť čosi a deti sa nestávajú samostatné a nezávislé (autonómne). Dôležitá je, ako uvádzajú učiteľky zapojené do výskumu, možnosť výberu, samostatného rozhodovania sa a ponúkania vlastných názorov a návrhov, ktoré si deti dohadujú s ostatnými subjektmi v učiacej sa/hernej skupine.

Ďalším výskumným zistením, ktoré bolo zaznamenané, je potreba, zo strany učiteľa/dospelých rešpektovať záujmy detí o poznanie, zastávanie rolí, vykonávanie rôznych činností, ako aj rešpektovať úsilie byť samostatné, ktoré vychádza z vnútornej potreby detí učiť sa, skúmať a objavovať nové/pre nich neznáme. Zároveň i očakávať, že deti, to čo nadobudli/získali, budú spôsobilé využiť vo svoj prospech, a tým budú čeliť problémom, ktoré život prináša. Zdrojom túžby byť samostatný, podľa subjektov výskumu, je zdravé uvedomenie (si) sebadôvery a sebauvedomia. Samostatnosť je pre deti dôležitou výhodou – necítia sa bezradné. Subjekty výskumu tiež poukazujú, že v procese zámernej podpory rozvoja samostatnosti je dôležité, aby deti boli spontánne a spolu sa podieľali na tvorbe procesu osamostatňovania, v ktorom si rozvíjajú myslenie, komunikáciu, tvorivosť, pohybové schopnosti, sebauvedomenie, rešpekt voči sebe samým a ostatným, schopnosť prispôbiť sa, dokázať sa dohodnúť a spolupracovať pri spoločných činnostiach v rámci aktivít/hier a optimálne sa presadiť v učiacej sa/hernej skupine detí. Okrem týchto spoločensky potrebných vlastností, učiteľky zapojené do výskumu deklarujú, že je dôležité rozvíjať primeranú odvahu samostatne sa rozhodovať, podľa záujmov a potrieb detí i ostatných. Inak povedané: „Nechajme deti, aby boli samé sebou“. Z



pohľadu učiteľiek, ktoré boli zapojené do skúmania, efektívna zámernej podpory rozvoja samostatnosti sa prejavuje v tom, keď deti sa dokážu správať a vhodne samostatne konať/pôsobiť aj vtedy, keď sa im nič neprikazuje alebo keď ich nikto nepozoruje a nekontroluje (pozn. je to otázka autoregulácie). To neznamená, že si deti „robia čo chcú“. Práve naopak, to vyžaduje spoluprácu s deťmi ako s rovnocennými partnermi v nárokoch na učenie sa a rozvoj. Spolu s deťmi si vytvárajú pravidlá a dôsledne na ich dodržiavanie a vyhodnocovanie trvať, aby bola dodržaná vhodná klíma akceptácie a učenia sa, a aj poriadok počas usporiadaného a zavedeného denného programu, ktorý sa vyznačuje účelnosťou, pravidelnosťou a presnosťou (jasné vymedzenie). Rovnako, je dôležité, ako poukazujú subjekty výskumu, predchádzať príkazom a zákazom. Deťom sa skôr ponúkajú možnosti voľby (pre ktorú sú primerane zodpovedné a podporované v jej prevzatí) a predkladajú sa im vhodné návrhy, ako aj využitie vhodných foriem kreatívnej tvorby – rozvoj myslenia detí. Samotný zmysel modelu didaktickej podpory rozvoja samostatnosti poukazuje na to, ako uskutočniť z diskontinuítneho procesu osamostatňovania detí kontinuít, plánovaný, riadený, zámerne rozvoj vzájomne podmienených osobných vlastností detí. Ako uvádzajú subjekty výskumu, samostatné deti sú šťastnejšie, nepotrebujú vždy a za každých okolností iných, aby im pomáhali. Naopak, dokážu pomôcť iným (sú partnermi), a tak sa stávajú nezávislejšími: „Keď deti necháme, aby sa samostatne rozhodli, premýšľali a samostatne konali, stanú sa z nich jednotlivci, ktorí budú nezávislí, s vlastným názorom, spôsobia vhodne komunikovať s ostatnými, čo je základ pre korektné a diplomatické medziľudské vzťahy a vzájomnú spoluprácu.“

137

Ďalším výskumným zistením je, že subjekty výskumu (učiteľky predprimárneho vzdelávania) začali vedome podporovať rozvoj samostatnosti detí v rámci realizácie akčného výskumu. V tomto procese zo strany učiteľiek bola nepodmienečne dôležitá tvorivosť, predstavivosť, zmysel pre detaily a komplexnosť pohľadu, čo je možné s výučbou a vo výučbe (vy)konať. Rovnako, sa poukazyvalo na jednotnosť v procese učenia sa a vyučovania (ich vzájomnej závislosti a komplementarity). Vo výučbe bola akceptovaná a využívaná sloboda, rozhodovanie, konanie, pôsobenie, zodpovednosť, sebahodnotenie a pod. v procesoch individuálneho i skupinového učenia sa, v ktorej bolo preferované zastávanie rolí, vydiskutovávanie – kooperatívne a kolaboratívne učenie sa. Prioritou zámernej didaktickej podpory rozvoja samostatnosti bolo autonómne a sociálne konštruktivistické chápanie procesu výučby pred transmisívnym (akademickým) vyučovaním. Transmisívny model vyučovania, ktorý bol identifikovaný v počiatkovej fáze skúmania, je založený na odovzdávaní učiteľových poznatkov učiacim sa subjektom a využívaní prevažne stratégií sprostredkujúcich deťom hotové poznatky a schopnosti, ako aj získavaním hotových poznatkov – deti boli pasívni príjemcovia. Vo fázach procesu skúmania, presnejšie medzi počiatkovou a finálnou fázou skúmania (pozri: Schéma 3 a Tab. 1) bola identifikovaná dekontextualizácia – (socio) kognitívny zlom, ktorý poukazuje na neoddeliteľnosť sociálneho a kultúrneho v interpersonálnej interakcii a transakcii v procese výučby a bol preukázaný práve v jave, akým je sociokognitívny konflikt (dôležitý pre uskutočnenie sociálne a kultúrne podmienenej konceptuálnej,

koncepčnej zmeny). V procese výučby boli využité formy tvorivej mentálnej aktivity, ktoré boli derivované zo sociálneho a kultúrneho kontextu v procese ich vzájomného podelenia sa – sociálneho a kultúrneho prostredia. Model vyučovania založený na sociálno konstruktivistických teóriách, ktorý bol identifikovaný vo finálnej fáze skúmania využíva naopak nasledovné stratégie, ktoré zabezpečovali väčší priestor deťom zo strany učiteľa:

- Nepriame, ale zámerné pôsobenie.
- Obozretné podporovanie učenia sa a rozvoja detí na základe výučbového lešenia.
- Stransparentňovanie (prezentovanie) procesov a výsledkov učenia sa prostredníctvom činností a hier.
- Diverzifikovanie (členenie) procesu výučby.
- Otvorený prístup.
- Kooperáciu.
- Kolaboráciu.

Proces výučby sa zakladal na získavaní poznatkov (prekonceptov) detí, ktoré ovplyvňovali ich chápanie, porozumenie a učenie sa. Realizoval sa na základe individuálneho myslenia ako výsledok istej individuálnej špecifickej analýzy a vzájomného vydiskutovávania ako skupinovo zdieľaných sociálnych reprezentácií (spoločenské významy, ktoré zahŕňajú aj perspektívu a skúsenosti jednotlivca – prítomnosť osobného zmyslu). V procese výučby boli využité nasledovné interaktívno-produktívne metódy:

- Diagnostikovanie (ako predmet evalvácie – integrálnej súčasti výučby).
- Diskutovanie (o učebnom probléme diskutovali deti a učiteľ).
- Kladenie otvorených otázok (otázky kládli deti i učiteľ).
- Tvorenie odpovedí (zo strany detí i učiteľa).
- Analyzovanie obsahu (zo strany učiteľa).
- Konceptuálne pojmové mapovanie, uvažovanie nahlas a vysvetľovanie (súčinnosť subjektov procesu výučby).
- Experimentovanie s témou (akými činnosťami súvisiacimi s témou sa experimentovalo – experimentujúco narábalo so samotným učivom – ako bola téma prebádaná samotnými deťmi a učiteľom).
- Vypovedanie o sebe, reflexia a sebareflexia (zo strany detí i učiteľa).

Tvorivá produktívna atmosféra učiacej sa/hernej skupiny detí bola založená na učiteľkinom postoji rešpektovania detských záujmov, zážitkov, hodnôt, myšlienok, postojov, poznatkov/konceptov a pod. Proces učenia sa a vyučovania bol

organizovaný tak, aby vyhovoval sociomorálnym, emocionálnym, percepčno-motorickým a kognitívnym potrebám detí. Obsahom aktivít bolo vzbudzovanie u detí rôznych záujmov, aktívneho priameho získavania skúseností, kooperácie a kolaborácie. V čase aktivít/hier bola uskutočňovaná tvorba pravidiel a rozhodnutí (za pomoci a prispenia detí) v rámci spoločenskomorálnych diskusií a akademických rozhovorov: Keď sa deťom poskytuje takáto možnosť, učitelia znižujú heteronómiu (riadenie, ovplyvňovanie cudzími vplyvmi a pravidlami). V priebehu času ukončenia aktivít/hier a ich rekapitulácie učiteľky v realizovanom akčnom výskume diskutovali s deťmi o tom, „čo robili“ so zámerom vnútorného motivovania detí, aby diskutovali, premýšľali, slovne opisovali (referovali), konfrontovali, porovnávali, prepájali významy (aplikovali), zvažovali a samostatne (autonómne) konali/pôsobili. Čím viac podpory sebaregulácii deťom (a menej vonkajšieho ovládania) sa dostáva zo strany dospelého (v škole je to učiteľ), tým štruktúrovanejší, obsažnejší a cieľavedomejší je ich rozvoj. Deti sa stávajú menej závislými a viac samostatnými, kompetentnými, autentickými i zodpovednejšími. Deti disponujú potenciálom na učenie sa, učiteľ disponuje možnosťami a didakticky zodpovedajúcimi príležitosťami na plnovýznamové učenie sa. Učiteľ je osoba s väčšou a kvalitatívne odlišnejšou sociokultúrnou skúsenosťou, deti sú plné rozvojových zámerov a potenciálov, čo sa didakticky zohľadňuje v procese výučby s úzkym vzťahom s učivom, ako i s pretvárajúcimi a podpornými komponentmi.

139

## **DISKUSIA**

Diskurz v nazeraní na možnosti rozvoja samostatnosti sa kvalitatívne posunul, ale didaktická prax zaostáva: Ako napomôcť zmene v chápaní a realizovaní zámernej podpory rozvíjania samostatnosti detí v predprimárnom vzdelávaní? Návrhy na diskusiu:

- Realizácia ďalších akčných výskumov s učiteľmi predprimárneho vzdelávania, aby sa obdoba uskutočneného skúmania realizovala aj v iných materských školách. Ich výskumné zistenia by určite priniesli ďalšie zaujímavé podnety pre pedagogické vedy a didaktickú prax. Návrhom pre ďalšie výskumy by bolo zisťovanie zmeny uhla pohľadu učiteľov na rozvoj samostatnosti detí i nadväzne na výsledky tu prezentovaného výskumu. Teoretické i praktické prínosy realizovaného akčného výskumu pre učiteľov predprimárneho vzdelávania sú nasledovné: podporuje odborný rast učiteľov; prináša zmeny v uvažovaní a konaní/pôsobení učiteľov; rozvíja učiteľom kritické myslenie a chápanie podstaty predprimárneho vzdelávania; motivuje učiteľov predprimárneho vzdelávania pre inovačné postupy, sebareflexiu, sebahodnotenie; je to spôsob ako sa stať lepším učiteľom, ako riešiť problémy v materskej škole, či v učiacej sa/hernej skupine detí; podporuje rozvoj pedagogickej vedy v oblasti predprimárneho vzdelávania; je integrálnou súčasťou procesu výučby v predprimárnom vzdelávaní; skvalitňuje výučbu v materských školách, umožňuje uplatnenie nových výskumných zistení v didaktickej praxi predprimárneho vzdelávania; rozvíja profesionalitu učiteľov (profesijnú identitu a autonómiu učiteľov v pedagogických súvislostiach); ponúka

a rozširuje možnosti učiteľom predprimárneho vzdelávania o ďalší/iný model vyučovania.

- Realizovanie ďalšieho vzdelávania učiteľov predprimárneho vzdelávania v oblasti rozvoja samostatnosti detí zameraného na pripravenosť vs. nepripravenosť učiteľov na zámernú podporu rozvíjania samostatnosti detí vrátane nesúladu v chápaní a interpretovaní konštruktu samostatnosť (a najmä detí) učiteľmi.
- Ďalej sa zaoberať štruktúrou učiteľskej skúsenosti s vyznačením iných kritických momentov, ktoré majú priamu väzbu na vyučovanie detí predprimárneho vzdelávania.

## ZÁVER

Mnohí učitelia v predprimárnom vzdelávaní verbálne deklarujú, že nemajú žiaden problém v svojich učiacich sa/herných skupinách detí. Ak však realizujú mikroyučovanie, začínajú diskutovať a verejne priznávať, že v procese výučby je prítomných viacero problémov. Niektoré ťažkosti však majú problém definovať, avšak väčší problém je pre nich identifikovať a definovať príčinu vzniku problémov. Svoje úvahy nepodkladajú serióznejšou analýzou, ale poukazujú na to, že oni majú „vyučovať, a nie teoretizovať“. Zapojenie učiteľov v predprimárnom vzdelávaní do aktívneho skúmania výučbovej praxe umožní odhaliť čo, prípadne kto stojí za vznikom problémov. Práve ich aktívnym angažovaním sa v akčnom výskume (praktickom skúmaní) môžu začať. „Prepisovať históriu, ktorú vytvára každý pre seba samého, ako i participatívne celkovo“ [17]. Cieľom skúmania bolo konštruovať model didaktickej podpory rozvíjania samostatnosti detí v predprimárnom vzdelávaní v súčinnosti (interakcii) s učiteľkami predprimárneho vzdelávania, zapojených do akčného výskumu, ktorý bude pedagogicko-didaktickou odôvodniteľnou zodpovedajúcou redukciou reality súčasného poňatia podpory rozvíjania samostatnosti detí. Vo výskume sa skúmali koncepty, interpretácie skúseností učiteľov predprimárneho vzdelávania v dvoch európskych krajinách (Srbská republika a Slovenská republika) s historicky podobným školským systémom a participáciu v samotnom procese výučby v ich učiacich sa/herných skupinách. Výsledky výskumného bádania ukázali, že koncepty, ktoré si učiteľky vytvárali, sú akýmsi prienikom vzniknutým na základe toho, čo sa od nich očakáva a čo predkladá teória a medzi tým, čo oni v realite realizujú. Získané zistenia sú kategorizované na základe konštruovania modelu rozvíjania samostatnosti detí v predprimárnom vzdelávaní. Učiteľky predprimárneho vzdelávania zapojené do realizovaného akčného výskumu predstavujú ucelenú, pomerne výrazne zjednotenú sociálnu komunitu typickú spoločným komunikačným kódom, pretvárajúcou kolektívnou pamäťou, sklonom k zmenám, ktorá vychádza z ich aktivity, či profesijných kompetencií učiteľa. Zmyslom predloženej štúdie bolo poskytnutie vedeckej reflexie na konštruovanie modelu podpory rozvíjania samostatnosti detí z pohľadu učiteľov predprimárneho vzdelávania na základe realizovaného akčného výskumu a prezentovanie vzniknutej teórie.

## INFORMAČNÉ ZDROJE

- BRUNER, J. S. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 278 p.
- GIL HERNÁNDEZ, T. 2007. *El Aprendizaje Comprensivo y Creativo a Partir de la Investigación-Acción Como Estrategia Didáctica Epistémica en la Educación Básica*. In *Laurus – Revista de Educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela. Año 13, número 023, pp 11–35.
- GOETZ, P. J., LECOMPTE, D. M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 279 p.
- GOJKOV, G. 2006. *Didaktika i postmoderna*. Metateorijska polazišta didaktike. 1. Izd. Vršac: PdF, 348 str.
- HELUS, Z. 2004. *Díte v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2. prepr. a rozš. vyd. Praha: Portál, 228 s.
- JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča: MTM, 184 s.
- JANK, V., MEYER, H. 2008. *Didaktische modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag, 399 p.
- KEMMIS, S., McTAGGART, R. 1982. *The action research planner*. Victoria Australia Deakin: University Press.
- KOLB, M. S. 2012. *Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators*. In *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 3 (1): pp. 83–86.
- KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie – keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Bratislava: Univerzita Komenského. (v tlači)
- KOSTRUB, D. 2014. *Kvalitatívna metodológia ako nástroj rozvíjania pedagogickej vedy*. In *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás?* Brno: Masarykova univerzita, s. 243–251.
- KOSTRUB, D. a kol. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. 1 Vyd. Bratislava: Alfa print, s. r. o., 110 s.
- KOSTRUB, Dušan. 2010. *Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta*. In *Materská škola a svet okolo*. Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, s. 38–58.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus, 170 s.
- KOSTRUB, Dušan. 2007. *Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt*. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Žiar nad Hronom: Aprint s.r.o., s. 15–18.
- MAŇÁK, J. 2001. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 104 s.

NIEMEYER DONOSO, T. 2004. *Construccionismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la investigación Científica*. In Revista de Psicología. Universidad de Chile. Santiago Chile. Vol. XIII, número 001, pp. 9 – 20.

OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 224 s.

PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy: námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: MPC, 107 s.

RUDDUCK, J. 1988. *Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse*. In Journal of Curriculum and Supervision, 4 (1), pp. 30–42.

SPLAVCOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 168 s.

SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 182 s.

SYSLOVÁ, Z. a kol. 2015. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 130 s.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 303 s.

ZABALZA, A. M. 1996. *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea, 302 p.

# SEBAREFLEXIA UČITEL'KY MATERSKEJ ŠKOLY

## TEACHER'S SELF-REFLECTION IN PRE-PRIMARY SCHOOL

Darina Dvorská

<sup>1</sup>Comenius University in Bratislava  
Faculty of Education  
Department of Pre-primary and Primary Education  
PaedDr. Darina Dvorská, PhD.  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
SLOVAK REPUBLIC  
[dvorska@fedu.uniba.sk](mailto:dvorska@fedu.uniba.sk)

### **Abstrakt**

Teoretická štúdia sa zameriava na problematiku sebareflexie učiteľky materskej školy (či už začínajúcej, alebo skúsenejšej), ktorá je dobrým nástrojom a nutnou podmienkou jej odborného rastu a pedagogickej kompetentnosti. Príspevok opisuje štyri poňatia sebareflexie ako a) procesu, b) úlohy, c) cieľa, alebo d) techniky. Spolu so spresňovaním pojmov štúdia zároveň opisuje základné problémy, ktoré dopomáhajú pri postupnom odkrývaní rôznych aspektov, dimenzií a súvislostí témy sebareflexie v podmienkach práce učiteľky materskej školy.

**Kľúčové slová:** reflexia, sebareflexia, učiteľ predprimárnej školy

### **Abstract**

This theoretical study is focused on the issue of the pre-primary school teacher's self-reflection (whether beginner or more experienced), as an appropriate tool and necessary condition for its professional development and educational competence. This paper describes four notion of self-reflection as a) process b) tasks, c) the objectives and d) techniques. Along with the refinement of concepts this study also describes the basic problems that facilitate the gradual uncovering of various aspects, dimensions and contexts themes of self-reflection in terms of work of pre-primary school teacher.

**Keywords:** reflection, self-reflection, teacher in pre-primary education

## ÚVOD

V názve dnešného odborného seminára je pre niektorých opis každodennej reality, pre iných ich motivačné pranie: „Do materskej školy chodíme radi“. Toto pranie môžeme rozviesť ďalšími otázkami: „Kedy chodíme do MŠ radi? Prečo by sme si to priali? Kto, alebo čo robí materskú školu radostnou a dobrou?“ Krása pedagogickej práce spočíva okrem iného aj vo svojej neustálej premenlivosti. Pedagogické situácie a s nimi späté úlohy i problémy, do ktorých sa učiteľka materskej školy každodenne dostáva a v spätosti s ktorými prežíva vlastné (ne)úspechy nie sú jednoznačné. Už pri príprave na každodenné výchovno-vzdelávacie pôsobenie má učiteľka za úlohu jasne vymedziť čiastkový cieľ, ku ktorému úsilie jej zverencov smeruje, prostriedky, ako určený cieľ dosiahnuť, obsah činnosti a podmienky na organizáciu, za ktorých by mali tieto činnosti prebiehať. Neustále sa potvrdzuje, že „premyslený výber aktivít a situácií vytvára podmienky k tomu, aby sa zdanlivo náhodne získané skúsenosti každého dieťaťa postupne skladali v logický celok s funkčnými vzťahmi a sieťami vzájomných súvislostí, ktoré tvoria základ ich budúceho poznatkového systému“ (Opravilová, 2016, s. 69). Vlastné výchovno-vzdelávacie pôsobenie z tohto pohľadu predstavuje pre učiteľku „nepretržitý sled rozhodovacích situácií“ (Obst, 2009, s. 103). Pri riešení každej čiastkovej situácie (napr. ako sa zachovám, keď deti nespĺnili zadanú úlohu) má možnosť voľby najmenej z dvoch variant, pričom sa opiera o stanovené kritériá, podľa ktorých vyberá rozhodnutie. Pri absencii ktorejkoľvek z týchto racionálnych informácií a podmienok nejde o rozhodovanie profesionála, ale o riešenie náhodným, neprofesionálnym spôsobom pokus - omyl. Kvalita a kvantita informácií, ktoré učiteľka materskej školy berie do úvahy určuje mieru náhodnosti a zároveň obmedzuje nepoučenú intuíciu v jej rozhodnutiach. Rovnako významné ako plánovať a predvídať je spätne vyhodnocovať, nakoľko sa nám podarilo žiaduceho stavu dosiahnuť. Usudzovanie učiteľky čerpá informácie zo sebareflexie, ale aj z vlastnej poznatkovej bázy teda získaných pedagogicko-psychologických poznatkov. Teória a prax sa v uvažovaní a usudzovaní učiteľky materskej školy prelína prostredníctvom sebareflexie. Sebareflexia predstavuje metaforicky vyjadrené „zrkadlo“, ktoré učiteľke môže napovedať aká je, kam vo svojom profesijnom raste smeruje, kam by smerovať mala. Na základe týchto informácií dokáže projektovať plán ďalšieho skvalitnenia vlastného pedagogického pôsobenia na ceste za stávaním sa lepším učiteľom. Pretože práca predstavuje pre človeka dôležitú podmienku jeho dôstojnej existencie a poskytuje mu nielen materiálny úžitok, ale aj dôležitý pocit spoločenskej užitočnosti a vlastnej sebarealizácie.

144

## 1 SEBAREFLEXIA A AUTODIAGNOSTIKA PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI UČITEĽA

Problematika sebareflexie a autodiagnostiky pedagogickej činnosti učiteľa nie je problematikou novou. Naopak, jedná sa o často diskutovaný problém.



Nasledujúca časť príspevku sa zameriava na ozrejenie a vysvetlenie pojmov *reflexia arefektovanie, sebareflexia a autodiagnostika pedagogickej činnosti učiteľa*. Spolu so spresňovaním pojmov sa zároveň odhaľujú základné problémy, ktoré nám dopomôžu pri postupnom odkrývaní rôznych aspektov, dimenzií a súvislostí témy sebareflexie v podmienkach práce učiteľky materskej školy<sup>1</sup>.

## 1.1 Terminológia pojmov sebareflexia a sebarefektovanie

Pojem reflexia sa pôvodne používal vo filozofii (R. Descartes, či J. Lock, viac napr. Kasáčová, 2005, s. 10-32). Neskôr sa reflexia a sebareflexia stala súčasťou mnohých sociálnovedných teórií.

V psychologickom poňatí sa pojem sebareflexia objavuje len ojedinele. Ako opisuje Řehulka (1997), pokiaľ sa v psychológii operuje s pojmom reflexia, či sebareflexia, potom sa odkazuje na pojem sebapoňatie (angl. self-esteem) v zmysle predstavy o sebe samom, kde sa zdôrazňuje kognitívna zložka. V sociálnej psychológii sa pojem objavuje v spojitosti s pojmom sebaocenenie, teda hodnoty, ktorú jedinec pripisuje sám sebe. Psychológia osobnosti používa pojmy ako sebaaprijatie, sebarealizácia, či sebaovládanie. Psychologický pohľad naznačuje, že sebareflexia je súčasťou veľmi zložito štruktúrovanej oblasti, v ktorej sa osobnosť vyvíja. Spravidla začína percepciou<sup>1</sup> a apreceptiou<sup>2</sup> realizovanou prostredníctvom introspekcie<sup>3</sup>. Aby však dochádzalo k sebareflexii musia tu byť zapojené myšlienkové procesy (uvažovanie o sebe, hodnotenie seba samého), ktorými ale prechádzajú zároveň aj predstavy o sebe a rôzne sebapoňatia, ale aj ideálne sebaocenenia. Medzi týmito zložkami sú silné spätnoväzbové vzťahy a preto ich hranice nemožno presne určiť.

145

Téma reflexie v pedagogike sa v zahraničí začala rozvíjať v spojitosti s poňatím *učiteľa ako praktika, Kolbovho cyklu skúsenostného učenia (1984) a koncepcie reflexívnej praxe* D. A. Schöna (1983, 1987), ktorého základnou ideou je konštruovanie profesijného vedenia v činnosti samotnej a reflexie po/nad konanie. Ako doba nástupu týchto úvah sa uvádza v literatúre rok 1975, kedy začal pomerne masívny obrat pozornosti na výskumný prúd v zahraničí najčastejšie označovaný

<sup>1</sup>V príspevku používame jazykový ekvivalent *učiteľka materskej školy* (ženský rod) ako zaužívané a na základe aktuálnych štatistických ukazovateľov (Štatistická ročenka pre MŠ 2015/2016) z hľadiska početnosti pohlaví prevažujúce súhrne pomenovanie žien, aj mužov učiteľov materskej školy.

<sup>2</sup>*Percepcia* (angl. percepcion) podľa Š. Šveca znamená "proces uvedomovania si predmetov, kvalít, alebo vzťahov prostredníctvom zmyslových orgánov, pričom vnímanie zahŕňa recepciu, spracovávanie a interpretáciu zmyslových dojmov (impresii)" (2008, s. 189). Pod **percepčnou činnosťou** (angl. percepcion activity) sa v psychológii rozumejú „všetky druhy zmyslovej činnosti, (zrak, sluch atď., teda vizuálna, auditórna, dotyková a kinestetická percepcia), sústavy makro a mikro pohybov, ktoré sa zúčastňujú na sledovaní objektov“ (Hartl, a kol., 2004, s. 93).

<sup>3</sup>*Introspekcia* (angl. introspection) značí sebaopozorovanie v zmysle „činnosti, pri ktorej človek skúma sám seba, svoj vnútorný svet, svoje zážitky, myšlienky, spôsob uvažovania, témy o ktorých uvažuje“ (Průcha, a kol., 2009, s. 114).

širším pojmom Clarka a Petersona (angl. *teacher thinking*) **učiteľovo myslenie**. Za štartovacie úvahy možno považovať pasáže typu: „je zrejmé, že to, čo učitelia robia je v nemalej miere riadené tým, čo si myslia“ (Clark, Peterson, 1985, s. 256). Výskumná paradigma učiteľovho myslenia a uvažovania, či „učiteľovho pedagogického myslenia“ (Průcha, 1997, s. 190) od počiatku stavala predovšetkým na vzájomných prienikových možnostiach dvoch vedných disciplín „sestier“ pedagogiky a psychológie. Zároveň využívala metódy prevažne kvalitatívnej výskumnej tradície (napr. životný príbeh učiteľa, metódu nedokončených podnetových výrokov, hĺbkových interview a podobne). Odvíjala sa od tzv. sociálneho a kognitívneho obratu v pedagogike. Reprezentovali ju sociálne, personalistické, či konštruktivistické, ale aj sociálno-kognitivistické teórie v USA i v krajinách západnej Európy. Za najcitovanejšie práce považujeme výskumy napr. J. Deweyho (1933), D. A. Schöna (1983), I. Sihora (1992), L. B. Shulmana (1987), či práce A. Pollarda (1997) a F. Korthagena (2004, 2011). Centrom výskumných zameraní tejto paradigmy sa stali v úvode jej čiastkové zložky (od rozhodovacích procesov učiteľa cez jeho „mentálny svet, či život“ (Shulman, 1986), učiteľovu vieru, či krédo, étos učiteľa až *ksubjektívnym teóriám učiteľa*, ktoré podľa Schnebela (2003, cit. podľa Hrabal, 2012, s. 68) predstavujú „repertoár subjektívno-teoretických vedomých obsahov týkajúcich sa: žiakov, učebného procesu, metód, cieľov, vlastnej činnosti učiteľa a konania ostatných účastníkov v školskom kontexte.“ Komplex profesijných ideí (vedomosti a skúsenosti) vytvára základňu pre rozhodovanie sa a konanie učiteľa. Má celý rad rysov. Jednak je z časti spoločné všetkým príslušníkom tejto profesijnej skupiny, jednak je individuálne variabilné. Z časti si ho učiteľ uvedomuje, ale z časti nie. Má tak kognitívny ako aj emocionálny charakter. Podľa výskumov komplex subjektívnych teórií následne reguluje učiteľovo konanie tým, že ovplyvňuje interpretáciu situácií, plánovanie činnosti, realizáciu aj ich hodnotenie. Ide metaforicky povedané naprieč celým edukačným procesom a sprevádza učiteľa celým jeho pedagogickým pôsobením. Kľúčovým dielom tohto výskumného prúdu v Českej republike bola štúdia *Učiteľovho poňatia výuky* Mareša, Svatoša, Slavíka, a Šveca, (1996).

146

Pojem reflexia a sebareflexia sa od 90tych rokov stal čoraz frekventovanejší o čom svedčia teoretické i empirické práce Vyskočilovej, 1990/91; Slavíka a Sidoňa, 1993; V. Šveca, 1994, 1995a, 1996, 1998; Kasáčovej, 2005; Janíka, 2007, 2008; Hrabala a Pavelkovej, 2010 a iných. Reflexia vždy bola a je prítomná v práci učiteľa, ale až posledné desaťročia priniesli jej systematické teoretické rozpracovanie. Tematika sebareflexie sa aj v našich podmienkach sľubne rozvíja (potvrdením je množstvo seminárov, ale aj napr. monotematické číslo vedeckého časopisu *Pedagogická orientace* 4/1997 pod editorskou taktovkou V. Šveca, 1997, 127s.). Treba však dodať, že bohatá literárna produkcia v tejto oblasti sa v globálnom kontexte primárne venuje predovšetkým zdôvodňovaniu dôležitosti sebareflexie v normatívnej rovine, nie však na predkladanie akejsi metodiky, či empirických zistení toho, akými spôsobmi a s akými výsledkami sú sebareflexívne postupy učiteľov reálne využívané (teda toho, aká je kompetenčná vzdialenosť medzi normatívom a „realitou“).

V nasledujúcej časti sa sústredíme svoju pozornosť na vymedzenie pojmov reflexia a sebareflexia.

Pojem **reflexia** má viacero významov. Význam pojmu reflexia je odvodený z latinského *re-flecto* v poňatí „obracat' sa späť“ (Slavík, 1993, s. 156). V tomto zmysle reflektovať znamená obracať sa (tj. popisovať, vysvetľovať a hodnotiť) späť k tomu, čo už bolo vykonané, teda na (svoje) minulé konanie. Zmyslom reflexie je v tomto význame „získať náhľad na tie javy v dosahu našej zodpovednosti, ktoré majú nezanedbateľný vplyv na nás, alebo na naše okolie a preto vyžadujú hodnotiacu diskusiu a kontrolu“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 157). Pojem reflexia sa v tomto chápaní neoddeliteľne spája s pojmom zodpovednosť, v ktorej základoch stojí ústretovosť človeka k hodnoteniu a jeho spôsobilosť k náhľadu na seba samého v zmysle Delfského odkazu „Poznaj sám seba“. Sebareflexia je téma, ktorá sa tradične spája s povolaním učiteľa (k možným dôvodom viac nap. Řehulka, 1997), pretože kultivovaná osobnosť pedagóga sa dlhodobo chápe ako základný predpoklad jeho úspešného výkonu.

Zodpovednosť učiteľa by mala spočívať na dvoch vzájomne prepojených oporných bodoch (Slavík, Siňor, 1993, s. 155):

- 1) spätnom hodnotení vlastného konania (pedagogické svedomie),
- 2) zverení svojho konania hodnoteniu druhých.

147

Prvým oporným bodom je sebahodnotenie vlastného konania v zmysle sebareflexie ako účinného nástroja rozvoja vlastného profesijného rastu. Druhý oporný bod sa zdá v súčasnom bežnom školskom usporiadaní „kultúry nezasahovania“ a izolovanosti od kolegov, nie je vždy dostatočne oporným. Spojením s vplyvom ďalších faktorov (napr. časový stres prameniáci v snahe zvládať bezprostredné nároky vyučovania), môže viesť učiteľov k tendencii neprejavovať vlastné slabiny. Učiteľia tak niekedy pragmaticky sami nevedomky volia určitú izoláciu, ktorá môže negatívne vplyvať na ich pedagogickú prácu.

Ďalší význam pojmu reflexia sa viaže k anglickému *reflection* v zmysle „odraz“ (Stručný psychologický slovník, 1987, s. 184), či „úvaha, posudzovanie“ v zmysle *reflektívneho* ako „premýšľajúceho, či rozjímajúceho“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 501). Tieto významy pojednávajú o reflexii ako o „premýšľavom, hlbavom, rozjímavom učení sa s nápaditým sprehľadnením a premietavým spätnoväzbovým rozborom predchádzajúcej osobnej skúsenosti, alebo osobnej praxe s predsavzatím zdokonaľiť následnú činnosť a s úsudkom o jej vykonaní“ (Š. Švec, 2008, s. 214).

Obsahovou analýzou vymedzení v nám dostupných literárnych zdrojoch sme dospeli k záveru, že sebareflexia môže byť chápaná ako: **proces, úloha, technika, alebo cieľ**. Nasledujúca kapitola príspevku opisuje tieto štyri poňatia sebareflexie, ktoré, ako sa bude dať v texte pozorovať, napriek svojej odlišnosti tvoria komplementárny celok.

## 2 SEBAREFLEXIA: PROCES, ÚLOHA, TECHNIKA, ALEBO CIEĽ?

### 2.1 Sebareflexia ako proces

Z vybraných definičných vymedzení (Slavík, Siňor, 1993; V. Švec, 1994, Řezáč, 1997; Píšová, 2011) je zřejmé, že sebareflexia je typicky *diskurzívny (slovne zdeliteľný) a uvedomovaný proces*. Predstavuje akýsi vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie sám so sebou. Sebareflexia sa spojením s úvahami o profesijnej zodpovednosti postupne pretvára v „profesionálne svedomie učiteľa” (V. Štech, 1996, s. 267).

Sebareflexia sa skladá podľa Slavíka a Siňora (1993, s. 157) z nasledujúcich fáz:

- 1) **Opätovná prezentácia reflektovaného javu** (rozpamätávaním sa, alebo stimulovalo, najpresnejšie napr. zhladnutím videozáznamu),
- 2) **opis**,
- 3) **vymedzenie kľúčových prvkov**, ktoré podmieňujú vývin a zmeny javu,
- 4) **hodnotenie a vysvetlenie** ( v závislosti od cieľov a kontextu konania).

Vyústením reflexie je 5) **prognóza** v zmysle odhadu budúceho vývoja javu a 6) **preskripcia**, teda stanovenie viac, či menej záväzného predpisu v zmysle scenára ďalšieho postupu, realizáciou ktorého by sme mali byť schopný napraviť prípadné chyby a prijateľnejšie smerovať k zadanému cieľu.

Řezáč (1997, s. 14-18) na základe interakčných cvičení realizovaných v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov vytvoril model etapovitého rozvoja sebareflexie, ktorý ilustruje nasledujúca schéma 1:

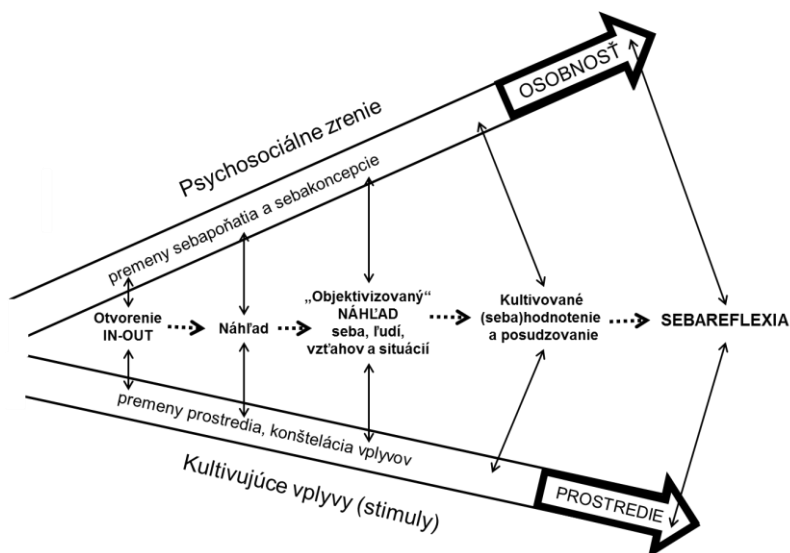


Schéma 1: Model etapovitého rozvoja sebareflexie J. Řezáča (1997, s. 15).

Ako ilustruje schéma, Řezáč (1997) vyčlenil 5 etáp rozvoja sebareflexie. V **I. etape** je elementárnym predpokladom **otvorenie sa „out“** a „in“, teda nielen „von“, ale predovšetkým „dnu“. Otvorenosť von znamená prijímať zážitky iných, ktoré sa viažu na situáciu, ktorú sami prežívame odlišne. Práve odlišnosť týchto zážitkov je východiskom chápania iných na základe empatie, ktorá sa u učiteľa prejavuje ako spôsobnosť vcítiť sa a „obuť si detské topánky“ (Zelina, 2014, s. 11). Chápanie iných umožňuje kvalitatívny posun smerom ku chápaniu seba. Otvorenosť mienkam, názorom, individualite iných (deti/žiacov, kolegov) chápe Řehulka (1997, s.15) ako „predpoklad k postupnej objektivizácii“ subjektívnych kritérií posudzovania a kultivácie seba posudzovania.

**II. etapa** je príznačná vytvorením prvotného, globálneho, ešte nie príliš diferencovaného **náhľadu** na seba, iných ľudí, či na situácie. Ide o prvopočiatkový náhľad dispozícií a možností, ktorý je orientovaný čisto subjektívnymi kritériami, ktoré sú prevažne produktom jeho skúsenosti. Vo vzťahu ku sebe tento náhľad vyvoláva potrebu priebežnej sebakontroly, v ktorej ide o aktuálne doladovanie sociálneho správania na základe bezprostrednej spätnej väzby.

V **III. etape** dochádza k určitej „**objektivizácii**“. Do individuálnej percepcie vstupujú sociálne determinované kritériá posudzovania a hodnotenia. To mení predchádzajúci náhľad, ktorý sa postupne stáva prostriedkom sebaregulácie a seba výchovy. Nahliada sa samotné nahliadanie.

Práve v **IV. etape** sa už dá hovoriť o **kultívovanom posudzovaní seba aj iných**. Sebahodnotenie si tu vyžaduje nahliadanie na seba v kontexte jasných kritérií (noríem, či hodnôt) a to tak aktuálne, i následne. Je tiež kontextovo špecifické (priamo spätá s istou situáciou) a prebieha teda zároveň ako „zvažovanie vlastnej kompetencie k zvládnutiu toho, čo zo situácie vyplýva“ (Řezáč, 1997, s. 16). Nejde tu len o jednoduché posudzovanie samého seba ako takého, ale o posúdenie pripravenosti niečo konkrétne dosiahnuť, zvládnuť, vyriešiť v tejto situácii za týchto podmienok – self-efficacy učiteľa (viac napr. Dvorská, 2015).

Až **V. etape** vývoja nazerania je možné podľa Řezáča (1997) hovoriť o **sebareflexii** ako o „štruktúrovanom, diferencovanom vnímaní, posudzovaní a chápaní samého seba v kontexte sociálnych situácií, pretože sa vzťahuje na konkrétnu socioprofesionálnu rolu, pri ktorej dominuje posudzovanie vlastnej kompetencie výkonu role“ (tamtiež, 1997, s. 16).

Uvedená schéma naznačuje, že proces utvárania a kultivácie schopností a zručností, ktorý vo svojom celku vytvára sebareflexívne kompetencie, je podmienený súhrou vnútorných osobnostných dispozícií učiteľa, ale aj vonkajších kultivujúcich vplyvov. Ide o proces neustálej diferenciacie a zároveň integrácie jeho sociálnej skúsenosti. Pričom každý nasledujúci kontakt s prostredím prebieha na úplne inej úrovni, než ten predchádzajúci. Na prostredie, ktoré ho obklopuje učiteľ nazerá

diferencovanejšie, aj v tom istom sociálnom priestore postupne objavuje nové prvky vzťahy medzi nimi, ktoré boli skoršie „neviditeľné“, nachádzali sa pod jeho perцепčným prahom. Mení sa zároveň úroveň senzitivity, ale aj povaha percepcie a apercepcie. V dôsledku toho sa menia aj vzťahy, úroveň interakcie, do ktorých učiteľ vstupuje.

Účinná sebareflexia podľa V. Šveca (1996, s. 267) predpokladá:

- a) vnútornú motiváciu učiteľov k reflektovaniu vlastných zážitkov, poznatkov, skúseností, názorov a pod.,
- b) sebarefektívne kompetencie či spôsobilosti,
- c) priaznivé prostredie (klímu školskej triedy, školy) podnecujúce učiteľov k sebareflexii.

Sebareflexia sa v súčasnosti chápe ako dôležitý prvok procesu profesijného (seba)rozvoja. Cesta k ďalšiemu zdokonaľovaniu pedagogickej činnosti učiteľa vedie cez sebaopoznanie, presnejšie odborne cez „**autodiagnostiku pedagogickej činnosti učiteľa**“ v zmysle procesu, v ktorého priebehu učiteľ cielene a systematicky získava a spracováva (analyzuje, zovšeobecňuje a hodnotí) spätnoväzbové informácie. Na základe týchto informácií dokáže projektovať postup (plán, alebo scenár) ďalšieho skvalitnenia svojho vlastného pedagogického pôsobenia tým, že vedome reflektuje jeho kvalitu“ (V. Švec, 1994, s. 106). Základom autodiagnostiky učiteľovej pedagogickej činnosti je sebareflexia.

150

## 2.2 Sebareflexia ako úloha

Podľa Obsta (2009, s. 108) poslaním sebareflexie je plnenie nasledujúcich funkcií:

- a) *Poznávacia funkcia* sebareflexie značí uvedomenie si odpovedí na nasledujúce otázky: *Aký som učiteľ? Aké mám problémy? Ako ich obvykle riešim? Ako úspešne sa mi darí ich riešiť?*
- b) *Spätnoväzbová funkcia* vyjadruje, že na základe sebareflexie si učiteľ uvedomuje, ako na jeho zásahy v určitých situáciách reagujú deti/žiaci, kolegovia, či rodičia.

Učiteľom je prirodzené, že sami pociťujú potrebu zamýšľať sa nad vlastnou prácou. Podľa vybraných výskumných záverov (Obst, 2009; Kasáčová, 2005; Švec, 1996) táto potreba je vtedy ak sa učiteľ:

- stretne s problémovou situáciou, ktorú musel, alebo bude musieť riešiť,

- hodnotí výsledky svojej vlastnej činnosti za určité obdobie,
- skúša(l) nový postup a hodnotí jeho výsledky,
- je podnecovaný k vyjadreniu vlastného názoru na aktuálny pedagogický problém (napr. svojimi kolegami, rodičmi atď.),
- porovnáva sa s kolegom, ktorého videl pri práci, alebo ak videl videozáznam pedagogickej činnosti kolegu,
- stretáva sa s novými poznatkami z oblasti vied o výchove a uvažuje o ich zaradení do systému vlastnej pedagogickej činnosti,
- je vyzvaný k sebahodnoteniu (napr. pri rozbere hospitácie, pri vstupnom pohovore atď.).

V súvislosti s týmito dvoma funkciami sebareflexie je dôležité poukázať na zaujímavú súvislosť. Napriek tomu, že učiteľ neprodukuje poznanie, vytvára tzv. „epistemológiu praktického poznania profesie“ (V. Švec, 1998, 43) v zmysle skúsenostného poznania v činnosti, (ktoré nepozná nik iný) a prostredníctvom reflexie a sebareflexie ho môže prevádzať do teoretickej podoby. Teoretizuje praktické postupy, teda: „zvedomuje, racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté, či zamlčané – tacitné<sup>4</sup> predpoklady rozhodovania a konania“ (Kosová, 2005, s.104). Zároveň si tým vytvára vlastnú teóriu jedinečného prípadu, ktorá pramení v jeho celoživotnej práci učiteľa a predstavuje jeho individuálne dielo.

- c) *Rozvojová funkcia* je významnou v tom zmysle, že sebareflexia poskytuje námety k ďalšiemu sebazdokonaľovaniu.
- d) *Preventívna funkcia* sebareflexie vypovedá o možnosti premyslieť a plánovať svoje budúce reakcie a konanie v určitých situáciách a možnosť vyhnúť sa prípadným konfliktom.
- e) *Relaxačná funkcia* vypovedá o možnosti skrz sebareflexiu si pripomenúť príjemné zážitky z pedagogických situácií, ktoré učiteľovi prinášajú pocit uspokojenia a uvoľnenia.

Zaujímavé závery spojitosti sebareflexie a zvládania záťažových situácií prináša Řehulkov (1997, s. 7-11) výskum s učiteľkami českých ZŠ. Psychológia, hlavne staršie sovietske smery tvrdili, že „v boji sa človek prejavuje a v boji sa aj utvára“. Vo výskume sa ukázalo, že všetky záťažové situácie vedú k zvýšenému sebaopoznaniu, ale pre rast osobnosti učiteľa majú pozitívny význam (teda pôsobia rozvojtvorne) len tie, ktoré dokáže učiteľ sebareflexívne zvládnuť. Sebareflexia sa výskumne potvrdila ako jedna z úspešných techník zvládania záťaže. Zároveň sa výskumne

<sup>4</sup> Tacitné znalosti (angl. tacit knowledge) Švec (2012, s. 387) opisuje ako „osobné, individuálne znalosti, ktoré vznikajú na základe skúseností subjektu a vyznačujú sa rysmi ako: procedurálnosť, ale navonok ťažká vyjadriteľnosť, relevantnosť pri dosahovaní subjektívne dôležitých cieľov, vznikajú bez pomoci (alebo len s malou pomocou druhých) a sú viazané na kontext.“

potvrdila úzka spojitosť medzi zvládaním životných záťaží (následky stresov v oblasti zdravotnej, citovej, rodinnej a sociálnej) a profesionálnych záťaží (stresy súvisiace s výchovno-vzdelávacou činnosťou detí/žiakov, záťaž prameniaca v kolegiálnych vzťahoch a záťaž vo vzťahu k nadriadeným zložkám). Tento výskum špecificky potvrdzuje zistenie Niasa (1998), ktorý tvrdí, že „učiteľ - človek (človek v profesionálovi – bytosť v konaní) sa nedá oddeliť od učiteľa - profesionála. Učitelia sa pri svojej práci vydávajú sami za seba.“ (Nias, 1998, cit. podľa Day, 2012, s. 11). Ženy učiteľky lepšie sebarefektívne dokázali spracovať profesionálne záťažové situácie, než tie životné.

### 2.3 Sebareflexia ako cieľ: sebareflexívna kompetencia

Súčasnú pedeutologickú diskusiu v našom výskumnom priestore sú tematizované aspektmi profesionalizácie učiteľstva. Profil pedagóga a kompetenčný rámec a štandard tvoria jedny zo základných problémov pedagogickej teórie. Pedagóg je iniciátorom a organizátorom výchovno-vzdelávacieho procesu. Od jeho odbornej a pedagogickej erudície, jeho všeobecného a odborného vzdelania, rovnako pedagogického, psychologického, metodického a jeho osobnostného a mravného profilu závisí účinnosť a kvalita jeho výchovno-vzdelávacej práce. V nasledujúcej časti sa budeme zameriavať na *sebareflexívnu kompetenciu*, ktorá tvorí súčasť kľúčových profesijných kompetencie učiteľa.

152

Učiteľské kompetencie predstavujú „súbor vedomostí, zručností, postojov a hodnôt dôležitých pre výkon učiteľskej profesie. Vzťahujú sa k profesijnej, obsahovej a osobnostnej zložke štandardu učiteľstva“ (Průcha, at al., 2009, s. 129). Slavík a Siňor chápu pod pojmom kompetencie „mieru pripravenosti jednotlivca legitímne reprezentovať svoju kultúrno-spoločenskú rolu“ (1993, s.156). Zatiaľ čo termín rola poukazuje na všeobecné, spoločnosťou kontrolované a relatívne ustálené parametre konania a legitimita podľa autorov (tamtiež, s. 156) odkazuje k osobnostnej, autentickej a jedinečnej stránke kompetencie. Pedagogická kompetencia je vysoko individualizovaná premenná (vyrastá z učiteľovho vyučovacieho štýlu a pedagogického myslenia). To naznačuje, že je aj ťažšie objektivizovateľná a merateľná. V. Švec (1998, s. 57) upozorňuje, že pojem pedagogická kompetencia „je širší pojem, ako súbor pedagogických vedomostí, zručností, návykov a spôsobilostí. Kompetencia je istá potencialita osobnosti, v ktorej sú synchronizované jej 3 základné zložky: správanie, poznávanie a prežívanie“. Termínom učiteľské (či pedagogické) kompetencie označujeme všeobecnú pripravenosť učiteľa vyrovnávať sa s nárokmi profesijnej role a zároveň si zachovávať potrebnú mieru autenticity vlastnej osobnosti. Inak povedané „učiteľ by mal byť ľudským profesionálom, alebo profesionálom, ktorý má srdce“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156).



Š. Švec používa namiesto pojmu učiteľské kompetencie pojem učiteľské spôsobilosti, ktoré definuje ako: „explicitne demonštrovateľné znalosti, spôsobilosti a postoje potrebné na vykonávanie funkcií profesijnej roly kvalifikovaného učiteľa“ (2008, s. 250). Jednou zo spôsobilostí je „používať reflexívne praktiky a starostlivosť o vlastný odborný rast, k osobnému zreniu a k povzneseniu svojej profesionality“ (tamtiež, s. 250).

Každá pedagogická subdisciplína má definovaný súbor kompetencií, ktoré by mal učiteľ (pedagóg, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg) spĺňať. Autori sa zhodujú na tom, že existujú aj (základné či jadrové) kľúčové profesijné kompetencie učiteľa, ktoré sú vlastné každému učiteľovi bez ohľadu na stupeň školy (ISCED 0, 1, 2 atď.) a ich predmetovú profiláciu. Pri porovnávaní známych klasifikácií (V.Švec, 1998, Spilková, 1999, Vašutová, 2001, Walterová, 2002, Kasáčová, 2005, Kyriacou, 2012) najčastejšie je jedna odborovo – predmetová kompetencia a ďalších 6-7 pedagogickej, či integrovanej povahy. Jadro kľúčových učiteľských kompetencií je psychodidaktické a odborovodidaktické.

V. Švec (1998, s. 57) uvádza model kľúčových pedagogických kompetencií, do ktorého zaraďuje *edukačné, osobnostné a rozvíjajúce* kompetencie učiteľa. Medzi rozvíjajúce kompetencie V. Švec, (1998, s. 58) zaraďuje aj sebareflexiu.

Vašutová (2004, s. 23) ponúka jeden z najprepracovanejších modelov kľúčových pedagogických kompetencií. Vychádza z východísk, ktoré okremovládania expertného diagnostikovania situácií a subjektov, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality (súvislosti príčiny a následku), interpersonálnych stratégií, na uľahčovanie procesov učenia, obsahujú aj „sebareflexiu na odbornej báze postaveného vyučovacieho konania“ (Vašutová, 2004, s. 25).

Východiskom vymedzenia kľúčových spôsobilostí Kyriacou (2012, 168s.), sa stali činnosti učiteľa spojené s prípravou, realizáciou a hodnotením vyučovacej hodiny. Postupne dospel k šiestim skupinám kľúčových spôsobilostí učiteľa, medzi ktoré zaraďuje aj „*autodiagnostické spôsobilosti spočívajúce v sebahodnotení učiteľovej pedagogickej činnosti*“.

V nám dostupných vedeckých prácach u autorov panuje pomerná zhoda v jednotnom názore na to, že sebareflexia by sa mala stávať trvalejšou súčasťou kľúčového kompetenčného vybavenia učiteľa, ktorú možno chápať ako „kvalifikované nazeranie osobnostných vlastností a rysov, prejavujúcich sa v prežívaní a správaní, vo vzťahu k dôsledkom aktivít orientovaných na iných ľuďoch, produktom spoločnej činnosti a dôsledkom vzájomných kontaktov s inými ľuďmi za účelom optimalizácie, ďalšieho zdokonaľovania (sa) týchto aktivít a vzťahov“ (Řezáč, 1997, s. 16).

## 2.4 Sebareflexia ako technika

Sebareflexii predstavuje formovateľnú spôsobilosť, ktorá sa dá naučiť. Učitelia si postupne osvojujú zručnosti popisovať a vyjadrovať svoje názory, skúsenosti, zážitky a to všetko analyzovať a rozumieť tomu. Sebareflexia predstavuje pre učiteľa vnútorný dialóg. Zahŕňa uvedomenie si a verbalizáciu toho, čo som robil a prežíval v istej pedagogickej situácii. Analýzu a hodnotenie týchto svojich skúseností a zážitkov a rozhodnutie o zmene svojho správania. Takýto postup premýšľania a úvah uľahčuje konfrontáciu reflektovaných skúseností a zážitkov so skúsenosťami a zážitkami iných kolegov, ale aj s psychologickými a pedagogickými vedomosťami, ktorými učiteľ disponuje.

Za funkčné diskurzívne prostriedky sebareflexie vybraný autori (V. Švec, 1996; Slavík, Siňor, 1993) považujú: *výber a porovnávanie* spojené s *opisom, analýzou, hodnotením a zovšeobecňovaním* vlastných uvedomovaných *poznatkov, skúseností, myšlienok, spôsobov konania a zážitkov*. Predmetom sebareflexie sú podľa Slavíka a Siňora (1993) *vlastnosti objektu*, ktorý chceme opisovať a hodnotiť (objektom je napríklad „dieťa v MŠ“, „priebeh učebnej činnosti sa stanovený časový úsek“, či napr. „učiteľ“; vlastnosťou napr. „školská zrelosť“). Opis vedie k menovitému rozlíšeniu objektu a vlastností a k jeho zatriedeniu do kontextu. Pomenovanie objektu alebo vlastností je podmienkou k ich vedomému a komunikovanému sledovaniu, porovnávaniu a posudzovaniu. Pri hodnotení formulujeme kritériá a ich rámci porovnávame konkrétny predmet reflexie s vlastnosťami hodnotového vzoru – referenčného objektu. Hodnota referenčného objektu je závislá na skúsenostiach i na poznatkovom zázemí reflektujúceho. Referenčným objektom môže byť napr. obraz samého seba v roli dieťaťa MŠ, najobľúbenejší žiak, či „učebnicový príklad školsky zrelého dieťaťa na výstupe z MŠ“.

154

Z hľadiska formy a usporiadania činnosti delíme reflexívne metódy a techniky na *dialogické* (dialóg vo dvojici napr. s kolegom, riaditeľom, či zriaďovateľom, diskusia v skupine) a *deskriptívne* (rôzne metódy reflexívneho písania).

Voľba metód a sebareflexívnych techník vychádza predovšetkým z ich vymedzení. Zjednodušujúcim spôsobom môžeme podľa Šveca (1994, s. 107) vymedziť 3 základné oblasti sebareflexie učiteľa:

- 1) *Učiteľovo uvažovanie o vyučovaní*, či už vo všeobecnej rovine, ktorá charakterizuje jeho prístup k vyučovaniu vôbec – teda učiteľovo poňatie vyučovania. Druhou možnosťou je rovina konkrétnejších modelov pripravovaného vyučovania – konkrétnej vzdelávacej činnosti.
- 2) *Učiteľovo pedagogické pôsobenie na deti* v zmysle jeho pedagogickej komunikácie atď.
- 3) *Dôsledky učiteľovho pedagogického pôsobenie na deti*.

Vnútorný dialóg môže byť *navodený zvonku* (otázkami a podnetmi kolegov, riaditeľa, či zriaďovateľa, rodiča, ale aj dieťaťa v MŠ), alebo *vychádza z vnútornej potreby učiteľa*. Zmyslom osvojovania sebareflexívnych techník je, aby sa učiteľ

naučil klásť si „vnútorné otázky“ a odpovedať na ne. „Vonkajšie otázky“ pritom môžu vyvolať celý rad „vnútorných“ otázok. Hybnou silou a základom sebareflexie sú *sebarefektívne otázky*, na ktoré si učiteľ sám snaží odpovedať.

Ako uvádza Švec (1994, s. 109), dobrý učiteľ sa aktívne podieľa na sebazdokonaľovaní cez sebazpoznanie. A mal by si klásť 3 základné otázky:

- a) Aká je moja pedagogická činnosť? Aký som učiteľ?
- b) Aká by mala byť moja pedagogická činnosť? Akým by som chcel byť učiteľom?
- c) Čo musím urobiť pre to, aby som sa takým učiteľom stal?

Sebareflexívne otázky sa líšia svojim obsahom, teda tým na čo sú zamerané. Zo špecificky didaktického hľadiska delíme otázky na také, ktoré sa týkajú cieľov, obsahov, foriem, či metód výchovno-vzdelávacej činnosti.

Z hľadiska zamerania otázok na vývoj učiteľovej profesionalizácie a jeho prežívanie môžeme podľa Kasáčovej (2005, s.103) rozdeliť otázky na tie, ktoré sa týkajú:

- a) minulosti a spomienok,
- b) súčasnosti a aktuálnych zážitkov,
- c) budúcnosti a jej projekcie.

155

Podľa úrovne, teda hĺbky sebareflexie delí V. Švec (1996, s. 267) sebareflexívne otázky na:

- a) **Popisné otázky**, ktoré umožňujú spätne si uvedomiť a opísať svoje konanie a zážitky v určitej pedagogickej situácii. Toto spätné ohliadnutie sa za vlastným konaním napr. v MŠ pri vybranej forme denných činností (hry a činnosti podľa výberu detí, zdravotné cvičenie, vzdelávacia aktivita, pobyt vonku, či činnosti zabezpečujúce životosprávu), možno podporiť videozáznamom (viac napr. Janík a Miková, 2006). Učiteľ si kladie otázky typu: *Čo som vlastne robil(a)? Čo som pri tom prežíval(a)? Čo sa dialo v triede? Ako reagovali deti?* a podobne.
- b) **Kauzálne otázky** smerujúce k podrobnejšej analýze vlastného konania a jeho príčin vo vybranej pedagogickej situácii. Ich cieľom je uvedomovanie si kauzálnych (príčinno-následných) súvislostí vlastného konania so svojimi znalosťami. Napr. *Prečo som konal(a) práce takto? Čo ma k tomu viedlo? Čo ovplyvnilo moje konanie?*
- c) **Rozhodovacie otázky** podnecujú učiteľa k hľadaniu možností iného (účinnjšieho) konania v danej pedagogickej situácii, ale aj možností svojho ďalšieho profesijného rozvoja: *Ako by som mohol (la) v tejto situácii konať inak? Čo to predpokladá? Čo potrebujem k tomu aby som*

*lepšie(napr. porozumel(a) deťom, lepšie s nimi komunikoval(a), lepšie im vysvetlil(a) zadanie úlohy atď.)?*

V pedagogickej praxi sa ponúka k využitiu množstvo sebareflexívnych techník od reflexívnych dotazníkov, projektívnych techník, posudzovacích škál, cez ankety až k metódam akčného výskumu atď. Priebežný vnútorný dialóg podnecujenapríklad (Švec, 1994, Spilková, 2002, Kasáčová, 2005, Janík, Miková. 2006):

- **Reflexívne písanie** do ktorého patrí písanie **denníka, tématické písanie a iniciované písanie**, ktoré umožňuje učiteľovi analyzovať a porovnávať staršie skúsenosti s novými a tým mu zároveň ponúka podnety k sebazdokonaľovaniu.
- **Videozáznam vyučovacej hodiny**, ktorý dovoľuje pozrieť sa na seba s určitým objektívnym odstupom. Podľa úrovne náhľadu môže ísť o *elementárny náhľad* často ovplyvnený tým, ako sa chce učiteľ vidieť, cez náhľad *diagnostický*, kedy si už začína uvedomovať možné súvislosti vlastného konania až k náhľadu *interpersonálnemu*, pri ktorom sa pýta ako jeho konanie prežívajú deti, ako na neho reagujú atď.
- **Kolegiálne hospitácie**, ktoré môžu byť pri dôkladnom premyslení prospešné nielen pozorovanému učiteľovi, ale aj pozorovateľovi (kolegom, nadriadenému).
- **Metodické stretnutia** a rôzne **formy ďalšieho vzdelávania učiteľov**.
- Dôležitou a zaujímavou metódou môžu byť **detské posúdenia vyučovania**, pri ktorých deti rozprávajú o tom, ako oni vidia pedagogické pôsobenie vlastného učiteľa, čo by podľa nich mohol učiteľ na svojom pôsobení zmeniť, zlepšiť atď. Na základe ich spätnoväzbových informácií a porovňovania s kritériami pedagogickej činnosti by učiteľ mohol dospieť projektovaniu a plánovaniu toho ako by vlastnú pedagogickú činnosť mohol zdokonaľiť.

156

## 2.5 Diskusia

Napriek vyššie predloženým teoretickým ukotveniam problematiky sebareflexie sa neustále výskumne prehodnocujú otázky typu: Je sebareflexia merateľná? Dajú sa jej úrovne popísať prostredníctvom indikátorov?

Existujú všeobecné popisy jej hladín, hĺbok či úrovní. Van Manenov model (1977) rozlišuje jej tri úrovne: najnižšou je *analyticko-empirická* úroveň, následne *hermeneuticko-fenomenologická* a najvyššou je *kritická* úroveň sebareflexie. Švec a Vyskočilová (2002) popisujú dva stupne sebareflexie: *empirickú* a *abstrahujúcu* reflexiu.

- 1) **Empirická sebareflexia** spočíva v odpovediach na otázky Čo a prečo som konal(a)? S akým účinkom? Ako by som to mohol (la) robiť inak? Umožňuje učiteľovi opísať, ale aj utriediť vlastné skúsenosti, avšak nevedie väčšinou k vytvoreniu novej znalosti.

- 2) **Abstrahujúca sebareflexia** predstavuje podľa autorov (Švec, Vyskočilová, 2002) vyšší stupeň spracovania pedagogických skúsenosti, pri ktorom ide o nachádzanie princípov, ktoré platia pre konanie v širšej škále pedagogických situácií.

Inšpiratívnym a konkrétne uchopiteľným modelom sa nám zhodne s Píšovou (2011) javí Wardov a McCotterov (2004, s. 249) hierarchický štvorúrovňový model reflexie (tabuľka 1), ktorý vznikol prostredníctvom analýz diskurzívnych dát štandardizovaných sebareflexívnych záznamov študentov učiteľstva postupmi zakotvenej teórie. Ako opisujú autori (Ward, McCotter, 2004), rôzne okolnosti a rôzne štádiá vývinu a rozvoja učiteľovej profesionalizácie vyžadujú rôzne úrovne sebareflexie.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>IV. Transformatívna sebareflexia</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sústredené, obvykle dlhodobé zaujatie základnými pedagogickými, psychologickými, etickými, morálnymi, alebo kultúrnymi aspektmi výchovy a vzdelávania a ich vplyvov na učenie sa žiakov,</li> <li>▪ vedie k zmene postojov a zásadným zmenám praxe.</li> </ul>                  |
| <p><b>III. Dialogická sebareflexia</b></p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ proces skúmania zahŕňa cyklus situačných otázok a akcií,</li> <li>▪ často sa zameriava na proces učenia sa žiakov,</li> <li>▪ zvažuje perspektívy aj ďalších účastníkov a nové postrehy,</li> <li>▪ vedie k postupnému zlepšovaniu praxe.</li> </ul>                            |
| <p><b>II. Technická sebareflexia</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ inštrumentálne odpovede na špecifické situácie,</li> <li>▪ jednorázové zmeny vlastného konania, ktoré ale nevedú k zmene názorov a postojov,</li> <li>▪ kladenie (si) otázok končí, akonáhle je konkrétna situácia vyriešená.</li> </ul>  |
| <p><b>I. Rutinná sebareflexia</b></p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ jednoduchý popis situácií, ktoré sa týkajú jedinca,</li> <li>▪ v reflektovaných situáciách sa nedá vnímať podiel vplyvu samého seba, často sa objavuje iba kritika okolností, či druhých osôb,</li> <li>▪ jej závery bývajú všeobecné a definitívne, nevedú k zmene.</li> </ul> |

Tabuľka 1: Štvorúrovňový hierarchický model procesu sebareflexie Warda a McCottera (2004).

Úrovne Wardovho a McCotterovho modelu sebareflexie, ako naznačuje tabuľka, majú hierarchickú taxonómnú povahu (úspešné zvládnutie nižšej úrovne sebareflexie vytvára nevyhnutný predpoklad zvládnutia nasledujúcej vyššej úrovne). Autori nás zároveň upozorňujú na to, že nie vždy (vo všetkých situáciách a kontextoch) je žiaduce dosahovanie najvyššej transformatívnej úrovne. Tento model odporúčame v prvom rade výskumne prehodnotiť. Pokiaľ by sa preukázala jeho platnosť, následne by sa mohol používať ako prostriedok formatívneho (seba)hodnotenia.

## ZÁVER

V predloženej teoretickej štúdií sme sa pokúsili postupne opísať *štyri poňatia sebareflexie* ako a) *procesu*, b) *úlohy*, c) *cieľa*, alebo d) *techniky*. V opise týchto poňatí možno nájsť odpovede na otázky: čo je reflexia a sebareflexia učiteľa? Ako sebareflexia prebieha? Akými etapami prechádza? Čo je jej úlohou? Ako by sa mala realizovať? A akými spôsobmi a postupmi ju možno realizovať.

V závere nášho príspevku považujeme za nevyhnutné podotknúť dva špecifickým spôsobom protichodné fakty. Najnovšia výskumná štúdia Micheka (2016) poukazuje na to, že učitelia v rokoch 2014/2015v ČR deklarovali, že najčastejšie k vlastnému sebarozvoju po samoštúdiu a jednorazových jednodňových školeniach využívajú sebareflexívnu činnosť (2016, s. 413). Predložená teoretická štúdia upozorňuje na fakt, že vymedzenia pojmov *reflexia* a *sebareflexia*, nie sú jednoznačne definované. Terminologický zmätok (ako dôsledok pojmovej nejasnosti) aj naďalej vládne. Ako v tejto súvislosti veľmi trefne poznamenal Calgren (1996, cit. podľa Pišová, 2011, s. 17) „je zaujímavé, ako sa pojmy stanú módnymi a tým je ich význam rozšírený tak, aby poňal obľúbené myšlienky všetkých.“ Svoje tvrdenie ilustroval tým, že „reflexia tak začala znamenať všetko, čo je dobré – to znamená všetko a preto nič.“

## INFORMAČNÉ ZDROJE

CLARK, CH. M. PETERSON, P. L. 1986. Teacher Thought Processes. In Wittrock, M. C. (Ed.) Handbook of research on Teaching. New York: MacMillan Publishing Company, 3rd Edition, p. 255-296. ISBN 0-8058-4518-6.

DAY, CH. 2012. Efektivní učitelé a jejich vášnivé zaujetí kvalitou. In *Orbis Scholae*, Vol. 6, 2012. No. 3, p. 9- 26. Překlad: Chocholetá, J., Minářiková, E., Najvar, P., ISSN 2336-3177.

DVORSKÁ, D. 2015. *Aký som učiteľ? Učiteľovo vnímanie vlastných potencialít*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2015. 199 p.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 774 p. ISBN 80-7178-303-X.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, 240 p. ISBN 978-80-7367-755-8.

JANÍK, T., MIKOVÁ, M. 2006. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006. 154 p. ISBN 80-7315-127-8.

KALHOUS, Z., OBST, O. et al. 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 447 p. ISBN 978-80-7376-571-4.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005, 210 p. ISBN 80-8083-046-0.

KOSOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly z personálnej a sociálnej výchovy*. 2. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2005. 134 p. ISBN 80-8083-043-6.

KYRIACOU, CH. 2012. *Klíčové dovednosti učitele: Cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012. 168 p. ISBN 978-80-2620-052-9.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU, 1996. 91 p. ISBN 80-210.1444-X.

MICHEK, S. 2016. Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. No. 4, p. 408 -426. ISSN 2336-2189.

OPRAVILOVÁ, E. 2016. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016, 220 p. ISBN 978-80-247-5107-8.

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. 2011. 204 p. ISBN 978-80-7290-518-8.

PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 394 p. ISBN 978-80-7367-6.

- ŘEHULKA, E. 1997. Sebereflexe náročných životných a profesionálních situací u učitelek ZŠ. In *Pedagogická orientace*, Brno : Česká pedagogická společnost, 1997. No. 4, p. 7-11. ISSN 1211-4669.
- ŘEZÁČ, J. 1997. K problému rozvíjení sebareflexivní kompetence v rámci interakčních cvičení. In *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, 1997. No. 4, p. 12-18. ISSN 1211-4669.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. 1993. Kompetence učitele k reflektování výuky. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Vol. XLIII. 1993. No. 2, p. 155 -164. ISSN 2336-2189.
- SPILKOVÁ, V., et al. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005., 312 p. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko – slovenský lexikon pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS, 2008. 323 p. ISBN 978-80-89256-21-1.
- ŠVEC, V. 1994. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba? In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Vol. XLIV. 1994. No. 1, p. 105 -112. ISSN 2336-2189.
- ŠVEC, V. 1996. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. In *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Vol. XLVI. 1996. No. 2, p. 266 -276. ISSN 2336-2189.
- ŠVEC, V. 1997. Sebareflexivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. In *Pedagogická orientace*, Brno : Česká pedagogická společnost, Vol. 22, 1997. No.4, p. 45 – 52. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 p. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. 2012. Tacitní znalosti jako most meziteorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, Vol. 22, 2012. No.3, p. 387 – 403. ISSN 1211-4669.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitel v Českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 p. ISBN 978-80-7315-082-2.
- VYSKOČILOVÁ, E. 2002. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V., a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, p. 13-35. ISBN 80-7315-035-2.
- WALTEROVÁ, E. 2002. Učitelé: Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, Vol. 54, 2002. No. 3, p. 220 – 239. ISSN 1335-1982.



WARD, J.R., McCOTTER, S. S. 2004. Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. In *Teaching and Teacher Education*, 2004. No. 20, p. 243-257, ISSN 0742-051X.

ZELINA, M., SVETLÍKOVÁ, J., FÜLÖPOVÁ, E. 2014. *Edukačné hry v celoživotnom vzdelávaní učiteľov stredných odborných škôl*, Brno: Tribun EU, 2014, 100 p. ISBN 978-80-263-0846-1.

# SEXUALITA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

## SEXUALITY IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

**Petra Rapošová**

*Comenius University in Bratislava*

*Faculty of Education*

*Institute of Educational Sciences and Studies, Educational Research Center*

*Mgr. Petra Rapošová, PhD.*

*Račianska 59, 813 34 Bratislava*

**SLOVAK REPUBLIC**

*raposova@fedu.uniba.sk*

### **Abstrakt**

Vedecká štúdia sa zaoberá prejavmi sexuality detí v predškolskom veku. V štúdií poskytujeme teoretické východiská sexuality a sexuálnej výchovy. Predkladáme výsledky výskumu realizovaného s rodičmi detí predškolského veku, ale aj s učiteľmi pracujúcich s touto cieľovou skupinou. Výsledky popisujú prejavy detskej sexuality a reakcie na tieto prejavy.

**Kľúčové slová:** sexualita, sexuálna výchova, predškolský vek

162

### **Abstract**

This research project focuses on the presentation of sexuality in children before they enter the school system. The study provides theoretical basis of sexuality and sex education. Included in the research project are the results of the on site study with parents and children of the preschool and kindergarten age and also the teachers working with this target group. Results not only describe sexual presentation of the children but also their actions of others to those presentations

**Keywords:** sexuality, sex education, preschool age

## **ÚVOD**

V živote niektorých rodičov nastane chvíľa, kedy vo veľmi krátkej dobe sa stávajú „odborníkmi“ na dieťa. Kníhkupectvá ponúkajú množstvo kníh, ktoré sú novopečeným rodičom v období ich začínajúcej role veľmi nápomocné. Z manažérov sa tak stávajú odborníci na slovo vzatí. Ale aj najlepšie pripravených rodičov vie ich dieťa svojimi prejavmi občas prekvapiť. Popri bežných prejavoch má detská sexualita naďalej status neprirodzenosti a nevhodnosti.

Trochu odlišné je to v prostredí materskej školy. Učiteľ materskej školy vie najlepšie ako podporiť rozvoj reči, rozvoj matematických predstáv, ako uplatniť rôzne výtvarné techniky u tak špecifickej skupiny, akou sú deti v predškolskom veku. Na rozdiel od rodičov sa museli dlhodobo vzdelávať, aby sa stali kvalifikovaným odborníkmi vo všetkých oblastiach možného rozvoja osobnosti každého dieťaťa. Avšak príprava učiteľov v oblasti detskej sexuality je nepostačujúca, čo je vzhľadom na národnú ideológiu pochopiteľné.

V našej spoločnosti sa len ťažko dá poukázať na potrebu s deťmi v období dospievania hovoriť o otázkach sexuality. O to horšie sa prijíma skutočnosť, že u dieťaťa v predškolskom veku môžeme pozorovať prejavy súvisiace so sexualitou. Prejavy, ktoré vedia prekvapiť ako rodičov, tak aj učiteľov. Našou snahou je popísať prejavy sexuality u predškolákov a možné spôsoby intervencie týchto prejavov.

## 1. SEXUALITA

Mnoho ľudí si zamieňa pojem sexualita so sexuálnym správaním (Pondělíček 1974). Nemôžeme byť potom prekvapení, ak verejnosť voči sexuálnej výchove zastáva negatívny postoj. Ak sexualita pre nich znamená len sexuálne správanie, čo by pre takého laika, rodiča alebo učiteľa mohla znamenať sexuálna výchova, ktorá je pre dieťa tak veľmi dôležitá, no napriek tomu našou spoločnosťou odmietaná.

163

Pojem sexualita definuje mnoho autorov, my sa prikláňame k definícii podľa Zonisa, ktorý ju považuje za neoddeliteľnú súčasť každého človeka. Je súčasťou mravných hodnôt, postojov, viery v seba samého, okolia, zložkou sebadomia, sexuálneho a rozmnožovacieho zdravia. Tieto dve zložky (sexuálnu a rozmnožovaciú) oddeľujeme, pretože človek je sexuálna bytosť i napriek nereprodukčii z rôznych dôvodov ( Zonis, 1996). Preto vnímame sexualitu ako niečo, čo je prítomné v živote každého jedinca už v detstve, pretože budovanie postojov a hodnôt sa nezačína až v dospelosti.

Smetanová (2014) vníma sexualitu ako zložku intimity. Intimita zahŕňa v prvom rade vzťahy, vzťahy k druhým ľuďom, či sebe samému. Intimita je v tomto prípade pojem nadradený. Z koncepcii sexualít a intimít môžeme sexualitu vnímať nasledovne:

1. Jadro- vzťahy sám k sebe, druhým ľuďom
2. Medzipriestor- reprodukcia, pohlavný styk a pod.
3. Obal- vplyvy prostredia

Hranica medzi týmito tromi komponentmi sexuality nie je jednoznačne ohraničená, ale predstavuje teoretický model vnímania sexuality.

Psychoanalýza Freuda predstavuje historický základ, z ktorého všetky podobne zamerané teórie vychádzajú. Domnieval sa, že inštinkt života a sexuálny pud majú najväčší vplyv v prvých rokoch života a preto je detstvo kľúčovým časom pre vývoj osobnosti. Predložil teóriu psychosexuálneho vývoja v detstve a tá tvrdí, že deti sú polyformne perverzné – môžu získať sexuálnu slasť prostredníctvom ktorejkoľvek

časti svojho tela, ale biologickým dozrievaním sa sexuálny pud zameriava na odlišné časti tela (závisí od štádia vývinu v ktorom sa dieťa práve nachádza) (G. Hill, 2004) . Freud (1990) označil libido ako energiu sexuálnych pudov. Libido nemusí absolvovať spomínané štádia dokonale a pod vplyvom nejakej zložky alebo predčasným ukojením môže dôjsť k fixácii libida.

### **Orálne štádium (oris – ústa)**

Zodpovedá kojeneckému obdobiu. Slast' je získavaná najprv pasívne a závisle satím a prehĺtaním jedla a neskôr, keď sa objavia zuby, hryzením a žuvaním (orálne agresívne). Niektoré činnosti majú zreteľne erotický podtón – cmúľanie prsta, cumlíka... Pre ďalší vývin osobnosti je rizikom nedostatočné orálne uspokojenie, alebo naopak, fixácia na tomto spôsobe dosahovania slasti.

V tomto vekovom období vnímame výskyt orálnych aktivít, avšak naše interpretácie sa stotožňujú s Vágnerovou (2008), ktorá ústa vníma ako dôležitý kontakt dieťaťa s okolím. Dieťa vkladá do úst tie objekty, ktoré chce dôkladne preskúmať. Ukoristený predmet vníma ako súčasť svojej bytosti a neochota pustiť ho je daná neskorším zrením schopnosti uvoľniť úchop. Domnievame sa, že prejavy typické pre orálne štádium v prvom rade plnia poznávaciu funkciu ako spôsob dosiahnutia slasti.

### **Análne štádium (anus – riť)**

164

Zodpovedá obdobiu batolaťa. Uspokojovanie sa presúva ku konečníku, kde sa slasť dosahuje vyprázdňovaním a hraním sa s výkalmi, neskôr – v priebehu nácviku udržiavania čistoty – udržiavaním stolice a ovládaním vyprázdňovania. Opäť sa prikláňame k tomu, že hnacou silou v tomto období je poznať nepoznané. Nácvik udržanie stolice je prvou dôležitou skúsenosťou s disciplínou a vonkajšou autoritou (Vágnerová 2008). Domnievame sa, že v tomto období dieťa začína vnímať radosť rodičov z toho, keď sa vyprázdni na nimi požadovanom mieste. V opačnom prípade zisťuje, že vyprázdniť sa do plienky, či hrať sa s výkalmi nemá takú radostnú odozvu, priam naopak. Do akej miery dokáže tento proces ovplyvniť psychosexuálny vývin si nedovolíme odhadnúť. ale stotožňujeme sa s Freudom (1990) v tom, že fixácia môže nastať, ak rodičia neprimerane tlačia na schopnosť dieťaťa udržať stolicu.

Pri oboch týchto štádiách sa chlapci a dievčatá svojím prežívaním a správaním príliš nelíšia. Deti oboch pohlaví sústreďujú svoje city predovšetkým na matku, ktorá uspokojuje väčšinu ich potrieb.

### **Falické štádium**

Falické štádium je dobou predškolského veku. Deti sa začínajú zaujímať o vlastné genitálie a všímať si odlišnosti medzi pohlaviami. Slast' nadobúdajú manipuláciou s pohlavnými orgánmi. V tomto období sa začína vývin chlapcov a dievčat výrazne diferencovať. U detí dochádza k identifikácii, ktorá spočíva v neuvedomelom utváraní vlastného správania podľa vzoru rodičov rovnakého pohlavia. Učí sa tak

správať spôsobom príslušným jeho rodu. Identifikácia prebieha u chlapcov a dievčat odlišným spôsobom.

U chlapcov je identifikácia motivovaná stavom, ktorý Freud nazýva kastročná úzkosť. Chlapcova láska k matke nadobúda sexuálny podtón a v žiarlivosti začína otca vnímať ako soka. V tom spočíva aj podstata Oidipovského komplexu. Pociť žiarlivosti pomíne vtedy, keď chlapec uvidí pohlavné ženské orgány. Nadobúda presvedčenie, že všetky dievčatá boli kastrované a má obavy z rovnakého osudu. Zo strachu z kastrácie prestáva s otcom súperiť, pretože on má moc kastrovať svojich konkurentov. Namiesto súperenia sa chlapec snaží svojho otca napodobňovať, čo neskôr vyústi do stotožnenia a vstrebávania jeho vlastností a spôsobov správania. Identifikácia dievčat s matkou je motivovaná závisťou penisu. Tá sa vytvára pri pohľade na mužské pohlavné ústrojenstvo. Dievča nadobúda pociť, že je kastrované, vníma sa byť nedokonalé, žiarli voči chlapcom, opovrhuje matkou a všetkými ženami, ktoré s ňou toto „znetvorenie“ zdieľajú. Svoju lásku prenáša na otca – majiteľa penisu, po ktorom tak túži. S matkou sa stotožňuje v snahe získať otca iba pre seba. Dochádza ale k poznaniu, že penis môže získať dvoma spôsobmi: nakrátko pohlavným stykom a symbolicky tiež porodením dieťaťa s mužským pohlavím. Túžba po penise tak v dievčatách prebúda lásku k mužom, ale nikdy nebudú schopné sa oslobodiť od pocitu menejcennosti a závislosti.

My sa však domnievame, že identifikácia s pohlavím má menej dramatický priebeh a stojí na biologickom, hormonálnom základe, ktorý je sociokultúrne posilňovaný. Takéto sociálne učenie môže mať podmieňovací charakter, kedy očakávanie a postoje rodičov posilňujú správanie určitého typu. Dieťa si rýchlejšie osvojí to správanie, prejav, ktorý je pozitívne ohodnotený. Veľmi dôležitú úlohu tu zohráva aj napodobňovanie prejavov, ktoré dieťa vidí u rodičov, alebo iných osôb toho istého pohlavia (Vágnerová, 2008).

165

### **Štádium latencie (skrytý, bezpríznakový)**

Je to obdobie ranného školského veku. Po veľmi búrlivom štádiu vstúpi dieťa do obdobia, keď jeho túžby trošku ustúpia a záujem o sexuálne podnety sa obráti na iné záujmy. Libido sa teda vybija prostredníctvom spoločensky prijateľnou aktivitou, napr. školská úspešnosť. Rozvíja sa záujem o druhých ľudí a vzťahy s týmito ľuďmi.

Genitálne štádium (latinsky genitalis – plodiaci, rodiaci, pohlavný)

Spadá do obdobia dospievania a s príchodom puberty. Predstavuje znovuprebudenie libida a jeho spojenie s vonkajšími objektmi lásky mimo rodinu. Opäť sa rozvíja genitálne zamerané prežívanie slasti. Spôsob, akým sa slasť dosahuje sa mení, najprv ide o autoerotické aktivity, ale postupne sa rozvíjajú vzťahy k iným ľuďom, ktoré majú aj sexuálny charakter. Niektorí psychoanalytici ho ani nepovažujú za osobitné štádium, ale za završenie psychosexuálneho vývinu. Pokladajú ho za obdobie, kedy sa jednoducho aktivujú všetky pozitívne a negatívne výsledky všetkých predchádzajúcich vývinových štádií (Freud 1990, Hill, G., 2004, Komárik, E., 1999, Vágnerová, M., 2008, Renzetti a Curran 2005). Freudove štádia

psychosexuálneho vývinu z nášho pohľadu majú reálny základ v detskom prežívaní, avšak niektoré interpretácie prejavov sexuality dosahujú extrémnych podôb, ktoré by sme našim výskumom len ťažko mohli overiť. Avšak svojimi zisteniami poukázal na človeka ako na sexuálnu bytosť, pre ktorú sú prirodzené pudové sily. Cieľom výchovy by z tohto pohľadu malo byť eliminácia vnútorných konfliktov vyplývajúcich z požiadaviek spoločnosti a nemennou prirodzenosťou človeka.

Lukšík a kol. (2003) poukazujú na to, že podľa súčasných zistení deti majú vlastnú sexualitu a časť ich predstáv, aktivít a komunikácie je zviazaná so sexualitou. Deti skúšajú a zažívajú praktiky vedúce niekedy až k orgazmu. Sexuálne prejavy a jazyk, ktorý používajú deti na opisovanie sexuality obklopuje silné napätie a tabuizovanie zo strany dospelých. Toto tvrdenie potvrdzuje aj výskum Sandforta a Cohen (2000). Spomedzi 25 oblastí, ktoré ich dotazník obsahoval sa vygenerovali tie, ktorých výskyt a intenzita prejavov dosahovala u pozorovaných 670 detí najvyššie hodnoty. Najväčší výskyt prejavov bol v nasledovných oblastiach: dotýkanie sa vlastných pohlavných orgánov, dotýkanie sa prs, záujem o opačné pohlavie, hra na doktora, otázky ohľadom sexuality, masturbácia rukou, pokusy pozerat' sa na vyzlečených ľudí, dotýkanie sa pohlavných orgánov iných ľudí. Ďalšie výskumy ukazujú, že u detí v predškolskom období prejavuje sa snaha zistiť rozdiely medzi pohlaviami, ale aj spôsob príchodu dieťaťa na svet (Šulová, 2009; Fúrst, 1997; Volbert, 2000)

166

## 2. SEXUÁLNA VÝCHOVA

Ako sme už vyššie spomínali, detská sexualita v určitých podobách naozaj existuje. Podľa Šulovej et al. (2011) záujem dieťaťa o sexualitu začína medzi 3. a 6. rokom. Môžeme pred touto skutočnosťou zatvárať oči a nepriať ju, alebo zodpovedne prístupíť aj k tejto stránke osobnosti dieťaťa. Či už použijeme jeden, alebo druhý spôsob, tak formujeme postoje dieťa k sexualite, čo považujeme za určitý druh sexuálnej výchovy.

Pre deti v predškolskom veku je typické, že kladú veľa zvedavých otázok. Získané odpovede im napomáhajú poznávať okolitý svet, oblasť sexuality nevynímajúc. Ak deťom poskytneme pravdivé odpovede, tak budú vnímať témy spojené s partnerskými, rodinnými a sexuálnymi vzťahmi ako úplne bežné poznatky (Šulová et al. 2011). Tým, že sa s dieťaťom rozprávame o ľudskom tele, pohlavných orgánoch, vysvetľujeme ako ľudské telo funguje, tak mu napomáhame prijať vlastnú telesnosť a tým aj vlastnú sexualitu. Pokiaľ sa dieťa stretáva s prudériou a odmietaním akýchkoľvek zmienok o všetkom, čo sa týka pohlavných orgánov či sexuálnych prejavov, môže veľmi rýchlo získať pocit, že ľudské telo je zlé a treba sa za neho hanbiť. Taktiež rodičovské rozhorčenie, tresty, zisťovanie príčin hry so sexuálnym podtextom zle vplývajú na psychiku dieťaťa (Pondělíčková - Mašlová, 1976; Šilerová 2003). To potvrdzuje aj Freud, ktorí na základe svojich bádání dospel k názoru, že dojmy z ranného obdobia zanechávajú vo vývoji individua nezahladiteľné stopy a zakladajú tiež predispozície pre neskoršie neurotické ochorenia (Freud, 1989)

Domnievame sa, že sexuálna výchova nie len, že by mala byť, ale je súčasťou každej výchovy, aj napriek tomu, že ju rodič cielene neiniciuje. Poliaková et.al. (1996, 5s.) uvádzajú, že „podstatu a ciele sexuálnej výchovy tvorí všetko čo prispieva k výchove celej osobnosti, schopnej poznávať a chápať 1sociálne, mravné a psychologické a fyziologické zvláštnosti jedincov podľa pohlavia. Vďaka tomu si dokážu vytvoriť optimálne medziľudské vzťahy s ľuďmi svojho a opačného pohlavia. V sexuálnej výchove sa preto sústreďujeme na výchovu citov, životných hodnôt a kultivovanú a kultúrnu komunikáciu medzi mužom a ženou.“

Vhodnú sexuálnu výchovu v rannom detstve považujeme za veľmi dôležitú, pretože formovanie celej osobnosti nezačína až pri pohlavnom dozrievaní. Pravdivo odkomunikovať informácie v období, kedy je dieťa s nami najochotnejšie v oblasti sexuality rozprávať, by malo byť súčasťou výchovy doma ale aj v materskej škole. Ako píše Opravilová (2016), pozornosť, s ktorou nás dieťa v predškolskom veku sleduje a dôvera, ktorú nám venuje by malo byť pre nás dospelých nesmierne zaväzujúce.

Vzhľadom na charakter, organizáciu, napĺňanie výchovno - vzdelávacích cieľov, ktoré podliehajú školským zákonom je materská škola veľmi špecifická. Obsah výchovy a vzdelávania, ktorý prebieha v materskej škole je zakotvený v štátnom vzdelávacom programe, ktorý je najvyšším kurikulárnym dokumentom (ŠPÚ, 2008). Vychádzajúc zo štúdií Štátneho vzdelávacieho programu sme dospeli k záveru, že sexuálnu výchovu nevidíme nikde konkrétne v tomto programe uvedenú. Avšak charakter štátneho vzdelávacieho programu umožňuje prvky sexuálnej výchovy zahŕňať do mnohých vzdelávacích oblastí. Je len na učiteľovi ako spracuje signály a prejavy detskej sexuality.

167

### 3. GENDER A DETSTVO

Faktom je, že od narodenia sú deti vychovávané iba v jednom z dvoch genderov: v mužskom a ženskom. (Fafejta, 2004)

Nositelmi ideí a presvedčení o tom, ako sa má správať muž či žena sme my dospelí, s ktorými deti prichádzajú do kontaktu. Každé dievča sa určite stretlo s komplimentom – „ty si ale pekné dievčatko“. Chlapci, ktorí sa naučili neplakať za každú maličkosť si vypočuli povzbudenie ako: „ty si už veľký chlapec, ty nebudeš plakať“. Aj takéto nevedomé a nevedomé výchovné postupy sa spolupodieľajú na sociálnej charakteristike človeka.

Už od narodenia je každý novorodenec okamžite klasifikovaný podľa pohlavia, hneď je mu tiež pripísaný určitý rod. Už v tomto období sa matky inak správajú k chlapcom, inak k dievčatám. Tieto reakcie znamenajú začiatok procesu učenia rodovej role, ktorý má zásadný význam v živote dieťaťa (Oakleyová, 2000) Na základe komunikácie, oblečenia, hodnotenia, výberu hier a hračiek prebieha priradovanie sa k ženskému, alebo mužskému rodu (Cviková, Juráňová 2005). Preferencie rodičov pri obliekaní svojich detí sú odlišné u každého pohlavia.

U chlapcov dávajú prednosť tmavým odtieňom či základným farbám, ako je modrá, alebo červená. Oblečenie je dekorované športovými, alebo bojovými motívmi, autami, či filmovými hrdinami. Dievčatá sú najčastejšie obliekané do pastelových farieb. Šaty a nohavice bývajú často zdobené volánikmi, mašľami, kvetinami alebo srdiečkami. Taktiež hračky pre malé deti majú až na vzácne výnimky výrazný sklon podporovať rodové stereotypy. Hračky vrátane reklamy a kampane deťom predávajú informácie, že aktivity, ktorým sa majú venovať sú obmedzené ich pohlavím. Výskum z pred dvadsiatich rokov potvrdzuje toto tvrdenie. Hračky pre dievčatá sa tematicky točia okolo domácnosti a materstva, pričom hračky pre chlapcov podnecujú k akcii a dobrodružstvu (Renzetti a Curran 2005).

Charakteristikou rodovo citlivej výchovy je zohľadňovanie rodových aspektov sociálnej reality a snaha o zamedzenie a predchádzanie rodovej diskriminácii. Vyžaduje sa od učiteliek a učiteľov, prípadne iných vychovávajúcich osôb, individuálny prístup k mladým ľuďom a deťom, ktorý nie je vedome alebo nevedome ovplyvnený voči chlapcom a dievčatám, mužom a ženám.

M. Bosá, K. Minarovičová (2011) opisujú tri prístupy, ktoré je možné identifikovať v slovenských podmienkach. Tieto prístupy sa odlišujú v tom, z akej predstavy rodovej rovnosti vychádzajú, ale aj v tom, ako sú rodové stereotypy vnímané.

168

#### 1. rodovo slepý prístup

- východiskom prvého prístupu je predstava rovnosti v zmysle rovnakosti. V podmienkach našej spoločnosti je tento prístup známy z obdobia „ reálneho socializmu“. Mužskosť a ženskosť sa vníma nediferencovane, rovnosť sa dosahuje koedukáciou chlapcov a dievčat a za úspešného človeka sa považuje ten, ktorý sa naplno venuje svojej práci (Rovňáková, Lukšík, 2007). Domáca sféra ostáva jednoznačne pod vedením žien, navyše je odsunutá z primárnej oblasti záujmu. K vyučujúcim predmetom boli zaradené doplnkové výchovy zamerané na domáce práce a starostlivosť v oblasti rodiny (M. Bosá, K. Minarovičová ,2011).

#### 2. rodovo stereotypný prístup

- druhý prístup vychádza zo striktno rozdelených úloh medzi mužom a ženou v spoločnosti. Tento model fixuje stereotypné rozdelenie úloh medzi mužom a ženou a preto je vo svojej podstate diskriminačný. V našich podmienkach čerpá z tradície kresťanských cirkví – hlavne katolíckej a obsahuje nerovnováhu moci v spoločnosti, aj v rodine. Túto nerovnováhu vyvažuje zdôrazňovaním úcty a posvätnosti žien, matiek. Uzatvára tak ženy v domácej sfére, prípadne v tzv. pomáhajúcich profesiách. Individuálne rozdiely zohľadňuje iba ako potencionálny problém pri „napĺňaní životného poslania“. (Rovňáková , Lukšík, 2007)

#### 3. rodovo citlivý prístup



- tento prístup vychádza z konceptu rovnosti príležitosti

Muži aj ženy majú rovnakú možnosť venovať sa profesionálnej seberealizácii, podieľať sa spoločne na výchove detí bez ohľadu na pohlavie. Nenúti jednotlivcov správať sa podľa vzorov, ktoré by im nemuseli vyhovovať. Tento prístup počíta s predchádzajúcou rodovo stereotypnou socializáciou a snaží sa minimalizovať jej negatívne dopady. Tomuto cieľu prispôsobuje aj metódy práce, či už špecifickú prácu s dievčatami a chlapcami, alebo koedukáciu v závislosti od konkrétnej situácie (M. Bosá, K. Minarovičová, 2011).

Domnievame sa, že rodovo citlivá výchova je najlepší predpoklad búrania diskriminačných postojov. Našou snahou nie je hnať tento prístup do extrémnych podôb v snahe doviest' ľudstvo k uniformite. Avšak predpoklad, že chlapci a dievčatá majú odlišné potreby na základe ktorých ich treba vychovávať, plne odmietame. Na základe skúsenosti z praxe vieme povedať, že ne jeden rodič, či učiteľka zastáva názor, že náklonnosť dieťaťa ku hrám či preferenciám aktivít opačného pohlavia, je zárodokom, či náznakom homosexuality. Preto sa domnievame, že trendy rodovo citlivej výchovy môžu priniesť nápravy v rodovo stereotypnom myslení čo má za dôsledok deti s vlastným názorom, ktorý pramení z ich vnútra a môže pozitívne rozvíjať ich osobnosť.

Jeden z autorov publikácie *Ženy, muži a spoločnosť* započul v tržnici pri pokladni rozhovor otca a dcéry, ktorý je názorným príkladom vyššie spomínanej diskriminácie a striktné zachovávaných rodových stereotypov. Dcéra v ňom žiadala svojho otca, aby jej kúpil hračkárske autíčko. *Otec na ňu pozrel s viditeľným odporom a povedal: „To je pre chlapcov. Čo si snád' chlapec? „Dcéra bez slova vrátila auto späť do regálu (Renzetti, Curran, 2005, 99s.).*

169

#### 4.VLASTNÝ VÝSKUM

Náš výskum bol zameraný na prejavy sexuality detí v predškolskom veku. Údaje sme získavali prostredníctvom kvalitatívne orientovaného výskumu. Výskumnú vzorku tvorili rodičia a učitelia, ktorí sú v kontakte s deťmi predškolského veku. Tým, že sme uplatnili pološtruktúrovanéinterview, mali sme pripravený obsahový rámec, okruhy otázok, ktoré sme sa participantov pýtali. Otázky sa týkali nasledujúcich okruhov: verbálne prejavy dieťaťa, fyzické prejavy dieťaťa, detské aktivity – hra, kresba, pozeranie televízie, detstvo rodičov. Druhou metódou v našom výskume bolo participačné pozorovanie a v triangulácii údajov nám dopomohla analýza produktov (fotodokumentácia, kresba, masovokomunikačné prostriedky). Dáta sme spracovali do piatich hlavných významových kategórii, avšak my uvádzame tie, ktoré by mohli učiteľky využiť pre svoju prax.

Treba však brať ohľad na špecifickosť metód kvalitatívneho výskumu. Umožnil nám získať nové pohľady na prejavy detskej sexuality, avšak získané výsledky nie je možné zovšeobecniť na celú populáciu. Poskytujeme opis prejavov sexuality malej

vzorky detí v predškolskom veku. Na základe overených postupov učiteľov a rodičov, formulujeme odporúčania pre prax.

## 1. Čo oči nevidia, myseľ neťaží

V teoretickej časti sme uviedli, že deti v predškolskom veku majú vlastnú sexualitu a časť ich predstáv, aktivít a komunikácie je zviazaná so sexualitou. Informácie, ktoré by podnietili detskú myseľ k premýšľaniu o sexualite a erotike sa deťom v dostatočnom množstve prezentujú prostredníctvom masmédií. Akýkoľvek náznak nahoty a erotiky, či už v reklamách, ktoré prerušujú detské rozprávky, alebo v časopisoch deti senzitivne percipujú.



Obrázok č. 1

*„Keď mal Viktor (Hanin brat) asi tak 6 rokov, mal už čochvíľa nastúpiť do školy, pod vankúšom som mu objavila obrázok s polo odetými ženami. Bolo to tuším z Nového času. Nechcela som z toho robiť oheň na streche. Porozprávali sme sa o tom ,zistila som čo sa mu tam najviac páči a poprosila som ho, aby to do škôlky nebral.“ (H 148, 8r.)*

Masmédia vo veľkej miere podnecujú deti k prejavom sexuality (obzeranie si prs, imitáciu sexu, erotiky, pýtanie sa na rozdiely medzi pohlaviami, používanie slov s obsahom erotiky a sexu) Na základe teoretickej analýzy usudzujeme, že prejavy detskej sexuality nie sú závislé na tak silných vonkajších vplyvoch akými sú masmédiá. Avšak erotizujú detské vnímanie sexuality. Je to badať v prístupe k matkiným prsiam.

Deti, ktoré pozerajú iba rozprávky a majú rodičmi vyselektované programy, ktoré môžu pozerat', pristupujú k prsiam svojej matky odlišne ako deti, ktoré sledujú televízne programy ako ich rodičia. Deti, ktoré majú dovolené pozerat' skoro všetko a ich záber sledovanosti nie sú len rozprávky, vnímajú prsia erotickejšie, ako deti

z druhej skupiny. Matky sa u detí stretávajú s výzvou aby ukázali „cecky“(H 50, 5), alebo nech zatancujú bez podprsienky. Dievčatá si rady obliekajú podprsienky svojich mám a hrajú sa hry, ktoré majú ľahký erotický podtext. Domnievame sa, že deti penis nevnímajú v erotických súvislostiach tak ako prsia. Vo filmoch, seriáloch a telenovelách, ktoré sú v dostupnom čase pre deti, je sex prezentovaný objatiami, bozkami, túlením sa, rôznymi pohybmi pripomínajúcimi sex, ale aj odhalenými ženskými prsiami. Málokedy môžeme vidieť takúto scénu, pri ktorej by bol mužský penis odhalený v takej miere ako sú ženské prsia. Domnievame sa, že vďaka televízii deti strácajú detské, naivné vnímanie matkiných prs.

Tento predpoklad nám potvrdzuje aj druhá skupina detí, ktorá v televízii pozerá iba rozprávky a aj to nie všetky. Rodičia im väčšinou kupujú DVD s rozprávkami a tak predchádzajú tomu aby sledovali neželané programy. Tieto deti pristupujú naďalej k matkiným prsiam ako k niečomu, prostredníctvom čoho im matka dávala mliečko keď boli malí. Majú tendenciu ich pohladkať a pritúliť sa k nim ako ku ktorejkoľvek inej časti tela. U týchto detí je pozorovateľná väčšia úcta ku matkiným prsiam a pretrváva dlhšie ako u detí, ktoré pozerajú televíziu. Prehľbovať práve takýto postoj voči matkiným prsiam je najlepším spôsobom, ako budovať úctu k svojmu vlastnému telu.

Zaťaženie detskú myseľ sexualitou je badať aj pri hrách, v ktorých deti znázorňujú a verbalizujú sex. Častokrát to býva prostredníctvom bábik Barbie a priebeh hry je v pokojnej atmosfére. Rodič to väčšinou spozná tak, že dieťa bábiky k sebe navzájom podozrivo túli. Keď sa ich rodič opýta, čo bábiky robia, dieťa bez ostychu uvedie rodiča do obrazu: „*sexujú*“

(L 156,13s.).

Druhý spôsob hrania sa na sex prebieha v nepokojnejšej atmosfére. Hra sa odohráva v kruhu kamarátov, kedy slovo sex v nich násobí smiech a nespútanú energiu. Deťom v takomto stave trvá dlhšie, kým si všimnú dospelého človeka, ktorý vošiel do ich kruhu.

*„Dokonca mojej kolegyni, keď sa deti v zápale hry snažila upokojiť, roztrhli blúzku a kričali na ňu, že má tancovať striptíz“ (u – M 132, 14r.)*

Takúto hru uplatňujú deti vtedy, ak ešte neboli ich výroky takéhoto typu konfrontované so žiadnym dospelým. Výskumom sme dospeli k účinnej metóde, ktorá dieťaťu zabráni takto sa správať a pomôže mu utriediť si poznatky, ktoré mu televízia poskytla. Je to rozhovor.

Spomínané prejavy v rukách vychovávateľa, učiteľa a rodiča môžu slúžiť ako dobrý podnet na uplatňovanie sexuálnej výchovy.

Na základe zistení odporúčame:

- prijať prejavy vyplývajúce zo sledovania televízie ako podnety na rozhovor. Uvedomiť si, že selekciou televíznych programov síce zabránime výskytu

erotizujúcich prejavov detskej sexuality, avšak sexualitu v dieťati neumlčíme.

- spomínané prejavy sú dobrý podnet na rozhovor. Opýtať sa detí čo je to podľa nich sex, kto a kedy ho môže realizovať? Získané informácie deti mierne zahanbia (ale v súvislosti s tým, že sa hrali na sex), ukludnia ale hlavne neublížia

## **2. Keď zrazu deti nevedia čo majú s rukami robiť**

Dospeli sme k záveru, že k dotýkaniu sa pohlavných orgánov u detí dochádza v čase keď nastane fyzické upokojenie a potrebujú nahromadenú energiu nejakým spôsobom uvoľniť. Riešia to spomenutým spôsobom, ktorý vo veľkej miere zasahuje do prejavov sexuality. Ak rodičia nepodchytia dotýkanie sa pohlavných orgánov, môže to prejsť do masturbácie. U detí tento prejav sexuality nie je ojedinelý, pretože sú vo veku, kedy začínajú poznávať svoje telo a strácajú istoty, ktoré im boli poskytované (cumlík, zaspávanie s blízkou osobou, plienky). Ak sa kombinácia týchto faktorov vyskytne v nižšom veku, tak dotýkanie sa pohlavných orgánov a masturbácia môže byť doménou vývinovo nižšieho obdobia.

Deti v predškolskom veku skĺzavajú ku zlozvykom a jedným z nich je aj masturbácia. Deti sa svojich pohlavných orgánov dotýkajú, alebo masturbujú v čase, kedy nastáva fyzické upokojenie. Vyskytuje sa to hlavne pri pozeraní televízie a zaspávaní. Deti, ktoré majú tendenciu dotýkať sa svojich pohlavných orgánov pri zaspávaní, dokážu vynechať tento zlozvyk v prípade, ak je pri nich prítomná matka, alebo otec. Keď sa mu rodič v tomto čase aktívne venuje – hladká ho, číta mu rozprávku, tak sa dieťa nepotrebuje stimulovať spomínaným spôsobom.

Deti, ktoré masturbáciu neuplatňujú, môžu skĺzavať k iným zlozvykom, ktoré prebiehajú za tých istých podmienok. Avšak pri odstraňovaní tohto prejavu nemôžeme uplatňovať tie isté princípy, ako pri iných zlozvykoch (ohryzanie nechtov, cmúľanie si prstov, vlasov, ...). Postupy rodičov v tejto oblasti by mali byť premyslené. Práve sexuálna výchova, ktorej postupy rodič realizuje pri usmerňovaní detskej masturbácie (alebo dotýkaní sa pohlavných orgánov), môže do veľkej miery ovplyvniť neskorší postoj k sexualite.

Na základe zistení odporúčame:

- pri prejavoch ako dotýkanie sa pohlavných orgánov a masturbácii deti netrestať a neponižovať
- dieťa upozorniť, že to teraz nie je vhodné, lebo má špinavé ruky, môže si zaviesť infekciu a bude ho bolieť penis/vagína,
- dieťa upozorniť, že to teraz nie je vhodné, lebo pred druhými sa také veci nerobia, aj keď je to veľmi príjemné
- rodič by mal byť vyzvaný k spolupráci, ak masturbácia jeho dieťaťa zasahuje do výchovno – vzdelávacieho procesu. Odporučiť rodičom, že

vhodnou intervenciou môžu prejavy masturbácie redukovať (byť prítomní pri zaspávaní svojho dieťaťa, hladkať ho, netrestať ho pri týchto prejavoch...)

### 3. Zvedavé otázky detí

Detské zvedavé otázky dokážu utíšiť akékoľvek odpovede. Je len na rodičoch a učiteľoch či deťom poznávajúcim svoju sexualitu poskytnú zavádzajúce odpovede, alebo ich obohatia o poznatky, ktoré budú v živote potrebovať. Deti rozhovory na tému reprodukcie, rozdielov medzi mužom a ženou, pôrodom prijímajú bez akýchkoľvek zábran. Práve dospelí sú tí, ktorí sa necítia pri takýchto rozhovoroch prirodzene. Učitelia a rodičia sa domnievajú, že ich deti majú na takéto vedomosti ešte čas a mohli by ich nevhodnými informáciami zbytočne zaťažovať. Vzhľadom na výsledky výskumu považujeme tieto obavy rodičov, učiteľov a verejnosti za zbytočné.

Rodičia nevedia koľko môžu z tabuizovaného sveta sexuality odhaliť. Keď boli oni vo veku svojho dieťaťa, tak s rodičmi takéto témy nerozoberali. Žijeme však v dobe, ktorá prostredníctvom masmédií robí z tabuizovaných tém veci každodenné a dostupné aj deťom v predškolskom veku. Rodičia vedia dieťaťu obsiahlo a pravdivo rozprávať o slnečnej sústave, o živočíchoch, alebo o sluchovode, ktorým človek disponuje. Majú radosť z toho, ak dieťa prahne po informáciách, ktoré rozvíjajú jeho kognitívne zručnosti. Tak prečo sa boja svoje dieťa rozvíjať v sexuálnej oblasti, keď ho fakty s touto témou súvisiace zaujímajú a takéto informácie bude raz v živote potrebovať?

173

Učiteľky nemajú jednotnú predstavu o tom, akým spôsobom majú pristupovať k výučbe v oblasti pohlavných orgánov. Vzhľadom na tému a väčšiu voľnosť, ktorú Štátny vzdelávací program ponúka, je prirodzené, že učiteľky nevedia, do akej hĺbky v oblasti sexuality môžu zájsť, aké vedomosti z oblasti sexuality môžu deťom poskytovať.

Učitelia v materskej škole majú tendencie - na úkor iných častí tela (ruky, nohy, mozog, srdce) - vedomosti o pohlavných orgánov zužovať, prebrať veľmi okrajovo, alebo vôbec. Ľudské orgány ako penis a vagínu nespomínajú a to aj napriek tomu, že ich deti používajú každý deň. Učiteľky z nášho výskumu vidia potrebu reflektovať na detskú sexualitu, ktorú v škole vnímajú (detská masturbácia, otázky, hrové prejavy, slovné narážky), avšak dostupná literatúra im rady v tejto oblasti neposkytuje.

Na základe zistení odporúčame:

- v rámci opisu ľudského tela v základných anatomických kategóriách prebrať s deťmi pohlavné orgány a ich funkcie
- anatomicky pomenovávať pohlavné orgány – penis, vagína
- v prípade, že sa deti začnú smiať, položte im protiotázku: „čo je na tom smiešne? Je to ľudský orgán, ktorý sa tak volá. Je niečo smiešne na slove ruka? Nie je.

- tému podporiť obrázkovým materiálom. Učiteľom zapojením do nášho výskumu sa osvedčili tieto pomôcky.



#### 4. Hrové prejavy

Vďaka detskej hre môžeme vidieť aký obraz o svete dieťaťa ponúka spoločnosť prostredníctvom médií, ako dieťa prezentuje svoju rodinu, čo ho vo svete plnom informácií zaujalo natoľko, že tým dokáže sytiť svoju fantáziu.

**Bábiky v truhle:** Dospeli sme k záveru, že deti sa v menšej miere hrávajú na „domácnosť“ ako tomu bolo kedysi. Bábiky a kočiare nie sú hračky ktoré by preferovali pri hrách doma či v materskej škole. Ak sa deti občas hrajú na „domácnosť“ ,tak to má zaujímavý priebeh a obsadenie rolí. Kuchynský kútik využívajú skôr ako reštauráciu, než kuchyňu v ktorej mama varí večeru. Chlapec zastáva miesto čašníka a hlavným aktérkam nemôže chýbať kabelka s mobilným telefónom, ktorý im neustále vyzváňa. Hry v ktorých často chýba obsadenie otca sa hrávajú aj deti z úplných rodín. Tamášová (2006) spomína problémy v rodinách podnikateľov ako novodobé trendy rodiny. V takej rodine otec v menšej miere participuje na výchove, rodina je poznačená stresom, väčším pracovným tempom, zameraním sa na konzumný spôsob života a menším dôrazom na sociálne istoty.

Domnievame sa , že absenciou klasickej hry na „domácnosť“ ,by mohli byť deti ochudobnené .Vychádzame z Vágnerovej (2008), ktorá považuje tematickú hru za spôsob precvičovania budúcich rolí, slúži na vhodné riešenie určitých situácií, prežitie rôznych sociálnych rolí.

Na základe zistení odporúčame:

- iniciovať hru na domácnosť
- učiteľka hrovou formou - za použitia bábiky – ukáže, akým spôsobom sa s dieťaťom manipuluje, v čom spočíva starostlivosť o dieťa
- do procesu edukácie v materskej škole by sa mala častejšie zavádzať dramatizácia príbehu, rozprávky (môžu to byť aj príbehy o zvieratkách),

v ktorej ústrednou témou je rodina. Následne rozvíja rozhovory o tom, ako môže rodina spolu tráviť čas

V druhej časti tejto kategórie opisujeme **Hru na doktora**. Priebeh hry môže mať dve podoby. Pri prvej má dieťa „nevinné“ úmysly ošetriť macíka, či kamaráta, pričom tieto aktivity sú realizované aj za prítomnosti rodičov. Pri druhej podobe hry má dieťa potrebu ukývať sa pred dospelým človekom, pretože cíti určité vzrušenie z toho, že robí nevšednú činnosť. Deti si vzájomne vyšetrujú pohlavné orgány, ktoré nemajú možnosť vidieť každý deň. Preto hlavnými iniciátormi a aktérmi týchto hier sú práve deti, ktoré nemajú súrodenca, alebo ich súrodenec je toho istého pohlavia. Hra na doktora je spôsob, akým deti poznávajú telo opačného pohlavia.

Na základe zistení odporúčame -

- Neuplatniť výsmech ani iné, podobné postupy ponižovania. Tento proces vnímať ako možnosť rozprávať sa o rozdieloch medzi chlapcami a dievčatami. V prípade, že sa deti navzájom svojich pohlavných orgánov dotýkajú, vysvetliť im, že to robia dvaja dospelí ľudia, ktorí sa ľúbia.

## 5. Vplyv prostredia na rodovosť

175

Od narodenia dieťaťa rodičia uplatňujú rodové stereotypy. Vplyv sociálneho prostredia na rodovosť je tak silný, že dokáže budované hodnoty rodinou veľmi ovplyvniť. Naša spoločnosť má jasnú predstavu o tom, ako sa má správať chlapec a dievča, ako sa má obliekať, s čím sa má hrať. Prostriedok, ktorý sprostredkúva ľuďom takéto predstavy sú masmédiá. Chlapčenský svet prezentovaný médiami sa diametrálne odlišuje od sveta prezentovaného dievčenskej populácii. Na základe toho si deti v predškolskom veku vedia dať vzájomne pocítiť, ak niekto nedodržia rodové stereotypy a jeho prejavy sa odlišujú od prejavov typických pre dané pohlavie.

Spoločnosť takýmto spôsobom robí ľudí uniformných. Ak dieťa vybočuje z normy už v predškolskom veku, vzbudzuje tým v našej spoločnosti pozornosť. Táto pozornosť mnohokrát hraničí až s diskrimináciou a obavami o dieťa, či sa bude „správne heterosexuálne“ vyvíjať. Túžba chlapca hrať sa s dievčenskou hračkou vzbudzuje u slovenských rodičov obavy z orientácie dieťaťa. Deti s odlišnými hrovými preferenciami sú voči sebe kritické a neskôr – pod vplyvom okolia – sa odmietajú hrať s hračkami, ktoré majú radi. Rodiny, ktoré žili istú dobu mimo našej republiky sú oslobodené od takéhoto myslenia a nepodliehajú trendom, ktoré naša spoločnosť deklaruje prostredníctvom médií.

Na základe zistení odporúčame:

- predchádzať uniformnému mysleniu a vnímať odlišnosť detí ako ich hrovú preferenciu a nie ako neskoršiu sexuálnu orientáciu. Napr. - ak sa dievča chce hrať s autom, podporiť ho slovami, z teba raz bude určite dobrá

šoférka. Ak chlapec kočikuje bábiku, pochváliť ho, že z neho bude dobrý otec.

- predchádzať u detí uniformnému mysleniu. Odstraňovať u nich prvé diskriminačné tendencie prejavujúce sa odsudzovaním a výsmechom kamaráta, ktorý sa nespráva rodovo stereotypne. Vnímať preferencie detí ako prvoradé a to aj napriek tomu že inklinujú k hračkám, s ktorými vzhľadom na ich pohlavie by sa nemali hrať.

## ZÁVER

Sexualita je súčasťou každej osobnosti, osobnosti detí v predškolskom veku taktiež. Prvky sexuálnej výchovy uplatňuje každý učiteľ, pretože pomáha formovať osobnosť dieťaťa, formovať životné hodnoty, alebo kultúrnu medziludskú komunikáciu. Súčasťou sexuálnej výchovy v prostredí materskej školy by však mohli byť aj fakty a pravdivé odpovede na zvedavé detské otázky. Pracovať na postoji, ktorý učiteľovi umožní bez výčitiek, alebo výsmechu prijať prejavy detskej sexuality. Cieľom príspevku nebolo poučovať, alebo pobúriť, ale získať a popísať niektoré rady tých najpopovolanejších odborníkov – učiteľov, ktorí pracujú s touto cieľovou skupinou.

176

## INFORMAČNÉ ZDROJE

BOSÁ, M., MINAROVIČOVÁ, K. 2011. *Rodovo citlivá výchova*. In KICZKOVÁ, Z., SZAPUOVÁ, M. (eds.). 2011. *Rodové štúdiá. Súčasné diskusie, problémy a perspektívy*. Bratislava : UK, s. 161 – 181.

CVIKOVÁ, J. LUKŠÍK, I. et al, 2010. *Mimovládne iniciatívy vo vzdelávaní*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2010. 144s. ISBN 978-80-970143-6-0.

FAFEJTA, M. 2004. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: JanPiszkiwicz, 2004. 159 s. ISBN 80-86768-06-6

FREUD, S. 1990. *O člověku a kultuře*. Praha: ODEON. 1990. 444 s. ISBN 80-207-0109-5.

FŮRST, M. 1997. *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.

HILL, G. 2004. *Moderní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.

KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 1999. 191 s. ISBN 80-223-1394-7.

LUKŠÍK I., SUPEKOVÁ M. 2003. *Sexualita a rodovosť*. Bratislava: Humanitas, 2003. 172 s. ISBN 80-89124-01-1.

OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Predškolsní pedagogika*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2016. 224s. ISBN 978-80-247-5107-8



OAKLEYOVÁ, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

POLIAKOVÁ, E., ZÁTOPEK, P. 1996. *Učitel a sexuálna výchova*. In: Učitel a sexuálna výchova. Nitra: SLOVDIDAC. 1996. 121 s. ISBN 80-967339-7-4.

PONDĚLÍČEK, I., PONDĚLÍČKOVÁ – MAŠLOVÁ, J. 1974. *Lidská sexualita*. Praha: Avicenum/zdravotnícké nakladatelství, 1974. 383 s. ISBN 08-074-74.

ROVNÁKOVÁ, L., LUKŠÍK, I., LUKŠÍKOVÁ, Ľ. a kol. 2007. *Metodická príručka pre sexuálnu výchovu na druhom stupni základných škôl*. Bratislava: OKAT PLUS, s.r.o pre Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, o.z., 2007. 153 s. ISBN 978-80-88720-10-2.

SANDFORT, T., G., M., COHEN KETTENIS, P.T. *Sexualbehavior in Dutch and Belgian Children as Observed by their Mothers*. In: Childhood sexuality, Normal sexual behavior and development. New York: TheHaworth Press, inc, 2000. 136 s. ISBN 0-7890-1199-9.

SMETANOVÁ, D. 2014. *Sexualita v kontexte cieľových skupín žiakov*. In: M. Kaleja a kol. Prejavy správania u vybraných skupín žiakov základných škôl. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-89726-17-2

ŠILEROVÁ, L. 2003. *Sexuální výchova, jak a proč mluvit s dětmi o sexualite*. Praha: GradaPublishing a.s., 2003. 104 s. ISBN 80-247-0291-6

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2009 [online]. Štátny pedagogický ústav, 2009. [cit.2010-03-28]. Dostupné na <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2016 [online]. Štátny pedagogický ústav, 2016. [cit.2016-10-25]. Dostupné [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10A0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf)

ŠULOVÁ, L. 2009. *Vývoj sexuálního chování*. In: Pedagogická a psychologická diagnostika. Praha : Raabe, 2009. ISBN 80-86307-15-8.

VOLBERT, R. (2000). *Sexual know ledge of preschool children*. In: Childhood sexuality, Normal sexual behavior and development. New York: TheHaworth Press, inc, 2000. 136 s. ISBN 0-7890-1199-9.

ZONIS, C.F. 1996. *Sexualita človeka*. Bratislava: Open society foundation. 1996. ISBN 80-855576-09-0.

# VPLYV RODINNÝCH ŠTÝLOV V RODINE NA DIEŤA

## IMPACT FAMILY STYLE IN THE FAMILY FOR CHILD

Ivan Čavojský<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Comenius University in Bratislava

Faculty of Education

Department of Pre-primary and Primary Education

Mgr. Ivan Čavojský, PhD.

Račianska 59, 813 34 Bratislava

SLOVAK REPUBLIC

[cavojsky@fedu.uniba.sk](mailto:cavojsky@fedu.uniba.sk)

### **Abstrakt**

Vedecká štúdia sa zaoberá vplyvom rodinných štýlov v rodine na dieťa v období predprimárneho vzdelávania. V štúdiu sa zaoberáme teoretickými východiskami ako rodina, výchovné štýly. Charakterizujeme jednotlivé štýly výchovy. V štúdiu poukazujeme aj na výsledky výskumu bakalárskej práce, ktorý sa týka výchovných štýlov v rodine. V dnešnej uponáhľanej dobe je veľmi dôležité venovať pozornosť na jednotlivé výchovné štýly, ktoré sú preferované v rodinách s deťmi predprimárneho vzdelávania. Tak ako sa v rodine vychováva je potom neskôr odrazom osobnosti samotného dieťaťa.

178

### **Abstract**

Scientific study addresses the impact of family style in the family for the child during pre-primary education. The study dealt with theoretical basis as a family, educational styles. We describe the various styles of education. The study also highlights the results of the research thesis, which concerns the educational styles in the family. In these hurried times it is very important to pay attention to different educational styles that are preferred in families with children of pre-primary education. As the family then raise them later reflects the personality of the child himself.

## **1 Teoretické východiská**

### **1.1 Rodina**

Význam pojmu rodina sa neustále mení podľa smerovania a vývoja spoločnosti. Podľa klasickej definície rodina tvorí základ spoločnosti a je základnou socializačnou jednotkou. Ako uvádzajú Kikušová, Kostrub (2002, s. 46): „Rodinu vytvára skupina osôb charakteristická vzájomnými vzťahmi, ktoré vznikajú partnerstvom – manželstvom a príbuzenstvom – rodičovstvom a deťmi.“

Zákon o rodine (č.36/2005 Z.z.) uvádza, že rodina vzniká uzavretím manželstva medzi mužom a ženou, pričom muž aj žena majú rovnaké práva aj povinnosti. Jedným z hlavných účelov by mala byť riadna výchova detí. V dnešnej spoločnosti zaznamenávame čoraz viac párov žijúcich mimo manželstva, ktoré vychovávajú deti, preto je nutné pojem rodina rozšíriť.

Podľa Gaburu (2006, s. 6) rodinu možno charakterizovať aj pomocou piatich základných znakov, ktoré definoval sociológ Bauman:

- rodina je spoločensky schválenou formou stáleho spolužitia;
- rodinu tvoria osoby navzájom spojené zväzkami krvi, manželstva, alebo adopcie;
- členovia rodiny bývajú zvyčajne pod jednou strechou;
- členovia rodiny medzi sebou spolupracujú v rámci spoločensky uznávanej del'by úloh;
- členov rodiny možno určiť na základe spoločensky uznanej metódy merania príbuzenstva a pôvodu.

Rodina má svoje funkcie, ktoré sú napríklad súčasťou definície rodiny v pedagogickom slovníku: *„Rodina je najstaršou spoločenskou inštitúciou, ktorá plní socializačné, ekonomické, sexuálno-regulačné, reprodukčné a ďalšie funkcie. Vytvára určitú ekonomickú klímu, formuje interpersonálne vzťahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životného štýlu. Zo sociologického hľadiska je formou začlenenía jedinca do sociálnej štruktúry.“* (Průcha et al., 2008, s. 202)

Štruktúra vzťahov v rodine nám rozdeľuje rodinu na **úplnú a neúplnú**. Úplnú rodinu predstavujú rodičia s jedným alebo viacerými deťmi. Za neúplnú rodinu pokladáme rodinu, v ktorej chýba jeden z rodičov.

Rodinnú výchovu si môžeme zadefinovať podľa znakov, ktoré uvádza Višňovský (2007):

- a) primárna – rodina je prvé prostredie, s ktorým dieťa prichádza do kontaktu;
- b) dlhodobá – jedinec je celý život ovplyvňovaný členmi svojej rodiny;
- c) jedinečná – každá rodina má svoje spôsoby výchovy, ktoré prispôsobuje jednotlivcom a tak z nich vychováva jedinečné bytosti;
- d) individuálna – v rodine je menší počet detí, ktoré treba vychovávať, na rozdiel od rôznych výchovných inštitúcií, a tak je možný oveľa individuálnejší prístup;
- e) osobná – osobnosť dieťaťa zväčša najlepšie pozná jeho rodič, a tak je schopný prispôbiť výchovu tak, aby čo najviac vyhovovala osobnosti dieťaťa;
- f) komplexná – tento znak spočíva v tom, že výchova dieťaťa a učenie sa rôznych návykov a zručností prebieha v silne emocionálnom prostredí a tiež sa dá chápať

tak, že dieťa vo väčšine rodín vidí aj mužský, aj ženský vzor, v súčasnosti, je však čoraz viac neúplných rodín a tento znak je výrazne oslabený;

g) jednotná – dôležitý znak, ktorý spočíva v jednote oboch rodičov, v kladení rovnakých podmienok na dieťa, aby bol tento znak naplnený, mala by byť rovnaká účasť oboch rodičov na výchove;

h) primeraná – výchova by mala byť primeraná veku detí;

i) spravodlivá – dieťa by malo byť za svoje správanie vždy spravodlivo ohodnotený;

j) bezpodmienečná – dieťa má byť milované bez akýchkoľvek podmienok, bez ohľadu na to čo vykoná, či nevykoná;

k) spontánna – jednoduchosť výchovných gest im neuberá na význame.

## 1.2 Výchovné štýly

Štýl výchovy alebo spôsob výchovy môžeme definovať ako súbor všetkých interakcií medzi dieťaťom a rodičmi. Je to spôsob akým dospelý ovplyvňuje dieťa, ako s ním komunikuje, ktoré výchovné metódy a prostriedky volí a spätná reakcia dieťaťa na ne. To, ako dieťa daný štýl prežíva, zase následne ovplyvňuje prežívanie rodiča. (Čáp 1996 In Krajčová, Pasternáková, 2009).

Rozdelenie výchovných štýlov spočíva v pomere dvoch dimenzií, ktoré výchova zahŕňa. Tieto dve dimenzie vychádzajú z modelu osobnosti Eysenecka:

1. Dimenzia emočného vzťahu k dieťaťu: láska, kladný postoj – nepriateľstvo, záporný, chladný, zavrhujúci postoj.

2. Dimenzie riadenia: autonómia, minimálne riadenie – prísna kontrola, maximálne riadenie. (Čáp, Mareš (2001, s. 305)

To ako rodič koná v konkrétnej situácii, či ktorý výchovný štýl preferuje, je ovplyvnené množstvom faktorov.

Čáp, Mareš (2001, s. 313) uvádzajú, že ich možno rozdeliť do piatich základných okruhov:

1. vlastnosti a skúsenosti vychovávajúcich;
2. vzájomné vzťahy a interakcia medzi vychovávajúcimi a vychovávanými;
3. vlastnosti a skúsenosti vychovávaných detí;
4. udalosti a zmeny v podmienkach v najbližšom prostredí dieťaťa;
5. širšie sociokultúrne podmienky.

Existuje množstvo kategorizácií výchovných štýlov. My venujeme pozornosť na štyri základné, z ktorých sa dajú odvodiť ostatné výchovné štýly. V nasledujúcich

riadkoch si rozoberieme aké postupy využívajú rodičia v konkrétnych štýloch a aké správanie im zodpovedá zo strany detí.

### **Autoritatívny výchovný štýl**

V tomto štýle ide o kombináciu skorej chladného emočného vzťahu s nadmerným riadením a kontrolou dieťaťa.

Ako uvádzajú Kopřiva et al. (2008, s. 11): *„Jej základom je nerovnosť, vzťah nadradenosti a podriadenosti, používanie mocenských prostriedkov – fyzickej prevahy, existenčnej závislosti dieťaťa, komunikácie, ktorá dáva najavo jeho nekompetentnosť a malú hodnotu, ponechávanie rozhodovanie v právomoci dospelého, podceňovanie názoru dieťaťa a do určitej miery aj nezájum o jeho prežívanie.“*

Dieťa je pod neustálou kontrolou rodiča a nemá možnosť rozhodovať o vlastnom konaní. Pri tomto modeli buď dieťa prijme svoju rolu podriadeného, alebo naopak sa bude búriť a bude sa snažiť dostať moc na svoju stranu. Preberie názor, že vo vzťahu musí byť vždy jeden nadriadený a jeden podriadený a bude bojovať o svoju nadradenú pozíciu. V prvom prípade dieťa neustále očakáva, že ho bude niekto riadiť a kontrolovať a neustále čaká na podnet od rodiča. Takéto dieťa je veľmi nesamostatné. (Kikušová, Kostrub, 2002)

Ďalší výchovný štýl, ktorý si priblížime, bude opakom autoritatívneho štýlu. Požiadavky rodiča sa vytratia, ale emočný vzťah o niečo narastie.

### **Liberálny výchovný štýl**

V súčasnosti sa do popredia dostáva práve tento štýl. Veľa rodičov deklaruje, že dáva svojim deťom úplnú slobodu v rozhodovaní a v konaní a požiadavky detí sú pre nich prvoradé.

Liberálny alebo voľný štýl je charakteristický tým, že: *„Rodič svoju sebaidentitu a osobnosť podriaďuje dieťaťu v zmysle sebaobetovania sa. Ide o voľný štýl pôsobenia bez výrazného kladenia požiadaviek na aktivitu a konanie dieťaťa. Rodič realizuje všetky činnosti v prospech dieťaťa bez jeho primeraného zaťažovania a zapájania do rodinného života.“* (Kikušová, Kostrub, 2002, s. 51)

To znamená, že emočný vzťah rodiča je veľmi kladný, avšak jeho požiadavky na dieťa sú takmer nulové. Ak by sa aj nejaké nároky vyskytli, netrvá sa na ich dodržiavaní a ich splnenie sa nijako nekontroluje. Dieťa si len veľmi ťažko vybuduje cit k zodpovednosti, ak nemá možnosť si ju vyskúšať, pretože rodič všetky ťažké veci prevezme na seba.

## **Demokratický výchovný štýl**

Ako sme si vyššie uviedli tento štýl je kombináciou prvých dvoch štýlov. Ide o rovnocenný pomer emočného vzťahu, ktorý je veľmi kladný a vrúcny a o primerané riadenie dieťaťa s kladením požiadaviek, ktoré rešpektujú individualitu dieťaťa.

Ako uvádza Kopřiva et al. (2008, s. 13): *„Dáva priestor pre vyjadrenie jeho názoru aj pre návrhy riešenia a vyjadruje dôveru, že dieťa urobí to najlepšie, čo môže vzhľadom k svojmu veku a skúsenostiam. V ňom sa žiada tiež zodpovednosť a komunikáciou sa vyjadruje presvedčenie o hodnote a kompetentnosti dieťaťa a záujem, o to čo prežíva.“*

To znamená, že v konaní rodičov nechýba prísnosť, avšak dieťa by malo vždy poznať dôvody konania rodičov a taktiež následky svojho nesprávneho či správneho konania.

## **Zanedbávajúci výchovný štýl**

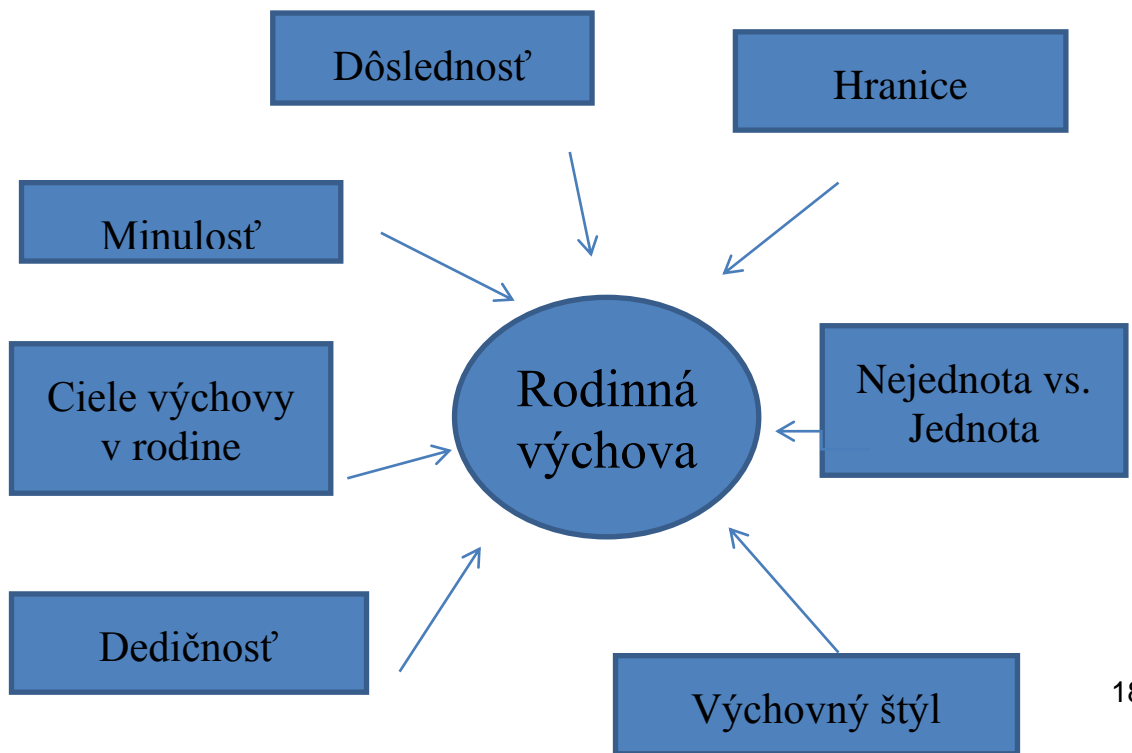
Možno povedať, že tento štýl je najmenej vyhovujúci zo všetkých uvedených. Je to kombinácia chladného emočného vzťahu s ľahostajnosťou voči riadeniu dieťaťa.

Ako uvádza Tamášová (2008, s. 35): *„Rodičia uplatňujúci tento štýl neorganizujú, neupozorňujú, nepodporujú, nevedú, nekontrolujú, netrestajú a viac-menej aktívne odmietajú alebo zanedbávajú svoje deti. Sú rozporuplní v citoch, emocionálne nezaujatí, nevedomí si základných požiadaviek a potrieb vo vývine dieťaťa.“*

Na základe toho, že sa dieťaťu nedostáva dostatok pozornosti zo strany rodičov, dieťa hľadá uistenie a pochopenie u iných ľudí. Veľakrát sa tak dostane do pochybných kruhov, ktoré nie sú preňho vhodné a má väčšie sklony k užívaniu návykových látok. Dieťa neprejavuje záujem o školu, vyhýba sa jej, je veľmi nesústredené a náladové.

## **ZÁVER**

Problematika rodinnej výchovy a vplyvu štýlov výchovy v rodine je v dnešnej dobe veľmi aktuálna. Podľa toho v akom prostredí je dieťa vychovávané, tak podľa toho je detstvo a celý život dieťaťa ovplyvnení. Je úplne iné ak dieťa vychovávame v demokratickom výchovnom štýle alebo v autoritatívnom výchovnom štýle. Ak má mať dieťa harmonický vývoj, tak je potrebné, aby rodina poskytovala dieťaťu istotu a dostatočný priestor na rozvoj jeho osobnosti. Rodina vždy mala nenahraditeľnú úlohu v spoločnosti. Na dieťa pri výchove vplýva veľmi veľa faktorov a asi najviac ovplyvňuje dieťa aj štýl výchovy rodičov, ktorý rodičia uprednostňujú. Na záver poukazujeme na štýly výchovy v rodinnej výchove. Nasledujúca schéma je veľavravná.



Ako je vidieť v schéme tak na rodinnú výchovu, resp. to aký výchovný štýl sa preferuje v rodinách s deťmi predprimárneho vzdelávania ovplyvňuje viacero faktorov. Je to dôslednosť pri výchove ako napríklad dodržiavanie sľubov, únava rodičov, prevažne matky. Takisto v minulosti je zahrnutá komunikácia, teda ako komunikujem so svojimi deťmi a s komunikáciou súvisí aj dôvera rodičov, teda môže byť narušená dôvera. V cieľoch výchovy je zahrnutá láska, ktorú dávajú rodičia svojim deťom, takisto môžeme hovoriť o rozvoji talentu a v neposlednom rade aj o správaní sa jedinca k svojim rodičom, resp. k cudzím osobám. Dedičnosť úzko súvisí v tomto prípade s minulosťou, teda znamená to, že každý z nás prešiel nejakým procesom výchovy doma. V tomto je zahrnuté „dedenie“ od svojich rodičov, teda tak ako som bol vychovávaný ja, tak sa snažím vychovávať svoje deti podobne, avšak nie vždy to platí. Teda prenášanie výchovných zvykov a metód od starých rodičov. Hranice poskytujú deťom určité bezpečie domova a pre deti poskytujú istotu. Samozrejme pri každom výchovnom štýle musíme hovoriť aj o odmenách a trestoch pri výchove. Výchovné štýly - poznáme základné a na základe výskumu môžeme konštatovať, že najpreferovanejší výchovný štýl je demokratický výchovný štýl. Avšak ak sa obzrieme do viacerých rodín, tak určite nájdeme aj rodiny s preferenciou ostatných výchovných štýlov a z výskumu vyšlo aj, že tieto výchovné štýly sa v rodinnej výchove dopĺňajú a teda využívajú sa aj liberálny či autoritatívny výchovný štýl. Nejednota vs. jednota partnerov, nie v každej rodine sa vždy zhodnú

partneri na výchove a v tomto prípade môžeme hovoriť o tom, že ak rodičia sú pri výchove dieťaťa nejednotní, tak môže mať negatívny vplyv na samotné dieťa.

## INFORMAČNÉ ZDROJE

GABURA, J. 2006. *Sociálna práca s rodinou*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca, 2006. 60s.

KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D. 2002. *Pedagogika pre stredné odborné školy 1. – 4. ročník*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. 111 s. ISBN 80-08-03293-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. vydanie. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-4.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2007. *Základy rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007. 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

KRAJČOVÁ, N., PASTERŇÁKOVÁ, L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2009. 173 s. ISBN 978-80-555-0003-4.

KOPŘIVA, P. et al. 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. 286.s. ISBN 978-80-904030-0-0.

TAMÁŠOVÁ, V. 2008. *Výchova v rodine* In *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*, Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2008. s. 28 – 38. ISBN 978-80-8105-007-7.

Zákon č. 36/2005 Z.z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov



# VZŤAHOVÉ RELÁCIE UVÁDZAJÚCEHO A ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA V MATERSKEJ ŠKOLE

## RELATIONSHIPS OF MENTOR TEACHER AND BEGINNING TEACHER IN KIRDENGARDEN

Eva Csandová

*Comenius University in Bratislava  
Faculty of Education  
Institute of Educational Sciences and Studies  
PaedDr. Eva Csandová, PhD.  
eva.csandova@gmail.com*

### **Abstrakt**

Prezentovaná vedecká štúdia ponúka koncept kvalitatívneho výskumu vzťahov a ich benefitov medzi uvádzajúcim a začínajúcim učiteľom v materskej škole.

**Kľúčové slová:** uvádzajúci učiteľ, začínajúci učiteľ, materská škola

185

### **Abstract**

This scientific study presents the concept of a qualitative research of relationship and their benefits between mentor teacher and beginning teacher in kindergarten.

**Keywords:** mentor teacher, beginning teacher, kindergarden

## ÚVOD

Každý učiteľ, či už začínajúci alebo uvádzajúci, potrebuje pre svoj odborný a pedagogický rast okrem vnútornej motivácie i vonkajší input. Ochota evalvovať, prehodnocovať, vypočuť si prípadné pripomienky k svojej práci, či dokonca k sebe samému je cestou k tomu, aby učiteľské povolanie získalo primeraný sociálny status a uznanie spoločnosti, ktoré mu právom patria.

### **Všeobecný koncept uvádzania a mentoringu**

Hoci začínajúci učiteľ disponuje bohatými teoretickými poznatkami a zvyčajne sa vyznačuje aj tvorivým prístupom, predsa nie je dostatočne fakultou pripravený na praktické činnosti, ktoré si vyžaduje jeho profesia od prvého pracovného dňa. Veenman<sup>1</sup> zistil, že absolvent vysokej školy, ktorý nastupuje do

---

<sup>1</sup> VEENMAN, S. 1984

zamestnania, sa stretáva s množstvom problémov, ktoré súvisia predovšetkým v zameranosti vysokoškolského štúdia v prevažnej miere na teoretické vedomosti. Jeho výskumy tiež poukazujú na to, že prvý rok učiteľskej praxe je veľmi náročný a je najťažší v celej kariére.

Preto je zo zákona určený adaptačný čas pre začínajúceho učiteľa, počas ktorého mu uvádzajúci učiteľ pomáha etablovať sa, čo je v celku logický proces i vzhľadom na uskutočnené zmeny v legislatíve, súvisiace so zavedením kontinuálneho vzdelávania na Slovensku. Etablovaniu sa<sup>2</sup> začínajúceho učiteľa predchádza nástup do nového prostredia, proces adaptácie a vyrovnávanie sa s vlastnými predstavami, ktoré sú konfrontované s realitou, očakávaniami smerom od verejnosti, vedenia školy, zriaďovateľa i z vlastného vnútra a mnoho iného.

Pri uvedení si napísaných skutočností ani nie je potrebné vyzdvihovať rolu uvádzajúceho učiteľa, ktorý pomáha začínajúcemu učiteľovi k jednoduchšej adaptácii v prostredí materskej školy. Prv než by sme však prešli k špecifikám ich vzťahu, považujeme za potrebné terminologicky upresniť koho za uvádzajúceho učiteľa považujeme.

Osoby zodpovedné za vedenie a podporu začínajúceho učiteľa sú označované pomocou odlišnej terminológie v závislosti na povahe poskytnutej pomoci a roly poskytovateľov pomoci v procese uvádzania do praxe. Pomenovanie takejto osoby závisí tiež na tradíciách v školstve v konkrétnej krajine. Napríklad, osoba, ktorá dohliada na budúcich učiteľov počas ich záverečnej fázy kvalifikácie môže byť nazývaná "tútor", "poradca", "koordinátor praxe", "školiteľ", a v niektorých prípadoch dokonca i „mentor“<sup>3</sup>. V prípade tohoto článku bude pomenovanie „uvádzajúci učiteľ“ a „mentor“ pomenovaním jednej a tej istej osoby. Názov "mentor", podľa nás, poukazuje na kolegiálnejší a rovnocennejší vzťah s chránencom, v ktorom tento slúži ako vodítko pre praktické vedomosti aj ako zdroj emocionálnej podpory<sup>4</sup> a lepšie charakterizuje očakávanú úlohu uvádzajúceho učiteľa. V Pedagogickom slovníku autori definujú mentora ako „osobu uvádzajúcu do vedomostí odboru prostredníctvom vedenia v reálnych situáciách“<sup>5</sup>. Mentora môžeme definovať ako „sprievodcu“ nováčika do praxe umenia učiť v autentickom inštruktážnom kontexte, prostredníctvom integrácie teórie, ktorú by mal začínajúci učiteľ ovládať, do výchovno-vzdelávacieho procesu.

### **Teoretické východiská**

Z epistemologického hľadiska vychádzame z konštruktivismu, podľa ktorého je každé poznanie subjektívne, keďže si ho vytvára každý z nás sám, na základe

---

<sup>2</sup> Tento pojem francúzskeho pôvodu prekladajú ŠALING, IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, MANÍKOVÁ(1997) výrazmi ako usadiť sa, zariadiť sa, uviesť sa, reprezentovať sa

<sup>3</sup> EURYDICE EUROPEAN UNIT (2002).s 79.

<sup>4</sup> AWAYA, A., H. MCEWAN, D. HEYLER, S. LINSKY, D. LUM, & P. WAKUKAWA.(2003) "s. 45–56.

<sup>5</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ; E., MAREŠ, J, 2003. s. 322.

vlastných skúseností a vlastného prežívania. Predstavuje určitý kompromis s realitou.

O konštruktivizmus sa opierajú viaceré teórie. My však vychádzame zo socio-kognitívnej teórie, ktorá kladie dôraz na sociálnu interakciu v mechanizmoch učenia sa. Hovorí o troch neustále sa vzájomne ovplyvňujúcich faktoroch. Vzájomné pôsobenie týchto faktorov, ktorými sú správanie, vnútorné kognitívne, afektívne a biologické operácie osobnosti a prostredie, spôsobujú triadickosť. Vďaka tomu, že medzi sebou neustále interagujú, spôsobujú reciprocitu, tzv. neustále vzájomné opakovanie. Výsledkom je mechanizmus ľudského učenia sa. Začínajúceho učiteľa preto nemožno chápať ako pasívneho aktéra svojho učenia sa, ktorého formuje výlučne jeho prostredie, ako by to chápali empiristi.

V rámci socio-kognitívnej teórie sa Bandura<sup>6</sup> venoval i sociálnemu učeniu sa. Vychádzal zo vzájomného vplyvu správania človeka, vonkajšieho prostredia a vnútorného sveta človeka, jeho osobnosti. Pri etablovaní začínajúceho učiteľa majú významný vplyv všetky faktory. Prichádza do nového prostredia školy, do novej pozície, medzi nových kolegov. Jeho kolegovia si vytvárajú o jeho správaní, profesionalite či kompetenciách určitú predstavu, zaujímavá je však predovšetkým jeho predstava o sebe. O tom, aký je učiteľ, akým učiteľom bude, akým by byť mohol.

V súvislosti so špecifikami Bandurovej socio-kognitívnej teórie opisuje Bertrand<sup>7</sup> dôležitosť nepriameho učenia sa, symbolickej predstavy, uvedomovaniu si svojej vlastnej činnosti, autoregulácie a tiež vzoru.

Prostredníctvom nepriameho učenia sa získavame množstvo impulzov na vnútorné spracovanie. Začínajúci učiteľ sa neučí len vďaka tomu, že sám vykonáva učiteľskú činnosť, ale aj tým, že pozoruje, analyzuje a vyhodnocuje, ako vyučujú iní, alebo ako konajú iní v rôznych didaktických situáciách. Vnútorne potom dokáže identifikovať a rozhodnúť sa, či niektoré odpozorované metódy výučby využije, alebo nie.

Symbolická predstava patrí medzi ďalšiu charakteristiku sociálneho učenia sa. Pri etablovaní začínajúceho učiteľa do nového prostredia má veľmi významný význam, pretože práve s určitými predstavami tam učiteľ vstupuje. Počas adaptačného vzdelávania sa vďaka rôznym vplyvom tieto predstavy menia a pretvárajú do konkrétnej podoby. Začínajúci učiteľ si pretvára obraz o pedagogickej realite, o svojej učiteľskej potenciálnej budúcnosti a utvrdzuje sa o vhodnosti svojich stanovených cieľov, alebo ich mení podľa toho, čo by sa mohlo v budúcnosti diať. Pri procese utvárania učiteľskej identity zohráva podľa nás významnú rolu to, ako si učiteľ uvedomuje svoju vlastnú činnosť a aká je jeho osobne vnímaná zdatnosť (self-efficacy).

---

<sup>6</sup> BANDURA, A. 1997

<sup>7</sup> BERTRAND, Y. 1998.

Pokiaľ si uvádzajúci učiteľ uvedomí skutočnosť, že učiť sa s druhým a od druhého je prospešné, je predpoklad, že vzájomná spolupráca so začínajúcim učiteľom bude efektívnejšia. Uvádzajúci učiteľ môže byť motiváciou pre to, akým učiteľom nebyť, je preto negatívnym vzorom, ktorému sa nik zrejme podobáť nechce. Opakom je pozitívny vzor.

### **Uvádzajúci učiteľ, mentor**

Mentor, alebo uvádzajúci učiteľ, patril odjakživa k osobám, ktoré nielen začínajúci učiteľ považoval za tie s najvýraznejším vplyvom, ale i učitelia-experti často spomínajú na silu dopadu pôsobenia uvádzajúceho učiteľa, už v či dobrom alebo zlom. Vo všeobecnosti uvádzajúceho učiteľa vnímame vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi ako priamy a prvý kontrolný „orgán“, akéhosi „supervízora“.

Z hľadiska procesu uvádzania začínajúceho učiteľa je pre nás podstatným najmä zákon o pedagogických zamestnancoch z roku 2009, nazývaný tiež prvým profesijným zákonom<sup>8</sup>, ktorý vymedzuje postavenie a úlohu uvádzajúceho učiteľa. Podrobnosti ďalej upravuje vyhláška MŠ SR č. 445/2009<sup>9</sup> a na hlbšie usmernenie bola vydaná i Smernica č. 19/2009<sup>10</sup>.

Podľa tohto zákona (317/2009) môže špecializovanú činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vykonávať samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec s prvou, alebo aj druhou atestáciou súčasne s výkonom vlastnej pedagogickej činnosti. Jeho povinnosti a zodpovednosti sú rámcovo dané zákonom. Riaditeľ školy je povinný zapracovať do štruktúry kariérových pozícií a personálnej dokumentácie pozíciu uvádzajúceho pedagóga.

Uvádzajúci učiteľ je teda vo fáze profesijnej stabilizácie a jeho úlohy sa špecifikujú smerom k začínajúcemu učiteľovi, pričom primárnym cieľom je rozvíjať u začínajúceho učiteľa profesijné kompetencie.

Konkrétne povinnosti a zodpovednosti uvádzajúceho pedagóga sú rámcovo vymedzené zákonom. Uvádzajúci pedagogický zamestnanec vykonáva špecializované činnosti súčasne s výkonom pedagogickej činnosti<sup>11</sup>.

Zároveň je potrebné, aby mal uvádzajúci učiteľ dobre rozvinutú reflexívnu kompetenciu, ktorá sa prejavuje v tom, že učiteľ dokáže určiť kritéria a indikátory kvality pedagogického konania. Je spôsobilý reflektovať a interpretovať edukačnú realitu na základe jej skúmania a pozorovania.

Na Slovensku máme v odbornej literatúre skôr prehľad predstáv a požiadaviek na osobu uvádzajúcich učiteľov – mentorov, nie však výskum ich skutočnej identity.

---

<sup>8</sup> Zákon č. 317/2009

<sup>9</sup> Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009

<sup>10</sup> Smernica č. 19/2009

<sup>11</sup> Zákon č. 317/2009, § 33 ods. 7 a 1f a §52 ods.1a.

M. Fulla<sup>12</sup> napríklad opisuje mentorov ako „skúsenejšie osoby, ktoré vystupujú ako model profesie, učia, rozvíjajú, riadia a povzbudzujú osoby menej zdatné a skúsené s cieľom dosiahnuť štandardnú úroveň ich profesionálneho rozvoja“.

V. Horská<sup>13</sup> zas považuje za dôležité, aby uvádzajúci učiteľ disponoval týmito vlastnosťami:

- vytrvalosť, spoľahlivosť a dôslednosť,
- stabilitu, vyrovnanosť a odolnosť proti stresu,
- dobré komunikačné schopnosti a trpezlivosť,
- schopnosť pozorne počúvať, byť empatický,
- schopnosť sebareflexie, autoregulácie a sebadôvera,
- zodpovednosť a dobrý časový manažment,
- pozitívny prístup,
- profesijnú hrdosť.

Je otázne či učiteľ expert bude rovnako expertným aj v uvádzaní. V našej pedagogickej praxi i v diskusiách s členmi akademickej obce sme sa stretli s názormi, že často krát sa stáva, že veľmi kvalitný učiteľ – expert, je mizerný mentorom svojim začínajúcim kolegom. Naproti tomu však v slovenskej odbornej literatúre sa zvyčajne stretávame s presvedčením, že uvádzajúci učiteľ je „expert, ktorý na svojom pracovisku dosahuje vynikajúce výchovno-vzdelávacie výsledky, je osobnosťou a súčasne prejavuje záujem a ochotu odovzdávať svoje pedagogické skúsenosti iným“<sup>14</sup>.

189

### Začínajúci učiteľ

Podľa zákona<sup>15</sup> začínajúci učiteľ v materskej škole vykonáva pedagogickú činnosť pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a úspešne ho ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku pracovného pomeru. Ukončenie je možné predĺžiť v osobitných prípadoch, napríklad, keď nastúpi na materskú dovolenku. Vyhláškou<sup>16</sup> je stanovená aj minimálna a maximálnu dĺžka adaptačného vzdelávania a to od troch mesiacov (ak ide o pedagogického asistenta, trénera športovej školy alebo športovej triedy a zahraničného lektora) do dvoch rokov. V materskej škole adaptačné vzdelávanie

---

<sup>12</sup> FULLA In BENKOVÁ, S. 2010

<sup>13</sup> HORSKÁ, V. 2009.

<sup>14</sup> IVANOVIČOVÁ, J. 2007. s. 169

<sup>15</sup> 317/2009 Z. z. § 28 ods. 2

<sup>16</sup> Vyhláška č. 445/2009

trvá spravidla jeden rok. Začínajúca učiteľka môže podľa toho istého paragrafu ods. 3 vykonávať špecializovanú činnosť triedneho učiteľa najviac v jednej triede.

Každý začínajúci učiteľ materskej školy vstupuje do nového zamestnania s určitým motívom, určitými dôvodmi, prečo sa rozhodol vykonávať práve učiteľskú profesiu, má svoju vnútornú motiváciu. Janoušek, J. a Slaměník, I.<sup>17</sup> vysvetľujú, že „každé správanie človeka je motivované, aj keď samotným človekom nemusia byť motívy celkom alebo vôbec uvedomované“. To znamená, že si môžeme uvedomovať vnútorný cieľ, ale nie samotné motívy, ktoré nás k cieľu podnecujú či odrádzajú. Alebo si uvedomujeme len časť motívov určitého správania, a nemusia to byť práve tie hlavné. Ďalšou možnosťou je fakt, že občas nie sme ochotní si vôbec pripustiť niektoré motívy pred druhými ľuďmi, alebo dokonca i sami pred sebou, pretože sú buď v rozpore s našimi inými motívmi alebo všeobecnými hodnotami alebo požiadavkami spoločnosti.

Berryová,<sup>18</sup> spresňuje, že motivácia okrem určovania aktivity a cieľavedomého nasmerovania je aj motorom k pretrvávaniu želaného správania. Upresňuje, že „keď sa pýtame na aktiváciu, pýtame sa, prečo vlastne ľudia niečo robia. Na smerovanie sa pýtame vtedy, keď sa pýtame, prečo robia práve tie veci, ktoré robia. Keď sa pýtame na pretrvávajúce, pýtame sa, prečo ľudia pri istých aktivitách zotrávajú.“

### **Spolupráca uvádzajúceho učiteľa a začínajúceho učiteľa**

V procese uvádzania ide o recipročný vzťah vzájomného poskytovania a prijímania. Informačný tok mentor – absolvent, nemusí, a podľa nášho názoru by ani nemal byť, jednosmerný. Rovnako ako mentor obohatiť začínajúceho učiteľa svojimi skúsenosťami a poznatkami, ktoré rokmi nazbieral, môže začínajúci učiteľ svojho mentora obohatiť o nové učebné metódy a inšpiratívny prínos nápadov.

Ale i napriek oduševneniu a odhodlaniu absolventa po štúdiu nastúpiť na pracovisko a niečo zmeniť, je potrebné nechať sa viesť skúseným pedagógom. Pretože navzdory poctivej príprave absolventov a pedagógov počas štúdia, ani jedna škola nepripraví učiteľa na to, čo ho v skutočnosti čaká. Tu nastupuje dôležitý faktor vo formovaní začínajúceho pedagóga – jeho mentor. Je najdôležitejším menovateľom jeho nástupu.

V spolupráci uvádzajúceho učiteľa a začínajúceho učiteľa môžu nastať isté rozpaky vyplývajúce z mnohých faktorov. Začínajúci učiteľ má teoretické vedomosti, množstvo nápadov a isté očakávania. Uvádzajúci má skúsenosti a dôkladnejšie pozná reálnu prax. Napriek tomu a pre množstvo dôvodov sa často stáva, že komunikácia medzi nimi „viazne“. Vedomosti a skúsenosti uvádzajúceho učiteľa majú pomôcť začínajúcejmu učiteľovi riešiť prípadné problémy a urýchliť jeho etablovanie sa. Môže sa však stať, že uvádzajúci učiteľ nebude súhlasiť s prácou

<sup>17</sup> JANOUŠEK, J., SLAMĚNÍK, I.: 2008, s. 148

<sup>18</sup> BERRYOVÁ, L. A.: 2009, s. 273

nového kolegu, s jeho postupmi alebo si nemusia „sahnúť“ po osobnostnej stránke. Takýto nesúhlas nemusí spôsobiť výraznejšie problémy ale môžu tiež priniesť do práce nepokoj a problémy. V takejto situácii môže byť v nevýhode začínajúci učiteľ oproti uvádzajúcemu učiteľovi, pretože uvádzajúci už zväčša má vytvorenú sieť vzťahov v materskej škole a istú podporu od kolegyň. Začínajúci učiteľ potom buď rezignuje, alebo hľadá pomoc u iného učiteľa. Často sa stáva, že skutočným mentorom je potom niekto úplne iný, ako riaditeľom pridelený uvádzajúci učiteľ. Takéhoto mentora v praxi nazývame neformálnym uvádzajúcim učiteľom.

Osúch<sup>19</sup> uvádza, že pri hodnotení spolupráce uvádzajúci učiteľ – začínajúci učiteľ môžeme rozdeliť uvádzajúcich učiteľov do troch skupín:

1. skupina – uvádzajúci učitelia, ktorí nechávajú začínajúcim učiteľom maximum samostatnosti, ale súčasne im nezištne poskytujú osobné skúsenosti, metodické materiály, svoje pomôcky, podporujú ich v tvorivosti.

2. skupina – uvádzajúci učitelia, ktorí nechávajú začínajúcich učiteľov pracovať úplne samostatne.

3. skupina – uvádzajúci učitelia, ktorí zaťahujú začínajúcich učiteľov do svojho zaužívaného stereotypu, pracujú s nimi direktívne.

Majerová<sup>20</sup> toto delenie ešte dopĺňa:

4. skupina – sa venuje začínajúcim učiteľom každodenne, ale nechávajú ich robiť činnosti, ktoré sami považujú za obťažujúce (písanie zápisníc, organizovanie akcií a pod.), t.j. ide o zneužívanie postavenia uvádzajúceho učiteľa.

5. skupina – uvádzajúci učitelia svojich začínajúcich učiteľov považujú za záťaž, čím nedávajú začínajúcim učiteľom inú možnosť, než vyhľadanie inej pomoci (iného učiteľa), príp. spoliehanie sa na svoje schopnosti, t. j. systém – rob ako vieš, pomôž si sám. Podľa Majerovej<sup>21</sup> ide o najohrozenejšiu skupinu začínajúcich učiteľov a väčšina z nich zo školstva odchádza.

Šimoník<sup>22</sup> uvádza, že medzi typické problémy začínajúceho učiteľa patrí prekonávanie tradičného dôrazu na didaktickú stránku edukácie. Začínajúci učiteľ má problémy s aktivizáciou žiakov, s nadväzovaním kontaktov s deťmi, o rodičoch ani nehovoriac. Upozorňuje tiež na fakt, že začínajúci učitelia nie sú schopní sebareflexie, hodnotenia svojej práce, a preto často ani nevedia rozlíšiť, kde je chyba, poprípade hľadajú chybu úplne mimo svojej osoby.

Waller<sup>23</sup> konštatuje, že toto kritické obdobie trvá zhruba prvé tri roky, potom podľa neho už nasleduje stabilizácia. Ako dôvod týchto ťažkostí Veenman<sup>24</sup> uvádza

---

<sup>19</sup> OSÚCH, A. 1994

<sup>20</sup> MAJEROVÁ, T. 2011

<sup>21</sup> MAJEROVÁ, T. 2011

<sup>22</sup> ŠIMONÍK, O. 2005

<sup>23</sup> WALLER IN ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2007.

šok z reality, ktorý nastáva hneď po nástupe učiteľa-študenta do učiteľskej praxe, aj keď to nie je podľa nás absolútnym pravidlom. Píšová<sup>25</sup> používa namiesto termínu šok z reality pojem profesijný náraz, z čoho je zrejmé, že vznikajú určité strety (rozpory) medzi účastníkmi adaptačného procesu.

Gold<sup>26</sup> definuje koncepčný účel mentoringu na "(1) na účel inštruktážnej podpory, ktorá zahŕňa asistenciu začínajúcemu učiteľovi týkajúcu sa vedomostí, zručností a stratégií nevyhnutných k úspešnému pôsobeniu v triede a v škole; a (2) na psychologickú podporu, ktorej cieľom je vybudovať chránencovu self-efficacy, sebavedomie skrze budovanie dôvery v efektívnosť jeho činnosti, podporiť sebaúctu, posilnenie samostatnosti, a naučiť sa zvládnuť stres, plynúci z veľkej časti len z tohto prechodného obdobia."

Podrobnejšia analýza výskumu o praktickej podpore v mentoringu ukazuje, že hľadanie odpovede na otázku, aký druh pomoci budúci učitelia naozaj potrebujú, je pomerne kontroverzná záležitosť. Napríklad, Veenman<sup>27</sup>, v rozsiahlom prehľade literatúry o začínajúcich problémoch učiteľov pri zahájení svojej výučbovej kariéry identifikoval najviac vnímané potreby učiteľov, ktorým nebola poskytnutá žiadna pomoc. Zhrnutím týchto štúdií došiel k záveru, že začínajúci učitelia potrebovali najviac pomôcť s disciplínou žiakov, ich motiváciou a zaujatím, individuálnym prístupom rešpektujúcim rozdielnosť svojich žiakov, hodnotením prác žiakov, vzťahy s rodičmi, organizovanie výučby a získavanie materiálov a pomôcok. Napriek tomu, Feinman-Nemser<sup>28</sup> usudzuje, že tieto typy problémov s organizáciou a disciplínou vznikajú často iba preto, že učiteľom je nejasný účel úlohy alebo si zvolia nevhodné úlohy či neposkytnú žiakom dostatočné inštrukcie. Samozrejme, že tento záver je formálne správny, ale nie je to príliš vysokým očakávaním, (napr. ako podporiť a motivovať k učeniu, ako úspešne riadiť triedu s použitím strategických vedomostí), ktoré často presahuje možnosti žiakov alebo začínajúcich učiteľov? Začínajúci učitelia jednoducho ešte nemajú dostatok skúseností, aby predvídali dlhodobé dôsledky svojich vzdelávacích rozhodnutí.

Psychologická podpora študentov a začínajúcich učiteľov je väčšinou poskytovaná individuálne, ale tiež môže byť skupinová, keď mentor organizuje pravidelné stretnutia so svojimi zverencami. Gold<sup>29</sup>, opierajúc sa o poňatie rôznych autorov, zhrnul, že psychologická podpora „... bola opísaná ako emocionálna podpora, pozitívny kontext, cielená empatia, schopnosť empatického počúvania, a určenia psychologickéj potreby. V tomto kontexte psychologická pomoc zahŕňa rad zručností a stratégií, vrátane budovania dôvery, posilnenie pozitívneho

---

<sup>24</sup> VEENMAN, cit. 2

<sup>25</sup> PÍŠOVÁ, M. 1999.

<sup>26</sup>GOLD, Y. (1996) s. 562

<sup>27</sup>VEENMAN, cit. 2

<sup>28</sup>FEINMAN-NEMSER, S., 1992

<sup>29</sup>GOLD, (1996) s. 562



*sebavedomia, poradenstvo pri rozvíjaní zmyslu pre efektívnosť, vstúpanie pocitu sebadôvery, naučiť sa zvládať stres, a psychologickú pomoc“.*

Takže, ak praktická podpora je zameraná hlavne na informovanie a konzultovanie postupov učiteľa, psychologická podpora má predovšetkým terapeutický účel. V niektorých prípadoch môže hrať dobre načasovaná psychologická podpora začínajúcich učiteľov pri ich terénnych skúsenostiach omnoho väčšiu úlohu v ich profesijnom raste, ako praktická pomoc. Napriek tomu, ako poukázal Feinman-Nemser<sup>30</sup>, niekedy by praktická pomoc začínajúcemu učiteľovi v tom, ako sa vysporiadať so situáciou v jeho alebo jej triede mohla byť viac efektívna, než len utešovať začínajúceho učiteľa v ťažkej situácii. Dilemu, ktorý z týchto dvoch typov pomoci má väčší účinok, je podobná ako hľadať odpoveď na otázku, ktorý z týchto dvoch faktorov - emócie alebo poznávanie - má hlavný vplyv na ľudské správanie, a ktorý z nich je sekundárny. Je zrejmé, že optimálny pomer praktickej pomoci a psychologické podpory závisí predovšetkým na konkrétnej situácii a na individuálnych charakteristikách žiakov učiteľa. Z dlhodobého hľadiska je tento pomer skôr daný prijatou stratégiou vzdelávania učiteľov.

### **Metódy získavania výskumných dát, ich spracovanie a vyhodnotenie**

Jedným z cieľov nášho výskumu a zároveň výskumnou úlohou bolo analyzovať obsah subjektívnych interpretácií uvádzajúcich a začínajúcich učiteľov k systému ich vzájomnej spolupráce. Zvolili sme kvalitatívny dizajn výskumu a prostredníctvom pološtruktúrovaného interview a focus group sme získali dáta. Výskumnú vzorku tvorilo 10 uvádzajúcich a 10 začínajúcich učiteľov materských škôl. Typov vyhodnocovania a spracovania dát kvalitatívneho výskumu existuje viacero, my sme sa rozhodli využiť kódovanie textu transkriptu podľa zakotvenej teórie v prípade focus group, ktorá prebiehala so začínajúcimi učiteľmi a metódu „kontrastu a porovnania“<sup>31</sup> v prípade pološtruktúrovaného interview s uvádzajúcimi učiteľmi.

Výsledkom analýzy rozhovorov s uvádzajúcimi učiteľmi bolo 8 interpretačných subkategórií:

- Adaptačné vzdelávanie = zbytočná byrokracia verzus potrebná pomoc
- Požiadavky zákona verzus požiadavky učiteľov
- Formálny uvádzajúci učiteľ verzus neformálny uvádzajúci učiteľ
- Ľudské kvality verzus odborné vedomosti
- Šok z reality verzus etablovanie
- Podstata uvádzania verzus prekážky
- Rola uvádzajúceho učiteľa teoretické očakávanie verzus prax

---

<sup>30</sup>FEINMAN-NEMSER, S. (2003) s. 28

<sup>31</sup>MIOVSKÝ, M. 2010. s. 223

Vzťah uvádzajúcich učiteľov k adaptačnému vzdelávaniu (uvádzaniu, mentoringu) začínajúcich učiteľov je kladný v zmysle, že vidia najmä potrebu praktickej pomoci začínajúcemu učiteľovi. Skeptický je v zmysle, že sú presvedčené, že ak niekto nemá túžbu pracovať s deťmi a nemá veľmi silnú vnútornú motiváciu, identitu učiteľa, respektíve nemá záujem ju formovať (identitu učiteľa) žiadne uvádzanie, resp. mentoring mu nepomôže.

V prípade focus group so začínajúcimi učiteľmi sme v rámci procesu kódovania ako centrálnu kategóriu identifikovali „proces etablovania“.

Tabuľka č.1 Proces etablovania

| <b>Príčinné podmienky</b>  | <b>J a v</b>       | <b>Kontext</b>   | <b>Intervenujúce podmienky</b>  | <b>Stratégie jednania a interakcie</b>  | <b>Následky</b>   |
|--|--------------------|--|---|---|---|
| legislatívne nariadenia<br>postoj učiteľa<br>hľadanie profesijnej identity | proces etablovania | ponuka škôl<br>potreba zamestnania<br>vízia<br>profesijné uplatnenie<br>očakávania začínajúcich učiteľov | šok z reality<br>ekonomická situácia<br>náročnosť povolania<br>angažovanosť začínajúceho učiteľa<br>stret identít | Celková atmosféra<br>adaptačné vzdelávanie<br>spolupráca<br>emocionálna podpora<br>a poskytnutie informácií<br>dôvera | výsledky adaptačného vzdelávania<br>etablovanie začínajúceho učiteľa<br>profesijná identita |

194

Z obsahu tabuľky nám vyplýva, že v rámci selektívneho kódovania boli identifikované dva hlavné okruhy stratégií. Prvý z nich zahŕňa cieľné konanie, ktoré má posilniť novú identitu (rolu) začínajúceho učiteľa. Medzi tieto činnosti patrí kontakt s učiteľským zborom, začlenenie začínajúceho učiteľa do kolektívu a zapájanie do všetkých akcií školy, prejavenie dôvery v jeho spôsobilosti. Druhý okruh stratégií zahŕňa konanie uvádzajúceho učiteľa a kolektívu smerujúce k úspešnej adaptácii začínajúceho učiteľa na nové prostredie.

Náročnosť požiadaviek na učiteľa materskej školy a konfrontácia týkajúca sa identity bývalého študenta učiteľstva a identity začínajúceho učiteľa, budúceho možného experta sú hlavnými intervenujúcimi podmienkami. Je na konkrétnom jedincovi, pre ktorú identitu sa rozhodne.

### **Interpretácia výskumných zistení**

Naše výskumné uzávery poukazujú na to, že pri procese uvádzania, či mentoringu je dôležitejším kritériom ľudská stránka, emocionálna podpora viac, než odovzdávanie osvedčených didaktických postupov, metód výučby.

V súvislosti s často spomínaným „šokom z reality“, ktorý prežívajú začínajúci učitelia, sa vynorila aj oblasť finančného ohodnotenia. Peniaze sú nepochybne

dôležitým faktorom v živote učiteľov. V poslednom období môžeme pozorovať i prostredníctvom štrajkov a ohlasov v médiách veľkú nespokojnosť zo strany učiteľov, pretože sa cítia neadekvátne finančne ohodnotení. No učiteľstvo v materskej škole nie je povolanie, ktoré by prinášalo veľké finančné ohodnotenie a začínajúci učiteľ materskej školy si je dobre vedomý toho, koľko bude zarábať, keďže ide o tabuľkové platy. Napriek tomu sa učiteľ môže dostať do situácie, v ktorej rozhodne o jeho ďalšom napredovaní alebo nenapredovaní finančné ohodnotenie. Naše výsledky však potvrdzujú bádateľskú interpretáciu „šoku z reality“, a to, že dôvodom býva neidentifikácia jedinca s profesijnou identitou učiteľa.

Samotný proces etablácie začínajúcich učiteľov a problémy s tým spojené nie sú v konečnom dôsledku ovplyvnené osobným vzťahom a emocionálnou podporou mentorov, či postojom riaditeľiek materských škôl a legislatívou, ale osobnou angažovanosťou začínajúceho učiteľa, silnou vnútornou motiváciou a jeho pripravenosťou prijať novú identitu, rolu.

Postrehli sme tiež, že sústredenie pozornosti viac na spôsob a výsledok práce učiteľa, než na jeho identitu a rolu, pôsobí v konečnom dôsledku deprimujúco. Podľa nášho názoru v počiatočných učiteľskej „kariéry“ je práve a najmä učiteľovo sebapoňatie, metakognícia spolu s jeho profesijnými kompetenciami podstatnými činiteľmi podieľajúcimi sa na celkovej úspešnosti. Zameranie na výkon a výsledok, ktoré dnešná škola u svojich učiteľov preferuje, vedie často len k ich frustrácii.

195

## DISKUSIA

Zdalo by sa, že jediným určujúcim komponentom role uvádzajúceho učiteľa je pomoc začínajúcim učiteľom prispôbiť sa normám a očakávaniam spojených s výučbou. Pôvodná idea tohto vzťahu medzi mentorom a nováčikom bola a v legislatíve stále figuruje ako výhodná predovšetkým pre začínajúceho učiteľa. Ukazuje sa však, že správne motivovaný a angažovaný začínajúci učiteľ si „vystačí“ aj bez pomoci uvádzajúceho učiteľa, ak je k tomu donútený. V tejto súvislosti bola pre nás zaujímavá hypotéza, ktorú vo svojej štúdii nastolil Gibbs et al.<sup>32</sup>. V nej spochybnil, že nováčikovia sú jedinými benefitujúcimi v procese mentoringu a na základe dotazníkového šetrenia vzorky 225 mentorov s 149 odpoveďami sa mu táto hypotéza potvrdila. Až 97% respondentov v nej súhlasilo s vyjadrením, že študenti (interns) nie sú jedinými, ktorým plynú výhody v procese uvádzania. Uvádzajúci učitelia v reporte prezentovali, že prítomnosť nováčikov mala pozitívny impakt na obe zúčastnené strany. Z toho dôvodu, autori vyvodili uzáver, že nováčikovia sú popri inom zároveň i partnermi v tomto profesionálnom vývine. Vo všeobecnosti obom stranám v procese mentoringu (začínajúci učiteľ i mentor, ktorým v tomto prípade možno chápať uvádzajúceho učiteľa) teda plynú výhody. Hobson a kol.<sup>33</sup> analyzovali medzinárodnú vedeckú literatúru, ktorá pojednáva o mentoringu

---

<sup>32</sup>GIBBS, G., et al. 1994

<sup>33</sup> HOBSON et al, 2009

začínajúcich učiteľov a opisuje jeho potenciálne prínosy. Ako hlavné výhody mentoringu boli identifikované: účinná podpora profesionálneho rozvoja, zníženie pocitov izolácie, zvýšenie sebavedomia a sebaúcty, lepšia sebareflexia a schopnosť riešiť problémy. Taktiež ďalší autori (Gibbs, Arnold)<sup>34</sup> uvádzajú, že najčastejšou črtou mentoringu je okrem emocionálnej a psychologickkej podpory začínajúcich učiteľov aj uspokojenie z práce.

Štúdia ďalšej americkej autorky<sup>35</sup> potvrdila Gibbsove zistenia a pokúsila sa preniknúť hlbšie do hľadania odpovedí na otázky, ktoré aspekty tohto partnerstva sú najviac výhodné pre uvádzajúcich učiteľov. Arnoldová ako kooperujúci učiteľ (cooperating teacher) si viedla denník niekoľko rokov a svoj osobný príbeh využila ako hlavnú metódu pre svoj výskum. Administrovala tiež dotazníky pre ďalších 5 uvádzajúcich učiteľov a vytvorila videozáznam tejto skupinky o zmenách, ktoré nastali v ich v edukačnej praxi. Výsledky potom prezentovala v štruktúre ako skúsenosť mentoringu ovplyvňuje uvádzajúceho učiteľa – mentora v ich praxi, v ich afektoch a ich žiakov. Bez ohľadu na ich dlhoročnú prax, mentori refinovali inštruktážne techniky s novými nápadmi pre edukačné aktivity, pripravovali sa intenzívnejšie a ich príprava na výchovno-vzdelávací proces bola zmysluplnejšie plánovaná, cieľavedomá a premyslená a stali sa viac organizovanými. S dôvodu tohto ich pôsobenia, mentori sa stali vnímavejšími na pedagogický kontext a filozofie edukácie, vedomí si svojho vlastného progresu, napredovania, a tým pádom i sebavedomejší. Wilson<sup>36</sup> konštatuje väčšiu otvorenosť, miznúcu tendenciu izolovania a uťahovania sa, postupné odbúravanie stresu a nervozity. Mentori postupom času ochotne prezentovali svoje nápady a reflexie a znova nachádzali zmysel učiteľstva. Vo vzťahovej oblasti k ich žiakom, nachádzali viac času na pozorovanie a individuálny prístup, nadviazanie vzťahov s vlastnou triedou, ochotnejšie sa púšťali do nových inovačných prístupov vo vyučovaní.

Koskela a Ganser<sup>37</sup> uskutočnili pozorovanie 302 učiteľov spolupracujúcich s praxujúcou inštitúciou v univerzite vo Wisconsine. Jednou z otvorených otázok v dotazníku bola „ako uvádzajúci učiteľ očakávam, že....“ Získali dve hlavné kategórie: 1. dávať a prijímať; 2. rásť (profesionálne). Zaujímavé bolo zistenie, že v prvej možnosti učitelia viac očakávali zisk nových nápadov a informácií od svojich zácvičných nováčikov (45%) než odovzdanie svojich nápadov a informácií (33%). Okrem toho, rásť, ktorý uvádzajúci učitelia očakávali, bol myslený ako profesionálny rásť v prostredí triedy, vo výchovno-vzdelávacom procese, a nie rásť v ich osobnej kariére.

Zdokumentované boli i niektoré ďalšie benefity, výhody, ktoré uvádzajúci učiteľ – mentor získava prostredníctvom vedenia adaptačného procesu. Tým, že

---

<sup>34</sup> GIBBS, cit. 142 a ARNOLD, K. D. 2002

<sup>35</sup> ARNOLD, K. D. 2002

<sup>36</sup> WILSON T.D. et al. 1995

<sup>37</sup> KOSKELA, R., GANSER, T. 1998

mentori sú nútení celý proces príčin dôvodov zámerov a fungovaní vysvetľovať začínajúcemu učiteľovi, v konečnom dôsledku profitujú z tejto konštantnej reflexie, rozboru svojho vyučovacieho procesu<sup>3839</sup>. Nemenej podstatným je i „vedľajší účinok“ mentoringu spočívajúci v pozdvihnutí statusu uvádzajúceho učiteľa v očiach jeho kolegov a následnej redukcii jeho profesionálnej izolácie. Wilson<sup>40</sup> v závere svojej štúdie vyslovuje presvedčenie, že mentoring je príležitosťou pre profesionálny rast a je dobré využiť takú skúsenosť na to, aby sme sa stali ešte lepšími učiteľmi, eventuálne expertmi.

Zistenia nášho výskumu a tiež vyššie spomínaných štúdií nám teda otvárajú novú vcelku zaujímavú dimenziu diskurzu, v ktorej sa zdá byť uvádzajúci učiteľ tým viac benefítujúcim v celom procese uvádzania, hoci si to možno až natoľko neuvedomuje.

Ďalším podnetom na diskusiu je fakt, že rola uvádzajúceho učiteľa mentora je určená, respektíve je a bola vytvorená striktne pre dôvody adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa v prvom roku jeho nástupu, a takéto vymedzenie a koncept je veľmi úzkoprsé. Myslíme si, že by bolo vhodné uvažovať nad rolou mentora nie len v súvislosti s uvádzaním, ale vo všetkých fázach profesionálneho života učiteľa, vrátane tej pred-učiteľskej, študentskej fáze. Takéto poňatie mentora predpokladá však jeho špeciálnu prípravu, aby bol schopný skutočne poskytnúť podporu a vedenie. Na Slovenku zatiaľ máme len vzdelávanie pre uvádzajúcich učiteľov, ktoré má charakter informačného metodického kurzu a je určený vyslovene len pre potreby adaptačného vzdelávania. Bolo by zaujímavou výzvou predložiť špecifické nároky a odporúčania k tomu, ako by mal vyzeráť efektívny program prípravy pre mentorov.

197

## ZÁVER

Učiteľky materských škôl predstavujú kompaktnú pomerne výrazne stmelenú sociálnu komunitu typickú spoločným komunikačným kódom, pretrvávajúcou kolektívnou pamäťou, sklonom k tradicionalizmu a nedôverou ku zmenám, ktorá však nevychádza z ich pasivity či nekompetentnosti, ale má skôr podklad vo všeobecnom skepticizme z politicko – spoločenskej situácie a najmä v slede školských reforiem, ktoré sa však často míňajú žiadaného účinku. Nostalgizmus dlhoročných učiteliek (mentorov, expertov) nevychádza z nedostatku prospektívneho náhľadu na ich kariéru, ale z faktu, že mentoring, respektíve jeho podstata, ktorú participanti nášho výskumu konštruovali ako vzájomnú pomoc a usmernenie, fungovala v minulých obdobiach prostredníctvom metodických a spoločenských stretnutí materských škôl na úrovni obvodu, miest, či dokonca okresu veľmi aktívne. V súčasnosti je však nahradená viac seminárnou,

---

<sup>38</sup>DUQUETTE, C. 1998

<sup>39</sup> LU, Hsiu-Lien, 2005

<sup>40</sup>, WILSON cit. 36

prednáškovou aktivitou bez prepojenia materských škôl a odovzdávania skúseností. Práve spomínané odovzdávanie skúseností spolu s praktickou pomocou, aktívnou komunikáciou a pocitom spolupatričnosti je to, čo môže posunúť ako začínajúcich učiteľov tak aj ich mentorov.

## INFORMAČNÉ ZDROJE

ARNOLD, K. D. 2002. *Getting to the Top – What Role Do Elite Colleges Play?* About Campus, 7(5): 4-12.

AWAYA, A., McEWAN H., HEYLER D., LINSKY S., LUM D., & WAKUKAWA P.. 2003. "Mentoring as a journey". Teaching and Teacher Education 19, 1, 45–56.

BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Company, 604 s. ISBN-13 978-0716726265

BERRYOVÁ, L. A: 2009. *Psychológia v práci*. Bratislava: IKAR., 2009 692 s. ISBN: 978-80551-184-20 s. 273

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

CSANDOVÁ, E. 2015. *Uvádžajúci učiteľ (expert) a jeho postavenie a činnosť vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi v materskej škole*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2015. 96 s.

DUQUETTE, C. 1998. *Perceptions of mentor teachers in school-based programs*. In Journal of Education for Teaching, 24, 177.

Eurydice European Unit, 2002. = *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Report I "Initial training and transition to working life. General lower secondary education. Key topics in Education in Europe. Vol. 3. Brussels: Eurydice European Unit – European Commission. s 79.

FEINMAN-NEMSER, S. 1992. *Helping novices learn to teach*. (Report, 91-6.) East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning. 1992

FEINMAN-NEMSER, S. 2003. "What new teachers need to learn". Educational Leadership 60, 8, 25–29. s. 28

FULLA In BENKOVÁ, S. 2010. *Spolupráca cvičných učiteľov s praktikantmi a didaktikmi v pregraduálnej príprave učiteľov odborných predmetov*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia. Nitra: KPP SPU. ISBN 978-80-552-0663-9.

GIBBS, G., et al. 1994. *Developing Students' Transferable Skills*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.

GOLD, Y. 1996. "Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction". In Handbook of research on teacher education. 2nd ed., 548–594. John Sikula, ed. New York: Macmillan s. 562

HOBSON et al, 2009. *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't* Teaching and Teacher Education, 25, 207-216.

HORSKÁ, V. 2009. *Koučování v školní praxi*. Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2450-8.

IVANOVIČOVÁ, J. 2007. *Aktuálne otázky praktickej prípravy študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky*. In: Učiteľské kompetencie a pedagogická prax. Zborník príspevkov z odborného-metodického seminára. Banská Bystrica: PF UMB, s. 151. ISBN 978-80-8083-437-1.s 170Ivanovičová, J. s. 169

JANOŮŠEK, J., SLAMĚNÍK, I: 2008.: *Sociální motivace*. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I: (eds) 2008, s. 147-160. ISBN 978-80247-1428-8, s. 148

KOSKELA, R., GANSER, T. 1998. *The cooperating teacher role and career development*. *Education*, 1998, 119 (1), 106-114,125.

LU, Hsiu-Lien, 2005. *Mentor Teachers, Program Supervisors, and Peer Coaching in the Student teaching experience: a phenomenological study of the experiences of mentor teachers, program supervisors and interns*. Dissertation theses, 2005.

199

MAJEROVÁ, T. 2011. *Profesijný štart začínajúcich učiteľov*. In Komenský. ISSN 0323-0449, 2011a, roč. 135, č. 4., s. 9-13.

MIOVSKÝ, M. 2010. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume*. Praha: Grada publishing a. s. 2010 ISBN80-247-1362-4.s. s. 223

OSÚCH, A. 1994. *K problematike uvádzanie začínajúcich učiteľov na 1. stupni ZŠ do praxe*. In Učiteľ a jeho príprava pre školy budúcnosti. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1994. ISBN 80-88738-78-4. 261 s.

PÍŠOVÁ, M. 1999. *Novice Teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice. 116 s. ISBN 80-7194-205-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ; E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, s. 322. ISBN 80-7178-772-8.

Smernica č. 19/2009- R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=5603>

ŠALING, S. IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 1997. *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Velký Šariš : SAMO, 1997. 656 s. ISBN 80-967524-1-3.

ŠIMONÍK, O. 2005. *Začínajúci učiteľ*. IN Příprava budoucích učitelů: soubor studií k problematice přípravy budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol. Brno: MSD, 2005. 95 s. ISBN 80-86633-32-2.

VEENMAN, S. 1984. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. In *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54, no. 2p. 143-178.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/650.pdf>

WALLER IN ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol., 2007. *Kvalitatívny výskum v pedagogických viedach*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

WILSON T.D. et al. 1995. *Effects of introspecting about reasons: inferring attitudes from accessible thoughts*. *Journal of Personality and Social Psychology* 69:16–28.

Zákon č. 317/2009 Zb. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. s. 2334 – 2361. Dostupné na internete: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317\\_2009.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf).



## ZÁVER

Uverejnené štúdie poukazujú na determinanty predprimárneho vzdelávania, ktoré v období transformačných zmien tvoria edukačnú realitu. Vytvárajú východiská pre odbornú diskusiu, ktorú keď budeme naďalej rozvíjať, prinesie viac objektívnosti do problematiky.

Zvyšovanie profesijného sebavedomia a autonómie učiteliek ďalším vzdelávaním, rozvíja a zdokonaľuje osobnosť každej učiteľky. V širšom kontexte sa tak vytvára vzdelanostne pevný základ pre rozvoj pedagogického myslenia. Učiteľka je schopná samostatne myslieť z pohľadu vlastnej profesijnej koncepcie a konať (riešiť problémy) v triede, kde pôsobí. Za dôležité v procese zmien považujem ponechať aj učiteľke priestor pre realizáciu a rešpektovať ju ako špecialistu vo svojom povolání. Eliminovať vnútroškolskú, ale aj vonkajšiu kontrolu, čím sa odstráni záťažové situácie a stres.

Vytváranie podmienok pre odborný rast učiteľov a neformálne výmeny skúseností a podnetov, prináša do pedagogickej praxe mnoho pozitívneho.

Žaneta Gužíková  
editor

## OBSAH

|   |     |
|---|-----|
| <b>PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.</b>                                    |     |
| Ako učiť deti kriticky myslieť, alebo dôležitosť dobrej otázky            | 12  |
| <b>PaedDr. Mária Králiková</b>  |     |
| Autizmus u dieťaťa v materskej škole                                      | 21  |
| <b>doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.</b>                                  |     |
| Interaktívna tabuľa v predprimárnom vzdelávaní                            | 28  |
| <b>PhDr. Jana Koláčková, PhD.</b>   |     |
| Koncept portfólia, jeho vedenie a tvorba v materskej škole                | 44  |
| <b>Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.</b>                                    |     |
| Podpora sociálno-emocionálnych kompetencií detí pre ich úspešnosť v škole | 64  |
| <b>Mgr. Mária Belešová, PhD.</b>  |     |
| Prekonceptie detí o Slovensku   | 75  |
| <b>Mgr. et Mgr. Matej Slováček, PaedDr. Monika Miňová, PhD.</b>           |     |
| Renesancia pedagogiky márie montessoriovej                                | 83  |
| <b>Assoc. prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.</b>                           |     |
| Rozporuplnosť vo výchove detí ako bežné výchovné konanie rodičov          | 101 |
| <b>PaedDr. Eva Severini, PhD.</b>   |     |
| Rozvíjanie samostatnosti detí   | 119 |
| <b>PaedDr. Darina Dvorská, PhD.</b>                                       |     |
| Sebareflexia učiteľky materskej školy                                     | 143 |
| <b>Mgr. Petra Rapošová, PhD.</b>  |     |
| Sexualita u detí predškolského veku                                       | 162 |
| <b>Mgr. Ivan Čavojský, PhD.</b>   |     |
| Vplyv rodinných štýlov v rodine na dieťa                                  | 178 |
| <b>PaedDr. Eva Csandová, PhD.</b>   |     |
| Vzťahové relácie uvádzajúceho a začínajúceho učiteľa v materskej škole    | 185 |

