



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

KVALITNÉ VZDELÁVANIE – VÍZIA MODERNÉHO UČITEĽA

ZBORNÍK Z ODBORNEJ KONFERENCIE S MEDZINÁRODNOU ÚČASŤOU

konanej pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu

Dušana Čaploviča

Edukačný materiál

15. – 16. novembra 2013

Štúrovo 2013

Názov publikácie: Kvalitné vzdelávanie – vízia moderného učiteľa
Zborník z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou

Zostavovateľ: PaedDr. Silvia Mináriková

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN 978-80-8052-683-2

OBSAH

Predhovor	4
Hajdúková Viera	
Súčasnosť a perspektívy predprimárneho vzdelávania na Slovensku	6
Bruteničová Eva, Mináriková Sivia	
Aktuálny stav realizácie národného projektu	13
Tatu Mbugua	
Ako môže medzinárodná spolupráca skvalitniť predškolskú výchovu a vzdelávanie na národnej úrovni? (preklad A. Minns)	19
Tatu Mbugua	
How can international collaboration improve preschool education at the national level?	25
Uváčková Ilona	
Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľa prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania v kontexte výchovy a vzdelávania detí v materských školách	31
Valachová Daniela	
Prečo je výtvarná edukácia dôležitá v predprimárnom vzdelávaní?	43
Brinzová Zuzana	
Systém predprimárneho vzdelávania vo Švédsku	52
Adamková Eva, Bojnanská Pavlína	
Vzdelávanie pedagogických zamestnancov v materskej škole	57
Hambáľková Karin	
Výchova a vzdelávanie detí predškolského veku v Ruskej federácii	61
Matúšová Jarmila	
Edukačná a riadiaca prax materských škôl v Belgicku	75
Droppová Gabriela	
Kompetencie učiteľa materskej školy v súvislostiach	78
Záver z odbornej konferencie	86

PREDHOVOR

V rámci národného projektu Vzdelávanie učiteľov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania (kód ITMS: 26140130017, 26110130087) zorganizovalo Metodicko-pedagogické centrum (MPC) v dňoch 15. a 16. 11. 2013 medzinárodnú konferenciu s názvom Kvalitné vzdelávanie – vízia moderného učiteľa. Odborná konferencia sa konala pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu Dušana Čaploviča. Jej cieľom bolo prezentovať kompetencie učiteľa materskej školy, ich implementáciu do edukačnej praxe, hodnotiť efektivitu celoživotného vzdelávania a načrtnúť víziu moderného učiteľa.

Program konferencie bol naplánovaný na dva dni. Prvý deň prebiehalo rokovanie v pléne o otázkach súvisiacich s realizáciou národného projektu. Diskutovalo sa hlavne o prínose konkrétnych výsledkov vzdelávacích aktivít a zahraničných stáží.

Druhý rokovací deň odbornej konferencie prebiehal v rámci dvoch workshopov, z ktorých prvý bol venovaný predškolskej výchove v EÚ – dobrej praxi z odborných stáží. O každej stáži (Švédsko, Belgicko, Ruská federácia) informovala jedna z jej účastníčok. Prítomných oboznámila s priebehom stáže, s inštitúciami, ktoré v rámci nej všetci účastníci navštívili, a so skúsenosťami z konkrétnych materských škôl. Príspevky obsahovali podrobnosti z oblasti výtvarnej výchovy, matematickej gramotnosti a mediálnej gramotnosti. Lektorky a absolventky vzdelávacích programov sa podelili o svoje pozitívne skúsenosti zo vzdelávania a potvrdili pozitívny vplyv aktivít národného projektu na edukačnú činnosť v materských školách. Prejavili záujem naďalej sa vzdelávať v MPC v akreditovaných programoch, ale navrhli aj oblasti, pre ktoré by bolo potrebné vytvoriť nové programy. Počas diskusie bol najväčší záujem o témy spojené s pripravovanými zmenami, ktoré sa týkajú legislatívy a perspektívy kontinuálneho vzdelávania.

Druhý workshop poskytol priestor na diskusiu k príspevkom z predchádzajúceho dňa.

Konferencia bola ukončená v pléne prijatím záverov z dvojdňového rokovania. Plnené znenie záverov je súčasťou tohto zborníka.

V závere chceme konštatovať, že rokovania prebiehali v priateľskej, ale tvorivej atmosfére. Odborné príspevky prednášajúcich i aktívna účasť v diskusiách priniesli množstvo zaujímavých informácií a námetov do budúcnosti. Národný projekt Vzdelávanie

pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy školstva významne prispel k premene materských škôl na moderné a k skvalitneniu edukačného procesu. Kvalitné kontinuálne vzdelávanie je najdôležitejším faktorom zvyšovania kompetencií učiteľa a moderný učiteľ je najdôležitejším faktorom úspešnej školy.

PaedDr. Silvia Mináriková

DP MPC Trnava

SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

Viera Hajdúková

Svoje vystúpenie začnem príbehom o KAŽDOM, NIKOM a NIEKOM.

V roku 2008 a ďalších nasledujúcich rokoch sa muselo pre materské školy v našej krajine niečo dôležité urobiť. **KAŽDÝ** sa snažil prispieť, ako mohol a vedel, **NIKTO** nezaháľal, lebo ak by sa tak bolo stalo, materské školy by boli prišli o obrovskú príležitosť. **KAŽDÝ** dúfal, že sa nenájde **NIKTO**, kto by sa tváril, že sa ho to netýka, že ešte nenastal ten správny čas. Nakoniec sa práca podarila, potešila **KAŽDÉHO**, lebo si spoločne uvedomili, že **NIKTO** nestál bokom a nečakal, kým **NIEKTO** veci zariadi a vybaví.

V duchu tohto príbehu, na úvod môjho vystúpenia, priblížim obdobie, keď sa tvoril národný projekt **Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania**, ktorý, ako ukázal a ukazuje čas, patrí k najvýznamnejším medzníkom ovplyvňujúcim kvalitu predprimárneho vzdelávania v Slovenskej republike.

Bol júl 2008, keď sa začali intenzívne odborné rokovania o tom, ako nastaviť podmienky, aby z finančných prostriedkov ESF (Európsky sociálny fond) mohli mať **osoh aj materské školy (MŠ)**, a to aj napriek tomu, že nie sú cieľovou skupinou v rámci operačného programu Vzdelávanie v programovom období 2007 – 2013. Vďaka zanietenosti niekoľkých **odborníčov** z oblasti predprimárneho vzdelávania, ústretovosti a podpore vtedajšieho ministra školstva **Jána Mikolaja** a ochote niektorých **zamestnancov ministerstva školstva** majúcich v gescii implementáciu operačného programu Vzdelávanie sa začal vypracúvať návrh národného projektu, v ktorom sa cieľovou skupinou nestali samotné materské školy, ale ich pedagogickí zamestnanci.

Obdobie tvorby národného projektu, ktorého **odbornou garantkou a koordinátorkou** som bola z poverenia ministra školstva, sa mne osobne spája s nespočetným množstvom hodín strávených pri počítači, prediskutovaných, vyargumentovaných, pretelefonovaných s mnohými kolegyňami z praxe, s kolegyňami a kolegami z Metodicko-pedagogického centra, najmä s **PhDr. Annou Čulíkovou Surovou, PhD., Ing. Jozefom Jakubcom** a s odborníkmi v oblasti digitálnych technológií **prof. Ivanom Kalašom, PhD. a doc. Vierou Uherčíkovou, CSc.** S týmito skvelými ľuďmi a odborníkmi a s mnohými ďalšími, ktorých tu nemenujem, sme spoločne vytvárali znenie podrobného opisu národného projektu s cieľom využiť európske finančné prostriedky čo najúčelnejšie. Rozpočet „nášho“ projektu bol ako prvý vypracovaný už nie v slovenských korunách, ale **v eurách**, pretože Slovenská republika od 1. januára 2009 zavádzala novú menu – euro. Prepočet na eurá sme robili s Ing. Jakubcom 30. a 31.

decembra 2008, teda v čase, keď väčšina ľudí oddychovala, oslavovala. **Prevod rozpočtu na eurá** nebol len mechanický prevod, ale znamenalo to, že všetky položky, v súlade s ekonomickými kritériami, ktoré sme predtým namáhavo zaokrúhľovali na celé koruny, sme museli práce zaokrúhliť na celé eurá, a pritom sme museli presne dodržať vyváženosť a limity jednotlivých položiek. „Náš“ národný projekt bol tiež **prvým** národným projektom, ktorý musel byť **sprístupnený na portáli novozriadeného dátového centra**.

No darmo, aj tu sa ukázalo, že **všetko sa začína už v materskej škole**. Boli sme prvou lastovičkou a som hrdá na to, že sme to zvládli, o čom svedčí aj skutočnosť, že práve tento národný projekt pomerne dlhý čas slúžil mnohým ďalším spracovateľom národných projektov ako vzor.

Na národný projekt bolo celkovo vyčlenených takmer **18,7 mil. eur, z toho pre Bratislavský kraj vyše 650 000 eur**.

Vážené dámy, vážení páni,

dovoľujem si dnes z tohto miesta poďakovať nielen tým, ktorých mená som dosiaľ spomenula, ale aj všetkým, ktorých mená nespomeniem, nie však pre nedostatok úcty k nim, ale preto, že neviem, čím menom by som mala začať. Takže moje veľké a naozaj úprimné **ĎAKUJEM** patrí všetkým, ktorí sa viac či menej, priamo či nepriamo zaslúžili o vypracovanie národného projektu a o jeho uvedenie do života. Tento projekt na Slovensku **„odštartoval premenu tradičnej materskej školy na modernú“**.

Samozrejme, tak ako takmer všetko okolo nás, aj tento projekt nemožno považovať za dokonalý, ale napriek všetkému môžeme povedať, že **v danom časopriestore**, keď bol vytvorený, bol jedinečný a **otvoril priestor jedinečnej premene materských škôl** a najmä ich učiteliek a učiteľov. Spolu s nimi otvoril priestor na vyššiu kvalitu predprimárneho vzdelávania našich detí.

Ak o mne niekedy niekto kdesi povedal, že som „administratívna matka“, neprekáža mi to, lebo našťastie som najmä reálna matka pre mňa výnimočných dvoch synov a bez začervenaní poviem aj **„matka“** tohto národného projektu. A uznáte, že aj keď nás matky naše deti niekedy hnevajú, počujeme o nich nepekné veci, stále sú to naše deti, na ktoré sme hrdé, ktoré podporujeme. A či sme pri nich blízko, alebo ich z rôznych dôvodov môžeme sledovať len z diaľky, stále im prajeme len to najlepšie a snažíme sa vytvárať podmienky na ich úspešný rozvoj.

A **čo** tento národný projekt **priniesol materským školám**, ktoré boli k 15. septembru 2009 zaradené do siete škôl a školských zariadení?

- poskytol im **vybavenie digitálnymi technológiami**, ktoré slúžia nielen učiteľom materských škôl, ale aj deťom,

- **odštartoval proces kontinuálneho vzdelávania** učiteľov materských škôl a vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl prostredníctvom vzdelávacích programov,
- vytvoril **priestor na vypracovanie odborných metodických materiálov**, metodík, príručiek, ktoré majú byť distribuované do každej materskej školy,
- umožnil **vytvorenie edukačného portálu** ako centra informácií o dianí v predprimárnom vzdelávaní,
- vytvoril **podmienky na realizáciu odborných stáží a odborných exkurzií** (aj zahraničných),
- vytvoril podmienky na realizáciu **odborných seminárov a odborných konferencií**,
- umožnil **rozsiahlu, dosiaľ neprekonanú pozitívnu publicitu materských škôl**, predprimárneho vzdelávania, ale aj najlepšej pedagogickej praxe konkrétnych učiteľov materských škôl v rôznych médiách, či už audiovizuálnych, alebo printových.

Kvôli úplnosti a korektnosti informácií mi nedá, aby som nespomenula, že vôbec to nebola samozrejmosť, že aj materské školy v Bratislavskom kraji dostali v rámci tohto projektu desktopy s príslušenstvom, multifunkčné zariadenia, aplikačný softvér, súbor elektronických didaktických pomôcok, televízory, digitálne fotoaparáty a set didaktických pomôcok. Podarilo sa to len **vdďaka dofinancovaniu Bratislavského kraja z prostriedkov štátneho rozpočtu**. O tom, čo bolo nutné pre to urobiť, by sme s PaedDr. Evou Bruteničovou asi vedeli dlho rozprávať. Ale slová nie sú potrebné, pretože vybavenie materských škôl hovorí o tom, že všetko, čo bolo potrebné urobiť, urobené bolo.

Okrem už spomenutých prínosov národný projekt **umožnil spoluprácu výborných odborníkov z oblasti didaktiky a manažmentu**, ktorí sa „zišli“ a spolupracovali na vypracúvaní edukačných materiálov pre lektorov jednotlivých vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania, akreditovaných v súlade so zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Ďalšia nezanedbateľná pozitívna stránka realizácie národného projektu spočíva v tom, že **vytvoril mnohé pracovné príležitosti** a umožnil mnohým učiteľkám a riaditeľkám materských škôl, aby si vyskúšali popri vzdelávaní najmenších detí vzdelávanie svojich kolegyň a kolegov, teda **vzdelávanie dospelých**. Táto práca mnohé z nich oslovila do takej miery, že **zmenili svoje pôsobenie** a stali sa učiteľkami kontinuálneho vzdelávania alebo pracujú ako manažérky projektových kancelárií.

Realizáciou národného projektu **sa začala éra výraznej digitalizácie predprimárneho vzdelávania**. To, čo sa pri tvorbe národného projektu zdalo úplne nereálne, že materské školy budú vo výchovno-vzdelávacej činnosti využívať interaktívne tabule, tablety, počítače, najrozmanitejšie digitálne hračky, sa stáva realitou vďaka ich schopnosti získať na zakúpenie digitálnych technológií finančné prostriedky z rôznych zdrojov.

Dovolím si uviesť ešte **ďalší bonus**, ktorý materským školám priniesla realizácia národného projektu. Ide o **príručku na tvorbu školských vzdelávacích programov**, ktorá bola distribuovaná do všetkých materských škôl. **Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov**, o ktorej napriek všetkým neprajným rečiam, ktoré odzneli na adresu jej obsahu a adresu jej spoluautoriek, môžem spokojne povedať, že splnila svoj cieľ, a verím, že ho bude plniť i naďalej. Každý, kto v nej bude chcieť nájsť inšpiráciu a pomoc, nájde ju tam.

Rovnako ako každý produkt, ktorý vznikne v určitom čase, za určitých podmienok (legislatívnych, personálnych aj technických) si **po čase vyžaduje zmeny**, tak aj tento a takisto aj iné národné projekty si po zmene legislatívnych podmienok vyžiadali **vypracovanie dodatkov k podrobnému opisu projektu**, ktoré mali pomôcť čo najplynulejšej realizácii jednotlivých aktivít. To, či sa tak stalo, musia posúdiť nezávislí hodnotitelia.

Mnohé veci nebolo možné zrealizovať, resp. realizovať plynule kvôli problémom s verejným obstarávaním aj kvôli pomerne častej zmene zamestnancov participujúcich na jeho realizácii.

Mňa osobne veľmi teší, že **sa výrazne zmenili profesijné kompetencie učiteliek**. Z mnohých sa za predchádzajúce štyri roky stali výborné lektorky, zdatné prispievateľky do odborných časopisov, mnohé vyštudovali vysokú školu alebo na nej študujú v súčasnosti. Takmer prevratne **sa zmenili ich digitálne kompetencie**, o čom svedčia mnohé úžasné učebné pomôcky vytvorené pomocou digitálnych technológií, prostredníctvom ktorých sa rozvíjajú kľúčové kompetencie našich detí.

Je niečo, **čo trápi a mrzí nielen mňa osobne**, ale aj všetkých, ktorým záleží na tom, aby sa všetky merné ukazovatele národného projektu splnili ak nie na 100 %, tak aspoň čo najlepšie?

Áno, je toho viac:

- I napriek komunikácii s predstaviteľmi **ZMOS-u** na začiatku realizácie národného projektu o podpore kontinuálneho vzdelávania učiteliek/učiteľov materských škôl v rámci vzdelávacích programov akreditovaných ako súčasť národného projektu jeho **podpora úplne absentuje alebo je nedostatočná**.

- Je veľmi **nerovnomerné zapájanie učiteľov** do kontinuálneho vzdelávania v jednotlivých krajoch, resp. aj napriek príslubu postupného pozývania na vzdelávanie niektorí učitelia dosiaľ, napriek ich záujmu, neboli pozvaní ani na jedno vzdelávanie.
- Z rôznych, žiaľ, skôr subjektívnych ako objektívnych dôvodov **sa do vzdelávania zapojilo málo odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy** pôsobiacich na rôznych úrovniach týchto inštitúcií a úradov v oblasti školstva.
- **Nie vždy sa podarilo obsadiť jednotlivé pozície** v národnom projekte tými „správnymi ľuďmi“.
- Kvôli osobným ambíciám niektorých ľudí sa **neobjektívne posudzovali a vyhodnocovali viaceré skutočnosti** ovplyvňujúce plynulosť realizácie jednotlivých aktivít národného projektu.
- Nie vždy bol a je **výber lektoriek/lektorov** jednotlivých vzdelávacích programov veľmi „šťastný“, mnohé/mnohí pri lektorovaní nerešpektujú učebné materiály a odovzdávajú frekventantom neúplné, nepravdivé alebo skreslené informácie, ktoré je potrebné následne dávať na pravú mieru.
- **Nepodarilo sa začať vzdelávanie učiteliek materských škôl** zamerané na rozvíjanie ich jazykových kompetencií **v cudzích jazykoch**.
- **Nedostatočne sa využil potenciál**, ktorý v sebe mala ochota **SPV a SV OMEP** spolupracovať na realizácii národného projektu.

A čo **ďalšia perspektíva** predprimárneho vzdelávania?

Cieľ predprimárneho vzdelávania na Slovensku je **jasný**. Chceme dosiahnuť, **aby predprimárne vzdelávanie v materskej škole dalo deťom taký základ, aby mali po celý život potešenie zo vzdelávania. Bez spoločného úsilia, vzájomnej spolupráce, vzájomného akceptovania sa a rešpektovania práva na odlišnosť odborných názorov a stanovísk sa nám ho len veľmi ťažko podarí dosiahnuť.**

To, **aké bude predprimárne vzdelávanie v nasledujúcich rokoch**, ovplyvnia:

- pripravované zmeny v legislatíve – z hľadiska správy, riadenia aj financovania materských škôl,
- pripravované zmeny v obsahu výchovy a vzdelávania,
- perspektívne zmeny v príprave budúcich učiteliek/učiteľov materských škôl,
- obsah a spôsob kontinuálneho vzdelávania materských škôl,
- medzinárodný kontext – prijatie snáh Európskej únie aj OECD o čo najintenzívnejšiu podporu predprimárneho vzdelávania.

A napokon bude záležať aj na tom, či materské školy dostanú aj v nasledujúcom programovom období šancu a niektorá priamo riadená organizácia bude môcť realizovať podobný národný projekt, ako je tento, pretože si myslím, že národné projekty a celková podpora predprimárneho vzdelávania nemá smerovať len k vybranej skupine detí – ako je to v prípade národného projektu **Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy**, teda MRK 2, hoci týmto nijako nechcem znížiť dôležitosť a prospešnosť jeho realizácie.

V závislosti od meniacich sa podmienok, v súvislosti so snahou prejsť na model inkluzívneho vzdelávania a s ohľadom na zvyšujúce sa nároky na prácu učiteľov materských škôl, ako aj na vedomosti, zručnosti a postoje detí je v nasledujúcom období potrebné venovať pozornosť **popri rozširovaní kapacít na predprimárne vzdelávanie aj rozvoju odborných, profesijných kompetencií učiteľov materských škôl, ako aj pedagogických asistentov, a to prostredníctvom nanovo nastaveného, obsahovo bohatého kontinuálneho vzdelávania a aktuálnych metodík, metodických materiálov, príručiek** umožňujúcich učiteľom orientovať sa v súčasných trendoch v oblasti predprimárneho vzdelávania. **Rozširovanie kapacít úzko súvisí aj s požiadavkou venovať zvýšenú pozornosť pedagogickej diagnostike a diagnostike školskej spôsobilosti detí.**

V záujme dosiahnutia tohto stavu je potrebné sústrediť pozornosť na tieto aktivity:

- vypracovať vzdelávacie programy reflektujúce rozmanité formy výchovy a vzdelávania detí v materských školách,
- vypracovať štandardy kvality predprimárneho vzdelávania,
- vypracovať účinný model autoevalvácie materských škôl ako základ externej evalvácie materských škôl,
- vypracovať a do materských škôl distribuovať metodické materiály (metodiky jednotlivých vzdelávacích oblastí) zvyšujúce odbornú úroveň pedagogickej činnosti učiteľov a rešpektujúce špecifiká materských škôl (inkluzívne vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, detí zo sociálne vylúčených spoločností, ako aj detí zo sociálne znevýhodneného prostredia) – v printovej aj digitálnej podobe,
- vypracovať a do materských škôl distribuovať interaktívne učebné pomôcky celostne rozvíjajúce osobnosť detí vrátane edukačných softvérov,
- vytvoriť interaktívne učebnice pre materské školy (kombinácia printovej a digitálnej formy) napomáhajúce dosahovanie vzdelávacích štandardov,

- vypracovať „batériu“ nových nástrojov diagnostiky školskej spôsobilosti detí s cieľom predchádzať neodôvodnenému odkladaniu začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky, školskej neúspešnosti detí a ich zaradovaniu do špeciálnych tried,
- vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl vrátane asistentov učiteľov orientovať na aktualizovanie a inovovanie profesijných kompetencií v duchu najnovších poznatkov pedagogickej teórie reflektujúcej najlepšiu prax,
- vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl zamerať na získanie jazykových kompetencií v cudzom jazyku.

AKTUÁLNY STAV REALIZÁCIE AKTIVÍT NÁRODNÉHO PROJEKTU

CURRENT STATE OF IMPLEMENTATION OF ACTIVITIES OF NATIONAL PROJECT

Silvia Mináriková, Eva Bruteničová

Abstrakt

V príspevku sú uvedené základné informácie o cieľoch a plnení národného projektu. V jednotlivých aktivitách sú zahrnuté čiastkové ciele a miera ich aktuálneho plnenia. V poslednej časti príspevku sú zosumarizované hlavné prínosy a výzvy národného projektu na obdobie posledného polroka jeho realizácie. Uvádzame aj prínosy, ktoré sú pozorovateľné už v tomto období v priamej činnosti materskej školy.

Kľúčové slová: aktivity národného projektu, ciele národného projektu, frekventanti, zvyšovanie kompetencií učiteľa MŠ

Resumé

This paper contains basic information about the objectives of the national project and its implementation. For each activity there are outlined partial objectives and the scope of their actual implementation. The main benefits and challenges within the national project for the last half a year are summarised in the last section of the paper. It also lists the benefits already noticeable directly in the activities of the kindergartens.

Key words: activities of national project, objectives of national project, participants, development of competencies of kindergarten teachers

Príspevok obsahuje aktuálne informácie o plnení národného projektu Vzdelávanie učiteľov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania (kód ITMS: 26140130017, 26110130087). Uvádzame v ňom základné údaje o projekte, cieľ každej aktivity, postup pri realizácii a výsledky dosiahnuté k 30. 9. 2013 podľa poslednej monitorovacej správy číslo 13 vypracovanej pre riadiaci orgán.

Zmluva o realizácii projektu medzi MŠ SR a MPC, Tomášikova 4, Bratislava bola podpísaná dňa 29. 4. 2009. Termín realizácie projektu bol pôvodne stanovený na obdobie od 05/2009 do 04/2013, s ohľadom na náročné úlohy bol predĺžený do 09/2014.

Hlavný cieľ národného projektu: Prostredníctvom ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov materských škôl implementovať obsahovú reformu školstva do praxe materských škôl a rozvíjať efektívny systém celoživotného vzdelávania zameraný na rozvíjanie

klúčových kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl v súlade s aktuálnymi a perspektívnymi potrebami vedomostnej spoločnosti. Vzhľadom na multicieľovosť operačného programu Vzdelávanie boli vypracované 2 samostatné zrkadlové projekty – jeden projekt pre územie celej SR (všetky samosprávne kraje okrem Bratislavského kraja) a jeden projekt pre územie Bratislavského kraja. Cieľovou skupinou projektu sú predovšetkým pedagogickí zamestnanci materských škôl vrátane manažmentu materských škôl. V rámci národného projektu sa realizuje viacero aktivít.

Nosná aktivita, do ktorej je zapojených najviac učiteľiek materských škôl a o ktorú je najväčší záujem, je kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ. Vzdelávanie je rozdelené na dve samostatné časti.

Aktivita 1.1 je určená pre vedúcich pedagogických zamestnancov (VPZ) MŠ, odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy. Cieľom je skvalitniť všetky riadiace činnosti danej cieľovej skupiny. Prostredníctvom aktivity sa implementuje obsahová reforma do praxe MŠ, tvorí sa prostredie umožňujúce realizovať proces celoživotného vzdelávania, ktorý smeruje k zabezpečeniu dlhodobého rozvoja MŠ v súlade s koncepciou modernej školy 21. storočia. V rámci projektu boli akreditované nasledujúce vzdelávacie programy:

- Inovácie v didaktike pre VPZ
- Obsahová reforma v MŠ pre VPZ
- Školský manažment
- Digitálne technológie v MŠ pre VPZ
- Inovácie v riadení MŠ

Počty zapojených frekventantov budeme uvádzať v poradí SR/BA v počte opakovane zapojených frekventantov a potom počet minimálne raz zapojených frekventantov. V rámci tejto aktivity sa zapojilo 2 007/216 vedúcich pedagogických zamestnancov opakovane a minimálne raz 3 322/482 frekventantov.

Aktivita 1.2 je určená pre pedagogických zamestnancov MŠ. Cieľom je inovácia a rozvoj profesionálnych odborných kompetencií pedagogických zamestnancov potrebných pri premene tradičnej školy na modernú – v záujme zvyšovania kvality materskej školy ako inštitúcie poskytujúcej predprimárny stupeň vzdelania. V rámci vzdelávacích aktivít sa môžu zapojiť aj vedúci pedagogickí zamestnanci.

Pôvodne boli akreditované tieto programy:

- Digitálne technológie v MŠ
- Obsahová reforma v MŠ
- Inovácie v didaktike pre učiteľov predprimárneho vzdelávania

Vzhľadom na aktuálne potreby praxe sa vytvorili ďalšie aktualizované vzdelávacie programy. Ich obsah je orientovaný na inovatívne námety pre učiteľky v rámci rozvoja konkrétnych kompetencií detí:

- Prípravné atestačné vzdelávanie k prvej atestácii pre učiteľov predprimárneho vzdelávania
- Inovácie v didaktike
- Orientácia v priestore a priestorová predstavivosť v predprimárnom vzdelávaní
- Rozvíjanie grafomotorických zručností detí ako príprava na písanie v základnej škole
- Pracujeme s digitálnou hračkou Bee-bot v materskej škole
- Kreslenie v grafickom programe RNA
- Programujeme v materskej škole
- Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti detí v MŠ
- Lyžovanie v materskej škole
- Land Art a jeho možnosti v predprimárnom vzdelávaní

Podľa počtu prihlášok zaslaných na jednotlivé regionálne a detašované pracoviská MPC možno skonštatovať, že o tieto programy je enormne veľký záujem. Zatiaľ sa opakovane zapojilo 7 889/1 926 frekventantov, z toho minimálne raz sa zapojilo 5 548/932 frekventantov. Veríme, že počas nasledujúceho polroka, ktorý ešte zostáva do ukončenia projektu, sa podarí vyhovieť čo najväčšiemu počtu záujemcov o vzdelávanie.

Veľké nádeje sme v rámci projektu vkladali do **aktivity 1.3** – edukačný portál (www.mat.iedu.sk). Je pripravený špecificky pre potreby učiteliek MŠ. Stal sa novým komunikačným prostriedkom, kde je možné nájsť informácie o ponuke vzdelávaní, námety na edukačné činnosti a edukačné materiály na vzdelávanie. Konkrétne ciele:

- poskytnutie komplexného systému digitálnych služieb pre informačné a vzdelávacie potreby cieľovej skupiny projektu,
- vytvorenie prostredia na efektívne a profesionálne zabezpečenie realizácie všetkých aktivít projektu,
- zabezpečenie priebežnej kontroly práce frekventantov vzdelávania,
- monitorovanie a implementácia projektu.

Hoci sa zatiaľ nepodarilo splniť všetky ciele, učiteľky MŠ postupne a čoraz viac využívajú jednotlivé funkcionality tohto portálu. Zatiaľ sa zapojilo 10 237 učiteliek. Najčastejšie navštevované rubriky edukačného portálu sú:

- Informácie o akreditovaných programoch

- Edukačné materiály
- Oznamy
- Prezentácie
- Články

Na podporu kontinuálneho vzdelávania sa v rámci národného projektu v **aktivite 2.1** pripravuje edukačný materiál – odborné publikácie, metodické príručky, námety na činnosť s deťmi a pod. Autormi sú odborníci, ale i samotné učiteľky MŠ. Všetky materiály budú sprístupnené na edukačnom portáli. Cieľom aktivity je:

- vytvoriť novú odbornú literatúru potrebnú na zefektívnenie edukačného procesu materských škôl a na účely tvorby školských vzdelávacích programov pre materské školy,
- vytvoriť nové metodiky, odborné publikácie, pracovné zošity a učebné pomôcky a tiež učebné zdroje aj v digitálnej forme pre výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole,
- pomôcť zavádzať inovácie do plnenia obsahu výchovy a vzdelávania v súlade so štátnym a školským vzdelávacím programom.

Momentálne prebieha aktívna komunikácia s autormi. Zatiaľ bolo spracovaných 136 návrhov na edukačné materiály. Obsahovo ich možno rozdeliť na materiály spojené s obsahom akreditovaných programov, metodické materiály a námety na edukačné aktivity pre prax.

V rámci **aktivity 2.2** sa uskutočnili zahraničné odborné stáže vo Švédsku, Belgicku a Ruskej federácii. Boli zamerané na komplexnejšie zoznámenie sa s prioritami, organizáciou predprimárneho vzdelávania, vzdelávaním pedagógov, ale i na bežný chod jednotlivých zariadení pre deti predškolského veku. Informácie a skúsenosti získané v zahraničí boli sprostredkované na odborných seminároch, v niektorých odborných časopisoch a pripravujú sa komplexné materiály na publikovanie. Počet učiteliek, ktoré sa zúčastnili tejto aktivity, je 23/4.

Priestor na výmenu názorov a diskutovanie s odborníkmi v oblasti predprimárneho vzdelávania je vytvorený **aktivitou 2.3** – odborné semináre a odborné konferencie. Obsahovo sa semináre venovali viacerým oblastiam vzdelávania, ale hlavne pripravovanej inovácii štátneho vzdelávacieho programu. Zatiaľ najrozsiahlejšia bola medzinárodná odborná konferencia v Štúrove, ktorá čiastočne zhodnotila vplyv realizácie projektu na prax a načrtla perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov MŠ.

Modernizácia MŠ je v projekte zabezpečená **aktivitou 2.4** – dodávka digitálnej techniky. Do každej MŠ zaradenej do siete v roku 2007 bol dodaný počítač, multifunkčné zariadenie, edukačné softvéry, fotoaparát, televízor, didaktické pomôcky. Táto technika vo veľkej miere

rozšírila učiteľkám možnosti na využívanie inovatívnych stratégií.

Všetky aktivity národného projektu sú plnené a vyhodnocované priebežne. Po viac ako trojročnej realizácii národného projektu možno vyvodiť čiastkové prínosy a rezervy.

Pozitíva národného projektu

- Vybavenie MŠ digitálnou technikou
- Záujem VPZ a pedagogických zamestnancov o vzdelávanie
- Rozvoj riadiacich a odborných kompetencií pedagogických zamestnancov
- Edukačný portál ako nová možnosť získavania informácií
- Prístup k edukačným materiálom, námetom a prezentáciám
- Implementácia poznatkov zo vzdelávania do praxe

Rezervy národného projektu

- Zapájanie nových pedagogických zamestnancov
- Problém komunikácie vzhľadom na nevybavenosť jednotlivých MŠ internetom
- Obmedzená možnosť využívania portálu na diskusie, blogy, vzdelávanie
- Publikácie len v elektronickej podobe
- Problém s uvoľňovaním pedagogických zamestnancov na vzdelávanie zo strany zriaďovateľov

V závere nášho príspevku uvedieme stručnú sumarizáciu najvýznamnejších prínosov národného projektu pre prax MŠ.

- Najvýraznejšie zmeny možno sledovať v modernizácii edukačného procesu s využitím digitálnych technológií v MŠ, v rozšírení a zdokonalení poznatkov o najnovších trendoch v učiteľskej profesii a v inovatívnom prístupe k výkonu vlastnej profesie.
- V oblasti vzdelávania manažmentu a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy sa skvalitnili manažérske kompetencie súvisiace s komplexnou informatizáciou smerom k zabezpečovaniu dlhodobého rozvoja MŠ v súlade s koncepciou modernej školy 21. storočia.
- Pedagogickí zamestnanci si rozvíjali a inovovali odborné kompetencie v súvislosti s nadobudnutím digitálnych kompetencií, s obsahovou reformou školstva a právnym vedomím.

- Vytvoril sa priestor na odborné diskusie a výmeny skúseností formou odborných seminárov a konferencií.
- Edukačným portálom vznikol priestor na podporu vzdelávania pedagogických zamestnancov MŠ, na sprístupnenie edukačných materiálov a prezentácií MŠ.
- Tvorbou odborných edukačných materiálov sa podporilo zefektívnenie edukačného procesu MŠ.
- Odbornými stážami sa získali informácie a prehľad o najnovších stratégiách predprimárneho vzdelávania v členských krajinách EÚ a vo svete, vytvoril sa priestor na výmenu skúseností a poznatkov súvisiacich s realizáciou vzdelávacích aktivít so zahraničnými partnermi.
- Podporila sa autonómia MŠ, zvládnutie princípov dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov a vytváranie kurikulárnych dokumentov.

Veríme, že posledný rok realizácie národného projektu bude úspešný. Viacročné úsilie nášho „projektového tímu“ prispieva k zvýšeniu profesionality učiteliek a kvality MŠ.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Silvia Mináriková

MPC Bratislava

silvia.minarikova@mpc-edu.sk

PaedDr. Eva Bruteničová

MPC Bratislava

eva.brutenicova@mpc-edu.sk

AKO MÔŽE MEDZINÁRODNÁ SPOLUPRÁCA SKVALITNIŤ PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU A VZDELÁVANIE NA NÁRODNEJ ÚROVNI?

Preklad príspevku profesorky Tata Mbugua, PhD., preložila Alena Minns

Úvod

Dnešná sociálna, ekonomická a politická realita poukazuje na skutočnosť, že je potrebné u súčasných detí rozvíjať také schopnosti, ktoré by im v budúcnosti umožnili žiť a pracovať v globálnej spoločnosti. Býva samozrejmosťou, že mnoho krajín vo svete vníma globálnu rozmanitosť najmä prostredníctvom etník a kultúr v jednotlivých školských triedach. Preto je potrebné, aby pregraduálna príprava v učiteľských programoch, od predškolskej prípravy až po vysoké školy, vytvorila paradigmu, ktorá umožní v rámci pregraduálnej prípravy formovať vedomosti, schopnosti a postoje učiteľov o globálnom povedomí a o medzinárodných trendoch vo vzdelávaní vrátane reforiem, ktoré môžu priamo a nepriamo vplývať na lokálne a národné vzdelávanie a pregraduálnu prípravu učiteľov. Základným kameňom tejto éry globalizácie je prepojenosť a zároveň nezávislosť národov, narastajúca migrácia a rapidný technologický rozvoj, čoho dôsledkom je narastajúca dôležitosť potreby porozumieť národnému a globálnemu poňatiu ľudskej skúsenosti vrátane vzdelávania.

Jedným zo spôsobov, ako dosiahnuť tento cieľ – pripraviť globálne uvedomelých učiteľov – je spolupráca akademikov pôsobiacich v oblasti vzdelávania s kolegami v iných častiach sveta, ktorá im umožní komparatívnu diskusiu o význame a samotnej vzdelávacej praxi. Špecificky v oblasti predškolského vzdelávania je globálna snaha uprednostňujúca túto úroveň vzdelávania, ktorá je podporovaná rozvojovými cieľmi „Milénia“, *United Nation's Millennium Development Goal number 6 (MDGs)*, ktoré smerujú k dosiahnutiu univerzálneho primárneho vzdelávania ako ľudského práva a ktoré poskytujú zdôvodnenie pre medzinárodnú spoluprácu.

Tento aspekt medzinárodnej spolupráce môže perspektívne skvalitniť predškolské vzdelávanie na národnej úrovni tým, že integruje perspektívy z globálnej úrovne a snahu porozumieť spôsobom, ako spoločnosti zhromažďujú, používajú, prekladajú a udržujú vedomosti. Rozhodujúce je aj to, ako tieto vedomosti spoločnosti transformujú, ako aj spôsoby, akými sa malé deti učia a vyučujú.

So zámerom podporiť túto myšlienku prezentuje táto prednáška definíciu medzinárodnej spolupráce, základné predpoklady na spoluprácu, špecifické výhody spolupráce a ich účinok na zlepšenie predškolského vzdelávania na národnej úrovni. Okrem toho diskusia o medzinárodnej spolupráci, realizovaná medzi univerzitnými akademikmi na Slovensku a akademikmi Spojených štátov, bude slúžiť ako príklad medzinárodnej spolupráce, ktorá

dokáže zlepšiť edukáciu na národnej úrovni.

Všeobecná definícia, čo je medzinárodná spolupráca, nie je vymedzená, ale vo všeobecnosti môžeme povedať, že referuje o medzinárodnej spolupraci jednotlivcov a profesionálov, ktorí majú spoločne zadané ciele. Táto spolupráca predstavuje kľúčový prvok rozvoja ľudského kapitálu a stáva sa kľúčovým prvkom úspechu všetkých národov. V kontexte predškolskej edukácie poskytuje medzinárodná spolupráca náhľad na to, ako raný základ získaný počas predškolského vzdelávania dieťa podporuje a nakoľko je podstatný pre neskoršie učenie sa a úspech malých detí rôznych národov sveta.

Hamrita (2012) v zmysle definície tvrdí, že medzinárodná spolupráca si vyžaduje od vedcov schopnosť prekročiť zaužívané hranice a hranice vlastnej inštitúcie, ak chcú presiahnuť medzinárodné hranice. Presahovanie hraníc inštitúcie môže viesť k výzvam, pretože inštitúcie vyššieho vzdelávania pracujú v uzavretých rezortných komunitách a tiež v rámci byrokratickej a hierarchickej administratívnej štruktúry (Kezar, 2006). Strategickým plánovaním dokážeme tieto výzvy obísť.

Základným princípom medzinárodnej spolupráce je myšlienka „*rozmyšľaj globálne a konaj lokálne*“, ktorá umožňuje účastníkom vymieňať si informácie a konštruovať poznatky o definovaných cieľoch. V tomto procese získavajú spolupracujúci účastníci medzinárodnú perspektívu a zároveň v rovnakom čase podporujú celoživotné učenie sa jednotlivcov a skupiny. Vďaka týmto skúsenostiam sú pedagógovia pôsobiaci v oblasti predškolskej pedagogiky schopní diskutovať o podobnostiach a rozdieloch medzi jednotlivými národmi v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov a o existujúcich vzdelávacích štandardoch a smerniciach týkajúcich sa predškolskej edukácie.

Keďže ľudský kapitál sa rýchlo stáva kľúčovým faktorom úspechu všetkých národov, to, ako efektívne sa tento rozhodujúci zdroj bude rozvíjať, je záležitosť vyšších vzdelávacích systémov na celom svete. Prostredníctvom medzinárodnej spolupráce a rozvoja ľudského kapitálu – učiteľov a študentov – formujeme dôležitú dimenziu, ktorá usmerňuje prípravu príslušníkov národov na to, aby dokázali splniť nové požiadavky rapídne sa meniace na základe vedomostí o globálnej ekonomike. Vymieňanie si týchto poznatkov prebieha na lokálnej a medzinárodnej úrovni. Ukážkou bude diskusia o globálnych trendoch v predškolskom vzdelávaní s cieľom porozumieť bežným charakteristikám a špecifickým kvalitám predškolských programov (Wortham, 2013). Dynamika každého národného prístupu k ich predškolským programom poskytuje plnohodnotné informácie, ktoré môžu byť uvážlivým posúdením použité na informovanie vzdelávacej praxe iných národov.

Aj napriek tomu, že usmernenia a štandardy kvalitného predškolského vzdelávania sa odlišujú na celom svete, tento prístup, ktorý rozširuje náš rozhľad, môže byť aplikovaný na porozumenie podobností a rozdielov. Oboznámením sa s usmerneniami na lokálnej úrovni,

národnej úrovni a napokon na medzinárodnej úrovni a následnou identifikáciou oblastí podobností a/alebo rozdielov jednotlivými národmi sa môžu objaviť perspektívy týkajúce sa porozumenia smerníc predškolského vzdelávania. Príklad zo Spojených štátov amerických to pomáha ilustrovať; na lokálnej a štátnej úrovni zaviedla Pensylvánia vlastné usmernenia a štandardy pre oblasť raného detstva od predškolskej prípravy až po štvrtý ročník. Tieto štandardy sú známe ako Pensylvánske vzdelávacie štandardy pre predškolskú výchovu, *Pennsylvania Early Learning Standards (PDE, 2012)*. Na národnej úrovni sú štandardy vytvorené Národnou asociáciou pre štandardy vzdelávania a výchovu malých detí, *the National Association for the Education of Young Children Standards (NAEYC, 2009)* a na medzinárodnej úrovni existujú globálne usmernenia/pokyny. Globálne pokyny na hodnotenie programu ranej výchovy a vzdelávania v 21. storočí boli vytvorené na základe spoločného projektu medzi Svetovou organizáciou pre rané detstvo (OMEP) a Medzinárodnou asociáciou pre vzdelávanie v detstve (ACEI). Zámerom projektu bolo vypracovať a poskytnúť pokyny na hodnotenie týkajúce sa základných prvkov, ktoré sú nevyhnutné na vytvorenie vysoko kvalitného prostredia pre malé deti na celom svete.

Prečo medzinárodná spolupráca?

V histórii existovali príklady cestovateľov, ktorí sa zo zvedavosti dlho presúvali na vzdialené miesta. Učiteľia, antropológovia, sociológovia okrem iného s nástojčivým záujmom o ľudský rozvoj prekonávali veľké vzdialenosti, aby lepšie pochopili, ako sa učia a vzdelávajú mladí ľudia v iných komunitách a národoch. Medzinárodné vzťahy raných „prieskumníkov“ boli založené na výmene informácií o podstate určitých filozofií a praxi, ktoré sa týkali formálnych a neformálnych metód vzdelávania. V podstate sa v rovnakej situácii v oblasti medzinárodnej spolupráce a výmeny vzájomných výhod učenia sa ocitajú aj pedagógovia v 21. storočí. Jediným rozdielom je dnes pojem globalizácia, na základe ktorej je previazanosť a vzájomná závislosť národov nevyhnutná. V dôsledku toho sa v poslednom období objavil pojem vzdelávacej diplomacie na zachytenie fenoménu interakcie medzi pedagógmi, zdieľanie vedomostí a spoluprácu v rámci kolaboratívneho učenia sa pomocou zručností, taktu a citlivosti. Tieto interakcie podporujú vzájomnú dôveru a rešpekt pri budovaní vzájomného porozumenia medzi jednotlivými pedagógmi a ich národmi.

Niektoré základné predpoklady medzinárodnej spolupráce

Nadviazanie medzinárodnej spolupráce si vyžaduje osobný alebo technológiami sprostredkovaný kontakt medzi jednotlivcami v inštitúciách alebo organizáciách v dvoch alebo viacerých krajinách. Potom vstupujú do hry nevyhnutné schopnosti týkajúce sa medzikultúrnej komunikácii – úcta k iným kultúram a ich špecifikám vrátane nevyhnutnej jazykovej výbavy. Po druhé je pre vzájomné porozumenie a zdieľanie vzájomných odborných

znalostí nevyhnutná aj otvorenosť voči rozdielom v rámci globálneho spoločenstva. Po tretie je pre spoluprácu dôležité identifikovanie jasných cieľov založených na spoločných záujmoch. Po štvrté je pre úspech každej medzinárodnej spolupráce rozhodujúce definovať povahu a rozsah spolupráce. Tento bod obsahuje aj ďalšie čiastkové témy, ktoré sú zamerané na to, kto sú najdôležitejší aktéri, na ich parametre spolupráce, záujem inštitúcie, záväzkov a explicitnú podporu tejto spolupráce. Po piate podpísanie memoranda o dohode medzi národnými inštitúciami je podstatný spôsob legitimizácie akejkoľvek medzinárodnej spolupráce a následná cezhraničná výmena medzi jednotlivými krajinami. Udržiavanie a udržanie spolupráce si vyžaduje financovanie, preto treba nájsť spôsoby, ako zabezpečiť potrebné finančné zdroje na podporu spolupráce.

Výhody medzinárodnej spolupráce

Táto spolupráca umožňuje účastníkom:

- identifikovať osvedčené postupy praxe v iných častiach sveta a vhodne ich prispôbiť miestnej/národnej úrovni kultúrnej a vývojovo vhodnou praxou,
- uplatňovať a prenášať znalosti a schopnosti získané na základe spoločného učenia sa do tímového vzdelávacieho prostredia,
- udržiavať národnú suverenitu a kultúrnu, jazykovú, politickú identitu a hospodársku realitu a zároveň získavať pohľad na vzdelávanie na globálnej úrovni,
- absolvovať vzdelávanie/tréning a profesijný rozvoj v oblasti vzdelávania v ranom detstve/predškolskej pedagogike,
- zapojiť sa do interdisciplinárneho, nadnárodného zdieľania teórií, myšlienok a konceptov, ktoré vo všeobecnosti skvalitňujú vzdelávanie a najmä predškolské vzdelávanie,
- diskutovať o globálnych vzdelávacích trendoch a hodnoteniach (TIMMS, PISA, PIRLS atď.) a zvažovať rôzne stratégie, lokálne adaptácie na kultúrnej a jazykové špecifiká,
- oboznámiť sa s národnými školskými reformami a globálnymi vzdelávacími trendmi vrátane ich vzájomného ovplyvňovania sa,
- mať možnosti cestovať do iných krajín a získavať tak skúsenosti z prvej ruky o vzdelávaní v oblasti predškolskej pedagogiky, o rôznych pregraduálnych programoch, ich organizácii, učebných osnovách, štandardoch, hodnotení a smerniciach, ktoré riadia ich činnosť,
- zapojiť sa do spoločného učenia sa prostredníctvom vzájomných expertíz v oblasti pedagogickej praxe zameranej na profesijný rozvoj,
- z viacerých uhlov pohľadu získať predstavu o tom, čo vytvára efektívne vzdelávanie v oblasti raného detstva a predškolskej pedagogiky a podporovať tak optimálne učenie sa malých detí,

- podporovať medzikultúrne porozumenie prostredníctvom dialógu, konverzáciu cez technologicky sprostredkovanú platformu alebo osobnú interakciu v rámci medzinárodných výmen,
- vytvárať príležitosti na spoločný výskum, publikácie, články a na účasť na konferenciách zameranú na rozšírenie vlastných poznatkov a skúseností so zámerom zlepšiť predškolské vzdelávanie na národnej úrovni.

Záver

Podľa Pallof & Pratt (2005) je dôležitým a jedinečným prínosom medzinárodnej spolupráce prenos poznatkov prebiehajúci medzi účastníkmi. Toto učenie buduje profesijné a osobné vzťahy, ktoré vedú k profesijným sieťam, ktoré zlepšujú úroveň národnej predškolskej výchovy. Významnou črtou medzinárodnej spolupráce je to, že cez reflexiu, budovanie kapacít a expertízy facilituje spoluprácu vedomostí a ich význam. Tento vedomostný základ a perspektívy o globálnych trendoch vo vzdelávaní a praxi môžu viesť k skvalitneniu predškolského vzdelávania na národnej úrovni, keďže si jednotliví účastníci zámerne a kriticky vymieňajú poznatky o osvedčenej praxi a skúsenostiach, ktoré získali zo vzdelávacích systémov, kurikula, hodnotení, smerníc a vzdelávacích reforiem iných národov. V tomto spočíva potenciál internacionalizácie niektorých národných predškolských programov v duchu globalizácie.

Ilustrácia spolupráce fakúlt predškolskej a elementárnej pedagogiky na Slovensku a USA zameraná na zlepšenie predškolského vzdelávania

Počas posledných piatich rokov dr. Branislav Pupala (Trnavská univerzita, SR) a dr. Tata Mbugua (University of Scranton, USA) založili a udržiavajú trvalú srdečnú a dlhoročnú profesionálnu spoluprácu, ktorá vzájomne prospieva predškolskému vzdelávaniu oboch krajín. Spolupráca sa začala v roku 2008, keď dr. Mbugua strávila vedecko-študijný pobyt na Trnavskej univerzite v Trnave a položila pevný základ posilňovania a prehĺbovania kooperácie medzi oboma inštitúciami v týchto krajinách. Jej proces uľahčil aj podpis memoranda o dohode medzi oboma inštitúciami. Táto vzdelávacia „cesta“ – spolupráca je najlepšie zachytená na vizuálnych obrazoch, fotografiách, ktoré dokumentujú vzájomne odovzdávanie vedomostí a fakultné výmeny. Súčasťou tohto procesu boli návštevy miestnych materských škôl v každej krajine, cielené diskusie so zaangažovanými skupinami – fakultami predškolskej a elementárnej pedagogiky, administrátormi, učiteľkami MŠ a katedrami na pedagogických fakultách.

Použitá literatúra

HAMRITA, T. 2012. Building a Holistic International Educational Partnership: Collaboration Between The University of Georgia and the Tunisian Higher Education System. In *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 2012, 4 (1), pp. 34-40.

RENNEBOHM-FRANZ, K. 1996. Towards a Critical Social Consciousness in Children: Multicultural Peace Education in A First Grade Classroom. In *Theory Into Practice*. Columbus : The Ohio State University College of Education, 1996, vol. 35, no. 4.

KEZAR, A., RHOADES, R. A. 2001. The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. In *The Journal of Higher Education*, 72(2), pp.148-171.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. 2005. *Collaborating online: Learning Together in Community*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

PDE. 2009. Pennsylvania Department of Education, Harrisburg.

United Nations. 2013. Millennium Development Goals [online]. Retrieved October, 24, 2013. Adapted from: <<http://www.un.org/millenniumgoals/>>.

WORTHAM, S. (Ed.). 2013. *Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs: Global Perspectives in Early Childhood Education*. Springer : the University of San Antonio, Texas, 2013.

HOW CAN INTERNATIONAL COLLABORATION IMPROVE PRESCHOOL EDUCATION AT THE NATIONAL LEVEL?

Tata Mbugua, Ph.D.

Introduction

Today's social, economic, and political realities point to the need for children to be able to live and work in a global society. This becomes more of an imperative granted that many countries mirror the world's global diversity especially through the world ethnicities and cultures of its classrooms. The reality means that teacher preparation programs, from preschool to high school, need to create a paradigm that provides pre-service teachers with the knowledge, skills and attitudes about global awareness and international educational trends/reforms that may directly or indirectly impact their local and national education and teacher training. The cornerstone of this era of globalization rests in the interconnectedness and interdependence of nations marked by increasing migrations and technological information superhighway. In effect, the need to have national and global understanding of human experiences, including education is important.

One way of accomplishing this goal of training teachers who are globally aware is for educators and other pertinent stakeholders to collaborate with their counterparts in other parts of the world for comparative discussions about the purpose and practice of education. Specific to early childhood education, the global endeavor to prioritize this level of education is supported by the United Nation's Millennium Development Goal number 6 (MDGs) which targets the achievement of universal primary education as a human right, provides a rationale for international collaboration. This aspect of international collaboration holds potential for improving preschool education at both the national level while integrating perspectives from a global level by understanding ways that societies acquire, use, translate, and sustain knowledge. More importantly, how this knowledge transforms societies and ways that young children learn and are taught is vital.

In order to support this allusion, this paper will present a definition of international collaboration, some prerequisites for the collaboration, specific benefits of collaboration and the subsequent improvement of preschool education at the national level. Further, a discussion of an international collaboration undertaken between university professors in Slovakia and the United States will serve to illustrate how international collaboration can improve preschool education at the national level.

While there is no agreed upon definition of international collaboration, it generally refers to individuals/professionals working across national boundaries on mutually established or

shared goals. Through these collaborations, the development of human capital, a key ingredient to the success of all nations becomes a key component. Within the context of preschool education, international collaboration provides a lens into how this early foundation for later learning and success is fostered among young children across nations of the world. Hamrita (2012) contends that by definition, international work requires going beyond established boundaries, and in order for scholars to be effective in reaching across international boundaries, they also need to reach beyond boundaries within their own institutions. However, going beyond the institutional boundaries may result in challenges because higher education institutions work in department silos as well as within bureaucratic and hierarchical administrative structures (Kezar, 2006). With strategic planning, these challenges can be overcome.

An operating principle during international collaboration is the idea of thinking globally and acting locally which allows participants to share information and co-construct knowledge about the defined goals. In the process, the collaborating participants gain international perspectives while at the same time encouraging life-long learning for the individual as well as the group. In this respect, educators working the area of preschool education are able to discuss similarities and differences between nations in the training of preschool teachers, the educational standards that exist to facilitate this training and finally, government policies about preschool education.

As human capital is fast becoming the key ingredient to the success of all nations, how to effectively develop this critical resource is a concern of higher education systems around the world. Through international collaboration, the development of human capital – teachers and students, forms an important dimension that facilitates the preparation of a nation's citizens to meet the new demands of a rapidly changing knowledge-based global economy. This knowledge sharing translates at both the local and international levels. An example would be the discussion of global trends on preschool education with a goal to understanding the common characteristics and unique qualities in preschool programs (Wortham, 2013). The dynamics of each nation's approach to its preschool programs provides insightful information that can be used judiciously to inform the educational practices of other nations.

Although the guidelines and standards of quality preschool education differ around the world, a widening horizons approach may be applied to understand similarities and differences. By identifying the guidelines at the local level, to the national level and ultimately to the international level, a perspective of understanding the guidelines for preschool education emerges where individual nations may identify areas of similarities and/or differences. An example from the USA helps to illustrate this point; at the local state level, Pennsylvania has established its own guidelines and standards for early childhood from

preschool to grade four. These standards are referred to as *Pennsylvania Early Learning Standards* (PDE, 2012). At the national level, the standards are established by the *National Association for the Education of Young Children Standards* (NAEYC, 2009) while at the international level, there are the *Global Guidelines*. The Global Guidelines for Education and Care in the 21st century were developed as a collaborative project between the World Organization for Early Childhood (OMEP) and the Association for Childhood Education International (ACEI). The project's intent was to provide guidance concerning the fundamental elements that are necessary to create high quality environments for young children around the world.

Why International Collaboration?

Throughout history, there have been examples of travels to long distant places out of the curiosity of human beings. Teachers, anthropologists, sociologists among others with an acute interest in human development have traveled long distances to better understand how learning and education of the young occurs within the context of communities and nations. The focus of these international relations of early "explorers" was on the exchange of information about the merits of certain philosophies and practices related to formal and informal methods of education. In much the same way in the 21st century, educators find themselves on the same path of fostering international collaboration of mutual benefit and learning. The only difference today is the notion of globalization which makes interconnectedness and interdependence of nations an imperative. As a consequence, a recent notion of educational diplomacy has emerged to capture this phenomenon of interaction among educators, knowledge sharing and collaborative learning using skill, tact, and sensitivity. These interactions promote trust and respect while building mutual understanding between individual educators and their respective nations.

Some basic prerequisites to international collaboration

Establishing international collaboration requires contact between individuals in institutions or organizations in two or more countries either through face to face or technology-mediated ways. The skills for intercultural communication come to play where respect for other cultures and nuances including language are necessary. Second, an openness to differences within the global community is critical for mutual understanding and sharing of mutual expertise. Third, identifying clear goals based on mutual interests for the collaboration is important. Fourth, defining the nature and scope of the collaboration is critical to the success of any international collaboration. Within this last point are other sub-topics that would focus on who the key stakeholders are, the parameters of the

collaboration, institutional buy-in and explicit support of the collaboration. Fifth, signing of a memorandum of agreement between national institutions is an essential way of legitimizing any international collaboration and subsequent travel exchanges between the countries. Finally, the maintenance and sustainability of collaboration requires funding hence the need to identify ways to secure the necessary financial sources to support the collaboration.

Benefits of international collaboration

The collaboration allows participants to do for the following:

- identify best practices in other parts of the world and adapt them, with appropriate modification, to their local/national level in culturally and developmentally appropriate practices
- apply and transfer knowledge and skills gained from the experience of collaborative learning to team-based educational environments
- maintain national sovereignty and identity for cultural, linguistic, political and economic realities while gaining perspectives on education at the global level
- receive training and professional development on early childhood education
- engage in cross-disciplinary, transnational sharing of theories, ideas, and concepts that advance education in general and preschool education in particular
- discuss global educational trends and assessments (TIMMS, PISA, PIRLS, etc) and consider different strategies with local adaptation for cultural, and linguistic sensitivity
- familiarize themselves with national educational reforms and global educational trends including how each influences the other
- have the opportunity to travel to other countries to experience first-hand the different early childhood education programs, their organization, curriculum standards, teacher training, assessments, and government policies that govern their operation
- engage in collaborative learning through mutual expertise in the areas of educational practice for professional development
- gain multiple perspectives on what constitutes effective early childhood education and preschool pedagogy that promotes the optimal learning of young children
- foster cross-cultural understanding through dialogue, conversations using technology-mediated platforms or face to face interactions through international exchanges

- develop opportunities for collaborative research, publication or articles and conference attendance to disseminate their findings and experiences aimed at improving preschool education at the national level

Concluding remarks

According to Pallof & Pratt (2005) an important and unique benefit of international collaboration is the transformative learning that takes place among participants. This learning builds professional and personal relationships which lead to professional networks for the improvement of national preschool education. A notable feature of international collaboration is that it facilitates the co-creation of knowledge and meaning through reflection and capacity building and expertise of participants. This knowledge base and perspectives on global educational trends and practices can translate into improvement of preschool education at the national level as individual participants intentionally and judiciously share and implement best practices gleaned from other nations' types of education, curriculum, assessments, government policies and educational reform movements. Therein lie the potential of internationalizing some national preschool programs in the spirit of globalization.

Illustration of Slovakia – USA International Faculty Collaboration to Improve preschool education

During the past five years, Dr. Branislav Pupala (Trnava University, Slovakia) and Dr. Tata Mbugua (University of Scranton, USA) established, maintain, and sustained cordial and longstanding professional collaboration for mutual benefit of their respective countries' preschool education. The collaboration started in 2008 when Dr. Mbugua spent a sabbatical as a visiting scholar at Trnava University. Subsequently, this ongoing collaboration has laid a strong foundation for strengthening and deepening co-operation between the two institutions in both countries. The process has been facilitated through the signing of a memorandum of agreement between the two institutions. This educational collaborative "journey" is best captured through a series of visuals, photos and images documenting knowledge sharing, and faculty exchanges. These include; visits to local preschools in each country, focused group discussions with stakeholders – university faculty involved in early childhood education, administrators, preschool teachers, and departments of education.

Since a picture is worth a thousand words, a PowerPoint of this international collaboration is captured through a series of photos and images. This serves as one example of how international collaboration can improve preschool education at the national level.

References

- HAMRITA, T. 2012. Building a Holistic International Educational Partnership: Collaboration Between The University of Georgia and the Tunisian Higher Education System. In *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 2012, 4 (1), pp. 34-40.
- RENNEBOHM-FRANZ, K. 1996. Towards a Critical Social Consciousness in Children: Multicultural Peace Education in A First Grade Classroom. In *Theory Into Practice*. Columbus : The Ohio State University College of Education, 1996, vol. 35, no. 4.
- KEZAR, A., RHOADES, R. A. 2001. The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. In *The Journal of Higher Education*, 72(2), pp.148-171.
- PALLOFF, R. M., PRATT, K. 2005. *Collaborating online: Learning Together in Community*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- PDE. 2009. Pennsylvania Department of Education, Harrisburg.
- United Nations. 2013. Millennium Development Goals [online]. Retrieved October, 24, 2013. Adapted from: <<http://www.un.org/millenniumgoals/>>.
- WORTHAM, S. (Ed.). 2013. *Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs: Global Perspectives in Early Childhood Education*. Springer : the University of San Antonio, Texas, 2013.

ROZVÍJANIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA PROSTREDNÍCTVOM KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

CONTINUAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMPETENCES IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Ilona Uváčková

Abstrakt

Pedagogický zamestnanec má pri výkone pedagogickej činnosti **právo** na kontinuálne vzdelávanie sa a profesijný rozvoj. Je **povinný** udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania alebo sebvzdelávania (§ 5 ods. 1 písm. f) a ods. 2 písm. h) zákona o pedagogických zamestnancoch...).

Kľúčové slová: kontinuálne vzdelávanie, materská škola, učiteľ

Resumé

The pre-school teacher is expected to provide education in the context of the latest scientific outcomes, aims and values of school programme. The teacher prepares children for the life in society and community by developing the key competences in teaching and learning process. Professional competences of teacher have to be continually developed in life-long learning education and self-development schemes. The impact of teacher's professional development in education process is followed by school inspectorate and by the head-teacher in internal evaluation process.

Key words: continual professional development, pre-school facility, teacher

Historická retrospektíva

Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania z hľadiska materských škôl znázorňuje tabuľka č. 1 (Rosa, Turek, Zelina, 2002):

Tab. č. 1 **Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania**

Návrh		Splnené/dosiahnuté
		poznámka
1.	inovovať obsah, metódy a formy práce s deťmi v materských školách a na tvorbu a overovanie moderných edukačných programov zamerať aj výskum	2008 štátny vzdelávací program absencia výskumu
2.	vypracovať <i>nové a inovované moderné výchovno-vzdelávacie programy</i> založené na podporovaní kognitívneho, psychomotorického, socio-morálneho a emocionálneho rozvoja dieťaťa	2008 platný a záväzný len jeden štátny vzdelávací program
3.	vyňať zo zákona o školských zariadeniach materské školy a <i>zaradiť ich ako prvý článok školského systému do školského zákona</i>	2008 opodstatnenosť prvého článku školského systému v Slovenskej republike
4.	perspektívne legislatívne <i>zaviest' pre 5-ročné deti povinnú dochádzku do materskej školy až po vstup dieťaťa do základnej školy</i>	---
5.	<i>zvyšovať zaškoloňovanie detí v materských školách – vytvoriť preto podmienky, dostatok miest v materských školách</i>	---
6.	riadenie a metodické usmerňovanie zabezpečiť odborníkmi s vysokoškolským vzdelaním	2003 – 2013 krajský školský úrad obvodný úrad v sídle kraja okresný úrad v sídle kraja
7.	<i>zvyšovať podiel učiteľov materských škôl s vysokoškolským vzdelaním, zrovnocenniť ich s ostatnými učiteľmi s vysokoškolskou kvalifikáciou platovo a sociálne</i>	z roka na rok sa zvyšuje počet učiteľov materských škôl s vysokoškolským vzdelaním
8.	<i>vytvoriť legislatívu pre ďalšie vzdelávanie učiteľov materských škôl</i>	2009 zákon o pedagogických zamestnancoch...
9.	<i>výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl</i>	---
10.	zriaďovať fakultné materské školy	---
11.	<i>špecializovať v školskej inšpekcii inšpektorov pre materské školy</i>	2000 už aj počas prvej nezávislej školskej inšpekcie boli školskí inšpektori pre materské školy zväčša vysokoškolsky vzdelaní
12.	vybudovať vedeckovýskumnú základňu pre oblasť predškolskej pedagogiky	---

Návrh		Splnené/dosiahnuté
		poznámka
13.	v špeciálnych materských školách a u integrovaných detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vypracovať individuálny vzdelávací program pre tieto deti a zabezpečiť miesta špeciálnych pedagógov pre prácu s týmito deťmi	2008 <i>individuálny vzdelávací program, v prevažnej väčšine škôl chýbajú interní odborní zamestnanci a asistenti učiteľa</i>
14.	podporovať vznik a chod alternatívnych materských škôl	<i>súkromné materské školy uplatňujúce pedagogiku Montessori a Waldorf</i>

1. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie¹ (2008) je najvyšší kurikulárny dokument a tvorí prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Definuje hlavné princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu. Obsahuje všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie/spôsobilosti ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja detí. Vymedzuje vzdelávacími štandardmi základný rozsah kompetencií (obsah učiva), ktorými má/by malo dieťa disponovať na konci predprimárneho vzdelávania. Obsahovými a výkonovými štandardmi (špecifickými cieľmi) troch oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa – **perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej** – je integrovaný do štyroch tematických okruhov: **Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra**. **Obsahové štandardy sú prostriedkom vzdelávania detí a výkonové štandardy sú cieľovými požiadavkami predškolského obdobia potrebné na získanie predprimárneho vzdelania.** Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, jeho aktívne učenie sa a začleňovanie sa do skupiny a kolektívu. Hlavnou myšlienkou programu s názvom **Dieťa a svet** je podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa; aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability; rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách; pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť. **Organizačné formy** denného poriadku **sú** z hľadiska pedagogicko-psychologického **rovnocenné**: hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok a s pevne stanoveným časom činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie). **Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti.**

2. Materské školy dennodenne dokazujú a obhajujú svoju **opodstatnosť**, dôležitosť **PRVÉHO ČLÁNKU ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU** v Slovenskej republike (školský zákon,

¹ Schválený na gremiálnej porade ministra školstva 19. 6. 2008, zverejnený na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu <http://www.statpedu.sk>. V tlačenej podobe dostupný verejnosti v roku 2009.

2008) a **inštitucionálneho celodenného predprimárneho vzdelávania detí kvalifikovanými učiteľmi.**

3. Riaditelia materských škôl na predprimárne vzdelávanie **prednostne** prijímajú **dieťa, ktoré dovŕšilo piaty rok veku**, dieťa s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a dieťa s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky (§ 59 ods. 2 školského zákona). Spravidla prijímajú dieťa od troch do šiestich rokov jeho veku. Výnimočne môžu prijať dieťa od dvoch rokov veku (§ 59 ods. 1 školského zákona). Vzhľadom na stúpajúci počet sťažností týkajúcich sa neprijatia dieťaťa spĺňajúceho podmienky prijatia je žiaduce jednoznačné zadefinovanie/rozpracovanie ostatných podmienok a spôsobu (postupu/kľúča) prijímania v školskom poriadku školy. **POVINNÁ ŠKOLSKÁ DOCHÁDZKA pre 5- až 6-ročné deti nebola dosiaľ právnymi predpismi určená.** V rámci národného projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy odznel návrh na povinné predprimárne vzdelávanie rómskych detí. Zatiaľ však nevieme predpokladať, aký vplyv budú mať zmeny, ak sa schvália, na materské školy. Je možné konštatovať, že nebudú postačovať kapacity materských škôl, mnohé deti by neboli prijaté, ako to býva pravidlom v ostatných rokoch.

4. *V súčasnosti v Slovenskej republike nie je obciam zákonom stanovená povinnosť² VYTVORIŤ DOSTATOK MIEST PRE VŠETKY DETI, aby sa naplnilo ich právo na miesto v materskej škole, čím by sa zvyšovala ich zaškolenosť. Výchova a vzdelávanie sú podľa školského zákona založené na **princípoch**, ktoré sú obce i riaditelia materských škôl povinní rešpektovať. Okrem iných zabezpečia **bezplatnosť vzdelania v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky** a **rovnoprávny prístup k výchove a vzdelávaniu** zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca podľa § 3 písm. a), c).*

5. **RIADENIE A METODICKÉ USMERŇOVANIE** materských škôl zabezpečovali a zabezpečujú v rozsahu svojich kompetencií odborníci zväčša s vysokoškolským vzdelaním. *V obci pri výkone samosprávy sú to odborníci školského úradu, prípadne spoločného školského úradu, odboru školstva a pod. Obec³ zriaďuje a zrušuje školy podľa siete. Vytvára podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov. Vykonáva správu škôl a školských zariadení, ktorých je zriaďovateľom, a na uskutočňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu poskytuje priestory a materiálno-technické zabezpečenie a pod. Obec vo vzťahu k školám vykonáva okrem iného hodnotenie riaditeľa školy, školských zariadení, ktorých*

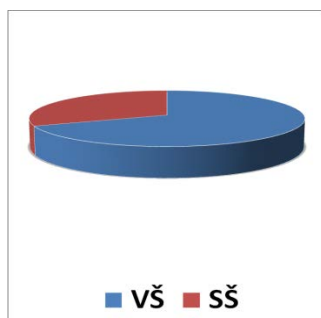
² Filozofia predškolského vzdelávania v krajinách Európskej únie (EÚ) hovorí **o práve každého dieťaťa na miesto v materskej škole.** Tendenciou štátov EÚ je **zákonom stanoviť povinnosť obciam vytvoriť dostatok miest pre všetky deti,** aby sa naplnilo právo každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Napr. vo Švédsku bol v roku 1975 prijatý **národný zákon o predškolských zariadeniach,** ktorý zaväzoval samosprávy k vytváraniu miest pre deti v predškolskom veku a zároveň k podávaniu oficiálnej správy o pokroku a plánoch samosprávy v tejto oblasti. Vláda v Anglicku a Walese si stanovila za cieľ **skvalitniť existujúci systém a vytvoriť podstatne viac vládou financovaných miest pre deti v predškolských ustanovizniach.**

³ § 6 ods. 2, ods. 3, ods. 13 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

je zriaďovateľom a určuje výšku príspevku za pobyt dieťaťa v materskej škole a pod. (§ 6 ods. 23 a 24 zákona č. 596/2003). V súčasnosti (od 1. 10. 2013) v rámci príslušného kraja pôsobia odborníci na výkon miestnej štátnej správy v školstve na okresných úradoch v sídle kraja (predtým: 2003 krajský školský úrad, 2012 obvodný úrad v sídle kraja).

6. UČITELIA MATERSKÝCH ŠKÔL SA VYSOKOŠKOLSKY VZDELÁVAJÚ, za čo im patrí poďakovanie. Študujú na vlastné náklady, nie vždy s podporou zamestnávateľa. Požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa materskej školy a pedagogického asistenta v Slovenskej republike je *aj vysokoškolské vzdelanie* prvého stupňa alebo úplné *stredné odborné vzdelanie*, ktoré poskytujú pedagogické a kultúrne akadémie, pedagogické a sociálne akadémie. V krajinách EÚ prevažuje požiadavka vysokoškolského vzdelania. **Zámerom zdôraznenia vzdelávania⁴ sa je poukázať na dôležitosť vzdelávania sa, aj vysokoškolsky, a rozširovania si profesijných kompetencií v kontexte predprimárneho vzdelávania v Európskej únii.** Učitelia materských škôl platovo i sociálnym postavením stále zaostávajú za učiteľmi ostatných druhov škôl. Graf č. 1 a tabuľka č. 2 znázorňujú požadovaný stupeň vzdelania v 17 vybratých štátoch Európskej únie.

Graf č. 1 Požadovaný stupeň vzdelania
(upravené podľa Miňová, 2009)



Tab. č. 2 Požadovaný stupeň vzdelania

VŠ	SŠ
Slovensko	Slovensko
Česko	Česko
Maďarsko	Rakúsko
Poľsko	Nemecko
Grécko	Taliansko
Španielsko	
Francúzsko	
Írsko	
Anglicko	
Švédsko	
Fínsko	

7. ZÁKON O PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOCH vytvoril právne prostredie na vzdelávanie aj pre pedagogických zamestnancov materských škôl. V § 5 ods. 1 písm. f) a ods. 2 písm. h), v **právach**

a v **povinnostiach**, zákon **určuje pedagogickým zamestnancom kontinuálne sa vzdelávať, udržiavať a rozvíjať si svoje profesijné kompetencie.**

Profesijný rozvoj znamená proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie

⁴ Informácia odznela aj na konferencii OMEP v Košiciach 15. – 16. 10. 2013.

a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti (§ 25 ods. 1). Uskutočňuje sa (§ 25 ods. 2) prostredníctvom *kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej alebo odbornej činnosti a sebazvedelávaním*. **Kontinuálne vzdelávanie** ako súčasť celoživotného vzdelávania je sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti (§ 35 ods. 1). *Riaditeľ materskej školy zodpovedá za kontinuálne vzdelávanie, ktoré koordinuje podľa ročného plánu kontinuálneho vzdelávania vyplývajúceho z cieľov výchovy a vzdelávania školy. Ročný plán kontinuálneho vzdelávania vydá so súhlasom zriaďovateľa (§ 35 ods. 8). Niektorí zamestnávateľia obmedzujú, bránia údajne z nedostatku finančných prostriedkov vzdelávaniu sa učiteľov.*

8. Doterajšie PREPÁJANIE TEÓRIE S PRAXOU na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl je málo účinné. Neprislucha nám hodnotiť prípravu učiteľov materských škôl. Pedagogickí zamestnanci materských škôl signalizujú, že žiaci a študenti/poslucháči príslušných škôl nie sú dostatočne pripravení na pedagogickú činnosť v materských školách. Pravdepodobne aj s prihliadnutím na platové ohodnotenie odchádzajú do iných oblastí pracovného života.

9. Pedagogické fakulty⁵ v Slovenskej republike materské školy nezriaďujú. *Materské školy dobrovoľne, zmluvne participujú na praxi potenciálnych učiteľov.*

10. ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA plní funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok... (§ 13 ods. 1 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov). V tejto oblasti vybavuje sťažnosti a petície. Kontroluje **súlady**⁶ školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom, s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania školského zákona (§ 7 ods. 7 školského zákona). Okrem iného zverejňuje na webovom sídle <http://www.ssiba.sk>:

- oblasti a kritériá hodnotenia na aktuálny školský rok,
- správy z inšpekcii (jednotlivé druhy škôl),

⁵ Karlova univerzita v Prahe zriadila (2013) vo svojom areáli materskú školu s internými zamestnancami, kde praxujú študenti Pedagogickej fakulty. Aj iné univerzity, vysoké školy v Čechách zvažujú zriadenie fakultnej, vlastnej materskej školy.

⁶ Učebné osnovy sú podľa školského zákona, § 7 ods. 4 písm. f), súčasťou obsahu/štruktúry školského vzdelávacieho programu. Školy ich vypracujú najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného ŠVP (§ 9 ods. 6 školského zákona).

- správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike za jednotlivé školské roky,
- plán inšpekčnej činnosti na aktuálny školský rok.

V Štátnej školskej inšpekcii pôsobia **školskí inšpektori pre materské školy**, ktorí sa *pravidelne vzdelávajú a skvalitňujú svoje profesijné kompetencie*.

11. V Slovenskej republike dlhodobo *absentuje **cielená VEDECKÁ A VÝSKUMNÁ PRAX** v oblasti predškolskej pedagogiky*. V rámci svojich kompetencií realizujú výskum poslucháči pedagogických fakúlt, prípadne Štátny pedagogický ústav a Slovenská akadémia vied.

12. Učiteľia materských škôl pre začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) vytvárajú podmienky prostredníctvom **INDIVIDUÁLNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU** (§ 7 ods. 5 školského zákona) *s informovaným súhlasom zákonných zástupcov* v bežných triedach. Pedagogickí zamestnanci vyzdvihli formovanie a podporovanie humánnych vzťahov medzi deťmi, ich seberealizovanie sa, aktivitu, vzájomnú toleranciu, kooperáciu a pomoc. V nemalej miere aj ohľaduplnosť, toleranciu, rešpekt i empatiu rodičovskej verejnosti. Prínosom bola spolupráca s odborníkmi poradenských zariadení, od ktorých učiteľia očakávali aktívnejší poradenský servis. Výkonom práv detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami neboli obmedzované práva ostatných detí.

Pozitíva

- osobitosti výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami deklarované školskými vzdelávacími programami
- formovanie a podporovanie humánnych vzťahov medzi deťmi

Negatíva

- nedostatok financií potrebných na zabezpečenie asistenta učiteľa a interných odborných zamestnancov
- chýbajúce odborné skúsenosti vrátane poznatkov o výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami napriek samovzdelávaniu učiteľov

13. V Slovenskej republike fungujú súkromné materské školy uplatňujúce pedagogiku Montessori i Waldorf. *Niektorí učiteľia materských škôl využívajú prvky pedagogických alternatív v procese výchovy a vzdelávania*.

Národný projekt Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania

Na konkrétnom príklade možno demonštrovať opodstatnenosť a význam kontinuálneho

vzdelávania s účinkom na skvalitňovanie výučby učiteľa. Údaje o vzdelávaní sa učiteľov získavajú školskí inšpektori každoročne z dotazníka pre riaditeľa materskej školy. V čase konania školskej inšpekcie sa približne 50 % učiteľov kontrolovaných škôl vzdelávalo vrátane prihlásených v oblasti digitálnych technológií.

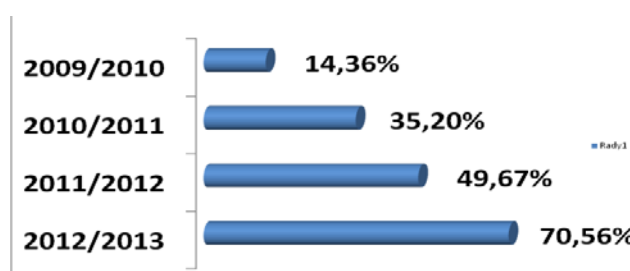
V školskom roku 2009/2010 a 2010/2011 boli *materské školy postupne vybavené digitálnymi technológiami*. Učitelia digitálne technológie sporadicky využívali ako prostriedok učebných problémov v procese výchovy a vzdelávania. Ojedinelé iniciovali detí na činnosti s digitálnymi technológiami, v tom čase najmä s osobným počítačom. Deti zväčša v hrách a hrových činnostiach uplatňovali získané skúsenosti s osobným počítačom, ktoré nadobudli väčšinou v domácom prostredí. Najčastejšími príčinami nezájmu o vzdelávanie v školskom roku 2011/2012 boli pretrvávajúca nedôvera vo vlastné schopnosti, blížiaci sa odchod do dôchodku i odmietavý postoj učiteľov k digitalizácii vzdelávania vzhľadom na prípadné zdravotné a mentálne komplikácie detí. V školskom roku **2012/2013** bola podpora (70,56 %) počítačovej **digitálnej gramotnosti detí** ovplyvňovaná nielen spektrom digitálnych technológií, ale aj **záujmom a gramotnosťou učiteľov**.

Na základe uvedeného príkladu je možné konštatovať, že vzdelávať sa oplatí a vzhľadom na skvalitňovanie výučby má význam. Výsledky sa nie vždy dostavia ihneď. Zistené bolo aj ignorovanie, nezáujem i odmietanie akejkolvek formy vzdelávania sa pedagogickými zamestnancami materských škôl.

Vplyvy kontinuálneho vzdelávania:

- **predpokladaná postupná zmena v myslení pedagogických zamestnancov**
- **uplatnenie, využitie získaných kompetencií v pedagogickej a výchovno-vzdelávacej činnosti**
- **vytvorenie účinnejšieho vzdelávacieho prostredia pre deti materských škôl**

Graf č. 2 Podpora digitálnej gramotnosti detí v kontrolovaných materských školách využívaním digitálnych technológií ako prostriedku učebného problému



Deklarovaný účel národného projektu každoročne nerešpektovalo cca 20 % kontrolovaných škôl. Voľný prístup detí k počítaču a tlačiarni obmedzili ich umiestnením najmä v kanceláriách riaditeľov.

Štátna školská inšpekcia každoročne na základe zistení zo školských inšpekcií koncipuje **odporúčania** riaditeľom škôl, zriaďovateľom, poradenským zariadeniam, Štátnemu pedagogickému ústavu, ministerstvu školstva i Metodicko-pedagogickému centru.

Odporúčania pre Metodicko-pedagogické centrum:

- reagovať na záujem pedagogických zamestnancov o ponuky kontinuálneho vzdelávania operatívnym otváraním študijných skupín
- zamerať obsahy modulov vzdelávania učiteľov materských škôl na:
 - získavanie skúseností prispôbovať ciele a činnosti s ohľadom na výchovno-vzdelávacie potreby a rozvojový potenciál detí,
 - vhodnú voľbu a aplikovanie hodnotiacich nástrojov s dôrazom na hodnotenie a sebahodnotenie detí, zhodnotenie dosiahnutia stanovených cieľov v závere výchovno-vzdelávacej činnosti,
 - využívanie digitálnych technológií ako prostriedku učebných praktických problémov,⁷
 - tvorbu a revidovanie školského vzdelávacieho programu,
 - získavanie skúseností podporovania pohybových spôsobilostí detí,
 - oblasť vzdelávania a integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
 - oblasť environmentálnej výchovy.

Ak budú odporúčania obsahom ďalších vzdelávacích modulov, iste prispejú k osobnej profesionalite i skvalitneniu výučby učiteľov materských škôl.

Vyučovacia činnosť učiteľa

Učiteľ priamou výchovno-vzdelávacou (vyučovacou) činnosťou **realizuje školský vzdelávací program**. Riadi proces výchovy a vzdelávania využívaním pozorovania ako metódy pedagogického diagnostikovania, situačným rozhodovaním sa a riadením činností so spoluúčasťou detí. Plánovaním prispôbuje špecifické ciele (výkonové štandardy) vzhľadom na rozvojové možnosti a potenciál detí, ich dosiahnutú úroveň. Predpokladá sa, že rôznorodými inovatívnymi metódami, prístupmi, formami, stratégiami a prostriedkami podporuje rozvoj ich psychomotorických, kognitívnych a učebných, komunikatívnych, informačných, osobnostných a sociálnych kompetencií, ktoré sa vzájomne prelínajú.

⁷ O účinnosti vzdelávania v oblasti digitálnych technológií sme sa v predchádzajúcom texte zmienili.

Ako sme už konštatovali, aj **kontinuálne vzdelávanie** postupne **ovplyvňuje vyučovanie učiteľa** (tab. č. 3).

Tab. č. 3 Vyučovacia činnosť učiteľa v ostatných štyroch školských rokoch

Napomáhanie rozvíjania kľúčových kompetencií detí vyučovacou činnosťou učiteľa ^{8 9}						
Školský rok	Psychomotorické kompetencie	Kognitívne a učebné kompetencie	Komunikatívne kompetencie	Informačné kompetencie	Osobné a sociálne kompetencie	Spolu za SR
2009/2010	84 %	79 %	83 %	44 %	73 %	73 %
2010/2011	87 %	71 %	73 %	50 %	73 %	71 %
2011/2012	84 %	73 %	83 %	61 %	77 %	78 %
2012/2013	86 %	75 %	85 %	68 %	79 %	85 %
Trend	+	+	+	+	+	+

Pozitíva:

- individuálny prístup k deťom,
- dôsledné podporovanie sebaobslužných činností detí,
- prejavovanie prívetivosti a empatie všetkým deťom,
- podporovanie spoluúčasti, spolupráce, spolupatričnosti a solidarity detí.

Oblasti, ktoré si vyžadujú zlepšenie:

- rešpektovanie dosiahnutej úrovne a rozvojového potenciálu detí, prispôsobovanie výkonových štandardov v plánoch a vo výchovno-vzdelávacej činnosti,
- overovanie dosiahnutého cieľa v závere výchovno-vzdelávacej činnosti (v čom sa deti zlepšili, čo dosiahli),
- podporovanie sebarealizovania detí bádáním, experimentovaním, pokusmi.

⁸ Percentá zaokrúhlené smerom hore.

⁹ Legenda: 100 % – 90 % *veľmi dobrá úroveň*, 89 % – 76 % *dobrá úroveň*, 75 % – 45 % *priemerná úroveň*, 44 % – 30 % *málo vyhovujúca úroveň*, 29 % – 0 % *nevyhovujúca úroveň*.

Záver

Očakáva sa, že učiteľ materskej školy vykonáva pedagogickú činnosť v súlade s aktuálnymi vedeckými poznatkami, hodnotami a cieľmi školského vzdelávacieho programu. Priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou napomáha rozvoj kľúčových kompetencií detí a pripravuje ich na život v spoločnosti. Ako účinná je jeho výučba, kontroluje a hodnotí riaditeľ školy v rámci vnútroškolskej kontroly. Štátna školská inšpekcia okrem iného sleduje stav a úroveň vyučovania učiteľa a učenia sa detí.

Dôležité je podporovanie a zabezpečenie uplatňovania a využívania práva a povinnosti kontinuálne sa vzdelávať prostredníctvom Metodicko-pedagogického centra s cieľom skvalitňovania stavu a úrovne vyučovania učiteľa a učenia sa detí v materských školách.

„Komu je práca radosťou, pre toho je život šťastím.“

Maxim Gorkij

Použitá literatúra

MIŇOVÁ, M. 2009. Súčasnosť vzdelávania učiteľov materských škôl na vysokých školách. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21. storočia : zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára*. Žilina : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009. ISBN 978-80-89415-02-1.

Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy (Pracovný materiál). (eds.) 2013. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2013.

Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. 2002. Bratislava : Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky, 2002.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2009. Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ, 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2009/2010. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2010. ISBN 978-80-970609-1-6.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2010/2011. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2011. ISBN 978-80-970984-0-7.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2011/2012. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2012. ISBN 978-80-971293-6-1.

Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2013. (v čase konania konferencie nepublikované, dostupné na: <http://www.ssiba.sk>)

Webové sídlo Materskej školy M. Marečka 16, Bratislava

Zákon č. 10/1996 Z. z. o kontrole v štátnej správe v znení neskorších predpisov

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Kontaktné údaje:

PaedDr. Ilona Uváčková

Štátna školská inšpekcia

Staré grunty 52

841 44 Bratislava 4

uvackova@ssiba.sk

PREČO JE VÝTVARNÁ EDUKÁCIA DÔLEŽITÁ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ?

WHY IS ART EDUCATION IMPORTANT IN PRE-PRIMARY EDUCATION?

Daniela Valachová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou teórie a praktickej aplikácie rozvíjania vizuálnej gramotnosti ako významného fenoménu výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní. Rozoberá niektoré možnosti jej rozvíjania na pozadí výtvarnej výchovy v materskej škole ako novšej paradigmy predprimárnej výtvarnej edukácie.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, gramotnosť, vizualita, vizuálna gramotnosť, dieťa predškolského veku, predprimárne vzdelávanie

Resumé

The article deals with the problemacy of theory and practical application of development of the visual literacy as a phenomenon of art education in the pre-primary education. It analyses some of the alternatives of the development in the background of art education in pre-primary schools as the newest paradigm of pre-primary art education.

Key words: art education, literacy, visibility, visual literacy, pre-primal enfant, pre-primary education

Úvod

Umenie má rôzne podoby, miesta a situácie. Vypovedá o zmysle života s emocionálnou naliehavosťou a tá podporuje tajomnosť symbolu, výrazovosť zveličenia, pocit vzrušenia z metaforickej obraznosti či burcujúci zvrät paradoxu.

V rôznych druhoch umenia sa odrážajú ľudské túžby, pocity a zážitky. Umenie sprevádza človeka od jeho zrodu a počiatkov po celý život. Nie je dobovo ani miestne ohraničené. Nie je ohraničené ani vekovo.

Možno povedať, že umenie vlastne začína žiť a existovať až vtedy, keď si nájde ochotného vnímateľa. Môže sa zdať nezrozumiteľné len pre tých, ktorí sa mu nesnažia porozumieť. Avšak nie každé umelecké dielo pochopíme ľahko a bez predchádzajúcej prípravy. Práve preto je veľmi vhodné oboznamovať s umením aj deti v materskej škole.

Výchova k umeniu a umením

Výtvarná výchova poskytuje vo svojom obsahu priestor na edukáciu umením a umeleckým dielom. Poslaním školskej výtvarnej výchovy nie je vychovávať umelcov, ale predovšetkým rozvíjať poznanie, skúsenosti a emocionalitu dieťaťa. To platí aj v podmienkach predprimárneho vzdelávania. V predškolskom veku je dieťa mimoriadne vnímavé a otvorené práve takým podnetom, ktoré mu môže poskytnúť umenie a umelecké dielo. Výtvarná výchova v materskej škole by mala smerovať a upriamovať pozornosť dieťaťa na umenie, na umelecké diela, ukázať jeho postavenie v rámci dejín a objavovať vzťahy a posolstvá v časovom horizonte minulosti, prítomnosti a budúcnosti. To všetko samozrejme s prihliadnutím na vek a kognitívnu úroveň dieťaťa.

Umenie má v živote dieťaťa niekoľko základných funkcií, z množstva týchto funkcií považujeme za najpodstatnejšie tieto tri funkcie:

- 1. umenie ako hra** – umenie podporuje hrové aktivity, má modelový charakter. Deti si v umeleckých aktivitách rozvíjajú kognitívne a nonkognitívne charakteristiky osobnosti, rozvíjajú emocionalitu a predstavivosť. Umelecké aktivity vystupujú ako hra, čím sa stávajú na kratší alebo dlhší čas hlavnou činnosťou dieťaťa.
- 2. umenie ako prostriedok poznania** – pomocou umenia máme možnosť deťom sprostredkovať informácie o skutočnosti prostredníctvom zmyslového vnímania. Informácie nie sú v umení triedené podľa formálnych, abstraktných kritérií, ale sú v úzkej súvislosti so skúsenosťami a zážitkami dieťaťa, teda sa stávajú súčasťou zážitkového sveta dieťaťa. Zároveň je získavanie poznatkov prostredníctvom umenia pre dieťa prirodzeným poznávaním.
- 3. umenie ako prostriedok komunikácie** – možno povedať, že umelecká tvorba je vlastne komunikácia medzi autorom a prijímateľom umeleckého diela. Prostredníctvom umenia je možné odovzdávať dieťaťu také skúsenosti a zážitky, ktoré nie je možné odovzdať prostredníctvom reči.

Deti tvoria vlastnú kultúrnu skupinu v rámci rozmanitej kultúry života človeka. Majú svoju vlastnú kultúru, ktorá pracuje s vlastnými charakteristickými znakmi a dorozumievacími prostriedkami.

Kultúra detí má vlastné komunikačné cesty, typológiu, dôležité sféry záujmu, svojské tvorenie, využívanie a chápanie symbolov.

Deti tvoria vo svojej kultúre umenie, vizuálne sa vyjadrujú. V súvislosti s výtvarným vyjadrovaním si často kladieme aj otázku, či detský výtvarný prejav možno chápať ako umenie. Preto sa vyskytuje aj otázka vymedzenia hranice medzi zobrazením a umením.

Detské umenie nie je čistým zobrazením, no zároveň nie je isté, či detský obrázok možno ponímať ako umenie.

Herbert Read (1967) hovorí:

„Umenie nie je niečo, čo nachádzame v múzeách a v galériách alebo v starých mestách, ako je Florencia a Rím. Umenie, nech ho definujeme akokoľvek, je vo všetkom, čo robíme pre potešenie zmyslov.“

Možno konštatovať, že to, čo absentuje v súčasnej koncepcii výtvarnej edukácie v predprimárnom vzdelávaní, je zameranie sa na rozvíjanie vizuálnej gramotnosti.

Vizuálna gramotnosť – všeobecná

Definícia gramotnosti takisto zahŕňa širšie spektrum rôznych oblastí. Je to pojem dynamický a dočasný, ktorý sa mení na základe potrieb danej spoločnosti a obdobia. Za gramotného človeka je považovaný ten, kto sa adaptuje na svoj kultúrny priestor. Kládie dôraz na individuálne potreby jedinca v kontexte jeho životných podmienok (kultúry, jazyka, histórie, regiónu a i.). Vizuálna gramotnosť je ponímaná ako „schopnosť orientovať sa v sieti významov a symbolických nástrojov, ktoré človek vytvára v sociálnom živote a prostredníctvom ktorých sa obracia k svetu“ (Pupala, B., Zápotočná, O., 2001, s. 268).

Medzinárodná asociácia čítania – IRA (International reading association) podľa Pupalu a Zápotočnej (2001, s. 266) uvádza niekoľko ďalších oblastí definícií gramotnosti:

- vymedzuje pojem gramotnosť v zmysle individuálnych schopností čítania a písania, ktorých súčasťou je aktívne vytváranie významu textu čitateľom až po jeho vlastnú expresiu a tvorbu pri písaní textu,
- funkčná gramotnosť,
- adaptácia zahŕňajúca schopnosť prispôbiť sa vonkajšiemu svetu,
- aktivita jedinca prispievajúca k rozvoju kultúrneho bohatstva,
- miera vplyvu v spoločnosti, moc a spoločenský status,
- stav populácie gramotnosti.

Vizuálnu gramotnosť ako mnohvrstvomý fenomén charakterizuje Karen Raney (In Fulková, 2002) ako:

- **percepčnú senzitivitu**, a to na úrovni každodennej percepcie prostredia (života) a vzťahov každého jedinca,

- **kultúrny priestor**, v ktorom sa vytvára životný štýl (a to nielen v oblasti utvárania kategórií vnímania, klasifikačných schém, estetických súdov), ale aj ako schopnosť tolerancie a uznania kultúrnych prejavov iných sociálnych skupín a subkultúr (napr. kultúra detí, starých ľudí, etnických skupín atď.),
- **schopnosť kritického myslenia**, znalosť rôznych vyjadrovacích prostriedkov vizuálneho sprostredkovania, rozpoznanie intencie, s akou bolo výtvarné dielo vytvorené, a to z hľadiska historického i súčasného, ďalej schopnosť rozpoznávať, ako dielo pôsobí v určitom kontexte, kto a prečo ho do tohto kontextu umiestnil, aký druh divákov (vnímateľov) sa ním má osloviť a prečo,
- **estetickú otvorenosť** v zmysle otvorenosti k emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom,
- **schopnosť vizuálneho vyjadrovania**, pôsobivosti v zmysle aktivít kreatívnej činnosti v oblasti vytvárania akéhokoľvek vizuálne vnímaného objektu – v najširšom zmysle slova od olejomalby až po webovú stránku, od špičkového návrhu dizajnu až po bežné zariadenie bytu.

Podstata vizualizácie spočíva v hľadaní, objavovaní a zviditeľňovaní štruktúry určitej časti prírodnej alebo sociálnej reality (ako originálu) v podobe schémy alebo znakového systému. Výsledkom takto orientovanej činnosti je model, ktorý môže mať rôznu podobu. Spoločným znakom všetkých jeho foriem je ich funkčnosť – slúži hlbšiemu poznaniu originálu (ako obrazu poznanej reality), jeho konštrukcie a systémových väzieb (prípadne ich zákonitostí). Vizuálna gramotnosť v súčasnej multikultúrnej spoločnosti bude nepopierateľne získavať na dôležitosť.

Vymedzenie pojmu vizuálna gramotnosť

Pojem vizuálna gramotnosť (visual literacy) bol podľa medzinárodnej asociácie vizuálnej gramotnosti (International Visual Literacy Association) vytvorený v roku 1969 Johnom Debesom, ktorý ju definuje takto: „Vizuálna gramotnosť sa odvoláva na skupinu vizuálnych schopností, ktoré človek dokáže rozvíjať pomocou zraku, integrujúc zároveň aj iné zmyslové skúsenosti. Rozvoj týchto schopností je základom pre normálne ľudské učenie sa. Pokiaľ je vyvinutý, umožňuje vizuálnej gramotnej osobe rozlišovať a interpretovať prírodné alebo človekom vytvorené viditeľné činy, objekty, symboly, obkolesujúce ho v jeho životnom prostredí. Prostredníctvom tvorivého použitia týchto schopností je schopný porozumieť a mať pôžitok z majstrovských diel vizuálnej komunikácie.“ (Avgerinou, M., IVLA)

Tak ako pojem gramotnosť, aj vizuálna gramotnosť je termín dynamický a meniaci sa.

Pre potreby výtvarnej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ponímame vizuálnu gramotnosť

ako schopnosť **vnímať, pochopiť, použiť a tvoriť vizuálne informácie a ďalej prostredníctvom nich efektívne komunikovať**. Naším cieľom je formovať **vizuálne gramotného človeka, ktorý bude informovaným divákom**, kritickým konzumentom a aj tvorcom vizuálnych informácií, uvedomujúcim si emocionálne, psychologické, fyziologické a kognitívne vplyvy pri vnímaní vizuálnych vecí.

Vplyv obrazov v spoločnosti narastá. Nositeľom informácie prestalo byť slovo a stal sa ním obraz, čo zvyšuje potrebu rozvíjania vizuálnej gramotnosti. S globalizáciou a nástupom postmodernity a pluralizmu v rôznych sférach narastá taktiež nutnosť rozvíjať schopnosť dešifrovať znaky a vizuálne obrazy iných kultúr a subkultúr.

Rozvíjať vizuálnu gramotnosť prostredníctvom výtvarných a verbálnych interpretácií, hľadaním súvislostí medzi vizuálnou kultúrou, tvorbou súčasných umelcov a sociálnych, kultúrnych a filozoficko-estetických otázok, a to aj napriek tomu, že takto zamerané výtvarné úlohy sú náročnejšie. Priblížiť tradičné a nové techniky, médiá a dizajn a porozumieť im. Podporovať **tvorivé** narábanie s obrazmi a vizuálnymi znakmi.

Výtvarný jazyk dnes ako nezastupiteľný zdroj informácií

Videnie a vnímanie obrazových informácií má dnes už nezastupiteľné miesto. Predprimárne vzdelávanie by malo oceniť a rozvíjať úlohu videnia ako hlavného zdroja nadobúdania poznatkov a skúseností. Preto by sme sa mali sústrediť na potrebu rozvíjať vizuálne vnímanie a súčasne výtvarnú komunikáciu v kontexte celého výchovno-vzdelávacieho procesu. V predprimárnom vzdelávaní je to predovšetkým výtvarná výchova a ďalšie súčasti estetickej výchovy, v ktorých je viac priestoru na rozvíjanie emocionálnej inteligencie.

Goleman upozornil na veľký význam emocionálnej gramotnosti. Emocionálne gramotný človek sa vyznačuje predovšetkým tým, že lepšie pozná dôsledky svojho konania, je zodpovednejší k citom iných, je asertívnejší, spoločenskejší a obľúbenejší, má prosociálne správanie a ochotu pomáhať, je ohľaduplný, harmonický a demokratický.

Výtvarná výchova rozvíja všetky kognitívne procesy – pocity a vnemy, predstavy a fantáziu, pamäť, myslenie a pozornosť. Prostredníctvom nej máme priestor na rozvíjanie celistvého chápania a poznávania sveta.

Verbálny a vizuálny jazyk v symbióze

Výtvarná komunikácia úzko súvisí s recepciou a jazykom videnia a vizuálneho vnímania. Vo výtvarnej komunikácii existuje spoločná znaková zásoba, ktorá tvorí základ výtvarnej reči. Ak ovládame výtvarný jazyk, ľahko môžeme vnímať dielo a „počúvať“, čo nám hovorí.

Verbálny aj vizuálny jazyk majú spoločné znaky, sú spočiatku rovnocenné a vzájomne sa podporujú. Vplyvom vzdelania sa dá vizuálny jazyk postupne rozvíjať a prerastie do umelého vizuálneho jazyka, ktorý je základom výtvarného jazyka a výtvarného umenia.

Pojem výtvarný je užší ako pojem vizuálny, a tak i výtvarný jazyk je užšie ohraničená oblasť ako vizuálny jazyk.

Na porovnanie jednotlivých zložiek vizuálneho a verbálneho jazyka ponúkame nasledujúcu tabuľku.

Tab. č. 4 Porovnanie jednotlivých zložiek vizuálneho a verbálneho jazyka

Zložky verbálneho jazyka	Zložky vizuálneho jazyka
samohlásky	lína, škvrna, farba, materiál
slabiky	spojenie línie a škvrny do tvaru, zmysluplné priradenie farby škvrne, povrchu, hmote
slová	výtvarné vyjadrenie predmetov a živých bytostí
vety	naratívne výtvarné zobrazenia, uzavreté výtvarné celky

Výtvarný jazyk odráža stav konkrétnej historickej doby, zmýšľanie a postoj spoločnosti, ako aj celkovej situácie v nej. Ak vychádzame zo základných výtvarných činností kreslenia, maľovania a modelovania, potom základnými stavebnými prvkami, ktorými výtvarný jazyk disponuje, sú línia, škvrna a hmota. Tieto prvky sa stávajú komunikačne umelecky hodnotné až vtedy, keď vstúpia do určitých vzťahov s ďalšími prvkami. K ďalším prvkom môžeme zaradiť tvar, svetlo, farbu a materiál a nazývame ich základné vyjadrovacie prvky. Majú schopnosť prispôbovať sa iným prvkom a meniť svoje kvality. Najčastejšie vstupujú do vzťahov so základnými stavebnými prvkami a podľa toho rozoznávame tvarové, svetelné, farebné a povrchové kvalitatívne vzťahy.

Uvedenú problematiku len ťažko možno priamo aplikovať na výtvarnú edukáciu v materskej škole. Je potrebný transfer prostredníctvom detského výtvarného prejavu, výtvarnej hry a rozvíjaním výtvarného myslenia dieťaťa.

Výtvarný vývoj dieťaťa definuje Arnheim ako schopnosť využiť grafický jazyk. Musí byť

neodlučiteľne spätý s ďalšími mentálnymi funkciami pamäti a procesom utvárania predstáv o svete. Dieťa „vidí“ na základe zmyslového sveta, teda niečoho, čo môže zažiť. A tomu, čo zažíva, sa snaží dať formu. Komunikuje cez výtvarné umenie.

Vizuálna gramotnosť a detský výtvarný prejav

Rozhodujúcu úlohu pri vývoji detského výtvarného prejavu zohrávajú individuálne schopnosti, zdedené dispozície, vplyv prostredia, sociálne činitele a pod. V psychike dieťaťa počas výtvarného prejavu prebieha zložitý proces vnímania, tvorby predstáv, ich vnútorného spracovania a premeny na konkrétnu výtvarnú formu. Tento proces vysvetľujú psychológovia rôzne.

V predškolskom období je verbálna a nonverbálna komunikácia veľmi dobre prepojená. Veľa pozornosti venuje dieťa nonverbálnej komunikácii. Pozoruje svet okolo seba, prezerá si obrázky v knižkách, sleduje televíziu, video. Sú to jeho rodičia, súrodenci, učiteľky v materskej škole, ktorí ho učia, čo si má na obrázkoch všímať, o čom vypovedá daný dej. Sú ľudia, ktorí nedokážu porozumieť obrázku, nedokážu z neho „čítať“, čo hovorí – sú teda obrazovo negramotní.

Dôležitosť zrakového vnímania v spojitosti so získavaním informácií o svete je prioritná, jednoznačne prevláda kapacita zrakového receptora nad ostatnými zmyslovými orgánmi.

Vo výtvarnej výchove je zmyslové vnímanie nielen trvalým zdrojom rozvoja predstáv a imaginácie, ale aj nenahraditeľným prostriedkom rozvíjania reči, výtvarného, ale aj logického myslenia a odhaľovania výtvarných vzťahov a závislostí.

Východisko z pomerne zložitého problému rozvoja vizuálnej gramotnosti vo výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní vidíme v týchto krokoch:

1. vzťah výtvarnej výchovy v materskej škole a umenia, to znamená zakomponovať a hlbšie zapojiť umenie do procesu výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní, a tak rozvíjať citlivosť a vnímavosť dieťaťa,
2. v rámci komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa vnímať umenie a výtvarné umenie ako kompatibilnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu,
3. výtvarnú edukáciu v materskej škole realizovať prostredníctvom aktívneho zážitku s umením,
4. vytvoriť a overiť vhodné metódy, formy interpretácie a prístupov sprostredkovania výtvarného umenia a výtvarnej kultúry v predškolskej edukácii s dôrazom na rozvoj vizuálnej gramotnosti dieťaťa.

Teória univerzality vizuálneho jazyka

Teória Noaha Chomského hovorí, že človek sa rodí s tzv. balíčkom pravidiel univerzálnej gramatiky. Vďaka nemu si môžeme na jednej strane osvojovať a na druhej strane prakticky aplikovať univerzálny jazyk. Bez geneticky zakódovaného „balíčka gramatických pravidiel“ by človek nebol schopný osvojiť si jazyk a prostredníctvom neho komunikovať. Je podobne univerzálny aj zrak v zmysle videnia?

Odborníci dospeli k poznatku, že tak ako má človek v sebe „zakódované“ pravidlá univerzálneho jazyka, ktoré sú potrebné na vývin reči, rovnako nosí v sebe i „pravidlá univerzálneho zraku v zmysle videnia.

Známa výmena názorov medzi Piagetom a Vygotským o pôvode jazyka a myšlienok na jednej strane prezentovala ich extrémne pozície, no zároveň upozornila na rozvíjanie myslenia. Či už zaujmeme postoj, že ‚jazyk je tvorcom myšlienky‘ alebo že ‚myšlienka je predchodcom jazyka‘, jeden i druhý proces je nespochybniteľný vo vzájomnej interakcii a vzájomne sa dopĺňajú.“

R. Arnheim vychádza z vnímania ako samostatného poznávacieho procesu. Podľa neho zrak sám osebe je funkcia inteligencie a vnímanie samotný poznávací proces. Zrakové videnie pokladá iba za mechanické zaznamenávanie fyzických podnetov. Vyvíja sa ako prostriedok orientácie v prostredí. Aby sa mohla naplňať táto funkcia, nemôže byť obmedzená len na mechanické zaznamenávanie.

Výtvarný vývoj dieťaťa definuje Arnheim ako schopnosť využiť grafický jazyk. Musí byť neodlučiteľne spätý s ďalšími mentálnymi funkciami pamäti a procesom utvárania predstáv o svete. Dieťa „vidí“ na základe zmyslového sveta, teda niečoho, čo môže zažiť. A tomu, čo zažíva, sa snaží dať formu. Komunikuje prostredníctvom výtvarného umenia.

Záver

Vnímanie a uvedomenie si umeleckých a kultúrnych hodnôt nás vedie k pochopeniu umenia ako súčasť nášho každodenného života, spoločnosti a v neposlednom rade k pochopeniu seba samého. Cez umenie môžeme nielen vychovávať k umeniu ako kultúrnemu dedičstvu, ale i stimulovať vizuálne vnímanie dieťaťa, to znamená vedieť prijímať i spracovávať informácie a súčasne mať uvedomelý nadhľad. Zároveň môžeme aktívne motivovať detskú výtvarnú tvorbu. Umenie, rovnako ako dieťa a jeho svet, je neustálym hľadaním a objavovaním toho, čo vidíme, cítime a myslíme. Dieťa je schopné vnímať a prijímať umenie a je iba na nás, či mu v tomto smere vytvoríme vhodné podnety.

Použitá literatúra

- ARNHEIM, R. 1974. *Art and Visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkley and Los Angeles : University of California press, 1974. 485 s.
- FULKOVÁ, M. 2002. Kdýš sa ŕekne vizuálnu gramotnost. In *Výtvarná výchova*, 2002, č. 4.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- PAVLIKÁNOVÁ, M. 2005. Umenie ako prostriedok rozvíjania verbálneho a nonverbálneho prejavu. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania : zborník*. 2. diel. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2005.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. Premeny poňatia gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- READ, H. 1967 *Výchova uměním*. Odeon : Praha, 1967.
- SUCHÁ, A. 2005. Komunikácia ako most. In *Predškolská výchova*, 2005, ročník LIX, 2004/2005.
- VALACHOVÁ D. 2009. *Povedzme to farbami: multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Brno : Tribun EU, 2009. ISBN: 978-80-7399-855-4.
- UNESCO Educational Sector, The Plurality of Literacy and its implications for policies and Programs: Position Paper. 2004. In *The many meanings and dimensions of literacy* [online]. [cit. 10-12-2013]. Paris : United national Education, Scientific and Cultural Organization, 2004, p. 13. Dostupné na internete: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>>.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského Bratislava

Pedagogická fakulta

Račianska 59

821 03 Bratislava

valachova@fedu.uniba.sk

SYSTEM PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA VO ŠVÉDSKU

PRE-PRIMARY EDUCATION SYSTEM IN SWEDEN

Zuzana Brinzová

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zaoberá významom inovatívneho prístupu, ktorý patrí k väčšinovým filozofiám predprimárneho vzdelávania vo Švédsku. Analýzou vzdelávacieho prístupu Reggio Emilia poukazuje na jeho prínos v živote dieťaťa, ktoré je vnímané ako aktívny účastník v učení sa z hľadiska jeho ďalšieho smerovania, nevynímajúc pritom ani dôležité postavenie prostredia a ďalších aktérov výchovy a vzdelávania, ktorí pôsobia ako spolupracovníci dieťaťa. Autorka upriamuje pozornosť na dôležitosť kooperácie jednotlivých účastníkov výchovy a vzdelávania, pričom každý z nich zastáva svoju rolu.

Kľúčové slová: filozofia Reggio Emilia, predprimárne vzdelávanie, dieťa, prostredie, jazyk, dokumentácia výučby, pedagóg, rodič

Resumé

The author in this article addresses the meaning and analysis of the innovative approach Reggio Emilia, which belongs to the majority philosophies of pre-primary education in Sweden.

Základným dokumentom vo Švédsku je švédske národné kurikulum, ktoré taktiež determinuje kurikulum pre deti raného veku. Švédske materské školy sú k dispozícii deťom vo veku od jedného do piatich rokov, pričom väčšina z nich je zaradená do medzinárodnej siete Reggio Emilia.

Názov vzdelávacieho prístupu je odvodený od miesta jeho pôvodu, ktorým je Reggio Emilia. Mesto sa nachádza v regióne Emilia Romagna v severnom Taliansku. Krátko po druhej svetovej vojne Loris Malaguzzi, mladý učiteľ a zakladateľ tohto unikátneho systému, spojil svoje sily s rodičmi tohto regiónu, aby spoločne zabezpečili starostlivosť o deti (pôvodne vychádzali z potreby žien vrátiť sa do práce). V priebehu posledných päťdesiatich rokov sa tento vzdelávací systém vyvinul na jedinečný program, ktorý upútal pozornosť pedagógov na celom svete.

Reggio Emilia je vzdelávacia filozofia, ktorá stavia do popredia dieťa a jeho potreby. Dieťa identifikuje ako jedinca s veľkým potenciálom, ktorého zdroje musia byť vyjadrené prostredníctvom niekoľkých jazykov. Prístup Reggio Emilia sa zaviazal k vytvoreniu takých

podmienok pre učenie, ktoré posilnia a uľahčia akceleráciu detského myslenia prostredníctvom syntézy všetkých expresívnych, komunikatívnych a kognitívnych jazykov. Reggio koncepcia predstavuje otvorenú teóriu, ktorá sa rozvíja cez prax, ktorú môžeme vidieť a interpretovať. Zároveň otvára priestor na diskusiu a kontinuálny rozvoj, kde môžeme diskutovať, ale aj sa kontinuálne rozvíjať. Známa je aj pod názvom *pedagogika ruky*, lebo ruka tvorí most medzi dieťaťom, spoločenstvom a prostredím, v ktorom dieťa žije. Pedagogický prístup založený na základe konštruktivistickej paradigmy predstavuje teoretický rámec, ktorý na učenie nazerá ako na túžbu dieťaťa vytvárať svet okolo seba. V tejto súvislosti sa učenie stáva vzájomným procesom medzi deťmi a dospelými, medzi ostatnými deťmi a prostredím, s ktorým prídu do styku a vzájomne aj medzi dospelými.

Dieťa ako aktívny účastník v učení sa

Dieťa je malý bádateľ, ktorý chce komunikovať s okolitým svetom. Reggio Emilia považuje dieťa za kompetentného protagonistu a iniciátora, ktorý má obrovský potenciál, na základe ktorého spolupracuje s okolitým prostredím. Deti sa snažia porozumieť svetu, vytvárajú si vlastné teórie, ktoré vychádzajú z prirodzenej detskej zvedavosti. Zástancovia tohto pedagogického prístupu zdieľajú názor, že každý človek si konštruuje svoju vlastnú inteligenciu v priamej interakcii s prostredím a sociálnymi skupinami. Dieťa je subjekt s kultúrnym pozadím, osoba, ktorá má svoje práva. Podľa Vesny Katić Loris Malaguzzi tvrdil, že pri práci v materských školách by sa mali rešpektovať tri základné práva dieťaťa:

- právo na porozumenie a rozvíjanie svojho potenciálu,
- právo veriť dospelým, ale i na dôveru od dospelých,
- právo na podporu od dospelých, ktorá im umožní rozvíjať vlastné konštruktívne stratégie myslenia a činnosti (nie priamy transfer vedomostí a tréning zručností).

V materských školách Reggio Emilia sa čas prispôsobuje potrebám a záujmom dieťaťa. Ponecháva sa tak dostatočný priestor na sebvýjadrenie, učenie, vzdelávanie. Dieťa má vlastné teórie o rôznych aspektoch problémov, ktoré ho obklopujú a zaujímajú. Vlastnou aktivitou a kooperáciou s inými deťmi tieto teórie postupne objavuje. Malaguzzi sa domnieval, že dieťa má mnoho vrodenných potenciálov, ktoré sa navzájom stimulujú. Na proces učenia u dieťaťa sa pozerá ako na proces, ktorý netreba hodnotiť iba cez poznatky a zručnosti, ale tiež cez morálne a estetické cítenie či emócie dieťaťa.

Význam prostredia

Po pedagógoch a rodičoch je za „tretieho učiteľa“ považované prostredie školy. Význam prostredia spočíva v presvedčení, že deti dokážu najlepšie tvoriť v prostredí, ktoré podporuje komplexné, rôznorodé, stabilné i meniace sa vzťahy medzi ľuďmi. Každá materská škola má

ateliér (art štúdio), často miniateliéry (kútiky, centrá), ktoré nadväzujú na jednotlivé učebne. Ateliérista (profesionálny umelec) je štandardný zamestnanec, ktorý vhodne dopĺňa prácu pedagógov tým, že pomáha deťom komunikovať v ich „sto jazykoch“. Tu sa „jazyk“ nechápe ako nástroj komunikácie, ale ako prostriedok, ktorý symbolicky vyjadruje mnoho spôsobov sebaujadrnenia detí cez slová, gestá, diskusiu, mimiku, pohyb, kresbu, maľbu, konštrukciu, sochárstvo, tieňohru, zrkadlovú hru, drámu, hudbu atď. Priestory školy sú otvorené pre všetkých rodičov a rodinných príslušníkov, ktorí sa starajú o dieťa. Pedagógovia organizujú priestor, ktorý je určený na prácu s menšími a veľkými skupinovými projektmi. Práca vo veľkých i malých skupinách je považovaná za cennú a nevyhnutnú pre progres v kognitívnom rozvoji dieťaťa. Dieťa je tak vedené k dialógu, kritike, komparácii, vyjednávaniu, predpokladaniu a riešeniu daného problému prostredníctvom skupinovej práce. Svoje miesto tu majú aj malé priestory pre jedno, dve alebo tri deti. Portfólio detských prác, rastliny a zbierky, ktoré si deti priniesli z výletov, sú zobrazené v dvoch vizuálnych úrovniach (úroveň očí dieťaťa aj dospelého). Príjemné prostredie povzbudzuje dieťa zapojiť sa do činnosti a objavovania.

Pedagóg, rodičia a deti ako spolupracovníci v procese učenia

Pedagóg vystupuje v role zberateľa rôznych informácií a predovšetkým stratéga, ktorý prispieva k detskej schopnosti učiť sa. Snaží sa dozvedieť o každom dieťati niečo viac, nielen to, čo je typické pre dané vekové obdobie. Rola učiteľa je prvoradá a najdôležitejšia pri učení detí. Učiteľ je bádateľom, sprievodcom a zdrojom odborných vedomostí. V rámci tejto roly má pedagóg pozorne počúvať, pozorovať a zdokumentovať prácu detí, podporiť klímu v triede, stimulovať myslenie detí, viesť ich k vzájomnej spolupráci s rovesníkmi a zároveň sa zaväzuje k reflexii vo vzťahu k výučbe a učeniu. V praxi sme sa stretli s pedagógmi, ktorí charakterizovali prácu pedagóga takto: „Dieťa si zaslúži, aby sme ho počúvali. Počúvať, pozorovať, komunikovať a učiť sa od dieťaťa. Dieťa potrebuje dostatok času slobodne sa rozhodnúť. Ak dieťa nespokojuje, musím zistiť prečo. Čo sa dieťa snaží povedať? Ako mu môžem pomôcť?“ Snahou dospelých je pomôcť dieťaťu vyjadriť svoje pocity a viesť ho k pozitívnemu vyriešeniu problému. Úloha učiteľa v rámci Reggio Emilia je zložitá. Nosný pilier získavania skúseností predstavuje práca detí a pedagógov na projektoch. Priebeh práce na projekte nie je možné vopred napláňovať, ani ho nie je možné skôr štruktúrovať. Vopred nie je určená dĺžka jeho trvania, dokonca sa ani nevie, ktorým smerom sa bude rozvíjať. Záujem detí je základným kritériom, ktoré určuje smer rozvoja projektu. To, čo vieme vopred, je, že pri práci na projekte budú deti skúmať, bádať, diskutovať, obhajovať vlastné stanovisko za pomoci rôznych symbolických jazykov. Pedagóg rešpektuje rodiča, pretože ho považuje za prvotného učiteľa dieťaťa a aktívne ho zapája do chodu školy cez každodenné interakcie, spoločné rozhovory o výchovných aj psychologických problémoch detí, ako aj

prostredníctvom účasti na rôznych príležitostných akciách školy. Nie je nezvyčajné, že v školách Reggio Emilia môžeme vidieť rodičov, ktorí dobrovoľne pomáhajú pedagógom. Táto filozofia sa nekončí, keď dieťa opustí materskú školu. Väčšina rodičov uplatňuje množstvo princípov vo vlastnej výchove a v rodinnom živote.

Dokumentovanie výučby

Pedagóg sleduje a dokumentuje každodenný život v škole, používajúc rôzne metódy dokumentovania. Môžu to byť kamery, magnetofóny, časopisy, zaznamenávanie výrokov a nápadov detí. Každé dieťa má svoje portfólio, kde má uložené fotografie svojich projektov, svoje výpovede, umelecké práce. Zaznamenávanie sa v procese učenia považuje za dôležitý nástroj pre deti, učiteľov a rodičov. Interpretácia detských skúseností prostredníctvom vizuálnych médií je zobrazená ako grafické zobrazenie dynamiky učenia. Zaznamenaný proces, rovnako ako aj konečný produkt každého projektu, zahŕňa nápady detí, ich spomienky a pocity s jednotlivými poznámkami učiteľa o akcelerácii detského skúmania.

Dokumentácia má tri kľúčové funkcie:

1. Poskytnúť deťom presnú a viditeľnú dokumentáciu toho, čo bolo už povedané a urobené. Používanie obrázkov a slovných výrokov slúži ako odrazový mostík na bádanie a rekonštrukciu skúmaných oblastí. U detí to má vzbudiť ešte viac záujmu a zvedavosti a zároveň začnú uvažovať o význame toho, čo dosiahli. Z uvedeného vyplýva, že vzájomná komunikácia a diskusia medzi deťmi podporuje kooperatívne učenie. Kresby a dokumenty slúžia pedagógovi na podporu dialógu medzi deťmi.
2. Nahliadnúť pedagógom do procesov učenia detí. V tomto zmysle sa dokumentácia stáva nástrojom na výskum a podnetom na neustále zlepšovanie.
3. Poskytnúť rodičom a verejnosti podrobné informácie o tom, čo sa deje v materských školách v zmysle významu vyvolania spätnej väzby a podpory školy.

Permanentné vzdelávanie pedagógov

Sami pedagógovia sa cítia ako výskumníci, ktorí zbierajú informácie a vytvárajú bohatú a rôznorodú dokumentáciu o práci s deťmi. Diskutujú o tom s ostatnými pedagógmi alebo s tímom, ktorý sa podieľa na vzdelávaní (ateliérista a metodik), čím vytvárajú pevné kolegiálne vzťahy, ktoré sú považované za dôležitý predpoklad na kolaboratívnu diskusiu a interpretáciu svojej práce. To znamená, že akékoľvek rozhodnutia neboli urobené jednostranne. Pedagógovia o všetkom diskutujú, spoločne skúmajú, obhajujú svoje názory. Rozhodnutia sa robia veľmi demokratickým spôsobom v rámci diskusie, dohody, ktorá vedie ku konsenzu. Svoj profesionálny rast zakladajú na stálej autoevalvácii alebo reflexii, čím pomáhajú deťom získavať a interpretovať vlastné skúsenosti.

Vzhľadom na to, že Reggio Emilia bol ocenený ako najinovatívnejší prístup predprimárneho vzdelávania, nikdy neprestane vzbudzovať záujem vo svete.

Použitá literatúra

Curricula and pedagogies in early childhood education and care: five Curriculum outlines.

Paríž : Directorate for education, education policy committee, 2010.

EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)6

DAHLBERG, G. 2012. *Reggio Emilia*. Prednáška. Štokholm, 2012.

KATIC, V. 2009. *Alternativne koncepcije predškolskog odgoja*. Skriptá. Rijeka, 2009.

L'approccio Reggio Emilia [online]. Dostupné na internete: <<http://www.onetothree.it/it/il-progetto-educativo/approccio-reggio-emilia.aspx>>

Reggio children. [online]. Dostupné na internete: <<http://www.reggiochildren.it/>>.

Kontaktné údaje:

Mgr. Zuzana Brinzová

Materská škola, Košická 40, Senec

brinzula@gmail.com

VZDELÁVANIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V MATERSKEJ ŠKOLE

THE EDUCATION OF TEACHERS IN THE KINDERGARTEN

Eva Adamková, Pavlína Bojnanská

Abstrakt

V príspevku sú hodnotené absolvované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania pre učiteľky materských škôl, ich prínos pre prácu v materskej škole, pozitíva a negatíva kontinuálneho vzdelávania a výsledky dobrovoľnej ankety učiteliek jedného vzdelávacieho projektu.

Kľúčové slová: kontinuálne vzdelávanie, vzdelávacie programy MPC, pozitíva vzdelávania, negatíva vzdelávania

Abstract

This article evaluated the completed educational programs of continuous education for kindergarten teachers, their contribution to work in kindergarten, positives and negatives of continuous education and the results of a teachers' voluntary survey of one education project.

Key words: continuous education, educational programs MPC, positives of education, negatives of education

Prijatím zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorého predmetom je okrem iného profesijný rozvoj, kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, dostali učitelia príležitosť vzdelávať sa podľa vlastného výberu v oblastiach potrebných pre ich prax.

Kontinuálne vzdelávanie je podľa tohto zákona sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti.

Vzdelávanie však prinieslo aj problémy, o ktorých učiteľky MŠ radšej nechcú hovoriť:

- veľa učiteliek má problém vzdelávať sa vzhľadom na to, že starostovia obcí a primátori miest nechcú míňať finančné prostriedky na vyplácanie príplatkov za kredity,
- niektorí riaditelia škôl nemajú záujem, aby sa učiteľky vzdelávali, rovnako z dôvodu vyplácania kreditových príplatkov,

- sú aj také učiteľky, ktoré nie sú ochotné vzdelávať sa vôbec, aby nemuseli investovať svoj čas do vzdelávania a do plnenia si povinností vyplývajúcich z absolvovania vzdelávania.

Vzdelávacie programy určené pre materské školy v rámci projektu MPC, ktoré sme absolvovali:

Školský manažment v materskej škole

Zdokonalili sme si profesijné kompetencie potrebné na výkon riadiacich činností. Zvýšili sme svoje právne vedomie, tvorivosť a profesijné kompetencie, overili sme si svoje schopnosti v oblasti riadiaceho manažmentu.

Obsahová reforma v materskej škole pre vedúcich pedagogických zamestnancov

Cieľom vzdelávania bolo aktualizovať, prehĺbiť a rozšíriť odborné a pedagogické vedomosti a zručnosti riaditeľiek MŠ, zástupkyň riaditeľiek MŠ a zástupkyň riaditeľov ZŠ s MŠ pre MŠ, ktoré potrebujú na výkon pedagogickej činnosti. Získali sme aktuálne informácie v oblasti obsahovej reformy školstva, ktoré vyplývajú z požiadaviek praxe a obohatili sme sa o nové poznatky súvisiace s reformou.

Digitálne technológie v materskej škole pre vedúcich pedagogických zamestnancov (úroveň začiatočník)

Získali sme profesijné kompetencie v oblasti práce s digitálnymi technológiami v materskej škole, naučili sme sa potrebné počítačové úkony na vytváranie dištančných a záverečných prác. Oboznámili sme sa s možnosťami využitia digitálnych technológií v materskej škole v edukačných aktivitách.

Inovácie v didaktike pre učiteľov predprimárneho vzdelávania

Prehĺbili sme si vedomosti o právnych predpisoch vzťahujúcich sa na riadenie MŠ. Naučili sme sa formulovať východiská a zásady autoevalvácie školského vzdelávacieho programu. Naučili sme sa navrhnúť autoevalvačný plán školského vzdelávacieho programu, ročný plán kontinuálneho vzdelávania, ktorý vychádza zo vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov materskej školy, a aplikovať východiská autodiagnostiky na plán vlastného profesijného rozvoja vedúceho pedagogického zamestnanca.

Pracujeme s digitálnou hračkou bee-bot v materskej škole

Získali sme zručnosť na základné ovládanie digitálnej hračky bee-bot. Prehĺbili sme si znalosti o možnostiach využitia tejto pomôcky v rôznorodých činnostiach. Vieme aplikovať získané skúsenosti s hračkou bee-bot účelne a didakticky. Získali sme spôsobilosti na vytváranie vhodných pracovných podloží na činnosť s pomôckou bee-bot a na využívanie tejto pomôcky v konkrétnych výchovno-vzdelávacích aktivitách.

Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti v materskej škole

Aktualizovali sme si teoretické vedomosti o predčitateľskej gramotnosti detí. Prehľadili sme si poznatky o vývine literárnej gramotnosti detí predškolského veku. Nadobudli sme teoretické aj praktické skúsenosti s diagnostickými nástrojmi na zisťovanie úrovne literárnej gramotnosti u detí predškolského veku. Zaviedli sme moderné metódy rozvoja literárnej gramotnosti v materskej škole do praxe. Naučili sme sa uplatňovať praktické zručnosti vo využití metód rozvoja literárnej gramotnosti detí v edukačnom procese.

Orientácia v priestore a priestorová predstavivosť v predprimárnom vzdelávaní

Prehľadili sme si profesijné kompetencie pri práci s edukačnými a hrovými aktivitami. Nadobudli sme pedagogické zručnosti využívať učebné pomôcky a hry, prostredníctvom ktorých možno danú problematiku zvládnuť. Rozšírili sme si vedomosti, zručnosti a možnosti týkajúce sa práce s tangramom.

Pozitíva vzdelávania prezentované absolventkami:

- vysoká úroveň prednášok odborníkov z pedagogickej praxe,
- profesionálny prístup pracovníkov MPC zameraných na predškolskú pedagogiku,
- rozmanitosť ponúkaných vzdelávacích programov,
- nadobudnutie zručností a skúseností s verejným vystupovaním, komunikáciou, tvorbou a prezentovaním dištančných a záverečných prác,
- nadobudnutie nových poznatkov v danej oblasti,
- zorientovanie sa v školskej problematike,
- spoznávanie učiteliek MŠ a výmena skúseností,
- vzájomná pomoc pri riešení problémov vyskytujúcich sa v materských školách a poradenstvo,
- výraznejšia spolupráca medzi MŠ a možnosť posúvania informácií aj mimo regiónu.

Negatíva vzdelávania prezentované absolventkami:

- 7-ročná platnosť kreditov,
- obmedzený počet kreditov na kreditový príplatok,
- dlhší čas čakania na zaradenie do kurzu.

Tieto negatíva nemôže ovplyvniť MPC. V ponúkaných vzdelávacích programoch sme

konkrétne negatíva nenašli. Zároveň sme si uvedomovali, že tento typ vzdelávania je nový, a ak sa aj vyskytli malé nedostatky, súviseli s tým, že sme sa učili všetci.

Výsledky ankety z jedného kurzu

Na vzdelávaní v Senci v roku 2012 prebehla dobrovoľná anketa, v ktorej sme zisťovali dôvod záujmu o vzdelávanie (40 učiteľiek):

- 31 učiteľiek by sa zúčastňovalo vzdelávaní aj bez získavania kreditov, majú potrebu získavať aktuálne informácie a poznatky o edukácii detí v MŠ, poznatky o nových trendoch v predškolskej pedagogike a nové informácie na zvyšovanie svojho právneho vedomia,
- 6 učiteľiek sa vzdeláva len kvôli kreditom,
- 3 učiteľky sa odmietli vyjadriť.

Resume

In the article we discussed the benefits of completed programs for continuous education for kindergarten teachers for their professional work. Graduates have deepened and expanded professional and pedagogical knowledge. They have learned to apply knowledge into practice, they have known the work of colleagues and exchanged experiences.

Použitá literatúra

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontaktné údaje:

Mgr. Eva Adamková

Základná škola s MŠ

Cádrová 23, 831 01 Bratislava

evkaadam@centrum.sk

Mgr. Pavlína Bojnanská

Základná škola s MŠ

Jeséniova 54, 831 01 Bratislava

skolka.koliba@gmail.com

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V RUSKEJ FEDERÁCII

EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN THE RUSSIAN FEDERATION

Karin Hambáľková

Abstrakt

Príspevok zhodnocuje skúsenosti z odbornej stáže na Inštitúte detstva Hercenovej štátnej pedagogickej univerzity v St. Petersburgu. Predkladá pohľad na problematiku vzdelávania detí predškolského veku v Ruskej federácii. Jeho súčasťou je predstavenie systému predškolského vzdelávania, monitoringu jeho kvality, foriem spolupráce rodiny a materskej školy. Zaoberá sa aj predškolským vzdelávaním v súčasných sociokultúrnych podmienkach, jeho tradíciami a inováciami. V príspevku sú zhrnuté získané informácie o ruskej tradícii predškolského vzdelávania, historické súvislosti, súčasné problémy a výzvy, možnosti ich riešenia a ďalšieho rozvoja. Na základe týchto skúseností je možné poznávať a porovnávať súvislosti predškolského vzdelávania na Slovensku a v Ruskej federácii, ktorých spoločným historickým znakom je to, že obidve patria medzi postkomunistické krajiny.

Kľúčové slová: predškolské vzdelávanie v Rusku, monitoring kvality vzdelávania

Resumé

The report assesses experiences from the specialist intership on the Institute of childhood of Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg. It submits the view on the educational issue of children in pre-school age in the Russian Federation. Its component is introduction of the pre-school education, monitoring of its quality, forms of the family cooperation and kindergarten. It is concerned with pre-school education in actual socio-cultural conditions, its traditions and innovations. Acquired information about Russian traditions in pre-school education, historical contexts, actual problems and appeals, possibilities of their solutions and next development are summarized in the report. On the base of these experiences, it is possible to know and to compare coherences of pre-school education in Slovakia and the Russian Federation in which shared historical criteria is that these countries belong between post-communist countries.

Príspevok je zhodnotením poznatkov získaných počas absolvovania odbornej stáže v rámci národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania. Stáž sa uskutočnila na Inštitúte detstva Hercenovej štátnej pedagogickej univerzite v St. Petersburgu. **Inštitút detstva v Petrohrade** je jedným

z najstarších inštitútov v štáte. Poskytuje vzdelanie v dennej a externej forme bakalárskeho a magisterského štúdia pre:

- učiteľov pre prvý stupeň základnej školy,
- vychovávateľov (učiteľov), metodikov materských škôl,
- učiteľov cudzích jazykov,
- psychológov pre MŠ až I. stupeň,
- pedagógov pre prácu s rodinou,
- pedagógov voľného času,
- zastrešuje vzdelávanie učiteľov v rámci kontinuálneho vzdelávania a doplňujúce pedagogické štúdium.

Všetci zamestnanci Katedry predškolskej pedagogiky Inštitútu detstva sú jeho absolventmi. Táto katedra je najstaršia v Rusku, jej vznik sa datuje do roku 1918 a historicky je úzko spätá so vznikom Fröbelovej spoločnosti v roku 1871, ktorá začala v Petrohrade rozvíjať koncepčné myšlienky predškolského vzdelávania. Spoločnosť začala v Rusku svoju činnosť v roku 1872 vďaka zriadeniu prvých fröbelovských prípravných kurzov, školení pre deti „sadovníkov“ a rodinných pedagógov. Budúci pedagógovia „fröbeličky“ získali dôkladnú teoretickú a praktickú prípravu, osnovy výučby zahŕňali štúdium „pedagogiky a teórie vzdelávania Fröbela“, „fröbelovské vyšívanie“, odborný výcvik v detskej záhrade, ktorú spoločnosť otvorila v roku 1876 v jednom z detských domovov. Zakladateľmi boli vzdelaní a vážení obyvatelia Petrohradu, ktorí boli nemeckej národnosti a za ich pomoci sa začali prekladať materiály Fridricha Fröbela. Po VOSR prestala Fröbelova spoločnosť existovať, neskôr sa jej činnosť obnovila, ale prestala mať vplyv na predškolské vzdelávanie. Členovia spoločnosti sa v roku 1918 obrátili na vládu Ruska s požiadavkou na zriadenie Inštitútu predškolského vzdelávania. Inštitút detstva vlastní z tohto obdobia jednu zo štyroch zachovaných kolekcí vzdelávacích materiálov, ktorá bola pôvodne privezená z Nemecka. Táto kolekcia je jediná v Rusku, ostatné sú zachované v Amsterdame, New Yorku a v Ríme. Uvedená kolekcia didaktických pomôcok je v súčasnosti používaná v rámci výučby študentov.

Systém predškolského vzdelávania predstavíme prostredníctvom mesta Petrohrad, ktoré má 5 000 000 obyvateľov. Je rozdelené na 18 rajónov – okresov a v každom z nich existuje lokálna sieť predškolských zariadení. Každý okres má zadaný vlastný systém financovania vzdelávania. Mesto podporuje hlavne viacpočetné rodiny a rodiny s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sú oslobodené od platieb za prevádzku materskej školy. Z tohto dôvodu môže každoročne viac ako 20 000 detí navštevovať zadarmo napr. skupiny logopedickej starostlivosti, ktoré sú pomerne drahé. Hlavným problémom mesta je nedostatok miest pre deti v materských školách. V rokoch 2006 – 2011 sa sieť predškolských vzdelávacích inštitúcií rozšírila a bolo vytvorených viac ako 40 000 miest pre deti v predškolskom veku.

Príčiny nedostatku miest v materských školách:

- migrácia na území mesta v súvislosti s bytovou výstavbou v nových oblastiach,
- zvýšenie záujmu obyvateľov Petrohradu o služby v oblasti predškolského vzdelávania,
- realizácia federálneho zákona poskytovať služby predškolského vzdelávania deťom migrujúcich pracovníkov z iných regiónov Ruskej federácie, krajín bývalého Sovietskeho zväzu, ktorí majú legálny pobyt v Petrohrade.

Zavedený systém predškolského vzdelávania nie je schopný v plnom rozsahu splniť sociálne potreby súčasnej doby, ktorými sú najmä:

- ochrana duševného a fyzického zdravia dieťaťa a jeho optimálny rozvoj,
- začlenenie detí zo znevýhodnených rodín, schopnosť získať kvalitné vzdelanie pre deti z nízkopríjmových skupín obyvateľstva,
- rozšírenie ponuky vzdelávacích služieb pre rôzne skupiny obyvateľstva: smerovanie od trhových modelov k programom sociálnej pomoci,
- zníženie vekovej hranice dieťaťa pri vstupe do materskej školy,
- predĺženie vekovej hranice prechodu na základnú školu (s prihliadnutím na konkrétne okolnosti dieťa) na 5,5 – 8 rokov,
- flexibilita pri poskytovaní miest v materských školách, ktoré výrazne rozširujú možnosti kariéry rodičov, najmä žien.

Hlavné rysy siete štátnych predškolských zariadení v Petrohrade:

- realizácia rôznych vzdelávacích programov pre deti predškolského veku,
- poskytovanie výberu z rôznych druhov a typov materských škôl,
- rozširovanie siete materských škôl je orientované v súlade so zdravotným stavom detí, najmä ich vývinom, rovnako sú rešpektované existujúce vývojové poruchy reči, zraku, sluchu, inteligencie, pohybového aparátu.

V Petrohrade je zriadených celkovo 1 153 materských škôl s rôznou právnou formou:

- štátne predškolské vzdelávacie inštitúcie, ktorých zriaďovateľom je mesto, región (1 058),
- zariadenia pre deti predškolského veku a deti zo základných škôl (12),
- predškolské oddelenia na školách (52),
- neštátne materské školy, ktoré sú oprávnené vykonávať vzdelávaciu činnosť (30).

Predškolské zariadenia sú typovo rozlíšené:

- MŠ (381), ktorá neposkytuje prioritné služby,
- MŠ s prioritou (168), ktorá poskytuje rozšírené vzdelanie napr. v oblasti hudobnej, telesnej, výtvarnej...,

- MŠ špeciálne (145),
- MŠ zaoberajúce sa zdravím dieťaťa (39),
- MŠ kombinované (379), ktoré sa spájajú s krúžkovou činnosťou dieťaťa v popoludňajších hodinách a v ktorých rodičia platia príplatok,
- centrá rozvoja dieťaťa (35),
- MŠ pre deti do 3 rokov,
- MŠ predškolskej prípravy pre deti od 5 do 7 rokov. V Petrohrade tento typ MŠ nie je, nakoľko sa mesto orientuje na mnohopočetné materské školy.

Personálne obsadenie materskej školy tvoria:

- riaditeľ/-ka – nepracuje priamo s deťmi, venuje sa výlučne manažérskym činnostiam, okrem pedagogického vzdelania musí mať aj ekonomické vzdelanie (manažment, financovanie) a je potrebné, aby mal/-a absolvovanú 1. a 2. atestáciu,
- zástupca/-kyňa riaditeľa/-ky – poskytuje metodickú pomoc vychovávateľom/vychovávateľkám v oblasti plánovania edukačného procesu, pedagogickej diagnostiky a pod.,
- vychovávateľ/-ka špecialista/-tka – vyučuje v MŠ špeciálne činnosti (hudobnú a telesnú výchovu), MŠ má interných alebo externých špecialistov,
- vychovávateľ/-ka (dve v jednej triede, ktoré sa striedajú),
- pomocný/-á vychovávateľ/-ka – vykonáva v triede pomocné činnosti podľa potrieb detí a učiteľiek,
- zdravotná sestra, lekár – každá MŠ má zdravotnú sestru, ktorá denne kontroluje a sleduje zdravotný stav detí, podáva deťom vitamíny, vykonáva s nimi fyzioterapiu, zabezpečuje dodržiavanie pitného režimu, zabezpečuje poradenstvo pre rodičov,
- administrátor, prevádzkoví zamestnanci, zamestnanci kuchyne.

Je potrebné podotknúť, že v Rusku sa pre učiteľa/učiteľku používa pojem vychovávateľ/-ka. Špecifikom sú vychovávateľa špecialisti, ktorí vzdelávajú deti v oblasti telesnej a hudobnej výchovy, čo považujeme za veľmi pozitívne. Finančné ohodnotenie učiteľov sa realizuje na základe koeficientov, ktoré reflektujú úroveň dosiahnutého vzdelania, získanie atestácií, dĺžku pedagogickej praxe, prácu s deťmi so ŠVVP. O tieto koeficienty, ktoré sú stanovené regiónmi, sa následne navyšuje základná platová tarifa určená štátom. Každý pedagóg má založené vlastné portfólio, ktoré odráža jeho pedagogickú činnosť, vzdelávanie, publikačnú činnosť a pod. Tieto portfóliá sú po určitom časovom úseku prehodnocované komisiou odborníkov, a to na základe kritérií stanovených regiónom. Tvorba portfólia je pre pedagógov veľmi náročná a sú na nich kladené vysoké nároky.

Organizácia materskej školy:

- dochádzka detí je nepovinná,
- vzhľadom na potreby obyvateľov mesta je vytvorená séria režimov prevádzky materských škôl: 10,5 hodiny, 12 hodín, 24 hodín, 3 – 4 hodiny (skupiny s krátkodobým pobytom), môžu byť skupiny dňa a skupinové pobyty na žiadosť rodičov; v meste je najvyhľadávanejší režim materských škôl s 12-hodinovou prevádzkou; potreby obyvateľov sa každoročne zvyšujú a v prevádzke je postupne viac materských škôl s 24-hodinovou prevádzkou,
- priemerná kapacita MŠ je 200 – 280 detí,
- režim dňa tvorí – čas na jedlo (4x), spoločné činnosti detí, učiteliek a špecialistov, hrové aktivity, oddych detí, pobyt vonku; materské školy pracujú podľa presne stanoveného časového harmonogramu, ktorý sa mení v závislosti nielen od veku detí, ale aj od poveternostných podmienok; veľa aktivít sa s deťmi realizuje v exteriéroch materskej školy,
- triedy sú tvorené na základe veku detí: s počtom 27 detí vo veku 3 – 7 rokov, 20 detí vo veku od 1 do 3 rokov,
- veľký akcent sa kladie na hygienické požiadavky, materiálne zabezpečenie a estetiku prostredia.

Za aktuálne problémy súčasného predškolského vzdelávania sú považované najmä:

- subjekty predškolského vzdelávania (dieťa – rodič – učiteľ),
- stav predškolského vzdelávania (systémové normy, variabilita),
- program predškolského vzdelávania (ciele, obsah, technológie).

Status predškolského vzdelávania akcentuje dva smery prístupu k predškolskému vzdelávaniu:

- na 1. mieste je socializácia dieťaťa, začlenenie do spoločnosti, komunikácia s ľuďmi – tento model nepredpokladá špecifické učebné programy, ide skôr o voľnú komunikáciu pedagóga s rodinou, je typický pre krajiny, v ktorých sa začína so vstupom do školy v skoršom veku (5 rokov),
- 2. model – predškolské vzdelávanie je súčasťou celoživotného vzdelávania, predpokladá ciele, obsah, technológie vzdelávania a zameranie na výsledky procesov, aby dieťa mohlo pokračovať vo vzdelávaní na ďalšom stupni.

Ruský systém podporuje 2. model vzdelávania, ktorý je typický pre európsky priestor, ale aj vzdelávanie v Amerike. Prijatie tohto modelu predpokladá prijatie federálnych štandardov, normatívnych učebných, vzdelávacích programov. V období stáže bolo Rusko v štádiu prijímania ŠVP – obsahu a technológií. V súčasnosti boli prijaté federálne štandardy predškolského vzdelávania platné od septembra 2013.

Ďalším problémom je to, aby sa materské školy nestali „malými školami“, ale aby bolo zachované „detstvo“ pri dosiahnutí vzdelávacích výsledkov.

Hlavným predmetom počas stáže bolo získavanie poznatkov z oblasti reformy národného kurikula. Hlavnými rysmi jeho premeny sú:

- prechod od prísne centralizovaného kurikula k vzdelávacím štandardom pre rôzne úrovne vzdelávania,
- existencia federálnych vzdelávacích štandardov, ktoré predstavujú súhrn požiadaviek povinných pri realizácii základných vzdelávacích programov,
- možnosť výberu rôznych vzdelávacích programov,
- národný vzdelávací program (národné kurikulum) s názvom DETSTVO.

Vzdelávací program DETSVO prešiel od svojho vzniku mnohými revíziami:

1993 – prvé vydanie vzdelávacieho programu,

1997 – uznaný ministerstvom školstva Ruskej federácie,

2010 – v rámci dopytu je na druhom mieste v Rusku,

2011 – aktualizovaný v súlade s federálnymi štandardmi,

2012 – najviac realizovaný vzdelávací program v predškolských zariadeniach,

Vzdelávací program je komplexný program pre deti vo veku 3 – 7 rokov, má rozsiahlu metodickú podporu pre prípravu vychovávateľov/vychovávateľiek (učiteľov/učiteľiek), ktorí sú kvalitne pripravení na jeho realizáciu. V neposlednom rade je prioritou aj sledovanie rozvoja dieťaťa a vzdelávacieho procesu v rámci realizácie programu DETSTVO. Kľúčovou ideou programu je organizácia procesu komplexného rozvoja a vzdelávania detí v predškolskom veku ako predmetu činnosti a správania sa detí.

Základné teoretické myšlienky vzdelávacieho programu DETSTVO:

- dieťa – subjekt detských aktivít,
- rozvoj dieťaťa v materskej škole, „cítiť – poznávať – tvoriť“,
- učiteľ a rodičia – subjekty vzdelávacieho procesu,
- vzdelávací proces orientovaný na subjekt.

Kvality predškolského dieťaťa ako subjektu:

- záujem o svet a kultúru,
- selektívny postoj k sociokultúrnym objektom a k rôznym aktivitám,
- iniciatíva a túžba zapojiť sa do konkrétnej činnosti,
- nezávislosť pri výbere a vykonávaní činností,
- tvorivosť pri interpretácii objektov kultúry a vytváraní produktov v rámci činností.

Hlavnou časťou vzdelávacieho programu DETSTVO sú vzdelávacie oblasti: telesná kultúra, zdravie, bezpečnosť, socializácia, práca, poznanie, komunikácia, čítanie beletrie, umelecká tvorba, hudba, ktoré:

- sú pre štyri vekové skupiny,
- odrážajú vekové osobitosti a organizáciu života detí, všeobecné ciele vzdelávania a rozvoja, režim, požiadavky na subjekt, objekt v rozvíjajúcom sa prostredí,
- uvádzajú ciele a obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí, formy a metódy práce s deťmi, zabezpečujú vzájomnú integráciu vzdelávacích oblastí.

Ďalšie časti vzdelávacieho programu DETSTVO:

- výsledky zvládnutia všetkých vzdelávacích oblastí v každej vekovej skupine detí,
- charakteristika rozvoja integračných vlastností dieťaťa v každej vekovej skupine,
- charakteristika plánovaných výstupov vzdelávacieho rozvoja detí prostredníctvom opisu obsahu integračných vlastností dieťaťa, absolvent materskej školy na prahu školy,
- systém monitorovania deťmi dosiahnutých očakávaných výsledkov osvojenia vzdelávacieho programu DETSTVO,
- interakcia materskej školy s rodinou,
- varianty rôznych integračných programov, ktoré prehlbujú základný vzdelávací obsah v súlade s aktuálnymi záujmami detí, záujmami rodiny, možnosťami regiónu a úlohami obohacujúcimi rozvoj dieťaťa predškolského veku, zoznam ďalších programov sa môže líšiť v závislosti od osobitostí vzdelávacích situácií regiónu i predškolských vzdelávacích inštitúcií.

V Ruskej federácii sú deti celoplošne hodnotené v rámci monitoringu vzdelávania. Táto téma tu rezonuje najmä ostatných 5 rokov. Odpovedá na otázky, čo sa podarilo urobiť v tejto oblasti a aké problémy je potrebné v nasledujúcom období riešiť. Indikátormi kvality predškolského vzdelávania sú: kvalita výsledkov, kvalita procesov a kvalita podmienok.

V oblasti kvality výsledkov vzdelávania sa hodnotia:

- fyzické, intelektuálne a osobnostné výsledky dieťaťa,
- stupeň osvojenia učebného programu dieťaťom,
- spokojnosť rôznych skupín (rodičov, učiteľov, vychovávateľov).

V oblasti kvality pedagogického procesu sa hodnotí najmä:

- kvalita vychovávateľovej (učiteľovej) pedagogickej činnosti,
- kvalita organizácie samostatnej činnosti detí,
- spolupráca školy a rodiny v procese výchovy a rozvoja detí.

V oblasti kvality podmienok vzdelávania sa ako problematické javia:

- nedostatok učiteľov, profesionálnych učiteľov v materských školách v súvislosti so vzrastajúcim počtom detí a aktívnou výstavbou materských škôl v celom Rusku,
- nové federálne štandardy, ktoré predpokladajú na jednu triedu troch učiteľov,
- nedostatok miest v MŠ, keďže v celom štáte sú 2 000 000 detí v poradovníku a 2 500 000 neevidovaných, ale existujúcich detí,
- priemerný vek pedagógov, ktorý je 50 rokov, v mestách 40 rokov,
- učitelia pociťujú slabý spoločenský status a cítia sa málo ohodnotení,
- v paralele so štandardmi sa pripravuje legislatíva, tie učiteľky, ktoré v materských školách pracujú, si budú musieť doplniť vyššie odborné vzdelanie.

Monitoring sa v štátnom vzdelávacom systéme uplatňuje od roku 2009. Následne od roku 2010 sa na základe legislatívy začal realizovať ako nástroj hodnotenia kvality. Na základe federálnych (11) požiadaviek je skôr zameraný na výsledky vzdelávania. Zmenou legislatívy v roku 2012 sa významne zmenil štatút predškolského vzdelávania, keď sa materské školy stali inštitúciou poskytujúcou prvý stupeň vzdelania. V súvislosti s tým, že sa stali súčasťou siete škôl, nastali nové problémy súvisiace s potrebou vypracovať vlastné vzdelávacie programy. Deti po ukončení predškolského vzdelávania dostávajú osvedčenie o jeho absolvovaní.

Regulačný a právny základ monitorovania vzdelávania v ranom detstve tvorí:

- federálny zákon o vzdelávaní v Ruskej federácii,
- národná komora Ruskej federácie, systémy manažérstva kvality, návod na používanie ISO 9001: 2001 v oblasti vzdelávania s platnosťou od 1. 6. 2007,
- federálny cieľový program rozvoja vzdelávania 2011 – 2015 schválený vládou Ruskej federácie,
- federálne požiadavky na základný vzdelávací program predškolského vzdelávania podľa nariadenia Ministerstva školstva a vedy Ruskej federácie.

Povinnosť vykonávať monitoring v rámci predškolského vzdelávania je určená legislatívou, jeho aplikácia v praxi nie je však taxatívne určená, zostáva na vedúcich zamestnancoch predškolských zariadení. Z pozície ministerstva bol monitoring nastavený ako hodnotenie a prognózovanie, v materských školách sa však vníma skôr ako kontrola a jeho prvotné nastavenie nie je funkčné. Výsledky sú spracovávané ako výročné správy o výsledkoch vzdelávania. Realizuje sa 2- až 3-krát ročne a výsledky sú verejne prístupné na webových sídlach materských škôl Externý monitoring sa realizuje raz za 5 rokov prostredníctvom regionálneho výkonného orgánu – inšpektora.

Problémom však naďalej zostáva:

- prečo monitoring vykonávať,
- kedy ho vykonávať a kto ho má vykonávať,
- ako ho realizovať,
- ako spracovať a interpretovať jeho výsledky,
- čo robiť s výsledkami ďalej.

Monitoring je určený pre potreby:

- učiteľov na posúdenie miery riešenia výchovných a vzdelávacích úloh,
- rodičov a detí ako realizácia ich práv na informácie a kvalitné vzdelávanie,
- riadiacich orgánov v záujme reálneho zhodnotenie situácie v oblasti vzdelávania a stanovenia stratégií ďalšieho rozvoja vzdelávania,
- štátu ako nástroj na zlepšenie kvality vzdelávania.

Katedra predškolskej pedagogiky na Inštitúte detstva vydala množstvo odborných publikácií k danej problematike. Jednou z nich je Monitoring, technológia založená na pozorovaní, metodika ktorej bola overovaná v 22 materských školách. Katedra sa zároveň pri príprave budúcich pedagógov (starších vychovávateľov) zameriava na to, aby dokázali v praxi kvalitne realizovať monitoring, teda vedeli pozorovať, vyhodnocovať a prijímať závery.

Predškolské vzdelávanie v Ruskej federácii úzko nadväzuje na rodinnú výchovu. Katedra rodiny, ktorá je svojím zameraním jediná v Ruskej federácii, sa zaoberá spoluprácou školy s rodinou a problémami rodiny a rodinnej výchovy. Absolventi nájdu uplatnenie v centrách pomoci pre rodinu a deti (sú zriadené v každom okrese), v opatrovateľskej činnosti, v rámci spolupráce s políciou (ochrana práv detí a rodiny), ako sociálni pracovníci, konzultanti v pedagogicko-psychologických poradniach a centrách rozvoja detí. Katedra sa snaží byť v priamej interakcii s rodinami, s rodičmi prostredníctvom webovej stránky, ktorá slúži zároveň aj ako materiál na vedecké skúmanie rodiny. Rodičia tu rozvíjajú diskusie o problémoch s výchovou svojich detí. Výsledkom takýchto diskusií sú dve publikácie *Prestaňte ma vychovávať* a *Prestaňte ma učiť*. Ako najväčšie problémy súčasnej rodiny sa javia:

- veľká migrácia obyvateľstva, ktorá má za následok **sociálno-politické zmeny** v rodine, klanovosť – rodina s viacerými vierovyznaniami, politickou príslušnosťou (uvedené problémy je dôležité poznať pri príchode detí do materskej školy),
- **sociálno-demografické zmeny** (zníženie pôrodnosti ako dôsledok individualizácie rodiny, vyššie nároky rodičov na výchovu detí, pôrodnosť, ktorá je podporovaná

vysokými dotáciami štátu, regionálnou záležitosťou je darovanie pozemkov za 3. narodené dieťa),

- **sociálno-pedagogické problémy rodiny** (nedostatočná starostlivosť o deti prameniaca z nepripravenosti na rodičovstvo, ročne sa rodinám odoberie asi 125 000 detí, humanistická ideológia má za následok správanie detí,
- **sociálno-ekonomické zmeny** – deti sa stávajú stredobodom celej rodiny („diktatúra detských prianí“), riadia aktivity a rozhodovanie rodinných príslušníkov (rodičov, starých rodičov), nemajú návyk pracovných činností.

Uvedené problémy súčasnej rodiny boli základom a zároveň výzvou na vypracovanie systému spolupráce rodiny a školy, ktorý by u rodičov vzbudil dôveru. Jeho základnými črtami je:

- informovanosť – 100 % informovanie rodičov o ich deťoch, spolužiakoch, pedagógoch, právnych normách, podujatiach, aktivitách organizovaných v materskej škole,
- poradenstvo pre rodičov – pedagogické konzultácie zaoberajúce sa výchovou a vzdelávaním detí,
- vzdelávanie rodiny, ktorého cieľom je naučiť rodičov komunikovať s deťmi, pripraviť rodičov na vzdelávanie dieťaťa po pedagogickej, psychologickej, ale i materiálnej stránke. Takémuto vzdelávaniu predchádza vyhodnocovanie dotazníkov, v ktorých rodičia uvádzajú a pomenávajú oblasti, ktoré sa im v rámci rodinnej výchovy javia ako problematické. Na základe získaných informácií si materské školy spracovávajú vlastné programy pre rodičov.

Katedra predškolskej pedagogiky realizovala v súvislosti so skvalitnením predškolského vzdelávania projekt *Problémy predškolského veku v multikultúrnom priestore meniaceho sa Ruska* (projekt Ruskej nadácie pre humanitné odbory).

Cieľom tejto štúdie bolo určiť rozsah sociálno-kultúrnych aspektov a charakteristiky detí vo veku 5 – 7 rokov v meniacom sa multikultúrnom prostredí moderného Ruska. Do štúdie bolo zapojených viac ako 2 500 detí vo veku 5,7 – 7 rokov a viac ako 1 500 rodičov a pedagógov. Teoretický základ metodológie výskumu tvoria myšlienky Petrohradskej náučnej školy: účinnosť pedagogického procesu sa hodnotí v súlade s ukazovateľmi vývinu subjektívnych prejavov dieťaťa, ktoré sú pozorovateľné v aktivitách a v správaní. Bolo vytvorených 7 diagnostických metodík pre deti:

- blok 1: Ja a moje hodnoty
- blok 2: Ja a ďalší ľudia
- blok 3: Ja a materská škola
- blok 4: Ja a moja rodina

- blok 5: Ja a moje mesto
- blok 6: Ja a moja krajina
- blok 7: Ja a svet okolo mňa

Príklad z bloku Ja a materská škola (otázky):

- Keď prídeš ráno do triedy, kto sa na teba teší, kto ťa čaká?
- Môžeš sa hrať v triede hry aké chceš, môžeš si vziať to, čo chceš?
- Keď si v škôlke, robíš to, čo chceš? A vo svojom voľnom čase?
- Ak sa nechceš hrať alebo robiť niečo s ostatnými, nemusíš sa zúčastniť činnosti?
- Ak nemáš čas na vykonanie úlohy v triede (nestihneš), čo robí vychovávateľ?
- Povedz mi, robíte sami preskúpanie nábytku alebo hračiek v triede?

Záver štúdie priniesli pohľad na súčasné dieťa, ktoré sa prezentuje ako:

- občan vnímajúci sám seba nielen v priestore krajiny a mesta,
- ešte formujúci sa nositeľ veľmi stabilného systému hodnôt,
- aktívna postava, ktorej vnútorné rezervy sa odkrývajú v rôznych druhoch činností, ktoré preferuje,
- osobnosť, ktorá je veľmi zameraná na komunikáciu,
- výskumník, ktorý je zameraný na poznávanie človeka a prírody,
- moderný človek, ktorý často skôr ako dospelý má čas na zvládnutie moderných informačných nástrojov,
- dieťa, ktoré miluje sa hrať, miluje písať, snívať a radovať sa,
- subjekt aktívne sa podieľajúci na všetkých udalostiach svojho života.

V závere môžeme skonštatovať, že predškolské vzdelávanie na Slovensku a v Ruskej federácii má veľa spoločných črt, ktoré sú viazané na históriu a tradíciu týchto krajín označovaných ako postkomunistické. Rovnako ako Slovensko aj Rusko prechádza reformami vzdelávania a neustále hľadá optimálne cesty, ako predškolské vzdelávanie skvalitniť. Hoci si udržuje určitú autonómiu svojej vzdelávacej politiky, v prebiehajúcich reformách sú viditeľné určité nadnárodné tlaky a vplyvy na predškolské vzdelávanie. Odborná stáž v Petrohrade dala účastníkom možnosť rozšíriť si svoje obzory z problematiky predškolského vzdelávania a možnosť porovnávať jeho vývoj v medzinárodných súvislostiach.

Použitá literatúra

БАЗИКАЛО, С. В. 2013. *Государственное бюджетное дошкольное образовательное*

учреждение детский сад № 50 Приморского района Санкт-Петербурга.

ГОГОБЕРИДЗЕ, А. Г. 2013. *Дошкольное образование в современных социокультурных условиях: традиции и инновации.* Институт детства.

НИКОЛАЕВНА, П. М. 2013. *Оценка качества дошкольного образования сквозь призму педагогического мониторинга.*

НОВИЦКАЯ, В. А. 2013. *Система дошкольного образования РФ (на примере Санкт-Петербурга) : анализ и перспективы развития.*

Kontaktné údaje:

PaedDr. Karin Hambáľková

Základná škola s materskou školou, K. Mahra 11, Trnava

khambalkova@gmail.com

EDUKAČNÁ A RIADIACA PRAX MATERSKÝCH ŠKÔL V BELGICKU

EDUCATION AND MANAGEMENT OF THE PRACTICES OF KINDERGARTEN IN BELGIUM

Jarmila Matúšová

Abstrakt

V Belgicku sú deti vedené k samostatnému rozvoju, aby na základe praktických skúseností, činností, aktivít a pokusov hľadali riešenia problémov. Dieťa sa zmyslami učí, rozumie vzájomným vzťahom, názorne vidí výsledok svojho experimentu, na základe čoho získava vedomosti, ktoré nezabúda, pretože ho prežilo. Cieľom predškolského vzdelávania je vzdelávanie hravou formou, rozvíjanie kognitívnych zručností detí, ich kreativity, ale aj schopnosť sa vyjadrovať a komunikovať. K skvalitneniu edukácie prispieva pedagogický poradca.

Kľúčové slová: edukácia, experiment, umbrella system, pedagogickí poradcovia, školský a predmetový poradca

Resumé

The Flemish schools in Belgium are among the top performers in the OECD. Belgium devolved responsibility for schooling to its four regional governments over the past twenty years. In Flanders, devolution has continued with increasing numbers of the schools operated by non-governmental entities. Almost 70 percent of Flemish schools are now publicly-financed private schools. Improvement of the umbrella system led to make management of all schools more efficient.

Materské školy dodržiavajú rovnakých 159 cieľov, ktoré sa týkajú vedomostí, zručností chápania a postojov. Škola sa usiluje dosiahnuť všetky ciele u každého dieťaťa.

Ciele sú formulované pre päť **oblastí vzdelávania**:

- telesná výchova: zdravie, motorika a bezpečný životný štýl, sociálna integrácia a sebauvedomenie,
- výtvarná výchova: výtvarné umenie, dráma, hudba, tanec, médiá a postoje,
- jazyk – flámsky (Dutch): hovorenie, počúvanie, písanie, čítanie, lingvistika,
- skúmanie sveta: príroda, technika, čas a priestor,
- začiatky matematiky: čísla, meranie a priestor (oboznámenie s geometriou).

Materská škola nie je povinná, no je bezplatná. Najnižší možný vek dieťaťa pri vstupe do

materskej školy je nad 2 a pol roka. Takmer všetky deti navštevujú materské školy v pomere: 90 % – 3-ročné, 95 % – 4-ročné a 100 % – 5-ročné deti. Cieľom predškolského vzdelávania je vzdelávanie hravou formou, rozvíjanie kognitívnych zručností detí, ich kreativity i nezávislosti, ale aj nadobúdanie schopností vyjadrovať sa a komunikovať. Neexistujú žiadne normy alebo posúdenia výchovno-vzdelávacích aktivít. Materské a základné školy často zdieľajú spoločné budovy i s ďalšími zariadeniami. Niektoré školy ponúkajú špeciálne predškolské vzdelávanie pre deti so zdravotným postihnutím alebo inými osobitnými potrebami.

Základnú školu navštevujú deti vo veku 6 – 12 rokov. Triedy sú organizované podľa veku, v niektorých prípadoch podľa spôsobilostí. Povinné základné predmety sú holandčina, zemepis, matematika, hudobná výchova, fyzika, etika. Francúzština sa zvyčajne pridáva v treťom ročníku. Na konci základnej školy deti dostanú certifikát o primárnom vzdelávaní. Neexistuje žiadna spoločná skúška na získanie tohto certifikátu. Učiteľia posúdia žiaka na základe svojho uváženia.

„Umbrella system“ je vzdelávacia organizácia zastrešujúca podporu, zastupovanie v poradných a politických orgánoch a v ochrane záujmov pridružených škôl. V 80. rokoch zriadili túto reprezentatívne zastrešujúcu organizáciu rôzne organizácie. Umbrella system organizuje pedagogickú podporu a koordináciu ďalších vzdelávacích aktivít pre ostatné pridružené inštitúcie. Zastrešujúca vzdelávacia organizácia disponuje i s rozpočtom na ďalšie vzdelávanie pracovníkov z centier poradenstva pre žiakov, pedagogických poradenských služieb (VSKO-Mechelen – Brussels, Antwerpen, Brugge, Hasselt, Ghent), ako aj na ďalšie špecifické vzdelávacie iniciatívy, ich vlastné pedagogické projekty. Taktiež vytvorili podrobnejší program vzdelávania aj s metodikou pre učiteľky. Národné kurikulum je záväzné pre všetky typy škôl zriadené na území Belgicka. Z tohto hlavného (nadradeného) národného kurikula vychádzajú všetky školy, avšak vypracovávajú i ďalší výchovno-vzdelávací program nazývaný **„plán rozvoja školy“**, podľa ktorého vzdelávajú, no musí byť v súlade s hlavným národným kurikulumom a obsahuje aspoň tieto prvky:

- opis pedagogického projektu (na čo je škola zameraná, napr. na environmentálnu ekológiu, digitálne technológie a pod.),
- základné princípy stanovené školskou radou v mene školy,
- zorganizovanie alebo rozdelenie žiakov do skupín (heterogénne alebo homogénne skupiny detí v triedach),
- spôsob, akým sa hodnotí učenie žiakov v edukačnom procese, a spôsob, akým to tento proces bude vykonávať.

Plán rozvoja školy, ktorý si vyvára každá škola samostatne, podlieha kontrole inšpekčného tímu pre daný druh školy. Existuje päť **inšpekčných tímov**:

- inšpekčný tím pre predškolské a primárne školy (materské školy a I. stupeň ZŠ),

- inšpekčný tím pre sekundárne školy (II. stupeň ZŠ),
- inšpekčný tím pre polovičný pracovný úväzok,
- inšpekčný tím pre stredné školy,
- inšpekčný tím pre pedagogické poradne.

Tieto tímy vedú audity v školách. Každá sieť má výchovných poradcov, ktorí môžu poskytnúť pomoc jednotlivým školám. V prípade, že po audite inšpekčného tímu sa zistia nedostatky, škola tieto nedostatky musí odstrániť do najbližšieho ďalšieho auditu, ktorý **sa uskutoční o ďalších 6 rokoch**. Škola má tak dostatok času a možností, ako zistené nedostatky odstrániť.

V Belgicku je zriadená poradná a pomocná služba, inštitúcia pre výchovu a vzdelávanie, pre školy, riaditeľov škôl a pedagogických zamestnancov. Cieľom ich práce je kvalita belgického školstva a vzdelávania. **Pedagogickí poradcovia** boli v minulosti súčasťou inšpekcií, no až neskôr sa odčlenili ako samostatný orgán. Majú v Belgicku silnú pozíciu. V prípade, že niektorá škola neplní kritériá (plán rozvoja školy), je v rozpore s národným kurikulumom, poradca má právomoc školu zatvoriť.

Základom kvality a efektivity školy je dobrá spolupráca a dôvera školy a pedagogického poradcu. Jednotliví pracovníci dbajú o určený počet primárnych, sekundárnych a špeciálnych škôl. V prípade vzniknutého problému poradcovia navštívia danú školu a riešia vzniknutý problém. Pedagogickí poradcovia pre sekundárne vzdelávanie sa delia na **školských poradcov** – „school advisor“ **a predmetových poradcov** – „subjects advisors“. Pomáhajú učiteľom nielen v edukácii, ale poskytujú aj špeciálne vytvorené učebné pomôcky na učenie. Úlohou pedagogického poradcu je poskytovať informácie, zavádzať nové nápady, inšpirovať ľudí, vysvetľovať veci. Pomáha jednotlivcom (učiteľom, riaditeľom), ale i skupinám (celej škole) nastaviť plánovanie, stanoviť ciele, začať akcie. Prispieva k cielenej práci a umožňuje systematicky dokončiť svoje plány, ponúka metódy, nástroje, podporu pri rozhodovaní, plánovaní, organizovaní podujatí.

Súčasťou stáže bola aj prehliadka školy **Thomas More Kempen**. Je to univerzitná collage, ktorá je súčasťou komplexu budov, ktoré tvoria konvent, knižnica, univerzita a internátna škola pre deti. Cieľom vzdelávania je najmä praktická príprava na prácu učiteľa. Výhodou je blízkosť MŠ a ZŠ, ktoré študenti využívajú na prax.

Vyučovacie predmety sú rozdelené na tri okruhy:

1. Všeobecné predmety, napr. jazykové schopnosti.

2. Pedagogické a didaktické predmety zamerané na environmentalistiku, vedecké a technické vzdelávanie, orientáciu vo svete: ochrana a starostlivosť o zdravie, varenie s deťmi, rozvoj zmyslov, príroda, dávanie vysvetlení – sú to napr. aktivity so zvieratami, prírodné aktivity, šitie a pod. a konštrukčné a technické práce – napr. práca s drevom, elektrinou, výroba funkčných hračiek...

3. Špecializované vyučovacie predmety zamerané na rozvoj pohybových zručností, výtvarného umenia, dramatického umenia, rozvoj hudobných zručností (každý študent musí vedieť čítať notový záznam a hrať na flaute).

Študenti 1. ročníka sa učia všeobecne pohybový rozvoj na úrovni dospelého, ale vo vyšších ročníkoch sa už orientujú na schopnosť učiť deti pohybové schopnosti, tanec a telesné cvičenie.

Zaujímavý je **system edukácie** v belgických materských školách. Učiteľka zostavuje zväčša týždenné alebo 2-týždenné, niekedy i 3-týždenné plány výchovy a vzdelávania. Dĺžka jednej edukačnej témy závisí od záujmu detí. Deti si samy určujú, či je daná téma, ktorej sa momentálne venujú, zaujímavá. **Denný režim** v materských školách má svoje pevné pravidlá. Začína sa ráno o 8.30 hod. tzv. *ranným rituálom*, keď deti spoločne začínajú deň v kruhu, keď si zvolia spomedzi seba vedúceho triedy. Toto dieťa pomáha učiteľke celý deň. V cirkevných školách sa krátko venujú aj modlitbe. Učiteľka počas tohto ranného rituálu taktiež oboznámi deti s témou, ktorej sa práve venujú, a rozdeľuje ich do skupiniek podľa činnosti zvyčajne tak, že 1 dieťa si vyberie určený počet spoluhráčov na celý deň. Na krku majú zavesený zvolený symbol skupiny. Keď sa deti rozdelia, učiteľka im určí úlohy, ktoré plnia v jednotlivých hracích oddeleniach. Deti vykonávajú tieto činnosti približne 25 min., potom sa na určený signál vzájomne vymenia. Pred desiatou si sadnú spolu a vyhodnotia svoje výtvarné práce alebo výrobky, ktoré ukážu ostatným deťom. Desiatujú vonku na školskom dvore, kde sa zároveň aj hrajú. Potom sa opäť vrátia do tried a pokračujú v edukácii do obeda. Poobedňajší odpočinok (tradičný spánok či prípadný oddych na ležadle) v Belgicku neexistuje. Najmladšie deti odchádzajú domov spravidla na obed, staršie zostávajú v MŠ a relaxujú až do začatia popoludňajších aktivít. Ku koncu dňa uloží vedúce dieťa maskota triedy späť na miesto a deti odchádzajú k bráne školy, kde ich už čakajú rodičia.

Použitá literatúra

BUYTEN, L. 2005. *Education in Flanders*, Brussel : Drukkerij Van In, 2005. D/2005/3241/109.

VRIES, D. R. 2010. *Flemish Eurydice report 2010*. Brussel : Flemish Ministry of Education and Training, 2010. D/2010/3241/488.

Internetové zdroje

<<https://www.internations.org/belgium-expats/guide/living-in-belgium-15354/education-in-belgium-2>>

<<http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/Bhttp://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/Belgium-Education-Report.pdf>>

Kontaktné údaje:

Mgr. Jarmila Matúšová

Materská Škola, Švantnerova 1, Bratislava

schumacherka@gmail.com

KOMPETENCIE UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY V SÚVISLOSTIACH

COMPETENCES OF NURSERY-SCHOOL TEACHER IN CONSEQUENCES

Gabriela Droppová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá kompetenciami učiteľa materskej školy v súvislostiach, základnými teóriami učenia sa, vyučovaním a porovnaním behavioristických a sociokognitivistických teórií učenia sa.

Kľúčové slova: kompetencie učiteľa, behavioristický, sociokognitivistický, učenie sa

Abstract

This tribute concerns competencies of teacher in infant school in its consequences, basic theories of learning, education and comparison of behavioristic and sociocognitive theories of education.

Key words: competencies of teacher, behavioristic, sociocognitive, education

Úvod

Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa materskej školy treba chápať v širších súvislostiach, a to najmä z hľadiska funkcie školy, od ktorej sa odvíja úloha učiteľa.

V súčasnosti sa v didaktickom diskurze uplatňujú tri základné teórie učenia sa, ktoré tvoria paradigmatické východisko pre individuálnu koncepciu výučby, udržiavanú a rozvíjanú učiteľovým vyučovaním. Ide o behavioristické, kognitivistické a sociokognitivistické poňatie konceptu učenia sa.

Behavioristické poňatie koncipuje učenie sa ako externe ovplyvňovanú záležitosť s pripisovaním nadmerného pôsobenia podnetov zvonku, ktoré prichádzajú od učiteľa v podobe dávkovaných inštrukcií (zadávaných úloh a cvičení, usmernení, požiadaviek, nariadení, príkazov ap.).

Kognitivistické poňatie koncipuje učenie sa ako interne ovplyvňovaný, individualizovane uskutočňujúci sa, interaktívny, autonómne a kompetentne podmienený proces, ako dôsledok aktívneho kompromisu.

Sociokognitivistické poňatie koncipuje učenie sa ako interpersonálne interaktívny a transaktívny proces vzájomného (spoločne zdieľaného) diskutovania a konštruovania učiva na základe kolaborovania a spoločne zdieľaného významu pochádzajúceho z nich. Uskutočňuje sa v učiacich sa skupinách. Z perspektívy nazerania na rozdiely v jednotlivých základných teóriách učenia sa a učenia sa tiež diferencujú pozície učiteľa, detí a učiva

v procese výučby. (Kostrub, 2009, s. 33)

Funkcia školy je výchovná, vzdelávacia, socializačná, integračná, personálna a od nej sa odvíja úloha učiteľa. Preto treba rozvoj kompetencií chápať v širších kontextoch.

Úloha učiteľa materskej školy v súčasnej materskej škole je takáto (Šmelová, 2009, s. 80):

- **ochranca, poskytovateľ** – učiteľ vytvára pre deti zázemie, v ktorom majú pocit bezpečia, lásky, porozumenia, šťastia a pohody,
- **odborná starostlivosť** – učiteľ zabezpečuje odbornú starostlivosť,
- **sprostredkovateľ poznatkov a skúseností** – učiteľ sprostredkováva poznatky a implementuje ich do kurikula materskej školy a stratégií predškolského vzdelávania, učiteľ využíva či vytvára situácie, prostredníctvom ktorých deťom sprostredkováva skúsenosti, využíva pri práci s deťmi vhodné stratégie a metódy,
- **poradca a iniciátor** – učiteľ je sprievodcom na ceste za novými poznatkami s využitím vzdelávacej stratégie, ktorá rešpektuje špecifiká predškolského vzdelávania, učiteľ je konzultant pre výchovné a vzdelávacie situácie v materskej škole, je poradcom pre riešenie rôznych situácií, s ktorými sa dieťa stretáva, učiteľ vytvára pre deti vhodné podmienky na získanie, zvládanie, ovládanie, vykonávanie, využívanie a uplatňovanie nových poznatkov, spôsobilostí, hodnôt a formovanie správnych postojov,
- **manažér** – učiteľ rozumie ŠVP a spolupodieľa sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu, projektuje, učiteľ využíva vhodné evalvačné nástroje, učiteľ je tvorcom osobitých vzdelávacích stratégií, v ktorých sú rešpektované špecifiká celej triedy, ale aj jednotlivých detí, učiteľ je tvorcom pomôcok, učiteľ dokáže flexibilne reagovať na nové podmienky, inovuje vzdelávanie, učiteľ vytvára podmienky, v ktorých dieťa rieši rôzne úlohy,
- **diagnostik** – učiteľ diagnostikuje záujmy a potreby detí, s ktorými pracuje, identifikuje ťažkosti a ich možné zdroje, na základe pedagogickej diagnostiky hodnotí rozvoj osobnosti dieťaťa, komunikuje so svojimi kolegami, s rodičmi, s ostatnými partnermi školy, intervenuje.

Medzi dôležité princípy, ktoré treba rešpektovať pri diagnostikovaní kompetencií rozvíjaných u detí v materskej škole, patria (Kikušová, 2003):

- dieťa má získať základnú informáciu, ktorú si spôsobom preň typickým interpretuje,
- dieťa má mať priestor na vytvorenie vlastných schém a konceptuálnych máp,
- dieťa vlastnú interpretáciu stále hodnotí a vyhodnocuje z rôznych uhlov pohľadu,
- dieťa má vlastné poznanie aplikovať v praktickej činnosti a overiť si pravdivosť a objektivnosť poznatkov,
- dieťa má „skúšanie“ emocionálne prežiť,
- dieťa má vlastné činnosti ustavične hodnotiť a vyhodnocovať ich „účinnosť“,
- dieťa má hodnotiť vplyv vlastnej kompetencie na iných.

Možno zmeniť myslenie a konanie súčasného učiteľa? Zmeniť ho tak, aby zabudol na behavioristické spôsoby výučby založené na transmisii, mechanickom zapamätávaní a reprodukcii počutého, videného, kde najdôležitejšia je disciplína, orientácia na výkon, preferencia kognitívnej stránky a encyklopedického osvojovania si poznatkov, separácia teórie od praxe, ktorá nezohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy) dieťaťa? Výučba má stanovenú štruktúru, ktorou je úvod, opakovanie učiva, výklad nového učiva, precvičenie nového učiva, zadanie domácej úlohy. Reakcia na vonkajšie stimuly, podnety zamerané na rozvoj nižších kognitívnych funkcií, kde prevažuje akademické vzdelávanie, minimálna možnosť výberu, tvorivého riešenia problémov, len deklarovaná, nie skutočne preukázaná samostatnosť. Úlohy sú presne vymedzené s očakávanými výsledkami a produktmi. Dieťa je pasívny príjemca (ako pohár, ktorý treba naplniť). Učiteľ je ten, kto vie a kto rozhoduje o tom, aké poznatky, zručnosti, návyky, hodnoty si dieťa osvojí.

Nezohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy a pod.) dieťaťa. Učiteľ určuje rozsah a obsah učiva, pri ktorom zadáva inštrukcie, pokyny, direktívne riadi výučbu. Prevláda frontálna výučba nad kooperujúcim a individuálnym učením sa dieťaťa. Uplatňujú sa informačno-receptívne a pamäťovo-reproduktívne metódy a metodika je orientovaná logocentricky. Hodnotenie je realizované prevažne učiteľom, a to s orientáciou na vonkajšie hodnotenie a akceptovanie, kde posudzuje výkon dieťaťa na základe porovnávania s normou, orientuje sa na produkt činnosti, učenia sa.

V behaviorálnej koncepcii výučby teda prevažuje transmisívny prenos hotových poznatkov a informácií. Deti v takomto limitovanom učebnom prostredí a limitovanom spôsobe osvojovania si učiva nachádzajú minimálne miesto na to, aby mohli využívať a uplatňovať aj vyššie kognitívne procesy a náročnejšie mentálne operácie. Preto zväčša zotrývajú na úrovni uplatňovania reprodukovateľného poznania a spomedzi psychických procesov uplatňujú najmä pozornosť a pamäť. Primárnou operáciou je vybavenie si osvojeného učiva a jeho následná reprodukcia v požadovanej podobe. **Behavioristický model vzdelávania bol už odborníkmi preskúmaný a zamietnutý, napriek tomu výskumy dokazujú, že sa stále v praxi používa.**

Podľa Kostruba (2009) učiteľ najradšej zotrýva v pozícii jediného nositeľa poznania, ľudskej múdrosti, šikovnosti a morálky a učiaci sa pripisuje rolu pasívne prijímaných objektov, na ktorých je orientované celé jeho prípravné, vyučovacie i hodnotiace úsilie. Problematickým sa ukazuje, že takto poňaté učiteľovo/učiteľkine vyučovanie nekorešponduje s reálnymi možnosťami (špecifikami) učenia sa detí (prehliada ich) vrátane rozvoja ostatných dimenzií osobností učiacich sa detí. Učitelia – praktici sústavne implikujú predstavu, že všetko, čo sa týka ich výučby (a ich učenia detí), je v poriadku.

Predstavitel' socio-kognitívnej koncepcie L. S. Vygotský (1976) zdôrazňuje formovanie individuálneho vedomia človeka na základe priameho kontaktu, sociálnej interakcie subjektu s fyzickou realitou, rozšíreného o priamy kontakt s kultúrnymi nástrojmi, ktoré už prvotný

fyzický kontakt zastupujú a reprezentujú. Prináša ideu, že poznávanie a poznanie sú ovplyvnené kontextom, v ktorom prebiehajú. Keďže žijeme v sociálnom svete, v ktorom sme odkázaní na druhých, zdrojom epistemickej autority, čiže aj pravdivosti nášho poznania, je ľudské spoločenstvo a sociálne interakcie, ktoré sú aplikované v didaktickej koncepcii s názvom **sociálny konštruktivizmus, socio-konštruktivizmus**.

Získavanie kognitívnych štruktúr a rozvíjanie kompetencií zabezpečuje jazyk a diskurz s ostatnými členmi spoločenstva.

Socio-konštruktivizmus akcentuje sociálne a kultúrne interakcie a transakcie, ktoré sú prvoradé pri utváraní poznania. Zdrojom učenia sa dieťaťa v procese výučby je socio-kognitívny konflikt, tzn. *„konflikt medzi myslením jedinca a myslením ostatných s dôsledkom zmeny v myslení a konaní zúčastnených“*.

Podľa Tomkuliakovej (2010) individuálnu koncepciu výučby, v ktorej sa uplatňujú princípy socio-kognitívnej teórie učenia, charakterizujú dva procesy: kooperácia ako organizovaná spoluúčasť a kolaborácia ako spolupráca pri riešení učebných úloh. Deti si teda poznanie konštruujú vzájomným komunikovaním, dialógom medzi sebou, kooperáciou a kolaboráciou. Deti spoločne s učiteľom volia úlohy, formulujú čiastkové úlohy a postupy práce, riešia tieto úlohy spoločne v skupinách a diskutujú. Reflektujú svoju vlastnú prácu i prácu celej skupiny, produkt práce, zistenia z riešenia úlohy. Učiteľ vytvára priateľské, akceptujúce, motivujúce prostredie na to, aby deti mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať, prediskutovať s druhými, s využitím cyklicky sa opakujúcej reflexie. Vytvára priestor, v ktorom sa deti aktívne vyjadrujú, diskutujú, reflektujú svoje zistenia a zdôvodňujú svoje názory, postoje, poznatky. Premyslene tak predkladá deťom možnosti konfrontovať predchádzajúce skúsenosti s novým socio-kultúrnym kontextom. Dieťa sa stáva aktívnym členom učiacej sa skupiny.

Z charakteristiky najčastejšie sa vyskytujúcich orientácií súčasnej výučby vyplýva, že ak chce učiteľ zámerne rozvíjať kompetencie dieťaťa potrebné pre život, mal by vytvárať podmienky na takéto činnosti. Je potrebné zmeniť vlastný prístup k vzdelávaniu, akcentovať zmenu tradičného vzdelávania založeného na „behaviorizme“, na pasívnom prijímaní poznatkov od učiteľa a posilniť rolu dieťaťa ako aktívneho partnera výučby. Odpútať sa od prevahy monologických slovných metód, frontálne zaraďovaných demonštrácií a pokusov pasívne sledovaných deťmi a orientovať sa na uplatňovanie aktivizujúcich a interaktívnych metód ako skúmanie, bádanie, experimentovanie, praktické činnosti. Prevládať má aktívne prijímanie poznatkov s akcentovaním osobnej skúsenosti a zážitku dieťaťa, ktoré stimulujú prirodzenú detskú zvedavosť a radosť z objavovania, nachádzania, poznania fungovania sveta, vedú dieťa k aktívnemu získaniu a uplatneniu kompetencií v činnostiach rôzneho charakteru.

Charakteristické prejavy socio-kognitívne (socio-konštruktivisticky) orientovanej koncepcie

výučby sú založené na tvorivej konštrukcii poznania v procese sociálnej výmeny, kde sociálne učenie prebieha na základe získavania skúseností prostredníctvom aktívneho dialógu a vyjednávania so spolužiakmi, s učiteľmi, s odborníkmi a pod. Uľahčuje sa prechod dieťaťa z jedného štádia poznania do druhého, vedeckejšieho, kde je orientácia zameraná na celostný rozvoj osobnosti po stránke kognitívnej, emocionálnej, afektívnej, motivačnej a konatívnej. Výučba je zmysluplná, interdisciplinárna, medzipredmetová a medzitematická. Učenie sa je založené na kooperácii a kolaborácii, zamerané na rozvoj vyšších aj nižších kognitívnych funkcií.

Vo vyučovaní je maximálna možnosť výberu, tvorivého riešenia problémov v rámci kooperujúcich skupín, v ktorom je navodzovanie kognitívneho konfliktu prostredníctvom riešenia problémových úloh. Učiteľ vytvára podmienky na učenie sa dieťaťa aktívnou činnosťou v diskurze. Dieťa kooperáciou aktívne konštruje a rekonštruje vlastné poznanie v diskurze, kooperáciou a kolaboráciou s inými osobami, kde rozvoj osobnosti prebieha podľa vlastných potrieb a záujmov, získava skúsenosti aktívnou participáciou na riešení spoločných úloh, učebných problémov. Učiteľ vytvára podmienky na aktívne učenie sa detí v skupinách, je koordinátor a kooperátor. Je nedirektívny, zohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy a pod.) dieťaťa pri vytváraní podmienok na efektívne učenie sa detí. Poskytuje kooperujúcim deťom spätnú väzbu. Uplatňuje metodiku skupinového bádania, skúmania a rozhodovania, kooperáciu a kolaboráciu.

Prevládajú skupinové metódy aktívneho učenia, problémové, heuristické a výskumné metódy. Hodnotenie je orientované na poskytovanie spätnej väzby učiteľom, deťom a sebahodnotenia dieťaťa ako aktívneho člena skupiny.

Odpovieme si na otázku, ako možno ovplyvniť pedagogické myslenie a konanie učiteľa (Kostrub, 2009). Jednou z možností sú aktivity ďalšieho vzdelávania. Ide však o aktivity ďalšieho vzdelávania, ktoré sú realizované na báze **aktívnych vstupov, procesov a výstupov** samotných účastníkov. Dômyselné učebné situácie zase vyžadujú uplatňovanie pedagogických a didaktických kompetencií (spôsobilostí), ktoré ovplyvňujú samotný profesijný výkon učiteľa. I tu je opodstatnené zdôrazniť premisu L. S. Vygotského (1976), ktorý tvrdí: **„Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je potrebné tým najskôr disponovať.“** Nevyhnutným sa ukazuje nadobúdanie a spracovávanie bezprostrednej skúsenosti. Aktivity ďalšieho vzdelávania majú byť aktivitami celoživotného vzdelávania sa učiteľa. Celoživotné učenie sa učiteľa v súvislosti s epochálnymi a sociokultúrnymi zmenami je prioritnou otázkou nadnárodných zámerov sledovaných OECD. Ani naši učitelia materských škôl nemôžu zostať mimo týchto zámerov.

Záver

Sociálna interakcia kultúrno-historickej koncepcie venuje pozornosť vývinu myslenia jedinca v procesoch učenia a učenia sa v rovine:

- sociálnej – ako interpsychická kategória medzi ľuďmi,
- psychologickéj – ako intrapsychická kategória vo vnútornom prežívaní dieťaťa.

Vývin vyšších psychických funkcií/procesov (detská reč, kreslenie, čítanie, písanie, vývin matematických predstáv a logického myslenia, pojmotvorba, detské nazeranie na svet a pod.) je sociálne determinovaný. Koncept zóny najbližšieho vývinu korešponduje s ostatnými podobnými konceptmi (napr. E. Turiel, R. Sigler – teória ďalšieho stupňa, J. Brunner, D. Wood – teória „podopierania“). Učenie sa podľa L. S. Vygotského je úspešné iba vtedy, ak prebehne vývin, ak dôjde k aktivovaniu funkcií, ktoré ešte len dozrievajú alebo sa nachádzajú v zóne okamžitého vývinu. Deti, ktoré sa zapájajú do kooperatívnych aktivít, zažívajú proces prirodzeného bádania, prejavujú záujem a kladné reakcie, ktoré efektívne podporujú ich vývin. Aj keď je náročné vytvárať a realizovať príležitosti na ich kooperatívne učenie sa, pre ich vývin je to nevyhnutné. Príležitosti podporujú vývin interaktívnych a kolaboratívnych učebných schém. (Vygotský, L. S., 1983, 1978, In Uváčková a kol., 2012)

Učiteľia materských škôl by mali najmä hrou podporovať, rozvíjať a skvalitňovať vynárajúcu sa gramotnosť detí vo vzájomnej spolupráci, ktorá je predpokladom edukačných interakcií a tvorivosti, v rámci ktorých deti nadobúdajú edukačné skúsenosti.

Použitá literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teórie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- DROPPOVÁ, G. 2010. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, Pamiko, 2010, č. 5 – 6, s.18-22.
- DROPPOVÁ, G. 2011. Vzdelávanie učiteliek materských škôl. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, Prešov : MPC, 2011, č. 3/2011, s. 28-31.
- DROPPOVÁ, G. 2011 Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ ako súčasť reformy vzdelávania – Nitriansky kraj. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, Prešov : MPC, 2011, č. 3/2011, s. 31-33.
- DROPPOVÁ, G. 2012. *Celoživotné vzdelávanie sa začína už v materskej škole : zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. Zost. M. Miňová. Prešov : PF PU, 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-269-2.
- FISCHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997.
- KIKUŠOVÁ, S. (ed.). 1998. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In *Komunikácia*

- písanou rečou*. Bratislava : UK, 1998. ISBN 80-88868-43-2.
- KIKUŠOVÁ, S. (ed.). 2004. Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2003/2004, roč. LVIII, č. 1, s. 1-4.
- KIKUŠOVÁ, S. (ed). 2007. *Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku : zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl v Prievidzi Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Prievidza : Aprint, s. r. o., 2007. ISBN 978-90-80969549-4-0.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v MŠ*. Prešov : Rokus, 2005.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008.
- KOSTRUB, D. 2009. *Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole*. Prešov : SV OMEP, 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.
- ŠMELOVÁ, E. 2009. *Preprimární edukace v kontextu školské reformy v České republice : zborník Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Prešov : Slovenský výbor OMEP, 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.
- TÓTHOVÁ, R. 2012. *Konstruktivizmus v edukácii – prečo a ako?* Prešov : SVSO SPPV. ISBN 978-80-555-0703-3.
- TOMKULIAKOVÁ, R. 2012. *Individuálna koncepcia výučby ako jedna zo zložiek stratégií výučby prírodovedy*. Banská Bystrica : PF UMB. (Príspevok vznikol za podpory a je jedným z výstupov projektu Kvalita vzdelávania a podpora národnej identity na slovenských školách v zahraničí.)
- UVÁČKOVÁ, I. a kol. 2012. *Oblasti edukačných skúseností*. Stařeč : INFRA Slovakia, s. r. o. ISBN 978-80-86666-41-9.
- VALACHOVÁ, D. a kol. 2008. *Aj učiteľky materských škôl chcú štandardy*. In *Učiteľské noviny*, 2008, roč. 57, č. 12, s. 7.
- VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. 1. vyd. Bratislava : MPC. ISBN 978-80.8052-303-9.
- VYGOTSKÝ, S. L. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. 1. vyd. Praha : SPN, 1976.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Univerzita Komenského Bratislava

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

droppova@fedu.uniba.sk

ZÁVERY Z ODBORNEJ KONFERENCIE S MEDZINÁRODNOU ÚČASŤOU

KVALITNÉ VZDELÁVANIE – VÍZIA MODERNÉHO UČITEĽA

Odbornú konferenciu organizovalo Metodicko-pedagogické centrum pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu Dušana Čaploviča v dňoch 15. – 16. 11. 2013 v Štúrove. Z rokovania vyplynuli tieto závery:

- 1. Realizáciou národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania sa naplňajú ciele jednotlivých aktivít projektu.**
- 2. Najvýznamnejšie prínosy národného projektu pre odbornú prax predprimárneho vzdelávania:**
 - v oblasti vzdelávania manažmentu a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy sa skvalitnili manažérske kompetencie súvisiace s komplexnou informatizáciou smerom k zabezpečovaniu dlhodobého rozvoja MŠ v súlade s koncepciou modernej školy 21. storočia.
 - pedagogickí zamestnanci si rozvíjali a inovovali odborné kompetencie v súvislosti s nadobudnutím digitálnych kompetencií, s obsahovou reformou školstva a právnym vedomím.
 - vytvoril sa priestor na odborné diskusie a výmeny skúseností formou odborných seminárov a konferencií.
 - edukačným portálom sa poskytol priestor na podporu vzdelávania pedagogických zamestnancov MŠ, na sprístupnenie edukačných materiálov a prezentácií MŠ.
 - tvorbou odborných edukačných materiálov sa podporilo zefektívnenie edukačného procesu MŠ.
 - odbornými stážami sa získali informácie a prehľad o najnovších stratégiách predprimárneho vzdelávania v členských krajinách EÚ a vo svete. Vytvoril sa priestor na výmenu skúseností a poznatkov súvisiacich s realizáciou vzdelávacích aktivít so zahraničnými partnermi.
- 3. Podporovať práva a povinnosti pedagogických zamestnancov materských škôl v oblasti zvyšovania ich odborných kompetencií formou kontinuálneho vzdelávania v Metodicko-pedagogickom centre:**
 - vychádzať zo vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov v súvislosti s kontinuálnym vzdelávaním a potrebami praxe,
 - pri príprave ponuky vzdelávacích programov MPC zohľadňovať výsledky internej a externej evalvácie,
 - ponúknuť možnosť e-learningového vzdelávania pre pedagogických zamestnancov MŠ.
- 4. Pedagogickí zamestnanci MŠ si implementáciou získaných odborných kompetencií v rámci absolvovania vzdelávacích aktivít v MPC skvalitnili úroveň edukačného procesu**

v materských školách v súlade so stratégiou premeny tradičnej školy na modernú školu.**Prioritné zmeny sa prejavili:**

- modernizáciou edukačného procesu s využitím digitálnych technológií v MŠ,
- rozšírením a zdokonalením poznatkov o najnovších trendoch v učiteľskej profesii a inovatívneho prístupu k výkonu vlastnej profesie,
- podporou autonómie MŠ, zvládnutím princípov dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov a vytváraním kurikulárnych dokumentov.

5. Vízia moderného učiteľa:

- vzhľadom na pozitívne prínosy pre pedagogických zamestnancov materských škôl pokračovať v kontinuálnom vzdelávaní týchto učiteľov v súlade s potrebami spoločnosti a odbornej praxe aj v rámci budúceho programového obdobia,
- vytvárať optimálne podmienky na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania v zmysle vízie európskych vzdelávacích politík,
- vytvárať medzinárodné partnerstvá inštitúcií zaoberajúcich sa predprimárnym vzdelávaním s cieľom šíriť dobrú prax.

V Bratislave 29. 11. 2013

PaedDr. Eva Bruteničová

PaedDr. Silvia Mináriková