



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

**DIDAKTICKÉ PODPOROVANIE
AUTONÓMNOSTI, KOMPETENTNOSTI A KOLABORATÍVNOSTI
UČIACICH SA SUBJEKTOV V UČIACEJ SA SKUPINE**

EVA SEVERINI

2014

Meno autora: PaedDr. Eva SEVERINI
Názov publikácie: Didaktické podporovanie autonómnosti, kompetentnosti
a kolaboratívnosti učiacich sa subjektov v učiacej sa skupine
Recenzenti: prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc.
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-861-4

ABSTRAKT

Edukačný materiál prezentuje koncept skúmania sociálnych reprezentácií dvoch dôležitých konštruktov – autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa – u učiteľov predprimárneho vzdelávania. Zameriavame sa na problematiku rozvíjania autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí z pohľadu učiteľov materských škôl v Srbsku a na Slovensku. Úvodné teoretické kapitoly opisujú a sumarizujú teoretické poznatky o autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa z pohľadu jednotlivých vedeckých diskurzov. Prezentujú evalváciu ako integrálnu súčasť procesu výučby a diagnostikovanie ako predmet evalvácie. V empirickej časti opisujeme samotnú realizáciu kvalitatívneho skúmania sociálnych reprezentácií zmienených konštruktov, podmienky, proces, zistenia a výsledky tohto skúmania. V empirickej časti sme využili fókusové skupiny. V edukačnom materiáli predkladáme prehľad reprezentácií zmieňovaných a vzájomne súvisiacich konštruktov, ktoré tematizovali samotní aktéri v realizovaných fókusových skupinách. Takmer úplne sme zachovali ich jazyk, prípadne sme niektoré prehovory obozretne skrátili tak, aby ich zmysel a kontext zostali ponechané. Výpovede – výroky učiteľov materských škôl, ktorí boli účastníkmi fókusových skupín, sme vytriedili podľa diskutovaných tém. Následne sme vytvorili systém kategorizácie. Pri zisteniach, ktoré sa nám ukázali ako pozoruhodné, sa pokúšame o vlastnú interpretáciu, ktorú považujeme za jednu z perspektív nazerania na skúmanú tému.

Kľúčové slová: autonómnosť dieťaťa, diagnostikovanie/evalvácia, diskurz, kompetentnosť dieťaťa, kvalitatívne skúmanie, metodológia skúmania, proces výučby, sociálna reprezentácia, sociálny konštruktivizmus, učitelia predprimárneho vzdelávania, výpovede/interpretácie.

OBSAH

ABSTRAKT	3
OBSAH	4
ZOZNAM SCHÉM, TABULIEK A KONCEPTUÁLNYCH MÁP	5
ÚVOD	6
1 KONŠTRUKTY AUTONÓMNOSŤ A KOMPETENTNOSŤ DIEŤAŤA Z POHĽADU JEDNOTLIVÝCH VEDECKÝCH DISKURZOV	8
2 PROCES VÝUČBY ZALOŽENÝ NA PRINCÍPOCH SOCIÁLNEHO KONŠTRUKTIVIZMU	15
3 EVALVÁCIA AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ VÝUČBY – DIAGNOSTIKOVANIE AKO PREDMET EVALVÁCIE	21
4 VÝSKUMNÁ ČASŤ – VÝSKUMNÝ PROBLÉM.....	27
5 METODOLÓGIA, METODIKA A ORGANIZÁCIA KVALITATÍVNEHO SKÚMANIA.....	27
6 VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH INTERPRETÁCIA	40
7 VÝSKUMNÉ ZISTENIA	53
ZÁVER.....	61
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	62

ZOZNAM SCHÉM

Schéma 1 Zovšeobecnenie: Autonómnosť a kompetentnosť dieťaťa z pohľadu jednotlivých vedeckých diskurzov	14
Schéma 2 Model komplexného procesu evalvácie – C. J. Nunéz (2009).....	26
Schéma 3 Metodológia procesu akčného výskumu – J. Elliott In Hernández Gil, T. (2007).....	32
Schéma 4 Vytváranie sociálnych reprezentácií učiteľských profesionálov v oblastiach súvisiacich s konceptom autonómnosť a kompetentnosť – Kostrub, Severini (2011)	53
Schéma 5 Trajektória rozvoja osobnosti dieťaťa/detí – Kostrub, Severini (2012).....	58
Schéma 6 Didaktické podporovanie autonómnosti, kompetentnosti a kolaboratívnosti dieťaťa/detí v procese výučby – Severini (2013)	60

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 Štát, mesto a počet prítomných účastníkov vo fókusovej skupine.....	35
Tabuľka 2 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem 1.	38
Tabuľka 3 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem 2.	38
Tabuľka 4 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem 3.	38
Tabuľka 5 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch – IN VIVO kód.....	39

ZOZNAM KONCEPTUÁLNYCH MÁP

Konceptuálna mapa 1 Kľúčový koncept: Autonómnosť dieťaťa v diskurze učiteľských profesionálov	46
Konceptuálna mapa 2 Kľúčový koncept: Kompetentnosť dieťaťa v diskurze učiteľských profesionálov... ..	47
Konceptuálna mapa 3 Kľúčový koncept: Rozvíjanie autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa v diskurze učiteľských profesionálov	49

ÚVOD

V dejinách ľudstva podmienil prijatie obdobia detstva rozvoj priemyselných spoločností, otváranie škôl, vzdelávanie a pod. S odstupom času bolo detstvo chápané ako dôležité obdobie v živote jednotlivca, ktoré sa významne líši od sveta dospelých. Na jednej strane sa uvažovalo, že je rozdiel medzi dieťaťom a dospelým len kvantitatívny a na druhej strane bol rozdiel chápaný kvalitou kognitívnych, emočných, morálnych a iných funkcií jednotlivca. Pred piatimi desaťročiami prijala OSN Deklaráciu práv dieťaťa, ktorá sa týkala všetkých aspektov života dieťaťa. V roku 1989 vznikol na medzinárodnej a neskôr na národnej úrovni najdôležitejší dokument Dohovor o právach dieťaťa uznávajúci špecifické dané potreby dieťaťa a právomoci, ktoré mu z toho dôvodu patria. *Práva dieťa získa v prenatálnom období, nie sú dané štátom alebo rodinou a nikto mu ich nemôže vziať.* Tento dokument mal za hlavný cieľ zmeniť existujúce postoje a názory o dieťati, aby sa z ochranného a v niektorých spoločnostiach i negatívneho postoja prešlo na rovnosť dieťaťa a dospelého. V súčasnej spoločnosti sa tieto názory v poňatí práv a slobôd dieťaťa výrazne zmenili (Mišíková, Uhrová, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 23-56).

Historický vývoj vzdelávania, rovnako ako aj diskurzu o ňom, sa nedejú ani vo vákuu, ani v bezprostrednej väzbe na kumuláciu hodnotovo a ideologicky nezaťažených poznatkov o tomto sociálnom fenoméne. Pre súčasnú dobu nespochybniteľne platí, že organizácia sociálneho života je formovaná a diktovaná rámcom súčasného hodnotového sveta, ktorý sa svojou logikou premieta aj do oblasti vzdelávania. Súčasný postmoderný diskurz v rámci vedy a vedeckých diskurzov rozvíjajúceho sa jednotlivca (a tým aj dieťaťa) chápe ako sociálneho aktéra, ktorý sa aktívne podieľa na vytváraní spoločnosti a kultúry, pričom jeho samotné rozvíjanie je podmienené tradíciou a kultúrou konkrétnej krajiny. Základom súčasného diskurzu je individuum ako subjekt starajúci sa o seba, ktorý je nezávislým, iniciatívnym, súťaživým jednotlivcom zodpovedným za slobodnú voľbu a svoje schopnosti, s ktorými sa snaží začleniť do spoločnosti. V súčasnosti koncept vzdelávania preferuje individuálne učenie a učenie sa, pre ktoré sociokultúrne prostredie vytvára príležitosti. V tomto diskurze sa dieťa stáva nezávislým kompetentným individuom a mení sa aj koncipovanie vzťahu rodiča (učiteľa) a dieťaťa. V súčasnom pedagogickom diskurze učitelia sa subjekt (dieťa) je stredobodom v procese výučby a učitelia subjekt (učiteľ) je objektívnym¹ pozorovateľom a podporovateľom rozvoja dieťaťa (Kaščák, Pupala, 2011).

V súčasnom postmodernom diskurze autonómnosť a kompetentnosť dieťaťa/detí sú najviac uplatňované konštrukty, ktoré sa dotýkajú všetkých sociálnych dimenzií súčasného života jednotlivca. Predstavujú kľúčové body diskurzu učiteľských profesionálov, stávajú sa objektom skúmania, tvoria i predmet uvažovania rodičov detí, ale zároveň tvoria obsah diskusie medzi rodičmi, učiteľmi, vychovávateľmi i inými profesionálmi. Do vzdelávania a výučby sa v súčasnosti tieto konštrukty začleňujú v oveľa väčšom meradle, pretože postmoderný život má svoje špecifiká – medzi ne patrí aj plné a všadeprítomné uplatňovanie týchto konštruktov v každodennom konaní jednotlivcov, nevynímajúc samotné deti. Každodenný život prináša široké spektrum situácií, ktorým jednotlivci často čelia nepripravení. Sociálne vzťahy a sociokultúrne aspekty každodenného (súčasného) postmoderného života umožňujú len pripravenému jednotlivcovi uspieť, vynásť sa. Uspieť a vynásť

¹ My si však zdôrazňujeme, že objektívnosť nemožno dosiahnuť, pokiaľ sa uprednostňuje realistická vízia sveta. Neupierame však právo na objektívnosť (neo)pozitivistom.

sa v nestabilnom svete a vo svete, ktorý sa neustále mení, môže byť chápané ako osobná výzva pre každého jednotlivca. Autonómne dieťa ako príslušný sociálny aktér je v poradi ďalším konštruktom nerozlučne spätým s novo utváranými konštrukmi rodičovstva, rovnako tiež so špecifickým ekonomickým, sociokultúrnym a politickým kontextom. Vedci, ale i praktici, si v súčasnosti kladú otázku, ako sa vďaka konkrétnemu spôsobu myslenia vytvára priestor pre špecifickú formu slobody a samostatnosti na základe vzťahov dieťa/deti – dospelí. Vyzdvihuje sa osobná zodpovednosť a sebestačnosť na strane jednotlivca (dieťaťa i dospelého). Na druhej strane, novo poňaté slobody prinášajú subjektu (dieťaťu i dospievajúcemu) povinnosť informovať sa o rôznych možnostiach, aby sa na základe racionálnych rozhodnutí urobila čo najlepšia investícia do vlastnej budúcnosti a budúcnosti spoločnosti na základe aktívnej sociálnej integrácie. *Cielom súčasného vzdelávania sa stáva samostatný, slobodný a zodpovedný jednotlivec, realizujúci svoje celoživotné učenie sa. V tom procese nachádza plné uplatnenie (seba)reflexivita v najlepšom záujme rozvíjajúceho sa dieťaťa,* uvádza M. Vandebroek (2006).

1 KONŠTRUKTY² AUTONÓMNOSŤ A KOMPETENTNOSŤ DIEŤAŤA Z POHĽADU JEDNOTLIVÝCH VEDECKÝCH DISKURZOV

Autonómnosť (samostatnosť) v súčasnom diskurze, a najmä cez sociálne reprezentácie, sa chápe ako dispozícia, kvalita (vlastnosť) osobnosti dieťaťa byť relatívne nezávislým a slobodne myslieť, rozhodovať sa, konať a pôsobiť. Vďaka zodpovedajúcim podmienkam, aktívnej účasti v rôznych aktivitách a s osobou s kvalitnejšou sociokultúrnou skúsenosťou sa dieťa výraznejšie a obsažnejšie osamostatňuje. *Kompetentnosť* (spôsobilosť) je v konkrétnom súčasnom diskurze dispozícia, kvalita (vlastnosť) osobnosti dieťaťa, na základe ktorej je spôsobilé uskutočňovať operácie rozmanitými nástrojmi a (kognitívnymi) protézami v rôznych kontextoch a prostrediach. Kompetentnosť dieťaťa je sociálne podmienená (Kostrub, 2007a, s. 15-18).

Súčasný postmoderný diskurz nám ponúka pluralitu poznatkov dvoch dôležitých konštruktov: autonómnosť a kompetentnosť jednotlivca (a tým aj dieťaťa). Nasledovné myšlienky prezentujú vymedzenie týchto konštruktov z pohľadu jednotlivých vedeckých diskurzov.

Filozofický diskurz – súčasné filozofické myslenie alebo „postmodernizmus“, ako uvádza G. Gojkov (2006, s. 9-10), sa v Európe intenzívne presadzuje na konci osemdesiatych rokov minulého storočia. Vo filozofickom myslení sa postmodernizmus predovšetkým rozvinul sprostredkované cez francúzsky postštrukturalizmus a sociológiu postindustriálnej spoločnosti. Postmoderné myslenie prezentovali hlavní predstavitelia súčasnej francúzskej filozofie J. F. Lyotard, G. Deleuze, M. P. Foucault, J. Derrida a iní v diskusiách o vedecko-teoretickom základe humanitných a spoločenských vied. V Nemecku túto vlnu svojimi ideami podporovali predstavitelia postmoderny J. Habermas a W. Welsh, ale mnohé otázky i dodnes zostali nezodpovedané. Je vedecké poznanie jediná forma poznania? Existuje metodológia, ktorou sa vedecké poznanie môže diferencovať od iných druhov poznania? Je potrebné, aby veda pre svoj predmet skúmania používala pravidlá, s ktorými sa konštruje vedecké poznanie? Je veda zameraná na konsenzus názorov alebo na diskusiu, presnejšie na pluralitu vedeckých i nevedeckých diskurzov? Z toho vyplýva, že filozofický pohľad na koncept postmoderny nevznikol ako samostatný jav, ale nadväzuje na tradičnú európsku filozofiu a môžeme ho chápať ako pozitívny fenomén alebo osobitný historický stav v spoločnosti. Za filozofickú podstatu sa už nepovažuje metafyzika, ktorá je zameraná na existenciu jednotlivca ako takeého a na to, čo mu ako takému prináleží v spoločnosti. V súčasnosti dominuje pluralita menších diskurzov v rôznych formách života jednotlivca, ktoré priamo súvisia s vedou a spoločenským dianím vo svete. Súčasný svet už nemá jednotný význam a dopad pre jednotlivca. Neexistuje objektívna skutočnosť a poznanie všeobecne dané a platné. V procese (s)poznávania skutočnosti ako takej, ktorá je historicky a kultúrne podmienená, je podstatné, ako konkrétnu skutočnosť jednotlivec prežíva, chápe a ako si ju interpretuje (M. Savić, 2004 In Gojkov G., 2006, s. 28-36). Preto sa súčasné filozofické myslenie zakladá na pluralite paradigiem, ktoré sú súbežné, ale zároveň každá vysvetľuje iný pohľad na realitu. Dominantná paradigma v istej spoločnosti a v istom období je paradigma, ktorá hovorí o prevládajúcom stanovisku v istej chvíli, ale aj o paradigme, ktorá ju v budúcnosti môže nahradiť. V súčasnom filozofickom diskurze medzi paradigmami vzniká tak „chaos“, ako aj nevyhnutná súťaž, čo sa odráža cez prizmu hodnôt (vlastností) jednotlivca podporovaných postmodernitou (samostatnosť,

² Konštrukt chápeme ako pojem, z ktorého sa vytvárajú zložitejšie komplexy, napr. empirické schémy, všeobecné teórie a pod. (Byjaklija, 1977).

sebauvedomenie, rozhodovanie sa, participovanie a pod.), ako uvádza G. Gojkov (2006, s. 5). V súčasnosti jednotlivec v rámci postmoderného myslenia nadobúda také postavenie, ktoré mu poznanie sprostredkované filozofiou má dopomôcť stať sa autonómnym a kompetentným subjektom v sociokultúrnom kontexte. To je koncepcia slobodne mysliaceho, prakticky konajúceho subjektu, ktorý prijíma rozhodnutia, je autonómny voči vonkajším tlakom a afektom vlastnej osobnosti, ktorý je aktívny, stáva sa nositeľom dejinných procesov, pánom prírody a tvorcom vlastného života. V tomto prípade ide o oslobodenie jednotlivca, aby mohol rôzne voliť v pluralite životných foriem, v rôznych formách informácií, a to v mene neobmedzenej individuality, presnejšie vyžaduje sa redukcia prinucovania, zjednocovania a pod., ako uvádza J. Skalková (1995, s. 7-9). Súčasný postmoderný myslenie sa pozerá na rôzne formy života a na rozličné aspekty skutočnosti, už neexistuje len jedna a jediná absolútna pravda, ktorá je vopred daná, a preto je dôležité, aby si svoje poznanie jednotlivec (a tým aj dieťa) rozvíjal na základe samostatného konania v kolaborácii s ostatnými subjektmi v konkrétnej spoločnosti. Súčasný postmoderný chápanie skutočnosti pokladá aj city a intuíciu za dôležité kvality (vlastnosti) jednotlivca, s ktorými jednotlivec nadobúda reálne poznatky/poznanie o skutočnom svete (G. Gojkov, 2006, s. 208). Súčasný postmoderný diskurz kladie dôraz na autonómnosť a kompetentnosť jednotlivca a na jeho kritické myslenie, aby sa vedel a dokázal vynásť v každodennom živote. Rozum nielenže je schopný (s)poznávať, ale je objektivizovaný (je objektom diskurzov) vo vede a filozofii, stáva sa najvyššou inštanciou pri riešení všetkých problémov spoločenského a individuálneho života jednotlivca v sociokultúrnom kontexte.

Antropologický diskurz – v súčasnom spoločenskom diskurze vzťah, ktorý vzniká medzi spoločnosťou, kultúrou a jednotlivcom, definuje sociálna a kultúrna antropológia, presnejšie vedecký diskurz, ktorý skúma komparatívne perspektívy a všetky aspekty sociálnej a kultúrnej komunikácie v spoločnosti. Jeden z najvýznamnejších antropológov 20. storočia C. Lévi-Strauss tvrdil, že antropológia na jednej strane skúma odlišnosti medzi ľuďmi a na druhej strane sa snaží zistiť, do akej miery majú ľudia niečo spoločné. Takto koncipovaná antropológia porovnáva všeobecné vedomie kultúrnych foriem a ich sociálny vplyv. Žiadny jednotlivec s výnimkou určitých okolností nežije sám, ale v komunite s ďalšími ľuďmi (T. H. Eriksen, 2008, s. 11-12). Kontrast medzi individuálnym a kolektívnym prístupom predstavuje problém rovnako ako otázka, či bola skôr sliepka alebo vajce. Jednotlivec je v mnohých prípadoch sociálny produkt a na druhej strane samotní jednotlivci vytvárajú spoločnosť. Tieto dva pohľady je potrebné rozlišovať, ale rovnako ich chápať ako komplementárne. Jednotlivec sa nemôže konceptualizovať bez spoločnosti a naopak. Jednotlivec sa na jednej strane samostatne rozhoduje, ako bude konať, aby uskutočnil svoj vlastný cieľ, a na druhej strane koná pod tlakom, ktorý závisí od kontextu a spoločnosti, čo obmedzuje jeho samostatnosť, slobodnú vôľu a do istej miery určuje jeho smer konania. Všeobecné riešenie tohto paradoxu zhrnul G. Giddens vo svojej koncepcii o dualite štruktúry. Sociálna štruktúra sa musí chápať ako nevyhnutná podmienka pre diskusiu a zároveň aj ako kumulatívny výsledok diskusie. V súčasnosti je spoločnosť dôležitá pre zmysluplné interakcie, ktoré kombinujú úroveň individuálnych a spoločenských aspektov sociálneho života, presnejšie spájajú predstavu slobodného samostatného rozhodovania sa jednotlivca s predstavou systémového donútenia. Jednotlivec svojím narodením prichádza do už existujúceho sociálneho sveta a svojím konaním tento svet aj vytvára. Každá nová činnosť modifikuje podmienky pre ďalšiu činnosť (rekurzívny charakter činnosti) jednotlivca v spoločnosti (T. H. Eriksen, 2008, s. 111-115). Súčasná antropológia zmenu nepovažuje za anomáliu, ale za neodmysliteľnú kvalitu

sociálneho systému (je to proces utvárania). Podľa názoru mnohých bádateľov antropológia sa priblížila k humanitným vedám a obozretne vysvetľuje sociálne procesy, ich pochopenia a interpretácie, ako uvádza T. H. Eriksen (2008, s. 119). Z tohto dôvodu sa na dieťa pozeráme, ako uvádzajú D. Kostrub a Z. Petrová (2005, 2006), ako na spoločenskú bytosť, ktorá od narodenia rastie a stále žije v sociálnom svete a je ovplyvňovaná inými ľuďmi, kultúrou, spoločenskými normami a inštitúciami, ktoré vplyvajú na vytváranie jej názorov, presvedčení, potrieb, postojov, emócií, návykov a hodnôt. Dieťa sa ako spoločenská bytosť na súčasný svet pozerá absolútne, ale prijímanie poznatkov o svete je podmienené zvykmi, inštitúciami, spôsobom myslenia, ktoré zdieľajú členovia konkrétnej kultúry. Sú to vzorce kultúry platné pre spoločnosť, v akej dieťa vyrastá a širšie sociálno-historické súvislosti života utvárajúce súčasný sociokultúrny kontext detstva. Aj keď existujú rozdiely v stvárnení sociálnej reality rozličnými ľudskými spoločenstvami, je sociálne poznanie, ktoré členovia spoločenstva zdieľajú, organizované do súdržného celku súčasne so stratégiami a kultúrnymi nástrojmi (sprehľadňovanie, zefektívňovanie, racionalizácia súčinnosti a komunikácia) členov sociokultúrneho spoločenstva. Tieto stratégie zabezpečujú to, že jednotlivci môžu vzájomne nachádzať v každodennej realite interpretačné prieniky svojho konania (verbálneho aj neverbálneho) a zdieľať s druhými zrozumiteľný svet. Špecifickým prípadom tohto druhu je komunikácia vo vertikálnej rovine, presnejšie vo vzťahu kompetentný – menej kompetentný dospelý alebo dieťa (t. j. v transgeneračnej rovine). Tento typ sociálneho vzťahu súvisí s tým, že nie všetci jednotlivci dokážu efektívne narábať s poznaním a kultúrnymi nástrojmi lokálneho sociokultúrneho spoločenstva, a preto je potrebné tohto jednotlivca (dieťa) do sociálnej reality uviesť. Aby sa menej kompetentné dieťa mohlo spolupodieľať na živote spoločenstva, musí si najprv znútorniť poznanie, ktoré sociálnu realitu opisuje a vysvetľuje. Toto poznanie však nemožno hľadať v mentálnej výbave jednotlivca (nie je vrodené), ale jednotlivec (dieťa) ho získava tým, že sa zúčastňuje na aktivitách, v ktorých sa toto sociálne poznanie demonštruje, konštruuje a zdôvodňuje v každodennom živote spoločenstva. Ako uvádza S. Careyová (1985, In Rybár J. a kol. 2002b), priama i nepriama inštruktáž detí sa týka všetkého možného, ale nikdy nespočíva v poskytovaní „základných“ informácií vo forme postulátov, z ktorých by sa dali odvodiť a integrovať ďalšie informácie. Naopak, všetko, čo sa deje tak, akoby tieto základné informácie (postuláty, princípy) deti už mali a každá inštruktáž sa zakladala a odohrávala práve na tomto implicitnom predpoklade. Napriek tomu sa nezistili nijaké významné rozdiely, ktoré by nasvedčovali tomu, že táto neprítomnosť priamej inštruktáže vedie k nejakým nedostatkom, či dokonca k spomaleniu kognitívneho vývinu. Bolo experimentálne potvrdené, že dieťa nielenže nepotrebuje, ale dokonca aj priamo ignoruje inštruktáž, ktorá nie je v súlade s princípmi jeho intuitívnych teórií, uvádza F. C. Keil (1979, 1995 In Rybár, J. a kol. 2002b).

Psychologický diskurz – dieťa od narodenia môže byť právom z psychologického aspektu označované ako autonómne a kompetentné. Autonómne znamená, že takéto dieťa je samostatné a čím ďalej, tým sa viac stáva relatívne nezávislé na rôznych úrovniach. Ako samostatné sa stáva relatívne nezávislé od myšlienok, predstáv, teórií ponúkaných inými, a naopak, osamostatňuje sa v dispozíciách a nástrojoch utvárania svojich vlastných myšlienok, ktoré môže, chce a túži uplatňovať v interakcii a transakcii s inými. Relatívne nezávislé znamená byť spôsobilé konať a pôsobiť v istom vzťahovom rámci, ktorý poskytuje priestor na uplatnenie samostatnosti v tomto konaní, pričom v takomto zaistenom priestore má byť vždy príležitosť podpory zo strany osoby s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou. V takto poňatom a profesijne zaistenom optimálnom, bezpečnom priestore môže dieťa účinnejšie pretvárať

svoje vývinové potreby do akcie konkrétnych podôb konania a pôsobenia. Pod pojmom spôsobilý sa chápe také dieťa, ktoré je spôsobilé a ďalej sa stáva spôsobilejšie v rámci kvalitatívnej dimenzie uplatňovať, konať, vykonávať predmetné operácie s rozmanitými nástrojmi v rôznych kontextoch a prostrediach (D. Kostrub, 2007a). Ako uvádza M. Vágnerová (2010, s. 146-151), E. H. Erikson je jeden z mála psychológov, ktorý vychádza z predpokladu, že dieťa musí v každom období dosiahnuť určité vývinové zmeny vo vlastnej osobnosti, aby mohlo riešiť situácie, požiadavky spoločnosti na úrovni jeho kompetentnosti. Sociálne požiadavky E. H. Erikson chápe ako stimuly rozvoja osobnostných vlastností, schopností a zručností jednotlivca. E. H. Erikson vymedzil osem vývinových štádií a každú fázu definoval na základe jej hlavného cieľa, ktorú má jednotlivec dosiahnuť, a problému, ku ktorému by viedlo jej nespĺnenie. Presnejšie, vytvoril vlastné poňatie komplexného a kontinuálneho vývinu osobnosti, v ktorom dochádza alebo by malo dôjsť k podstatnejším osobnostným zmenám. Podľa E. H. Eriksona vývinové štádiá sú fixné, ale ich sekvencie, časový rozvrh fixný nie je. Erikson naznačuje približné vekové obdobia, v ktorých prebieha vývin jednotlivca, ale upozorňuje, že sa nemajú považovať za nemenné. Vyhybal sa stanoveniu špecifických vekových období, pretože sa chcel vyhnúť tomu, aby sa jeho schéma chápala ako neflexibilná napríklad v tom zmysle, že dieťa musí získať základnú dôveru v deň jeho prvých narodenín alebo že mladý človek musí v dvadsiatke získať svoju identitu. E. H. Erikson v *štádiu autonómia verus hanba, pochybnosti* za hlavnú charakteristiku vývinu osobnosti považuje učenie sa sebakontroly, ktoré vytvára pocit nezávislosti, avšak u dieťaťa sa môžu vytvoriť aj pocity hanby a pochybnosti vzťahujúce sa na schopnosť autonómne konať. V tomto štádiu dieťa smeruje k osamostatňovaniu sa na rôznych úrovniach. Vôľa je tu chápaná ako vlastnosť dieťaťa, ktorá predstavuje schopnosť realizovať slobodný výber, kontrolovať a uplatňovať seba samého. *Štádium iniciatíva verus vina* je obdobím jednotlivca, v ktorom mobilita a zvedavosť podporujú vývin iniciatívy pri zvládaní prostredia, ale môžu sa objaviť aj pocity viny súvisiace s agresivitou a vzdorom. Rozhodnutie je tu chápané ako schopnosť dieťaťa postaviť si sebavedome a bez strachu ciele z prostredia a sledovať ich. *Štádium usilovnosť verus menejcennosť* je obdobím, v ktorom dieťa na základe učenia sa kontroluje vlastnú predstavivosť a zvláda konkrétne situácie a naopak, u dieťaťa môže vzniknúť pocit menejcennosti. Kompetentnosť dieťaťa predstavuje využívanie fyzických a psychických schopností pri vykonávaní konkrétnych činností (Hall, Lindzey, 2002, s. 69-70). Jedným z najdôležitejších Eriksonových príspevkov na utváranie osobnosti je však zdôraznenie dôležitosti interakcie jednotlivca so sociálnym prostredím. *Ego má korene v sociálnej organizácii*. Vývin a existenciu jednotlivca ovplyvňuje tak sociálna skúsenosť, ako aj genetický základ. Konkrétny jednotlivec môže prejsť vývinovými štádiami pomalším alebo rýchlejšim tempom. Ego sa vyvíja ako odpoveď na vnútorné sily jednotlivca a sociálne prostredie, ktoré je adaptívne (kreatívne) a aktívne sa snaží pomôcť jednotlivcovi úspešne sa vyrovnávať s jeho svetom. (E. H. Erikson, 1963, In Hall, Lindzey, 2002). J. Piaget veril, že funkciou inteligencie jednotlivca je pomôcť pri adaptácii na prostredie. Jednotlivé spôsoby adaptácie tvoria kontinuum siahajúce od relatívne neinteligentných prostriedkov, akými sú reflexy, až po relatívne inteligentné prostriedky, ktoré vyžadujú zložitú mentálnu reprezentáciu a myšlienkovú manipuláciu so symbolmi. Kognitívny vývin jednotlivca je potom sprevádzaný postupnou zložitosťou odpovedí na prostredie. Postupujúcim učením sa i zrením sa tak inteligencia, ako aj jej prejavy stávajú diferencovanými – viac špecializovanými v rôznych oblastiach. Piaget tvrdil, že vývin sa odohráva v štádiách, ktoré sa dosahujú cez ekvilibráciu (vyvažovanie), pri ktorej dieťa hľadá rovnováhu

(ekvilíbrio) medzi tým, s čím sa na jednej strane stretne vo svojom prostredí, a tým, akými poznávacími procesmi, štruktúrami a kognitívnymi schopnosťami dieťa disponuje (Sedláková, 2004). L. S. Vygotského psychologická koncepcia utvárania psychiky jednotlivca je založená na koncepte vplyvu kultúry na vznik vyšších psychických funkcií, ktoré sú podľa tejto koncepcie produkované sociálnymi aktivitami jednotlivcov tak z hľadiska histórie ľudstva, ako aj z hľadiska psychického vývinu jednotlivca. Dieťa v procese sociálnych interakcií nadobúda nástroje regulujúce vzťahy medzi jednotlivcami (nástroje a znaky), ktoré sa v procese interiorizácie menia na psychické funkcie – nástroje sebaregulácie. Znak a nástroj súčasne sprostredkúva efektívny kontakt medzi jednotlivcom a prostredím, to znamená, že dieťa spolu so znakom nadobúda celý komplex historickej skúsenosti ľudstva, ktorú mu práve znak sprostredkúva (Pupala, 2001, s. 202-203). Psychický vývin dieťaťa podľa L. S. Vygotského závisí od vplyvu sociokultúrneho prostredia na základe sociálnej stimulácie. Niektoré z vývinových zmien vznikajú dôsledkom objavu, ktoré dieťa samostatne vykoná. *Vývin dieťaťa postupuje smerom od asistovaného konania k individuálnemu konaniu* (Stenberg, 2002, In Vágnerová, 2008, s. 53).

Pedagogický diskurz – v súčasnosti sa osobnosť dieťaťa, proces učenia sa a rozvoj už nekoncepujú ako biologicky predurčené a ani výlučne vonkajším prostredím organizované. Vývin dieťaťa sa už nekoncepuje ako uzatvorená záležitosť v schémach lineárnych štádií. Učebné procesy dieťaťa, hoci zámerne zvažované, sa nemusia bezpodmienečne viazať na už predtým utvorené modely bez toho, aby dieťa nebolo podporované ako protagonista týchto svojich vlastných procesov. Poznanie sa dosahuje cestou (socio)kognitívnych konfliktov a protirečení, chýb a pochybností, neočakávaní a variácií (S. Spaggiari, In Malaguzzi, L. a kol., 2005, In Kostrub, D., 2007a). Podľa J. Piageta proces asimilácie a akomodácie vysvetľuje všetky zmeny spojené s kognitívnym vývinom dieťaťa. Stav nerovnováhy sa s väčšou pravdepodobnosťou vyskytnú pri zmene vývinových štádií dieťaťa (J. Piaget, 1969, 1972, In Sedláková, M., 2004). Piaget za schopnosť považuje myslenie, v ktorom sú obsiahnuté všetky potenciály jednotlivca. Proces asimilácie a akomodácie vytvára dokonalejšiu úroveň myslenia jednotlivca a umožňuje mu dosiahnuť vyššiu úroveň adaptability. Piaget sleduje líniu uvažovania, chápania pojmov a samostatné skúmanie, zaujímanie sa dieťaťa v procese učenia sa. Ak dieťa nechápe, čo sa od neho vyžaduje, alebo ak nerozoznáva a nerieši problémy, s ktorými sa pri učení stretáva, nemôže dosiahnuť skutočný pokrok. Mnohé problémy v procese učenia sa skutočne vyplývajú z toho, že dieťa nie je schopné uplatniť tie formy myslenia, ktoré sa od neho vyžadujú. Učenie sa dieťaťa sa deje/uskutočňuje v rámci sociálnych interakcií, v ktorých sa predurčuje, čo si dieťa zapamätá. Vyššie mentálne funkcie sa rozvíjajú pomocou dialógu medzi rodičmi a dieťaťom či učiteľom a prostredníctvom čoho sa dieťa postupne učí stále zrelším a efektívnejším spôsobom uvažovania a riešenia problémov. Poznanie a skúsenosti, ktoré dieťa získava od dospelých, si zvnútorňuje, internalizuje. Mnohé subjektívne zložité problémy dieťa dokáže vyriešiť len s aktívnou podporou dospelého, ktorý má väčšie poznanie a skúsenosti (M. Sedláková, 2004). Túto oblasť označil L. S. Vygotský ako zónu proximálneho vývinu a možno ju definovať ako rozpätie medzi aktuálnou úrovňou detskej schopnosti tak, ako sa prejaví v jeho výkone, a latentnou kapacitou, možným výkonom, ktorý môže dosiahnuť s pomocou skúsenej osoby. L. S. Vygotský odporúčal posudzovať detské prejavy v dynamickom hodnotiacom prostredí, v okolnostiach, keď učiteľ poskytuje dieťaťu rôzne rady, ktoré môže využiť, ak má dostatočnú latentnú kapacitu, pri riešení konkrétnych situácií (R. J. Stenberg, 2002, In Vágnerová, M., 2008, s. 53). Vygotského koncepcia má špecifické zvýznamnenie

vzťahu medzi deťmi a dospelými, pretože dospelí „vťahujú“ deti do rozvinutých foriem sociálnych interakcií a regulácií, do štruktúry fungovania znakových sústav v ľudskom spoločenstve. Kontakt medzi dospelým a deťmi (či medzi kompetentnejším a menej kompetentným) je nevyhnutnou podmienkou kognitívneho rozvoja jednotlivca, pretože v ňom sa generuje sociálna a následne psychologická kompetencia jednotlivca. V tomto ohľade je úplne pochopiteľná jedna zo základných Vygotského myšlienok, že učenie sa (ako predovšetkým sociálny fenomén) predchádza vývinu dieťaťa, ako uvádza B. Pupala (2001 s. 203). J. Skalková (1995, s. 10) uvádza, že H. Giesecke zdôrazňuje pojmy autonómia, samostatnosť, sloboda dieťaťa, jeho zrelosť, jeho právo samostatného subjektu ako predpoklady na vytváranie sociálneho prostredia, v ktorom sa rozvíja učenie subjektu, aby sa dieťa učilo, čo bude skutočne potrebovať na suverénny a zrelý život. H. Gieseckovi ide o novú orientáciu pôsobenia rodiny a školy, ktorá bude učiť deti učiť sa. To nie sú želania dospelých alebo ich pedagogické idey a snahy zlepšiť svet. Predstavitelia antipedagogiky (H. Kupffer, A. Miller, E. v. Braunmühl, H. v. Schoenebeck a iní) prehlasujú, že pedagogické akty a autoritárske (jednostranné) racionalistické pôsobenie školy potláča osobnosť dieťaťa. Skôr preferujú autenticnosť osobnosti dieťaťa, mať právo na slobodu a hodnotiť všetko, čo dieťaťu môže ponúknuť svet dospelých. Hovoria o priateľskom (partnerskom) vzťahu medzi dospelým (učiteľom, rodičom) a dieťaťom. Rovnaké názory v tzv. progresívnej pedagogike zdieľa J. Dewey, ktorý sa v poslednom období svojej vedeckej činnosti znovu vracia k problematike vzťahov učiteľa a detí. Podľa neho učiteľ má kultivovať slobodu dieťaťa, jeho činnosti, ktoré sú vedené so zmyslom pre zodpovednosť, uvažovanie, tvorivosť. Nevylučuje rolu učiteľa, ale jeho pôsobenie skôr vidí v atmosfére dôvery a reciprocitu s uplatnením individuálneho prístupu k deťom, presnejšie učiteľ, ktorý sa nechá unášať záujmami dieťaťa (J. Skalková, 1995, s. 11). Autonómne, psychologicky slobodné, kompetentné dieťa vo svojom konaní a pôsobení rado a naplno demonštruje kreativitu. Vďaka tomu, že je dieťa podporované v autonómnosti a kompetentnosti, je plynulý a kvalitatívny rozvoj osobnosti toho-ktorého dieťaťa logickou odpoveďou na uvedené súvislosti – *som to, čo môžem slobodne a sám vykonávať*. Aby sa menej kompetentné dieťa mohlo spolupodieľať na živote spoločenstva, musí najprv zvnútorniť poznanie, ktoré sociálnu realitu opisuje a vysvetľuje. Toto poznanie však nemožno hľadať v mentálnej výbave jednotlivca (vrodené), ale jednotlivec ho získava tým, že sa zúčastňuje na aktivitách, v ktorých sa toto sociálne poznanie demonštruje a zdôvodňuje v každodennom živote spoločenstva. Ak dieťa dôveruje vlastnému úsudku o situácii, v ktorej sa nachádza alebo ktorej čelí, vyjadruje voľne svoje názory o tom, čo v situácii prežíva (D. Kostrub, 2007a). Vzdelávanie (a v rámci neho výučba) je procesom, cez ktorý kultúra amplifikuje (zosilňuje a rozširuje) potenciály jednotlivca, a preto je potrebné, aby sa uskutočnila transferencia (prenos, objasňovanie) elementov stojacich mimo jednotlivca (J. S. Bruner, 1988, In Kostrub, D. 2007a). Proces výučby je forma dialógu a rozširovanie dialógu, v ktorom sa dieťa učí konceptuálne utvárať svet s podporou (lešením) dospelého. Takýto dialóg preberá rozmanité formy a má rôzne ciele fungovania základných premenných. Pre učiteľa (ako i rodiča) je dôležité uvedomovať si tiež, že v živote každého subjektu sú určujúce momenty (prítomné v kritických obdobiach), ktoré má na základe uplatňovania osobnostne významných deskriptorov (osobnostne významným je pripravenosť jedného subjektu konať a pôsobiť odlišne od ostatných subjektov) rozvíjajúce sa dieťa zvládnuť v prospech seba samého (J. S. Bruner, 1988, In Kostrub, D. 2007a).

Schéma 1 Zovšeobecnenie: Autonómnosť a kompetentnosť dieťaťa z pohľadu jednotlivých vedeckých diskurzov



2 PROCES VÝUČBY ZALOŽENÝ NA PRINCÍPOCH SOCIÁLNEHO KONŠTRUKTIVIZMU

Sociokognitivistické teórie sú skupinou teórií vzdelávania, ktoré sa zaujímajú hlavne o sociokultúrne procesy učenia a učenia sa. Dôraz kladú na rolu sociálnej interakcie v mechanizmoch učenia sa. Pod vplyvom sociálnej psychológie zohľadňujú kultúrne a sociálne podmienky učenia a zaoberajú sa sociálnou povahou učenia sa. Na rozdiel od kognitívno-psychologických teórií, ktoré sa zaoberajú hlavne logikou riešenia problému, tým, čo sa deje v mozgu dieťaťa (J. Tardif, 1992, In Bertrand, Y. 1998, s. 117-151). Ako uvádza Kostrub (2008, s. 62), z aspektu sociokognitivistických teórií individuálne myslenie je výsledkom istej individuálnej špecifickej elaborácie, vzájomne vydiskutovaných a kolektívne zdieľaných sociálnych reprezentácií – ich spoločenského významu, ktorá zhŕňa aj perspektívu a skúsenosti jednotlivca (prítomnosť osobného zmyslu). Sociokognitivistické teórie učenia a učenia sa pripisujú dôležitosť interakčným (spoluparticipatívnym) a transakčným procesom uskutočňujúcim sa v interpersonálnej rovine. Sociálny konštruktivizmus Vygotského je označovaný ako druhá kognitívna revolúcia. Táto koncepcia sa charakterizuje tým, že každá vyššia psychická funkcia vo vývine dieťaťa sa objavuje dvakrát. Najprv ako sociálna činnosť (ako funkcia interpsychická – v súvislosti s ľuďmi z okolitého prostredia) a druhýkrát ako činnosť individuálna, ako vnútorný spôsob myslenia dieťaťa, ako funkcia intrapsychická – v súvislosti s učiacim sa samostatným subjektom (L. S. Vygotský, 1960, 1976, In Pupala, B. 2001). Základnou premisou sociokognitivistických teórií je, že akékoľvek formy ľudskej mentálnej aktivity sú derivované zo sociálneho a kultúrneho kontextu v procese ich vzájomného zdieľania členmi toho kontextu – sociálneho a kultúrneho prostredia. Neoddeliteľnosť sociálneho a kognitívneho v interpersonálnej interakcii a transakcii vo výučbe je preukázateľná práve v jave, akým je sociokognitívny konflikt. Do popredia vystupuje predovšetkým jeho dôležitosť pre uskutočnenie sociálne a kultúrne podmienenej konceptuálnej, koncepcnej zmeny (D. Kostrub, 2008, s. 66-69). Jablonský (2006, s. 26-33) uvádza, že pokiaľ hovoríme o kooperácii, uvažujeme v interakciách partnerskej del'by pri plnení konkrétnych činností v aktivite. Každý učiaci sa subjekt zo skupiny pristupuje k riešeniu čiastkovo (sám za seba) a prispeje svojím názorom, riešením alebo výsledkom do spoločného finálneho výstupu. Kooperácia znamená súčinnosť, spoluprácu, vzájomné pôsobenie, vzájomnú pomoc a vzájomnú podporu, ktorá smeruje k spoločnému výsledku. V kolaborácii sa vychádza zo základného princípu (realizovať určitú činnosť spoločne), o spoluúčasť a zdieľanie v procese učenia sa. Kolaborácia nie je žiadny mechanizmus alebo metóda učenia ani individuálne kognitívne systémy, ktoré sú zdrojom učenia sa, ale je založená na určitých činnostiach (ako riešenie problémových situácií a pod.). Deti sa neučia preto, že sú v skupine, ale preto, lebo vykonávajú nejaké aktivity, ktoré spúšťajú špecifické kognitívne mechanizmy. Rozdiel medzi kooperáciou a kolaboráciou je v komunikácii, vykonávať niečo spoločne (kolaboratívne) vyžaduje harmonickú (synchronnú) komunikáciu, zatiaľ čo kooperácia je spájaná s asynchronnou komunikáciou. Kooperácia a kolaborácia sú diferencované na základe interakcií. Kolaborácia je výraznejšie participatívna, vedie k spoločnému dielu. Kooperácia je partnerská, vzájomne podporujúca, avšak môže sa dostať aj do polohy konfrontačnej. Cieľom kooperácie je spoločná činnosť, cieľom kolaborácie je spoločné dielo. Úloha dieťaťa alebo skupiny v učení sa je otázka vzájomnej interakcie. *Interakcia je v kooperácii a v kolaborácii zdrojom špecifických aktivít (diskusia, sebareflexia, vzájomná regulácia a pod.), ktoré spúšťajú špecifické kognitívne mechanizmy (konkrétne poznanie, interiorizácia a pod.)* (J. Vatušová,

2002, In Jablonský, T., 2006, s. 29). Využitie skupín vo výučbe sa charakterizuje ako organizačná forma, keď sa utvárajú malé skupiny detí, ktoré spolupracujú pri riešení spoločného problému. Tieto skupiny sú sociálnym útvarom a medzi jeho subjektmi sa rozvíjajú sociálne interakcie. Správanie učiaceho sa (dieťaťa) je v ňom riadené ako spoločným cieľom, tak aj správaním ostatných učiacich sa subjektov v skupine (J. Skalková, 1999, In Jablonský, T., 2006, s. 32-33). Kolaboratívny spôsob výučby je definovaný ako interakcia, príp. druh sociálneho kontaktu medzi učiacimi sa subjektmi. Skupina tu funguje ako sociálny psychologický útvar, ktorý má svoju vnútornú štruktúru. Činnosť učiacich sa subjektov v skupine potom ovplyvňuje priebeh učenia sa dieťaťa. Kolaboratívny proces výučby sa vyznačuje tým, že participanti sú na rovnakej úrovni poznania a spôsobilosti a môžu vykonávať rovnaké aktivity, majú spoločné (zdieľané) ciele a vykonávajú činnosť spoločne (J. Vašutová, 2002, In Jablonský, T., 2006, s. 32). Zastávanie rolí je zabezpečovanie interakcie a transakcie učiacich sa a učiacich subjektov v samotnom procese výučby cez hranie – predstieranie prevzatých rolí ako základ interpersonálnej kooperácie a kolaborácie. Učiteľský profesionál (učiteľ predprimárneho vzdelávania) realizujúci výučbu v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia chápe, interpretuje a uskutočňuje ju ako epizódu vzájomných stretnutí a stretov (sociokognitívnych konfliktov) všetkých zúčastňujúcich sa subjektov, ktoré sa spájajú a spolupracujú preto, aby spolu (spoločne) vykonávali spektrum rozmanitých činností, ktoré evokujú učiteľom rámcovo navrhnuté (vopred koncepčno-metodicky premyslené) integrované a integrujúce výučbové aktivity. Tieto výučbové aktivity zodpovedajú z jednej strany konkrétnemu kurikulárnemu projektu a z druhej strany sú úzko previazané so životom v lokálnej (i národnej a nadnárodnej) sociokultúrnej realite, ktorej integrálnou súčasťou sú deti, učitelia, školy, rodiny, blízke i vzdialenejšie sociálne i fyzické prostredia. Tieto aktivity integrujú osobnostný potenciál dieťaťa, ktorý je jeho vlastnou aktívnosťou a kompetentnosťou rozvíjaný. Učiteľ má rámcový koncept výučbovej aktivity, ktorý je aktívnou spoluúčasťou a spoluprácou detí navzájom a s učiteľom rozvíjaný, utváraný (t. j. sociálne konštruovaný) so zámerom spoločne utvárať perspektívu nazerania na učivo, ktorá skupine najviac vyhovuje. Takto poňatá výučbová aktivita (a jej celkový kontext) je privátnou záležitosťou učiacej sa skupiny (detí a učiteľa); to vylučuje možnosť, že by bola niekým iným (ako deťmi a učiteľom, ktorých sa týka) vopred pripravená – „nalinajkovaná“. Vlastný proces výučby spočíva vo vytváraní učiacich sa skupín (na kontaktovaní sa subjektov v nich) a v ich plnom rozvinutí sa do konkrétnych podôb konania a pôsobenia ich členov. Títo členovia preberajú na seba adekvátnu zodpovednosť za konanie v rolách v (ne)štruktúrovaných hrách a v nich konajú na základe spoločne dohodnutých pravidiel. Roly a hra sú pre takto poňatý proces určujúce. Hra je špecifická sociálna interakcia, ktorá vytvára základné podmienky na progredovanie sociálneho rozvoja dieťaťa a na získanie jednotlivých sociálnych kompetencií potrebných na adekvátne spolunažívanie v konkrétnej sociálnej skupine (S. Kikušová, M. Králiková, 2004, In Kostrub, D., 2010). Učiteľ si má uvedomovať, že hra koordinuje sieť učebných stratégií tak, že ich spája, a preto má učenie sa formou hry pre dieťa zmysel. Výučba (ako fúzia učenia sa a učenia v nej) získava podobu animácie (ako podpora, oživenie vnútorných potenciálov osobností) a aranžovania celého procesu učenia sa a učiteľovho vyučovania. V materskej škole získava konkrétnejšiu podobu hrovej akčnej drámy. Tieto podoby výučby sú dôsledkom súčasného (aj) pedagogického diskurzu, ktorý preferuje sociokognitivistické teórie učenia sa a učenia a vďaka mysliacim učiteľom sú tieto teórie metodologicky a koncepčne v didaktickej praxi rozvíjané. Animovanie a aranžovanie ako dizajn procesu výučby aj ako aplikovanie kurikula, umožňuje

realizovať výučbu na odlišných základoch, na aké sú učitelia doteraz zvyknutí. Učenie sa môže začínať vychádzaním z prislúchajúcej témy, ktorá prináša diskusiu, vzájomnú formuláciu problémov a otázok všetkými subjektmi zúčastnenými vo výučbe. Je efektívnejšie, keď učenie sa je provokované tými otázkami a problémami, ktoré si učiaci sa prinášajú do triedy. V tomto prípade sú to učiaci sa a učiteľ, ktorí majú zväziť, aká téma (pokryje) vytvorí rámec pre tieto otázky a problémy. Ako vidieť, nie je to učiteľ, ktorý prichádza s určitou, vopred stanovenou témou a jej obsahmi, ale sú to učiaci sa, ktorí v diskusii (v ktorej je učiteľ aj diskutujúci, aj moderujúci subjekt, ale najmä spolupracujúci subjekt) založenej na analyzovaní otázok a problémov nájdú tému, ktorá by nimi sledovaným zámerom (prezentovaným v texte diskusie) najviac vyhovovala. Finálna etapa výučby spočíva v produkovani konkrétnych výsledkov, ktoré môžu mať rôznu podobu, pričom nie je podmienkou, že majú mať výlučne fyzickú podobu (text môže byť manuálny, mentálny či expresívny). Učiaci sa majú možnosť produkovať svoje výsledky vo forme prehovorov (výpovedí), scény, simulovanej hry, rôznych fór, ktoré znovu prinášajú diskusie. Finálna etapa je veľmi dôležitá, nie je jednoduchým uzavretím procesu učenia sa. Učiacim sa musí byť jasné, že nemôžu (ihneď/okamžite) dosiahnuť finálne závery a že prinášajú len dočasné (provizórne) odpovede. Finálna etapa zahŕňa tiež evalváciu (posudzovanie a hodnotenie) celého procesu učenia sa zo strany učiacich sa i zo strany učiteľa, ako uvádza D. Kostrub (2010). Základnou myšlienkou tohto poňatia podľa Kostruba (2008, s. 69-70) je, že žijeme v symbolicky (vy)konštruovanom svete, svete symbolov, znakov, systémov, nástrojov a pod. Výučba v tejto dimenzii je považovaná za sociokultúrne vzájomne subjektmi zdieľanú aktivitu. Výučbu v tomto ponímaní možno chápať ako rozšírený kontext navzájom zdieľaných výučbových aktivít, obsahujúci dvojité proces re-konštruovania. Jeden proces sa uskutočňuje na úrovni spoločne zdieľaných výučbových aktivít (interindividuálne) a druhý proces na (intraindividuálnej) úrovni toho-ktorého učiaceho sa, z toho dôvodu sa vyžaduje analýza dynamiky konštruovania spoločne zdieľanej aktivity, vo vnútri ktorej sa produkuje vlastné učenie sa. Sociokognitivistické teórie, ako uvádza D. Kostrub (2008, s. 9-11), prezentujú učenie a učenie sa v procese výučby v podmienkach školského edukačného (predprimárneho vzdelávacieho) kontextu ako výsledok komplexu vzájomných interaktívnych a transakívnych výmen, ktoré sú neustále vytvárané medzi tromi elementmi: dieťaťom, ktoré sa učí; učivom (obsahom), ktoré je objektom učenia sa a učenia; a učiteľom, ktorý svojím vyučovaním pomáha učiacemu sa subjektu v (re)konštruovaní, či už v individualizovanom alebo skupinovom, významov a v prikladaní zmyslu tomu, čo sa dieťa učí. Učiteľ deťom navrhuje (prírodné podmienky) na realizovanie rôznych umelecko-expressívnych činností (didaktický jav), ktorý má učiacim sa umožniť, aby sa sami rozhodli (stratégia), aké materiály a techniky si vyberú a uplatnia (intervenujúce podmienky). Takto deti učiteľovi poskytnú niekoľko návrhov (dizajnov) ohľadom výberu techník, materiálu s možnosťami ich uplatnenia i s námetmi na ich využitie v umelecko-expressívnych činnostiach prostredníctvom aktivít vo výučbe (následok). Sociokonštruktivistický model výučby podľa D. Kostruba (2008, s. 150-151) podporuje autonómnosť a kompetentnosť učiacich sa v procese výučby. Uplatňuje vo svojom vyučovaní nedirektívnosť, kolaboratívnosť a regulatívnosť učiacich sa v procese výučby. Sociokognitívne konflikty sú prirodzenou súčasťou výučby založenej na princípoch sociokognitivistických teórií učenia sa. V takto poňatej výučbe sú vedome učiteľom a ostatnými subjektmi utvárané a prítomné príležitosti, keď má učiaci sa (prakticky) k dispozícii možnosť vlastného individuálneho a/alebo skupinového experimentovania, vlastné osobnostné kapacity, ktoré sa rozširujú a skvalitňujú. Stretnutie, kontakt s ostatnými, ale aj stres,

moment sociokognitívneho konfliktu s ostatnými, s ktorými učiteli sa spoluparticipuje, radosť, ale aj potrebu viacsmerového komunikovania, kooperovania (ako organizujúca spoluúčasť), kolaborovania (ako spolupráca) pri konštrukcii zhodného poňatia a interpretácii významov, získavanie vlastného operačného a expresívneho priestoru, učiac sa zároveň rešpektovať priestor iných. Toto poňatie koncipuje učenie sa ako interpersonálne interaktívny a transakčný proces vzájomného (spoločne zdieľaného) diskutovania a konštruovania učiva, na základe kolaborovania a spoločne zdieľaného významu pochádzajúceho z nich, a ktoré sa uskutočňuje v učiacich sa skupinách. D. Kostrub (2010, s. 38-58) uvádza, že v sociokognitivistických teóriách vystupujú do popredia konštrukty reflexie, praktického a kritického konania, diskutovania, kolaborácie a najmä zmena konceptu dieťaťa a učiteľa. Dieťa a učiteľ sú obaja koncipovaní ako neustále rozvíjajúci sa kozmopoliti³ – nedokončení kozmopoliti, dieťa však najmä ako kozmopolitný občan budúcnosti (T. S. Popkewitz, 2009, In Kostrub, 2010). Dieťa kozmopolita sa nerodí, ale utvára sa a edukácia spolu s výučbou sú centrálnymi miestami pre toto auto/sociokonštruovanie. Konštruovanie – ako postupná zmena – sa produkuje v usporiadaní interakcií a diskurzov v detskej (učiacej sa) skupine. Koncept nedokončený kozmopolita naznačil už L. S. Vygotský (T. S. Popkewitz, 2009, In Kostrub, D., 2010, s. 39). Ide o také individuum, ktoré je permanentne učiacim sa subjektom, uplatňujúcim spôsob života, v ktorom je prítomný výber volieb, inovácií a kolaborácií, ktorý nikdy ne(s)končí. Kultúrne tézy ohľadom spôsobu života sú rozdielne. Permanentne učiteli sa subjekt riadi svoju biografiu prostredníctvom procesov supervízie seba samého (dohľadu nad sebou samým), ktoré zahŕňujú trvalé učenie sa, adaptovanie, generovanie, učenie sa, ktoré obohacuje jeho kapacitu tvoriť/vytvárať. Kvality dieťaťa sú kozmopolitné a reprezentujúce univerzálne kvality, ktoré konštituuju možnosť personálnej sebarealizácie v nestrannom svete. Kozmopolitné dieťa má všetky dôležité kapacity pre vlastné aktívne a angažované učenie sa. Spôsob života autonómneho individua, ktoré rieši problémy, spočíva v tom, že autonómne individuum sa konštantne a trvale nachádza v personálnom zlepšovaní formy charakteristik nedokončeného kozmopolitu. Podľa D. Kostruba (2010) učiteľ v sociokonštruktivistickom modeli výučby venuje zvýšenú pozornosť všetkým výučbovým aktivitám, pričom si uvedomuje a podnecuje autonómne riešenia (problémových situácií) deťmi. Skupinové interakcie vo využívaní materiálov, pomôcok a pod. s dôrazom na zväčšovanie autonómie dieťaťa v rámci kolaborácie s ostatnými učiacimi sa subjektmi a samotným učiteľom vrátane koordinácie rozličných uhlov pohľadu detí vo všetkých reálnych i potenciálnych oblastiach konania a pôsobenia dieťaťa/detí. Rozvíjanie učiacou sa skupinou (a každým dieťaťom), produkovaných zovšeobecnení z jednej výučbovej aktivity do ďalšej. Detská skupina (skupina hrajúcich sa detí) je v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia poňatá ako vnútorne (alebo tiež aj externe) regulovaná učiac sa skupina. Z didaktického aspektu zmieňovanej teórie sa pozícia učiteľa konvertuje na konzultanta, poradcu a spolupracovníka, ktorý má pomáhať deťom ako členom (malej či veľkej) učiacej sa skupiny definovať spoločné i individuálne *hrové, činnostné ciele*, zostaviť *časový rozvrh, mentálny plán* súvisiaci s riešením zvoleného problému, *plán hry/herný plán* súvisiaci s hrou a určiť nimi požadované, očakávané *konečné výsledky*, ktoré skupina aspiruje dosiahnuť. Učiteľ má pomáhať deťom overovať, objasňovať, testovať, hodnotiť, komunikovať myšlienky. Podporovať udržiavanie nepretržitej vnútornej motivácie konať a pôsobiť u každého dieťaťa i celej učiacej sa skupiny.

³ Kozmopoliti sú občania sveta; jednotlivci, ktorí celý svet pokladajú za svoju vlasť a všetkých ľudí sveta za svojich spoluobčanov.

Podieľať sa myšlienkami, nápadmi, návrhmi i vlastným konaním na riešení ťažkostí, do ktorých sa deti eventuálne dostanú. Je potrebné vyhnúť sa poskytovaniu hotových odpovedí, hotových právd, správnych výsledkov alebo vlastných stanovísk deťom. Je didakticky osožnejšie nechať deti samostatne hľadať odpovede a príp. poradiť im, ako by sa k riešeniu mohli sami dopracovať (napr. kde nájsť zdroj dôležitých informácií). Klásť otázky, ktoré deti nechcú klásť. Robiť učiacej sa skupine spätnú väzbu – poskytovať informácie (získané od samotných detí) z ich doterajších skúseností, zážitkov a pod. Diagnosticky monitorovať celú učebnú situáciu vo výučbovej aktivite. Umožňovať deťom konať autonómne (samostatne a relatívne nezávisle), aktívne, kompetentne, interaktívne, uvážlivo a zodpovedne sledovať i hodnotiť efektivitu a mieru prospešnosti tohto konania pre učiacu sa skupinu i pre samotné dieťa. Spoločne s deťmi rozdeliť si efektívne a optimálne čas – plánovať a robiť denný program (vyhýbať sa tzv. stopkovému syndrómu). Podporovať osobné angažovanie sa každého dieťaťa (napr. prevzatím a predstieraním konkrétnej roly dieťaťom) v skupinovej dynamike. Poskytovať deťom dostatočný priestor a adekvátne možnosti kontroly ich vlastného konania a pôsobenia vrátane konania a pôsobenia učiacej sa skupiny (napr. tým, že učiteľ spolu s deťmi si pripraví kritériá a indikátory ich vlastného hodnotenia) a rovnako úlohou učiteľa je odmeňovať skupinu, ako uvádza Kostrub (2010). Dieťa sa v procese výučby snaží, aby porozumelo a ovládalo to, čo má preň osobný zmysel a význam. Pre také učenie sa nie je potrebná vonkajšia „motivácia“, ale to neznamená, že deti treba ponechať samy na seba. Existuje podstatný rozdiel medzi inšpiráciami, ktoré poskytujú príklady zo strany dospelého, zo strany samotného dieťaťa, úrovne informácie a s vysvetleniami uceleného poznania, ktoré si deti majú vytvoriť. Sféry detského konania, poznatkov a rozvoja sa prelínajú a vzájomne podmieňujú: dieťa objavuje vlastné možnosti a hranice priamo v interakcii s fyzickým a sociálnym prostredím a rovnako aj jeho vzťahy so sociálnym prostredím a vynaliezavosťou v materiálnom svete závisia od toho, ako pozná samo seba a ako dlho sa nachádza v (problémovej) situácii, aby vlastné postupy (stratégie) zosúladiť s informáciami, ktoré nadobúda z prostredia. Úlohou učiteľa je zabezpečovať podmienky, ktoré budú nepriamo podporovať deti, aby samy vyvodili závery, aby ich porovnávali a konfrontovali s riešeniami a názormi iných a prakticky si ich overovali. Iba vtedy, ak si je istý, že deti majú vlastný názor a zážitok z určitej problematiky, ponúka deťom vlastný názor, resp. skúsenosť iných ľudí. Učiteľ vlastné návrhy má ponúkať až vtedy, keď ich deti požadujú, keď zhodnotí, že deti už viac nemajú vlastné idey/myšlienky, keď chce detské skúsenosti rozšíriť o ešte nejakú inú možnosť (alternatívu). Tieto odporúčania, návrhy a návody opatrne vyberá, ale samotným deťom prenecháva čaro objavovania. Pre vytváranie poznania sú obzvlášť významné interakcie medzi deťmi v malých skupinách. Deti zamerané na jeden predmet poznania vyjadrujú idey/myšlienky, dopĺňajú jeden druhého, konfrontujú názory alebo vyvodzujú spoločné riešenia. Rola učiteľa spočíva v tom, aby vytváral podmienky pre takéto konštruktívne výmeny medzi deťmi, aby organizoval činnosti v malých skupinách s vlastným partnerským a neautoritatívnym postojom. Diskurz má zároveň zabezpečiť uskutočnenie (seba)reflexie ako úvahy v rovine spätnej i perspektívnej väzby. Ďalšími momentmi uplatňovania diskurzívnych praktík je vlastná realizácia programu výučbových aktivít, v ktorých sa uplatňuje diskurzívny žáner, ktorým je diskusia medzi subjektmi učiacej sa skupiny. Učiteľ v takto poňatom procese výučby poskytuje priestor a čas na reflexiu (*napr. čo robíme a kam sa dostaneme, ak realizujeme tento kurikulárny projekt a túto výučbovú aktivitu, kam sa chceme dostať a čo z toho pre nás plynie a pod.*), poskytuje podporu učiacim sa a rozvíjajúcim deťom (práve svojou účasťou v kolaborácii, komunikácii

a kooperácii v činnostiach s nimi – ide o vzájomne zdieľanú aktivitu) a tiež im poskytuje inštrukcie nie však v podobe úloh, nariadení, požiadaviek či príkazov, ale v podnecovaní procesov (seba)decentrácie dieťaťa, a tým aj celej skupiny, koordinovaní uhlov pohľadu detí, kontextualizovaní i dekontextualizovaní a integrovaní prostredníctvom predkladaných učebných problémov viažucich sa na ten-ktorý kurikulárny projekt a dotknuté výučbové aktivity. Samotná výučbová aktivita – to je koncepčný komplex činností a činov, ktoré realizujú protagonisti – hlavní aktéri v kontexte tejto aktivity. Niektoré činnosti a činy sú realizované individuálne, iné – viaceré z nich – sú realizované spoločne. Niektoré z nich (väčšina z nich) sú explicitne prepojené s učebným problémom, obsahom a cieľmi aktivity, iné zase udržiavajú tento vzájomný vzťah (L. Molina, 1997, In Kostrub, 2010). Procesuálnou stránkou výučbových aktivít, ktoré organizuje vo výučbe učiteľ, sú aktívne činnosti a vzájomné – spoločné konanie detí, ktoré nepriamo, ale zámerne navodzuje a prirodzenou cestou zabezpečuje učiteľ spolu s deťmi. Aktívnou účasťou učiac sa skupina (ktorá realizuje napr. akčnú hrovú drámu) dospeje k objaveniu zmyslu a významu diskutovaného, lingvisticky reprezentovaného, distribuovaného, tematizovaného poznania, lebo tie sú výsledkom navodeného, v celom svojom rozsahu riadeného a reflektovaného procesu výučby (kde subjektmi realizované spoločné učenie sa a vyučovanie je čosi od seba neodčleniteľné) – uvádza D. Kostrub (2010). Už L. S. Vygotský upozorňoval, že učenie sa a učenie sú dva neseparovateľné procesy. Keď hovoríme špeciálne o učení sa konceptov, musíme ho vždy analyzovať vo vzťahu s formálnym i s neformálnym kontextom učenia, ktoré sa subjektmi produkujú. Len tak môžeme porozumieť komplexným interakciám medzi asociáciou a reštruktúraciou v učení sa subjektov (J. I. Pozo, 1994, In Kostrub, D., 2010). V Srbsku sa tento model výučby označuje ako model A^{4,5}, ktorý je založený na sociokognitivistických teóriách učenia a učenia sa. Sociokonštruktivistický model (to znamená model A) je koncept otvoreného modelu výučby. V otvorenom systéme podrobný model učenia sa nie je vopred daný, ale vzniká v interakcii s deťmi, dospelými a prostredím, v ktorom sa nachádzajú. Plánovanie je kontinuálny proces (kurikulárne projektovanie), je súčasť pedagogicko-didaktickej praxe a nie je formálny, vopred daný a účelový. Stredobodom je samotné dieťa ako aktívny účastník v procese výučby. Všeobecným cieľom modelu A v procese výučby je autonómny a kompletný rozvoj dieťaťa. Dieťa si samostatne vytvára podmienky a podnety na rozvíjanie vlastných schopností a na nadobúdanie skúseností a poznatkov o sebe, iných ľuďoch, prostredí a svete. Model A sa zameriava na samotné dieťa, aby sa vyvíjalo a rozvíjalo ako individuum, ktoré sa učí a rozvíja vlastným tempom. Dieťa je chápané ako sociálny subjekt, ktorý sa rozvíja v interakcii so sociálno-kultúrnym prostredím a na základe toho si mení a prispôsobuje vlastné získané skúsenosti a poznanie. Dieťa sa ako subjekt v procese výučby učí, keď má na to osobný dôvod alebo to má preň osobný význam. Tento model výučby preferuje učenie sa ako proces vytvárania sociálneho konštruovania a nie osvojovanie poznania. Hra je významná aktivita dieťaťa, je spôsobom vyjadrovania sa a špecifická forma učenia sa, v ktorej dieťa koná v konkrétnej situácii na základe toho, čo má a tým, čo vie a dokáže. Vlastnou aktivitou dieťa hodnotí interakcie medzi fyzickým a sociálnym prostredím a na ten spôsob získava nevyhnutné predpoklady

⁴ Model A (Аутономност детета) – Министерство просвете Републике Србије– Упутство за вођење књиге рада васпитача 1992. Model A (model autonómneho a kompletného rozvoja detí, ktorý je založený na sociokognitivistických teóriách učenia a učenia sa).

⁵ Евалуациона студија „Е-С“ 1979–1982 – Пројекти Института за педагогију и андрагогију (ИПА) у домену предшколског васпитања 1989–1999 (Шема1). Евалуацна štúdia „Е-Š“ 1979 – 1982 – Пројекты Института пре педагогику а андрагогику (IPA) в домене предпримарнегo vzdelávania 1989 – 1999.

vlastných hraníc, ktoré mu umožnia zmenu a rozvoj. Pre komplexný rozvoj dieťaťa je dôležitá sociálna interakcia – sociálne vzťahy s dospelými a rovesníkmi. Dieťa v materskej škole jasne a takmer nepretržite prejavuje potrebu, aby rozumelo svetu, v ktorom sa nachádza a aby sa dokázalo v ňom vynásť. Dieťa má vlastné názory o veciach a stanoviská o javoch a udalostiach, ktoré si vytvára na základe už získaných skúseností. I vlastné získané koncepty si dieťa mení v interakciách so sociokultúrnym prostredím – praktickým použitím/aplikáciou, vyskúšaním, overovaním, zdôvodňovaním a pod., aby porozumelo a vynašlo sa v tom, čo má preň osobný zmysel a význam. Pre také učenie sa nie je potrebná vonkajšia „motivácia“, ale to neznamená, že deti treba ponechať samy na seba. Učiteľský profesionál (učiteľ predprimárneho vzdelávania) je tvorca, bádateľ, praktik a kritik vlastnej vyučovacej praxe. Tento model definuje koncepciu výučby, nezakladá proces výučby na mechanickom učení sa. Učiteľ v procese výučby si vytvára podmienky a podnety (obsah), ktorými zabezpečí optimálny psychický, motorický, emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa. Učiteľ je skôr partnerom, pomocníkom, konzultantom (poradcom) v rozvíjaní dieťaťa. Pomáha dieťaťu, aby sa osamostatňovalo a stávalo sa kompetentnejšie v konkrétnych – jemu blízkych situáciách. Tento model preferuje diskusie na nadobúdanie poznatkov. Učiteľ je tvorcom podmienok pre takéto sociokonštruktívne výmeny názorov medzi deťmi na základe toho, že organizuje proces výučby s vlastným partnerským a nie autoritatívnym prístupom. Hodnotenie (evalvácia) je súčasťou každého učenia sa dieťaťa, ktoré umožňuje uvedomovať si poznanie a jeho kvalitu. Podporovanie zmysluplného učenia sa detí umožňuje rozvoj integrovanej a plnohodnotnej osobnosti. Podporovanie a stimulovanie vlastného poznania je jedna z dôležitých úloh učiteľa. Sociokonštruktívne výmeny a interakcie medzi deťmi, spoločné riešenie problémov a partnerské – pozitívne intervencie učiteľa podporujú rozvoj dieťaťa. Učiteľ podporuje detskú introspekciu ako aj náhľad (perspektívu nazerania) na veci, javy, udalosti a pod., ich vedomie o vlastnom poznaní vlastným príkladom: tak, že opisuje, vysvetľuje a hodnotí vlastné postupy, ale aj stratégie (postupy) a metódy (spôsoby) dieťaťa – *dieťa sa tak učí, akým životom žije*. Ako dieťa hodnotí seba, iných a svoje okolie, záleží od prostredia, v ktorom žije, ako žije a aké mu podmienky na to vytvára rodina a materská škola (Министерство просвете Републике Србије, 1996).

3 EVALVÁCIA AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ VÝUČBY – DIAGNOSTIKOVANIE AKO PREDMET EVALVÁCIE

Koncept evalvácie v súčasnej dobe musí poskytovať presné a jasné rozhodnutia, ktoré má uskutočniť evalvátor. Evalvácia aplikovaná na výučbu a učenie sa je systematické a presné získavanie údajov, ktoré sú zahrnuté do procesu výučby od začiatku, takže je možné disponovať trvalými a úplnými informáciami, aby bola učiteľským profesionálom (učiteľom predprimárneho vzdelávania) adekvátne pochopená didaktická situácia, aby ju mohol hodnotne posúdiť a aby mohol uskutočniť adekvátne rozhodnutia pre progresívne zlepšovanie vyučovacích a učebných činností vo výučbe (L. Casanova, 1997, In Santibáñez, R. J., 2001). Na druhej strane evalvácia je proces, ktorého základným elementom je pozorovanie, ktoré sa uskutočňuje kontinuálne prostredníctvom interpretovania a pozorovania výučbových aktivít. Evalvovať znamená pripisovať hodnotu realite a posudzovať realitu takú, aká je, aby sa mohli urobiť rozhodnutia na základe vynesenia hodnotiacich súdov. Nesmie sa zabúdať, že evalvácia je zámerný, dynamický, funkčný, systematický, kontinuálny a komplexný proces získavania

informácií o rôznych aspektoch javov procesu výučby s cieľom posúdiť kvalitu a vhodnosť vzhľadom na stanovené ciele na báze posúdenia učebnej histórie v súlade s rozhodovaním spätým so zámerom zlepšiť či zvýšiť efektivitu procesu výučby. Evalvácia je zároveň dynamickým, otvoreným a kontextualizovaným procesom, ktorý sa vyvíja počas istého časového úseku a nie v izolovaných a vzájomne neprepojených činnostiach. Inými slovami, každý proces evalvácie má byť kontinuálny a nemá byť zapojený len na konci témy/didaktickej jednotky/obdobia/školského roka. Táto charakteristika dynamiky a trvalosti je to, čím učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) vedome znižujú povrchnosť, nezodpovednosť, nedôslednosť samotnej evalvácie. Evalvácia umožňuje hľadať a nachádzať *porozumenie* medzi počiatočným stavom, stanovenými cieľmi a konečným správaním, pričom z tejto trojitej komparácie bude možné dedukovať typ a stupeň vplyvu procesu výučby (komplexu výučbových aktivít), ktorý mal na učenie sa/rozvoj dieťaťa. Globálne zvážená evalvácia dôsledkov výučby bude tá evalvácia, ktorá bude zodpovedne informovať o tom, či učiaci sa subjekt bol spôsobilý rozvíjať si svoje kompetencie, prispôbiť svoje poznanie – spracovať informácie, znútniť si hodnoty, utvárať si postoje a pod. definované v prislúchajúcich pedagogických dokumentoch. Za týmto kontextom evalvovania dôsledkov výučby, ktoré prináša samozrejme sériu rozhodnutí zameraných na kritériá a indikátory kvalitatívneho posunu, sa nachádza hodnotenie toho, čo je učiaci sa subjekt spôsobilý (u)robiť/vykonať v súvislosti (tzv. výkonový štandard) s cieľom/cieľmi a obsahom (tzv. obsahový štandard) pedagogického dokumentu (kurikula) vytvoreného pre konkrétnu vzdelávaciu etapu (predprimárne vzdelávanie) a konkrétnejšie na to, aby sa presnejšie určila sústava cieľov pre jednotlivé cykly. Cieľ je koncipovaný z pohľadu didaktiky (učiteľa) ako želateľná, ucelená a očakávaná predstava predpokladaných a (z prislúchajúcich pedagogických dokumentov) žiaducich vlastností, poznania, kompetencií, hodnôt, poznania a pod. jednotlivca i skupín, ktoré možno nadobudnúť a rozvíjať vplyvom výučby. Cieľ je z didaktického aspektu aspiráciou. V procese výučby je/sú prítomné:

- počiatočné uvažovanie, konanie a pôsobenie dieťaťa, čo je odrazom jeho kompetencií, postojov, myšlienok, názorov, citov, presvedčení, očakávaní, schopností a pod., vlastnej identity a veľkosti autonómie (samostatnosti a relatívnej nezávislosti), od úrovne ktorých je potrebné vo výučbe odvíjať a koncipovať rozvoj akéhokoľvek jednotlivca;
- princípy výučby a hodnoty, ktoré orientujú činnosti učiacich sa a učiacich na dosiahnutie všeobecných cieľov a ktoré sa konkretizujú v špecifických a príp. čiastkových cieľoch v súvislosti s učivom/témou/obsahom;
- cieľové konanie, pôsobenie, uvažovanie – finálna bilancia, chápané ako dôsledok procesov učenia sa (a učiteľovho vyučovania) vo forme parciálnych zmien, celkových zmien, príp. komplexných zmien konania a pôsobenia, čo je poňaté ako obraz kompetencií, vlastnej identity a autonómie dieťaťa.

Proces výučby je determinovaný sériou didaktických rozhodnutí učiteľa, ktoré utvárajú triedny vzdelávací program – kurikulárny projekt. Tento proces didaktických rozhodnutí učiteľa je potrebné dôsledne analyzovať a vyhodnocovať ešte pred definovaním cieľového konania a pôsobenia učiacich sa subjektov; pred zohľadnením finálneho bilancovania. Didaktické rozhodnutia učiteľa sú tieto:

- rozhodnutia ohľadom výberu a definovania všeobecných cieľov, špecifických, príp. čiastkových cieľov;
- rozhodnutia ohľadom výberu, definovania a dotovania učebných skúseností;

- rozhodnutia ohľadom výberu učiva/tém/obsahu v súvislosti s didaktickou analýzou a výberovým konaním v súvislosti s konkrétnym učivom;
- rozhodnutia ohľadom voľby adekvátnej stratégie, zodpovedajúcich metód, prostriedkov a pod. – pretvárajúcich komponentov procesu výučby;
- rozhodnutia ohľadom výberu vhodnej organizačnej formy výučby;
- rozhodnutia ohľadom výberu pomôcok, techniky, technológií a pod. – podporných komponentov procesu výučby;
- rozhodnutia zamerané na adekvátny, efektívny a systematický proces diagnostikovania – zisťovania, overovania, hodnotenia a kontrolovania výučby.

Intervencia ako nepriame, ale zámerné zasahovanie do spôsobov konania a pôsobenia subjektov je súčasťou pedagogicko-didaktického konania a pôsobenia učiteľa vo výučbe. Intervenciou učiteľ ovplyvňuje (zasahuje, ochraňuje) konanie rozvíjajúceho sa subjektu, avšak nie v zmysle postupovania podľa vopred stanoveného učebného programu (akýchsi krokov, vzorov, predlôh a pod.), ale na základe dôsledne uskutočnenej diagnostiky toho-ktorého rozvíjajúceho sa subjektu. Na základe zrealizovanej diagnostiky má byť učiteľovi zrejmé, ktorým smerom sa uberá rozvoj (v súlade vývinovou trajektóriou) subjektu, vďaka čomu môže učiteľ orientovať svoju pedagogicko-didaktickú intervenciu do oblasti, o ktorej možno predpokladať, že intervencia v nej bude účinná; že bude v prospech rozvíjajúceho sa subjektu. Uvažujúci učiteľ si plne uvedomuje, že dieťa nie je „tabula rasa“, ale že disponuje ako predispozíciami (schopnosťami), tak i potencialitami (kompetenciami a i.). Táto téza vypovedá o úlohe učiteľa podporovať rozvoj toho, čím subjekt disponuje, nie toho, čo nie je vôbec prítomné a ani toho, čo už ďalší rozvoj nevyžaduje. Inak povedané, učiteľova intervencia sa nezameriava na nič, ale ani na to, čo už bolo dosiahnuté. Učiteľ, ako uvádzajú D. Newman, P. Griffin a M. Cole (1991, s. 93), má: ako prvé, (z)hodnotiť aktuálne štádium rozvoja učiaceho sa subjektu vzhľadom na zónu disponibilnú pre získavanie konceptu (nového učiva) a jeho postupného porozumenia a interiorizácie (náročný transformačný proces zvnútorňovania); po druhé, učiteľ musí hodnotiť otázku modifikovateľnosti konceptu (zo strany učiaceho sa subjektu) alebo aktuálnej dispozície dieťaťa učiť sa.

Pedagogická diagnostika predstavuje dôležitý proces (procesy) zisťovania, zhodnotenia a posúdenia „aktuálneho“ stavu konania a pôsobenia subjektu; pedagogická diagnostika slúži na identifikovanie povahy a príčiny čohosi, čo je (v náznakoch či v profile) prítomné v konaní a pôsobení jednotlivca. Zameriava sa na vzťah príčiny a účinku. V súvislosti s diagnostikovaním kompetencií autori tohto príspevku odporúčajú uplatňovať diferenciuálnu diagnostiku založenú na hypoteticko-deduktívnych metódach, pričom za hypotézu sa považuje potenciálna prítomnosť čohosi, čo možno potvrdiť či naopak vyvrátiť. Učiteľ vo výučbe najčastejšie pozorovaním získava a zaznamenáva všetky dostupné informácie o konaní a pôsobení subjektu a vytvára si zoznam pozorovaných javov a uvažuje nad otázkou „prečo to tak je?“ Učiteľ sa v prípade rozvíjania kompetencií zameria na protokompetenciu (vynárajúcu sa kompetenciu), posúdi možnosti jej didaktickej podpory a koncipuje indikácie pre ďalšiu výučbu. Učiteľ zároveň diagnostikou zistí rozpor medzi tým, čo by už dosiahnuté malo byť a ešte pre rôzne príčiny dosiahnuté nie je. Učiteľ má zaujať adekvátny postoj a zamerať sa na odhalenie najnaliehavejšej novej príčiny tohto symptómu. Učiteľ sa má vyvarovať nepresného definovania príčin, preto si má viackrát overiť svoju hypotézu. Pedagogická diagnostika je dôležitá najmä preto, aby boli didaktické indikácie cieľové a účinné. Medzi najčastejšie chyby pri

diagnostikovaní kompetencií je len zistenie, či je tá-ktorá kompetencia prítomná bez overenia si či kvality a rozsahu jej praktickej projekcie v samotnom konaní. Vo výučbe sú prítomné príhodné, význačné momenty, ktoré intenzívne učiteľ vyhľadáva so zámerom podpory rozvíjania kompetencií. Preto je dôležité robiť *diagnostiku založenú na dôkazoch*, ktorá zabraňuje vzniku omylov. Sú známe i komplikácie pedagogických/didaktických intervencií, ktoré pre učiaci sa/rozvíjajúci sa subjekt neznamenal progres, ale naopak úpadok. Myslí sa predovšetkým na to, keď intervencie zapríčiňujú negatívny zvrát v rozvoji (aj) kompetencií, keď spôsobili ich stagnáciu, utlmovanie. V tomto prípade možno hovoriť o pedagogickom šoku, pri ktorom ide o pedagogickú/didaktickú intervenciu poškodzujúcu rozvoj. Učiteľ si má uvedomiť, že vo výučbe sa má podporovať vytváranie konštruktívnych, nie agresívnych vzťahov s učiacimi sa a realizovať kritické aspekty informácie. Diagnostika založená na dôkazoch umožňuje presnejšie indikovať výučbu (a v nej rozvoj dieťaťa a jeho kompetencií); zamerať sa na to, na čo musí učiteľ myslieť skôr, než začne svoje vyučovanie. Svoje uplatnenie v takejto diagnostike majú tiež kazuistiky a ich riešenia. Uvedené zodpovedá reálnej didaktike pre reálne deti a reálnych učiteľov. Evalvovanie základných kompetencií – vyžaduje sa evalvovať systémy reflexie, akcie a revízie; evalvovať konania na poznatky komplexnosti elementov prítomných v ľudskom konaní. V centre racionálneho ľudského konania sa nachádza myslenie, porozumenie, ale i túžba a intencia (zámer/zameranosť). Diagnostikovanie – evalvácia (hodnotenie a posudzovanie):

- má byť dynamickou evalváciou, v ktorej sa hodnotia a posudzujú učebné *produkty*, na pozadí uskutočňujúcich sa procesov rozvoja. *Kolko pomoci učiaci sa potrebuje (ako rýchlo sa učí) a ako ju dokáže (efektívne) zovšeobecniť na podobné typy problémov (transfer)? Pomôcť (podporiť) v tom rozsahu, ktorý je primeraný a potrebný;*
- rozvíja sa cez interaktívnu a transakčnú situáciu súvisiacu s didaktickým trojuholníkom;
- zameriava sa na *určenie* ďalšej úrovne potenciálneho rozvoja;
- uplatnenie generácie IV. modelu hodnotenia (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, L. Mabry, In Skolnik, L. M., 2010). IV. model zahŕňa hodnoty pluralizmu, požiadavky, tvrdenia, obavy, otázky, presvedčenia; dáva priestor všetkým zúčastneným stranám. Hodnotiteľ je mediátor a diskutér. Hodnotenie je spolupráca a nie hodnotenie zhora – nadol;
- inšpiratívny model komplexného procesu evalvácie poskytuje R. J. Santibáñez (2000, In Núñez, C. J., 2009), ktorým zohľadňuje viaceré do modelu integrované procesy.

Pedagogické hodnotenie je proces, ktorý má prispieť k naplneniu výchovno-vzdelávacích cieľov. Keďže ide o veľmi závažnú súčasť výučby dotýkajúcu sa osobnosti hodnoteného, ale i hodnotiaceho, je dôležité k nej pristupovať na báze demokratickej zodpovednosti, ktorej súčasťou je podľa autorky tohto edukačného materiálu: požadovanie/získavanie informácií; kladenie otázok; vynášanie súdov. Bolo by prínosné, ak by učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) upúšťali od uvádzania pomyselných (zdanlivých) hodnotení a uprednostňovali a v didaktickej praxi realizovali hodnotenie a posudzovanie prostredníctvom kvalifikovaných, ale i humánnych hodnotiacich súdov. Vyriečiť hodnotiaci súd predpokladá najmä integrovanú a kongruentnú osobnosť učiteľa, ktorý si uvedomuje dosah vyriešených hodnotiacich súdov na učiace sa subjekty. Autorka upozorňuje na predčasné vynášanie súdov, unáhlenie sa a povrchné analyzovanie informácií prítomných vo výučbe alebo získaných vo výučbe (napr. medziľudské vzťahy). Na hodnotenie sa musíme pozerieť ako na

komplexný proces. To znamená, že musíme dokázať dopredu zodpovedať na otázky týkajúce sa hodnotenia, medzi ktoré C. J. Nuñez (2009) zaraďuje:

- *Čo hodnotiť?* Táto otázka je zameraná na to, čo sa bude pozorovať. Je dôležité presne precizovať obsahy a spôsobilosti, o ktorých sa získava informácia, ktorá bude potom podrobená analýze a hodnotená vzhľadom na vytvorené kritériá;
- *Načo/Prečo hodnotiť?* Neexistuje bezcieľne mechanické hodnotenie, vždy musí byť podriadené cieľom procesu, ktorý sa ide hodnotiť. Hodnotí sa najmä pre: selektovanie potencialít osôb, pre zabezpečenie spätnej väzby procesu, na determinovanie stupňa (na)učenia sa a rozvoja alebo ovládania cieľov dosiahnutých učiacimi sa;
- *Ako hodnotiť?* Keď sú už jasne definované východiskové otázky, je dôležité následne zvoliť najadekvátnejší a efektívny nástroj (metódu), ktorý závisí od kontextualizovanej situácie cez ciele procesu. Najvhodnejšími sú pozorovanie, autodiagnostika, skúšky;
- *Čím hodnotiť?* Táto otázka hovorí o vzťahu medzi metódou a potrebnými inštrumentmi. Tieto musia byť v súlade so sledovanými cieľmi, musia zodpovedať formálnemu aspektu, to znamená, že musia byť zostavené takou formou, ktorá zabráni vzniku chýb v hodnotiacom procese;
- *Kedy hodnotiť?* Hodnotiť sa musí v každom momente zodpovedajúcom didaktickej realite, t. j. na začiatku, počas i po skončení procesu výučby.

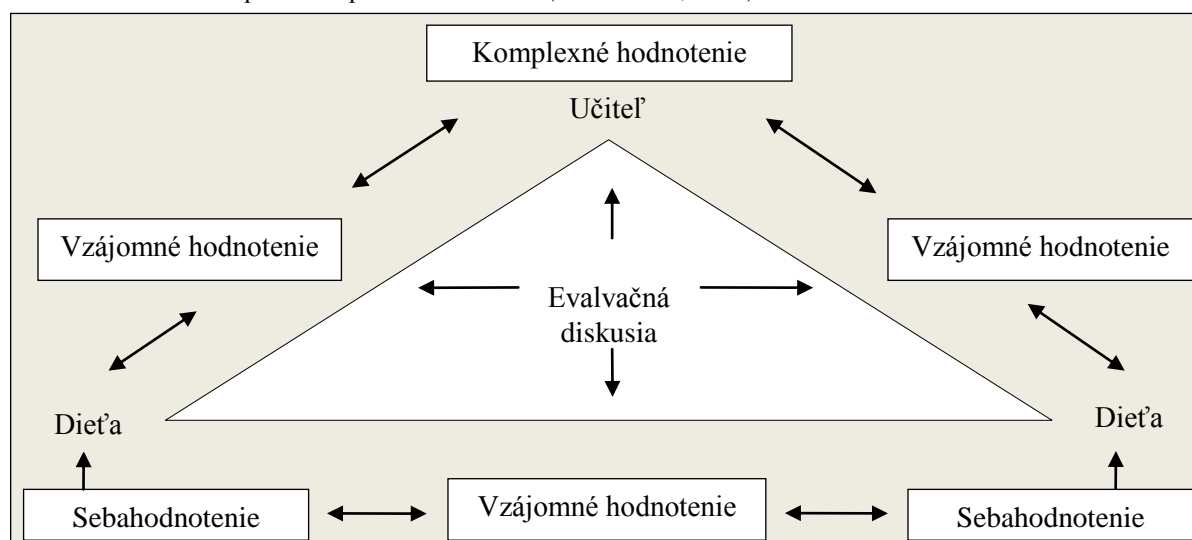
Ako uvádza C. J. Nuñez (2009), *autoevalvácia* (sebahodnotenie) je to, čo uskutočňuje sám aktér prispôbovaním sa vlastnému osobnému kritickému postoj – je to otázka kompromisu. Je to forma hodnotenia prostredníctvom toho, keď subjekt posudzuje vlastné poznanie, spôsobilosti, hodnoty, postoje a pod., tým môže subjekt ovplyvniť svoje ďalšie konanie, revidovať svoje vlastné aktivity na báze istej kontinuity, čo podporuje učenie sa i rozvoj subjektu. *Koevalvácia* (spoločné, vzájomne hodnotenie) je na báze kolaborácie. Realizuje sa vtedy, keď učiaca sa skupina vyslovuje svoje hodnotenia činností a produktov niektorého zo svojich členov alebo skupiny ako celku. Táto forma hodnotenia zodpovedá myšlienke, že rovnakým spôsobom, akým sa podporujú činnosti v skupine a dosahujú učebné výsledky, sa musia hľadať formy skupinového hodnotenia. To umožňuje znížiť – minimalizovať moc učiteľa pri hodnotení, a to decentralizovaním evalvačného aktu so zámerom podporiť kompromis učiacich sa subjektov v konštruovaní vlastného i spoločného procesu učenia sa so zameraním na výsledky. *Komplexné hodnotenie* v tomto procese vykonáva učiteľ. Integrovaný proces zahŕňa tiež i profesijnú činnosť, to znamená, že nielen učiteľ hodnotí svoje učiace sa subjekty a tieto sa autoevalvujú a evalvujú navzájom medzi sebou, ale tiež hodnotia svojho učiteľa. Situácia hodnotenia svojho učiteľa umožňuje reálnu spätnú väzbu na úroveň učenia sa, učiteľovho učenia a úroveň systému výučby.

Ako uvádza R. J. Santibáñez (2000, In Nuñez, C. J., 2009) – na to, aby si učiace sa subjekty rozvíjali vlastné evalváciu (autoevalváciu) a evalváciu svojich spolužiakov, je potrebné im umožniť verifikovať vlastné nedostatky, chyby, ťažkosti i úspech na ceste, ktorou majú získať očakávané výsledky vlastného učenia sa. Tak sa bude dieťa učiť, že nie je vždy a bezpodmienečne závislé od učiteľa v otázke analyzovania, interpretovania a posudzovania vo výučbe riešených tém/otázok, ale zároveň si tiež rozvinie predpoklady pre uvedomovanie si, uskutočňovanie rozhodnutí, spoznávanie, akceptovanie, hodnotenie na vážnosti, úcte, úprimnosti a zodpovednosti založených argumentov i kvalitu a vlastný učebný výkon a výkon svojich spolužiakov. Uvedené sa stáva základom pre aktívny a permanentný kompromis v konštruovaní a hodnotení vlastného učenia sa a učenia sa spolužiakov.

Preto je potrebné využiť každý moment a udalosť, v ktorých sa rozvíja učenie sa, ako napr. produkty skupinových aktivít (učiach sa skupín) v teréne, v laboratóriu, cez expozície, prezentácie, diskusie alebo debaty (najmä na báze riešenia učebných/životných problémov) a pod. Tu vystupuje do popredia kooperatívnosť so zavŕšením orientačnej a formatívnej roly, ale i otázka sebaučenia sa v kolaboratívnom učení sa. P. E. Luna (1999) uvádza, že výučba predstavuje akčnú diskusiu (produktujúci diskurz), ktorá nesie znak kreatívnosti zúčastnených subjektov. Takáto výučba umožňuje interpretovať realitu z pohľadu angažujúcich sa subjektov a vytvára priestor na vynárajúce sa kritické a hodnotiace myslenie zodpovedajúce sociálnemu charakteru poznania. Súčasťou takto chápanej výučby je aj hodnotenie, ktoré je vymedzené ako dynamický a systematický proces. Proces, v ktorom prebieha evalvačná diskusia medzi účastníkmi – učiteľom a deťmi. To znamená, že by nemalo ísť iba o číselné vyjadrenie v podobe klasifikácie a pomyselných jednoslovných pochvál, ktoré nevypovedajú o výkone učiaceho sa subjektu, úsilí či jeho nedostatkoch, ale o vzájomnú interakciu, ktorá smeruje k naplneniu výchovno-vzdelávacích cieľov a k celkovému rozvoju detí. Medzi najzákladnejšie diagnostické (a zároveň) výskumné metódy zaraďujeme pozorovanie práve pre jeho efektívnosť a technickú nenáročnosť. Pozorovanie vo výučbe ma byť zacielené najmä na:

- pozorovanie komplexného/integrálneho rozvoja centované na každý učiach sa subjekt a spočívajúce na opisovaní (deskripcii) procesu jeho rozvoja;
- pozorovanie efektívnej aplikácie pedagogického dokumentu (kurikula) umožňujúce poskytnúť zmysel a význam a konštruovania a implementácii toho-ktorého kurikulárneho projektu;
- pozorovanie profilu aplikácie a vplyvu jednotlivých kurikulárnych projektov vo výučbe;
- pozorovanie zamerané na sebahodnotenie, t. j. hodnotenie profesijného konania a jeho kvality učiteľa so zámerom poznať svoj odborný rast a didaktický rozvoj;
- pozorovanie ako metóda bádania/skúmania ako súčasť pedagogického výskumu – učiteľ ako výskumník.

Schéma 2 Model komplexného procesu evalvácie (C. J. Núñez, 2009)



4 VÝSKUMNÁ ČASŤ – VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Diskurz dieťaťa a detstva sa v dejinách ľudstva menil a nebol chápaný, ako je chápaný v súčasnosti. Pluralita názorov a spochybňovanie vedeckých i nevedeckých konceptov je skutočnosťou, ale i východiskom, aby dieťa bolo chápané ako autonómny, kompetentný a sociálny subjekt v súčasnej multikultúrnej spoločnosti. V súčasnosti prebiehajúca školská reforma je súhrnom cielených zmien ako na Slovensku, tak i v celej Európe, ktoré sa zameriavajú na to, aby predprimárne vzdelávanie nebolo chápané len ako príprava dieťaťa na nástup do základnej školy, ale príprava na zodpovedný život v demokratickej spoločnosti 21. storočia. Jedna z priorít školskej reformy je, aby nastala zmena v oblasti prístupu, v príprave dieťaťa pre život, presnejšie na zmenu prístupu učiteľovho učenia a zmenu učenia sa dieťaťa.

Súčasný trendy v pedagogike s požiadavkami na predprimárne vzdelávanie už nepočítajú s dominantným postavením učiteľa ako principiálnym zdrojom informácií, ktorý odovzdáva hotové poznatky pasívnemu dieťaťu, ale stredobodom sa stáva samotné dieťa ako aktívny účastník v procese výučby s dostatočným priestorom na aktívnu participáciu a na vlastné učenie sa. V rámci školskej reformy v postkomunistických krajinách, aj na Slovensku a v Srbsku, sa ako jedna z alternatív vyučovania uplatňuje koncept sociokognitívneho modelu výučby alebo modelu A, ako sa označuje v Srbsku, ktorý je založený na autonómnom a kompletnom rozvoji dieťaťa/detí.

Problematika predmetu skúmania je definovaná nasledovne: na základe sústavného pozorovania správania učiteľov v rôznych situáciách školského edukačného kontextu usudzujeme, že v súčasnej pedagogicko-didaktickej praxi málo badáme podporu autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí. Uvedená podpora je zväčša zúžená len na vykonávanie limitovaných a jednoznačných požiadaviek, nárokov, príkazov, usmernení, manipulovaní a pod., a preto sa domnievame, že je potrebné, aby si učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) zmenili *perspektívu nazerania* na koncept autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí a na možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania.

5 METODOLÓGIA, METODIKA A ORGANIZÁCIA KVALITATÍVNEHO SKÚMANIA

V skúmaní sme využili kvalitatívny výskum. Rozhodnutie pre tento typ výskumu vzišlo z uvedomenia si, že skúmané javy sú pod zorným uhlom človeka, ktorý ovplyvňuje výber metodológie a ovplyvňuje celkový charakter skúmania. Subjektmi nášho skúmania boli učiteľky a nás zaujímali ich názory na predmet skúmania, ktorý je taktiež úzko previazaný na ďalšie subjekty (deti). Prednostne nás zaujímali názory, presvedčenia, myšlienky a pod., ktoré majú humánny charakter. Skúmané javy vypovedajú o spektre rozmanitých javov. Na pochopenie spektra rozmanitých javov autonómneho, kompetentného a kolaboratívneho konania dieťaťa je potrebné nechať uvedené javy konceptualizovať učiteľom. Konanie dieťaťa je z pohľadu učiteľov zapojených do výskumu podmienené mentálnymi reprezentáciami (ako i sociálne prijateľnými reprezentáciami) a ich svojbytnou interpretáciou samotným aktérom – učiteľom. Samotné konanie jedného aktéra závisí od kvality jeho interakcie s druhým/ďalším aktérom konania. Analyzovaním zmienenej interakcie a jej dôsledkov z pohľadu samotných aktérov možno usudzovať a interpretovať významovosť tejto interakcie. Práve významovosť interakcie a jej zdôvodnenie sú predmetom našich vedeckých aktivít. Samotní učitelia – praktici boli pre nás neodmysliteľným zdrojom poznania z dôvodu, že práve oni môžu hodnotiť

učebné situácie i celý proces výučby z ich pohľadu ako čosi už neprijateľné, vyžadujúce zmenu či vyžadujúce nejakú praktickú odpoveď v podobe zodpovedajúceho riešenia. Reflexia ako spätná väzba mala zásadný význam pre pochopenie toho, čo sa počas výskumu dialo; pre opis činností a konania subjektov, zoskupovanie myšlienok a následných, už ucelenejších predstáv o tom, čo sme prežili, čo sme pochopili; na analyzovanie komplexnej skúsenosti z realizácie výskumu i pre vyvodzovanie záverov z toho, čo sme získali a naučili sa a hlavne aj pre interpretáciu všetkého, čo sa udialo. Riadili sme sa požiadavkami definovanými Z. Obdržálkom a kol. (1989, s. 91), ktoré odrážali príslušnú oblasť reality, boli prehľadné a logické, objasňovali tie problémy, ktoré neboli dosiaľ dostatočne vysvetlené, formulovali odpovede vo vzťahu k skutočnému objektu, boli na aplikačnej a operačnej úrovni dostatočne reálne, umožnili analyzovať skúmaný jav. P. Gavora (1999, s. 32) uvádza, že „*cieľom kvalitatívneho výskumu je porozumieť človeku, predovšetkým chápať jeho vlastné hľadiská – ako on vidí veci a posudzuje konanie*“. Preto je prirodzené pýtať sa na veci, javy, udalosti a pod. profesijného života (učiteľov materských škôl), ako uvádza M. Miovský (2006, s. 187), kvalifikovaný odhad sa principiálne zakladá na predpoklade, že človek, ktorý prichádza s určitým fenoménom (ktorý nás výskumne zaujíma) do pravidelného a intenzívneho kontaktu, má o tomto fenoméne dobrú predstavu podporenú práve svojou skúsenosťou. Túto svoju skúsenosť a poznanie je schopný komunikovať tak, aby to bolo využiteľné pre výskumné účely. Takto konajúceho a komunikujúceho človeka označujeme pojmom expert. Diskurz sa chápe ako spoločensky konštituovaná forma rozpravy (poznania), ktorá umožňuje istým spôsobom tematizovať a konštruovať spoločenskú realitu. Diskurz preto zahŕňa praktiky reprezentácie, ktoré systematickým spôsobom konštituujú objekt a subjekt diskurzu a produkujú súbory vzájomne súvisiacich výrokov (J. Plichtová, 2002, s. 197). Taktiež je dôležité uviesť, že subjekty kvalitatívneho výskumu sú skúmané v prirodzenom prostredí, ktoré dodáva obom stranám účastným na výskume možnosť spolupráce. Podstatou kvalitatívneho výskumu je zbieranie kvalitatívnych údajov vo forme slov, obrázkov, ktoré poskytujú podrobný opis javu (situácie) a vedú k vytvoreniu teórie. Kvalitatívny výskum umožňuje zistiť, ako uvádza Š. Švec (1998, s. 54), „*kvalitu určitých edukačných činností, vzťahov a situácií a ich holistický (celkový, úplný) obraz*“. R. C. Bogdan a S. K. Biklenová (1992, In Švec, Š., 1998, s. 56) uvádzajú nasledovné znaky kvalitatívneho výskumu: v popredí je prirodzené prostredie, ktoré je priamym zdrojom údajov; zbierajú sa skôr kvalitatívne údaje vo forme slov a obrázkov; kvalitatívny výskumník má tendenciu analyzovať údaje induktívne; hlavným zámerom kvalitatívneho výskumníka je zisťovať to, aký zmysel ľudia dávajú svojmu životu; kvalitatívny výskumník sa zaoberá nielen procesom, ale aj produktom ľudských interakcií. Medzi hlavné črty kvalitatívneho výskumu sa radí intenzívnosť a dlhodobosť, podrobný zápis, zhotovujú sa i audio alebo video záznamy, pozoruje sa takmer všetko, čo sa v konkrétnom prostredí udeje. Akčný výskum je jedným z druhov vedeckého výskumu, v ktorom učitelia systematicky skúmajú vlastnú didaktickú prax s jediným cieľom – skvalitniť ju. Obvykle ho vykonávajú učitelia (často v spolupráci s výskumníkmi) priamo v rámci svojej didaktickej praxe, kde je súčasťou procesu výučby. Akčný výskum reaguje na aktuálne potreby didaktickej praxe (niekedy iba čiastkové, ktorými sa profesionálni výskumníci nezaobierajú, pretože ich považujú za menej podstatné), prostredníctvom neho sa navrhujú riešenia, ktoré sa overujú priamo v procese výučby a v prípade účinného výsledku sa riešenia prenášajú do procesu výučby. Akčný výskum by mal byť súčasťou procesu výučby každého učiteľa, ktorý chce naplniť systém kvality výučby – rozvíjať učiteľské kompetencie. Na základe uvádzaných skúseností s realizáciou akčného výskumu sa stotožňujeme s tvrdením I. Pavlova (2002, s. 67), že

pokiaľ má nastať istá konceptuálna zmena, musíme tieto hlboké vrstvy učiteľovej profesionálnej štruktúry zasiahnuť tak, aby si uvedomil: existenciu vlastnej koncepcie (obsah, štruktúru, hranice a pod.), potrebu a podstatu očakávaných zmien, cesty zmien – reálne aktivity, ktoré obohatia, usmernia, prípadne čiastočne rekonštruujú prvky pôvodnej individuálnej koncepcie. Koncept „učiteľ – výskumník“ je súčasťou postmodernej literatúry o reforme školského systému, ktorá podporuje prípravu učiteľských profesionálov (učiteľov predprimárneho vzdelávania) v zlepšovaní ich pracovného prostredia, v profesionalizácii procesu výučby a v rozvoji osobnosti jednotlivca či skupiny. V súvislosti s novými podmienkami v školstve učitelia postupne zastávajú novú rolu v oblasti monitorovania školského vzdelávacieho programu (kurikula), autoevalvácie a zhodnocovania kvality procesu výučby. Učitelia v predprimárnom vzdelávaní ako tvorcovia kvality procesu výučby postupne nadobúdajú ďalšiu profesijnú kompetenciu súvisiacu so zmenami v procese výučby – a to kompetenciu realizovať výskum – status učiteľa výskumníka. Ako uvádza L. Stenhouse: „*Sú to učitelia, ktorí sa nakoniec budú meniť, aby porozumeli súčasnému školskému systému*“ (In Rudduck, 1988). Ak sa učitelia zapoja do akčného výskumu, pochopia samotný proces výučby. To, čo sa (na)učia, bude mať veľký vplyv na to, čo sa deje v učiacich sa skupinách detí, školách. Súčasný smerovanie rozvoja profesijného rozvoja učiteľov je príprava učiva/tém/obsahov (zameraných na kompetenčný profil) učiteľmi a zlepšovanie iniciatívy škôl. Učitelia v predprimárnom vzdelávaní by mali realizovať výučbu zameranú na nadobúdanie a rozvoj kompetencií a realizovať výučbu prostredníctvom kritických (provokatívnych) otázok, preto by mali/musia evalvovať svoju vlastnú didaktickú prax tak, ako to vyžaduje akčný výskum. Pri chápaní kompetencií, či už v súvislosti s učiteľom a jeho profesijnými kompetenciami (medzi ktoré patrí aj kompetencia realizovať výskum), alebo výučbou zameranou na nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií chápeme kompetencie v súlade s poňatím J. G. Sacristána a kol. (2008) ako konštrukty, ktoré na spôsob konglomerátov definujú vnútorné potenciály subjektov (vychádzajú z vnútorného potenciálu subjektu), majú komplexnú kompozíciu zahrňujúcu kognitívne štruktúry, motiváciu, postoje a prejavy správania a vyjadrujú stav subjektu riešiť/vyriešiť vlastnú participáciu v sociokultúrnom prostredí ako člena sociálnej komunity. Komplex kognitívnych štruktúr, motivácie, postojov, hodnotenia a konania vyjadrujú charakter a konkrétny obsah tejto komplexnej kompozície a vyjadrujú identitu kompetencie, ktorou sa kompetencie navzájom od seba diferencujú. Z uvedeného vyplýva, že každá kompetencia má svoju „kognitívno-konatívnu podobu“, na základe ktorej môžeme označiť charakter a obsah konkrétnej kompetencie, aj keď je zrejma najmä konatívna rovina. Kompetencie podľa J. G. Sacristána a kol. (2008) ďalej sú:

- preskupujúce sa – vytvárajú zoskupenia podľa aktuálneho použitia, niektoré kompetencie môžu byť začlenené pod ostatnými kompetenciami, preskupujú sa rôzne kognitívne štruktúry, využívajú sa rôzne konceptuálne mapy, ktoré sa spájajú podľa potreby riešenia/vyriešenia konkrétnej situácie,
- sú premenlivé – dynamicky sa menia a rozvíjajú, nemajú trvalý a ustálený charakter,
- nemajú rovnakú komplexnosť – môžu mať charakter mikrokompetencie alebo metakompetencie, viaceré mikrokompetencie sú súčasťou metakompetencie,
- môžu sa vzájomne prelínať v kognitívnej časti kompetencie – časť kognitívnej štruktúry jednej kompetencie sa „prekrýva“ s kognitívnu štruktúrou inej/ďalšej kompetencie.

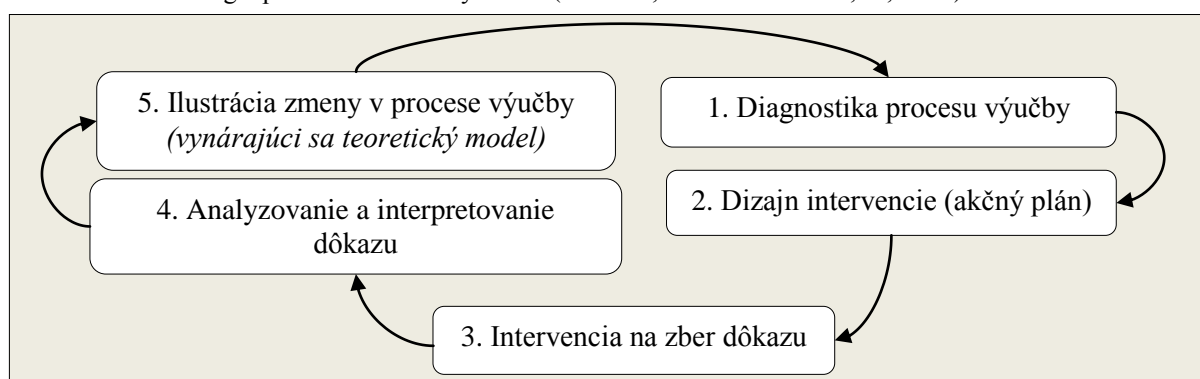
Ak učiteľ disponuje adekvátnymi profesijnými kompetenciami, je spôsobilý rozvíjať i svoju kompetenciu realizovať pedagogický výskum. A ako uvádza L. Stenhouse (In Goetz, LeCompte, 1988, s. 18), myšlienka učiteľa – výskumníka znamená rozvíjať neustálu pozíciu permanentného skúmania svojej vlastnej vyučovacej praxe. Prístup, ktorý sa zvolí a vo výskume uplatní, je orientovaný v tom zmysle, že všetky subjekty zapojené do jeho realizácie sú chápané a akceptované v prvom rade ako sociokultúrne aktívne subjekty, t. j. ako členovia istej výskumnej komunity, ktorí majú isté úlohy v rámci rozličných činností a tieto úlohy za určitých okolností zrealizujú. Cieľ pedagogického skúmania spočíva v rozvíjaní pozornej reflexie s cieľom podporiť profesionálny úspech učiteľov. P. Willis (1977, In Goetz, LeCompte, 1988, s. 19) uvádza, podľa L. Stenhouseho školské inštitúcie nie sú len miestami, kde sa „reprodukuje“ kultúra a ideológie, ale kde sa tieto tiež produkujú. Výskumník, ako uvádzajú J. P. Goetz, M. D. LeCompte (1988, s. 16), má explikovať teoretický rámec svojej profesijnej činnosti, má jasne definovať, ktoré vplyvy na neho pôsobia, ktoré fenomény bude študovať, ktoré limity sa vzťahujú na paradigmy a ktoré teórie rámcujú jeho profesijnú činnosť. Nemôže sa zabúdať na to, že pedagogický výskum ako aplikovaný výskum je podmienený prioritným cieľom, a to pomôcť procesom reflexie a kritiky na to, aby bolo možné zlepšovať kvalitu procesu výučby. Výučba, na rozdiel od iných teoretickejších rámcov ľudskej skúsenosti, sa charakterizuje cez svoju vlastnú praktickú dimenziu. Praktické problémy sú niečo, čoho riešenie sa nachádza v konaní vo vnútri tejto istej praxe; to vyžaduje povedať, že pedagogicko-didaktické problémy nie sú výnimočne teoretické, to znamená, že nemôžu byť objavené zvonku a ani ich riešenia sa nemôžu navrhnuť mimo každodenného života v školských triedach. Mnohí učitelia v predprimárnom vzdelávaní verbálne deklarujú, že nemajú žiadny problém vo svojich učiacich sa skupinách detí. Ak sú však zapojení napr. do focus group^{6,7}, začínajú diskutovať a verejne priznávať, že v procese výučby je prítomných viacero problémov. Niektoré ťažkosti však majú problém definovať, avšak väčší problém je pre nich identifikovať a definovať príčinu vzniku problémov. Svoje úvahy nepodkladajú serióznou analýzou, ale poukazujú na to, že oni majú „vyučovať, a nie teoretizovať“. Domnievame sa, že zapojenie učiteľov v predprimárnom vzdelávaní do aktívneho skúmania výučbovej praxe im umožní odhaliť, čo, príp. kto stojí za vznikom problémov. Práve ich aktívnym angažovaním sa v akčnom výskume (praktickom skúmaní) môžu začať, ako uvádzajú M. White a D. Epston (1993, In Niemeyer Donoso T., 2004, s. 19), prepisovať históriu, ktorú vytvára každý pre seba samého, ako i participatívne celkovo. Jedna z veľkých otázok v pedagogickom výskume sa vzťahuje na definíciu problému alebo identifikovania hlavných problémov. Myslíme si, že

⁶ Využívanie focus group/fokusovej skupiny v evalvácii umožňuje koordinovať rôzne uhly pohľadu. Keď sa zoskupia participanti s rozličnými pozíciami, umožní sa v rovnakom čase komunikovanie a explikácia rozmanitých uhlov pohľadu, ako aj spresnenie ich názorov. Focus group je jedinečný nástroj umožňujúci výskumníkovi konfrontovať informáciu. Situácia vo focus group umožňuje získať rozmanité uhly pohľadu a vysvetlenia podporované vzájomnou interakciou. Ponúka sa tak každému participantovi možnosť zdôvodniť to, čo povie.

⁷ Autorka tohto edukačného materiálu okrem iného realizovala kvalitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií (pozri napr. Využitie fókusovej skupiny ako nástroja na získavanie vybraných sociálnych reprezentácií, In ERDÉLYI, Margit et al., *Eruditio – Educatio*. Komárno : Univerzita J. Selyeho v Komárne, 2012. No. 2, roč. 7, s. 55-90. ISSN 1336-8893. Focus group ako výskumný nástroj kvalitatívnej metodológie, In Sapere Aude 2012 – Vzdelávaní a dnešná spoločnosť, Vol. II., Hradec Králové : MAGNANINTAS, 2012, s. 31-40. ISBN 978-80-904877-9-6. Praktické skúmanie – akčný výskum v predprimárnom vzdelávaní, In *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*, Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012, s. 157-170. ISBN 978-80-555-0703-3. Učiteľ – výskumník v procese evalvovania, In *Pedagogická diagnostika a evaluace* [CD-ROM]. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2012, s.185-196.

princiálny problém musí reflektovať realitu učiacej sa skupiny detí alebo školy, tak ako musí byť konkrétny a prístupný riešeniu. Pokiaľ ide o definíciu kľúčových pojmov vo výučbe, veríme, že učitelia musia byť principiálne zodpovední. Vo výučbe sa môže pozorovať konštitúcia vzťahového priestoru – základná existujúca koordinácia spočívajúca na báze témy všeobecnej skúsenosti, ktorá spája skupinu, zážitky a aktuálne osobné skúsenosti. Analýza procesu výučby zameraná na akčný výskum a vychádzajúca z heuristických techník, ako sú objavenie zmyslu a pripisovanie významu (konverzácia a pozorovanie), a participatívnych techník (focus group, epistemické otázky, dialóg, reflexia a iné) sú základom pre učiteľovo pochopenie toho, čo sa deje vo výučbe. Podpora autonómie učiteľa spočíva na jeho zapojení sa do akčného výskumu tak, aby mohol adekvátnym spôsobom skúmať svoju vlastnú didaktickú situáciu, napr. tiež prostredníctvom (seba)analyzovania a prípadovej štúdie či eseje. Prínosy akčného výskumu pre učiteľov: podporuje odborný rast učiteľov; prináša zmeny v uvažovaní a konaní učiteľov, rozvoji ich kritického myslenia a chápaní podstaty vzdelávania; motivuje učiteľov pre inovačné postupy, sebareflexiu, sebahodnotenie; je to spôsob, ako sa stať lepším učiteľom, ako riešiť problémy v škole či v učiacej sa skupine detí; podporuje rozvoj pedagogickej vedy; je integrálnou súčasťou výučby; skvalitňuje výučbu v školách, umožňuje uplatnenie nových výskumných zistení v didaktickej praxi. Koncept „učiteľ – výskum“ má svoj pôvod v akčnom výskume, v ktorom učitelia v predprimárnom vzdelávaní prakticky skúmajú proces výučby v učiacej sa skupine detí alebo realizujú druh pedagogického výskumu (kvalitatívne – praktické skúmanie), ktorý reaguje na aktuálne problémy v procese výučby. Akčný výskum, ako uvádzajú S. Kemmis, R. McTaggart (1982), je cielene orientované skúmanie, ktoré realizuje skupina výskumníkov (učiteľov) v podmienkach procesu výučby. Vyznačuje sa špirálovitými cyklami identifikovania problému, systematickým zberom dát, reflexiou, analýzou, postupmi, ktoré sú riadené na základe získaných dát a redefinovaním. Spojenie konceptov „akcia“ a „výskum“ upozorňuje na základné špecifiká tejto metódy – vyskúšanie si návrhov na zmenu v didaktickej praxi ako prostriedku na získanie poznania a/alebo zlepšovania podmienok procesu učenia a učenia sa. Cieľom akčného výskumu ako súčasťou učiteľovej činnosti je získať praktické výsledky využiteľné bezprostredne v didaktickej situácii, pritom sa nevyklučuje ich prínos pre rozvoj širších generalizácií alebo – ako vyšší stupeň – na tvorbu koncepcií a vedeckých teórií. Rozširovanie výskumných zistení sa uskutočňuje spravidla diagnostikou výmenou medzi učiteľmi v rámci profesijných združení na škole, inštitúcií kontinuálneho vzdelávania a prostredníctvom vysokých škôl. Metodológia procesu akčného výskumu, ako uvádza T. Hernández Gil (2007, s. 17), sa reprezentuje cyklickou formou, v špirále alebo kruhu (J. Elliott, 1997 In Hernández Gil, T. 2007, s. 17). Cyklický proces sa skladá z viacerých fáz: 1. Diagnostika procesu výučby; 2. Dizajn intervencie (akčný plán); 3. Intervencia na zber dôkazu; 4. Analyzovanie a interpretovanie dôkazu; 5. Ilustrácia zmeny v procese výučby (*vynárajúci sa teoretický model*). Uvedené fázy sú zahrnuté cez reflexiu – akciu – reflexiu (ako i akciu – reflexiu – revíziu).

Schéma 3 Metodológia procesu akčného výskumu (J. Elliott, In Hernández Gil, T., 2007).



Cieľom skúmania bolo identifikovať prostredníctvom interpretácií a vzájomného vydiskutovania významu sociálne reprezentácie vybraných, profesijne súvzťažných konštruktov – autonómnosť a kompetentnosť – dieťaťa. Zámerom bolo zistiť, čo vlastne učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) v Srbsku a na Slovensku o kľúčových pojmoch súvisiacich s výskumným problémom vedia, čo si o vybranom probléme myslia, aké vidia možné riešenia vybraného problému – spoznať konkrétne sociálne reprezentácie. Pozornosť sme orientovali na získanie repertoáru možných názorov, príp. postojov, aké sa v komunite učiteľských profesionálov vyskytujú. Tieto názory, stanoviská triedime a analyzujeme. Súčasťou skúmania je tiež dokumentovanie spôsobu, akým učiteľskí profesionáli o vybranom probléme hovoria, aký slovník, aké metafory, analógie uplatňujú. V skúmaní porovnávame názory, stanoviská na možnosti rozvíjania samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí učiteľských profesionálov v Srbsku a na Slovensku. Pri zisteniach, ktoré sa nám ukázali ako pozoruhodné, sa pokúšame o vlastnú interpretáciu, ktorú považujeme za jednu z perspektív nazerania na skúmanú tému. Predmetom skúmania sú procesné diskusie vo fókusových skupinách.

Výskumné otázky:

- Ako si vysvetľujú pojmy autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania)?
- Aké možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentujú učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) v Srbsku a na Slovensku?

Výskumné otázky sme transponovali do kľúčových pojmov, okolo ktorých sa rozvíjali diskusie s učiteľmi predprimárneho vzdelávania vo fókusových skupinách.

- Čo chápeš pod pojmom samostatnosť dieťaťa/detí?
- Čo chápeš pod pojmom kompetentnosť dieťaťa/detí?
- Ako optimálne podporovať rozvíjanie samostatnosti dieťaťa/detí?
- Ako optimálne podporovať rozvíjanie kompetentnosti dieťaťa/detí?
- Ťažkosti, ktoré znemožňujú rozvíjanie samostatnosti dieťaťa/detí – ktoré sú to?
- Ťažkosti, ktoré znemožňujú rozvíjanie kompetentnosti dieťaťa/detí – ktoré sú to?

Výskumný nástroj a metódy – fókusová skupina ako diskutujúca skupina predstavuje miniatúru mysliacej spoločnosti. To znamená, že v menšom meradle reprezentuje skupinu ľudí, ich uvažovanie o predmetnej problematike. Za výskumný nástroj sme si preto zvolili a v skúmaní uplatnili fókusovú skupinu, a to z viacerých metodologických aspektov. J. Plichtová uvádza (2002, s. 210-213), že

fókusová skupina (focus group)⁸ nie je prirodzenou skupinou, ale je to skupina vytvorená *ad hoc* a reprezentuje kategóriu účastníkov (v našom skúmaní učiteľských profesionálov), ktorí o konkrétnej problematike majú čo povedať. Sú informačne a skúsenostne „bohatí“, presnejšie riešená problematika sa ich istým spôsobom bytostne týka. Pre fókusovú skupinu sa používa aj názov skupinové interview, fókusové interview alebo hĺbkové skupinové interview zamerané predovšetkým na komunikáciu medzi účastníkmi navzájom, o postupnú konvergenciu ich názorov (A. Kolman, 1999, In Plichtová, J. 2002). *Spoločenský diskurz* o nejakom novom poznatku rozširuje totiž možnosť, ako (si) vysvetliť vlastné individuálne skúsenosti, resp. ako ich ukotviť v širších súvislostiach, ako ich posúdiť vzhľadom na skúsenosti ostatných. Inými slovami, nové poznatky umožňujú hlbšiu reflexiu. Individuálne myslenie je totiž výsledkom istej individuálnej špecifickej elaborácie kolektívne zdieľaných sociálnych reprezentácií, ktorá zahŕňa aj perspektívu a skúsenosti jednotlivca (J. Plichtová, 2002, s. 33). Mysleň je modelovaná ako viacúrovňový, hierarchicky usporiadaný systém, ktorého funkciou je reprezentovať skúsenosť, uchovávať jej dosiahnutú úroveň a zaisťovať optimálnu adaptáciu človeka na meniace sa prostredie (M. Sedláková, 2004, s. 208). Mysleň jednotlivca neostáva pred svetom izolovaná, ale je v interakcii s inými myšliami. Je dôležité pripomenúť si, ako uvádza J. Plichtová (2002, s. 37), že tvorivý myšlienkový pohyb je aj na intrapsychickej i na interpsychickej úrovni. *Sociálne reprezentácie* predstavujú názory a presvedčenia, ktoré sa spoločne utvárajú a udržiavajú v spoločenských skupinách, homogenizujú a zjednocujú porozumenie a hodnotenie sveta prostredníctvom konsenzuálnej konštrukcie reality. Umožňujú vzájomnú efektívnu komunikáciu jej vlastníkov i formovanie spoločných cieľov a kolaboráciu (J. Plichtová, 1998). Sociálne reprezentácie sú zároveň spoločenskou formou poznania, ktorá sa odvíja od praktickej (každodennej) skúsenosti sociálnych aktérov, ich pozícií a vzťahu so spoločenskou realitou. Pre diskurzívnu psychológiu, ako uvádza M. Sedláková (2004, s. 214), je zásadnou tézou, že človek poznáva svet spolu s druhými ľuďmi, pričom využíva jazyk, a preto je poznanie kultúrne podmienené. Vlastnosti mysle a jej operovanie pojmi umožňujú konštruovať jednoduché línie uvažovania, ale aj komplexné teórie o svete, vytvárané na základe konceptuálnych väzieb medzi vecami, ktoré pozorujeme a robíme. Ako uvádzajú R. Harré, R. G. Gillet (2001, s. 73), ľudia sú tí, ktorí používajú pojmy ako kompetentní manažéri systému znakov a aktívni účastníci svojich skúseností. Vyberajú si, z akého aspektu sa situácie zúčastnia, čo sa stáva základom používania určitých slov, pojmov. Oni používajú tieto slová, pojmy, čo im potom umožňuje uvažovať o rôznych skúsenostiach, spájať ich s inými skúsenosťami a abstraktnejším myslením. Pochopenie a používanie slova, pojmu je preto diskurzívna spôsobilosť, lebo si ho človek vyberá z bohatej množiny možných skúseností. *Diskurzívna spôsobilosť* je vybudovaná na participácii v diskurze, riadi sa pravidlami alebo preskriptívnymi normami, ktoré mysliacemu človeku hovoria, čo sa pod čo zaraďuje. Na základe uvedeného sa preto od účastníkov skupinového interview očakáva, že budú otvorene prejavovať svoje názory a zároveň si navzájom


⁸Ako uvádza C. McNamara (2006), fókusová skupina je vhodným nástrojom na hodnotenie a skúmanie nových názorov. Základné podmienky na vytváranie fókusovej skupiny sú: príprava na fókusovú skupinu (identifikovanie osnovy na danú tému, stanovenie piatich až šiestich otázok na získanie potrebných informácií, plánovanie fáz realizácie fókusovej skupiny), rozvíjanie otázok (podľa plánu realizácie fókusovej skupiny – 1,5 h až 2 h diskurzu), plánovanie aktivity (zabezpečenie podmienok na realizáciu fókusovej skupiny), zabezpečenie realizácie fókusovej skupiny (získavanie potrebných informácií od informantov moderátorom a asistentom moderátora – zabezpečovanie celkovej agendy), po realizácii (vykonanie kontroly – spätnej väzby, overenie dosiahnutia cieľov).


vysvetľovať svoje stanoviská. Ak sa teda študujú názory, spôsob rozmýšľania či sociálne reprezentácie, nie je potrebné, aby diskusná skupina dospela k spoločnému riešeniu. V súčasnosti sa diskusia v malých skupinách začala považovať za podstatnú súčasť tejto metódy, ktorá sa často využíva nielen v oblasti psychologického a sociálneho výskumu, ale aj v iných oblastiach spoločenských vied, lebo najviac odhaľuje názorové rozdiely (J. Plichtová, 2002). Niektorí experti na fókusovú skupinu dnes odporúčajú, aby sa pracovalo skôr s nižším počtom osôb ako 10 – 12 ľudí, lebo sú ľahšie manažovateľné a jednak účastníci majú viac priestoru aktívne participovať na diskusii (R. A. Krueger, 1998, In Plichtová, J. 2002). Výskumník, moderátor v prípade fókusovej skupiny preberá rolu „spravodajcu“, ktorý navodí priateľskú a otvorenú atmosféru, rozprúdi diskusiu, manažuje ju, vyjasňuje protichodné pozície, pozorne monitoruje a zhrňa všetko to, čo kto povedal, aké stanovisko zastával. Rovnako je úlohou moderátora aj sumarizovanie názorov účastníkov diskusie, v ktorej sám aktívne participuje na vzájomnej výmene názorov. Ak sa niekto z účastníkov nevyjadrí dostatočne zreteľne, žiada o objasnenie. Ak sa diskusia sama nerozbehne, moderátor ju iniciuje kladením podnecujúcich otázok. Po skončení celej série fókusových skupín výskumník (prípadne so spolupracovníkom) interpretuje zmysel diskusie a na jej základe navrhuje riešenie (J. Plichtová, 2002). Prítomnosť diskusie je tou charakteristikou, v ktorej sa skupinové interview najviac odlišuje od individuálneho interview. Metodológia fókusovej skupiny opisuje typickú diskusiu ako situáciu, v ktorej dochádza k vzájomnému učeniu sa a k vzájomnému ovplyvňovaniu. Výsledkom je zmena názorov jednotlivcov a vytváranie spoločenského stanoviska, ktoré má komplexnejší charakter ako pôvodné stanovisko jednotlivca. Hlavnou úlohou moderátora je prispieť k tomu, aby sa vzájomná výmena názorov uberala týmto produktívnym, vzájomne sa obohacujúcim smerom. Jeho úlohou je rovnako postrehnúť, či niekto zmenil svoj názor len preto, aby sa vyhol konfliktu so skupinovým konsenzom alebo či skutočne zmenil názor, lebo ho presvedčili argumenty (R. A. Krueger, 1998, D. L. Morgan, 1991, In Plichtová, J. 2002). Teoretici diskusných skupín považujú diskusiu za niečo viac ako len za výmenu názorov a vzájomné ovplyvňovanie. Definujú ju ako metodický postup, v ktorom skupina generuje samotné alternatívne riešenia, ale aj kritériá na posúdenie ich vhodnosti. Diskusia má testovať spoločenské dôsledky jednotlivých riešení, takže nakoniec dospeje k nezaujatému, neosobnému rozhodnutiu na základe výberu relatívne najlepšej z možných alternatív. Toto chápanie vychádza z Deweyho modelu kritického uvažovania a ak ho porovnáme s reálnou diskusnou praxou, je zrejmé, že je ideálom a nie opisom toho, ako sa diskusia v skupine skutočne rozvíja (J. Plichtová, 2002). *Otvorené kódovanie* sme použili v našom skúmaní ako výskumnú metódu. K otvorenému kódovaniu prislúchajú podľa A. Straussa a J. Corbinovej (1999, s. 42) nasledovné termíny: *Pojem* – pojmové označenie pridelené jednotlivým udalostiam, prípadom a iným výskytom javu. *Kategórie* – trieda pojmov, ktorá je objavená, keď sa pri porovnávaní pojmov zdá, že náležia podobnému javu. *Kódovanie* – proces analýzy údajov. *Otvorené kódovanie* – proces rozoberania, skúmania, porovnávania, kategorizácie a konceptualizácie údajov. *Vlastnosti* – znaky alebo charakteristiky patriace kategórii. *Dimenzie* – umiestnenie vlastnosti na jednej škále. Zozbierané dáta (údaje, materiál) je potrebné určitým spôsobom roztriediť, analyzovať. A. Strauss a J. Corbinová rozlišujú tri možnosti, ako zaobchádzať s analyzovaným textom – otvorené, axiálne a sekventívne kódovanie (J. Hendl, 2005, s. 246). Kódy sú symboly, skratky, slová, ktoré nám slúžia na označenie významovo podobných, ekvivalentných častí analyzovaného textu, materiálu. *Otvorené kódovanie je časť analýzy, ktorá sa zaoberá označovaním a kategorizáciou pojmov pomocou dôkladného štúdia údajov* (A. Strauss, J.

Corbinová, 1999, s. 43). Otvorené kódovanie je úvodné kódovanie, realizuje sa prostredníctvom postupnej a aj niekoľkokrát sa opakujúcej analýzy textu (dát), dokumentu – postupne po odsekoch, riadkoch a slovách. Je možné kódovať slovo po slove, po vetách, odsekoch alebo aj celých textoch. Dôležité je, aby výskumník nezabudol na cieľ kódovania – tematické otvorenie textu (J. Hendl, 2005, s. 247). Výskumník postupne prechádza (analyzuje) výskumným materiálom (textom), a pritom sa zameriava na zaujímavé témy a priraduje im kódy, označenia, ktoré vyberá podľa vlastného úsudku. Odkrýva významy (často skryté) v texte. Pre kódovanie (nielen pre otvorené) sa odporúča, aby výskumník kládol textu pravidelne a opakovane nasledujúce otázky (A. Strauss, J. Corbinová, 1999): *Čo? O čo ide? O akom fenoméne sa uvažuje?; Kto? Aké osoby sa zúčastňujú? Aké roly pritom zastupujú?; Ako? Aké aspekty fenoménu sa zvažujú?; Kedy? Ako dlho? Kde? Čas, priebeh, miesto?; Ako veľa? Ako silno? Aspekty intenzity; Prečo? Aké sú udávané zdôvodnenia?; Na čo? S akým úmyslom? Za akým účelom?; Čím? Prostriedky, taktiky, stratégie na dosiahnutie cieľa. Pomocou otázok text analyzujeme (otvárame), priradíme kódy jednotlivým úsekom, časťami textu a následne kódy zoskupujeme do kategórií. Každý kategórii možno priradiť vlastnosť, charakteristiku, preto sa uskutočňuje dimenzionalizácia – proces identifikácie daných vlastností, charakteristík kategórie pomocou určenia ich dimenzií. Výsledky (cieľom) procesu kódovania sú kategórie. Výskumník analyzuje údaje induktívne – od údajov k teórii. Ako uvádza P. Gavora (1990/1991, s. 170-172), *kvalitatívny výskum je konštruktívny. Jeho cieľom je vytvárať novú teóriu. Výskumníka nezaujímajú doterajšie teórie (dokonca sa im v priebehu výskumu zámerne vyhýba, aby ho neovplyvnili), ale hľadanie nových, čerstvých pohľadov na javy. Výskum sa teda nezačína hypotézami.**

Výskumná vzorka – výskumné subjekty boli vybrané zámerne, s rôznou kvalitou informácií súvisiacich s témou a problémom skúmania. Výskumnú vzorku tvorili učiteľia predprimárneho vzdelávania v Srbsku a na Slovensku, ktorí disponujú skúsenosťami z vlastnej pedagogickej praxe a vysokoškolského vzdelania. Išlo o ženy – učiteľky materských škôl (vrátane šiestich riaditeľiek), ktoré tvorili samotné výskumné súbory. Skúmanie v Srbsku sme uskutočnili v období od 21. februára do 25. februára 2011 a na Slovensku v období od 20. marca do 31. marca 2011. V Srbsku sme realizovali tri diskusie vo fókusovej skupine v počte (9 + 10 + 12 účastníkov) 31 účastníkov a na Slovensku tiež tri fókusové skupiny v počte (10 + 8 + 10 účastníkov) 28 účastníkov, spolu 59 účastníkov. Postupovali sme v zmysle materské školy na úrovni obce, materské školy na úrovni krajského mesta a materské školy na úrovni hlavného mesta. Skúmanie sme najprv uskutočnili v Srbsku a potom na Slovensku. Zastúpenie štátov, miest a počet prítomných účastníkov vo fókusových skupinách ilustrujeme v tabuľke. Realizované diskusie vo fókusových diskusiách sme kvôli dokumentácii fotografovali.

Tabuľka 1 Štát, mesto a počet prítomných účastníkov vo fókusovej skupine

Štát/Mesto	Spádová obec – Okresné	Krajské	Hlavné
 Srbská republika	Kovačica (22.2.2011) Stredisková MŠ Kolibrík <i>9 učiteliek</i>	Pančevo (23.2.2011) Stredisková MŠ Detská radosť <i>10 učiteliek</i>	Belehrad (24.2.2011) Stredisková MŠ Detské dni <i>12 učiteliek</i>
	Miesto realizácie: Stredisková MŠ Kolibrík	Miesto realizácie: Školská správa	Miesto realizácie: Školská správa

 Slovenská republika	Senec (22.3.2011) MŠ VÚC Bratislava 10 učiteliek	Trenčín (25.3.2011) MŠ mesta Trenčín 8 učiteliek	Bratislava (31.3.2011) MŠ Bratislava V. 10 učiteliek
	Miesto realizácie: Zariadenie MPC	Miesto realizácie: MŠ Šafárikova	Miesto realizácie: MŠ Turnianska

Vstup do výskumu – pred začiatkom výskumu sme pri plánovaní nášho skúmania uvažovali, ktoré kľúčové pojmy budú predmetom diskusie vo fókusovej skupine vzhľadom na náš výskumný problém. Tiež sme hľadali aj miesta na realizáciu takejto skupinovej diskusie, aby sme dokázali vytvoriť podmienky pre pracovnú, ale zároveň aj uvoľnenú atmosféru. V rámci plánovania nášho skúmania sme na jednotlivé materské školy v Srbsku i na Slovensku e-mailovou korešpondenciou rozposlali riaditeľkám materských škôl žiadosti o spoluprácu pri realizovaní skúmania a pozvánky na účasť vo fókusovej skupine učiteľkám. Účasť vo fókusovej diskusii sme si telefonicky potvrdili jeden deň pred jej realizáciou. Príprava na realizáciu fókusovej skupiny vyžadovala zadovážiť si digitálny diktafón na nahrávanie diskusií vo fókusových skupinách, písanie otázok na flipcharty, okolo ktorých sa rozvíjali diskusie s účastníkmi vo fókusových skupinách, plánovanie priebehu fókusovej skupiny a vytváranie pravidiel, ktoré sa uplatňovali v diskusiách vo fókusových skupinách.

Realizácia skúmania – skúmanie sme uskutočnili v Srbsku v období 21. – 25. februára 2011 v spádovej obci Kovačica, v krajskom meste Pančevo a v hlavnom meste Beograd. Diskusným – rokovacím jazykom bola srbčina, v Kovačici – etnikum dolnozemskej Slovákov – bola slovenčina so srbčinou. Na Slovensku sme skúmanie uskutočnili v období 20. – 31. marca 2011 v spádovej obci (okresnom meste) Senec, v krajskom meste Trenčín a v hlavnom meste Bratislava. Spolu sme realizovali šesť fókusových skupín, ktoré sme si naplánovali na základe toho, ako uvádza J. Plichtová (2002, s. 218), počet skupín závisí od toho, či má výskum exploračný alebo overovací charakter, pričom exploračný výskum potrebuje menší počet skupín ako overovací. Rozhodli sme sa pre exploračný výskum a aby bol dostatočný počet skupín pre naše skúmanie, akceptovali sme druhé pravidlo, ktoré hovorí: *urob interview aspoň s toľkými skupinami, aby si mohol o danom probléme vytvoriť predstavu zahŕňajúcu viac perspektív. Inými slovami, pozri sa na problém ako na miesto, kde sa stretáva viacero skupinových perspektív a záujmov.* Podmienky a atmosféra realizovaných fókusových skupín boli adekvátne a v súlade s požiadavkami kladenými na túto formu skúmania v zmysle prislúchajúcich metodologických odporúčaní (J. Plichtová, 2002, M. Miovský, 2006 a iní). Využitím fókusovej skupiny sme očakávali, že jej účastníci otvorene prejavia svoje názory, že si budú vysvetľovať svoje stanoviská. Fókusovou skupinou sa navodila typická diskusia, v ktorej má byť (a bolo) prítomné vzájomné učenie sa a vzájomné ovplyvňovanie. Výsledkom má byť (vzájomne navodená) zmena a vytvorenie spoločného stanoviska, ktoré má komplexnejší charakter ako pôvodné stanoviská jednotlivcov pred uskutočnením fókusovej skupiny (počiatočné reprezentácie). Dá sa povedať, že ide o proces vydiskutovania individuálnych reprezentácií a sociokonštruovania sociálnych reprezentácií. Účasť na interview znamená účasť na vytváraní významu (J. Plichtová, 2002, s. 195). Interview je potrebné (z pohľadu sociálnych konštruktivistov) analyzovať ako interaktívnu epizódu, v ktorej sa utvára, konštruuje spoločný význam). Len vo voľnom – neštruktúrovanom rozhovore možno pochopiť, ako si interviewovaní interpretovali položenú otázku a z akej perspektívy k nej pristúpili (J. Plichtová, 2002, s. 206). Ďalšou zaujímavosťou, ktorá z našej strany nezostala nepovšimnutá, bolo zisťovanie, či niekto z účastníkov zmenil svoj názor len preto, aby sa vyhol

konfliktu so skupinovým konsenzom, alebo či skutočne zmenil názor, lebo ho presvedčili argumenty ostatných. My ako výskumníci sme boli v role moderátorov, preto sa od nás očakávala väčšia aktivita, aktivnosť. Aktívne sme participovali na výmene názorov a prevzali sme tiež rolu „spravodajcov“, keď sme pozorne monitorovali a zhŕňali to, čo kto povedal, aké stanovisko zastával. Ak niekto nevy povedal/nekomunikoval svoje myšlienky dostatočne zreteľne, žiadali sme ich objasnenie. Kládli sme podnecujúce otázky. Po skončení celej série fókusových skupín sme interpretovali zmysel samotnej diskusie. *Procesuálna stránka nami uskutočňovaných fókusových skupín.* Na začiatku každej fókusovej skupiny, hneď po predstavení sa a oboznámení sa s dôvodom realizácie fókusovej skupiny, jej podmienok a pravidiel, boli účastníčky vyzvané, aby prezentovali svoje myšlienky (názory) v podobe výpovedí na položené tri otázky (1. *Čo chápeš pod pojmi samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa/deti?* 2. *Ako optimálne podporovať rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/deti?* a 3. *Sú nejaké problémy/ťažkosti, ktoré znemožňujú rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/deti – ktoré sú to?*). Fókusom – ohniskom boli pre nás kľúčové pojmy *samostatnosť a kompetentnosť*. Otázky, v ktorých boli tieto dva konštrukty zahrnuté, tvorili ohraničené a pre všetky účastníčky diskusie zrozumiteľné ohnisko. Na zaznamenávanie svojich myšlienok (názorov) na lístky s lepkavým rubom (tzv. „Post-it“) bol účastníckam poskytnutý primeraný čas (určený podľa ich požiadaviek). Tieto lístky nalepili na prislúchajúci flipchart s uvedenou jednou z troch otázok. Potom bola poskytnutá účastníckam prestávka. Počas prestávky sme usporiadali – kategorizovali jednotlivé výpovede tak, aby tvorili kľúčové informácie, vďaka ktorým sa rozvinie diskusia. Medzitým sme identifikovali (čítaním a usporiadaním) kategórie podobných alebo rovnakých názorov (*operatívne kategórie*), ktoré interpretovali účastníci diskusie. Po prestávke sme rozvíjali (už zo začiatku navodenú) priateľskú a otvorenú diskusiu, manažovali sme ju tak, aby mohli účastníčky spolu s nami (ako moderátormi) prezentovať a objasňovať svoje názory a vyjasňovať prípadné protichodné názory. Takto mali účastníčky možnosť vzájomne sa ovplyvňovať, učiť sa spoločne bez uvedomovania si tejto skutočnosti, hoci navonok sa domnievali, že „len“ spoločne diskutujú. Na nahrávanie sme využili digitálny diktafón. Súhlas s nahrávaním výpovedí sme požadovali od účastníčok vopred. Diskusiu sme udržiavali dovtedy, kým účastníčky prinášali relevantný výskumný materiál. Svoju úlohu zohrala aj poskytnutá informácia o dĺžke realizácie fókusovej skupiny v rozmedzí dvoch hodín. Účastníčky ich plne a produktívne využili. Získali sme veľmi podnetný výskumný materiál a vo veľkom množstve. Audionahrávky pochádzajúce zo šiestich realizovaných fókusových skupín boli transkribované do textovej podoby. *Transkripciou* sa nazýva proces prepisu hovoreného prejavu z interview alebo skupinovej diskusie do písomnej podoby. J. Hendl (2005, s. 208-211) uvádza nasledujúce typy transkripcie: doslovná transkripcia, komentovaná transkripcia, zhrňujúci protokol, selektívny protokol. Pre skúmanie sme využili doslovnú transkripciu – doslovný prepis záznamu do textovej podoby. Transkribované texty, záznamy z pozorovania boli analyzované vo vzájomnej diskusii medzi oboma výskumníkmi. Prepisy ako náš výskumný materiál *sme podrobili procedúre otvoreného kódovania. Týmto kódovaním sme otvárali text – výskumný materiál, čo nám umožnilo identifikovať jednotlivé kategórie. Jednotlivé kategórie sme kategorizovali.* Pri *obsahovej analýze* sa neinvazívnym spôsobom spracováva veľké množstvo neštruktúrovaných dát. Najskôr sme uskutočnili *deskriptívne kódovanie posudzovaných jednotiek textu*, za ktoré považujeme ucelené výroky – myšlienky – účastníčok fókusovej skupiny (tieto často presahovali vetu), ktoré súvisia so skúmanou problematikou. Tým sme zachytili najvýraznejšie interpretácie, opakujúce či doplňujúce sa myšlienky, presvedčenia

a identifikovali sme tak hlavné dimenzie diskutovaných kľúčových pojmov (*konzekventné kategórie: všeobecné názory, konkrétne názory a názory metodických aspektov*). Pri otvorenom kódovaní sme postupovali po vetách a/alebo odsekoch. Tak bolo možné zistiť, aká je hlavná myšlienka vyjadrená konkrétnou vetou alebo odsekom protokolu. Tú sme potom označili príslušným kódom. Pri analyzovaní jednotlivých protokolov výpovedí (na kľúčové pojmy: *Čo?, Ako? a Ťažkosti, ktoré sú to?*) sme vzali všetky výpovede a hľadali sme perspektívu nazerania na koncept autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí a na možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania a hľadali sme odpovede na otázky: „Ako si vysvetľujú pojmy autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa učiteľskí profesionáli?“ a „Aké možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentujú učiteľskí profesionáli v Srbsku a na Slovensku?“

Tabuľka 2 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem 1.			
Zoznam identifikovaných kategórií a konceptov nachádzajúcich sa v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem: <i>Čo?</i>			
Identifikované položky	Interpretačné kategórie	Koncepty	Kódy
1.	Autonómnosť a kompetentnosť	Autonómnosť je... Kompetentnosť je...	AC
2.	Profil autonómnosti a kompetentnosti	Autonómne dieťa koná... Kompetentné dieťa koná...	PAC
3.	Závislosť	Autonómnosť závisí od... Kompetentnosť závisí od...	D
4.	Podmienka	Autonómnosť je podmienená... Kompetentnosť je podmienená...	C

Tabuľka 3 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem 2.			
Zoznam identifikovaných kategórií a konceptov nachádzajúcich sa v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem: <i>Ako?</i>			
Identifikované položky	Interpretačné kategórie	Koncepty	Kódy
1.	Rola učiteľa	Učiteľova pozícia, roly a funkcie	TR
2.	Učiteľov výkon	Profily profesijnej činnosti – profily aktivít učiteľa	TP
3.	Dôsledok podporovania	Dôsledky učiteľovej podpory	SC
4.	Podmienka	Spektrum možností a závislostí	C
5.	Výkon dieťaťa	Profily aktivít dieťaťa	CHP
6.	Pripísaná hodnota	Špecifiká	CV

Tabuľka 4 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem 3.			
Zoznam identifikovaných kategórií a konceptov nachádzajúcich sa v jednotlivých protokoloch na kľúčový pojem: <i>Ťažkosti, ktoré sú to?</i>			
Identifikované položky	Interpretačné kategórie	Koncepty	Kódy
1.	Rodina	Koncept rodiča, jeho výchovné štýly...	F
2.	Učiteľ	Koncept učiteľa, jeho pedagogický a didaktický prístup...	T
3.	Prístup učiteľa	Profily profesijnej činnosti – profily aktivít učiteľa	AT
4.	Osobnosť	Špecifiká osobnosti dieťaťa	P
5.	Organizácia	Školský edukačný kontext	O
6.	Prostredie	Charakter, podmienky, obsažnosť... prostredia	E
7.	Pripísaná hodnota	Špecifiká	CV

Ďalšia identifikovaná položka otvoreného kódovania – charakteristika „in vivo“ kódu. Ďalším dôležitým zdrojom označovania sú slová, ktoré vo svojich výpovediach použili učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) a tie slová alebo slovné spojenia okamžite priťahujú pozornosť výskumníka; sú vynikajúcimi označeniami pre kategóriu. Ako uvádzajú A. Strauss a J. Corbinová (1999), tieto termíny sú sugestívne a zahŕňajú všetko, čo informant o danom jave, koncepte, veci povedal. V súvislosti s charakterom a predmetom nášho skúmania sme využili „in vivo“ kód v zmysle kľúčovej informácie. Ide o taký kód, ktorým je prenášaná dôležitá informácia. Tento kód vystihuje podstatu nami skúmanej veci, pretože slovami tejto informácie je naznačené a povedané všetko. Sledovali sme informácie prítomné v „in vivo“ kóde, ktorý poukazuje jednak na zdieľané skúsenosti, ktoré ovplyvňujú názor učiteľských profesionálov (učiteľov predprimárneho vzdelávania) v Srbsku a na Slovensku; ako aj na také významy, ktoré prezentujú učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) v Srbsku a na Slovensku a/alebo odhaľujú vo všeobecnej rovine možnosti pedagogicko-didaktického rozvíjania autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí.

Tabuľka 5 Zoznam identifikovaných kategórií v jednotlivých protokoloch – IN VIVO kód			
Zoznam identifikovaných kategórií a konceptov nachádzajúcich sa v jednotlivých protokoloch na kľúčové pojmy: <i>Čo?</i> , <i>Ako?</i> a <i>Ťažkosti, ktoré sú to?</i>			
Identifikovaná položka	Interpretačné kategórie	Koncepty	I N V I V O K Ó D
1.	Špecifická na kľúčový pojem: <i>Čo?</i>	Koncept pozoruhodnosť autonómnosti a kompetentnosti	
2.	Špecifická na kľúčový pojem: <i>Ako?</i>	Koncept pozoruhodnosť v možnostiach rozvíjania autonómnosti a kompetentnosti	
3.	Špecifická na kľúčový pojem: <i>Ťažkosti, ktoré sú to?</i>	Koncept pozoruhodnosť v aspektoch ohrozenia rozvíjania autonómnosti a kompetentnosti	

Na základe podobnosti a rozdielnosti (ako prvá úroveň) sme vytvorili ústredné kategórie (vyššia úroveň). Zaujíma (1) nás nielen súbor názorov účastníčok, ale predovšetkým sociálne reprezentácie oboch konštruktov.

6 VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

V skúmaní sme získali repertoár možných názorov, stanovísk, aké sa v komunite učiteľských profesionálov (učiteľov predprimárneho vzdelávania) v Srbsku a na Slovensku vyskytujú o vybraných, profesijne súvzťažných konštruktoch (autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa). Prostredníctvom interpretácie a vzájomného vydiskutovania sme identifikovali spektrum názorov a pohľadov na otázky, ako si učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) vysvetľujú konštrukty (pojmy) autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa a aké optimálne možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentujú. Tieto názory a pohľady sú ilustrované ich konkrétnymi profesionálnymi skúsenosťami.

- *Ako si vysvetľujú pojmy autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania)?*

Autonómnosť – učitelia najmenej vzťahovali pojem samostatnosť na sebaobslužné činnosti dieťaťa. Definujú sebaobslužné činnosti ako základné činnosti, s ktorými dieťa prichádza z rodinného prostredia a považujú ich za prioritu dieťaťa (dokáže ich vykonávať samo), aby bolo samostatné v podmienkach materskej školy. Uvádzajú, že je to zručnosť dieťaťa môcť sa samostatne starať o seba, o svoje oblečenie, pomôcky a pod. Pod pojmom samostatnosť dieťaťa chápú samostatne vykonávať sebaobslužné činnosti bez pomoci dospelého. Vidia súvislosť a vzájomnosť medzi konaním a myslením dieťaťa, ktoré je na úrovni samotného dieťaťa. Samostatné dieťa využíva získané poznanie v činnostiach, pre ktoré sa vnútorne motivuje, nepotrebuje vonkajšie podnety od dospelých (učiteľa, rodiča). Podľa nich samostatné konanie je samostatné pôsobenie dieťaťa. Dieťa samostatne chápe a dokáže bez pomoci dospelého vykonávať zvolené činnosti, (vy)riešiť problémy (prakticky a/alebo vyššími funkciami myslenia) v prostredí, v ktorom sa nachádza. Dieťa dokáže samostatne (nezávisle na inom človeku/ľuďoch) myslieť a nezávisle konať bez čakania na príchod dospelého. (Inak povedané – „*nebudem čakať, ja to dokážem sám*“.) Minimálna časť učiteľov vzťahuje samostatné konanie a myslenie dieťaťa k veku alebo k vekovým kategóriám detí podľa predchádzajúceho Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (na Slovensku) a modelu B (v Srbsku). Skôr vzťahujú samostatné konanie a myslenie dieťaťa na individualitu dieťaťa a vek od 3 do 6 rokov dieťaťa chápú ako ucelené obdobie v živote jednotlivca (dieťaťa). Učitelia jednoznačne chápú pojem samostatnosť dieťaťa ako schopnosť (vlastnosť), dispozíciu dieťaťa samostatne sa rozhodovať v každodenných a rovnako i v nových životných situáciách, v ktorých sa dieťa nachádza. Uvádzajú, že schopnosť dieťaťa je samostatne sa rozhodovať a pohotovo usudzovať. Dieťa nepozoruje pasívne (ale je vo svojej podstate aktívne) svoje prostredie, ale sa rozhoduje na základe svojich zmyslov. (Inak povedané – „*ak sa zameriame na jeho motoriku, tak dieťa sa len pozrie a už vie, ako sa má pohybovať*“.) Dieťa, keď sa vyskytne v problémových situáciách, kde musí využiť svoj intelekt (kognitívne schopnosti), tak využíva získané poznanie pre konkrétnu situáciu, ako uvádzajú („*dieťa dokáže pochopiť, čo konkrétna situácia vyžaduje, dokáže sa v nej vynájsť*“). Podľa učiteľov predprimárneho vzdelávania samostatné dieťa môže a dokáže komunikovať a prejaviť vlastné myšlienky (názory) a vzťahovať ich na tému, ktorá ho zaujíma, alebo si dokáže vypýtať, čo potrebuje na aktivitu; dokáže informovať, či je hladné alebo smädné, či sa chce hrať a s kým sa bude hrať, aké hry sa bude hrať a ako sa bude hrať. Prevažujúca časť učiteľov si uvedomuje, že samostatné dieťa dokáže v istej miere za čosi zodpovedať. Konštrukt samostatnosť dieťaťa vzťahujú na osobnosť

dieťaťa. (Inak povedané – „*dieťa niečo vie, dokáže to, urobí to, zvládne to a nesie za to zodpovednosť primerane osobnosti dieťaťa a situácii, v ktorej sa nachádza*“ – alebo ako uvádzajú – „*dieťa – viem kto som, čo môžem, čo dokážem, to aj robím a akceptujem ostatných*“.) V súvislosti so samostatnosťou dieťaťa učitelia predprimárneho vzdelávania spájajú „šikovnosť“ ako schopnosť dieťaťa uskutočňovať sebaobslužné činnosti (úroveň nižších funkcií myslenia dieťaťa) až po vyššie funkcie myslenia, keď dieťa dokáže samostatne reagovať v problémových situáciách, napr. dieťa sa dokáže vynásť v problémových situáciách, dokáže argumentovať tvrdenia iných a argumentovať svoje (vlastné) názory, dokáže samostatne klásť otázky a odpovedať na otázky, presnejšie na tento spôsob dieťa dokáže (vy)riešiť problém v konfrontácii s ostatnými členmi v rodine, subjektmi v škole a v sociokultúrnom prostredí, v ktorom žije. Tiež chápu samostatnosť ako schopnosť dokázať organizovať hru alebo inú činnosť a svoj voľný čas. Podľa nich si dieťa samo dokáže bez pomoci dospelého organizovať hru, ako aj organizovať hru pre ostatných rovesníkov. Nepotrebuje na to učiteľa a do hry dokáže zapájať aj ostatné deti. Učitelia uvádzajú, že takéto dieťa je vodca v skupine detí – dokáže vytvárať pravidlá hry, určovať jej podmienky a poskytovať ostatným subjektom aktivity (vzťahujúce sa na jednotlivé roly). Takéto dieťa je organizátorom hry a stáva sa učiteľovým asistentom (jeho metodická pomoc) v procese výučby. Tiež chápu samostatnosť dieťaťa ako schopnosť dokázať samostatne organizovať aj inú činnosť a svoj voľný čas podľa vlastných predstáv. Dieťa dokáže samostatne organizovať svoj voľný čas, nevyhľadáva pomoc, ale samo sa organizuje (sebamanažuje) a organizuje (manažuje) svojich kamarátov či už na dvore, ihrisku, triede alebo v inom prostredí. Dieťa má vlastný cieľ – začiatočnú ideu (nápad) ako vnútornú motiváciu, dieťa vie, čo bude robiť a ako to bude robiť, či sa nachádza v škole alebo mimo nej. Samostatnosť vzťahujú na pojem sebaistota a otvorenosť (pre prijatie názoru iného). Uvádzajú vzťah so samostatným konaním dieťaťa. Napríklad keď je dieťa sebaisté, tak otvorene požiada o pomoc, ak ju potrebuje, resp. samostatné dieťa sa stáva sebaisté a slobodné, keď svojím intelektom a kognitívnymi schopnosťami dokáže uplatniť to, čo vie, môže, túži a chce. Tento vzťah učitelia konštatujú ako úroveň pripravenosti dieťaťa pre život, ako zrelosť dieťaťa vo všetkých štyroch aspektoch rozvoja osobnosti dieťaťa (emocionálnom, kognitívnom, motorickom a sociálnom) v každodenných činnostiach v prostredí školy (od rána do poobedia dieťa samostatne vykonáva činnosti, ktoré sú späté s obsahom učiva, ako aj so životom mimo neho).

Kompetentnosť – minimálna časť učiteľov si interpretuje konštrukt kompetentnosť ako súbor kľúčových kompetencií (schopností) alebo stupeň požadovaných schopností (vynárajúcich sa a/alebo získaných), potenciálov, poznatkov, spôsobilostí, ktoré má dieťa získať pred nástupom do základnej školy (podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 v oblasti kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej). Takisto v minimálnej miere konštrukt kompetentnosť nevzťahujú na schopnosť a spôsobilosť dieťaťa čosi dokázať, ale splniť zadané, veku primerané ciele a úlohy v procese výučby. Títo učitelia chápu predprimárne vzdelávanie aj ako prípravu dieťaťa pre život, presnejšie, že dieťa má dokázať vynásť sa vo všetkých štyroch aspektoch rozvoja dieťaťa. Jednoznačne vzťahujú konštrukt kompetentnosť na individuálne hodnoty a kvality, ktoré prislúchajú osobnosti dieťaťa. Veľká časť diskutujúcich subjektov definuje konštrukt kompetentnosť ako schopnosť dieťaťa byť samostatné v konkrétnych životných situáciách (najmä v motorickej, emočnej, sociálnej a kognitívnej oblasti). Je to individuálna schopnosť, spôsobilosť, šikovnosť, pripravenosť a komunikatívnosť dieťaťa, ktoré má vlastné potenciály, poznatky a dokáže sa

samostatne orientovať v konkrétnej problematike. (Inak povedané – „*kompetentné dieťa sa dokáže samostatne pozeráť na pojmy a názory a dokáže ich samostatne pochopiť v konkrétnom sociokultúrnom prostredí*“.) Učiteľia jednoznačne uvádzajú, že kompetentné dieťa je sebaisté vo vlastnom správaní a vo vyjadrovaní vlastných názorov. Kompetentné dieťa je sebaisté, schopné – také, ktoré sa dokáže (o)pýtať/klásť otázky, odpovedať, vyvodzovať závery, podnecovať k tomu iné deti vrátane vyjadrovania svojich vlastných potrieb. Minimálna časť učiteľov vzťahuje konštrukt kompetentnosť na schopnosť a spôsobilosť dieťaťa vykonávať sebaobslužné činnosti. V názoroch učiteľov sa prednostne vyskytuje kompetentnosť ako schopnosť a spôsobilosť dieťaťa uplatňovať vlastné získané poznanie a skúsenosti samostatným konaním a na základe komunikácie pri (vy)riešení problémov. Uvádzajú, že dieťa dokáže samostatne aplikovať získané poznatky v každodenných alebo problémových situáciách. Tento vzťah si vysvetľujú ako súlad kognitívnej, afektívnej a konatívnej stránky osobnosti dieťaťa – dieťa chápe vlastnými mentálnymi štruktúrami naučené pojmy, poznatky, skúsenosti a je spôsobilé ich uplatniť v reálnych životných situáciách. Maximálna časť učiteľov vzťahuje pojem kompetentnosť na schopnosť a spôsobilosť dieťaťa existovať v konkrétnom sociokultúrnom priestore a uvádza to ako potenciál dieťaťa samostatne konať a pôsobiť v sociálnej skupine (detskej skupine). Konštrukt kompetentnosť vzťahujú na samotné dieťa. Inak povedané – „*dieťa dokáže usúdiť, kto je, čo je a kde sa nachádza*“, presnejšie, kompetentné dieťa chápe, čo učiteľ konkrétne hovorí a následne na základe vnútornej motivácie je spôsobilé to samostatne uplatniť aktívnym zúčastnením sa v konkrétnych aktivitách, ktoré si dieťa samostatne zvolí a pri ich realizácii sa samostatne učí. Diskutujúce subjekty uvádzajú vzájomnú podmienenosť medzi konštruktmi samostatnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa. Maximálna časť chápe kompetentnosť ako spôsobilosť dieťaťa samostatne sa rozvíjať v oblasti motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej bez podpory dospelých (učiteľa a rodiča), presnejšie chápu dieťa ako rovnocenného partnera v kontakte s dospelým. Podľa nich dieťa je kompetentné, keď dokáže na základe komunikovania (vy)riešiť problémy v konkrétnych situáciách v detskej skupine. (Inak povedané – „*dieťa je spôsobilé vykonávať určité činnosti, ktoré sa od neho očakávajú v danom veku. Kompetentnosť je spôsobilosť a schopnosť vynájsť sa v situáciách, v ktorých sa dieťa nachádza.*“) Učiteľia si vysvetľujú konštrukt kompetentnosť ako spôsobilosť dieťaťa vynájsť sa. Dieťa sa dokáže slobodne a podľa vlastného rozhodnutia vynájsť (nielen) v procese výučby a samostatne dokáže prejavovať schopnosti, poznatky v skupine detí v každodenných životných situáciách. Rovnako sa zhodli v názoroch, že kompetentné dieťa dokáže vyjadriť vlastný názor, presvedčenie, očakávania, emócie, postoj, ale musí disponovať dostupnými kompetenciami, aby získané poznatky a skúsenosti využívalo v komunikácii a v kolaborácii s ostatnými subjektmi v procese výučby. (Inak povedané – „*dieťa, keď je kompetentné, tak sa dokáže vynájsť v problémových situáciách, a tým sa stáva kompetentnejšie pre súčasné 21. storočie*“.)

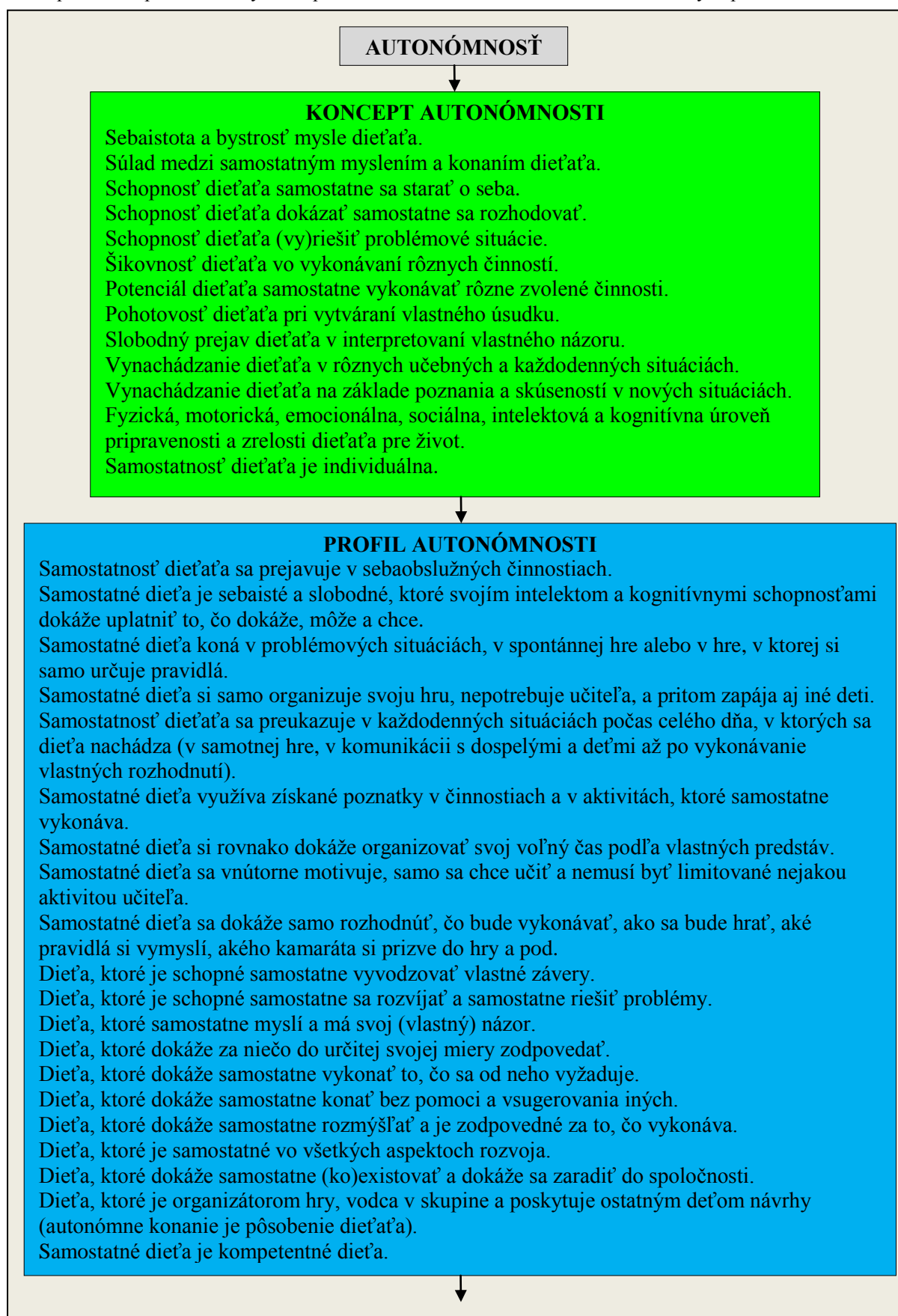
- *Aké možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentujú učiteľskí profesionáli (učitelia predprimárneho vzdelávania) v Srbsku a na Slovensku?*

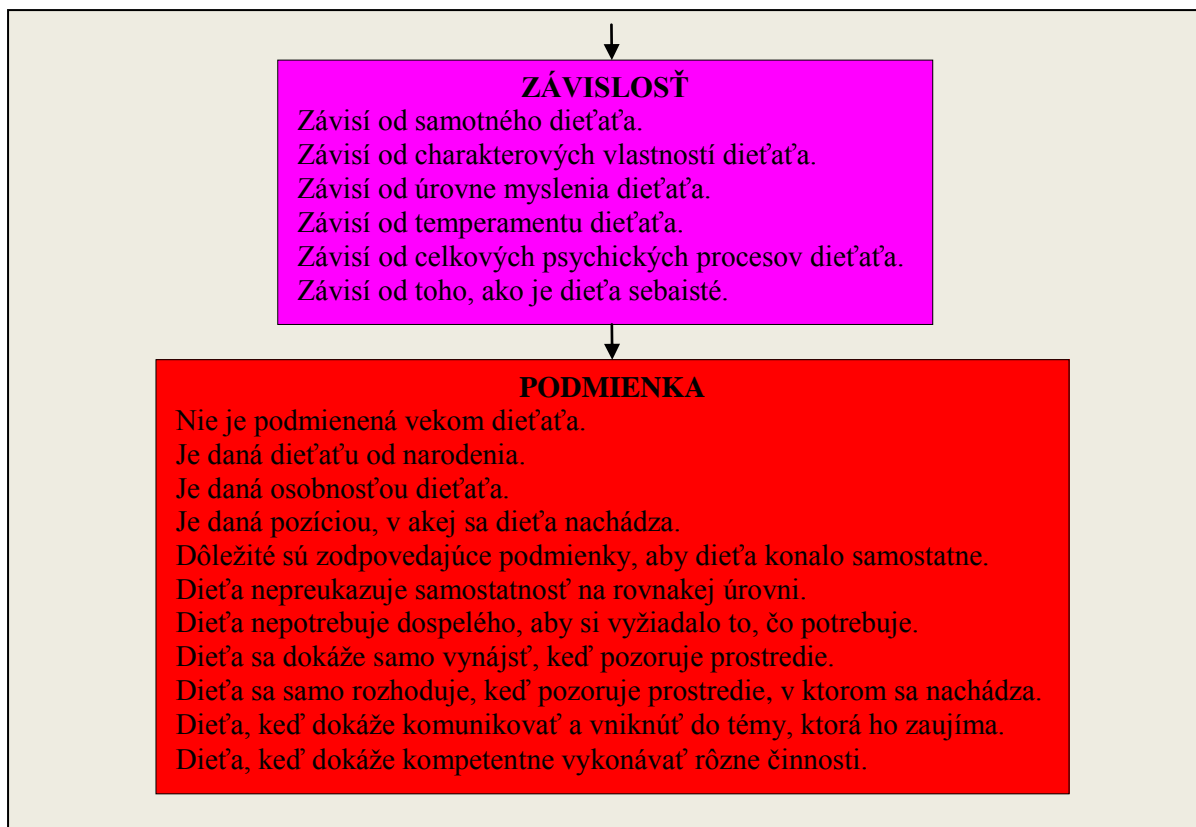
Rozvíjanie autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí – veľká časť diskutujúcich subjektov sa zhodla v názoroch, že úlohou učiteľa v podpore rozvíjania samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa je ako primárne uskutočniť vstupné diagnostikovanie pri nástupe dieťaťa do materskej školy. Táto časť definuje diagnostikovanie ako systematickú a pravidelnú činnosť, pri ktorej učiteľ musí vedieť, prečo diagnostikuje, čo diagnostikuje, akým spôsobom diagnostikuje a ako využíva zistené informácie (učiteľ má premýšľať a identifikovať, čo dieťa dokáže). Uvádzajú, že prostredníctvom

diagnostikovania (učiteľ ako pozorovateľ a poslucháč) získava celkovú a špecifickú úroveň vlastností dieťaťa (kognitívnu, afektívnu, osobnostnú, sociálnu, emocionálnu) a získanými informáciami o dieťati/deťoch a skupine (detí) podporuje rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti. Rovnako uvádzajú, že si má učiteľ kvalitne naplánovať zóny potenciálneho vývinu u každého dieťaťa. Minimálna časť učiteľov uvádza, že dieťa si rozvíja samostatnosť a kompetentnosť v sebaobslužných činnostiach, v manuálnych činnostiach a v sociálnych činnostiach. Úlohou učiteľa je podporovať tieto činnosti konkrétnym a stálym opakovaním. (Inak povedané – „*sú to činnosti, ktoré dieťa vykonáva a sústavne opakuje, aby si ich „zautomatizovalo“, presnejšie, stanú sa samozrejmosťou dieťaťa*“.) Prevažujúca časť uvádza, že úlohou učiteľa je cielene podporovať deti a byť ich vzorom, presnejšie zvolená aktivita, ktorú vykonáva dieťa, má byť cieleňá, ale dieťa si nemusí uvedomovať, že je cieleňá. Táto časť diskutujúcich subjektov uvádza, že učiteľ má dieťa navodiť na situáciu, z ktorej si dieťa rozvíja činnosti, resp. dôležitá je vnútorná motivácia dieťaťa. Výlučná časť učiteľov sa zhodla v názoroch, že v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti je nevyhnutá adekvátna spolupráca medzi rodinou a materskou školou. Dôležitosť spätnej väzby ako dôsledok spolupráce medzi rodinou a materskou školou, presnejšie medzi učiteľom a rodičom. V názoroch učiteľov sa prednostne vyskytuje, že s podporou v rozvíjaní sebaobslužných činností a ostatných činností, ktoré má dieťa zvládnuť, ako prví začínajú rodičia (v rodinnom prostredí) a úlohou učiteľa je v tom pokračovať (podporovať a rozvíjať) v materskej škole. (Inak povedané – „*v prípade, ak učiteľ zistí, že podpora vôbec nebola podporou (z pohľadu učiteľa samostatnosť dieťaťa je skôr nesamostatnosť), tak úlohou učiteľa (len kvalifikovaného) je, aby s rodičmi viac spolupracoval tým, že im poskytne informácie, ako majú vychovávať svoje (vlastné) dieťa/deti*“.) Podľa nich je dôležitý adekvátny vplyv rodiča (rodiny), učiteľa, ale aj užšej a širšej spoločnosti v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti, presnejšie, chápu to tak, že je potrebné sledovať a podporovať rovnaký cieľ, aby sa samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa/detí rozvíjala. Maximálna časť učiteľov uvádza, že je takisto dôležitý prejav dôvery učiteľa (ale aj rodiča) k dieťaťu, vzťah k dieťaťu a vzájomná komunikatívna výmena informácií, presnejšie, učiteľ (rodič) musí dôverovať v potenciály a spôsobilosti dieťaťa a musí adekvátnym spôsobom podporovať a rozvíjať poznanie a záujmy dieťaťa. Uvádzajú konkrétne príklady v podporovaní zdravého sebavedomia dieťaťa a vo vyjadrovaní dôvery dieťaťu. Inak povedané – „*ty to dokážeš*“ – alebo chválením – „*si šikovný*“, aby dieťa cítilo pozitívnu atmosféru a vykonávalo konkrétnu činnosť samostatne. Rovnako interpretujú, že úlohou učiteľa je diskutovať s deťmi o ich úspechu i neúspechu pri realizácii rôznych činností a aktivít. Zdôrazňujú, že učiteľ má dokázať dieťaťu dôverovať aj vtedy, keď sa mu nedarí nejakú činnosť vykonať. V tomto prípade uprednostňujú uvažujúceho a mysliaceho učiteľa, takého, ktorý vždy dokáže spoznať niečo pozitívne v konaní dieťaťa. (Inak povedané – „*dieťa je schopné si uvedomiť, že niečo dokáže a na základe toho konkrétnu činnosť vykoná*“.) Presnejšie, keď dieťa pri vykonávaní konkrétnej činnosti zažije úspech, dokáže si povedať („*ja som to dokázal sám*“) a úlohou učiteľa je poskytnúť dieťaťu, aby zažilo vlastný úspech, ale aj neúspech. Diskutujúce subjekty sa zhodli v názoroch, že ak učiteľ ponúka deťom rôzne problémové situácie, ktoré realizuje diskusiou, tak každé dieťa dokáže samostatne (vy)riešiť problém(y), a tým učiteľ jednoznačne podporuje rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí. Tiež uvádzajú, že úlohou učiteľa je podporovať originalitu myslenia a jedinečnosť osobnosti (identitu) dieťaťa a vytvárať dieťaťu podmienky a podnetné prostredie na realizáciu problémových situácií. Maximálna časť učiteľov kladie dôraz na to, že pri realizácii všetkých aktivít v podporovaní samostatnosti a kompetentnosti má byť

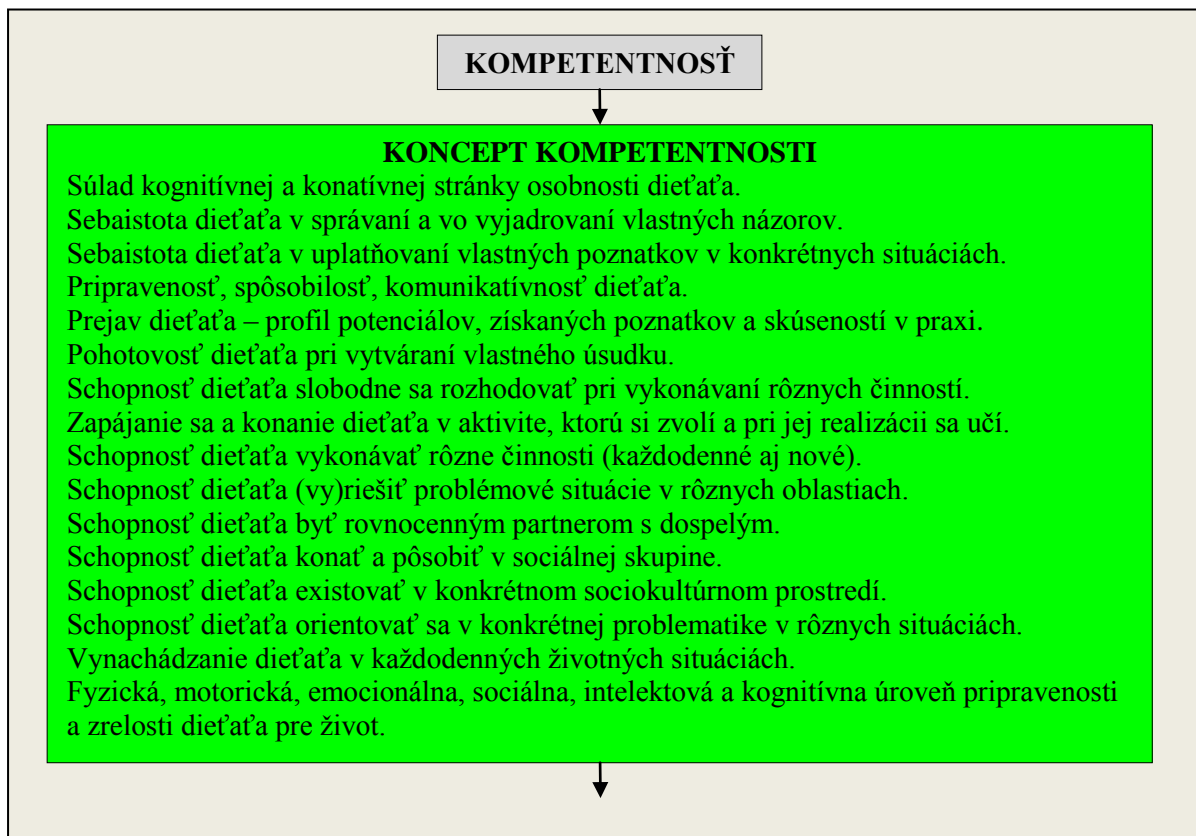
dieťa aktívne a učiteľ pasívny v procese výučby (aktívne dieťa – pasívny učiteľ). V tejto súvislosti uvádzajú, že úlohou učiteľa je poskytnúť deťom čo najviac aktivít, v ktorých je učiteľ skôr poradca a konzultant dieťaťa, resp. dieťa sa samo rozhoduje pre konkrétnu aktivitu a vytvára si aktívny vzťah ku konkrétnemu obsahu učiva. Výlučná časť učiteľov uvádza, že len samostatný a kompetentný učiteľ dokáže podporovať rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa a je schopný koordinovať činnosti, pre ktoré sa dieťa samo rozhodne. Jednoznačne chápu dôležitosť reflexie (premýšľanie nad niečím) a sebareflexie (uvažovaním nad sebou samým) v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa. Definujú reflexiu ako dôležitú činnosť dieťaťa, resp. spätnú väzbu na realizovanú aktivitu, hru, činnosť a pod. Prioritou učiteľa je, aby dieťa dokázalo (z)hodnotiť priebeh činnosti v realizovanej aktivite a aby dokázalo (z)hodnotiť vlastné konanie a konanie iných v konkrétnej aktivite. Pojmy reflexia a sebareflexia učiteľa definujú pojmom záverečná diskusia (hodnotí sa aktivita, ktorá bola realizovaná z pohľadu dieťaťa). V záverečnej diskusii učiteľa vidia posun, ktorý nastane v kognitívnej sfére dieťaťa. (Inak povedané – „*dieťa niečo pochopí alebo niečo na istý spôsob získa – myslením a komunikáciou*“.) Presnejšie, dieťa spracúva svoj emotívny a kognitívny zážitok v aktivite, pre ktorú sa samo rozhodlo (aktivita nie je len o výkone dieťaťa, ale o celej osobnosti dieťaťa). Uvádzajú, že dieťa dokáže (z)hodnotiť to, čo vykonalo (má kompetenciu pozorovateľa, hodnotiteľa, spracovateľa informácií a zároveň komunikátora). Maximálna časť učiteľov uvádza, že samostatné a kompetentné dieťa sa dokáže rozhodnúť pre aktivitu, ktorú bude vykonávať, a vtedy je úlohou učiteľa, aby zväzil riziká a možnosti ohrozenia dieťaťa, resp. aby zväzil v konkrétnej situácii to, čo môže ohroziť bezpečnosť alebo zdravie dieťaťa. V tomto prípade výlučná časť učiteľov chápe dôležitosť vytvárania priestoru pre vlastný prejav dieťaťa a pre jeho samostatné konanie v rôznych aktivitách. Dieťa si najprv rozvíja svoju samostatnosť a kompetentnosť v sebaobslužných činnostiach a nadväzuje na činnosti, v ktorých sa dokáže samo rozhodovať a prejavovať vlastné myšlienky/názory (rozhodujúci je proces myslenia dieťaťa). Diskutujúce subjekty vidia dôležitosť podporovania procesu myslenia zo strany učiteľa a nie v usmerňovaní dieťaťa. Jednoznačne uvádzajú, že si dieťa rozvíja samostatnosť a kompetentnosť v sociálnej skupine (skupine detí), kde sa učí spolužitiu v sociokultúrnom prostredí. Prevažujúca časť učiteľov uvádza, že ich úlohou v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti je, aby dané koncepty podporovali v konkrétnych činnostiach a cielene dieťa motivovali. Dieťa ale musí mať možnosť výberu. Presnejšie, aby učiteľ motivoval dieťa zážitkom a dieťa aby konkrétnu činnosť samo vykonávalo. (Inak povedané – „*dieťa, keď si niečo vyskúša, tak získané poznanie je oveľa kvalitnejšie*“.) Podľa nich rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti je potrebné podporovať rozhovorom (diskusiou), motiváciou, povzbudzovaním, chválou a rôznymi aktivitami. Úlohou učiteľa je, aby každodenne vytváral a ponúkal deťom situácie. Dôležité je, aby dieťa samostatne konalo. (Inak povedané – „*dieťa musí najprv niečo zažiť, aby dokázalo reagovať vo všetkých jemu dôležitých, ale i neznámych situáciách*“.) Maximálna časť uvádza, že úlohou učiteľa je vytvárať priestor pre hlasovanie a umožniť dieťaťu, aby sa konfrontovalo s názormi ostatných detí. V tomto prípade chápu učiteľa ako organizátora, ktorý rozvíja samostatnosť a kompetentnosť tým, že kladie deťom provokatívne otázky a poskytuje im dostatok času a priestoru, aby sa prejavili. (Inak povedané – „*učiteľ má klásť deťom také otázky, na základe ktorých nadobúdajú nové poznatky v oblasti, ktorá je pre ne aktuálna a zaujímavá*“.) Rovnako uvádzajú, že učiteľ má dieťaťu poskytnúť možnosť niečo zažiť, aby si dieťa nové poznatky fixovalo na základe vlastnej skúsenosti, resp. dôležitý je empirický zážitok dieťaťa. Úlohou učiteľa v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti je plánovanie a príprava

rôznych hier a aktivít, na základe ktorých dieťa/deti samostatne svojím konaním získajú bohatý diapazón informácií. Naopak, diskutujúce subjekty uvádzajú, že dieťa, keď sa samo rozhodne pre nejakú činnosť, tak nepotrebuje učiteľa. Výlučná časť učiteľov zdôrazňuje, že učiteľ má rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa individuálnym prístupom. Učiteľ má rozvíjať dané konštrukty v hrových aktivitách, v zmiešaných skupinách, zaujímavými formami a v rôznych prostrediach. (Inak povedané – „učiteľ má podporovať plynulý prechod na primárne vzdelávanie“.) V rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti si má učiteľ plánovať dominantné hry, dramatické hry a hry v role. V realizácii týchto hier učiteľ (ako spoluhráč) má podporovať súťaživosť alebo vnútornú rivalitu dieťaťa a dieťa má rešpektovať seba, ale aj ostatných. Prevažujúca časť uvádza, že úlohou učiteľa v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí je uplatňovať nadväzovanie projektového vyučovania a vytvárať dostatok času a priestoru na realizáciu týždenných projektov, presnejšie, dôležitosť vidia v špirálovitosti poznania dieťaťa. V súvislosti s tým sa diskutujúce subjekty zhodli v názoroch, že učiteľ musí každú činnosť začínať rozhovorom (diskusiou) a musí vytvárať dostatok času a priestoru na vlastný názor dieťaťa/detí. Výlučná časť uvádza, že učiteľ podporuje rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti vlastným vzorom, vzorom obľúbeného a komunikatívneho dieťaťa (dieťa ako učiteľova metodická/didaktická pomoc) alebo zapájaním detí do kruhu svojich rovesníkov. Táto časť diskutujúcich subjektov uvádza, že úlohou učiteľa je rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť edukačnými aktivitami, stimulačným programom a kolaboratívnym učením sa v každodennej činnosti počas celého dňa v materskej škole. (Inak povedané – „učiteľ má uplatňovať hru v role, imaginárne situácie, tvorbu vlastných pravidiel a kolaboratívne aktivity v realizácii rôznych činností“.) Učiteľ v rozvíjaní samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí má preferovať skúsenostné, činnostné a zážitkové učenie sa, pričom úlohou učiteľa je voliť vhodnú stratégiu. (Inak povedané – „učiteľ rozvíja samostatnosť a kompetentnosť prostredníctvom cieľavedomej a zmysluplnej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi“.) Maximálna časť sa zhodla v názoroch, že iba demokratický a spontánny typ učiteľa (pozorovateľ a poslucháč) dokáže každodenne rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa/detí cez rôzne životné skúsenosti tým, že prenecháva iniciatívu na dieťa. Tento typ učiteľa je rovnocenným partnerom dieťaťa a podporuje ho vo váhavosti, v rozhodovaní a v hodnotení. Demokratický a spontánny typ učiteľa dokáže podporovať rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti vo všetkých oblastiach rozvoja dieťaťa. (Inak povedané – „učiteľ rozvíja samostatnosť a kompetentnosť tým, že podporuje u detí vlastnú tvorivosť cez didaktické hry a snaží sa zainteresovať všetky deti pre konkrétnu činnosť“.) Učiteľia uvádzajú, že demokratický a spontánny typ učiteľa dokáže koordinovať činnosť, ktorú deti vykonávajú, a dokáže rešpektovať individualitu každého dieťaťa a prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza. (Inak povedané – „dieťa aby malo mať priestor na sebarealizáciu“.)





Konceptuálna mapa 2: Kľúčový koncept 2 – Kompetentnosť dieťaťa v diskurze učiteľských profesionálov





PROFIL KOMPETENTNOSTI

Kompetentné dieťa je schopné povedať, čo chce vykonávať a ako to bude vykonávať.

Kompetentné dieťa je schopné sa samostatne pozerieť na veci a na názory iných, dokáže sa (o)pytať, odpovedať, vyvodzovať závery a podnecovať iné deti k tomu.

Kompetentné dieťa je spôsobilé vykonávať určité činnosti, ktoré sa očakávajú, aby ich dieťa vykonávalo.

Kompetentné dieťa dokáže vyjadriť svoj názor, náladu, postoj.

Kompetentné dieťa dokáže samostatne riešiť problémy.

Kompetentné dieťa má svoje „Ja“.

Kompetentné dieťa je sebaisté, ktoré vyjadruje svoje potreby.

Kompetentné dieťa je sebavedomé, ktoré vidí a chápe aj ostatných vo svojom vlastnom prostredí.

Kompetentné dieťa je sebaisté, samostatné a vie, môže, chce a dokáže sa prejavovať, konať v konkrétnej životnej situácii.

Kompetentnosť dieťaťa sa prejavuje v riešení úloh, ktoré si dieťa určuje samo alebo mu ich určuje učiteľ, rodič a iné dieťa.

Kompetentné dieťa je učiteľovým asistentom (primerane k jeho schopnostiam a k osobnosti) alebo učiteľova metodická pomoc.

Dieťa, ktoré vyjadruje svoje názory na to, čo sa od neho žiada.

Dieťa, ktoré samostatne dokáže vykonávať činnosť, a je vôbec pripravené, aby túto činnosť vykonávalo.

Dieťa, ktoré preukazuje svoje získané schopnosti, skúsenosti a dokáže ich uplatniť v rôznych situáciách.

Dieťa, ktoré má ideu a vie, čo a ako bude vykonávať či v materskej škole, alebo mimo nej.

Dieťa, ktoré dokáže reagovať v problémových situáciách, dokáže obhájiť svoj (vlastný) názor, dokáže odpovedať na otázky, dokáže (vy)riešiť problémy a pod.

Dieťa, ktoré získané poznatky a vlastné potenciály dokáže používať pri (vy)riešení problémov.

Dieťa, ktoré niečo chápe, má konkrétnu problematiku spracovanú mentálne a dokáže to aj uplatniť vo svojom konaní.

Dieťa, ktoré dokáže uplatňovať svoje skúsenosti.

Dieťa, ktoré sa rozhoduje primerane svojim schopnostiam a danostiam.

Dieťa, ktoré sa dokáže rozhodovať na základe svojich zmyslov.

Dieťa, ktoré vie, čo sa od neho očakáva.

Dieťa, ktoré dokáže otvorene požiadať o pomoc, keď ju potrebuje.

Dieťa, ktoré si dokáže vypýtať to, čo potrebuje.

Dieťa, ktoré dokáže hodnotiť.

Dieťa, ktoré vie, kam patrí, kde sa nachádza a akú má kompetentnosť.

Dieťa to, čo dokáže, je schopné aj aplikovať v praxi na akejkoľvek úrovni.

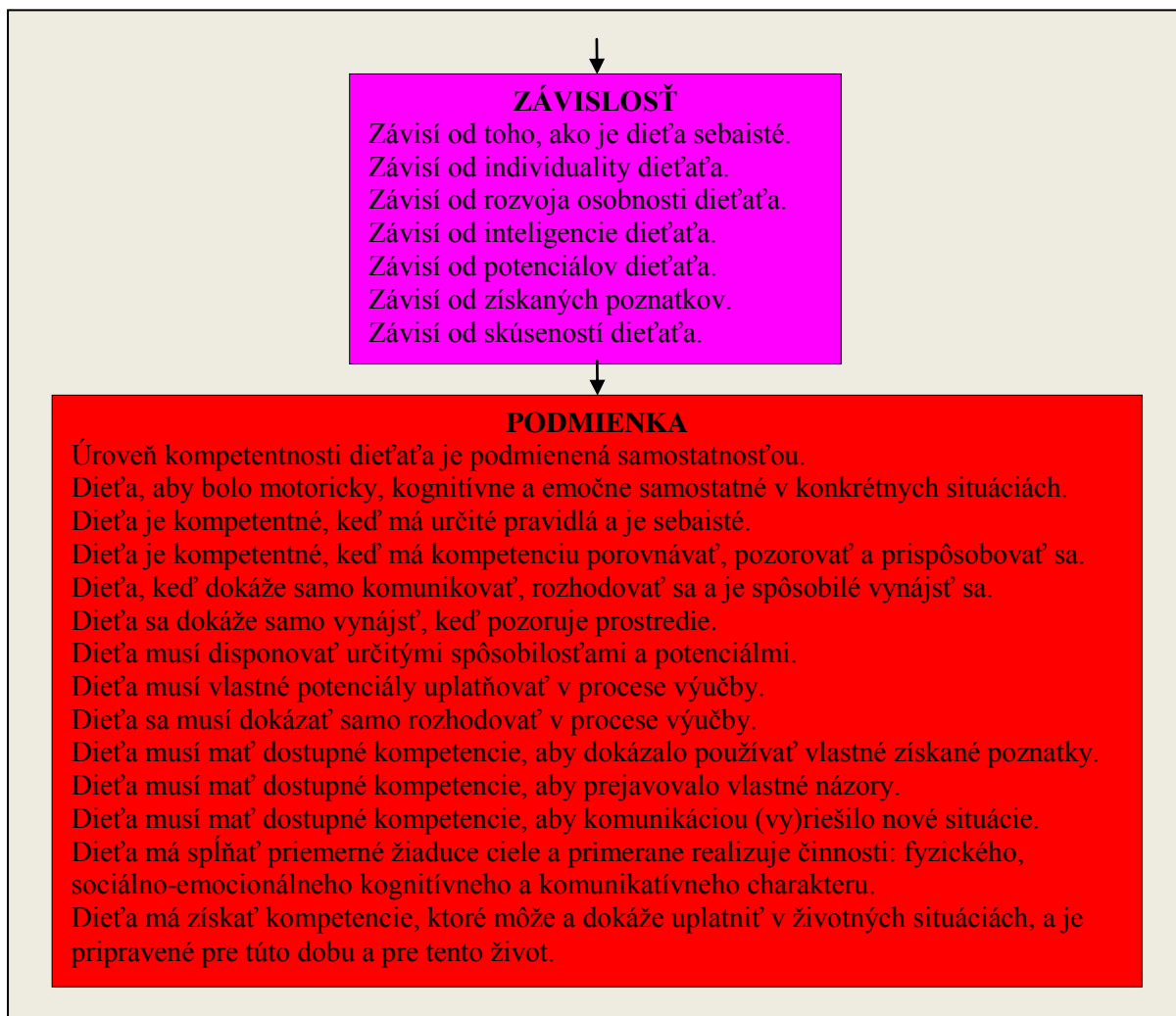
Dieťa sa dokáže zorientovať, resp. kompetentné dieťa je spôsobilé a dokáže sa vynásť a zvládnuť konkrétnu situáciu, v ktorej sa nachádza.

Dieťa, ktoré dokáže zvládať činnosti alebo situácie, ktoré život prináša.

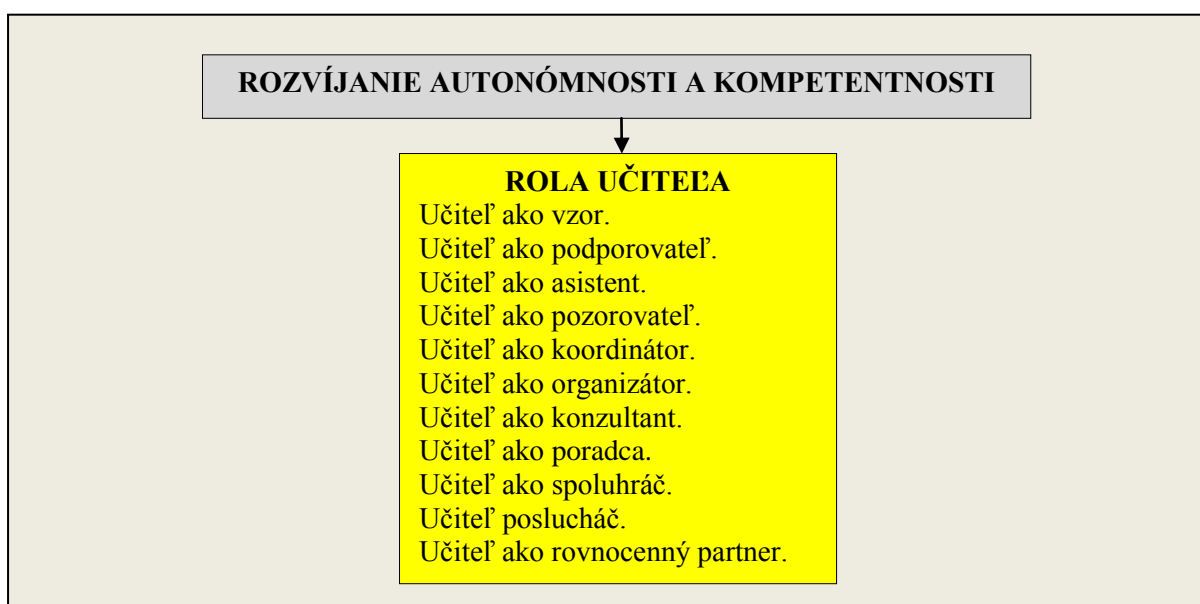
Dieťa, ktoré je spôsobilé a schopné uplatňovať vlastné poznatky a skúsenosti v reálnom živote.

Sú to individuálne hodnoty a kvality dieťaťa.





Konceptuálna mapa 3: Kľúčový koncept 3 – Rozvíjanie autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa v diskurze učiteľských profesionálov



Učiteľ, ktorý dôveruje.
Spontánny učiteľ.
Premýšľajúci učiteľ.
Mysliaci učiteľ.
Demokratický učiteľ.

UČITEĽOV VÝKON

Učiteľ diagnostikuje dieťa/deti a skupinu.
Učiteľ neurčuje ciele a aktivity, ale (spolu)vytvára situácie.
Učiteľ plánuje a ponúka deťom adekvátne aktivity, obsahy a prostriedky.
Učiteľ vytvára podmienky a podnetné prostredie.
Učiteľ každodenne rozvíja cez rôzne hry a životné skúsenosti.
Učiteľ plánuje a pripravuje rôzne hry a aktivity.
Učiteľ ponúka bohatý diapazón informácií.
Učiteľ ponúka rôzne problémové situácie a realizuje diskusie.
Učiteľ prenecháva iniciatívu dieťaťu/deťom.
Učiteľ komunikuje a spolupracuje s rodičmi.
Učiteľ zapája deti do kruhu svojich rovesníkov.
Učiteľ realizuje diskusie s deťmi.
Učiteľ cielene podporuje dieťa/deti.
Učiteľ plánuje dominantné hry, dramatické hry a hry v role.
Učiteľ podporuje cez iné dieťa, ktoré je v role asistenta.
Učiteľ kladie provokatívne otázky.
Učiteľ plánuje tému na celý týždeň a nasledovný týždeň nadväzuje ďalším projektom.
Učiteľ uplatňuje skúsenostné, činnostné a zážitkové učenie sa.
Učiteľ rozvíja prostredníctvom cieľavedomej a zmysluplnej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi.
Učiteľ rozvíja vlastným vzorom, vzorom obľúbeného a komunikatívneho dieťaťa.
Učiteľ rozvíja v edukačných aktivitách, stimulačným programom a kolaboratívnym učením sa v každodennej činnosti počas celého dňa v materskej škole.
Učiteľ vytvára priestor na hlasovanie a umožňuje dieťaťu, aby sa konfrontovalo s názormi ostatných detí.
Učiteľ deti podporuje tým, že im kladie otázky na rozvoj kritického myslenia.
Učiteľ usmerňuje deti, aby dokázali (z)hodnotiť aktivitu, resp. aby dokázali povedať reflexiu na (z)realizovanú činnosť, aktivitu a dokázali povedať sebareflexiu v záverečnej diskusii.
Učiteľ vytvára priestor v rôznych situáciách, aby dieťa samostatne riešilo problémy.
Učiteľ diskutuje s deťmi o ich úspechu i neúspechu pri realizácii rôznych činností a aktivít (podporuje u dieťaťa zdravé sebavedomie).
Učiteľ podporuje a motivuje dieťa spolu s ostatnými deťmi pri realizácii rôznych aktivít s rôznymi obsahmi a materiálmi vo všetkých oblastiach.
Učiteľ volí vhodnú stratégiu.
Učiteľ rozvíja každodenne cez rôzne hry a životné skúsenosti.

↓

DÔSLEDOK PODPOROVANIA

Dieťa, aby dokázalo klásť provokatívne otázky.
Dieťa, aby dokázalo sumarizovať zistenia.
Dieťa, aby dokázalo hľadať riešenia.
Dieťa, aby dokázalo vyjadriť svoj (vlastný) názor.
Dieťa, aby zvládlo konflikt v konkrétnej situácii.
Dieťa, aby bolo sebaisté a samostatné.
Dieťa, aby si zdokonaľovalo svoje potenciály a spôsobilosti.
Dieťa, aby malo priestor na sebarealizáciu.
Dieťa, aby dokázalo (z)hodnotiť svoje výsledky a výsledky iných detí.
Aktívne dieťa/deti, pasívny učiteľ.

↓

PODMIENKA

Učiteľ má vytvárať priestor na vlastný názor dieťaťa.
Učiteľ má podporovať plynulý prechod na primárne vzdelávanie.
Učiteľ má poskytovať vhodné otázky a príklady.
Učiteľ má uplatňovať nadväzovanie projektového vyučovania.
Učiteľ má vytvárať dostatok času a priestoru pri realizácii týždenných projektov.
Učiteľ si má kvalitne naplánovať zóny potenciálneho vývinu u každého dieťaťa.
Učiteľ má podporovať súťaživosť alebo vnútornú rivalitu dieťaťa.
Učiteľ má podporiť dieťa pri váhavosti.
Učiteľ má podporovať dieťa v rozhodovaní a v hodnotení.
Učiteľ má podporovať rozvíjanie dieťaťa vo všetkých oblastiach rozvoja.
Učiteľ má každú činnosť začínať rozhovorom.
Učiteľ má rešpektovať individualitu každého dieťaťa.
Učiteľ má rešpektovať prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza.
Učiteľ má dokázať koordinovať činnosti, ktoré deti vykonávajú.
Učiteľ má vytvárať možnosti a podmienky.
Učiteľ má poskytovať dieťaťu dostatok času a priestoru, aby sa prejavilo.
Učiteľ si má všímať dieťa a zaujímať sa o dieťa.
Učiteľ má diagnostikovať dieťa/deti a skupinu.
Učiteľ má začínať hry, aktivity a pod., ktoré deti navrhujú, diskusiou.
Učiteľ má rozvíjať problémovými a primeranými činnosťami alebo hrou.
Učiteľ má rozvíjať tým, že podporuje u detí vlastnú tvorivosť cez didaktické hry.
Učiteľ má premýšľať a identifikovať, čo dieťa dokáže.
Učiteľ sa má snažiť zainteresovať všetky deti pre konkrétnu činnosť.
Učiteľ má spolupracovať s rodinou.
Učiteľ sa má každodenne snažiť, aby vždy rozvíjal samostatnosť a kompetentnosť každého dieťaťa na vyššiu úroveň bez ohľadu na to, akú úroveň dieťa má.
Učiteľ sa má snažiť rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa individuálnym prístupom.
Učiteľ má využiť hru v role, imaginárne situácie, kolaboratívne aktivity a tvorbu vlastných pravidiel v realizácii rôznych činností.
Učiteľ má uplatňovať činnostné učenie sa (pokusné alebo manipulačné).
Učiteľ má dieťaťu poskytovať možnosť niečo zažiť, aby si nové poznatky fixovalo na základe vlastných skúseností.
Učiteľ má dieťa navodiť na situáciu, v ktorej si rozvíja činnosti.
Učiteľ má dieťaťu poskytovať možnosť, aby zažilo vlastný úspech a neúspech.

Učiteľ má klásť také otázky, na základe ktorých deti nadobúdajú nové poznatky v oblasti, ktorá je pre ne aktuálna a zaujímavá.
Učiteľ má rozvíjať v hrových aktivitách, v zmiešaných skupinách, zaujímavými formami a v rôznych prostrediach.
Dôležitý je adekvátny vplyv rodiny, učiteľa a užšej a širšej spoločnosti.
Učiteľ a rodič musia sledovať a podporovať rovnaký cieľ.
Dôležitý je empirický zážitok dieťaťa.
Dôležitosť špirálovitosti poznania dieťaťa.
Dôležité je kritické myslenie dieťaťa.
Dôležité je, aby každé dieťa činnosť vykonávalo samostatne.
Dôležitá je vnútorná motivácia dieťa.
Dôležitá je dôvera učiteľa k dieťaťu (vzťah k dieťaťu).
Dôležitá je vzájomná komunikatívna výmena informácií.
Deti spolu s učiteľom majú vytvárať pravidlá pri realizácii hier, aktivít a pod.
Dieťa, keď sa rozhodne pre nejakú činnosť, tak nepotrebuje učiteľa.
Dieťa, keď si niečo vyskúša, tak získané poznanie je oveľa kvalitnejšie.
Dieťa musí mať možnosť výberu.
Dieťa sa má samo dostať do konkrétnych životných situácií.
Dieťa má rešpektovať seba, ale aj ostatných.
Dieťa musí najprv niečo zažiť, aby dokázalo reagovať vo všetkých preň dôležitých, ale i neznámych situáciách.
Zvolená aktivita, ktorú vykonáva dieťa, má byť cieľená, ale dieťa si nemusí uvedomovať, že je cieľená.

VÝKON DIEŤAŤA

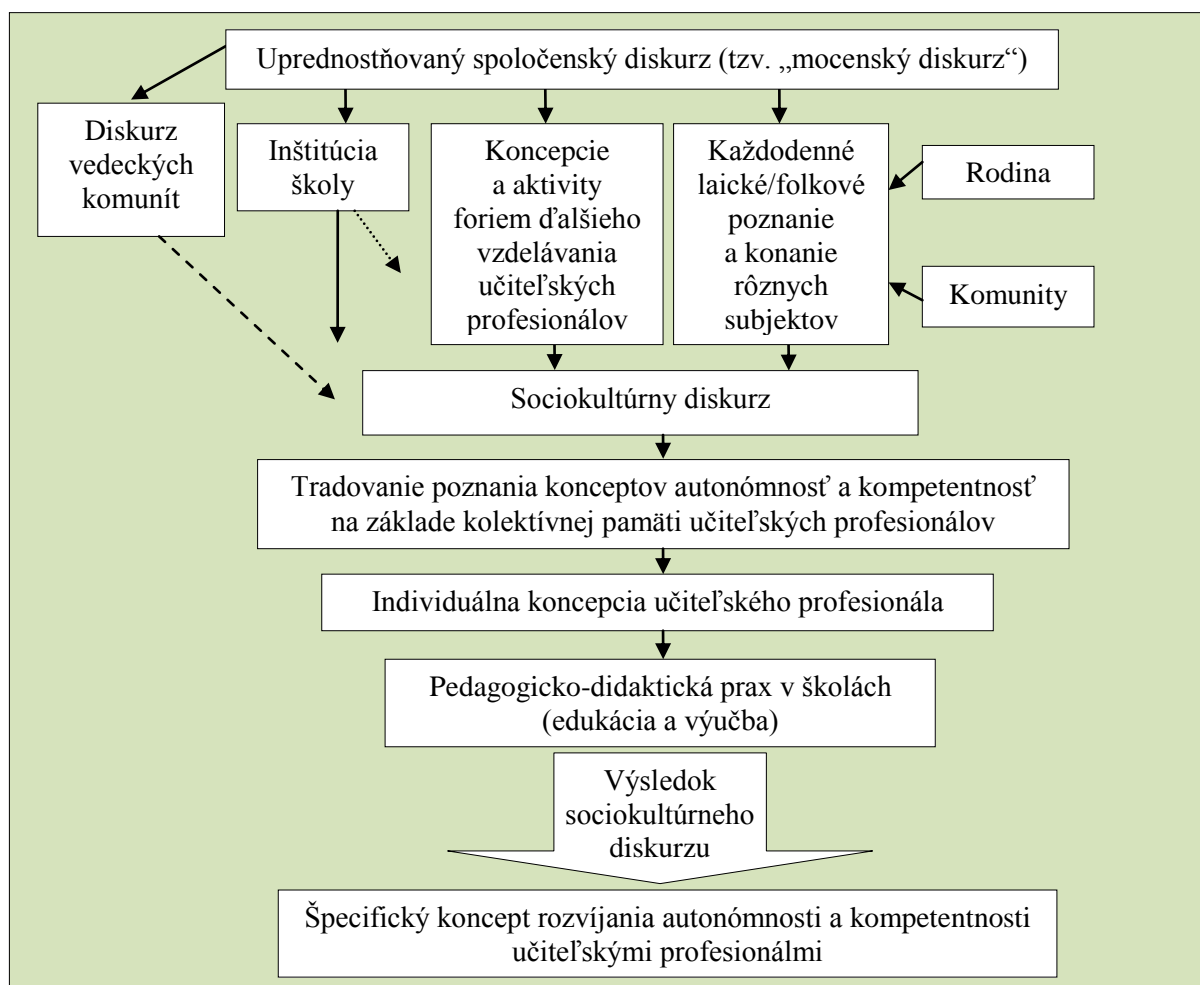
Dieťa sa samo rozhoduje.
Dieťa má vlastné riešenia.
Dieťa samostatne premýšľa a vykonáva činnosť.
Dieťa získava informácie rôznymi spôsobmi.
Dieťa sa učí cez hru a rôzne každodenné aktivity.
Dieťa samo získava nové poznatky.
Dieťa si zdokonaľuje svoje potenciály a schopnosti.
Dieťa dokáže spontánne zistiť, ako má niečo vykonávať.
Dieťa usmerňuje učiteľa.
Dieťa sa samo učí od dospelých a iných detí.
Dieťa si volí konkrétne spôsoby v realizácii aktivít.
Dieťa samo koná a navrhuje, čo bude vykonávať.
Deti si samostatne rozvíjajú hru, aktivitu a pod.
Dieťa zvláda konflikt v konkrétnej situácii.
Dieťa samostatne rieši problémy.
Dieťa nadobúda nové poznatky v oblasti, ktorá ho zaujíma.
Dieťa samostatne rozmýšľa a hľadá riešenia.
Dieťa tým, že je v sociálnej skupine, sa rozvíja.
Dieťa navrhuje aktivity.

PRIPÍSANÁ HODNOTA

Učiteľ je modelom správania. Učiteľ svojou individualitou realizuje výučbu. Dieťa sa hrá a ani nevie, že sa učí. Model A je model skrytej didaktiky. V modeli A dieťa je organizátorom hry alebo aktivity. Model A poukazuje na to, že učiteľ má vytvárať adekvátny priestor pre dieťa. Model A poukazuje na to, že dieťa, keď koná samostatne, tak prejavuje svoju kompetentnosť.

Konceptuálna mapa (Schéma 4) zobrazujúca líniu diskurzu učiteľských profesionálov o konceptoch autonómnosť a kompetentnosť. Jednotlivé entity (konceptuálnej mapy) usporiadania línie diskurzu vyplynuli z elaborácie výskumného materiálu. Ako z mapy vyplýva, línia diskurzu je vedená od uprednostňovaného spoločenského diskurzu cez výsledok sociokultúrneho diskurzu k špecifickému konceptu rozvíjania autonómnosti a kompetentnosti interpretovanému učiteľskými profesionálmi.

Schéma 4 Vytváranie sociálnych reprezentácií učiteľských profesionálov v oblastiach súvisiacich s konceptom autonómnosť a kompetentnosť (Kostrub, Severini, 2011)



7 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Naše výskumné zistenia sa úplne stotožňujú s teoretickými paradigmami, ako uvádza Kostrub (2007b, s. 222):

- deti disponujú spôsobilosťou zmysluplne konať v tej-ktorej činnosti a kooperovať s osobou s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou, ktorá je nositeľom etalónu plne kompetentnej osoby; to je predpoklad formovania aktívneho subjektu v učení sa, ktorý sa môže, dokáže a chce učiť (T. V. Kudriavcev, 1998, In Kostrub, 2007b);
- dieťa ako aktívny subjekt svojho učenia sa a rozvoja je potrebné pedagogicko-didakticky orientovať (to neznamená pretvárať ho, pozn. autorka tohto edukačného materiálu) na obraz dospelého človeka ako personifikátora vlastných spôsobilostí samotného dieťaťa. Je to predpoklad

rozvoja širokého diapazónu spôsobilostí, ktoré sú dôležité najmä z hľadiska učebných situácií v rámci kooperácie medzi dieťaťom a učiteľom a dieťaťom a jeho rovesníkmi (T. V. Kudriavcev, 1998, In Kostrub, 2007b);

- aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je nutné tým najskôr disponovať. Aby bolo možné si uvedomovať, treba mať to, čo má byť uvedomované. Aby bolo možné ovládať, je nutné disponovať tým, čo má byť podriadené našej vôli. Nevyhnutným sa ukazuje zhromažďovanie a spracovanie bezprostrednej skúsenosti (L. S. Vygotský, 1976, In Kostrub, 2007b);
- dieťa v predprimárnom vzdelávaní je schopné učiť sa natoľko, nakoľko sa učiteľov program stáva jeho vlastným programom. Dieťa predprimárneho vzdelávania má také vlastnosti, ktoré ho činia schopným na to, aby mohlo začať nejaký nový cyklus učenia sa dovtedy mu nedostupný. Dieťa je schopné učiť sa podľa určitého plánu, ale zároveň tento plán musí byť jeho vlastným programom (to znamená, že neprispôbovať dieťa dospelými vykonštruovanému pedagogickému dokumentu, ale naopak) z hľadiska jeho záujmov a úrovne myslenia (L. S. Vygotský, 1976, In Kostrub, 2007b).

Tieto paradigmy sú zásadné, pretože od nich sa odvíja problematika celkového sociokultúrneho poňatia učenia sa dieťaťa a tiež sa od nich odvíjajú potenciálne podoby učiteľovho učenia, ako aj posudzovania a hodnotenia. Z uvedených parabol je možné identifikovať, že proces výučby má podporovať najmä rozvinutie sociokonštruktívneho a (seba)organizujúceho potenciálu dieťaťa. Je potrebné zvýrazniť pojem podporovať, čo znamená vytvárať v procese výučby také podporné podmienky a zabezpečovať vhodné okolnosti, v ktorých sa osobnostný potenciál dieťaťa reálne plne rozvinie (Kostrub, 2007b, s. 222-223).

Snaha o samostatnosť by mala byť prijímaná s pochopením a sympatiou a len tam, kde je to potrebné, mali by sme jej čeliť trpezlivou neústupnosťou (preto D. Kostrub uprednostňuje interpretáciu autonómnosti ako samostatnosť a relatívnu nezávislosť). Deti sa tak učia, že druhí okolo nich ich samostatnosť vítajú, avšak existujú rozumné hranice, ktoré musia zachovávať, aby ony (deti) neobmedzovali iných ľudí, uvádza D. Fontana (1997, s. 263).

Ako uvádza Z. Helus (2004, s. 85), osobnosť je človek ako subjekt. Hovoriť o osobnosti znamená vyzdvihovať do centra pozornosti človeka ako rozhodujúcu sa a konajúcu bytosť; ako toho, kto je zdrojom akcie, tvorcom, iniciátorom a pôvodcom. Takáto osoba (Z. Helus, 2004, s. 61) vie, ako sa niečo, čo ju zaujíma a pre čo sa rozhodla, môže bez cudzej pomoci a s úspechom naučiť. Táto osoba prechádza často bolestivými vývinovými transformáciami. Z. Helus (2004, s. 89) chápe pod transformáciami prebudovávanie toho, čo bolo dosiaľ, v nejaké iné štruktúry, v ktorých sa to minulé spravidla nestráca bezo zvyšku, ale čosi z toho sa prenáša do ďalšej etapy života a získava podstatne inú podobu a iný význam. Tým je vyjadrená dialektika kontinuity (plynulosti) a diskontinuity (prelomovosti) životných fáz. Dieťa nie je objektom ani materiálom, ale je východiskovým subjektom vlastnej aktivity. Rozhodujúci význam má priestor dieťaťa na skúsenosti, možnosti aktívne sa prejavovať – vtedy stúpa to, čo nazývame podnetnosť prostredia. Negatívny dopad na vývin detí majú najrôznejšie deprivácie. Činnosťná deprivácia sa objavuje vtedy, keď chýbajú impulzy aktivizujúce dieťa do činností, ktorými si aktívne rozvíja svoj vzťah s prostredím, orientuje sa v ňom, získava poznatky o svojich možnostiach zasahovať do priebehu udalostí, prejavovať kompetentnosť a pod. Z. Helus (2004, s. 190-191) dodáva – vytváranie bohatej palety možností, aby dieťa mohlo a chcelo

uplatňovať svoju kompetenciu a dosiahnutú zdatnosť, využívať svoju skúsenosť a už dosiahnuté vzdelanie, vyjadrovať svoju individualitu, je dôležitou podmienkou edukačného vývinu osobnosti v školskom prostredí. Ukazuje sa, že dôležitým kritériom je zainteresovanie dieťaťa na jeho vlastnú kompetenciu poradiť si, to či ono dokázať, predviesť, tomu či onomu urobiť radosť a pod. Ako upozorňuje súčasná psychológia (pozri Z. Helus, 2004, s. 190), dieťa sa nikdy nenachádza v nejakej nulovej pozícii poznania. Dieťa toho už predsa veľa vie a dokáže. Cíti sa v tom a onom kompetentné, a ak sme obdarení trochu citlivejšou vnímavosťou, musíme ho tiež ako kompetentné vidieť, oceniť! Dieťa túži, aby sa jeho kompetentnosť brala do úvahy, aby sa podľa toho voči nemu dospelý správal. Ak sa tak nedeje, (dieťa) je pochopiteľne sklamané. Ale to zďaleka nie je všetko. Nerešpektovanie kompetentnosti dieťaťa, nerešpektovanie toho, že je „dobré“ a že okrem toho, čo sa má naučiť, dokáže si hocičo pridať (hoci „svojrázne“, „po svojom“), ho zbavuje istoty a odvahy. Sťažuje mu to východiskový postoj zvládať nové veci. Nové požiadavky sú v dôsledku toho nerešpektovania príliš vzdialené, príliš cudzie, zbytočne náročné. Inak povedané, dieťa je ochudobňované o možnosť vyvíjať sa od toho, v čom sa cíti dobré a kompetentné, o čo sa už zapríčinilo/postaralo, aby sa stalo vnútorným bohatstvom jeho osobnosti, ďalej – na to, čo ešte nedokáže, ale chce dokázať. Namiesto toho začína stále znova, stále je hlúpe a odkázané na vševediaceho druhého človeka. Navyká si na trvalú nesamostatnosť a postavenie niekoho „až tam dole“.

Reflexia didaktického poznania – didaktické situácie, ktoré v aktivitách procesu výučby vznikajú, sú nielen predmetom evalvácie (pedagogickej diagnostiky), ale sú tiež predmetom profesijnej reflexie, príp. potenciálneho diskutovania. Reflexia (úvaha, uvažovanie, premýšľanie) značí skoncentrovanie sa na vlastné poznanie so zámerom evokovať v ňom prvok novosti v porovnaní s pôvodným poznaním. Prvkom novosti sú často skryté prvky alebo v minulosti prehliadnuté či nedostupné prvky podstaty poznania. V reflexii ide o vystihnutie predchádzajúceho a následného poznania, ktorým disponujeme. Skúsený učiteľ v mysli operuje prvkami, ako sú situácie a udalosti. Tak si uvedomuje situáciu omnoho plastickejšie, čo vytvára lepšie východisko pre konanie v súlade s výučbovými cieľmi. Hoci situačná reflexia nie je definitívnou zárukou adekvátnosti konania (riziko oneskorenia, racionalizácie, chyby v uvažovaní), dáva učiteľovi väčšie šance riadiť situáciu a nenechávať sa situáciou strhnúť.⁹ Reflektujúci učiteľ rozhoduje o situáciách a spolupodieľa sa na tvorbe udalostí. Reflexii didaktických situácií a udalostí vo výučbe učiteľa pomáhajú otázky, na ktoré učiteľ vedome hľadá odpovede. Reflektujúci učiteľ uvažuje nad výučbou a manažuje ju tak, aby v nej nezanikla osobnosť. Tým, že poskytuje dostatočný priestor dieťaťu na vlastné angažované autonómne, autentické, uvedomelé, kompetentné, kreatívne, kolaborujúce (...) konanie a pôsobenie vo výučbe, mu akoby naznačoval: „zaoberaj sa tým, čo máš/vlastníš, a tým, ako to budeš prezentovať sám a/alebo v spolupráci

⁹ V komplexe sociálneho diania situácie učiteľ identifikuje a takmer okamžite na ne reaguje (S. Štech, 1994). Nereflektujúci učiteľ obvykle reaguje na situáciu automaticky (intuitívne) a v súlade so svojím temperamentom a skúsenosťami. Hoci také konanie býva rýchle, jeho pedagogicko-didaktická efektivita býva rozmanitá. Keďže sa vybavuje na základe situačných podnetových kľúčov, hrozí, že učiteľ prenáša na deti nevhodné konanie, ktoré si s týmito podnetmi spojil kedysi (napr. v ranom detstve). Naproti tomu reflektujúci učiteľ si kladie otázky typu: Aké city prežívam, keď vyučujem? Aké city vo výučbe asi prežívajú deti? Aké je moje pedagogicko-didaktické poslanie a úloha v tejto výučbe? Aké dôsledky by malo prvé riešenie, ktoré mi prišlo na um?... Tak si uvedomuje situáciu omnoho plastickejšie, čo vytvára lepšie východisko pre konanie v súlade s výučbovými cieľmi. Hoci situačná reflexia nie je definitívnou zárukou adekvátnosti konania (riziko oneskorenia, racionalizácie, chyby v uvažovaní), dáva učiteľovi väčšie šance riadiť situáciu a nenechávať sa situáciou strhnúť (V. Poliach, 1998. Reflexia problémových školských situácií u učiteľov základných škôl [online]. Dostupné na internete: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/poliach_sb.htm>).

s ostatnými vo výučbe“. Týmto spôsobom revitalizuje otvorenú a demokratickú diskusiu. Výučba predstavuje ústretový priestor (stretnutie) pre bádanie reality a diskusiu teoreticko-praktických elaborácií, ktoré umožňujú deťom, učiteľom a komunite intervenovať do reality. Učiaci sa subjekt bude spôsobilý rozvinúť cez svoje historické aspekty (posúdenia) transformačnú aktivitu subjektu vo svojom sociokultúrnom kontexte (P. E. Luna, 1999). Výučba nie je len otázkou komunikačnej akčnosti, predstavuje akčnú diskusiu (produktívny diskurz), ktorá orientuje subjekt na cieľ nájsť a rozvíjať potenciál byť autonómny a podporovať argumentáciu o realite. Takáto akčná diskusia nesie znak kreatívnosti zúčastnených subjektov; je opakom výučby reprodukčnej anonymnej výučby a s ňou súvisiacej evalvácie. Akčná diskusia (diskurz) predstavuje uvažovať v rovine myslenia o realite v kontúrach problému a kultúry; zámerom je problematizovať ju. Výučba založená na akčnej diskusii (diskurze) umožňuje interpretovať realitu z pohľadu angažujúcich sa subjektov, na rozdiel od akademicky a behavioristicky poňatej výučby, ktoré ju potláčajú. Akčná diskusia vo výučbe umožňuje nachádzať základné elementy, ktorými možno vysvetľovať realitu. Vyhnutie sa reprodukčnému diskurzu jeho nahradením produktívnym diskurzom sa vytvára priestor pre vynárajúce sa kritické (a hodnotiace) myslenie zodpovedajúce sociálnemu charakteru poznania. Kvalitatívna evalvácia v diskurzívnej a kreatívnej výučbe zapája dialektický proces „uchopovania“ reality, v ktorom to prežitie (uskutočnené) umožňuje konfigurovať formu myslenia, ktorá prepája učiaci sa subjekt s veľkými problémami komunity. Transformačná výučba musí (to je podmienka) vychádzať z kritiky reality, aby mohla redimenzovať (opätovne dimenzovať) vitálnu ľudskú prax (kultúrne a diskurzívne praktiky). Práve na základe tu uvádzaných informácií autorka edukačného materiálu zdôrazňuje potrebu reflexie a sebareflexie učiteľa (P. E. Luna, 1999). Reflexia, ako uvádza S. Kemmis (1985, In Sacristán, J. G., Pérez Gómez, A. I., 2008, s. 417), je proces transformovania determinovaného pôvodného/prvotného materiálu pochádzajúceho z našej skúsenosti (ponúkaného históriou a kultúrou a sprostredkovaného situáciami, ktoré žijeme) na determinované produkty (porozumené myšlienky, kompromisy, činy), je to transformácia vzťahujúca sa na našu konkrétnu úlohu (naše myslenie o vzťahoch medzi myslením a konaním a vzťahmi medzi individuom a spoločnosťou), využívajúc determinované prostriedky produkcie (komunikácia, uskutočňovanie rozhodnutí a samotné konanie). Učiteľ ako reflektujúci tvorca, praktik, kritik, výskumník/bádatel' vlastnej didaktickej praxe má uskutočňovať reflexiu – ako proces rekonštruovania vlastnej profesijnej skúsenosti najmenej v troch paralelných fenoménoch, ako odporúčajú J. G. Sacristán, A. I. Pérez Gómez (2008). Títo autori (2008, s. 421) definujú reflexiu ako rekonštrukciu skúsenosti. V tejto perspektíve je reflexia procesom rekonštruovania vlastnej skúsenosti prostredníctvom troch paralelných fenoménov:

- rekonštruovanie situácií, v ktorých sa produkuje konanie. Takto koncipovaná reflexia podnecuje, aby učitelia predefinovali problematickú situáciu, v ktorej sa nachádzajú, či už zameriavaním sa na predtým ignorované charakteristiky situácie, alebo reinterpretovaním a pripísaním nového významu na už známe charakteristiky;
- znovupretváranie seba samých ako učiteľských profesionálov. Tento proces podnecuje učiteľov, aby nadobúdali uvedomenie o formách, ktorými štruktúrujú vlastné poznatky, svoje myšlienky a stratégie konania;
- rekonštruovanie predpokladov akceptovaných ako bázických, ktoré sa vzťahujú na výučbu. Reflexia je tak forma kritického analyzovania významov a individuálnych i skupinových záujmov,

ktoré zvyrazňujú dominantné princípy a formy zvažovania výučby (Aké etické hodnoty a politické záujmy vo všeobecnosti podporujú teoretické predpoklady alebo spôsoby konania, ktoré máme akceptovať ako bázické a nepodliehajúce diskusiám?).

Autorka edukačného materiálu súhlasí s názormi M. T. Riuaovej Colénovej a O. Peisovej Defisovej (1996, s. 4), že keď chceme koncepčne a metodologicky uskutočňovať prípravu (budúcich) učiteľov a ďalšie vzdelávanie učiteľov – praktikov, je žiaduce si uvedomiť ich špecifické profesijné potreby:

- učitelia si potrebujú rozvíjať stratégie a humánne, vedecké a profesionálne kompetencie, ktoré im umožnia diagnostikovať východiskové učebno-vyučovacie situácie, plánovať sekvencie procesu výučby, rozvíjať ich a evalvovať ich;
- učitelia potrebujú pripraviť sa pre kooperatívne (a kolaboratívne) formy učenia (sa) detí a na adaptovanie reflektovaných a konzekventných rozhodnutí;
- učitelia potrebujú participovať v kolaborujúcej profesionálnej kultúre so zahrnutím vzájomne zdieľanej zodpovednosti za rozhodnutia, ktoré majú uskutočniť či už individuálne, alebo skupinovo;
- učitelia musia iniciovať profesionálnu dráhu s otvorenými postojmi voči kontinuálnemu profesionálnemu rozvoju, voči analyzovaniu a reflektovaniu svojej učiteľskej praxe a žiaducim postojom voči inováciám, ako aj celkovo voči zmenám.

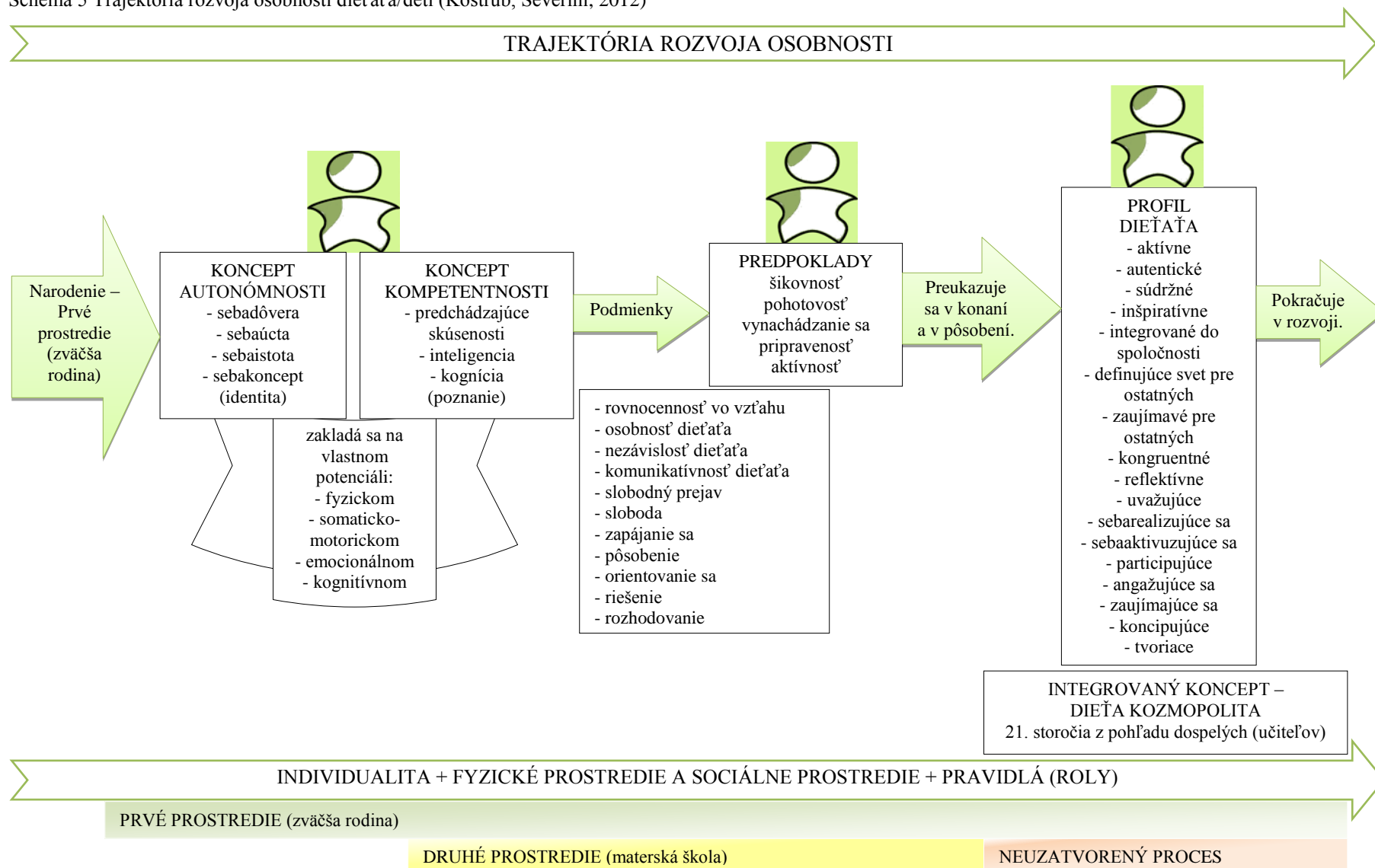
Modely pregraduálnej prípravy (budúcich) učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov okrem iného musia vziať do úvahy procesy zamerané na didaktické organizovanie učebných činností a pripraviť sa podľa J. D. Vermunta a N. Verloopa (In Lukášová-Kantorková, H., 2003, s. 34) na nasledujúce roly:

- učiteľ ako diagnostik učebných činností detí;
- učiteľ ako vyzývateľ do nových učebných činností a myšlienkových stratégií;
- učiteľ ako učiaci sa subjekt;
- učiteľ ako aktivátor nových otázok, úloh, problémov, spôsobov prezentácií a pod.;
- učiteľ ako monitor zmien v učení sa a myslení, v postojoch, emóciách i v regulácii úsilia;
- učiteľ ako evalvátor kvality dosiahnutých výsledkov v učení (sa).

Učiteľ ako inovátor, výskumník – bádateľ, dizajnér a pod. je ďalšou požiadavkou doby a reformy na zmenu rolí učiteľa v súčasnosti, ktoré sú podmienené novšími pohľadmi na didaktické organizovanie procesu výučby zo strany učiteľa. Reflektujúci učiteľ ma stále na zreteli napr. i tieto otázky: Ako by som to uskutočnil/riešil, ako som to uskutočnil/riešil? Čomu je potrebné vyhnúť sa? Čo je dobré pamätať si? Čo je potrebné uskutočniť inak? Dokladuje tým, že je reflektujúci profesionál. J. S. Bruner (1986) uvádza: „Svet (s)poznávame rozmanitými a odlišnými spôsobmi a odlišnými postojmi – a každý jeden spôsob, ktorý (s)poznávame, produkuje rozmanité štruktúry alebo reprezentácie o realite/realitách.“ S. Kučerová (1992, s. 5) uvažuje: „Pedagóg si vlastne kladie otázky o podstate a prirodzenosti človeka, o jeho potrebách, o jeho možnostiach, o jeho perspektívach, o ideáloch. Základné pedagogické otázky sú preto vlastne antropologické otázky, otázky o človeku.“

Trajektória rozvoja osobnosti dieťaťa/detí (pozri: s. 58) sa začína narodením dieťaťa, presnejšie v prvom prostredí dieťaťa, ktorým je zväčša rodina. Inak už v druhom prostredí (v materskej škole) dieťa disponuje sebadôverou, sebaúctou, sebaistotou a sebakonceptom – identitou (resp. konceptom autonómnosti), ktorý nadobudlo v rodinnom prostredí a zároveň má predchádzajúce skúsenosti,

Schéma 5 Trajektória rozvoja osobnosti dieťaťa/detií (Kostrub, Severini, 2012)



inteligenciu a kogníciu – poznanie (resp. koncept kompetentnosti). Koncept autonómnosti a koncept kompetentnosti dieťaťa sa zakladá na vlastnom potenciáli dieťaťa – na fyzickom, somaticko-motorickom, emocionálnom, kognitívnom, nonkognitívnom, intrapersonálnom a interpersonálnom potenciáli dieťaťa. Podmienky na rozvoj osobnosti dieťaťa (individuality) vytvárajú a zároveň aj podporujú dospelí (v prvom rade rodičia, ale aj učitelia a ostatní dospelí, ktorí prichádzajú do kontaktu s dieťaťom), fyzické prostredie, sociálne prostredie a pravidlá (roly). Je to vytváranie podmienok a podporovanie rovnocennosti vo vzťahu, v rozvoji osobnosti dieťaťa, v nezávislosti dieťaťa, komunikatívnosti dieťaťa, v slobodnom prejave dieťaťa, v slobode, v zapájaní sa, pôsobení, orientovaní sa, riešení a rozhodovaní sa v každodenných životných situáciách, v ktorých sa dieťa vyskytne. Ak tieto podmienky poskytnú dospelí dieťaťu a podporujú ho v jeho konaní a pôsobení, predpokladá sa, že by dieťa malo byť šikovné, pohotové, že sa dokáže vynásť, byť pripravené a aktívne v jemu známych i neznámych situáciách. Autonómnosť a kompetentnosť dieťaťa sa preukazuje v samotnom konaní a pôsobení dieťaťa. Preukazuje sa tak, že je dieťa aktívne, autentické, súdržné, inšpiratívne, integrované do spoločnosti, definujúce svet pre ostatných a zaujímavé pre ostatných, kongruentné, reflektívne, uvažujúce, sebarealizujúce, sebaaktivizujúce, participujúce, angažujúce sa, koncipujúce a tvoriace. Presnejšie, uvedené koncepty autonómnosť a kompetentnosť dieťaťa utvárajú integrovaný koncept dieťaťa, resp. profil dieťaťa pre postmoderný diskurz 21. storočia – dieťaťa kozmopolitu. Z pohľadu dospelých (učiteľov) trajektória rozvoja osobnosti dieťaťa je neuzatvorený proces nekončiaci sa v školskom prostredí, ale je to otázka kvality života.

Reflexie reflektujúceho učiteľa – rozvíjať humánny model sociokognitivisticky poňatej výučby, v ktorej je prítomný záujem a zabezpečovaná erudovaná starostlivosť, podľa Kostruba (2009, s. 26) znamená:

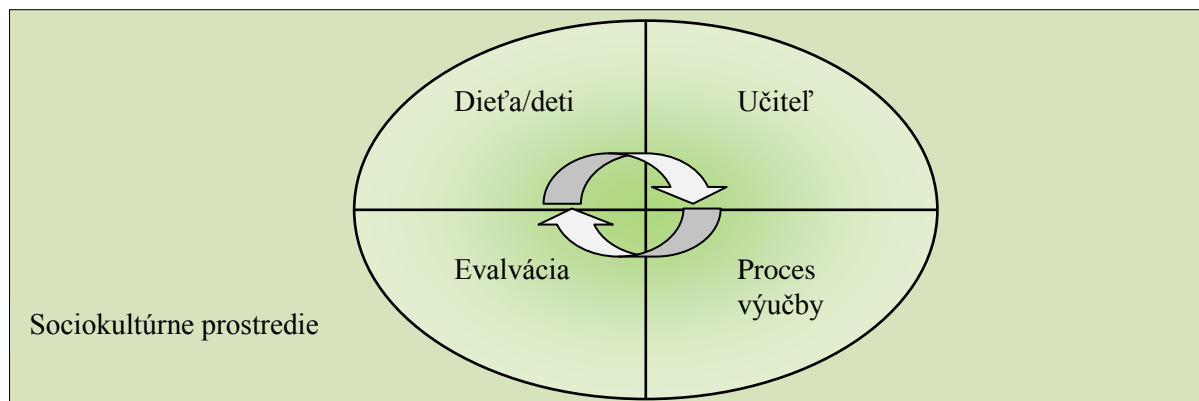
- príležitosť pre dieťa i učiteľa odnášať si prijateľný ľudský zážitok – ľudskosť prenesenú do každodenného konania a pôsobenia;
- príležitosť otvoriť sa pre prijatie nových perspektív (pozri koncept zmena v perspektíve nazerania);
- príležitosť zaujímať sa o súkromný príbeh a životnú históriu učiaceho/rozvíjajúceho sa dieťaťa;¹⁰
- príležitosť pozitívne myslieť a dôverovať v úspech;
- príležitosť na utváranie dôvery a podpory (seba)úcty;
- príležitosť ísť v ústrety druhému vo forme obozretnej podpory (pozri koncept lešenia vo výučbe);
- príležitosť času na rozmyšľanie, konanie, pôsobenie a komunikovanie bez okamžitého rozhodovania sa (pozri tiež koncept vnútorná reč);
- príležitosť osobnej premeny (ako renovovaný a rekonštruovaný) človek;
- príležitosť nádeje pre zvládanie incentív;
- príležitosť umožniť (deťom) nadobudnúť vhodné nástroje, čím sa im umožní aj nadobudnúť pocit (seba)kontroly (pozri koncept interiorizácia a sebaregulácia);
- príležitosť na udržiavanie a rozvíjanie psychickej, fyzickej i sociálnej pohody a vnútorného pokoja (pozri koncept integrálny rozvoj);

¹⁰ *Osobná história dieťaťa obsahuje skúsenosti, ktoré dieťa zažilo v procese učenia sa. Poznatky, výsledky, závery a pocity z týchto skúseností, ktoré tvoria s najväčšou pravdepodobnosťou veľmi previazaný implicitný potenciál, zakladajú kvalitu efektívneho vzťahu k učeniu sa (bližšie pozri: H. Krykorková, 2008. Kognitívni svébytnosť, teoretická východiska a okolnosti jej rozvíjania. In *Pedagogika*, 2008, č. 2, s. 140/155.)*

- príležitosť identifikovať význam, ktorý učiace/rozvíjajúce sa dieťa prikladá poznaniu kladením otázky zo strany učiteľa: Je to dôležité pre teba?;
- príležitosť dozvedieť sa, ako dieťa prežíva svoje poznanie v akcii kladením otázok: Aký pocit z toho máš? a Čo cítiš voči tomu?;
- príležitosť uvedomovať si, že keď je mozog modifikovaný hodnotnou skúsenosťou, tak sa subjekty sociálne i kultúrne rozvíjajú bez stagnácie či regresu.

Didaktické podporovanie autonómnosti, kompetentnosti a kolaboratívosti učiaceho sa v učiacej sa skupine – učenie sa dieťaťa/detí vo výučbe akceptujúcej a využívajúcej slobodu, rozhodovanie, konanie, pôsobenie, zodpovednosť, sebahodnotenie a pod., v procesoch individuálneho i skupinového učenia sa, preferuje zastávanie rolí, kooperatívne učenie sa, kolaboratívne učenie sa a pod. Zastávanie rolí je zabezpečovanie interakcie a transakcie učiacich sa a učiacich subjektov v samotnom procese výučby cez hranie – predstieranie prevzatých rolí ako základ interpersonálnej kooperácie a kolaborácie v sociokultúrnom prostredí.

Schéma 6 Didaktické podporovanie autonómnosti, kompetentnosti a kolaboratívosti dieťaťa/detí v procese výučby (Severini, 2013)



ZÁVER

V edukačnom materiáli sme sa snažili priblížiť diskurz učiteľských profesionálov (učiteľov materských škôl) o profesijne súvzťažných konštruktoch – autonómnosť dieťaťa, kompetentnosť dieťaťa a kolaboratívnosť dieťaťa. Na základe kvalitatívneho skúmania sa nám podarilo priblížiť realite súčasného školstva sociálne reprezentácie, aké sa v komunite učiteľských profesionálov vyskytujú, presnejšie ako si učitelia materských škôl vysvetľujú konštrukty autonómnosť dieťaťa a kompetentnosť dieťaťa a aké možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentujú.

V našom skúmaní sme uplatnili výskumný nástroj fókusovú skupinu, a to z viacerých metodických aspektov. Interpretácie sociálnych reprezentácií aktérmi fókusových skupín sa stali východiskovým konceptom v našom skúmaní. Na základe konkrétnych zistení, ktoré sa nám ukázali ako pozoruhodné, sme sa pokúšali o vlastnú interpretáciu, ktorú považujeme za jednu z perspektív nazerania na skúmanú tému. Dozvedeli sme sa, ako si učiteľskí profesionáli (učitelia materských škôl) vysvetľujú dané konštrukty, aké možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentujú a akým spôsobom ich interpretujú. Identifikácia konceptov selektívnym kódovaním nám umožnila spracovávať, triediť a analyzovať získané údaje a priamo ich prepojiť s výskumnými otázkami.

Tieto koncepty – vety tvorili pre nás základ interpretačných kategórií a úrovní. Interpretačné kategórie a úrovne nám pomohli identifikovať konštrukty – autonómnosť, kompetentnosť a kolaboratívnosť dieťaťa – a možnosti ich pedagogicko-didaktického rozvíjania prezentované učiteľmi materských škôl. V závere edukačného materiálu prezentujeme prostredníctvom konceptuálnych máp naše výskumné zistenia. Výsledky nášho skúmania poukazujú najmä na dôležitosť roly dospelých (rodiča, učiteľa) v podporovaní a rozvíjaní autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí. Inak povedané, *„ako sa dospelý prihovára dieťaťu – ako s ním spoločne komunikuje, tak dieťa slobodne a samostatne koná“*.

ZOZNAM BOBLOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BRUNER, J. S. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. 1. vyd. Madrid : Morata, 1988. 278 s. ISBN 84-7172-319-3.
- BRUNER, J. S. 1986. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona : Gedisa, 1986. 182 s. ISBN 978-84-9784-027-9.
- BRUNER, J. S. 1968. *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava : SPN, 1968.
- BRUNER, J. S. 1965. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
- BRUNING, H. R., SCHRAW, J. G., NORBY, N. M., RONNING, R. R. 2005. *Psicología cognitiva y de la instrucción*. 4. vyd. Madrid : Pearson – Prentice Hall, 2005. 496 s. ISBN 84-205-4346-2.
- COSENTINO, Jacqueline. 2004. Becoming a coach: reform, identity, and the pedagogy of negation. In *Teachers and Teaching: theory and practice*. ISSN 1354-0602(print)/ISSN 14701-278 (online), 2004, vol. 10, no. 5, p. 463-487.
- CUYPERS, E. Stefaan. 2010. Autonomy in R. S. Peters' Educational Theory. In *Journal of Philosophy of Education*, 2010, vol. 43, no. S1, p. 189-207.
- DARBYSHIRE, Chris, FLEMING, Valerie EM. 2008. Mobilizing Foucault: history, subjectivity and autonomous learners in nurse education. In *Nursing Inquiry*, 2008, vol. 15, no. 4, p. 263-269.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. 2005. *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. 1. vyd. Barcelona : Graó, 2005. 323 s. ISBN 84-7827-387-5.
- DARDER, A. et al. 2009. *The Critical Pedagogy Reader*. New York : Routledge, 2009.
- DELGADO-SANCHEZ, P. a kol. 2004. *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. 1. vyd. Madrid : UCM, 2004. 279 s. ISBN 84-608-0191-8.
- DELORS, J. et al. 1996. *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission of Education for the Twenty-first Century*. Paris : UNESCO, 1996.
- DELVAL, J. 2006. *Aprender en la vida y en la escuela*. 4. vyd. Madrid : Morata, 2006. 127 s. ISBN 84-7112-446-7.
- DOGAN, M. 2001. Paradigms in the Social Sciences. In *International Encyclopaedia of Social and Behavioral Sciences*. London : Pergamon-Elsevier, 2001. Science (kapitola) (Y a-t-il des paradigmes dans les sciences sociales)
- DOGAN, M. 1997. Křižovatky nových společenských věd. (Crossroads of the New Social Sciences). In *Právník*, 1997, roč. 136, č. 4, s. 297-322.
- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. 1. vyd. Banská Bystrica : UMB, 2006. 206 s. ISBN 80-8083-269-2.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : Media trade, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.
- ELLIOTT, J. 1997. *La investigación-acción en educación*. 3. vyd. Madrid : Morata, 1997. 334 s. ISBN 84-7112-341-X.
- ERIKSEN, T. H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-465-6.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost. Vydání první*. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- FEYERABEND, P. K. 1981. Problems of empiricism. In *Philosophical papers*, 1981, volume 2. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FOUCAULT, M. 1966/1987. *Slová a věci*. Bratislava : Pravda, 1966/1987.

- FOUCAULT, M. 1975/2000. *Dozerat' a trestat'*. Bratislava : Kaligram, 1975/2000.
- FRABRONI, F. 2001. Quale insegnante per la scuola del duemila. Le 10 Parole della competenza. In *Instituto pedagogico Bolzano*, 2001.
- FREIRE, P. 2009. Pedagogy of the Oppressed. In DARDER, A. et al. 2009. *The Critical Pedagogy Reader*. 2. vyd. New York, Oxon : Routledge, 2009. ISBN 10 0-415-96120-3.
- FRIESEN, N., LOWE, S. 2012. The questionable promise of social media for education: connective learning and the commercial imperative. In *Journal of Computer Assisted Learning*, 2012, volume 28, June, Issue 3, pages 183-194.
- FULKOVÁ, E. 2008. *Všeobecná didaktika I*. 1. vyd. Bratislava : Infopress, 2008. 168 s. ISBN 80-85402-90-2.
- GARRISON, R. a kol. 1999. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In *The Internet and Higher Education*, 1999, Issue 2, pages 87-105.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2008. 236 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GAVORA, P. 2007. *Sprevodca metodológie kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007. 229 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- GAVORA, P. 1990/1991. Kvalitatívny výskum v pedagogike. In *Výchova a vzdelání*, 1990/1991, roč. 1, s. 170-172.
- GEE, P. J. 2005. *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid : Morata, 2005. 231 s. ISBN 84-7112-497-1.
- GIL HERNÁNDEZ, T. 2007. El Aprendizaje Comprensivo y Creativo a Partir de la Investigación-Acción Como Estrategia Didáctica Epistémica en la Educación Básica. In *Laurus – Revista de Educación*. Año/vol. 13. Número 023. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela, 2007, pp 11-35.
- GOETZ, P. J., LECOMPTE, D. M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid : Morata, 1988. 279 s. ISBN 84-7112-320-7.
- GOJKOV, G. 2006. *Didaktika a postmoderna. Metateorijska polazišta didaktike*. 1. vyd. Vršac : PdF, 2006. 348 s. ISBN 86-7372-062-1.
- HALL, S. C., LINDZEY, G. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, 2002. 510 s. ISBN 80-08-03384-3.
- HARGREAVES, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4. vyd. Madrid : Morata, 2003. 303 s. ISBN 84-7112-406-8.
- HARRÉ, R., GILLET, R. G. 2001. *Diskurz a myseľ. Úvod od diskurzívnej psychológie*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2001. 213 s. ISBN 80-89018-08-4.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. prepr. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HENTIG, V. H. 2003. *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. 3. vyd. Weinheim Basel : Beltz Verlag, 2003. 288 s. ISBN 978-3-407-22119-3.
- HERETIK, A., HERETIK A. jr. a kol. 2007. *Klinická psychológia*. Prievidza : Patria, 2007. 815 s. ISBN 978-80-89322-00-8.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, P. 1997. Construyendo el Constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. In RODRIGO, J. M., ARNAY, J. *La Construcción del*

- conocimiento escolar. (Temas de Psicología)*. 1 vyd. Barcelona/Buenos Aires/México : Paidós, 1997. 374 s. ISBN 84-493-0358-3.
- HLÁSNA, S., HORVÁTHOVÁ, K., MUCHA, M., TÓTHOVÁ, R. 2006. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Nitra : Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.
- HORKÁ, H., SISLOVÁ, Z. 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. 108 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- HORKÁ, H. 2000. *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno : Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0.
- HRDINA, E. a kol. 2001. *Fórum pedagogiky. K problematike koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a v zahraničí*. 1. vyd. Bratislava : MC, 2001. 220 s. ISBN 80-8052-119-0.
- Институт за педагогију и андрагогију 2001. *Реформа система предшколског васпитања у Србији*. Београд : Центар за интерактивну педагогију, уз подршку МПС-а, 2001. 20 стр.
- JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča : Mtm, 2006. 184 s. ISBN 80-89187-13-7.
- JAKUBÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D. 2009. *Vybrané didaktické modely materskej školy – uplatňovanie v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov : Rokus, 2009. 128 s. ISBN 978-80-89055-90-6.
- JANK, V., MEYER, H. 2008. *Didaktische modelle*. 5. vyd. Berlin : Cornelsen Verlag, 2008. 399 s. ISBN 978-3-589-21566-9.
- JAVORSKÝ, S. 2011. *Moderná paradigma a jej súčasná podoba v kurikule základných škôl* [online]. Prešov : Katedra pedagogiky FHPV PU, 2011. Dostupné na internete: <www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf_doc/4sekcia/Javorsky.pdf>.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21., č. 1, s. 5-34.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. 1982. *The action research planner*. Victoria, Australia : Deakin University Press. 1982.
- KIKUŠOVÁ, S. 2011. Profesionálne kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave* [CD-ROM]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.
- KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In *Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. Prievidza : Aprint, s. r. o., 2007, s. 5-14.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa*. Edukácia detí s autizmom. 1. vyd. Bratislava : Sofa, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa : Instytut Wydawniczy Erica, 2010. 279 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. 2. vyd. Warszawa : Polski Instytut Wydawniczy, 2005. 286 s. ISBN 83-89700-16-6.
- KOHLBERG, L., MAYER, R. 1972. Development as the Aim of Education. In: *Harvard Educational Review*, 1972, roč. 42, č. 4, s. 449-496.
- KOL. AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. 1. vyd. Partizánske : Expresprint, s. r. o., 2001. 352 s. ISBN 978-968777-3-7.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

- KOSOVÁ, B. 2002. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov : Rokus, 2002. ISBN 80-968452-2-5.
- KOSTRUB, D., TOMÁNKOVÁ, M. 2014. Interakčný príklon vs. interakčný odklon rodiča voči svojmu dieťaťu v pozorovanom správaní. In *Pedagogika, psychologie a dnešní společnost*, Sborník konference: Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude 2014. Hradec Králové : MAGNANIMITAS, 2014, 4. vyd.. s. 9-21. ISBN 978-80-87952-03-0, ETTN 085-14-14029-03-1. <http://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/sa_2014.pdf>.
- KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R., SEVERINI, E., SCHERHAUFEROVÁ, M. 2013. Investigation of Students concepts about Learning and teaching Process from Aspect of Learning theories. In *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości – możliwości i organiczenia*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach – Instytut Pedagogiki, Polsko, 2013, s. 205-216. ISBN 978-83-936635-1-4.
- KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R., SEVERINI, E., SCHERHAUFEROVÁ, M. 2013. Didaktika v kríze alebo kríza v didaktike? In *Kríza pedagogiky?* [CD-ROM]. Bratislava : PdF UK, 2013, s. 403-421. ISBN 978-80-223-3331-3.
- KOSTRUB, Dušan, KIKUŠOVÁ, Soňa. 2012. Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesijných kompetencií. In KLIM-KLIMASZEWSKA Anna et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach, 2012. s. 326-336. ISBN 978-83-934036-8-4.
- KOSTRUB, D., SEVERINI, E., REHÚŠ, M. 2012. Proces výučby a digitálne technológie. 1. vyd. Martin : Alfa print, s. r. o., 2012. 110 s. ISBN 978-80-971081-6-8.
- KOSTRUB, Dušan, SEVERINI, Eva. 2012. Rozvíjanie konštruktívneho potenciálu detí z aspektu ich autonómnosti a kompetentnosti – učiteľská perspektíva, In KLIM-KLIMASZEWSKA Anna et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach, 2012. s. 337-364. ISBN 978-83-934036-8-4.
- KOSTRUB, Dušan, REHÚŠ, Michal, SEVERINI, Eva. 2012. Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/študenta. In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Osobnosť učiteľky/učiteľa verzus osobnosť dieťaťa*. Lučenec : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012, s. 122-132. ISBN 978-80-8139-006-7.
- KOSTRUB, D. 2011. Výučbové lešenie, diskurzívna a proleptická výučba z aspektu postmodernej didaktiky. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave* [CD-ROM]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 288-308. ISBN 978-80-223-3121-0.
- KOSTRUB, Dušan, SEVERINI, Eva. 2011. Kvalitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií konštruktov samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa u učiteľských profesionálov v Srbsku a na Slovensku. In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011, s. 112-119. ISBN 978-80-969298-7-0.
- KOSTRUB, Dušan. 2010. Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta. In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Materská škola a svet okolo*. Banská Bystrica : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010, s. 38-58. ISBN 978-80-970391-0-3.
- KOSTRUB, D. 2009. *Didaktika materskej školy v rozmedzí epochálnych zmien 20. a 21. storočia (Sociokonštruktivistická perspektíva)*, 2009. 106 s. (habilitačná práca)
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.

- KOSTRUB, Dušan. 2007a. Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Žiar nad Hronom : Aprint, s. r. o., 2007, s. 15-18. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KOSTRUB, Dušan. 2007b. Sociokultúrny aspekt hodnotenia a posudzovania osobnostných kvalít dieťaťa. In KASÁČOVÁ, Bronislava eds. *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Zvolen : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2007, s. 222-228. ISBN 978-80-89183-26-5.
- KOSTRUB, D., PETROVÁ, Z. 2005/2006. Utváranie a udržiavanie kontaktu dieťaťa so sociokultúrnou realitou v škole. In *Predškolská výchova*, 2005/2006, roč. 60, č. 2, s. 9-16 (1. časť).
- KOSTRUB, D., PETROVÁ, Z. 2005/2006. Utváranie a udržiavanie kontaktu dieťaťa so sociokultúrnou realitou v škole. In *Predškolská výchova*, 2005/2006, roč. 60, č. 3, s. 5-12 (2. časť).
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov : Rokus, 2003. 118 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatkovej edukácii*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2002. 31 s. ISBN 80-89055-19-2.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramaterapia: možnosti a limity vo výchove ačasnej intervencii*. 1. vyd. Bratislava : Musical liturgica, s. r. o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka. Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KRYKORKOVÁ, H. 2008. Kognitivní svěbytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení In *Pedagogika*, 2008, č. 2, s. 140-155.
- KOZAR, O. 2010. Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaborations. In *English Teaching Forum*, 2010, vol. 48, no. 2, p. 16-23.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Prvé vydanie. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2011. 134. s. ISBN 978-80-10-02053-9.
- KUČEROVÁ, S. 1992. Předmět a postavení současné pedagogiky. In *Pedagogická orientace*, 1992. č. 5. Brno : PdF MU, 1992.
- KUHN, S. T. 1970/1972. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. Edition. Chicago : Enlarged, The University of Chicago Press, 1970/1972. (Štruktúra vedeckých revolúcií – preložila Ľ. Valentová. Bratislava : Pravda, 1981).
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LUNA, E. P. 1999. Epistemología de la evaluación cualitativa. In *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1999, no 4, pp. 7-8.
- MAŇÁK, J. 2001. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 2001. ISBN 80-210-1661-2.
- MATĚJČEK, Z. 2003. *Čo děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- MCNAMARA, Carter, *Basics of Conducting Focus Groups* [online]. Free Management Library : Online Integrated Library for Personal, Professional and Organizational Development, Revidované Máj 2006. Dostupné na internete: <<http://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm>>.
- Министарство просвете Републике Србије 1996. *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд : Просветни преглед, 1996. 70 стр. ИСБН 86-7055-005-9.

- Министарство просвете Републике Србије 1992. Упутство за вођење књиге рада васпитача. Ин. *Закон о друштвеној бризи о деци, Службени гласник Републике Србије, бр. 49/92, члан 55 и Правилник о педагошкој документацији и евиденцији у предшколској установи предвиђа евиденције о остваривању васпитно-образовног рада.* Београд : Просветни преглед, 1992.
- MIŇOVÁ, M. 2007. Kompetencie budúch učiteľov MŠ vo vzťahu k ich výučbe. In *Zborník odborných príspevkov z celoštátnej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Praha : Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výzkumu.* Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MOLINA, L. 1997. *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas.* 1. vyd. Barcelona : Paidós, 1997. 302 s. ISBN 84-493-0439-3.
- MORGAIN, A. C. 1996. Holistic Knowledge for Appropriate Professional Development in Early Childhood Education. In *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1996, roč. 17, č. 1, s. 66-81.
- NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti.* Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. 1991. *La zona de construcción del conocimiento.* 1. vyd. Madrid : Morata, 1991. 175 s. ISBN 84-7112-361-4.
- NIEMEYER DONOSO, T. 2004. Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la investigación Científica. In *Revista de Psicología*, año/vol. XIII. Número 001. Universidad de Chile. Santiago Chile, 2004, pp. 9-20 (Versión impresa)
- NÚÑEZ, C. J. 2009. La Congruencia Evaluativa en la Construcción de Instrumentos de Docentes: Una Mirada Metaevaluativa /Evaluation Coherence/ In the Construction of University Teacher's Instruments. In *Revista Investigaciones en Educación*, 2009, vol. IX., no 2, pp. 129-141.
- OBDRŽÁLEK, Z. a kol. 1989. *Riadenie výchovy a vzdelávania v socialistickej spoločnosti.* 2. vyd. Bratislava : SPN, 1989. 352 s.
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. 2005. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky (scriptum).* 1. vyd. Praha : UK, PdF, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.
- PAVLOV, I. 2002. Profesijský rozvoj pedagogického zboru školy: námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 2002. 107 s. ISBN 80-8045-285-7.
- PEŠIĆ, M. 2000. *Teorija i praksa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u SRJ* [online], Aktualizácia 2011-04-03. s. 39-53. Dostupné na internete: <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok231-srp-Predskolsko_u_Jugoslaviji.pdf>.
- PETTY, G. 1997. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN80-7178-070-7.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2000. *Psychologie dítěte.* Praha : Portál, 2000. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.
- PISOŇOVÁ, M. 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie.* Bratislava : Iura Edition, 2011. 106. s. ISBN 978-80-8078-402-7.
- PISOŇOVÁ, M. 2009. *Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času.* Nitra : UKF, 2009. 141 s. ISBN 978-80-8094-469-8.
- PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie z blízka.* Bratislava : Média, 2002. 350 s. ISBN 80-967525-5-3.
- PLICHTOVÁ, Jana. 1998. Sociálne reprezentácie: Teória, výskum, výzva. In *Československá psychologie.* ISSN 0009-062X, 1998, roč. 42., č. 6, s. 503-520.

- POPKEWITZ, T. S. 2009. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. 1. vyd. Madrid : Ediciones Morata, 2009. 227 s. ISBN 978-84-7112-529-3.
- PORTIK, M., MIŇOVÁ, M. 2011. *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0479-7.
- POZO, I. J. 2003. *Adquisición de conocimiento*. 1. vyd. Madrid : Morata, 2003. 268 s. ISBN 84-7112-489-0.
- POZO, I. J. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3. vyd. Madrid : Morata, 1994. 285 s. ISBN 84-7112-335-5.
- PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. Čtvrté, aktualizované vydání. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti, odbor v pohybu*. 6. revidované a doplněné vydání. Praha : Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- RODRIGO, J. M., ARNAY, J. 1997. *La construcción del conocimiento escolar. Temas de Psicología*. 1. vyd. Barcelona-Buenos Aires-México : Paidós, 1997. ISBN 84-493-0358-3.
- ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- RUDDUCK, J., FLUTTER, J. 2007. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. 1. vyd. Madrid : Morata, 2007. 171 s. ISBN 978-84-7112-518-7.
- RUDDUCK, J. 1988. Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. In *Journal of Curriculum and Supervision*, 1988, 4(1), pp. 30-42. EJ 378 725.
- RYBÁR, J. a kol. 2002 a. *Filozofia a kognitívne vedy*. Bratislava : Iris, 2002. 225 s. ISBN 80-89018-39-4.
- RYBÁR, J. a kol. 2002 b. *Kognitívne vedy*. Bratislava : Kalligram, 2002. 357 s. ISBN 80-7149-515-8.
- SACRISTÁN, J. G. a kol. 2008. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 1. vyd. Madrid : Morata, 2008. 236 s. ISBN 978-84-7112-528-6.
- SACRISTÁN, G. J., GOMEZ, P. A. 2008. *Comprender y transformar la enseñanza*. 12. vyd. Madrid : Morata, 2008. 448 s. ISBN 84-711-2373-8.
- SACRISTIÁN, J. G. 2002. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 8. vyd. Madrid: Morata, 2002. 423 s. ISBN 84-7112-326-6.
- SANTIBÁÑEZ, R. J. 2001. *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. México : Trillas, 2001. 273 s. ISBN 96-8246-065-4.
- SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha : Grada, 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.
- SEVERINI, E. 2014. Využití digitálních technologií v procese evaluácie – koncept e-portfólio. In *Pedagogika, psychologie a dnešní společnost*. Sborník konference: Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude 2014. Hradec Králové : MAGNANIMITAS, 2014, 4. vyd.. s. 22-32. ISBN 978-80-87952-03-0, ETTN 085-14-14029-03-1. Dostupné na internete: <http://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/sa_2014.pdf>.

- SEVERINI, E. 2012. Praktické skúmanie – akčný výskum v predprimárnom vzdelávaní. In *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*, Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012, s. 157-170. ISBN 978-80-555-0703-3.
- SEVERINI, E., KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R. 2012. Učiteľ – výskumník v procese evalvovania. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : zborník príspevků X. mezinárodní konference* [CD-ROM]. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.
- SEVERINI, Eva. 2009. Využitie multimédií vo výučbe v predprimárnej edukácii, In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009, s. 121-124. ISBN 978-80-970266-0-8.
- SIEMENS, George. 2006. *Knowing Knowledge* [online]. ISBN 978-1-4303-0230-8. Dostupné na internete: <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>.
- SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : Ikar, 2005, 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SIRAJ-BLATCHFORD, J. et al. 2005. *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria*. 1. vyd. Madrid : Morata, 2005. ISBN 84-7112-503-X.
- SKALKOVÁ, J. 2008. *Obecná didaktika*. 2. rozšírené a aktualizované vydání. Praha : Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy novej doby*. Brno : Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1995. Postmoderné myslenie a pedagogika. In *Pedagogické revue*, 1995, roč. 47, č. 5 – 6, s. 7-14.
- SKOLNIK, L. M. 2010. Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*, 2010, roč. 22., č. 1. s. 67-86.
- SPECK, O. 2008. *Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen*. München, Basel : Reinhardt, 2008. 196 s. ISBN 978-3-497-01959-5.
- SUTHERLAND, R. a kol. 2004. Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. In *Jurnal of Computer Assisted Learning*, UK : Blackwell Publishing, volume 20, Štátny pedagogický ústav, 2008. pp 413-425.
- SZABÓOVÁ, Edita. 2011. Projektový prístup v predprimárnom vzdelávaní. In MIŇOVÁ, Monika. *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov : Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2011, s. 155-165. ISBN 978-80-555-0385-1.
- ŠIKULOVÁ, R., MÜLLEROVÁ, L. 2003. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. 1. vyd. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2003. 232 s. ISBN 80-7044-365-0.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. [online]. Aktualizácia 2009-09-01. Štátny pedagogický ústav, 2009. Dostupné na internete: <<http://www.issa.hu/mod/forum/discuss.php?d=18>>.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.
- ŠTECH, S. 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, 1994, č. 4, s. 310-320.
- ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĎOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

- ŠVEC, Š., a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie (z rodiny do života)*. Ivanka pri Dunaji : Axima, 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.
- TEACHING PROCESS WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES FROM VIEW OF THE ACTION RESEARCH Viewabstract/Authors: D. Kostrub; R. Tóthová; E. Severini; S. Kikušová; Zdroj. dokument: INTED2014, the 8th International Technology, Education and Development Conference will be held in Valencia, SPAIN, on the 10th, 11th and 12th of March, 2014. Abstract ISBN 978-84-616-8411-3. Conference Proceedings. ISBN 978-84-616-8412-0. (s. 2839-2847)
- TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun EU, s. r. o., 2012. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PdF UK, 1991. 50 s. ISBN 80-901065-1-X.
- TOTHOVÁ, R. 2011. Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivistický vedeného vyučovania na ZŠ. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave* [CD-ROM]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.
- TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012. Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference* [CD-ROM]. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.
- TUREK, I. 1998. *Učitel' a pedagogický výskum*. 2. preprac. vyd. Bratislava : Metodické centrum, 1998. 119 s. ISBN 80-8052-013-5.
- VANDENBROECK, M. 2006. Autonomous children, privileging negotiation, and new limits to freedom. In *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* [online], 2006, annual. Aktualizácia 2006. Dostupné na internete: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0RTQ/is_7/ai_n25000855/>.
- VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha : Karolinum, 2010. 468 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VESELSKÝ, M. 2004. *Pedagogická psychológia I. Teória a prax*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. 192 s. ISBN 80-223-1844-2.
- БУЯКЛИЈА, М. 1977. *Лексикон страних речи и израза*. Београд : Просвета, 1977. 1103 стр.
- VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.
- ZABALZA, A. M. 1996. *Didáctica de la educación infantil*. 1. vyd. Madrid : Narcea, 1996. 302 s. ISBN 84-277-0771-1.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. 234 s. ISBN 80-967013-4-7.
- WILSON, E. O. 1999. *Consilience*. 1. vyd. Praha : Nakl. Lidové noviny, 1999.
- WITTGENSTEIN, L. 1979. *Filozofické skúmania*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1979. 112 s.