

Vplyv predškolského zariadenia na optimálny rozvoj osobnosti dieťaťa

Adriana Sojaková

Bakalárska práca
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Adriana SOJAKOVÁ**
Osobní číslo: **H108273**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vplyv predškolského zariadenia na optimálny rozvoj osobnosti dieťaťa**

Zásady pro vypracování:

Zadanú a zvolenú tému budem spracovávať podľa pokynov obsiahnutých v materiáloch IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009), případně podľa ďalších materiálův, z nich sú niektoré obsiahnuté v literatúre pripojenej k tomuto študijnému textu. Budem dbať na dodržiavanie zásad publikačnej etiky a pravidiel spoločenského vedného výskumu. Priebežné výsledky práce budem pravidelne konzultovať s vedúcim bakalárskej práce. S vedomím týchto zásad a pravidiel a po konzultácii s vedúcim bude práca zameraná:

- na predškolské zariadenie ako subjekt aktívne rozvíjajúci schopnosti a zručnosti dieťaťa,
 - na faktory vývoja osobnosti,
 - na vzťah výchovy a vzdelávania ku školskej pripravenosti a pripravenosti na život.
- Súčasťou práce budú skúsenosti z praxe.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Duchovičová, J. Rozvoj osobnosti dítěte a profesionalita učitelky v mateřské škole. Bratislava: Iris, 2008.

Dvořáková, H. Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte. Praha: Portál, 2002.

Fulopová, E. Hry v mateřské škole na rozvoj osobnosti dítěte. Bratislava: SPN, 2003.

Hall, C. S. Psychologie osobnosti: Úvod do teorií osobnosti. Bratislava, SPN, 2002.

Lipnická, M. Předškolní pedagogika nejen pro učitelky. Prešov: Rokus, 2011.

Zelina, M. Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte (metody výchovy). Bratislava: Iris, 2011.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována počas práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.

Institut mezinárodních studií

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

vedoucí ústavu




doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.

vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Adriana SOJAKOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně 15. 3. 2013

Sojaková

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalárska práca sa zaoberá dôležitosťou predškolského vzdelávania, ktoré tvorí základ pre rozvoj osobnosti dieťaťa. Osobnostná zrelosť učiteliek, ich ľudské a odborné kompetencie sú predpokladom rozvíjania kompetencií dieťaťa predškolského veku vo všetkých vzdelávacích oblastiach rozvoja osobnosti. Výchova a vzdelávanie rómskych detí prinesie svoje výsledky len pravidelnou dochádzkou do materskej školy, ktorá by mala byť povinnou pre všetky deti predškolského veku.

Kľúčové slová:

Predprimárne vzdelávanie, materské školy, učiteľ, kompetencie učiteľa, osobnosť dieťaťa, vzdelávacie oblasti, rómske deti, vzdelávanie, spolupráca

ABSTRACT

This Bachelor dissertation paper explores the importance of preschool education, which forms the foundation for the development of the personality of the child. The maturity of the teacher, their human and professional skills are the prerequisite for the preschool child development in all educational areas of personality development. The upbringing and education of the Romany children can only be achieved by their regular kindergarten attendance, which should be compulsory for all children of preschool age.

Keywords:

Preschool education, kindergartens, teacher skill, child personality, educational areas, Romany (Gypsy) children, education, cooperation

POĎAKOVANIE

Rada by som poďakovala pánovi doc. Ing. Antonínovi Řehořovi, CSc. za veľmi užitočnú metodickú pomoc, odborné vedenie, ústretovosť, pripomienky, podporu a usmernenie, ktoré mi poskytol pri realizácii bakalárskej práce.

Chcem poďakovať svojej najbližšej rodine za poskytnutie morálnej podpory a pomoci, ktorú mi poskytla počas celého štúdia.

Adriana Sojaková

OBSAH

Úvod	8
I. Teoretická časť	10
1. Predškolské zariadenia	11
1.1 História materskej školy	12
1.2 Charakteristika predprimárneho vzdelávania	16
1.3 Ciele výchovy a vzdelávania	18
1.4 Štátny vzdelávací program ISCED 0	22
2. Učiteľ – status učiteľskej profesie	26
2.1 Profesionálne kompetencie učiteľa	27
2.2 Kľúčové kompetencie učiteľa	28
2.3 Pedagogická diagnostika	29
3. Dieťa – rozvoj osobnosti dieťaťa	33
3.1 Vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti	35
3.2 Kognitívna oblasť	37
3.3 Nonkognitívna (socioemotívna) oblasť	41
3.4 Psychomotorická oblasť	43
3.5 Činnosti rozvoja osobnosti dieťaťa	44
4. Rómske deti – rodina a škola	49
4.1 Osobitosti rómskych detí	51
4.2 Vzdelávanie Rómov	54
4.3 Rómske deti v materskej škole	56
4.4 Rómske deti v základnej škole	58
4.5 Spolupráca rodičov a učiteľov	60
II. Praktická časť	62
5. Výskum vzťahu učiteľ – dieťa - rodič	63
5.1 Predmet, objekt a cieľ výskumu	63
5.2 Metodika a techniky výskumu	64
5.3 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu	65
Záver	71
Zoznam použitej literatúry	73

ÚVOD

V mojej práci venujem pozornosť predškolskému zariadeniu, ktoré formuje rozvoj osobnosti dieťaťa – jeho sebauvedomovanie, sebaobraz, sebahodnotenie, sebaúctu. Pre dieťa v materskej škole je dôležité, aké sú v triede sociálne vzťahy, aký má dieťa postoj k iným deťom, k učiteľkám, ako je uznávané v skupine, či je spokojné, aká je súdržnosť či súťaživosť medzi deťmi. Najprirodzenejší spôsob rozvíjania osobnosti dieťaťa po všetkých stránkach je hra. Hry odstraňujú komunikačné bariéry, precvičujú motoriku, učia dieťa rešpektovať dané pravidlá. Učiteľky navodzujú také hry, ktorých cieľom je deti uspokojovať a robiť im radosť. Musia rešpektovať vekové zvláštnosti, nenútiť deti do hry, nenásilne zapájať do hry každé dieťa. Učiteľ vystupuje ako sprostredkovateľ, podporovateľ detskej tvorby poznania, vyberá metódy, podnecuje deti k činnosti, vytvára priaznivé podmienky pre zapojenie detí do aktivít, organizuje prácu detí, rieši konfliktné situácie, ovplyvňuje klímu v triede a samozrejme spolupracuje s rodičmi detí.

Cieľom mojej práce je poukázať na rozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý sa formuje práve v kolektíve materskej školy a to spoločnou prácou učiteľa a dieťaťa. Pozornosť venujem aj deťom, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, konkrétne rómske deti, ktoré materskú školu nenavštevujú, preto majú zväčša problémy pri vstupe do základnej školy so správaním, pozornosťou, osvojovaním si hygienických návykov, ale aj s rečovým prejavom.

V prvej časti mojej práce sa zaoberám predškolským zariadením, jeho históriou, čo vlastne predškolské zariadenie je, od koľkých rokov ho môžu deti navštevovať. Charakterizujem predprimárne vzdelávanie, zameriam sa na osobnostne orientovanú výchovu a vzdelávanie a ich štyri základné princípy. Dôležitým dokumentom je Štátny vzdelávací program ISCED 0, ktorý spočíva v novej štruktúre.

Druhá časť je venovaná učiteľovi, ktorý prejavuje dieťaťu úctu, pozornosť, lásku, poskytuje možnosť osobného rozvoja, je prirodzenou autoritou, vyberá pre dieťa optimálne ciele, metódy a formy výchovy a vzdelávania. Primerane sa venuje každému dieťaťu.

Odborné a ľudské kompetencie učiteliek sú predpokladom správneho rozvíjania osobnosti dieťaťa.

Tretia časť sa zaoberá samotným dieťaťom, ako sa rozvíja osobnosť dieťaťa v kognitívnej oblasti – percepcia, myslenie, pozornosť, pamäť, predstavivosť, reč, v nonkognitívnej oblasti – city, vôľa, postoje, hodnoty a v motorickej oblasti – pohybové a zmyslovo-pohybové schopnosti. Hra, učenie, umenie, medziľudské vzťahy, práca aj odpočinok patria k činnostiam dieťaťa, ktoré rozvíjajú jeho osobnosť.

Štvrtá časť mojej práce patrí rómskej rodine a deťom. Osobitosti rómskych detí a prejavy výchovy v rodine sa odzrkadľujú aj na chovaní týchto detí v materskej a základnej škole. Návšteva materskej školy by mala byť pre všetky deti povinná.

Predmetom výskumu mojej práce je zistiť, ako vplýva na dieťa návšteva predškolského zariadenia, či by mala byť predškolská výchova povinná, či spolupracujú rodičia s učiteľmi, ale aj aká je spolupráca materskej školy so základnou školou. Vo svojej práci sa zaoberám aj rómskymi deťmi a na skúsenostiach učiteľov materských a základných škôl sa snažím ukázať, aké je dôležité navštevovať predškolské zariadenia práve pre tieto deti.

Problémy, s ktorými sa stretávajú učitelia na základných školách s rómskymi deťmi ma ovplyvnili natoľko, aby som svoju bakalársku prácu venovala práve tejto téme. V základnej škole som pracovala práve s deťmi, ktoré v malom počte navštevovali materskú školu a v prvom ročníku základnej školy mali značné problémy.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1. PREDŠKOLSKÉ ZARIADENIA

Prvé predškolské inštitúcie vznikali vo vyspelých priemyselných krajinách už od začiatku 19. storočia. Objavujú sa názvy ako: opatrovne, dozorne, detské školy, škôlky, úvodná škola, alebo ovoda. Názov škôlka začal používať český propagátor predškolskej výchovy **Jan Vlastimil Svoboda** – vo svojom diele *„Školka, čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče .“*¹

Predškolské zariadenia sa v dnešnej dobe nazývajú materskými školami, ktorých úlohou je rozvíjať osobnosť dieťaťa, utvárať u dieťaťa zručnosti, vedomosti, schopnosti, spôsobilosti. Prvým článkom školského systému sú predškolské zariadenia, v dnešnej dobe sú to jasle a materské školy, ktoré pracujú na rozličných alternatívnych princípoch. Rodičia si dnes môžu vybrať typ materskej školy, ktorý vyhovuje ich dieťaťu.

Materské školy zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku, dopĺňajú rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Sú výhradné inštitúcie predškolskej edukácie, ktoré sa podieľajú na rozvoji osobnosti dieťaťa. V žiadnom prípade by nemali materské školy na seba preberať úlohu základnej školy, kde je hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti žiaka **učenie**.

¹ KASÁČOVÁ, B. *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky (od najstarších čias do konca 19. storočia)*. Zvolen: Bratia Sabovci, 2001, s. 97.

1.1 História materskej školy

Keď v dôsledku priemyselnej revolúcie vyžadovala práca v továrňach nielen prácu mužov, ale aj žien, malé deti zostávali doma bez dozoru a starostlivosti. Keď rodina nevedela zabezpečiť starostlivosť o najmenších, musela to urobiť spoločnosť tým, že zriadila verejné inštitúcie určené pre deti predškolského veku.

Najvýznamnejšiu školskú inštitúciu vytvoril Robert **Owen** (1771 – 1858), ktorá mala za cieľ odbremeniť pracujúcich rodičov od starostlivosti o deti a zároveň umožniť deťom pobyt v zdravom a kultúrnom prostredí, kde sa môžu všestranne rozvíjať. Najskôr bola škola doplnkom rodičovskej starostlivosti, neskôr poskytovala okrem vzdelania a výchovy aj ubytovanie, stravu i oblečenie. Hlavný dôraz kládol na rozvíjanie mravných vlastností v duchu kolektivismu.²

Prvým verejným zariadením pre deti predškolského veku na území Slovenska bola opatrovňa v Banskej Bystrici, ktorá bola zriadená na podnet Terézie Brunswickovej v roku 1829. Jej poradcom v predškolskej pedagogike bol **Jozef Werteimer**.

Mária Terézia Brunswicková (1775 – 1861) bola nadšená zakladateľka detských opatrovní v Uhorsku, bola odhodlaná pozdvihnúť osvetu predškolskej pedagogiky. Ovplynili ju filantropické myšlienky, ktoré sa snažila uplatniť vo svojej vlasti. Prvá detská opatrovňa, ktorá bola otvorená 1. júla 1828 v Budíne sa volala „Anjelská záhrada“. V roku 1829 to bola opatrovňa v Banskej Bystrici. Grófká Brunsvwicková poslala zo Sliacha list mestskému magistrátu mesta Banská Bystrica, v ktorom vyslovuje nádej, že *„ešte pred príchodom tuhej zimy bude tu detská opatrovňa otvorená.“* Súviselo to s otvorením papierne v Harmanci, aby bolo o deti zamestnaných matiek postarané. Magistrát mesta jej žiadosť prerokoval a detská opatrovňa bola založená a otvorená na ulici

² MIŠURCOVÁ, V. *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1987, s. 45 – 46.

Horná Strieborná (kde bola až do roku 1899, kedy sa presťahovala do dnešnej budovy na Lazovnej ulici, kde sídli predškolské zariadenie dodnes).³

Ďalšie opatrovne vznikli v Bratislave a v Trnave.

Ako učiteľ pôsobil v trnavskej opatrovni **Anton Rehlingen**. Vo svojom spise „*Opatrovňa malých detí*“ konkretizoval a rozpracoval zásadu prirodzenosti. Podľa neho nebolo hlavnou úlohou opatrovne vyučovanie, ale mravná výchova, nesúhlasil s preťažovaním detí veľkým množstvom poznatkov, radšej doprial deťom dostatok pohybu na čerstvom vzduchu, za dôležité pokladal spev, pozornosť venoval jazykovej výchove a cvičeniu pamäti. Význam videl v názornosti v pracovnej výchove, keď tvrdil, že najprv treba deťom ukázať prácu a potom im vysvetliť jej užitočnosť.

V českých krajinách boli prvými predškolskými inštitúciami opatrovne Na Hrádku a v Karlíne (územie dnešnej Prahy).

Jan Vlastimil Svoboda (1800 – 1844) vo svojom diele „*Školka...*“ vypracoval novú metodiku výchovnej práce nielen pre deti predškolského veku, ale tiež metodiku elementárneho vyučovania pre mladší školský vek, ako boli základy čítania, písania a počtov. V Čechách vzniklo ďalších 20 českých opatrovní, ktoré boli typom súkromnej dobročinnnej inštitúcie pre deti z chudobných rodín. J. V. Svoboda zaviedol pojem **škôlka**, lebo nešlo len o opatrovanie detí, ale už aj o začiatky školského vyučovania.

Novším typom predškolských zariadení boli **detské záhradky** (Kindergarten), ktorých zakladateľom bol nemecký pedagóg **Friedrich Fröbel** (1782 – 1852). Naplno sa venoval výchove detí predškolského veku, ktorá bola základom školskej výchovy. Vytvoril teóriu **hry**, ktorá sa snaží vysvetliť všetky stránky detskej hry (vývoj, štruktúru, funkciu,...) spolu so všestranným a harmonickým vývinom dieťaťa. Detská záhradka mala výchovné

³ KASÁČOVÁ, B. *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky (od najstarších čias do konca 19. storočia)*. Zvolen: Bratia Sabovci, 2001, s. 100 – 102.

poslanie, v spolupráci s rodinou sa zameriavala na všestranné rozvíjanie osobnosti prostredníctvom hry.

Školský zákon z roku 1872 určoval spoločenskú funkciu opatrovní na jednej strane a materských škôl na druhej strane. Kým sa opatrovne mali starať o deti, materské školy mali prispievať k duševnému a telesnému vývinu detí a zároveň ich mali pripraviť na vyučovanie v škole. Materská škola mala byť dostupná všetkým deťom, mala byť bezplatná.

Chudobným deťom a deťom rodičov, ktorí pracovali mimo domova slúžila prvá česká materská škola u sv. Jakuba v Starom Meste v Prahe. Bola určená pre deti ľudových vrstiev, mala náboženský charakter a súčasťou programu bolo vyučovanie. Poskytovala výchovu, výživu a aj ošatenie. V tejto materskej škole pôsobila obetavá pestúnka **Barbara Ledvinková** (1840 – 1922), ktorá založila osobitnú výchovnú koncepciu, ktorá spájala tradície českej, nemeckej a francúzskej predškolskej výchovy.

Na Slovensku sa uplatňovali myšlienky **Jána Amosa Komenského**, ktorého dielo „*Informatórium školy materskej*“ preložil **Karol Salva** (1849 – 1913). Ten napísal, že prvoradá by mala byť výchova matiek, pretože ich deti zaostávajú duševne, aj telesne preto, lebo tieto matky sú neskúsené. Tiež presadzoval výchovu v materinskom jazyku, aby sa zabránilo maďarizácii.

Po februári 1948 nastali prevratné zmeny – budovanie socialistickej spoločnosti prispelo k vytvoreniu školského zákona, kedy sa materské školy prvý raz v histórii zaradili do školskej sústavy. Materské školy sa zriaďovali pri nemocniciach, liečebniach, ozdravovniach.

Základy socialistickej materskej školy položil **Zdeněk Nejedlý**, ktorý pokladal za nevyhnutnosť rozširovať sieť predškolských zariadení. Ide mu o úctu k dieťaťu, aby mu boli poskytnuté podmienky na rozvoj jeho individuality. Učiteľ dieťa usmerňuje, sleduje, učí ho, ale neurýchľuje jeho vývin.

Od roku 1960 sa začali budovať spoločné zariadenia jasle a materská škola (od narodenia do 6 rokov). Ich cieľom bolo poskytnúť všestrannú výchovu – vo výchove rozumovej, telesnej, pracovnej, mravnej a estetickej.⁴

Úlohou materskej školy do roku 1989 bolo pripraviť dieťa na vstup do základnej školy.

V súčasnosti materské školy zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku. Dopĺňajú rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Už nie je prioritou materskej školy tradičné vyučovanie, ale tvorivo-humanistická koncepcia, pri ktorej sa má dieťa slobodne rozhodnúť čo bude robiť, kedy bude robiť, čo chce robiť.

Viem, že myšlienka materskej školy je veľmi aktuálna v dnešnej dobe, kedy sú rodičia v práci od rána do večera, prípadne je v móde vychovávať dieťa len jedným rodičom. Preto pomoc zo strany materskej školy je veľmi dôležitá. V poslednej dobe sa stretávame so situáciou, kedy vychádzajú materské školy rodičom v ústrety tým, že svoju pracovnú dobu rozšírili od skorých ranných hodín do večera. Myslím si, že pre každé dieťa je dôležité byť so svojou rodinou a tým, že je dieťa v materskej škole celé dni, rodičia ho vidia ráno, keď ho zobúdzajú a večer pri uspávaní, ochudobňujú svoje deti o rodičovskú lásku. Je však taká doba, že rodičia sú radi, že majú prácu, v ktorej musia stráviť celý deň. Potom nahradia svojim deťom lásku hmotnými vecami a tým im dokazujú, ako ich veľmi ľúbia.

⁴ MIŠURCOVÁ, V. *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1987, s. 45 – 86.

1.2 Charakteristika predprimárneho vzdelávania

V roku 1997 vytvorilo UNESCO *Medzinárodné štandardy klasifikácie vzdelávania – ISCED*. Štandardy zavádzajú univerzálne triedenie úrovní vzdelávacieho systému a presnejšie ich vymedzujú. Umožňujú tým objektívnejšie porovnávanie školských sústav. ISCED rozlišuje 7 školských úrovní:

- **0 – predprimárne vzdelávanie (predškolské),**
- 1 – primárne vzdelávanie (1. stupeň základnej školy),
- 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie (2. stupeň základnej školy),
- 3 – vyššie sekundárne vzdelávanie (stredná škola),
- 4 – postsekundárne vzdelávanie (hraničné programy medzi sekundárnym a terciálnym vzdelávaním),
- 5 – prvý stupeň terciálneho vzdelávania (bakalárske, magisterské štúdium,...),
- 6 – druhý stupeň terciálneho vzdelávania (doktorandské štúdium).⁵

Do materskej školy sa na predprimárne (v niektorých zdrojoch sa uvádza preprimárne) vzdelávanie prijímajú deti od troch do šiestich rokov veku, môžu sa prijať aj deti od dvoch rokov. Deti, ktoré dovърšili piaty rok veku, deti s odloženým, alebo dodatočne odloženým začiatkom povinnej školskej dochádzky sa prijímajú prednostne.

Do triedy sa zaraďujú spravidla deti rovnakého veku. Tie deti, ktoré začnú plniť povinnú školskú dochádzku sa zaraďujú do samostatnej triedy.

V materských školách je vyučovacím jazykom **štátny jazyk** Slovenskej republiky. Pre deti občanov národnostných menšín a etnických skupín sa výchova a vzdelávanie poskytuje v materských školách a v triedach, v jazyku príslušnej národnostnej menšiny. Súčasťou je aj komunikácia v štátnom – slovenskom jazyku.

Materská škola môže organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a ďalšie aktivity len so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom.

⁵ KOSOVÁ, B. *Základy porovnávej pedagogiky a predškolská výchova vo svete*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000, s. 12 – 13.

Formy predprimárneho vzdelávania:

- celodenné niekoľkoročné predškolské vzdelávanie,
- samostatné triedy pre deti, ktoré majú v nasledujúcom roku plniť povinnú školskú dochádzku,
- samostatné triedy pre deti, ktoré majú v nasledujúcom roku plniť povinnú školskú dochádzku, kde sú zúčastnení aj zákonní zástupcovia na výchove a vzdelávaní,
- poldenné zaškolenia v rozsahu štyroch až päť hodín denne,
- individuálne predškolské vzdelávanie.

Denná činnosť je v materskej škole usporiadaná tak, aby bol denný poriadok dostatočne pružný a zároveň reagoval na záujmy a potreby detí. Zabezpečuje rovnomerné striedanie činností, dodržiava zásady zdravého životného štýlu, je v ňom priestor na hru, aj na učenie.

Denný poriadok tvoria:

- hry a hrové činnosti,
- relaxačné a pohybové činnosti (zdravotné cviky, dýchacie cvičenia),
- pobyt von (vychádzky),
- odpočinok,
- činnosti, ktoré zabezpečujú životosprávu (hygiena, stolovanie).

Predprimárne vzdelávanie sa uskutočňuje prostredníctvom edukačnej aktivity, v ktorej ide o vyvážené realizovanie predškolskej výchovy i vzdelávania. **Edukačná aktivita** je cieľavedomá, zmysluplná, systematická, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá je navodená učiteľom, ktorý sa v nej usiluje uplatniť všetky zásady – cieľavedomosť, názornosť, aktivitu, primeranosť. Dieťa sa nenásilne učí a prežíva zážitky úspechu za každej situácie. Je súčasťou denného poriadku.⁶

⁶ Štátny vzdelávací program ISCED 0- predprimárne vzdelávanie. Prievidza: MŠ SR, 2008, s. 13 – 29.

Materská škola sa usiluje usporiadať denné činnosti tak, aby sa stal život detí v nej radostný, zaujímavý a príťažlivý, aby deti do materskej školy nechodili s plačom, ale kvôli získaniu nových vedomostí, zručností, ale aj kvôli novým kamarátom.

1.3 Ciele výchovy a vzdelávania

Výchova znamená v širšom zmysle slova rozvíjanie možností človeka a v užšom ide o odborné, cieľavedomé rozvíjanie pozitívnych črt, funkcií a vlastností osobnosti. Predmet výchovy tvorí človek a jeho psychické procesy. Jej úlohou je rozvoj možností človeka. Súčasťou výchovy je **vzdelávanie**.⁷

Predškolská výchova v materskej škole sa podobá na rodinnú výchovu, učiteľka podobne ako rodič deťom poskytuje modely správania. Výchova v materskej škole prebieha v interakcii učiteľka – dieťa, dieťa – dieťa, dieťa – učiteľka a dieťa - sociálne prostredie. Výchovou dieťa osobnostne rastie. Výchova a vzdelávanie sú dôležité pre jedinečnosť a individuálny rast a rozvoj osobnosti dieťaťa, na jeho sebarozvoj.

Aby sa dieťa cítilo šťastné, spokojné, úspešné, aby sa mohlo učiť pre seba, je potrebná osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie, ktorá sa uskutočňuje učením v hrách a je založená na princípoch humanizmu a demokracie.

Osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie rešpektuje štyri základné princípy:

1. **Jedinečnosť dieťaťa** – individualizácia edukačného procesu, každé dieťa je iné a má zostať iné, aj keď prejde procesom výchovy a vzdelávania.
2. **Sebarozvoj dieťaťa** – učiteľ má pristupovať k dieťaťu nie ako k pasívnemu poslucháčovi, ale ako k aktívnemu subjektu.
3. **Celostnosť rozvoja osobnosti** – vytvoriť priestor na rovnomerný rozvoj všetkých stránok osobnosti dieťaťa.

⁷ ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996, s. 19.

4. **Priorita personálnej roviny výchovy a vzdelávania** – rozmanitosť vzťahov, do ktorých dieťa v procese učenia vstupuje, učiteľka pôsobí na deti v zmysle uvedomovania si vlastnej hodnoty.⁸

Znakmi osobnostne orientovaného modelu sú:

- vzťah k dieťaťu - je založený na láske k dieťaťu, úcte, dôvere,
- vzťah k rodine – spoluúčasť rodičov na vzdelávacom programe,
- vzťah materskej školy k počiatočnému vzdelávaniu – deti prechádzajú od hier k úlohám, ktoré majú charakter školský,
- hra a učenie – toto spojenie ponúka J. A. Komenský – učenie hrou,
- tvorivosť a samostatnosť – sú dôležitým predpokladom humanistickej orientovanej výučby,
- individuálny prístup k dieťaťu – individualizácia – aby bolo každé dieťa úspešné,
- alternatívnosť – získaná vďaka možnosti vypracovávať vlastné školské vzdelávacie programy.⁹

V osobnostne orientovanej edukácii ide o rozvoj osobnosti dieťaťa, o zoznámenie dieťaťa so spoločnosťou a o prípravu dieťaťa na vstup do základnej školy.

Výchova a vzdelávanie detí je dlhodobá, cieľavedomá a systematická činnosť, ktorá si vyžaduje jasné a presné usporiadanie. To je nevyhnutným predpokladom k úspešnej realizácii obsahu výchovy a k dosiahnutiu vytýčeného cieľa.¹⁰

Jednou z kľúčových otázok výchovy je **motivácia**, ktorá je základom pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka. Má veľmi blízko k **citom**, ktoré sú

⁸ LIPNICKÁ, M., VALACHOVÁ, D. *Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 9 – 15.

⁹ OPRAVILOVÁ, E. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 133 – 137.

¹⁰ KOSTURB, D. *Problematika cíle a v počáteční edukácii*. Prešov: Rokus, 2002, s. 7.

hnacou silou pre ľudskú motiváciu. Motiváciu tvoria činitele, ktoré vyvolávajú, usmerňujú a udržiavajú aktivitu ľudí.

Maslow rozdelil motiváciu do piatich stupňov od najjednoduchších po najzložitejšie motivačné sily:

- **sebaaktualizácia** – ide o uspokojenie základných fyziologických aj psychických potrieb,
- **sebahodnotenie** – potreba sebaúcty, úspechu, výkonu, moci, sily,
- **láska** – potreba dávať aj prijímať priateľstvo iných, potreba byť milovaný,
- **istota** – dôvera v matke, mať kde ísť, potreba bezpečia,
- **fyziologické potreby** – jedlo, spánok, kyslík.¹¹

Predprimárne vzdelávanie:

- posilňuje úctu dieťaťa k rodičom, ku kultúre, k národným hodnotám a tradíciám štátu, k materinskému jazyku,
- posilňuje úctu dieťaťa k ľudským právam a základným slobodám,
- pripravuje dieťa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami,
- učí dieťa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripravuje ho na celoživotné vzdelávanie,
- učí dieťa kooperovať v skupine, preberať na seba zodpovednosť,
- učí dieťa chrániť svoje zdravie a chrániť životné prostredie,
- učí dieťa rešpektovať etické hodnoty.

Ciele predprimárneho vzdelávania:

- potreba sociálneho kontaktu dieťaťa s rovesníkmi,
- plynulá adaptácia na nové prostredie (na materskú i základnú školu),

¹¹ ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996, s. 71 – 72.

- vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjanie osobnosti dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadanie na sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- uplatňovanie a chránenie práva dieťaťa,
- získavanie dôvery rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve.

Predpokladom na naplnenie uvedených cieľov je vytvorenie priaznivej výchovno-vzdelávacej klímy, ktorá kladie dôraz na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením. Pre uplatnenie týchto cieľov je nutné vyvážené rozvíjať kognitívnu, nonkognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť. Východisko tvorí jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začlenenie do skupiny.¹²

Základným **cieľom predprimárneho vzdelávania** je zoznámiť dieťa so životom spoločnosti, naučiť ho žiť spoločne s ostatnými a vybaviť dieťa zručnosťami pre jeho vlastný rozvoj. To znamená posilňovať samostatnosť, tvorivosť a osobnú integritu.

¹² Štátny vzdelávací program ISCED 0- predprimárne vzdelávanie. Prievidza: MŠ SR, 2008, s. 5 - 6.

1.4 Štátny vzdelávací program ISCED 0

V materskej škole sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje podľa vzdelávacích programov, ktorými sú **štátny vzdelávací program** a **školský vzdelávací program**.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie bol schválený na gremiálnej porade ministra 19. júna 2008. Je najvyšším kurikulárnym¹³ dokumentom, ktorý definuje princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu. Obsahuje požiadavky a ciele ako hlavné nástroje rovnomerného rozvoja osobnosti dieťaťa. Program pomáha pri rozvíjaní **kognitívnych** (poznávacích) a **nonkognitívnych** (mimopoznávacích) kompetencií detí. Určuje základné učivo spôsobilostí, ktoré majú deti zvládnuť. Zo štátneho vzdelávacieho programu si materské školy vytvárajú konkrétne **školské vzdelávacie programy**, podľa ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie.¹⁴

Štátny vzdelávací program ISCED 0 je vypracovaný tak, aby jednotlivé vzdelávacie programy na seba nadväzovali. Obsahuje **vzdelávacie štandardy**, čiže požiadavky na vedomosti, spôsobilosti a zručnosti. Tiež umožňuje dotvoriť obsah podľa regiónu a požiadaviek spoločnosti.

Základ programu vychádza z pedagogických výskumov, z praktických poznatkov a skúseností, zo štúdií domácej aj zahraničnej literatúry v oblasti predškolskej problematiky.

Program ovplyvnili viaceré vzdelávacie koncepcie, hlavne **tvorivo-humanistická koncepcia**, ktorej základ tvorí dieťa ako aktívne sa vzdelávajúci subjekt, pričom sa sleduje rozvoj jeho osobnosti. Akceptuje interaktívne teórie rozvoja osobnosti, kde ide **vždy** o prácu **s cieľom**, ktorým je **rozvoj dieťaťa**. Je to spoločná práca dieťaťa a učiteľa.

¹³ Kurikulum – integrálny formatívny projekt ako základný pedagogický dokument pre materskú školu.

¹⁴ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Prievidza: MŠ SR, 2008, s. 3.

Myšlienkou programu je:

- podpora osobnostného rozvoja dieťaťa,
- motivovanie rozvoja psychomotoriky, poznania, emocionality,
- rozvoj tvorivosti a predstáv,
- pomáhať dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť.

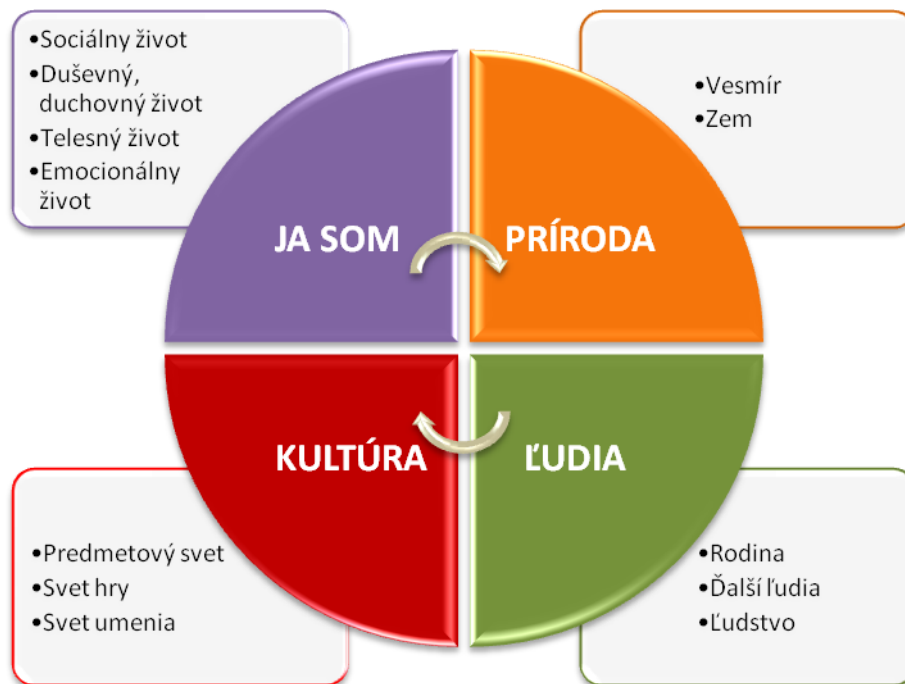
Štátny vzdelávací program pre materské školy má názov **Dieťa a svet**. Je integrovaný do štyroch **tematických okruhov**:

Ja som – rozvoj zmyslov, osobnostných kompetencií, vzťahov dieťaťa k rodine, sebaopoznanie, sebaaprezentácia, sociálne, kognitívne, emocionálne a motorické vnímanie života dieťaťa.

Ľudia – rozvoj sociálnych skúseností, vzťahov a kontaktov s inými ľuďmi, zoznamovanie sa s pracovnými aktivitami ľudí, rozvíjanie predstáv.

Príroda – rozvíjanie poznania základných zákonitostí života na zemi, prírodných javov, formovanie ekologickej kultúry, vytváranie pohľadu na svet prírody, získavanie vedomostí o vesmíre.

Kultúra – rozvíjanie vnímania a uplatňovania výtvarnej, hudobnej a literárnej kultúry.



Obr. č. 1: Vzťah tematických okruhov vo vzdelávacom programe.

Tematické okruhy sa navzájom prelínajú a dopĺňajú, sú prostriedkom na dosiahnutie špecifických cieľov, pri ktorých sa rozvíja osobnosť dieťaťa celostne.

Každý tematický okruh zahŕňa tri **vzdelávacie oblasti** rozvoja osobnosti dieťaťa:

1. **perceptuálno-motorickú,**
2. **kognitívnu,**
3. **sociálno-emocionálnu.**

Vzdelávací program **rešpektuje:**

- rodinu dieťaťa,
- vývinové zvláštnosti, osobitosti dieťaťa,
- schopnosti, možnosti, vedomosti, predpoklady, zručnosti dieťaťa,
- individuálne potreby a záujmy,
- prirodzenú aktivitu,
- spoločné prepájanie jednotlivých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí,
- hrový charakter,
- dôležitosť systematického a cieľavedomého pozorovania a diagnostikovania,

- potrebu hodnotenia pedagogického procesu.¹⁵

Každá materská škola vypracováva jeden školský vzdelávací program, ktorý sa robí na dobu troch rokov, môže sa aj na minimálnu dobu jeden školský rok. Vydáva ho riaditeľka po prerokovaní v rade školy a pedagogickej rade. Musí byť urobený v súlade so štátnym vzdelávacím programom, s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania.¹⁶

Súčasťou štátneho vzdelávacieho programu sú vzdelávacie programy pre deti:

- s mentálnym postihnutím,
- so sluchovým postihnutím,
- so zrakovým postihnutím,
- s telesným postihnutím,
- s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- choré a zdravotne oslabené,
- hluchoslepé.

¹⁵ Štátny vzdelávací program ISCED 0- predprimárne vzdelávanie. Prievidza: MŠ SR, 2008, s. 5 – 13.

¹⁶ HAJDÚKOVÁ, V., MITROVÁ, O. *Zásady a postup tvorby školského vzdelávacieho programu, pedagogické, legislatívne a obsahové súvislosti*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 19.

2. UČITEĽ – STATUS UČITEĽSKEJ PROFESIE

Učiteľ materskej školy je profesionál v oblasti výchovy a vzdelávania detí. Je to človek kvalifikovaný, ktorý vie, že musí do triedy vstúpiť pripravený riešiť rôzne otázky detí.

Učiteľ si sám vyberá možnosti a spôsoby, akými bude predkladať deťom obsah výchovy. Jeho voľba závisí od jeho profesijného rozvoja. Učiteľ pomáha svojou prítomnosťou tvorivému rozvoju osobnosti dieťaťa.¹⁷

Keďže je výchova najzložitejšia činnosť, vyžaduje si od učiteľa, aby bol flexibilný, tvorivý, aby bol odborník a profesionál v metódach výchovy, v teóriách.

Pre rozvoj osobnosti učiteľa je dôležité **sebarozvíjanie**. Pre takého učiteľa, ktorý niekoľko rokov nič nové neštuduje, nerealizuje sa, postupne stráca svoju kvalifikáciu, je dôležité vytvoriť motiváciu a podmienky na celoživotné vzdelávanie a zdokonaľovanie. Medzi metódy celoživotného zdokonaľovania patrí neustále štúdium, učenie sa od iných, ale aj zo svojej praxe, kedy učiteľ vytvára nápady a stále ich zdokonaľuje a overuje, ale aj práca na svojej kondícii, či už fyzickej aj mentálnej.¹⁸

Status učiteľa v posledných rokoch klesol. „Aj prezident SR I. Gašparovič (2008) vyjadril presvedčenie, „že **spoločenské postavenie učiteľov je hlboko podcenené v porovnaní s okolitými vyspelými európskymi štátmi.**“ *Pedagóg by mal podľa neho mať vyšší spoločenský status, mal by byť postavený do pozície verejného činiteľa.*“¹⁹

Pokles statusu učiteľa môže byť spôsobená nízkym finančným ohodnotením, ekonomickou situáciou, ale aj nedostatočnou úctou spoločnosti.

¹⁷ KOSTRUB, D. a kol. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Bratislava: Rokus, 2005, s. 47.

¹⁸ ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996, s. 217 – 219.

¹⁹ DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008, s. 21.

Učiteľská profesia je náročná. Dobrí učitelia musia byť kvalitní odborníci vo svojej profesii a zároveň dobrí pedagógovia a didaktici. Musia byť trpezliví, zodpovední, spoľahliví, empatickí. Učitelia vytvárajú podmienky pre aktivitu detí, riadia proces učenia, motivujú a sprevádzajú dieťa cestou poznávania.²⁰

2.1 Profesionálne kompetencie učiteľa

Pojem **kompetencia** znamená „súbor profesionálnych zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie.“²¹

Profesionálne kompetencie zahŕňajú znalosti, vedomosti, hodnoty, spôsobilosti, postoje, schopnosti a osobnostné charakteristiky, ktoré sú potrebné pre výkon určitej profesie.

Medzi základné profesionálne kompetencie učiteľa patria:

- **osobnostné (personálne)** – charakterové, vôľové vlastnosti učiteľa,
- **odborné – predmetové** – odborné predpoklady pre vyučovanie konkrétneho predmetu,
- **pedagogicko – psychodidaktické** – vytváranie podmienok pre učenie, motivovanie k poznávaniu, aktivizovanie myslenia,
- **komunikačné** – vzťah k deťom, ale aj k ich rodičom, kolegom,
- **organizačné a riadiace** – vedieť plánovať a projektovať svoju činnosť,
- **diagnostické a intervenčné** – vedieť rozoznať individuálne zvláštnosti žiaka,
- **poradenské a konzultatívne** – vo vzťahu k rodičom,
- **sebereflexívne** – vedieť adekvátne zhodnotiť efektívnosť vlastnej činnosti.²²

²⁰ DOUŠKOVÁ, A. *Rozvíjajúci model materskej školy a didaktické činnosti učiteľa*. In: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 222 – 223.

²¹ GUZIOVÁ, K., PODHÁJECKÁ, M., KIMLIČKOVÁ, J. *Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 60.

²² DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionálnosť učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008, s. 23 – 24.

Učitelka materskej školy poskytuje dieťaťu možnosť, aby sa učilo a rozvíjalo po všetkých stránkach svojej osobnosti, keď mu nenásilne a citlivo pripraví príležitosť na poznávanie a skúmanie toho, čo ho obklopuje. Vie udržať rovnováhu medzi voľnosťou dieťaťa, ktorá umožňuje rozvoj jeho osobnosti s mierou obmedzenia, ktoré je pre dieťa nutné a zdravé.

Mnoho ľudí vidí prácu učiteliek v materskej škole len ako hranie sa. Ale práve zmysluplné hranie je prvou vážnou aktivitou človeka a schopnosťou, ktorou sa rozvíja osobnosť dieťaťa. Učiteľka sa nesmie báť hrať sa spolu s deťmi, len tak dokáže byť k deťom primerane empatická a pochopiť dušičku dieťaťa. Primerane sa musí venovať každému dieťaťu.

2.2 Kľúčové kompetencie učiteľa

Medzi **klúčové kompetencie** učiteľky materskej školy patria:

- **personálne** – sebauvedomovanie, sebaopoznanie, sebahodnotenie,
- **interpersonálne** – spolupráca učiteľky s ostatnými pre formovanie dobrých medziľudských vzťahov,
- **komunikatívne** – kultivovaná verbálna a neverbálna komunikácia, správna štylizácia, formulácia informácií, čítanie s porozumením,
- **kognitívne** – riešenie problému (**definovať** problém, **informovať**, **tvoriť**, **ohodnotiť**, **realizovať**), tvorivosť,
- **učebné** – vytvorenie si vhodných podmienok na učenie sa,
- **informačné** – schopnosť vedieť sa orientovať v informáciách (kde hľadať, analyzovať a vhodne aplikovať v praxi).²³

²³ GUZIOVÁ, K., PODHÁJECKÁ, M., KIMLIČKOVÁ, J. *Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 60 – 67.

Klíčové kompetencie by mali učiteľky materskej školy uplatňovať v edukačnom procese pri:

- **plánovaní a príprave,**
- **realizácii,**
- **riadení a organizovaní,**
- **hodnotení efektívnosti,**
- **sebareflexii učiteľky.**²⁴

Osobnostná zrelosť učiteliek, ich odborné a ľudské kompetencie, ktoré sa nemôžu od seba oddeliť sú predpokladom na správne rozvíjanie kompetencií dieťaťa.

Učiteľka má veľký vplyv na duševnú rovnováhu detí svojim vzťahom a postojom k nim. Na deti blahodarne pôsobí učiteľka trpezlivá, vyrovnaná, pokojná, tolerantná, kľudná, kreatívna, prísne spravodlivá. Naopak nepokojná, nervózna, netrzeplivá, výbušná, či nervózna učiteľka vyvoláva aj v deťoch nepokoj. Na deti vplýva práve učiteľkine správanie, konanie a empatia, ktorá vyviera z jej vnútra.

2.3 Pedagogická diagnostika

Diagnostika je činnosť, ktorá je zameraná na identifikáciu prejavov choroby, určuje diagnózu a spôsob terapie.²⁵

Pedagogická diagnostika je vedecká disciplína, pri ktorej ide o poznávanie dieťaťa, o zisťovanie vývinovej úrovne, o odhaľovanie príčin neúspechu a o spätnú väzbu vo výchovno-vzdelávacom procese. Práve v predškolskom veku sa môžu odhaliť možné príčiny neúspechu.

²⁴ DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008, s. 27 – 28.

²⁵ VALACHOVÁ, D. *Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 39.

Diagnostické metody sú:

- **krátkodobé** - majú orientačný význam,
- **dlhodobé**.²⁶

Diagnostikovanie je dlhodobý proces, v ktorom ide o podporu rozvoja dieťaťa. V samotnom procese diagnostikovania je nutná príprava vopred. Počas diagnostikovania je potrebné brať do úvahy systémy, ktoré môžu nejakým spôsobom ovplyvniť vývoj dieťaťa.

Patria sem:

- **spoločnosť** – vrstovníci, médiá, záujmové organizácie,
- **rodina** – rodičia, súrodenci,
- **škola** – klíma školy, vzťah medzi učiteľkami a deťmi,
- **osobnosť dieťaťa** – bio-psycho-sociálna jednota.

Najpoužívanéjšie metódy pedagogickej diagnostiky sú:

- **pozorovanie** – v materskej škole ide hlavne o **štrukturované** pozorovanie, ktoré má vopred danú štruktúru a **neštrukturované**, čiže náhodné,
- **rozhovor** – ide o kontakt a komunikáciu s inými,
- **anamnéza** – zistenie stavu,
- **dotazník** – určený na zisťovanie záujmu, vzdelávacích potrieb,
- **testy** – ide o testy školskej zrelosti,
- **analýza výsledkov činnosti** – mapy pohybu (záujem o hračky), rozbor kresby,
- **sociometria** – „sociálne meranie“, pri ktorej ide o rozhovor s jednotlivcami odpovedajúcimi na rovnaké otázky.

Učiteľka si môže upraviť a prispôbiť obsah pedagogickej diagnostiky. V rámci obsahu pedagogickej diagnostiky by mala byť obsiahnutá celá osobnosť dieťaťa.

²⁶ JACKULÍKOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy*. In: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 105 -108.

Obsah pedagogickej diagnostiky tvorí:

1. **vnímanie,**
2. **psychomotorika,**
3. **fyzický vývin,**
4. **diagnostika rozumových schopností,**
5. **pamäť,**
6. **pozornosť,**
7. **komunikačné zručnosti,**
8. **lateralita,**
9. **školská zrelosť,**
10. **hra,**
11. **diagnostika sociálnych vplyvov,**
12. **motivácia a emocionalizácia,**
13. **diagnostika správania,**
14. **detský výtvarný prejav,**
15. **tvorivosť.**

Počas pedagogickej diagnostiky je vhodné zaoberať sa aj oblasťou rôznych druhov inteligencií detí. **Inteligencia** je schopnosť človeka názorne alebo abstraktne myslieť a nájsť riešenie problému. Dôležité je, aby si učiteľka zistené údaje zaznamenávala a postupne porovnávala. Pedagogická diagnostika je neodmysliteľnou súčasťou pedagogickej činnosti. Počas diagnostikovania dieťa nemá vedieť, že ho učiteľka sleduje, pozoruje. Pedagogická diagnostika pomáha učiteľke lepšie spoznať dieťa a tým mu môže pomôcť v ďalšom rozvoji.²⁷

Pred realizáciou diagnostiky sa učiteľka musí zamyslieť nad účelom – prečo, predmetom – koho a spôsobom – ako diagnostikovania. Až po skončení diagnostiky stanoví diagnózu, intervenciu a predpoklad ďalšieho rozvoja dieťaťa. Môže zvolit' individuálny prístup k dieťaťu.

²⁷ VALACHOVÁ, D. *Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske, EXPRESPRINT, 2011, s. 39 – 44.

Pedagogická diagnostika má niekoľko fáz:

- **počiatočná** – začiatok diagnostikovania,
- **procesná** – počas učenia sa a rozvoja,
- **finálna** – hodnotenie učebnej a rozvojovej efektivity.

„Pedagogická diagnostika dieťaťa je odpoveďou na to:

- **čo má** dieťa poznať, vedieť, čomu rozumieť, byť spôsobilé dokázať,
- **čo by malo** dieťa poznať, vedieť, rozumieť, byť spôsobilé dokázať,
- **čo by mohlo** dieťa poznať, vedieť, čomu rozumieť byť spôsobilé dokázať urobiť vzhľadom na obsah edukácie v materskej škole.“²⁸

Cieľom pedagogickej diagnostiky je hlavne poznanie určitého stavu, stanovenie príčin problémov a optimalizácia rozvoja žiaka, vypracovanie postupu potrebných pedagogických opatrení a hlavne stanovenie diagnózy. V materskej škole je často spájaná diagnostika s posudzovaním školskej zrelosti.

V súčasnej dobe sa veľmi často stretávame s deťmi, ktoré majú poruchy správania, učenia, poruchy pozornosti, reči. Len správnym odhalením týchto problémov môže byť dieťa úspešné, čomu práve napomáha pedagogická diagnostika, pri ktorej učiteľka dieťa spoznáva .

²⁸ KOSTRUB, D. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Bratislava: Rokus, 2003, s. 49 - 50.

3. DIEŤA – ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA

Pojem **osoba** označuje konkrétneho ľudského jedinca. Väčšinou sa používa ako právnický pojem, vyjadrujúci subjektívneho účastníka právnického sporu. Pojem **osobnosť** je mnohoznačný. Na jednej strane znamená konkrétneho jedinca (osobu), ako subjekt činnosti, v jednote jeho individuálnych vlastností (jedinečné) a jeho sociálnych rolí (všeobecné). Na druhej strane chápeme osobnosť ako „sociálnu vlastnosť“, ako súhrn v ňom integrovaných sociálne významných rysov, ktoré sa vytvorili v procese priamej a nepriamej interakcie druhej osobnosti s ostatnými ľuďmi.

Osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva sa ňou v priebehu individuálneho života. Prostredníctvom procesu socializácie sa uskutočňuje aj postupná „personalizácia“ ľudskej bytosti, rozvoj integrácie a identity, vlastného „JA“ človeka. **Socializácia** začína od novorodenca ako tzv. primárna socializácia, ktorej psychologickou podstatou je **sociálne učenie**. Jedinec si osvojuje skúsenosti zo sociálnych interakcií. Rozhodujúcu úlohu pri utváraní osobnosti majú hlavne **učenie a výchova**.²⁹

V súčasnom ponímaní je človek chápaný ako bytosť „**bio-psycho-sociálna**“. **Biologický** znamená, že nositeľom tejto podstaty je živý organizmus, **sociálny** vyjadruje skutočnosť, že spoločnosť má význam pre vývoj človeka ako spoločenskej bytosti a **psychický** vyjadruje podiel vlastnej aktivity človeka a psychickej regulácie vlastného správania a sebarozvíjania. Osobnosť je pojem, ktorý vyjadruje najmä sociálny rozmer človeka.³⁰

V psychologickom ponímaní k osobnosti patria všetky psychické procesy, stavy a vlastnosti určitého človeka. Zároveň je však každý človek organizmom s určitými telesnými vlastnosťami, patrí k určitej rodine, školskej triede, pracovnej skupine,

²⁹ VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: IMS, 2005, s. 5.

³⁰ HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 66 – 68.

národnosti, a pod. To všetko ovplyvňuje aj jeho prežívanie, motiváciu, psychické vlastnosti.

Osobnosť je:

- **súhrn** psychických javov,
- **usporiadanie** psychických javov,
- **odlišnosť** jedinca od ostatných.

Rozvoj osobnosti je celoživotný, individuálny proces, ktorý sa prejavuje zmenou adaptačných spôsobilostí jedinca. Nie je cieľom, ale procesom, ktorý stále postupuje a prináša nové zmeny. Dôležitým prvkom v procese rozvoja osobnosti je rozvojová zmena, ktorá prebieha nepretržite a nie je ohraničená vekom. Pri individuálnom rozvoji detí je treba akceptovať:

- **dedičné predispozície rozvoja** – najmä individuálne odlišnosti u detí,
- **sociálno-kultúrne faktory rozvoja** – najmä vplyv rodiny na dieťa,
- **vlastnú aktivitu dieťaťa** – učiteľ je tvorca podmienok pre aktivitu detí,
- **zámerné riadenie rozvoja v edukačnom procese** – vytváranie podmienok pre aktívne učenie sa.³¹

V predškolskom veku sa začína formovať dieťa ako osobnosť, ako individualita. Súvisí to s vývinom **sebauvedomenia**, kedy deti začínajú chápať samé seba ako subjekt, vytvára sa vedomie vlastnej identity, dieťa vie, ako vyzerá, orientuje sa vo vlastnom tele, sebahodnotenie je pomerne vysoké, ale nestabilné a **vôle**. Vyhrávajú sa vlastnosti osobnosti:

- **schopnosti** – v tomto období nemusia byť vytvorené všetky schopnosti, pre ktoré má dieťa vlohy,
- **temperament** – je vrodená osobitosť, vo vývine sa prejavuje pomerne skoro, ešte nie je veľmi ovplyvnený výchovou,

³¹ DOUŠKOVÁ, A. *Naviazanosť predškolskej a elementárnej edukácie na osobnostné a sociokultúrne dispozície detí*. In: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 220 – 222.

- **charakter** – tvoria vlastnosti osobnosti, ktorými sa prejavuje vzťah človeka k hodnotám, súvisí s mravným (morálnym) vývinom,
- **záujmy** – hlavne záujem o hry zo života, ktoré sú intenzívne, ale ešte labilné.

Dieťa si v predškolskom veku vytvára silnejšie citové väzby skôr k rodičom a dospelým, ktorí mu poskytujú pomoc, ochranu, bezpečnosť, ale aj poučenie. Postupne sa však uvoľňuje viazanosť na dospelých a okolo štyroch rokov dieťa vyhľadáva rovesníkov a to hlavne k hre. Tieto vzťahy sú náhodné, krátkodobé a závisia od vonkajších okolností.

Päťročné deti sa zoskupujú do **skupín** podľa náklonnosti. Vznikajú prvé **kamarátstva**, ktoré sú ešte labilné, povrchné a nestabilné. Preferujú kamaráta, ktorý sa na nich podobá, má rovnaké potreby a záujmy.³²

3.1 Vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti

Štátny vzdelávací program pre materské školy má názov **Dieťa a svet**, každý tematický okruh má tri **vzdelávacie oblasti** rozvoja osobnosti dieťaťa:

1. **kognitívnu** - poznávaciu,
2. **nonkognitívnu** - sociálno-emocionálnu,
3. **psychomotorickú** - perceptuálno-motorickú.

Rozvoj osobnosti dieťaťa je v **kognitívnej oblasti** zameraný na:

- **rozvoj zmyslového vnímania** – zrkového, sluchového, senzomotorického,
- **rozvoj pamäťových funkcií** – zapamätanie si, uchovanie v pamäti, spracovanie a vybavenie si zapamätaných informácií,
- **rozvoj pamäťových predstáv** – pamäťová reprodukcia a rekonštrukcia vnímaných znakov a detailov a rozvoj fantazijných predstáv,
- **rozvoj reči a komunikačných schopností** – správna výslovnosť, osvojovanie si jazyka v rovine slovnej zásoby,

³² KONČEKOVÁ, E. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007, s. 122 – 125.

- **rozvoj myslenia dieťaťa** – poznanie, rozlíšenie, označenie a definovanie prvkov reality, tvorivé myslenie.

Rozvoj osobnosti dieťaťa v **nonkognitívnej oblasti** je zameraný na:

- **kognitivizáciu** – dieťa sa učí poznávať, myslieť, riešiť problém,
- **emocionalizáciu** – dieťa sa učí vcitovať do pocitov iných, rozvíjajú sa vlastné city,
- **motiváciu** – dieťa rozvíja vlastné záujmy, túžby, potreby, aktivity,
- **socializáciu** – dieťa sa učí žiť s inými ľuďmi, učí sa komunikovať, vytvárať medziľudské vzťahy,
- **axiologizáciu (autoreguláciu)** – dieťa sa učí hodnotiť, premyslene reguluje vlastné, konanie, správanie, bytie,
- **kreativizáciu** – dieťa sa učí tvorivo žiť.

Rozvoj osobnosti dieťaťa v **psychomotorickej oblasti** je zameraný na:

- **rozvoj vnímania pohybov** - napodobňovania pohybov pokusom a omylom – prirodzené pohyby, zdravotné cvičenia, pohyby a činnosti,
- **rozvoj koordinácie** - precvičovanie nových pohybov v reálnych životných situáciách,
- **rozvoj špecifických vzorcov pohybov** - zamerané na isté druhy činnosti a na problémové situácie,
- **rozvoj kultivovanej pohybovej komunikácie a interpretácie** – pohyb, ktorý je súčasťou zvládania životných situácií.³³

³³ LIPNICKÁ, M. *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus, 2011, s. 58 -59.

3.2 Kognitívna oblasť

K vedcom, ktorí sa snažia pochopiť kognitívny vývin na základe skúmania **spracovávaní informácií** patria aj J. Piaget a L. S. Vygotski.

Najobsiahlejšiu teóriu kognitívneho vývoja vytvoril J. **Piaget**, ktorý tvrdil, že pre pochopenie vývinu kognitívnych schopností je potrebné študovať správne odpovede na testové otázky a zároveň študovať chyby, ktorých sa deti pri ich riešení dopúšťajú. Základom detského myslenia sú ucelené logické systémy.

Adaptácia – prispôsobenie - je rovnováha vo vzájomných stykoch medzi subjektom a objektom, rovnováha medzi asimiláciou a akomodáciou.

Asimilácia - pôsobenie organizmu na okolité podnety.

Akomodácia - pôsobenie prostredia na organizmus, ľudská bytosť sa prispôsobuje vonkajším podnetom.

J. Piaget rozdelil kognitívny vývoj do štyroch období (štádií):

- **senzomotorické** – od narodenia do dvoch rokov – stálosť objektu,
- **predoperačné** – od dvoch do 6 – 7 rokov – osvojovanie jazyka, vývoj pojmov,
- **konkrétnych operácií** – od 7 – 8 rokov do 11 – 12 rokov – zachovanie množstva,
- **formálnych operácií** – od 11 – 12 rokov do 16 rokov – chápanie pojmov nezávisle na podnetoch.

Kognitívny vývoj chápal „*zvnútra von*“ prostredníctvom zrenia.

L. S. Vygotski vyzdvihoval vplyv prostredia. Tvrdil, že kognitívny vývin postupuje „*zvonku do vnútra*“ prostredníctvom **internalizácie** – „vstrebávaní“ vedomostí z kontextu.

Väčšina detského učenia prebieha na základe interakcie s prostredím, ktoré určuje, čo si dieťa zvnútorní. Jeho teória zavádza **zónu najbližšieho vývinu** – je to rozpätie medzi pozorovateľnou úrovňou výkonu dieťaťa a latentnou kapacitou (možnosti, kompetencie).

Za základ kognitívneho vývoja považoval sprostredkované učenie, ktoré mu poskytne okolie.

- **Vnímanie (percepcia)**

Vnímanie je založené na procesoch, cez ktoré naše pocity nadobúdajú určitý význam. Ich zdrojom sú podnety z prostredia, ktoré vnímame zmyslovými receptormi. Vnímaním si vytvárame celostný obraz situácií, osôb, udalostí. Súvisí s myslením, pamäťou, pozornosťou, má afektívno-emočné zafarbenie. Znakom vnímania je **konštantnosť** – percepčná stálosť, ktorá nám umožňuje rozpoznať známou osobu aj keď je otočená spredu, zozadu, zboku,...

Zrakové vnímanie - vzrastá ostrosť zraku. V prvej etape je dieťa schopné označiť niektoré tvary - symboly správne, v druhej etape sa sústreďuje na detaily, v ktorých sa obrázky odlišujú, v tretej etape ide o uchopenie abstraktných figúr.

Sluchové vnímanie - dieťa si osvojuje materinský jazyk, opakuje reč dospelých, osvojuje si význam slov, rozlišuje jednotlivé slová vo vete, vníma hlásky v slovách, vníma intenzitu, výšku tónov.

Vnímanie priestoru - dieťa vníma vlastné telo, má schopnosť pravo-ľavej orientácie, ale nevie dobre odhadovať priestorové vzťahy, rozlišuje polohy hore – dole.

Vnímanie času - je ešte nepresné, deti rozlišujú ráno, deň, rozoznávajú zimu, leto, pletú si pojmy včera a zajtra.³⁴

- **Pamäť**

Na začiatku detského obdobia je **pamäť** neúmyselná, mimovoľná, až okolo šiestich rokov ide o úmyselné zapamätávanie, hlavne mechanické. Pamäť má názorný charakter.³⁵

³⁴ DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008, s. 92 - 112.

³⁵ KONČEKOVÁ, E. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007, s. 118.

Rozvíja sa pamäť :

- **senzorická** – informáciu uchová na krátku dobu,
- **krátkodobá** – informácie uchová na niekoľko sekúnd, používa sa nepretržite,
- **dlhodobá** – neobmedzene uchováva množstvo informácií.

K prudkému rozvoju pamäti dochádza s rozvojom reči³⁶

• **Predstavivosť**

Predstavy v tomto veku vznikajú na základe túžob, želaní a fantázie, ktorá je dôležitá pre rovnováhu citov a rozumu. Fantázia pomáha dieťaťu vyrovnáť sa s realitou. V predškolskom veku si deti rady oživujú rôzne predmety a veci, pripisujú ľudské vlastnosti zvieratkám.

• **Reč**

Na začiatku obdobia dieťa tvorí gramaticky nedokonalé vety, ktoré sú už na konci obdobia tvorené správne. O tomto období sa hovorí ako o tzv. druhom opytovacom období, kedy sa dieťa pýta „prečo?, ako?, odkiaľ?“, „načo?“, je to druhé obdobie otázok.

V tomto období sa mení funkcia **reči** - plní **komunikatívnu** (dorozumievaciu) funkciu. Dieťa často hovorí k sebe a pre seba, monologizuje. V tomto období sa reč dieťaťa nazýva **egocentrická**, neskôr prechádza do vnútornej reči.

Pomer reči a myslenia sa mení. Tiež je rozdielne aj vývinové tempo, keď na začiatku predškolského veku je pokročilejší vývin myslenia ako vývin reči, v druhej polovici predškolského veku predbieha myslenie reč.

³⁶ DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008, s. 115.

• Rozvoj myslenia

Podľa J. Piageta je **myslenie** dieťaťa predškolského veku v symbolickej fáze, ktorá prechádza do názorného myslenia. Na konci predškolského veku dieťa zvládne – analýzu, syntézu, porovnávanie, zovšeobecňovanie, abstrakciu.

Vývinové tempo myslenia je asi od troch rokov rýchlejšie, potom sa spomaľuje. Zdokonaľujú sa **formy myslenia** ako je pojem a úsudok. Pojmy si dieťa utvára na základe náhodných znakov, zmysel pojmu sa často odkláňa od obsahu pojmu.

Typickými znakmi myslenia detí predškolského veku sú:

- **egocentrizmus** – skresľovanie úsudkov na základe subjektívnych zistení,
- **fenomenizmus** – dôraz kladie na určitú podobu sveta, dieťa sa orientuje na obraz reality, od ktorého nevie upustiť svoje úvahy,
- **magickosť** – dieťa si vysvetľuje dianie v reálnom svete pomocou fantázie,
- **absolutizmus** – presvedčenie o definitívnej platnosti svojho poznania.

Spolu s myslením sa rozvíja reč.³⁷

³⁷ KONČEKOVÁ, E. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007, s. 118 – 121.

3.3 Nonkognitívna (socioemotívna) oblasť

Systém **KEMSAK** (kognitivizácia, emocionalizácia, **motivácia**, socializácia, axiologizácia, **kreativizácia**) naplňa nonkognitívne (mimopoznávacie) funkcie a procesy osobnosti.³⁸

- **City**

Všeobecným citom sú **emócie**, ktoré zaznamenávajú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe. Dochádza k obohacovaniu citov, ktoré sú intenzívne a bezprostredné.

City tvoria základ vzťahu človeka k sebe, ku svetu a k iným. Citová výchova sa v materskej škole uskutočňuje prostredníctvom humanizácie vzťahu učiteľ – dieťa, umením a krásou prírody.

Pre city je charakteristická:

- **impulzivnosť** – rýchlo vznikajú,
- **labilita** – ľahko sa menia, sú nestále,
- **sugestibilita** – ľahko sa prenášajú.³⁹

U detí predškolského veku sa vyskytujú **nižšie city**, ktoré sú spojené s telesnými potrebami – hlad, teplo. Medzi **vyššie city** patria:

- **intelektuálne** – nadšenie, očakávanie - ľahostajnosť, povrchnosť,
- **estetické** – krása, pôvab - hnus, odpor,
- **etické** (mravné, morálne) – svedomitosť, úprimnosť, obetavosť, spravodlivosť – kriminalita, falošnosť, chamtivosť,
- **sociálne** – nežnosť, láska, ochrana, nežnosť – nepriateľstvo, nenávisť, citový chlad, izolácia.⁴⁰

³⁸ ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996, s. 24.

³⁹ KONČEKOVÁ, E. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007, s. 121 – 122.

⁴⁰ ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996, s. 47.

- **Vôľa**

Vôľa dieťaťa tohto veku je veľmi kolísavá, pretože pre dieťa sú podstatné jasné a blízke ciele spojené s uspokojovaním potrieb, alebo s konkrétnou činnosťou. Častou stimuláciou vôľových výkonov býva aj imaginácia dieťaťa.

- **Postoje a hodnoty**

Dieťa si utvára **postoje** a buduje **hodnotovú orientáciu** v sociálnom prostredí na základe skúsenosti získanej v interakcii s inými ľuďmi. Sociálne prostredie rozvíja aktivitu dieťaťa, reguluje jeho správanie a vytvára podmienky pre interiorizáciu noriem a pravidiel. Prijíma normy a hodnotové orientácie, v dôsledku ktorých sa u dieťaťa rozvíjajú sociálne kontroly, jeho morálka a svedomie. Osvojuje si žiaduce vzorce správania a budujú sa aj začiatky prosociálneho správania, ktoré súvisí s kontrolou agresie, empatie a schopnosťou potlačenia aktuálnych potrieb.⁴¹

⁴¹ GENDIAROVÁ, M. *Poňatie osobnosti dieťaťa ako východiska zmeny filozofie aplikovanej v podmienkach edukačnej praxe materskej školy*. In: *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy: zborník príspevkov z odborného-pedagogickej konferencie*. Prešov: PF PU, 2009, s. 106 – 115.

3.4 Psychomotorická oblast'

Psychomotorickou oblast' tvoria:

- koordinácia ruky a oka, grafomotorika,
- hrubá motorika,
- jemná motorika.

- **Koordinácia ruky a oka**

Je základom psychomotorického vývinu. Ide o dôležitú podmienku vytvorenia predstavy o objekte a vnímania priestoru. Keď sa priestor vníma lepšie, aj pohyby sú presnejšie. U detí predškolského veku môžeme na pohyboch pri kreslení sledovať, ako sa vyvíja jemná motorika a to až po zdokonalení hrubej motoriky. Vyvíja sa koordinácia pohybov, ako sú rýchlosť a presnosť.

Grafomotorika - 3-ročné dieťa dokáže držať v ruke ceruzku, vie kresliť kruh, zvislé, aj vodorovné čiary. Od 5 rokov dieťa dokáže kresliť rozličné tvary, píše rôzne písmená, strihá nožnicami. Grafomotorika sa rozvíja chytaním lopty, hádzaním, pri sledovaní čiar prstom, aj ceruzkou, pri obkresľovaní podľa predlohy.

- **Hrubá motorika**

Hrubá motorika pozostáva z pohybových zručností, ktoré sa rozvíjajú cvičeniami pohybom rôznymi smermi v priestore, preskokmi cez prekážky, manipuláciou s náradím, zvládaním záťaže.

- **Jemná motorika**

Jemná motorika sa rozvíja až po zdokonalení hrubej motoriky. Sledujeme to hlavne na pohyboch pri kreslení, kedy dieťa najprv kreslí celou rukou, aj ramenom a okolo šiesteho roku už koordinuje prsty a svaly. Jemnú motoriku sledujeme pri manipulácii

s drobným materiálom, pracovnými činnosťami ako je trhanie, krčenie papiera, strihanie, výtvarnými činnosťami, sebaobslužnými návykmi, cvičením dlaní a prstov.⁴²

Aby sa rozvíjala osobnosť dieťaťa je potrebné, aby boli všetky stránky osobnosti vo vzájomnej rovnováhe, čiže nejde o preferovanie kognitívnej stránky pred nonkognitívnu, či psychomotorickou stránkou.

3.5 Činnosti rozvoja osobnosti dieťaťa

Medzi činnosti, ktoré rozvíjajú osobnosť dieťaťa patria:

- **hra,**
 - **učenie,**
 - **umenie,**
 - **medziľudské vzťahy, komunikácia,**
 - **práca,**
 - **odpočinok.**⁴³
-
- **Hra**

Pri výchove podľa tvorivo-humanistického modelu má v rozvoji osobnosti dieťaťa i v príprave na školu dôležitú úlohu **hra**. Hra má dôležité miesto v živote človeka po celý jeho život. Uspokojuje množstvo potrieb, má význam pre vnútorný a sociálny život jednotlivca. Hra nie je len zábava, ale aj prostriedok, pomocou ktorého sa cielene rozvíjajú jednotlivé znaky osobnosti dieťaťa. Hry by sa nemali vyberať náhodne, ale premyslene.

⁴² DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008, s. 113 – 115.

⁴³ FÜLÖPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003. 1. vyd., s.17.

Hrou sa podporuje učenie a formujú sa životné vzťahy. Ide o dynamickú konfrontáciu medzi realitou a fantáziou, medzi priáním a potrebou, medzi možným a nemožným, v spojení s prispôsobovaním sa, učením, s rozvojom a rastom jedinca. V materskej škole sa hra chápe v celej komplexnosti, ide o efektívnu metódu, stratégiu a edukačný prostriedok, ale aj o možnú formu učenia sa a rozvíjania osobnosti dieťaťa.

Najvýznamnejšími hrami predškolákov sú **rolové hry** (dieťa v nich napodobňuje sociálny svet dospelých, ich konanie – na šoférov, na lekárov), **inscenačné hry** (pri nich je potrebná kooperácia a menej súťaživosti), **konštruktívne hry** (maľovanie, strihanie, lepenie, pri nich dieťa najprv premyslí postup, čo poskladá, potom nasleduje postup práce a konštrukcia modelu), **dramatické hry**, **asociatívne hry**, **kooperatívne hry**, **hry s pravidlami**, **komunikačné hry**, **situačné hry**, **didaktické hry**, **pohybové hry**, v dnešnej dobe aj **počítačové hry**. Tie musia byť premyslene naprogramované, aby rozvíjali kognitívne schopnosti. Počítač nemôže nahradiť priamu komunikáciu a nie všetky počítačové hry rozvíjajú charakter.

Každá hra si vyžaduje osobitnú motiváciu. Pri uvedení hry má dôležitú úlohu učiteľka a jej herecký výkon, aby vytvorila správnu atmosféru hneď na začiatku. Všestrannou pomôckou na rôzne činnosti sú – maňušky, zvieratká, rozprávkové bytosti. Táto postavička má svoje meno, je prítomná počas celého školského roka a je pomocníkom pre učiteľky aj deti.

Hra má niekoľko funkcií: **motivačnú**, **komunikatívnu**, **socializačnú**, **kognitívnu**, **kreatívnu**. Učiteľka vyberá deťom premyslené hry, ktoré na seba nadväzujú, zároveň zabezpečujú komplexný rozvoj a zmysluplné učenie dieťaťa, ktoré rozvíjajú celú osobnosť dieťaťa. V hrách realizuje svoj učebný potenciál, podporuje deti vo verbalizovaní, formalizovaní a symbolizovaní obsahu vzdelávania.⁴⁴

⁴⁴ KOSTRUB, D. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003, s. 24 – 29.

• Učenie

Cieľom **učenia** je rozvoj poznávania, zdokonaľovania mimopoznávacích funkcií ako sú prežívanie, city, motivácia, socializácia.

Učením sa rozvíja komunikácia, aj socializácia. Treba vybrať správny typ učenia:

- **individuálne** – ak je dieťa dominantné v skupine,
- **kooperatívne** – ak je dieťa nesmelé, zvolíme učenie v skupine,
- **súťaživé** – ak je dieťa slabo motivované, zvolíme súťaž so sebou samým.

Učiteľ musí uplatňovať také postupy, aby sa dieťa učilo metódy, ako sa má učiť a ako má objavovať nové riešenia problémov. Pri učení je vhodné zadávať úlohy, ktoré majú tvorivý charakter a zároveň umožňujú rozvíjať hodnotiace myslenie. Učenie je proces, v ktorom sa rozvíja celá psychika človeka, nielen rozumová, ale aj citová a vôľová stránka.

Vysoký stupeň poznania a myslenia nedosiahneme bez učenia a bez myslenia neusmerníme svoju vnútornú disciplínu.

• Umenie

Umenie spolu s pôsobením prírody rozvíja city a posilňuje **tvorivosť**, motivuje, socializuje, kultivuje a rozvíja zmysel pre spravodlivosť, etiku, dobro, toleranciu, pravdu.

Na citové problémy človeka je liekom práve hodnotné umenie, ktoré obohacuje celú osobnosť. Umenie poskytuje nielen vzdelávaciu funkciu, ale hlavne pôžitok.

Do výchovného procesu je dobré zahrnúť aj oblasť umenia, ktoré sa dá poskytnúť návštevou divadla, výtvarnej výstavy, pantomímy, koncertu, ale aj čítania. Deťom treba umožniť aktívne hrať na hudobný nástroj, tancovať, maľovať.⁴⁵

⁴⁵ ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007, s. 16 - 17.

- **Medziľudské vzťahy, komunikácia**

Medziľudské vzťahy sú jednou z najdôležitejších oblastí výchovného procesu. Základ tvorí vzťah učiteľa k deťom. Deti je treba naučiť zvládať konflikty, súťažiť, kooperovať, aj spoločne riešiť problémy a hľadať východiská z modelových situácií. Tento postup sleduje spôsob komunikácie a prijímanie názorových rozdielov.

- **Práca**

Práca je jednou z najdôležitejších foriem činnosti človeka, má cieľavedomé, zmysluplné a spoločensky hodnotné zameranie. V predškolskom období práca pomáha dieťaťu odpútať sa od závislosti na dospelých, umožňuje dieťaťu prejsť zo štádia nemohúcnosti do štádia čiastočnej sebestačnosti.

Práca je vnímaná ako radostná činnosť, ako spôsob zvyšovania sebahodnotenia a sebaovládania. Ak má mať práca zmysel, dieťa musí vedieť jej objektívny význam. Dieťa si musí hotový výrobok samé ohodnotiť, pochváliť, ale aj kritizovať. Učí sa formulovať kritériá hodnotenia. Práca pôsobí na rozvoj všetkých zložiek osobnosti.

- **Odpočinok**

Odpočinok je činnosť, pri ktorej sa človek cíti dobre, je spokojný, uvoľnený. Zmyslom odpočinku je regenerácia fyzických aj psychických síl. Najlepším odpočinkom je kvalitný spánok. Človek sa môže aj pri práci a učení cítiť dobre a dobre odpočívať.

Učiteľka deti učí účinne odychovať, používať rôzne spôsoby relaxácie, zostavuje režim dňa, organizuje činnosť, aj odpočinok.

Cieľom odpočinku je obnova fyzických i psychických síl.⁴⁶

⁴⁶ ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007, s. 19 - 20.

Medzi hrou, učením a prácou nie sú výrazné rozdiely, pretože dieťa má prirodzenú tendenciu vnímať a prežívať akúkoľvek činnosť ako hru. Dieťa sa hrá, lebo ho to baví a vôbec si neuvedomuje aké učenie z hry vyplýva. Deťom treba umožniť rozvíjať ich schopnosti a zručnosti a tiež podnecovať zvedavosť, tvorivosť, chápanie sveta, skúmanosť.

4. RÓMSKE DETI – RODINA A ŠKOLA

Kedysi mali rómske deti väčšinou veľmi ťažký život, často hladovali, mrzli, trpeli bolesťami a umierali v dôsledku nedostatočnej zdravotnej starostlivosti buď na kočovnom voze, alebo v osade. Aj ich vzdelanie bolo biedne. Žili v osadách, alebo v kočujúcej rodine, ktoré boli ich domovom. Platili tam pravidlá, ktoré boli považované za posvätné, hlavne pravidlo vzájomnej solidarity a ochoty deliť sa s ostatnými. Vo svojom materinskom jazyku si rozprávali krásne príbehy, spievali piesne. Žili v úzkom kontakte s prírodou, pozorovali prácu dospelých, zdieľali ich radosti, ale aj starosti, smútok a hnev.

Dnes žijú rómske deti neporovnateľne lepšie, hlavne čo sa týka stravovania, pohodlia, lekárskej starostlivosti a vzdelania. Horšie sú na tom akurát vzťahy v rodine, ktoré sú dost' uvoľnené. Rómske detstvo je kratšie, čo je dané biologicky - skoršou pubertou, ale aj predčasné dozrievanie, keďže deti sú od malička prítomné rozhovorov o záležitostiach dospelých a ich rozhodovaní.⁴⁷

Rómske rodiny rozdeľujeme na rodiny:

- ktoré sú **spoločensky integrované**, žijú usporiadaným životom s ostatnými obyvateľmi, rodičia pracujú, posielajú deti pravidelne do školy, spoločnosť ich prijíma, prispôsobili sa okoliu,
- ktoré **neprijali** uznávané spoločenské normy, získavajú základné hygienické a pracovné návyky, ak pracujú, tak bez kvalifikácie, deti posielajú do školy nepravidelne, nezabezpečujú správnu výchovu a základné podmienky pre zdravý rozvoj svojich detí,
- **najzaostalejšie**, ich členovia nemajú záujem o zmenu svojho života a postavenia v spoločnosti, pracujú len výnimočne, neposielajú deti do školy, ohrozujú ich zdravý vývin a výchovu.⁴⁸

⁴⁷ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000, s. 107 – 108.

⁴⁸ HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU, 2005, s. 95.

Rómsky žiak v škole vstupuje nielen do väzby na svojho učiteľa, ale stále je v silnom spojení so svojou rodinou. Rómska rodina nie je len určitý počet jedincov, ale je to celok, ktorý voči okoliu vystupuje jednotne. Všetkých členov rodiny spája solidarita, jedinec nezostáva nikdy sám, je súčasťou vzťahov, z ktorých niet úniku. Jednotlivec získava postavenie vo svojej rodine prostredníctvom svojej rodiny. Táto sociálna solidarita je aj sociálnou a psychologickou istotou. Rodina je celok, v ktorom sú deti a dospelí v neustálom fyzickom aj sociálnom kontakte. Dieťa žije v bezpečí svojej komunity, ktorá mu poskytuje budúcnosť.⁴⁹

Rómske dieťa, pre ktoré je jeho rodina všetkým – či už svojimi zvykmi, normami, tradíciami, sa zrazu vo veku šesť rokov dostáva do sveta plného nových ľudí, vecí, pravidiel a povinností, dostáva sa do školskej triedy, kde sa s novou situáciou ťažko vyrovnáva. Súvisí to práve s tým, že deti nenavštevujú predškolské zariadenia, neovládajú slovenský jazyk, nerozvíja sa u nich individuálna zodpovednosť za činy, správanie. Dieťa žije v málo podnetnom prostredí, ktoré nepodporuje jeho efektívnu socializáciu – osvojenie hygienických a pracovných návykov, získavanie vedomostí a zručností, vytváranie rebríčka hodnôt, osvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, ktoré sú identické s normami majoritnej spoločnosti.

„Škola je v komunite často vnímaná ako represívna inštitúcia, kde Róm zažíva iba neúspech, problémy, pocit menejcennosti, strach z opovrhnutia, pretože to, čo je cenené v prostredí komunity sa stáva problémom v škole.“⁵⁰

Jednou z kľúčových oblastí v procese **socializácie rómskeho dieťaťa** je spolupráca s rodinou, pretože treba presvedčiť hlavne rodiča o tom, že jeho dieťa má šancu zažiť úspech, byť prijaté a mať v triede svoje miesto, že vzdelanie je hodnota, ktorá pomôže uplatniť sa jeho dieťaťu vo svete práce.⁵¹

⁴⁹ BALVÍN, J. *Výchova a vzdelávaní romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 43 – 47.

⁵⁰ ČEREŠŇÍKOVÁ, M., RUSNÁKOVÁ, D., ČEREŠŇÍK, M. *Charakteristika rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy*. In: Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Nitra: UKF, 2007, s. 165.

⁵¹ ČEREŠŇÍKOVÁ, M., RUSNÁKOVÁ, D., ČEREŠŇÍK, M. *Charakteristika rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy*. In: Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Nitra: UKF, 2007, s. 151 – 176.

4.1 Osobitosti rómských dětí

Niektoré typické rysy osobnosti rómskeho dieťa – čiže vlastnosti osobnosti, ktoré sú podmienené geneticky, ale aj vplyvom prostredia, v ktorom deti žijú, môžu byť pre adaptáciu na školu nevýhodné.

- **Vnímanie, predstavy, pozornosť**

Vnímanie u rómskych detí prebieha pomalšie, s veľkým počtom zvláštností a nedostatkov. Zrakové vnímanie môže byť spomalené, rozsah vnímaného znížený. Ťažšie vníma súvislosti a vzťahy medzi predmetmi. Mylnou rozlišovacou schopnosťou dochádza k tomu, že na základe nejakého spoločného znaku mylne rozlišujú predmety. Deti nedokážu pozorne pozerať, hľadať, vyberať určité predmety.

Rómovia nevnímajú dimenziu času, ich čas sa obmedzuje len na prítomnosť. Vnímanie priestoru je ovplyvnené ich minulým spôsobom života, nedokážu priestor rozčleniť na časti. Ťažko sa orientujú v labyrintoch, ale ľahko v priestore.⁵²

Rómovia nerozlišujú horizonty snov, sú schopní veľmi silno sa identifikovať so svojou osobnou **predstavou**, uveriť jej, povýšiť ju na realitu. Predstavy dieťaťa sú pri vstupe do školy živé, názorné. Nejasné predstavy má dieťa pri predstave vecí, ktoré nikdy nevidelo. Deti majú živú fantáziu, jej rozvoj súvisí s rozvojom tvorivosti.

Pozornosť je neoddeliteľnou súčasťou vnímania a myslenia. Rómski žiaci mávajú slabú úmyselnú pozornosť, horšie sa sústreďujú, potrebujú častejšie prestávky. Po príchode do školy majú deti problémy s udržaním pozornosti, pri práci treba používať názorné pomôcky.

⁵² HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU, 2005, s. 63 – 65.

- **Pamät', myslenie a reč**

Pamät' môže byť menej výkonná, deti si osvojujú nové poznatky pomalšie, treba ich častejšie opakovať. Osvojené vedomosti rýchlo zabudnú. Na začiatku prevláda názorná pamät', pomaly vzrastá slovno-logická pamät'.⁵³

Myslenie je emotívne, motivované na bezprostredný zážitok. Logické myslenie nemá veľký význam, deti sú menej tvorivé, nemajú potrebu poznávať čokoľvek, z čoho nie je osobný zisk. Myslenie je konkrétne a situačné. Častým javom je nedôslednosť myslenia a jeho nekritickosť. Na začiatku obdobia sú pojmy neusporiadané, myslenie sa viaže na realitu. Až neskôr začína chápať súvislosti a chápe vzťah príčina – dôsledok.

- **Učenie**

Nedostatky v sociálnom učení spôsobujú problémy v správaní. Socializácia je vo väčšine prípadoch formálna, nesprávajú sa podľa spoločenských noriem. Dieťa nemá pocit viny, trest prežíva ako nespravodlivosť. U rómskych detí je tempo učenia pomalšie, najmä čo sa týka pamäti a pozornosti.

- **Vôľ'a, emócie, temperament**

K základným zložkám osobnosti patrí **vôľ'a**. Rómske deti majú nedostatky vo vôľovej oblasti, pretože vyrastajú bez vplyvu rodičovskej autority. Chýba im rozhodnosť, húževnatosť, samostatnosť a vytrvalosť. Ich vôľová autoregulácia býva slabá, alebo žiadna, čo môže spôsobovať školskú neúspešnosť.

U rómskych detí sa ťažšie vytvárajú vyššie city ako sú zodpovednosť, pocit povinnosti, spravodlivosti. Pre **emócie** je charakteristická, impulzivnosť, výbušnosť. Rómske deti

⁵³ ČEREŠNÍKOVÁ, M., RUSNÁKOVÁ, D., ČEREŠNÍK, M. *Charakteristika rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy*. In: Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Nitra: UKF, 2007, s. 156 – 157.

nedokážu svoje emócie dostatočne ovládať. Vďaka dokážu byť vtedy, keď s nimi zaobchádzame tak, že sa nedotkneme ich citov a dôstojnosti.

Rómske deti sú **temperamentné**, hlučné, hravé, bezprostredné, ale aj agresívnejšie ako ostatné deti. Sú veľmi urážlivé, svoj hnev a nervozitu chápu inak.

- **Schopnosti, nadanie a talent**

V spoločnosti prevláda názor, že Rómovia majú lepšie hudobné **schopnosti** a **nadanie** ako majorita. Hudobnosť je však dominantným prostriedkom uplatňovania ich etnickej hrdosti, často nedokážu svoje hudobné schopnosti reálne využiť, sami sa považujú za muzikantský národ.

- **Reč**

Reč je najvýznamnejším činiteľom, ktorý ovplyvňuje vstup dieťaťa do školy a jeho úspešnosť v nej. Reč hrá veľkú úlohu aj v rozvoji správania. Za menej nadané sa pokladajú deti s nedostatočnou slovnou zásobou. Prostredníctvom reči deti získavajú schopnosť myslieť, odovzdávať informácie, vyjadrovať sa. Nedostatkom rómskeho dieťaťa je neznalosť jazykov – dieťa nevláda dobre ani jeden jazyk, jeho slovná zásoba je malá, slová mnohoznačné, pojmy nepresné. Rómovia sa dorozumievajú hlavne prostredníctvom mimiky, gestikulácie, dokážu dobre čítať z reči očí, čo neprospieva rozvoju verbálnej reči hlavne u detí. Reč sa rozvíja vplyvom vyučovania rozvíjaním slovnej zásoby. Ak na dieťa systematicky pôsobí učiteľ na vyučovaní, osvojuje si tým spisovnú reč a vyjadrovacie schopnosti sú na lepšej úrovni.

Rómsky jazyk – rómčina má pomerne málo slov, chýbajú pojmy (ako napr. ovocie, nábytok), má veľa citoslovieč a slov, ktoré majú mnoho významov. Slovná zásoba je obmedzená. Deti, ktoré pochádzajú zo sociálne menej podnetného prostredia do školy, majú veľmi slabú slovnú zásobu slovenských slov, niektoré žiadnu. Rómčina nedokáže vysvetliť zložité javy, ktoré sa nachádzajú v predmetoch fyziky, chémie.⁵⁴

⁵⁴ HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU, 2005, s. 63 – 85.

4.2 Vzdelávanie Rómov

Slovenská republika je multikultúrnou krajinou, v ktorej žije 13 národnostných menšín – Maďari, Rómovia, Ukrajinci, Poliaci, Nemci, Vietnamci a ďalší, ktoré majú rozdielne kultúrne, sociálne a politické ambície ovplyvnené historickým vývojom.

Kultúra je spôsob, ktorý v sebe zahŕňa systém poznania, činností, tradícií, znakov a hodnôt spoločnosti. Človek sa narodí do určitej kultúry a stáva sa jej tvorcom.

Multikultúrna výchova je taká, ktorá vedie k medzikultúrnemu porozumeniu. Snaží sa rozvíjať hlbšie pochopenie druhej kultúry tak, aby akceptovala odlišnosti. Učí spolupracovať s ľuďmi rôznych kultúr, rozvíja empatiu voči iným ľuďom, orientuje sa na výchovu a rozvoj osobnosti. **Cieľom** multikultúrnej výchovy je spoločnosť, kde sa jednotlivci, aj skupiny budú tolerovať a rešpektovať.

„Jadrom multikultúrnej výchovy je antirasizmus a ľudské práva.“⁵⁵

Výchova a vzdelávanie rómskych detí je vážnym problémom. Je to spôsobené nízkou vzdelanostnou úrovňou, nezamestnanosťou, sociálnou odkázanosťou, školskou neúspešnosťou, úrovňou kultúrneho vývoja, hygieny, bývania. Nedarí sa nám presvedčiť rómsku populáciu aké je potrebné vzdelávanie, aby sa mohli začleniť do života spoločnosti.

Panovníčka **Mária Terézia** sa v rámci Rakúsko-Uhorska snažila o „skultúrenie“ Rómov, keď v roku 1761 vydala nariadenie, v ktorom im **zakazovala** viesť potulný život, bývanie v kolibách, obchodovanie s koňmi. **Prikazovala** zakladanie nových „cigánskych“ kolónií, **požadovala**, aby „cigánske“ deti začali riadne chodiť do školy. Snažila sa riešiť socializáciu a vzdelávanie Rómov v tej dobe dosť progresívne.⁵⁶

⁵⁵ PETRASOVÁ, A. *Kooperatívne aktivity v multikultúrnej komunikácii*. In: Rómske etnikum - jeho špecifiká a vzdelávanie. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 199 – 201.

⁵⁶ HORŇÁK, L. *Výsledky výskumu v oblasti diagnostikovania a následného zaraďovania rómskych žiakov do špeciálnych základných škôl - problémy a perspektívy*. In: Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania. Banská Bystrica: UMB PF, 2004, s. 23 – 37.

V dnešnej dobe sme svedkami rozdielneho prístupu ku vzdelávacím inštitúciám. Rómovia neprpisujú vzdelaniu význam, nepoznajú vzťah medzi vzdelaním a ekonomickým a sociálnym úspechom. Rómske dieťa, ktoré prichádza do školy je často vnímané ako handicapované. Odlišné dieťa neakceptujú spolužiaci, preto býva v kolektíve úplne izolované.

Vyššiu úroveň vzdelania môžu Rómovia dosiahnuť len vlastnou angažovanosťou. Konceptiu výchovy a vzdelávania je treba vytvoriť a realizovať tak, aby analyzovala podmienky:

- **biologické a etnické** – jazyk, kultúra,
- **psychické** – psychologické tlaky, strach, agresivita,
- **sociálne** – postavenie v spoločnosti,
- **stav školskej sústavy** – úroveň vzdelávania.

Pri výchove a vzdelávaní rómskych žiakov je dôležité a potrebné stanoviť si reálne ciele. Na ich realizáciu treba zvoliť optimálne prostriedky, vzťahy, vlastnosti, predmety a procesy, ktoré sú použité na dosiahnutie cieľa. Medzi prostriedky možno zaradiť aj pravidelnú návštevu materskej školy, alebo prípravné ročníky na základnej škole.⁵⁷

Úspech výchovy a vzdelávania závisí od spôsobu života rómskej rodiny. Ak rodičia vidia, že ich deti sú v škole rešpektované, tak sa aj ich postoj ku škole zmení k lepšiemu. Rómski rodičia tvrdia, že „*človek môže byť vychovaný i bez vzdelania a vzdelaný i bez výchovy.*“⁵⁸ Je to hlavne preto, že rodičia skončili len základnú školu a majú preto veľmi malú možnosť uplatniť sa na trhu práce.

V prípade vzdelávania rómskych detí musíme brať do úvahy vzájomné spolužitie dvoch odlišných a napriek tomu seberovných kultúr a to rómskej a nerómskej. Každé

⁵⁷ BALVÍN, J. *Výchova a vzdelávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 5 – 25.

⁵⁸ PORTÍK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa)*. Prešov: PF PU, 2003, s. 31 – 35.

etnikum má niečo zvláštne, čo patrí iba jemu. Môže to byť mentalita, zvyky, kultúra, tradície. Každé dieťa potrebuje, aby ho akceptovali a aby bolo aktívnym členom spoločnosti. Rómske deti potrebujú na vzdelávanie motivačnú klímu oveľa viac ako iné deti.

Neúspechy rómskych žiakov v škole možno pripísať osobitostiam ich motivácie k učeniu. Motivácia však musí byť krátka, dynamická a zároveň pestrá, aby bola zaujímavá. Osvedčila sa hlavne hra, spev, dramatizácia. Bez motivácie sa nebudú vzdelávať. Ľahšie sa rómski žiaci motivujú k činnosti, ak im je sľúbená nejaká odmena.⁵⁹

4.3 Rómske deti v materskej škole

Materská škola, ako som už spomenula, je prvým článkom vzdelávacieho reťazca, no predškolská výchova sa odohráva hlavne v rodinách, ktoré často žijú v nevyhovujúcich podmienkach a ktoré neposkytujú dostatočnú prípravu na školské vzdelanie. Dôvodom, prečo do materskej školy chodí len malé percento detí, môže byť ekonomická a finančná situácia, ale aj presvedčenie rodičov, že netreba deti posielat' do školy.

Predškolský vek je obdobím vytvárania základov osobnosti dieťaťa, je dôležitým obdobím pre rozvoj psychických, aj fyzických predpokladov. Pre harmonický rozvoj detí je dôležitá aj kvalita výchovného prostredia. Pre detský vek je typická **hra**, ktorá vplýva na rozvoj osobnosti. V priebehu hry si dieťa osvojuje zručnosti, vedomosti, uspokojuje jeho potreby činnosti, upevňuje vzťahy medzi deťmi, rozvíja detskú fantáziu. Pri hre sa dieťa učí. Pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia je práve **učenie hrou** veľmi dôležité. Hra neplní len funkciu prípravy na prácu, ale ukazuje aj ďalšie možnosti ako je vytváranie situácií, ktoré zámerne vytvárajú pocit spolupatričnosti a spolupráce. Aj hra ako divadlo, ktorú sledujeme buď ako diváci, alebo sami hru hráme, znamená uvoľnenie z reálnej skutočnosti. Zmyslom hry je hľadanie riešení problémov a nachádzanie princípov riešenia.

⁵⁹ HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PF PU 2005, s. 71 – 72.

Učitelka materskej školy musí veľmi dobre poznať zákonitosti telesného a psychického vývoja detí. U detí sa v tomto období rozvíjajú zložité formy vnímania, myslenia, pamäte, obrazotvornosti. S deťmi treba pracovať individuálne, aby učiteľka zistila, čo dieťa zaujíma, čo ho baví, aké má schopnosti. Dieťa musí často chváliť, aby malo radosť z práce, ktorú robí.

Niektoré rodiny svoje deti do materskej školy s radosťou a možno aj s určitým očakávaním v septembri dajú, no na prvom rodičovskom združení zistia, koľko peňazí musia každý mesiac zaplatiť a vtedy sa pobyt skončí. Tie deti, ktoré však v materskej škole zotrávajú dlhšiu dobu (nechcem napísať celý školský rok, pretože je to veľmi zriedkavé), sú určite lepšie pripravené na vstup do základnej školy, čo vidno už pri zápise do školy. Deti sa vedľa lepšie vyjadrovať, vedľa držať v ruke ceruzku, nakresliť aký-taký obrázok. A to je pre ne plus.

Túto situáciu som zažila vo svojej praxi, kedy som rok pôsobila doobeda ako učiteľka v materskej škole a poobede ako vychovávateľka v školskom klube. V materskej škole bol pre mňa mesiac september veľmi ťažký práve preto, že rómske deti nevedeli nič o poriadku, hygiene, počúvaní. Pred pobytom von sa hneď po oblečení vybrali von na ulicu, kde chodia autá a boli spokojné, že sú prvé von. Trvalo nám istú dobu, kým sme si našli k sebe cestu a vzájomne sa tolerovali. To, čo sa naučili v materskej škole však po príchode z dlhodobejšej choroby „zabudli“ a museli sme teda začať od začiatku. Boli to pre mňa pekné časy, aj keď veľmi náročné.

4.4 Rómske deti v základnej škole

Stredobodom pozornosti malého prváka je **učiteľ**. Deti si získava od prvých okamihov. Dobrý učiteľ sa stáva nielen dobrým „prednášateľom“, ale dotvára atmosféru v žiackom kolektíve, vychováva, organizuje žiakov aj prostredie. Práve učiteľ ako prvý vzbudzuje záujem detí, ich iniciatívu a tým podporuje ich samostatnosť. Učiteľ je kľúčovým činiteľom výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Čím je učiteľ väčšou osobnosťou, tým lepšie predpoklady má vychovať osobnosti aj zo svojich žiakov. Recept, ako sa stať osobnosťou, žiaľ, neexistuje. Existuje však zodpovednosť, náročnosť voči sebe a nevyhnutnosť vlastného objektívneho hodnotenia. Učiteľská profesia má výhodu, ale aj vysokú náročnosť preto, že je deň čo deň, hodinu čo hodinu kontrolovaná náročnými a veľmi vnímavými očami žiakov. Preto musí každý učiteľ vedieť, ako si má pred nimi počínať, aby ich upútal.

Učiteľom sa podarilo dokázať, že rómske deti sú vzdelávateľné v rámci základného školstva. Rómske dieťa však musí dostať oveľa viac času na osvojenie si vedomostí a návykov. Najrizikovejším obdobím, kedy vyžaduje rómske dieťa individuálny prístup je začiatok školskej dochádzky a prechod na druhý stupeň. Dôležitou podmienkou pre úspešnosť je aj klíma triedy, vytváranie kladného vzťahu ku škole, záujem o učenie, ďalej osobnosť učiteľa, ktorý musí byť schopný nadviazať s deťmi aj ich rodičmi citový vzťah a tiež sociálna práca v rodinách.⁶⁰

Deti, ktoré navštevovali materskú školu, sú na kolektív detí – spolužiakov pripravené, vedia, kto je učiteľ, rešpektujú ho, vedia v škole sedieť počas vyučovacej hodiny, dodržiavajú prestávky, ktoré využívajú na jedenie desiaty. Deti, ktoré materskú školu nenavštevovali sa musia všetko učiť. Ich adaptácia je náročná. Deti v prvom ročníku sú ešte veľmi milé, priateľské, chcú všetko vedieť, ale keď sa im nedarí pri hre, sú nervózne. V triede k nim musí učiteľ pristupovať individuálne, musí im ukázať prstom v zošite aj v knihe, čo majú robiť.

⁶⁰ BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 63 – 64.

Trieda s desiatimi rómskymi deťmi sa zdá pre učiteľov z väčších škôl úplnou lahôdkou, no po pár dňoch praxe v takejto triede často prídu na to, že sa veľmi mylili. Lákavý je iba počet žiakov, no zloženie triedy je náročné. Pri písaní domácich úloh v školskom klube je práca ešte náročnejšia. V klube sú spojené dve triedy – prváci, aj druháci, každý má inú úlohu, každá rómska mama chce, aby si dieťa úlohu urobilo v klube, aby doma nemala žiadne starosti. Ak náhodou nestihne vychovávateľka v školskom klube vyskúšať všetky deti čítať, mama doma to už neurobí (alebo málokto). Okrem písania a učenia sa v klube chcú deti hlavne hrať a kresliť. Často odchádzajú domov s plačom, keď mama príde pre ne skôr, ako sa začnú hrať. Rómske deti sú veľmi prítulné, ochotné, potrebujú dotyk, pohladkanie, pochvalu, dokonca sa rady učia. Práca s nimi je veľmi zaujímavá a mal by takouto skúsenosťou prejsť každý učiteľ. Našťastie v našom kraji nie je situácia taká ako na východnom Slovensku, takže aj to je trochu výhoda v tejto práci.

Typické pre Rómov je to, že keď dostali rodičia podporu v nezamestnanosti, deti neposlali do školy, ale išli s nimi na nákupy. Stalo sa aj to, že deti neprišli do školy preto, že buď si nemali čo obúť, alebo mali nové topánky a tie si predsa nezničia. Počas mojej praxe som zistila, že na Rómov musí byť človek trochu prísny, musí trvať na svojom, pretože Rómovia veľmi dobre ovládajú svoje práva, ale povinnosti vôbec. Preto učiteľ musí byť autoritou a nedať sa zmanipulovať výhovorkami a klamstvami, ktoré sú u niektorých pomerne časté.

Veľmi časté je to, že deti prvý ročník opakujú, potrebujú znovu a znovu zopakovať to, s čím mali problémy, čomu nerozumeli. Určite to väčšine z nich prospeje. Keďže sú rodičia vo väčšine prípadoch nevzdelaní, nemôžu čakať nejaké pokroky od svojich detí. Do konca prvého stupňa sa učitelia hlavne v menších dedinských školách dostatočne venujú rómskym deťom, horší je prechod na druhý stupeň, kde sa deti ocitajú v inej – veľkej škole v meste, a učiteľ ich hodnotí tak, že ich porovnáva s ostatnými, nepomáha im individuálne, nechá dieťa prepadnúť a tak je stále v piatej triede, možno sa dostane do šiestej a odtiaľ končí. V tomto období už rómske deti dospievajú a preto sa mení aj ich vzťah ku škole, k učiteľom, ku spolužiakom. Bývajú často drzé, agresívne. Tým sa situácia v škole zhoršuje, nerómski rodičia odmietajú dávať svoje deti do triedy s rómskymi.

Už niekoľko rokov fungujú na školách s rómskymi deťmi **asistenti** učiteľov. Veľmi málo Rómov môže robiť asistentov, pretože na túto profesiu nemajú adekvátne vzdelanie. Stretla som sa s asistentkami – Rómkami, ktoré si mysleli, že táto práca spočíva v sedení v triede a vôbec nepomáhali deťom, ani učiteľke. Autoritou bol muž – Róm, bývalý vojak, ktorý čakal deti pred školou, keď neprichádzali do školy, išiel pre ne do osady. Úlohou asistenta je spolupracovať a pomáhať učiteľovi v triede na vyučovacom procese, spolupracovať s rodičmi, riešiť konfliktné spolunažívanie. Najlepšie sa u nás v škole v úlohe asistentky osvedčila „nerómka“, ktorá mala pedagogické vzdelanie a brávala si problémové deti do samostatnej triedy, kde sa im individuálne venovala.

4.5 Spolupráca rodičov a učiteľov

Spolupráca rodiny dieťaťa a školy má pre dieťa veľký význam. Pokiaľ dieťa navštevuje materskú školu, potom sa správne výchovné pôsobenie rodiny môže obohacovať, dopĺňať a rozvíjať práve v predškolskom zariadení.

Učitelia by si mali hľadať vzťah k rodičom detí hlavne vhodnou komunikáciou a prístupom. Je však isté, že samotná spolupráca závisí na samotných rodičoch. Niektorí sú žiaľ aj takí, ktorí nemajú záujem o spoluprácu. Komunikácia medzi učiteľom a rodičom môže byť **priama** – teda osobný, alebo telefonický kontakt, rodičovské združenia, alebo **nepriama** – prostredníctvom dieťaťa.

Spolupráca je dôležitá hlavne pri prechode dieťaťa buď z rodiny do materskej školy, alebo z materskej školy do základnej školy, pretože získané informácie môžu pomôcť pri adaptácii dieťaťa na nové prostredie. Mala by prebiehať na základe vzájomnej dôvery a rešpektu. Rodičia sa dozvedajú o šikovnosti svojich detí na rodičovskom združení, z oznamov na nástenke, ale tiež sa radi zúčastňujú vystúpení svojich detí pri rôznych oslavách a sviatkoch. Dobrá spolupráca sa opiera o pozitívne postoje učiteľov k rodičom, medzi rodičmi a učiteľkami vznikajú trvalejšie, osobnejšie vzťahy. Do spolupráce sú zapájané aj samotné deti.

Neoddeliteľnou súčasťou spolupráce je aj pedagogická a zdravotná osveta, pri ktorej ide o vysvetlenie významu materskej školy, o zdravú výživu, životný štýl detí. Takáto spolupráca sa uskutočňuje prostredníctvom prednášok z odborníkmi z danej oblasti. Dôležité je aj výchovné poradenstvo, v ktorom ide o nasmerovanie rodičov na účinné výchovné postupy z hľadiska humanistickej orientovanej výchovy.

Spolupráca môže byť efektívna len vtedy, keď budú vymedzené pravidlá a kompetencie. Učiteľky musia považovať rodičov za rovnocenných partnerov a rodičia by zase nemali na učiteľky vyvíjať psychický nátlak a prenášať zodpovednosť za výchovu svojich detí. Pravidelným osobným kontaktom s rodičom si učiteľka utvára ucelený obraz o úrovni rodiny a zvažuje spôsob komunikácie – koľko a aké informácie môže rodičom poskytnúť o dieťati. Dieťa neporovnáva s inými, ale informuje o individuálnych pokrokoch dieťaťa. Učiteľka musí citlivo a taktne pomáhať rodičom objavovať v dieťati silné stránky osobnosti a zároveň zachováva mlčanlivosť o rodine. Komunikácia musí byť pozitívna, učiteľka musí pochváliť všetko, čo sa pochváliť dá, oceniť snahu rodičov, uznať ich ťažkosti.

Pri spolupráci rodiny a školy je dôležitá systematickosť, cieľavedomosť a jednotnosť pôsobenia. Spolupráca rodiny a školy je neoddeliteľnou súčasťou práce materskej školy. Základnou podmienkou spolupráce je láska k dieťatu.

II. PRAKTICKÁ ČASŤ

5. VÝSKUM VZŤAHU UČITEĽ - DIEŤA - RODIČ

Výskum bol prevedený metódou kvalitatívneho výskumu formou pozorovania a následného rozhovoru s učiteľkami materskej a základnej školy a tiež s rodičmi detí, ktoré materskú školu navštevovali a nenavštevovali.

5.1 Predmet, objekt a cieľ výskumu

Predmetom môjho výskumu je zistiť, ako vplýva na dieťa návšteva predškolského zariadenia, či by mala byť predškolská výchova povinná pre všetky deti, či spolupracujú rodičia s učiteľmi a ako spolupracujú materské školy so základnými školami.

Na základe rozhovoru s učiteľkami a rodičmi detí sa pokúsim ukázať, aký vplyv má na deti návšteva predškolského zariadenia, a to aj na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Objektom výskumu sú učitelia materských a základných škôl, ako aj rodičia detí. Môj výskum je špecifický tým, že popisujem názory učiteľov a rodičov detí a zároveň vychádzam zo situácie, ktorú som osobne zažila.

Úlohou a cieľom môjho výskumu je podporiť predprimárne vzdelávanie našich detí.

Otázky, ktoré som položila učiteľkám a rodičom:

1. Spolupracujú rodičia s učiteľmi materských a základných škôl?
2. Mali by deti (aj rómske) navštevovať materskú školu povinne pred vstupom do základnej školy?
3. Aká je spolupráca materských škôl so základnými školami?

5.2 Metodika a techniky výskumu

Ako najvhodnejšiu metódu som si zvolila kvalitatívny výskum. Výber vzorky do môjho výskumného súboru som vykonala účelovým výberom prípadov z rôznych typov škôl. Vo výskume som pri samotnej realizácii výskumu použila nasledovné výskumné metódy:

1. metódu pozorovania,
2. metódu rozhovoru.

Na spracovanie jednotlivých prípadov som si zvolila techniku kazuistiky.

Kazuistika znamená vyčerpávajúci popis, rozbor nejakého prípadu, jeho genézu a konfrontáciu s ním. Takto získané poznatky sa nemôžu zovšeobecňovať. Súčasťou rozboru ja okrem záveru aj návrh na možné spôsoby korekcie.

Vo výskume som si nestanovila žiadne hypotézy, pretože mojím účelom nie je potvrdzovať alebo vyvracať pravdivosť zistení, ale skutočný popis situácie. Empirické údaje som získala osobnými rozhovormi, pozorovaním jednotlivých prípadov a mojou osobnou skúsenosťou pri práci s deťmi.

5.3 Analýza a interpretácia výskumu

Kazuistika č. 1

Anamnéza

Meno klienta: pani Marta

Zamestnanie: učiteľka materskej školy v dedine

Osobná anamnéza:

Pani Marta má 59 rokov a od skončenia Strednej pedagogickej školy pracuje ako učiteľka v materskej škole. Keďže býva a pracuje na dedine, kde sa nachádza aj rómska osada, s výchovou a vzdelávaním takýchto detí má svoje skúsenosti.

Sociálna anamnéza:

Počas svojej praxe zažila triedy, v ktorých bolo plno rómskych detí. Po roku 1989 sa začala situácia meniť, rómskych detí v materskej škole ubúdalo. Za problém súčasnej doby - prečo materskú školu navštevuje tak málo rómskych detí, považuje to, že predškolská výchova nie je povinná. Rodičia v septembri síce s radosťou svoje deti zavedú do materskej školy, no ich zotrvanie v nej nie je dlhé. Rodičov odradia hlavne poplatky súvisiace s chodom materskej školy. Málo je takých rodičov, ktorí sa dajú „nalákať“ na stravovanie za symbolickú cenu, príp. zdarma.

Deti, ktoré materskú školu navštevovali, chodili do základnej školy pozerat' svojich „veľkých“ kamarátov, ako sa v škole učia, ako sa tam správajú.

Táto skúsená učiteľka odporúča všetkým rodičom, aby svoje deti do materskej školy posielali a aby v nej aj zotrvali. Je za povinnú predškolskú výchovu.

Kazuistika č. 2

Anamnéza

Meno klienta: pani Mariana

Zamestnanie: učiteľka základnej školy v dedine

Osobná anamnéza:

Pani Mariana má 44 rokov, od skončenia Vysokej školy pedagogickej v Banskej Bystrici sa venuje učiteľskému povolaniu. Ako učiteľka pracovala na rôznych miestach, začínala v základnej škole v dedine, kde v tom čase bola v triede prevaha „bielych“ detí.

Sociálna anamnéza:

Po dlhšom pôsobení v základnej škole v okresnom meste sa vrátila znovu na dedinu, kde bola prekvapená počtom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, hlavne rómskych detí, ktoré sa v prvom ročníku nevedeli dlhšiu dobu aklimatizovať na školské prostredie, nemali vypestované hygienické návyky a ich slovná zásoba bola značne obmedzená.

Spolupráca s rodičmi bola zo začiatku školského roka dobrá, na rodičovské združenie prišli takmer všetci rodičia. Neskôr sa však návštevy zo strany rodičov minimalizovali, rodičia nemali záujem o získanie informácií o úspechoch, či neúspechoch svojich detí aj napriek tomu, že sa učiteľka snažila pozvať rodičov na otvorenú hodinu, aby videli ako deti v škole pracujú.

Ako učiteľka prvého ročníka sa snažila o spoluprácu s učiteľkami materskej školy tak, že aj pre deti z materskej školy organizovala otvorené hodiny, spoločne sa stretávali na podujatiach organizovaných v rámci osláv, alebo sviatkov.

Táto pani učiteľka jednoznačne zastáva názor, že materská škola má byť pre všetky deti predškolského veku povinná.

Kazuistika č. 3

Anamnéza

Meno klienta: pani Martina

Zamestnanie: učiteľka materskej školy v meste

Osobná anamnéza:

Pani Martina má 39 rokov, po skončení Strednej pedagogickej školy v Lučenci pokračovala v štúdiu na Vysokej škole pedagogickej v Banskej Bystrici. Od ukončenia štúdia pracuje ako učiteľka v materskej škole v okresnom meste.

Sociálna anamnéza:

Materskú školu, v ktorej pracuje, navštevujú aj deti so sociálne znevýhodneného prostredia, no nie sú to len rómske deti. Práca s takýmito deťmi je často náročnejšia, vyžaduje si individuálny prístup a hlavne dobrú spoluprácu s rodičmi. Tá sa v niektorých prípadoch nedá nazvať dobrou, lebo hlavne rodičia rómskych detí nedávajú svoje deti pravidelne do materskej školy a to sa odzrkadľuje na ich správaní a chovaní. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sú často veľmi citlivé, prítulné, vyžadujú si dotyk, ktorý im doma chýba. Niektoré deti sú naopak veľmi uzavreté, bojzlivé. V takýchto prípadoch si vlastne každé dieťa vyžaduje iný prístup.

Spolupráca so základnou školou nefunguje na takej úrovni, ako by si to želali. Spoločné podujatia neorganizujú, deti sa so skutočnou triedou na základnej škole stretnú až pri zápise do nej.

Keďže táto učiteľka pracuje v materskej škole už veľa rokov, vidí aká je dôležitá pre dieťa návšteva materskej školy. Dieťa sa vie lepšie orientovať v priestore, je výrečnejšie, rozpráva spisovne, ale ovláda aj hygienické návyky, no a v neposlednom rade je pre dieťa dôležitá aj správna a pravidelná životospráva.

Táto učiteľka odporúča zaviesť povinnú predškolskú výchovu pre všetky deti.

Kazuistika č. 4

Anamnéza

Meno klienta: pani Silvia

Zamestnanie: učiteľka základnej školy v meste

Osobná anamnéza:

Pani Silvia má 50 rokov, po skončení Vysokej školy pedagogickej v Bratislave pracovala ako učiteľka, aj vychovávateľka v základných školách v rozličných mestách. Toho času pracuje už piaty rok v základnej škole v okresnom meste.

Sociálna anamnéza:

V základnej škole kde pracuje sa stretáva s deťmi z rôzneho sociálneho prostredia. Hlavne rómske deti prichádzajú do školy špinavé, zanedbané. Práca s takýmito deťmi a ich rodičmi je veľmi náročná, deti treba naučiť základným hygienickým návykom, ktoré nemajú z domu vôbec vypestované. Okrem základných vecí deti nevedia držať v ruke ceruzku, nevedia sa starať o svoje zošity a knihy, pretože nenavštevovali materskú školu. Prvý ročník možno považovať za nultý ročník, pretože málo z takýchto detí postupuje do druhého ročníka práve kvôli neznalosti. Výsledky sú na konci prvého ročníka u mnohých takýchto detí veľmi zlé, musia prvú triedu opakovať, čo je v konečnom dôsledku pre ne veľmi významné.

Spolupráca rodičov je mnohokrát veľmi slabá, rodičia síce prídu do školy pre svoje deti, ale nemajú potrebu informovať sa o výsledkoch vyučovania.

Materská škola by bola potrebná pre všetky deti a hlavne pre rómske deti a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tam by sa pripravili na vstup do základnej školy aspoň získaním samoobslužných činností a základných vedomostí. Mala by byť povinná.

Kazuistika č. 5

Anamnéza

Meno klienta: pani Jana

Zamestnanie: predavačka

Osobná anamnéza:

Pani Jana má 32 rokov, je matkou štyroch detí. Osem rokov bola na materskej dovolenke, teraz pracuje ako predavačka v nákupnom centre.

Sociálna anamnéza:

O svoje štyri deti sa starala radšej sama, nedala prednosť materskej škole. Deti tam síce boli zapísané, no materskú školu navštevovali minimálne. Pri chorobe jedného vždy ostali doma aj ďalšie. Voľný čas doma trávili pri televízore, pri počítači, celý deň oblečené v pyžame. Rozprávky, ktoré pozerali od rána do noci, boli väčšinou v českom jazyku, takže vyjadrovanie v spisovnom jazyku nebolo správne. Medzi rozprávkami sa deti striedali pri počítači, kde už od svojich dvoch rokov ovládali hry, v ktorých sa strieľalo a zabíjalo a boli veľmi smutné, keď hru ešte nedohrali a už prišiel na rad ďalší člen rodiny. Preto sa im rodičia postarali o ďalšie počítače, aby sa mohol každý samostatne venovať hram.

Nástup do základnej školy bol pre tieto deti ťažší. Je síce pravda, že doma s matkou maľovali, riešili úlohy. Prvý šok nastal pre deti vtedy, keď museli každé ráno do školy pravidelne vstávať. Učením v škole boli nadšené, ale zase príprava doma na ďalší deň bola náročná. Deťom v škole robila problém aj adaptácia na kolektív, na spolužiakov. Boli zvyknuté samé na seba, nevedeli sa skamarátiť s inými deťmi.

Táto matka pokladala materskú školu za zbytočnú, no s odstupom času sa prikláňa k názoru, že by deti do materskej školy mali chodiť pravidelne aspoň rok pred základnou školou.

Kazuistika č. 6

Anamnéza

Meno klienta: pani Marcela

Zamestnanie: pracuje v banke

Osobná anamnéza:

Pani Marcela má 38 rokov, má stredoškolské vzdelanie, pracuje v banke. Po 13-tich rokoch sa jej narodilo druhé dieťa.

Sociálna anamnéza:

Keďže mala pani Marcela dobrú prácu, nezostala na materskej dovolenke tri roky. Svoju malú dcérku vozila do okresného mesta do jasiel, kde sa malá slečna veľmi rýchlo aklimatizovala. Chodila tam veľmi rada a stále, vynechala návštevu akurát počas choroby. V troch rokoch musela odísť do materskej školy v inom meste, ale aj napriek jej veku to zvládla vynikajúco. Našla si veľmi rýchlo nových kamarátov, do materskej školy chodí s úsmevom a rada. Akurát odchod z materskej školy ju vie rozplakať.

Rodičia sú spokojní, vedia, že o ich dcérku je dobre postarané.

Pani Marcela je veľmi spokojná s materskou školou a preto jej povinné navštevovanie odporúča všetkým deťom.

ODPORUČENIE:

Na záver môžem na základe rozhovorov, ktoré som získala od učiteliek materských a základných škôl a od rodičov detí skonštatovať, že predškolské zariadenia sú pre rozvoj osobnosti dieťaťa veľmi dôležité a je potrebné, aby ich deti pravidelne navštevovali. Dôležitou súčasťou vzťahov učiteľ – dieťa – rodič je ich vzájomná spolupráca.

ZÁVER

V živote človeka je dôležitým obdobím práve obdobie predškolského veku. V tomto období sa rozvíja osobnosť dieťa. Výchova a vzdelávanie patria k dôležitým faktorom, ktorými sa rozvíja každý jedinec. Na výchove a vzdelávaní sa v tomto období podieľajú spoločne rodičia, učitelia a vychovávateľa.

Pre rozvoj osobnosti dieťaťa je veľmi dôležité jeho diagnostikovanie, ktoré je zamerané na psychickú, fyzickú a sociálnu úroveň dieťaťa. Učiteľ dieťa pozoruje dlhodobo a snaží sa v spolupráci s rodičmi predísť, prípadne odstrániť už nadobudnuté problémy.

Pre dieťa je však prvoradá rodinná výchova. Tú dopĺňa výchova v materskej škole, kde sa učiteľka v rámci svojich kompetencií snaží rozvíjať u dieťaťa kladný vzťah k rovesníkom, k okoliu, učí dieťa hrou rozvíjať svoje záujmy, ale aj emocionálne prežívanie a tvorivosť detí. Učiteľka pôsobí na deti svojim kúzlom osobnosti, svojim správaním, prístupom, empatiou.

V dnešnej dobe sa stretávame s rodinami, ktoré sa svojim deťom venujú buď minimálne, o deti sa nestarajú, neposielajú ich do škôl, alebo paradoxne maximálne, kedy by rodičia za svoje deti aj dýchali a nepripúšťajú situáciu, že ich dieťa je panovačné, agresívne, egoistické práve preto, že má všetkého nadbytok. Deti už v materskej škole začínajú vnímať tieto rozdiely, ktoré sa týkajú oblečenia, či hračiek. Rozdiel narastá v základnej škole, kedy sa chcú deti podobať na toho druhého, no žiaľ, ich rodičia im to nemôže umožniť z rozličných dôvodov. Jednoznačne sa nedá povedať, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sa horšie prispôbujú, je to individuálne podľa situácie. Aj deti zo znevýhodneného prostredia sa snažia a práve svojou snaživosťou dosahujú dobré výsledky.

Iné je to u detí z rómskych rodín, kde je v prevahe nezáujem o školu, o učenie. Títo rodičia svoje deti „chránia“ tým, že ich neposielajú do škôl. No práve to je chyba, ktorá by sa mala riešiť v našom školstve zavedením povinnej predškolskej výchovy pre všetky deti. Aj keď tieto deti majú výhodu v tom, že majú stravovanie v materskej škole zväčša zdarma, ostatné poplatky znemožňujú posielat' deti do materskej školy.

Problém nechodenia do materskej školy nastáva po príchode do základnej školy. Už pri prvom stretnutí so školou - na zápise sú deti tiché, nepoznajú farby, nevedia kresliť, vyfarbiť obrázok, držať ceruzku. Ich hygienické návyky nie sú na patričnej úrovni. Učitelia majú veľmi ťažkú prácu, kým tieto deti dostanú na žiaducu úroveň.

Spolupráca rodičov rómskych detí s učiteľkami je často veľmi ťažká. Do školy chodia zriedka, možno by pomohla návšteva učiteľa v dome dieťaťa, no to sa nedá vždy zabezpečiť. Nie všetci totiž bývajú v domoch, kde sa dá prijímať návšteva. Preto keď z diaľky vidia „podozrivé“ objekty, robia sa, že nie sú doma.

V obci, kde som pracovala, však boli ešte pred niekoľkými rokmi takéto návštevy samozrejmé. Dieťa neprišlo do školy, tak učiteľka spolu s deťmi z triedy išla do osady. Rómski rodičia mali pred ňou rešpekt a deti do školy išli spolu s celou triedou spolužiakov. Pri zmene vedenia túto službu vykonával rómsky asistent, bývalý vojak, ktorý bol pre svojich tiež autoritou. Rómovia poznajú svoje práva a veľmi dobre, ale svoje povinnosti nie. Preto je nevyhnutné, aby sa začali trochu viac snažiť a len tak sa k nim bude okolie správať lepšie. Dôležitá je aj hlavne otázka vzdelania. Sťažovať sa, že nemajú prácu veľmi neobstojí v dnešnej dobe, kedy aj ľudia s vysokoškolským vzdelaním stoja na úrade práce a čakajú na pracovnú príležitosť niekoľko rokov. Ľudia s ukončeným základným vzdelaním v piatom ročníku môžu žiadať akú prácu? Pre nich je typické, keď sa im podá prst, chcú celú ruku.

Mojou prácou chcem poukázať na dôležité poslanie materských škôl, ktoré sú nevyhnutným predpokladom rozvoja osobnosti dieťaťa. Všetky deti by mali povinne navštevovať materskú školu, ktorá v dnešnej dobe ponúka množstvo nástrojov na formovanie osobnosti. Svoju osobnosť si dieťa formuje hrami, pri ktorých zdokonaľuje svoje zručnosti. Dôležitá je individualita každého dieťaťa.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi: zborník vedeckých štúdií. 1. vyd. Nitra: UKF, 2007, 414 s. ISBN 978-80-8094-119-2.

BALVÍN, J. *Výchova a vzdelávaní romských žáku jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha: Radix, 2004, 206 s. ISBN 80-86031-48-9.

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2008, 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0.

FABÍKOVÁ, A., MIŇOVÁ, M. *Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie. Každý máme svoju hviezdu na nebi*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008, 118 s. ISBN 978-80-89055-84-5.

FÜLÖPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 2003, 78 s. ISBN 80-10-00002-7.

HORNÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. 1. vyd. Prešov: PF PU, 2005, 357 s. ISBN 80-8068-356-5.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, 279 s. ISBN 80-8083-028-2.

HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A. *Kazuistika v sociálnej práci*. 1. vyd. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2009, 203 s. ISBN 978-80-89271-66-5.

JACKULÍKOVÁ, J. *Stimulácia sociomorálneho vývinu v materskej škole*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2006, 74 s. ISBN 80-89055-66-4.

KASÁČOVÁ, B. *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky (od najstarších čias do konca 19. storočia)*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2001, 111 s. ISBN 80-8055-602-4.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002, 151 s. ISBN 80-8055-702-0.

KASÁČOVÁ, B., LIPNICKÁ, M., HUĽOVÁ, Z. *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, 451 s. ISBN 978-80-8083-359-6.

KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. *Aktivizující metody a formy v práci učitelky materské školy*. 2. vyd. Prešov: Rokus, 2002, 39 s. ISBN 80-89055-18-4.

Kol. autorov. *Aktivity v materských školách*. Zborník príspevkov z celoslovenského odborného seminára konaného v dňoch 17. – 18. mája 2002. Prešov: PF PU, 2003, 117 s. ISBN 80-8068-192-9.

Kol. autorov. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. 1. vyd. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, 349 s. ISBN 978-80-968777-3-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

KONČEKOVÁ, E. *Vývinová psychológia*. 2. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007, 311 s. ISBN 978-80-7165-614-2.

KOSOVÁ, B. *Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1.stupeň ZŠ)*. 3. vyd. Prešov: ROKUS, 2000. 121 s. ISBN 80-968452-2-5.

KOSOVÁ, B. *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník príspevkov z pracovného seminára – Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, 211 s. ISBN 80-8083-024-X.

KOSOVÁ, B. *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Zborník príspevkov z pracovného seminára – Tatranská Lomnica 9. – 11. 4. 2003. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, 128 s. ISBN 80-8055-905-8.

KOSTRUB, D. *Antididaktika Materskej školy 20. storočia*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2003, 39 s. ISBN 80-89055-38-9.

KOSTRUB, D. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2005, 166 s. ISBN 80-89055-56-7.

KOSTRUB, D. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2003, 118 s. ISBN 80-89055-35-4.

KOSTURB, D. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2002, 31 s. ISBN 80-89055-19-2.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LIPNICKÁ, M. *Předškolní pedagogika nejen pro učitelov*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2011, 151 s. ISBN 978-80-89510-01-6.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

MIŠURCOVÁ, V. *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1987, 109 s.

PORTÍK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa)*. 1. vyd. Prešov: PF PU, 2003, 177 s. ISBN 80-8068-155-4.

Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy. Zborník príspevkov z odbornopedagogickej konferencie. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2009, 192 s. ISBN 978-80-555-0007-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, 149 s. ISBN 80-7178-410-9.

SEMANOVÁ, E., MIŇOVÁ, M. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku. Kto som ja? Kto si ty?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008, 80 s. ISBN 978-80-89055-85-2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdelávání Romů*. 2. rozšir. vyd. Praha: Grada, 2001, 84 s. ISBN 80-247-0277-0.

Štátny vzdelávací program ISCED 0- predprimárne vzdelávanie. Prievidza: MŠ SR, 2008, 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: IMS, 2005.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996, 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepcie a model tvořivě-humanistické výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.