

УДК 378:373.24

### **VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL**

V príspevku sa autorka zamýšľa nad vysokoškolskou prípravou budúcich učiteľov materských škôl v kontexte legislatívnych zmien v našej spoločnosti a vo vzťahu ku kurikulárnej reforme v predprimárnom vzdelávaní. Prezentuje výsledky prieskumu, ktorého cieľom bolo získať spätnú väzbu od študentov odboru Predškolská pedagogika na pregraduálnu prípravu výkonu ich budúcej profesie.

Kľúčové slová: učiteľka, pregraduálna príprava, kompetencie.

### **UNIVERSITY EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF KINDERGARTENS**

In the contribution, the author considers the higher education of future teachers of nursery schools in the context of legislative changes in our society and in relation to curricular reform in pre-primary education. Presents the results of the survey to get feedback from pre-school pedagogy students to undergraduate their future profession.

Key words: teacher, undergraduate training, competence.

Kvalitné fungovanie školského systému priamo súvisí s úspešnosťou celoživotného vzdelávania a sprostredkovane aj s úspešným fungovaním znalostnej ekonomiky a spoločnosti [1]. Školská reforma predstavuje proces postupných zmien od najvšeobecnejšej úrovne až po samotnú školskú triedu a nie je iba jednorazovou, v čase izolovanou udalosťou. Komplexná školská reforma je výslednicou pôsobenia viacerých síl. Školská reforma je do veľkej miery závislá od politickej klímy v danej krajine. Štát je tradične zodpovedný za kvalitu poskytovaného vzdelávania. So vstupom Slovenska do EÚ sú stav a úroveň poskytovaného vzdelávania pravidelne monitorované v rámci celoeurópskych iniciatív zameraných na skvalitnenie vzdelávania. Slovensko sa vstupom do Európskej únie do istej miery zaviazalo reagovať na odporúčania a výzvy európskej edukačno-reformnej agendy. Na Slovensku bola otázka potreby školskej reformy vnímaná odborníkmi zväčša ako potreba rozhybať desaťročiami nemenný systém. Ako tvrdí Kropáčková [2] reforma českého predškolského vzdelávania prechádzala niekoľkými fázami a kurikulárna reforma ešte neskončila, lebo je to dlhodobý proces. Z politického hľadiska bola oblasť školstva na Slovensku dlhodobo na okraji záujmu.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa opäť vytvorila možnosť získať vysokoškolské vzdelanie aj pre učiteľky materských škôl, čo trvá v podstate dodnes, pričom záujem o vysokoškolské vzdelanie sa rapídne zvýšil najmä v deväťdesiatych rokoch, keď bol prijatý projekt Milénium. Forma vysokoškolského vzdelávania u nás nemala dlhé trvanie. V roku 1950 bolo vládny uznesením rozhodnuté, že pre učiteľky materských škôl je postačujúce len úplné stredné odborné vzdelanie získané na pedagogických gymnáziách a od roku 1960 na pedagogických školách. Bola zrušená možnosť vzdelávania sa vysokoškolským štúdiom. S vysokoškolským vzdelávaním učiteľiek materských škôl sa opätovne začalo v roku 1970, a to v Prahe a v Olomouci v dennej a diaľkovej forme štúdia. Pre úplnosť treba dodať, že vysokoškolská príprava učiteľiek materských škôl mala v Čechách oproti Slovensku hlbšie korene. Na Slovensku sa v plnom rozsahu začala realizovať až v roku 1973 otvorením odboru predškolská pedagogika (75-01-8) alebo učiteľstvo pre materské školy (76-40-8) v Prešove (FF UPJŠ). Boli to prvé priekopnícke kroky v tomto smere. Hneď po univerzitnom Prešove tento odbor otvorila Bratislava (1975-FF UK), neskôr v 90. rokoch 20. storočia Banská Bystrica (PF UMB), Trnava (PF TU) a po roku 2000 túto možnosť štúdia ponúka Ružomberok na Katolíckej univerzite. Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov

predprimárneho vzdelávania na Prešovskej univerzite Pedagogickej fakulte v Prešove má 45 ročnú históriu. Príprave budúcich učiteľov sa venujú odborníci na dennej a externej forme štúdia v bakalárskej a magisterskej forme štúdia. Problematikou prípravy budúcich učiteľov materských škôl sa zaoberá na Slovensku viacero autorov, napr. Kasáčová, Kosová, Podhájecká, Miňová a atď.

#### Profesia učiteľa

Podľa Verbovanca [3] každý učiteľ v podmienkach konštruktívnej edukácie vtlača do systému výchovy a vzdelávania rámec vlastnej identity, kultúrnosti i diferenciácie interpersonálnych vzťahov. Inak tomu nie je ani v podmienkach materských škôl, kde učiteľ prináša hodnoty a postoje v intenciách spoločenských požiadaviek, adaptuje dieťa, participuje na jeho socializácii, komunikuje s partnermi potrebnými pre ďalší rozvoj dieťaťa, stimuluje rodičov, objektivizuje skutočnosti prostredníctvom diagnostiky dieťaťa. Všetky úlohy sa reálne odzrkadľujú na potrebách a požiadavkách na učiteľa predprimárneho vzdelávania v intenciách jeho kariérového rastu, možnostiach ďalšieho vzdelávania i formovaniu požiadaviek na kvalifikáciu učiteľov či učiteľiek materských škôl.

Profesia je trvalá činnosť, ktorú človek vykonáva ako zamestnanie a na ktorú sa pripravil učením, štúdiom. Profesionál je odborník, ktorý vykonáva činnosť z povolania. Profesionál je podľa Kosovej [4] človek, ktorý využíva vo svojej činnosti poznatky, ktoré nie sú dostupné všetkým a zároveň jeho metódy sú účinné. Profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické a systematické poznatky, ale zároveň majú špeciálny vzťah k poznaniu, vytvárajú nové poznatky.

Učiteľ je človek s určitými osobnostnými vlastnosťami, záujmami, názormi a schopnosťami a je to súčasne odborník s profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami, návykmi. V procese výchovy a vzdelávania má sústavne uplatňovať aktivity, ktoré rozvíjajú osobnostné kvality žiakov. Správny učiteľ by mal byť plne integrovanou osobnosťou, psychicky vyrovnanou, sociálne integrovanou, s ochotou prispôbovať sa. Mal by sa riadiť humanistickými princípmi, podľa ktorých je aktuálnosť a potreba kvality výchovy a vzdelávania pre kvalitný život primárnym cieľom práce kvalitného učiteľa.

Každá profesia formuluje svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, sformulovaných v dimenziách profesionality a ich znakov Alan [In 5]. Sú to tieto úrovne profesionality:

- individuálna – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má spĺňať,

- spoločenská – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,

- kvalifikačná – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup, resp. špecializáciu.

Helus [In 5] sformuloval nároky na profesiu učiteľa, ku ktorým treba dodať, čo sa od učiteľa očakáva a vyžaduje, aby ako profesionál mohol byť a bol vážnený, a aby si sám seba vážil:

1. Učiteľ má byť odborníkom zväčša na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy – kvalifikácia.

2. Okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti tiež patričná osobnostná zrelosť – plnohodnotná osobnosť.

3. Učiteľ má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov a i.), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov – spoločenský status.

4. Nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod. by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, resp. povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách svojho ďalšieho, postgraduálneho vzdelávania – profesionálna perspektíva.

Podľa súčasnej platnej legislatívy Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §3, ods. 1 a ods.7 [6] je učiteľ definovaný ako fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť a je zamestnancom školy alebo školského zariadenia a v súvislosti s vykonávaním pedagogickej činnosti je chránenou osobou. Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej. Poniektorí sa aj pýtajú, či je vôbec možné naučiť sa učiteľskej profesii. Nastolená otázka núti človeka k zamysleniu sa, prídu aj negatívne a možno až skeptické myšlienky, ale na druhej strane nás nútia zamýšľať sa a hľadať odpovede na otázky a problémy súvisiace s učiteľskou profesiou. Učiteľ má svoje povinnosti, ale aj práva, má mať osvojené kompetencie, ktoré mu pomôžu rozvíjať kompetencie u detí a kladú sa na jeho profesiu určité nároky.

#### Prieskumné zistenia

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť prostredníctvom ankety motívy študentov k štúdiu učiteľstva (1. ročník bakalárskej formy štúdia) a kompetencií študentov končiaceho ročníka magisterského štúdia odboru Predškolská pedagogika. Výsledky prieskumu sme implementovali do jednotlivých dimenzií profesionality učiteľa podľa prof. Kasáčovej a model kompetencií sme prebrali od prof. Helusa, s ktorými sme osobne najviac stotožnené.

Kasáčová [5, 25] tvrdí, že profesionalita učiteľa sa utvára v troch dimenziách:

1. Personálna dimenzia profesionality
2. Etická dimenzia profesionality
3. Odborná dimenzia profesionality

**Pod personálnou dimenziou** rozumieme väčšinou tri oblasti: motiváciu k povolaniu, nadanie k povolaniu a kognitívne predpoklady. V našom prieskume, ktorý sme realizovali na vzorke 76 študentov 1. ročníka študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika v roku 2009, 2012 a 2018 bola nasledovná skladba motívov ku štúdiu učiteľstva a uvádzame to v porovnaní s výskumom Kasáčovej [5], ktorý realizovala v roku 1998.

Tabuľka 1 – **Motívy k učiteľskému povolaniu**

Kategoríe odpovedí	Motívy k učiteľskému povolaniu			
	Kasáčová (2004)	Miňová (2009)	Miňová (2012)	Miňová (2018)
Túžba stať sa učiteľkou od detstva	44,6%	42,8%	41,8%	43%
Vplyv rodiča – učiteľa	15,4%	12%	11,5%	9%
Stredoškolské štúdium	10%	17,6%	19%	18%
Vzor a vplyv konkrétneho učiteľa	8,5%	8,6%	8,7%	9%
Pôvodne chceli študovať niečo iné	7%	10%	12%	11%
Iné motívy k štúdiu učiteľstva	11,5%	9%	7%	10%

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V našom prieskume došlo vo všetkých kategóriách odpovedí k určitým posunom. Najvýraznejší posun nastal v kategórii stredoškolské štúdium. Myslíme si, že je to vplyvom legislatívnych zmien v našom školstve. Vplyv rodiča na rozhodovanie študentov je menší v roku 2018 ako v roku 2004, ale pribudlo viac študentov, ktorí pôvodne chceli ísť študovať niečo iné. V odpovediach prevládalo štúdium psychológie.

Určité požiadavky na osobnosť učiteľa sú nesporne dôležité a niektoré osobnostné vlastnosti a charakteristiky možno považovať za neprijateľné. Pre učiteľskú profesiu neexistuje presný a jednoznačný predpis či zoznam vlastností, ktoré musia patriť do výbavy učiteľa. Charakteristiky osobnosti možno rozdeliť do troch hlavných skupín, pričom nejde o stály a nemenný stav. Mnohé z nich sa môžu počas štúdia, aj v praxi ďalej

rozvíjať, ak sú na to predpoklady. Ide najmä o vlastnosti: personálneho-osobného charakteru, sociálneho charakteru, etického-mravného charakteru. U študentov učiteľstva nepredpokladáme výrazne vyššie intelektové predpoklady, ale dôležité sú také charakteristiky, ktoré umožňujú kognitívny rozvoj a sebarozvoj budúceho učiteľa [5].

V máloktovej profesii zohrávajú osobnostné predpoklady uchádzača takú významnú rolu ako pri učiteľskej. Prijímacie konanie na vysokú školu sa realizuje rôznym spôsobom. Niektoré vysoké školy realizujú prijímacie konanie prostredníctvom písomnej formy a iné prostredníctvom ústnych pohovorov (v poslednom období sa prijímacie konanie na vysoké školy nerealizuje). Pri jednej aj druhej forme je veľmi ťažké, niekedy priam nemožné, zistiť skutočnú motiváciu k povolaniu, nadanie pre povolanie a kognitívne predpoklady. Preto v určitých prípadoch sa stáva, že študenti po prvom semestri alebo roku štúdia odchádzajú z fakulty a pokúšajú sa dostať na inú fakultu alebo aj keď ukončia vysokoškolské štúdium, tak nezostávajú pri učiteľskej profesii. To môže mať veľa príčin: motivácia pre učiteľské povolanie nebola dostatočná, pôvodne chceli študovať niečo iné, učiteľské štúdium je pre nich odrazovým mostíkom pre iné povolanie alebo nie je reálna možnosť nájsť si pracovné miesto. Preto je rozdiel v kvantite študentov, ktorí opustia prípravnú fázu a prejdú do adaptačnej fázy utvárania učiteľskej profesie. Začínajúci učiteľ by mal disponovať kompetenciami, ktoré postupne nadobúdal počas vysokoškolského štúdia a nástupom do praxe by ich mal posúvať stále do vyšších úrovní. Najčastejšie sa začínajúci učitelia konfrontujú s rozporom medzi vedomosťami a skúsenosťami, medzi osobnými aspiráciami a potrebami školy, medzi túžbou zamestnať sa a skutočnou realitou (nedostatok pracovných miest). Ak prekonajú všetky tieto prekážky, ak aj napriek nízkemu finančnému ohodnoteniu a v posledných rokoch aj klesajúcemu sociálnemu statusu ostanú verní učiteľskej profesii, tak nastupuje ďalšia etapa a to chcenie pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

Podľa Novotnej [7] prvoradým poslaním pedagóga nie je niekoho niečo naučiť, pretože to v súčasnosti ani nie je možné. Úlohou pedagóga je naučiť tých, ktorí sú mu zverení, učiť sa. Ukázať im cestu, dať know-how, pomôcť pochopiť. Poslaním pedagóga v súčasnosti je motivovať. Čo to vlastne znamená? Motivovať znamená dať zmysel tomu čo ideme robiť. Motivovať znamená získať si pozornosť detí. Motivovať znamená "prebudiť" zvedavosť dieťaťa. Motivovať znamená urobiť niečo, čo nadchne, priláka, otočí uhol pohľadu. Motivovať znamená „dať dieťaťu chrobáka do hlavy“, vtiahnuť ho do deja príbehu, ktorý nekončí. Motivovať znamená zdefinovať problém a ísť ho vyriešiť. Motivácia nie je oznámenie obsahu činnosti – toho, čo ideme s deťmi robiť, ani opis postupu a organizácie činnosti.

Formácia učiteľa podľa Podhájeckej – Gerku [8, 42] sa prakticky realizuje počas jeho celého života. Závisí od jeho výchovy v detstve, jeho štúdia, praxe a prostredia, v ktorom žije. Začiatok jeho učiteľskej kariéry je okamih, kedy musí prehodnotiť svoju osobnosť a vykonať konfrontáciu seba samého s deťmi, ktoré má viesť. Musí si nájsť cestu, po ktorej bude sprevádzať svoje deti a na ktorej ich bude formovať. Pre začínajúceho učiteľa je to druhá výchovná škola v jeho živote. Samotný učiteľ, hoci si to neuvedomuje, opäť na okamih sám sa stáva predškólakom. Potrebuje spoznať niečo pre neho ešte nepoznané a naučiť sa to používať. V konečnom dôsledku on sám prechádza tým istým procesom ako dieťa, ktoré spoznáva svet. A takéto okamihy stretáva neustále počas celej svojej kariéry.

Pod etickou dimenziou rozumieme podstatu a poňatie morálky učiteľského povolania, etickú dimenziu učiteľskej profesie a etický kódex profesie pedagóga. Morálnou stránkou učiteľského povolania je: zodpovednosť, ktorú má mať každý učiteľ za svoje konanie na pracovisku a za jeho následky. Má konať tak, ako je dobré pre jeho deti a pre štát a vyhnúť sa všetkému, čo im škodí. V niektorých prípadoch je však náročné

rozhodnúť, čo je dobré pre dieťa; či skutočne to, čo považuje za dobré učiteľ. Jednou z axiém učiteľskej etiky je, že učiteľ má právo slobodne sa rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať. Ako tvrdí Kostrub [9, 7]: Demokracia je príležitosť byť slobodný, ale aj slobodou byť zodpovedný za svoje myšlienky, činy, zámery a pod. V predmetoch ako sú Základy filozofie a etiky, Výchova k prosociálnosti, ktoré študenti absolvujú, získajú etické sociálno-profesionálne charakteristiky. Ich poznanie a profesionálne osvojenie pomáha profesionalizovať sociálno-vzťahovú rovinu učiteľskej profesie.

Pod odbornou dimenziou rozumieme určité fázy profesijnej dráhy učiteľa: voľba učiteľskej profesie, prípravná fáza, profesijný štart, profesijná adaptácia, profesijný vzostup, profesijná stabilizácia, resp. migrácia; profesijné vyhasínanie (vyhorenie).

V posledných rokoch sa veľmi často hovorí o kompetenciách učiteľa. Rôzni autori Helus, Průcha, Švec, Petlák, Turek, Kasáčová a iní sa zaoberajú kompetenciami učiteľov. Každý z nich má svoje delenie, ale v základných bodoch sa zhodujú a prelínajú.

Tieto kompetencie učiteľ získava počas svojho štúdia, kde nadobúda stredoškolské vzdelanie alebo vysokoškolské (1.,2.,3. stupeň) a ďalej v kontinuálnom vzdelávaní.

Učitelia v materských školách so stredoškolským vzdelaním sú len v niektorých štátoch EÚ – Nemecko, Taliansko. Univerzitné vzdelanie absolvujú učitelia v Grécku, Španielsku, Francúzsku, Írsku, Anglicku, Švédsku, Fínsku, Poľsku. Ako som už vyššie spomínala, učiteľ materskej školy by mal mať v budúcnosti minimálne 1. stupeň vysokoškolského vzdelania (Bc.). Bohužiaľ táto podmienka sa do zákona o pedagogických zamestnancoch nedostala, preto požadovaným stupňom vzdelania je pre učiteľa materskej školy aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie.

Učiteľove predpoklady zastrešuje množstvo termínov ako kvalifikácia, kompetencia, schopnosť, spôsobilosť či zručnosť („dovednosť“). Chápanie a výklad uvedených pojmov je nejasný, nejednoznačný a nezjednotený. Ocítame sa tak v širokom významovom poli, a preto nie je ľahké vymedziť uvedené termíny, čo sa v nich skrýva, aké sú ich všeobecne platné kritériá, určiť spôsoby, ako ich rozpoznať a postup, ako ich rozvíjať. Budúci učiteľ materskej školy podľa Helusa [10, 105] by mal mať osvojené nasledovné kompetencie: odbornopredmetové, psychologické, pedagogicko-didakticko-psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko-manážerske), poradensko-konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.

Tieto kompetencie budúci učitelia, t.j. súčasní študenti na pedagogických fakultách, si osvojujú počas štúdia v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokoch a pravidelne si ich overujú na pedagogickej praxi. Do akej miery ich majú osvojené a ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať? Nad týmito otázkami sa pravidelne zamýšľame, aby sme našim absolventom uľahčili ich profesionálny štart. Približne desať rokov realizujeme prieskum zameraný na zistenie názorov absolventov odboru, napr. Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy – predškolská pedagogika, Predškolská pedagogika, Predškolská a elementárna pedagogika (budúcich učiteliek materských škôl) ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých profesijných kompetenciách. Za základ sme si zobrali delenie kompetencií podľa Helusa. Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení v odbornopredmetových kompetenciách (65,7%) a nedostatočne v riadiacich (24,5%) a poradensko-konzultatívnych (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené komunikatívne kompetencie (36%) a najmenej riadiace (34,5%) a poradensko-konzultatívne (25,4%). Rozdielne zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik [11, 184], kde študenti navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov. V dnešnej dobe je veľmi dôležité a potrebné rozvíjať u detí tvorivosť. Podľa Krajčovičovej [12, 100] to znamená, že profesijná príprava učiteľa by sa mala orientovať na rozvoj všetkého, čo tvorivosť podmieňuje a rozvíja,

nakoľko niektoré deti potrebujú pomoc už v začiatkoch rozvoja tvorivosti. Spomenuté kompetencie podľa Helusa [10] si naši študenti osvojujú systematicky a v prepojení teórie s praxou.

**Odborno-predmetové:** V podmienkach materských škôl patria tu odborné znalosti zo všetkých vzdelávacích oblastí. Študenti počas štúdia postupne získavajú poznatky a zručnosti zo všetkých vzdelávacích oblastí, ktoré tvoria obsah predškolského vzdelávania podľa základného dokumentu Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách [13]. V prieskume sa študenti vyjadrili, že niektoré predmety, ktoré absolvovali neboli priamo zamerané na predprimárne vzdelávanie. Na odbore Predškolská pedagogika na magisterskom stupni štúdia by mali byť predmety zamerané už priamo na obdobie dieťaťa predškolského veku. Aj keď v prepojení na 1. stupeň základnej školy je dobré ak študenti získajú kontinuitu informácií, ale obsah predmetov primárne by mal byť zameraný na preprimárne obdobie dieťaťa. Medzi povinné predmety patria, napr. na Bakalárskej forme štúdia Metodika hudobnej a výtvarnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii. Na Magisterskej forme štúdia sú to predmety ako Edukácia telesnej výchovy, Výtvarná edukácia, Pracovná výchova v edukácii, Hudobná edukácia, Jazyková a literárna edukácia a iné.

**Psychologické:** Umožňujú nazerať študentovi na dieťa z hľadiska jeho vývinových a individuálnych špecifik. Študent má určiť možnosti, ale aj bariéry jeho rozvoja. V prvých dvoch rokoch štúdia študenti absolvujú predmety z psychologického základu. Tu získajú potrebné psychologické vedomosti, ktoré sú potrebné pri diagnostikovaní poznávania osobnosti dieťaťa predškolského veku. Študentom robí veľký problém prepájanie už získaných teoretických poznatkov najmä z vývinovej psychológie do praxe. Medzi povinné psychologické predmety patria, napr. na Bakalárskej forme štúdia Základy psychológie, Vývinová a sociálna psychológia. Na Magisterskej forme štúdia je to Pedagogická psychológia.

**Pedagogicko-didakticko-psychologické:** Tieto kompetencie súvisia s postupmi a metódami učiteľa pri práci s obsahom vzdelávacích oblastí. V druhom ročníku študenti absolvujú predmet pod názvom Predškolská didaktika a diagnostika, ktorý tvorí základ k pochopeniu tejto problematiky. Obsah tohto predmetu sa spája s absolvovaním priebežnej pedagogickej praxe, kde študenti realizujú výstupy a diagnostikovanie jedného dieťaťa. Metodiky jednotlivých vzdelávacích oblastí sú zaradené do študijného programu už v prvom ročníku letného semestra a priebežne počas celého štúdia. Preto, keď majú študenti v druhom ročníku v zimnom semestri realizovať mikro výstupy, najväčší problém im robí zvládnuť výchovno-vzdelávaciu činnosť jednotlivých vzdelávacích oblastí po metodickej stránke. Ako uvádzajú študenti, telesná a výtvarná výchova sú pre nich najnáročnejšie z hľadiska organizácie, výberu a aplikácie vhodných metód. Osvojovanie si rozličných metód kritického myslenia má mimoriadny význam pre budúcich učiteľov. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi [14, 97].

Inovatívne metódy sú hodnotené ako veľmi účinné pre rozvoj tvorivosti, komunikácie, tímovej práce a prínosné pre získavanie vedomostí a účinné pri práci s informáciami. Veľmi dôležitým predpokladom zavádzania inovatívnych metód do vyučovania je existencia priaznivej vyučovacej klímy. Tým pádom hovoríme o klíme, ktorá je charakteristická pre vyučovanie, konkrétne pre predmet výchova k prosociálnosti, ktorú navodzujú učiteľ – moderátor, svojimi metódami a formami práce vo vyučovaní. Nesmieme zabúdať, že v školskom prostredí klíma vzniká najmä sociálnymi vzťahmi medzi učiteľmi a študentmi, medzi učiteľmi navzájom a študentmi

navzájom, zo spôsobu komunikácie medzi týmito subjektmi [15, 166]. V Magisterskej forme štúdia študenti absolvujú predmety, ako napr. Súčasné trendy v edukácii, Fenomén hry a učenie, Multikultúrna edukácia.

**Komunikatívne:** Komunikatívne kompetencie tvoria predpoklad vytvárania dobrých vzťahov medzi učiteľom a deťmi, učiteľom a rodičmi a medzi učiteľmi navzájom a to je pozitívny základ tvorby dobrej atmosféry a klímy v materskej škole. V tejto oblasti robí študentom najväčší problém prispôbiť slovnú zásobu jednotlivým vekovým kategóriám detí, komunikovať s rodičmi a ďalším personálom v materskej škole. Študenti v nižších ročníkoch majú ešte zábrany, ktoré vyplývajú z neskúsenosti v kontakte s inými dospelými v podmienkach materskej školy. vo vyšších ročníkoch už majú aj v náplni pedagogickej praxe komunikáciu s rodičmi. Tieto kompetencie si študenti osvojujú a rozvíjajú na Bakalárskej forme štúdia vo všetkých predmetoch a na Magisterskej forme štúdia aj v predmete Komunikácia a riadenie a následne ich aplikujú na pedagogickej praxi. V prieskume externé študentky uviedli, že sú najlepšie pripravené v komunikatívnych kompetenciách a denné študentky ich uviedli na druhom mieste.

**Riadiace (pedagogicko-manažérske):** Uvádzať detí do širších sociálnych súvislostí, dokázať organizovať (manažovať) si výchovno-vzdelávací proces, správne sa rozhodovať. Práve tieto kompetencie si študent bude osvojevať v každodennej priamej práci s deťmi. Vedieť sa správne situačne rozhodnúť, predpokladá mať dostatok vedomostí ale aj zručností a vedieť tieto vedomosti správne použiť. Tieto kompetencie súvisia aj s vedením a riadením nielen vlastnej edukačnej činnosti v triede, ale aj riadením materskej školy. Tieto vedomosti budú môcť študenti naplno uplatniť až po 5 rokoch pedagogickej praxe, kedy sa budú môcť uchádzať o post riaditeľa materskej školy. Riadenie edukačného procesu a hrovej činnosti a hry v teoretickej rovine študenti absolvujú na predmete Predškolská didaktika a diagnostika. Na Magisterskej forme štúdia v predmetoch Súčasné trendy v edukácii, Manažment a marketing školy, komunikácia a riadenie, Informačné technológie v riadení. V spomínanom prieskume sme sa interných študentov opýtali, čo podľa nich im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe ak by boli vo funkcii riaditeľa: administratívna stránka chodu materskej školy – 54,5%, zákony, legislatíva – 27,3%, v tejto oblasti sa cítim absolútne nepripravená – 27,3%, vedenie pedagogických porad – 9,1%, asi nič, lebo riaditeľkou môžem byť až po 5 rokoch praxe – 9,1%

**Poradensko-konzultatívne:** Tieto kompetencie uplatňujeme najmä vo vzťahu k rodičom a samozrejme aj medzi učiteľkami navzájom a smerom k deťom. Tým, že učiteľia a študenti dokážu správne poradiť, vysvetliť, odpovedať na otázky rodičom, plní sa aj poradenská funkcia materskej školy. Študenti túto kompetenciu získavajú postupne. Aj keď teoretické vedomosti majú osvojené z predmetu Kooperácia školy s inštitúciami alebo na Magisterskej forme štúdia z predmetu Rodina a predškolské dieťa, Pedagogické poradenstvo, ale študentom chýbajú životné a osobné skúsenosti a preto majú ešte zábrany púšťať sa do „radenia“ rodičom. V prieskume sa 18,2 % denných a 25,4% externých študentov vyjadrilo, že v poradensko-konzultatívnych kompetenciách sa necítia byť pripravení.

**Plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi:** Už sme spomínali, že študenti majú predmet Predškolská didaktika a diagnostika. Tu sa v teoretickej rovine oboznamujú ako plánovať, projektovať a programovať edukačnú činnosť detí a následne si to overujú na pedagogickej praxi. Taktiež v každej metodike vzdelávacích oblastí preberajú s príslušnými metodikmi predmetov špecifiká, ktoré musia zohľadňovať pri plánovaní, projektovaní a programovaní. Rozvoj osobnosti dieťaťa znamená formovať ho po všetkých stránkach a preto je potrebné stanoviť si a formulovať ciele nielen

kognitívne, ale aj psychomotorické a socio-afektívne. Kognitívne ciele by sme mali formulovať aj na vyššie kognitívne procesy. Už vyššie spomínanom prieskume sme sa interných študentov opýtali, čo podľa nich im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe ako učiteľovi: plánovanie edukačného procesu – 36,3%, projektovanie edukačného procesu – 27,3%, diferencovať činnosti podľa vekových kategórií – 18,2%, preorientovať sa z teórie do praxe – 18,2%. Je logické, že študenti majú obavy práve z týchto činností. V priebehu niekoľkých rokov došlo a dochádza k zmene kurikulárnych dokumentov a téma plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti bola vždy problematickou témou nielen u študentov ale najmä u učiteľov z praxe.

V súčasnej dobe do popredia vystupujú ďalšie a možno aj aktuálnejšie kompetencie, ktoré učiteľ materskej školy má mať osvojené. Tie súvisia so zmenami v legislatíve a v obsahu výchovy a vzdelávania v materských školách. Uvediem niekoľko kompetencií: diagnostické, koncepcné, organizačné, metodické a evalvačné, dopracovanie učebných osnov – ŠKVP – edukačného procesu. Sú na tieto kompetencie pripravené pedagogické fakulty? Vlastnia tieto kompetencie samotní vysokoškolskí pedagógovia? Pracovať so študentmi tak, aby dokonale zvládli obsah, s ktorým budú so svojimi deťmi pracovať, ale aby zvládli aj metodológiu daného predmetu a aby ako učelia zvládli rolu svojho odboru pre rozvoj osobnosti každého dieťaťa, je to naozaj náročný, postupný a cieľavedomý proces. Aby študenti na základe prednášok, seminárov, pedagogickej praxe, vlastného štúdia boli potom ako učelia schopní aj tvorby konkrétneho školského vzdelávacieho programu. Sú schopní študenti kooperovať, čo je dôležité pri tvorbe ŠKVP? Ako pripraviť študentov pre širšie poňatie edukácie v MŠ – celostný rozvoj osobnosti po všetkých oblastiach? Na tieto otázky hľadáme odpovede neustále a zamýšľame sa aj nad vlastnou kvalitou práce. Ideálne by bolo, keby vysokoškolskí pedagógovia mali praktický dotyk s edukačnou realitou v materských školách a aby dokázali priviesť k pochopeniu filozofie nášho materského školstva väčšinu študentov.

Modely pregraduálnej prípravy (budúcich) učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov, okrem iného, musia vziať do úvahy procesy zamerané na didaktické organizovanie učebných činností a pripraviť sa na nasledujúce roly:

- učiteľ ako diagnostik učebných činností žiakov,
- učiteľ ako vyzývateľ do nových učebných činností a myšlienkových stratégií,
- učiteľ ako učiaci sa subjekt,
- učiteľ ako aktivátor nových otázok, úloh, problémov, spôsobov prezentácií ap.,
- učiteľ ako monitor zmien v učení sa a myslení, v postojoch, emóciách i v regulácii úsilia,
- učiteľ ako evalvátor kvality dosiahnutých výsledkov v učení (sa). [16, 34]

Na kompetencie učiteľa sa môžeme pozrieť aj z komplexnejšieho hľadiska, napr. pri tvorbe profesijných štandardov učiteľa boli vymedzené tri základné dimenzie kompetencií [17]:

- kompetencie orientované na žiaka,
- kompetencie orientované na edukačný proces,
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Kolektív autorov [17] uvádza, že profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca. Profesijný štandard:

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa predprimárneho vzdelávania vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi merania,



- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj dieťaťa, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Pokyn ministra školstva č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení je zverejnený na [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

K osvojeniu a získaniu si učiteľských kompetencií je potrebná aj určitá chuť a snaha byť dobrým učiteľom, zrnko vrodeneho pedagogického majstrovstva a potreba neustále sa ďalej vzdelávať. Kompetencie, ktoré si študent postupne osvojuje počas svojho štúdia, by si mal každý učiteľ v praxi prehĺbovať a rozširovať. Každý učiteľ vkladá do svojej práce svoj osobitý, originálny a ojedinelý vtisk a dáva výchovno-vzdelávacej práci konkrétnu podobu. O svoju profesijnú kvalitu sa usiluje a stará učiteľ sám, ale svoju rolu na tomto poli hrá aj spoločnosť, ktorá zabezpečuje prostredníctvom legislatívy kontinuálne vzdelávanie a určuje podmienky vzdelania na príslušných stupňoch školskej sústavy. V súčasnej dobe kontinuálne vzdelávanie sa realizuje Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa Petláka [18,16-17], kvalitný učiteľ má uplatňovať nasledujúce funkcie (teórie „šiestich S“), ako sú: sebareflexia, sebahodnotenie, sebavedomie, sebaovládanie, sebaregulácia a sebatvorenie.

Čo má urobiť mladý človek, keď túži a chce sa stať učiteľom/kou materskej školy? Na Slovensku je to možné zatiaľ dvomi spôsobmi. Po absolvovaní základnej školy sa prihlási na Pedagogickú a sociálnu akadémiu – kedysi to boli Stredné pedagogické školy. Študuje 4 roky a po jej skončení sa stáva učiteľom/kou so stredoškolským vzdelaním. Druhý spôsob je ten, že po skončení strednej školy sa prihlási na vysokú školu. Ako je chápaná a deklarovaná kvalifikovanosť učiteľov materských škôl. Kto je kvalifikovaný učiť v materských školách? Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch kvalifikovaným učiteľom v materských školách je učiteľ so stredoškolským vzdelaním, I. stupňom a II. stupňom vysokoškolského vzdelania. Tento moment je v našej spoločnosti veľmi zaujímavý, z toho dôvodu, že kontinuálne vzdelávanie týchto učiteľov je rozdielne a zároveň aj podľa katalógu pracovných činností by mala byť aj ich pracovná náplň diferencovaná. Bohužiaľ z hľadiska výberu zamestnanca zriaďovateľom sú pre prax lukratívnejší učelia so stredoškolským vzdelaním. Kosová [19] uvádza niekoľko argumentov, prečo by mali mať učiteľky materských škôl vysokoškolské vzdelanie:

Dosiahnutie osobnostnej zrelosti učiteľky vo veku vyššom ako 18 rokov, pretože:

- zodpovednosť za rozvoj i život dieťaťa, a preto musí naplňať nielen legislatívnu, ale aj osobnostnú zrelosť,
- má mať profesionálne právo a zodpovednosť a konať ako autonómny subjekt.

Dosiahnutie schopnosti chápať edukačný proces a jeho determinanty v širších súvislostiach a tými sú:

- spoločenské – rozumieť vplyvu politického, ekonomického a sociálneho vývinu spoločnosti na edukáciu,
- filozofické – potreba mať vlastnú filozofiu výučby, chápať prečo niektoré procesy preferovať,
- pedagogické – chápať podstatu rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, na jej základe tvoriť edukačné procesy a pre dieťa efektívne stratégie výučby,
- psychologické – diagnostikou odhaľovať špecifické edukačné potreby dieťaťa a realizovať individuálny prístup.

Dosiahnutie zvýšenia spoločenského statusu profesie učiteľky materskej školy predpokladá:

- konať autonómne ako expertný profesionál s hlbokou znalosťou veci,

- posilniť identitu príslušníkov tejto profesie zvýšením jej prestíže vnútri učiteľskej profesie, ale i mimo nej v rodičovskej a občianskej verejnosti,
- pozdvihnúť vnímanie významu predškolskej výchovy pre budúcnosť človeka,
- dosiahnuť kompatibilitu Slovenska s ostatnými krajinami Európskej únie.

Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej.

**Záver.** Myslíme si, že je potrebné prehodnotiť obsah študijných programov a jednotlivých predmetov vo vzťahu k meniacim sa kurikulárnym dokumentom, aby ich absolvovaním a ukončením študenti získali potrebné kompetencie, ktoré si následne budú môcť overiť v edukačnom procese vo fakultných materských školách. Preto je potrebné zamyslieť sa nad doteraz platným počtom hodín praxe a spôsobom jej organizácie. V rôznych strategických dokumentoch SR sa opakuje potreba výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy. Je potrebné do študijných programov zaradiť predmety, ktoré pripravujú študentov na edukačnú realitu materských škôl celej jej šírky a dimenzii. Základy kompetencií, ktoré študenti nadobudli počas štúdia na vysokej škole, si postupne v procese adaptačného vzdelávania a následne počas kontinuálneho vzdelávania, budú neustále rozširovať a skvalitňovať.

#### Bibliografia:

1. BÁLINT, Ľ.: K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. In Pedagogické spektrum, 16, č. 1, 2007.
2. KROPÁČKOVÁ, J.: Teórie a praxe povinného predškolského vzdelávania v Českej republike. In Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Prešov: PF PU v Prešove, 2015. s. 62-77.
3. VERBOVANEC, Ľ.: Evolúcia učiteľa predprimárneho vzdelávania v interakcii spoločenských potrieb. In Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2013. s. 26-37.
4. KOSOVÁ, B.: Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In Jandová R. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. 198 s.
5. KASÁČOVÁ, B. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 83 s. Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
6. NOVOTNÁ, E.: Dekódovanie“ motivácie v teoretickej i praktickej rovine edukačného procesu. In Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2015. s. 119-123.
7. PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V.: Výchova a vzdelávanie učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky s princípom trvalo udržateľného rozvoja. In Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2015. s. 39-48.
8. KOSTRUB, D. Problematika cieľa v počiatočnej edukácii. Prešov: Rokus, 2002.
9. HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. In: Pedagogika, roč. 45, č. 2.1995.
10. PORTIK, M.: Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In Spolupráca univerzity a školy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002.
11. KRAJČOVIČOVÁ, M.: Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole. In Zborník príspevkov z odborno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Od detskej opatrovne k materskej škole. Banská Bystrica: SV OMEP, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009.
12. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2016.

13. BELÁSOVÁ, Ľ.: Možnosti využitia metód kritického myslenia pri príprave budúcich učiteľov. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán, 2001. 427 s.

14. FEDORKO, V.: Rozvoj komunikačných zručností u študentov pregraduálnej prípravy v rámci prosociálnosti [Development of communication competences for pregraduate student in the prosociament. In *Osvita i suspiľstvo [elektronický zdroj] : mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac: vypusk 2*. Berďansk: Berďanskyj deržavnyj pedahohičnyj universytet, 2017. ISBN 978-83-62683-52-9. online, s. 165-168.

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

16. KOLEKTÍV AUTOROV. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006.

17. PETLÁK, E. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris, 2000. s. 122.

18. KOSOVÁ, B.: Profesionálny rast učiteliek materských škôl alebo Prečo by mali mať vysokoškolské vzdelanie. In *Predškolská výchova*, roč. 61, č. 1. 2006/2007. 48 s.