



MATERSKÁ ŠKOLA DIEŤA, HRA, UČENIE

Zuzana LYNCH
Michaela VARGOVÁ

ELIANUM

BANSKÁ BYSTRICA
2020

ZUZANA LYNCH A MICHAELA VARGOVÁ

Materská škola – dieťa, hra, učenie

BELIAUM (logo)

2020

Vysokoškolská učebnica vznikla v rámci riešenia úloh projektu EIŠF č. 312011Z350
Skvalitnenie prípravy budúcich pedagogických a odborných zamestnancov.

Autorky:	© Mgr. Zuzana Lynch, PhD. © Mgr. Michaela Vargová, PhD.
Recenzenti:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD. doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Jazyková korekcia:	PhDr. Anna Slivková
Návrh obálky, piktogramov:	Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Vydala:	Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Tlač:	Vydavateľstvo Belianum v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-1780-7 (brožovaný)
ISBN:	978-80-557-1781-4 (online)

ZOZNAM POUŽITÝCH SKRATIEK

MŠ	materská škola
VVČ	výchovno-vzdelávacia činnosť ¹
ŠVP	Štátny vzdelávací program
ŠkVP	Školský vzdelávací program
ZP	základná poloha (pri zdravotnom cvičení)
VŠ	Výkonový štandard

¹ V publikácii používame termín výchovno-vzdelávacia činnosť vždy vtedy, keď hovoríme o **konkrétnych učebných činnostiach detí** v edukačnom procese. Edukačný proces chápeme širšie, ako všetky činnosti zahrňujúce učenie sa dieťaťa a učenie učiteľa.

POUŽITÉ PIKTOGRAMY



Text v šedom rámečku poskytuje čitateľovi /čitateľke doplňujúce informácie o vybranej problematike.



Miesta v publikácii označené týmto symbolom sprostredkujú čitateľovi /čitateľke reálne príklady pedagogickej praxe v materskej škole.



Miesta v publikácii označené týmto symbolom poskytujú čitateľovi /čitateľke inšpirácie pre pedagogickú prax. Vyzývajú k aplikácii získaných informácií v modelových situáciách v materskej škole.



Miesta v publikácii označené týmto symbolom vytvárajú priestor pre diskusie, úvahy a výmenu skúseností.

OBSAH

Zoznam použitých skratiek	1
Použité piktogramy.....	2
Slovo na úvod.....	7
1 Materská škola a dieťa.....	8
1.1 Dieťa v prostredí materskej školy	9
1.2 Cieľová orientácia výchovy a vzdelávania v materských školách.....	14
2 Rola učiteľky v materskej škole.....	19
2.1 Profesijné činnosti učiteľky materskej školy	21
2.2 Profesijné kompetencie učiteľky materskej školy.....	24
3 Kurikulum.....	29
3.1 Charakteristické znaky kurikula	31
3.2 Kurikulum pre predprimárne vzdelávanie	37
4 Variabilnosť pedagogických prístupov a programov v materských školách	44
4.1 Pedagogika Márie Montessoriovej	45
4.2 Reggio Emilia.....	48
4.3 Program Krok za krokom.....	50
4.4 Programy obohacujúce školské kurikulum.....	54
5 Hra – integrálna súčasť predškolského kurikula.....	56
5.1 Znaký vystihujúce hru	57
5.2 Aké hry sa deti hrajú	60
5.3 Hry podľa veku detí.....	61
5.4 Čomu sa dieťa prostredníctvom hry učí?.....	68
5.5 Hračka.....	74
5.5.1 Dobrá hračka – kritériá výberu.....	78
5.5.2 Hračka ako prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa	80
6 Keď sa dieťa učí.....	84
6.1 Formy a druhy učenia sa	85
7 Keď učiteľka učí	91
7.1 Prístupy k výučbe v materskej škole	92
7.2 Edukačný proces a zmysluplné učenie	108

7.3	Stratégie verzus metódy v predprimárnom vzdelávaní	112
7.4	Metódy v predprimárnom vzdelávaní.....	114
7.5	Organizačné formy edukačného procesu.....	116
8	Tvorba školského vzdelávacieho programu	119
8.1	Učebné osnovy v podobe rámcových obsahových celkov	121
8.1.1	Tematický projekt/ obsahový celok školského kurikula.....	124
9	Triedne tematické projekty.....	127
9.1	Deň v materskej škole – nahliadnutie do výučby.....	131
9.1.1	Zóna spontánnych hier a činností.....	133
9.1.2	Zóna riadených aktivít – učebných situácií.....	135
10	Hodnotenie dieťaťa v materskej škole	144
10.1	Hodnotenie rozvojovej úrovne dieťaťa.....	146
10.2	Podpora sebahodnotenia dieťaťa	151
10.3	Metódy poznávania a posudzovania dieťaťa	156
	Záver	160
	Literatúra.....	161
	Prílohy na záznamy pozorovaní a prípravu na pedagogickú prax.....	170

SLOVO NA ÚVOD

Vážený čitateľ, vážená čitateľka!

Dostáva sa Vám do rúk publikácia s názvom *Materská škola – dieťa, hra, učenie*, ktorá sa venuje problematike predprimárneho vzdelávania v aktuálnych spoločenských podmienkach. Písali sme ju predovšetkým pre budúce učiteľky a učiteľov materských škôl, ktorí sa počas pregraduálnej prípravy zoznamujú v teoretickej i praktickej rovine so špecifikami výchovy a vzdelávania v materskej škole. Inšpiratívna môže byť aj pre začínajúcich učiteľov a učiteľky materských škôl a pre cvičné učiteľky, ktoré sprevádzajú študentov počas ich pedagogickej praxe priamo v prostredí materských škôl.

V texte prirodzene rešpektujeme aktuálne vonkajšie podmienky pre predprimárne vzdelávanie určené jednak školským zákonom (zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov), ako aj Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). V publikácii však kladieme dôraz na také vedomosti a zručnosti učiteľa, ktoré pokladáme za nadčasové a aplikovateľné aj vtedy, ak by sa zmenili vonkajšie podmienky. Profesijná príprava učiteľky materskej školy je založená na rozvíjaní schopnosti rozumieť teoretickému pozadiu a na schopnosti vhodne ho implementovať do didaktickej roviny. Je dôležité učiť sa rozumieť dieťaťu, spôsobom akými sa učí, rozumieť hre i učebným situáciám, analyzovať vlastnú výučbu a následne ju optimalizovať.

Aby študenti takéto zručnosti získali, obsah študijného textu koncipujeme tak, aby poskytoval základné informácie o vybraných témach viažucich sa k edukačnému procesu v materskej škole – predstavujeme špecifické prostredie tejto inštitúcie, nahliadame na spontánne i riadené činnosti dieťaťa, ktoré prinášajú rozvojové zmeny v jeho osobnosti. Zaoberáme sa prístupmi učiteľky k edukačnému procesu, pretože práve učiteľka udáva jeho „tón“ a určuje jeho charakter. Predstavujeme tvorbu školského vzdelávacieho programu a triednych tematických projektov a uvádzame do problematiky hodnotenia v materskej škole. Zároveň, vo farebne odlíšenom texte, prinášame čitateľom aj ďalšie doplňujúce informácie, ktoré im umožnia spoznať iné literárne zdroje, články či webové stránky. Ilustratívnosť textu pre čitateľa zabezpečujú príklady z pedagogickej praxe, o ktoré sa podelili cvičné učiteľky alebo boli vyňaté z našich autorských zápiskov vytvorených počas vlastnej pedagogickej praxe v materskej škole. V závere jednotlivých kapitol a podkapitol vytvárame priestor na diskusie a úlohy pre pedagogickú prax, vďaka ktorým dochádza k reflexii nadobudnutých teoretických východísk a získavanej praxe.

Na záver si dovoľíme dať do pozornosti, že v texte pracujeme len s pojmom učiteľka. Tento termín sme zvolili, opierajúc sa o fakt, že v materských školách pracujú prevažne učiteľky. Konali sme tak z dôvodu sprehľadnenia textu a bez akéhokoľvek diskriminujúceho zámeru.

Autorky

1 MATERSKÁ ŠKOLA A DIEŤA

„Pochopit podstatu zlatého věku dětství a rozumět dítěti znamená také hodně studovat z knih a učit se ze zkušenosti druhých.“

(Opravilová, 2016, s. 9)

Materské školy a ich predchodkyne detské opatrovne menia už po dve storočia svoju podobu po stránke materiálnej, organizačnej, menia podobu kurikula, ako i personálneho zabezpečenia. Je však možné konštatovať, že boli vždy viac či menej prispôsobené potrebám detí. Ich zameranie sa mení v čase aj mieste podľa toho, čo je cieľom výchovy a vzdelávania v spoločnosti a podľa aktuálnych poznatkov z vedných odborov týkajúcich sa detí predškolského veku.

Poslanie materskej školy definuje zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 28, ods. 1, v ktorom je uvedené: *„Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.“* Do materských škôl sú spravidla prijímané deti od troch rokov veku, niekedy aj mladšie, nie však menej ako dvojročné. Podmienky prevádzky materských škôl a organizácie výchovy a vzdelávania sú regulované príslušnými právnymi predpismi a štátnym vzdelávacím programom. Tieto ovplyvňujú napríklad personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania², materiálno-technické a priestorové zabezpečenie³, ale aj podmienky pre zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia⁴ pri výchove a vzdelávaní a v neposlednom rade organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie v materských školách⁵.

Predprimárne vzdelávanie v materských školách sa uskutočňuje podľa školského vzdelávacieho programu (bližšie v kapitole 8). Východiskovým rámcom pre jeho tvorbu je štátny vzdelávací program, ktorý okrem obsahu vzdelávania vymedzuje štátom stanovené ciele

² (Zákon č. 138/2019 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov), (Vyhláška MŠVVaŠ č. 1/2020 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov)

³ (Vyhláška Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky č. 532/2002 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie), konkrétne aj Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

⁴ (Zákon č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

⁵ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016)

v súlade s aktuálnymi požiadavkami na budovanie základov vzdelania a kultúrnej gramotnosti v súčasnej spoločnosti (ŠVP, 2016).

Ciele predprimárneho vzdelávania vždy ovplyvňovala aktuálna spoločenská či politická situácia, stav poznania a vedy, a preto sa v čase menili, až kým dospeli k súčasnej podobe. Súčasná materská škola stavia do centra pozornosti dieťa ako individuálnu osobnosť a sociálnu bytosť – dieťa s jeho potrebami, potenciálom, záujmami, vzťahmi v rodine, v materskej škole, v okolí.

1.1 Dieťa v prostredí materskej školy

Keď vojdeme do materskej školy, spravidla hneď vieme, že sme **v prostredí upravenom pre potreby detí**. Materské školy na Slovensku sú typické estetizujúcim prístupom k úprave svojich interiérov, vyzdobenými oknami, šatňami a triedami. Kvalita prostredia však zďaleka nie je určená len jeho estetikou a má spĺňať z pohľadu didaktiky ďalšie kritériá.



Obr. 1 Pohľad do triedy materskej školy (Zdroj: archív autoriek)

Podľa Douškovej (2009, s. 55) kvalitu mikroprostredia materskej školy určuje:

- **Širšie prostredie**, ktoré „aktualizuje rozvoj, vytvára všeobecný kontext pre konkrétne správanie“ (tamtiež), Určuje nielen dostupné možnosti pre vychádzky, exkurzie, ale aj to, z akého kultúrneho prostredia deti do materskej školy prichádzajú. Okrem širšieho materiálneho či prírodného prostredia to môže byť aj sociokultúrny kontext, ktorý determinuje povahu vzdelávacieho programu a každodenného života materskej školy. Príklad takého vplyvu je prezentovaný v nasledujúcej ukážke.



Širšie prostredie často určuje aj zameranie či profiláciu materskej školy, ktorá využíva exteriér ako učebné prostredie. Napríklad materská škola v centre mesta, ktorá má prístup ku kultúrnym inštitúciám (galéria, bábkové divadlo, historické budovy) môže zmysluplne obohatiť svoj školský vzdelávací program o iné aktivity ako materská škola v lone prírody. Príkladom takéhoto vplyvu na obsah, metódy a formy výchovno-vzdelávacej činnosti je úryvok Školského vzdelávacieho programu Kde bolo, tam bolo.

„Keďže materská škola je situovaná blízko centra mesta, do edukačného procesu začleňujeme aj exkurzie a návštevy kultúrnych inštitúcií ako je Bábkové divadlo na Rázcestí, Divadlo Štúdio tanca, Galéria, Stredoslovenské múzeum, Štátna opera, Verejná knižnica Mikuláša Kováča, Akadémia umení, rozhlasové a televízne štúdio RTVS, čím obohacujeme výchovu a vzdelávanie o rozmer umeleckej kultúry a estetiky, poznávanie a prežívanie kultúrneho života v našom meste. Zážitkovou formou rozvíjame u detí vzťah k hodnotným umeleckým dielam a aktivitám.“ (Školský vzdelávací program - Kde bolo tam bolo..., 2016)

Iným príkladom toho, ako širšie prostredie ovplyvňuje materskú školu je dvojjazyčné prostredie v pohraničných oblastiach, prípadne v marginalizovaných rómskych komunitách. Materská škola vzdelávajúca deti z dvojjazyčného prostredia je ovplyvnená možnosťami a limitmi detí komunikovať jazykom a porozumieť reči v tom ktorom jazyku a tomu prispôsobuje edukačný proces aj bežné každodenné činnosti. V tomto kontexte nezáleží na tom, či vzdelávacím jazykom materskej školy je jazyk majority alebo minority, všetko je prispôbené tak, aby dieťa nepociťovalo diskomfort, bolo akceptované jeho kultúrne zázemie, učilo sa prirodzene v hrových činnostiach, cítilo sa ako platný člen spoločenstva v triede a rozvíjalo svoj potenciál.

- **Vecné prostredie a materiálne vybavenie** školy, pre kvalitu ktorého je základom „*hygienickosť, bezpečnosť, estetickosť zariadenia, ponuka osobného priestoru pre deti.*“

Pre kvalitné rozvíjajúce vecné prostredie Doušková (2009) v materskej škole odporúča zabezpečiť:

- **Podnetnosť prostredia** – neznamená len prívetivé, estetické prostredie prispôbené mieram dieťaťa, ale hlavne prostredie „**provokujúce**“ **k činnosti a učniu**. Umožňuje prístup k informáciám, podporuje skúmanie, hry detí, sprístupňuje vzdialenejšiu realitu a podobne.

- **Slobodný výber činností** – znamená usporiadanie prostredia tak, aby podporovalo slobodný výber hier, činností a aktivít. Doušková zdôrazňuje, že v súlade s určitou mierou slobody dieťaťa ide ruka v ruke aj jeho postupné preberanie zodpovednosti za priebeh a výsledky jeho učenia sa. „*Sloboda detskej voľby znamená výber z ponuky, pri ktorej si dieťa uvedomuje všetky pre a proti*“ (tamtiež, s. 55). Slobodný výber činností je korigovaný vopred dohodnutými pravidlami, ktoré v ideálnom prípade tvorí učiteľka spolu s deťmi tak, aby boli pre deti zrozumiteľné a akceptovateľné. Príkladom prostredia podporujúceho slobodný výber činností je usporiadanie priestoru triedy do tzv. centier aktivít, v ktorých sú pripravené rôzne podnety pre učebné a hrové činnosti detí typické pre program Krok za krokom (bližšie v kapitole 4.3). Dieťa si v takejto triede samo volí, v ktorom centre, akú činnosť, kedy a s kým bude realizovať, a to podľa vopred dohodnutých pravidiel (napr. v centre môžu byť najviac štyri deti, po činnosti dieťa svoj produkt prezentuje na vopred dohodnutom mieste a podobne).
- **Usporiadanie tried s centrami aktivít** – priestory triedy v materských školách sú spravidla rozčlenené do viacerých zón, centier aktivít. Centrom aktivity sa rozumie „*pracovné miesto pre skupinu detí vybavené manipulačnými predmetmi a usporiadané tak, aby umožňovalo vykonávanie učebných činností v interakcii s inými a bez vonkajšej činnosti*“ (Doušková, 2009, s. 57).
- **Sociálne prostredie** ovplyvňuje kvalita sociálnych vzťahov všetkých zainteresovaných. Tvoria ho deti, zamestnanci, rodičia aj širšie prostredie materskej školy. Podľa Pedagogického slovníka ide o „*spoločenské prostredie: javy, stavy, procesy a vzťahy, ktoré človeka obklopujú v rodine, sociálnej skupine, spoločenskej vrstve a v celej spoločnosti. Ide o súhrn všetkých vplyvov ostatných ľudí, s ktorými sa jedinec v spoločnosti stretáva a ktoré tiež silno pôsobia na priebeh edukačného procesu a jeho výsledky*“ (Průcha, 2003, s. 218). Sociálne prostredie ovplyvňuje každý človek ako osobnosť, pretože je jedinečnou bytosťou a jedinečnosť konštelácie ľudí a vzťahov utvára neopakovateľnosť každého sociálneho zoskupenia. Výsledkom vzájomných interakcií je špecifická klíma a atmosféra v triedach a v pedagogickom kolektíve. Kvalitu sociálneho prostredia v neposlednom rade ovplyvňuje spôsob a kvalita riadenia materskej školy či existencia, zrozumiteľnosť a dodržiavanie dohodnutých pravidiel na úrovni triedy aj školy, ktoré sú súčasťou organizačného prostredia.



príklady
z praxe

Príkladom **slobodného výberu činností** môže byť aj vytvorenie učebnej situácie zameranej na riešenie problému, ktorá má charakter otvoreného a divergentného prístupu k riešeniu. Učebná situácia zameraná na skúmanie sily a pohybu predmetov môže byť vytvorená spôsobom demonštrácie tohto javu učiteľkou alebo dieťaťom. Ak má však byť zachovaný princíp aktivity v učení sa a slobodného výberu činnosti, učiteľka musí zvoliť iné metódy a formy činností.

Na obrázku sú deti, ktoré pripravujú „preteky áut“. Učiteľka deti vyzvala: „Vytvorte pre autíčko dráhu, ktorá bude čo najrýchlejšia a dráhu, ktorá bude čo najpomalšia.“

Deti skúmajú rôzne povrchy a odpor, ktorý kladú kotúľajúcemu sa autíčku. Hravou formou si uvedomujú, aký vplyv má na pohyb predmetov trenie. Zároveň hľadajú ideálny sklon pre dráhu autíčka tak, aby sa neprevrátilo pri vyššej rýchlosti, ale aby ani nezastalo pri nízkom sklone plošiny. K dispozícii majú rôzne hotové dráhy, ale aj skladačky či dosky, z ktorých môžu dráhu poskladať. Tieto sú v triede bežne voľne dostupné a deti ich dôverne poznajú. Na základe tejto skúsenosti aj pokusu a omylu deti hravou formou pozorujú a overujú vlastnosti materiálov, ktoré majú vplyv na pohyb telies.



Obr. 2 Skúmanie vlastností šikmej roviny v hrovej aktivite (Zdroj: archív autoriek)

- **Organizačné prostredie**, ktorého kvalita je determinovaná systémom riadenia materskej školy, charakterom plánovania a projektovania edukačných procesov, organizáciou denných činností a mierou spoluúčasti rodičov na chode konkrétnej materskej školy.



príklady
z praxe

Na organizácii a plánovaní aktivít by mali participovať aj deti, a to spôsobom primeraným ich veku, miere zodpovednosti a s rešpektovaním ich schopnosti porozumenia dôsledkom svojho rozhodovania.

Na obrázku je na magnetickej tabuli formou magnetických obrázkov jednoduchým spôsobom zobrazené usporiadanie programu dňa a týždňa v triede. Deti ho tvoria spolu s učiteľkou počas ranného kruhu každý deň. Sú v ňom činnosti, ktoré majú pevné miesto v programe dňa (zdravotné cvičenie, jedlo, odpočinok) a tiež iné činnosti, ktoré sa líšia podľa aktuálnej témy, plánovanej aktivity (maľovanie, exkurzia a pod.) či výsledku činností predošlého dňa. Program dňa si môže na vlastnej tabuľke zostaviť aj každé dieťa individuálne podľa toho, čím sa reálne počas dňa zaoberalo.

Každodenné usporiadanie programu dňa počas ranného kruhu pomáha deťom uvedomiť si, že niektoré aktivity sú rutinné a opakujú sa každý deň, iné sa menia. Vďaka pribúdajúcemu zobrazovaniu programu jednotlivých dní, môžu deti spolu s učiteľkou pomocou tejto vizualizácie reflektovať dianie predošlých dní. Niektoré činnosti môžu naopak vopred plánovať. **Takýmto spôsobom deti participujú a preberajú zodpovednosť za svoje učenie a učia sa plánovať a reflektovať svoju činnosť.**



Obr. 3 Program dňa/týždňa v materskej škole (Zdroj: archív autoriek)

- **Učebné prostredie** je v užšom poňatí dané systémom vzdelávania, učiteľovým poňatím výučby, cieľov vzdelávania, uprednostňovaním stratégií učenia a učenia sa dieťaťa v konkrétnej materskej škole (Doušková, 2009). V širšom poňatí je podľa Pedagogického slovníka učebným prostredím „akékoľvek prostredie, v ktorom prebieha nejaký riadený proces učenia“ (Průcha, 2003, s. 54).

V užšom poňatí učebného prostredia tvoria jeho kvalitu všeobecné ciele výchovy a vzdelávania a nastavenie národného kurikula (štátneho vzdelávacieho programu). Špecifické učebné prostredie je ovplyvnené školským vzdelávacím programom danej materskej školy (bližšie v kapitole 8). Na základe spoločnej diskusie učiteliek, rodičov a v ideálnom prípade aj so zapojením detí sú v školskom vzdelávacom programe deklarované hodnoty, ktoré materská škola vyznáva a od ktorých sa odvíja život v materskej škole, jej vízia, zameranie, ciele, profilácia a učebné osnovy, z ktorých učiteľka vychádza pri plánovaní a tvorbe triednych tematických projektov (viac kapitola 9). Konečná realizácia a podoba edukačného procesu je výrazne ovplyvnená mierou jej odbornosti a schopnosti flexibilne uplatňovať rôznorodé stratégie učenia a učenia sa, od úrovne jej profesijných kompetencií (bližšie v kapitole 2), ktoré tiež významne ovplyvňujú učebné prostredie materskej školy.



Obr. 4 Sociálne interakcie detí v podnetnom učebnom prostredí (Zdroj: archív autoriek)

Dieťa v materskej škole má byť stredobodom snaženia všetkých dospelých. Ak sú zachované a naplnené znaky konvergentnej (osobnostne orientovanej) výchovy a vzdelávania a premietnu sa do kvality vecného, učebného, organizačného a učebného prostredia materskej školy, výsledkom je spokojné, zvedavé a šťastné dieťa naplňajúce svoj rozvojový potenciál a spokojní spolupracujúci rodičia zaujímajúci sa a participujúci na živote materskej školy.

1.2 Cieľová orientácia výchovy a vzdelávania v materských školách

Vo všeobecnosti môžeme rozlíšiť tri základné cieľové orientácie výchovy a vzdelávania a na ich základe aj odlišné vnímanie postavenia dieťaťa v materskej škole – či už ako objektu, alebo subjektu edukácie.

Sociocentrické zameranie výchovy a vzdelávania – chápe dieťa ako objekt výchovy, ktorý je potrebné tvarovať podľa potrieb spoločnosti. Človek/dieťa sa má prostredníctvom vzdelávania stať právoplatným členom spoločnosti. Až potiaľto je toto zameranie prirodzené a pre spoločnosť nepochybne prospešné. V sociocentricky zameraných systémoch **má však autorita spoločnosti a inštitúcie omnoho väčšiu váhu ako autorita rodiny dieťaťa**. Individuálne potreby dieťaťa nie sú v materskej škole prioritou, zdôrazňuje sa príprava na školu. Jeho výchova nie je vecou rodiny, ale vecou inštitúcie. Preferuje sa centrálny a dôsledne kontrolovaný vzdelávací program, univerzálnosť a jednotnosť cieľov bez ich diferenciacie vzhľadom k individuálnym stránkam osobnosti dieťaťa (Lipnická, 2007). Sociocentrické zameranie výchovy a vzdelávania môže byť nepochybne necitlivé k individuálnym potrebám dieťaťa, tento prístup sa však vyznačuje vysokou mierou systematickosti, organizovanosti a premyslenosti. Typickou ukážkou sú vysoko organizované kolektívne činnosti vo vekovo homogénnych triedach v socialistickej predškolskej výchove.

Pedocentrické zameranie výchovy a vzdelávania – je založené na myšlienke, že vývin dieťaťa má vopred stanovené zákonitosti a úlohou výchovy a vzdelávania je zaistenie podmienok pre bezproblémový a hladký priebeh tohto vývinu. Dôraz sa kladie na dôveru v schopnosti dieťaťa, na jeho slobodu, samostatnosť a spontánnosť. Aj pre tento prístup je typický centralizovaný a normatívny program vzdelávania, i keď tento sa naplňa v súlade s individuálnymi možnosťami dieťaťa. Ide síce o individuálny, ale normatívny prístup, kde sa dieťa musí prepracovať k určitej méte, splniť normu pre svoj vek. Typickou predstaviteľkou tohto modelu bola Mária Montessoriová, ktorá bola zakladateľkou premysleného individuálneho systému predškolskej výchovy. Aj tento prístup má svoje nepochybné klady, keď pomohol systematicky uchopiť a premyslene plánovať výchovno-vzdelávacie činnosti v súlade s vývinovými predpokladmi dieťaťa.

Konvergentné (osobnostne orientované) zameranie výchovy a vzdelávania – je založené na skĺbení rešpektovania individuálnych predpokladov a potrieb dieťaťa a rešpektovania potreby jeho zdravej socializácie. Je založený na princípe individualizácie v podmienkach skupiny (Opravilová, 2003) a premieta sa doň humanistický orientovaný prístup k vzdelávaniu (Kosová, 2003).

Konvergentné zameranie výchovy a vzdelávania sa vyznačuje nasledovnými znakmi:

1. **Vzťah materskej školy k dieťaťu** – direktívne vedenie nahrádza partnerský prístup a dôvera k jeho možnostiam a schopnostiam. Nevyhnutnou súčasťou je hlboké

porozumenie dieťaťu, jeho potrebám, poznanie zákonitostí detského vývinu a rešpektovanie individuálneho priebehu rozvoja osobnosti dieťaťa.

2. **Vzťah materskej školy a rodiny** – materská škola spolupracuje s rodinou ako s rovnocenným partnerom. Ponúka rodičom možnosť zúčastniť sa života v materskej škole, edukačného procesu a rôznych aktivít. Uznáva rodinu ako primárne prostredie dieťaťa a poskytuje poradenstvo a konzultácie v prípade záujmu rodičov, to všetko v záujme dieťaťa a jeho zdravého vývinu. Základným predpokladom je tu obojstranná otvorená komunikácia.
3. **Vzťah materskej školy a počiatočného vzdelávania** – materská škola je prirodzeným „mostom“ medzi spontánnym a nezáväzným detstvom a systematickým vzdelávaním. Charakter výchovno-vzdelávacích činností v sebe spája tieto dve zdanlivo nezlučiteľné entity, pričom tieto činnosti nie sú len prostou prípravou na vzdelávanie v základnej škole. Predškolské obdobie a predprimárne vzdelávanie sa nepovažuje len za prípravu na školu, je jedinečným a neopakovateľným obdobím v živote dieťaťa.
4. **Hra a učenie** – hra je považovaná za základnú ľudskú činnosť. Hrajú sa nielen deti, ale aj všetky mláďatá cicavcov. Hra je základným prostriedkom ich poznávania sveta. Vyňať zo života dieťaťa hru je preto pre jeho vývin nebezpečné a je to prakticky nemožné. V materskej škole je hra hlavným prostriedkom učenia sa dieťaťa. I keď nie všetky činnosti sú v skutočnosti hrou (nie sú spontánne a nevychádzajú z vlastnej vnútornej motivácie dieťaťa), všetky činnosti by mali mať jej „náboj“. Osobnostne orientovaný prístup rešpektuje prirodzenosť, zvedavosť a hravosť dieťaťa. Stavia na týchto prvkoch ako na základných princípoch učenia a učenia sa. O hre sa viac dočítate v kapitole 5.
5. **Samostatnosť, spontánnosť, tvorivosť** – ak sa v hre dieťaťa uplatňuje spontánnosť, rozvíja sa prostredníctvom nej aj jeho samostatnosť a tvorivosť. V materskej škole uplatňujúcej osobne orientovaný model výchovy sú deti vedené k samostatnosti nielen v sebaobslužke, ale i v rozhodovaní a myslení, primerane veku. Keďže tento model je založený aj na princípe sebavyjadrenia dieťaťa, rozvíja sa tiež jeho tvorivosť. Úlohou učiteľky je pozorne vnímať činnosti a hru dieťaťa a nepriamo ich regulovať ponúkaním vhodných impulzov a výziev pre dieťa. Dieťa sa učí prekonávať prekážky vlastnými silami s podporou učiteľky, objavuje svoj tvorivý potenciál a získava zdravú sebadôveru vo vlastné schopnosti. Učí sa poznávať svoje sily, ale aj svoje limity.
6. **Princíp individualizácie** – znamená v kontexte skupiny detí v triede primerané prispôbenie výchovno-vzdelávacích činností rozvojovým možnostiam dieťaťa a jeho

prirodzeným potrebám. Učiteľka v materskej škole pozná dieťa, jeho vývinové aj osobné predpoklady a zvažuje výber činností, metód, pomôcok v prospech jeho rozvoja. Neznamená to, že každé dieťa robí v triede niečo iné, naopak, učiteľka hľadá spôsoby, ako zapojiť do spoločných aj individuálnych činností všetky deti ich vlastným spôsobom. Kosová (2013, s. 28) upozorňuje, že v kontexte humanistickej školy individualizácia „*nepredstavuje teda jednostranné zdôrazňovanie jednotlivca, či jedinečnosti na úkor ostatných a všeľudského, ani preferovanie ostatných, rovnosti a rovnakosti na úkor jednotlivca a toho, čo je jedinečné*“. Ide o uplatnenie individuálneho prístupu vo výučbe tak, aby boli akceptované rozvojové možnosti dieťaťa.

7. **Alternatívnosť** – ako jeden zo znakov osobnostne orientovanej výchovy neznamená uplatňovanie jedného z alternatívnych prístupov vo výučbe. Znamená uplatňovanie rôznych možností vo voľbe obsahu (pozri kapitola 9), uplatňovanie rôznych stratégií a rôznych foriem organizácie výchovno-vzdelávacích činností (bližšie v kapitole 7). (Opravilová, 2003).

Znaky konvergentného, osobnostne orientovaného zamerania výchovy a vzdelávania sa premietajú aj do **všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania v materskej škole** uvedených v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016, s. 6):

- zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a napĺňať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými,
- uľahčovať dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené – inštitucionálne, školské prostredie,
- podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu,
- podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa,
- sprostredkovať základy verejnej kultúry a rozvíjať u dieťaťa dimenzie školskej spôsobilosti, aby sa ľahko adaptovalo na následné primárne vzdelávanie,
- umožňovať dieťaťu napĺňať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárania podmienok pre blaho všetkých detí,
- identifikovať deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečovať im podmienky na individuálny rozvoj v súlade s týmito potrebami,
- zabezpečovať dostupnosť a rovnosť vo výchove a vzdelávaní,

- zabezpečovať dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti,
- získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredí a pri koordinovanom úsilí o zabezpečovanie blaha a potrieb detí.

Materská škola má byť pre deti láskavým a vládym prostredím, v ktorom sa bezpečne hrajú, učia, pod vedením ľudí, ktorí sú tam pre ne, bádajú a objavujú. Má byť v prostredím, ktoré rešpektuje rodinné zázemie dieťaťa ako partnera, no ak je to potrebné, je aj primeranou kompenzáciou tam, kde dieťa stráda.



1. Aký prínos pre spoločnosť má podľa vášho názoru sociocentrické zameranie výchovy a vzdelávania?
2. Ktorý zo znakov konvergentného (osobnostne orientovaného) prístupu vo výchove a vzdelávaní považujete za kľúčový a prečo?
3. Do akej miery a akou formou je podľa vás vhodné zapojiť rodičov do edukačného procesu v materskej škole?
4. Kedy je podľa vás dieťa v materskej škole šťastné?



1. Identifikujte počas praxe v materskej škole prvky vecného prostredia, ktoré zabezpečujú aktivitu a slobodnú iniciatívu detí pri výbere činností.
2. Ako sú v materskej škole, v ktorej realizujete prax, zapojené deti do organizácie činností?

2 ROLA UČITEĽKY V MATERSKEJ ŠKOLE

Vlastimil Švec: Môže sa učiteľstvo každý naučiť?

Josef Maňák: To je zaujímavá otázka. Tak, ako sa dajú naučiť iné profesie, tak sa určite dá naučiť, ako vyučovať. Ale podmienkou je, že o to človek musí mať človek veľký záujem. Keď má záujem byť učiteľom, tak sa to naučí.

Vlastimil Švec: Stačí iba záujem, alebo je potrebné mať ešte niečo navyše, napríklad talent?

Josef Maňák: Talent je plus, ktorý sa tam zúročí.

Ale ja si myslím, že tento talent má veľmi mnoho ľudí, ktorí sú prosociálne zameraní. Rozhodujúci je totiž záujem a snaha sprostredkovať poznatky a pôsobiť na druhých.

*Z knihy O vzdelávaní, o učiteľstve a tak trochu i o pedagogice
(Maňák, 2017)*

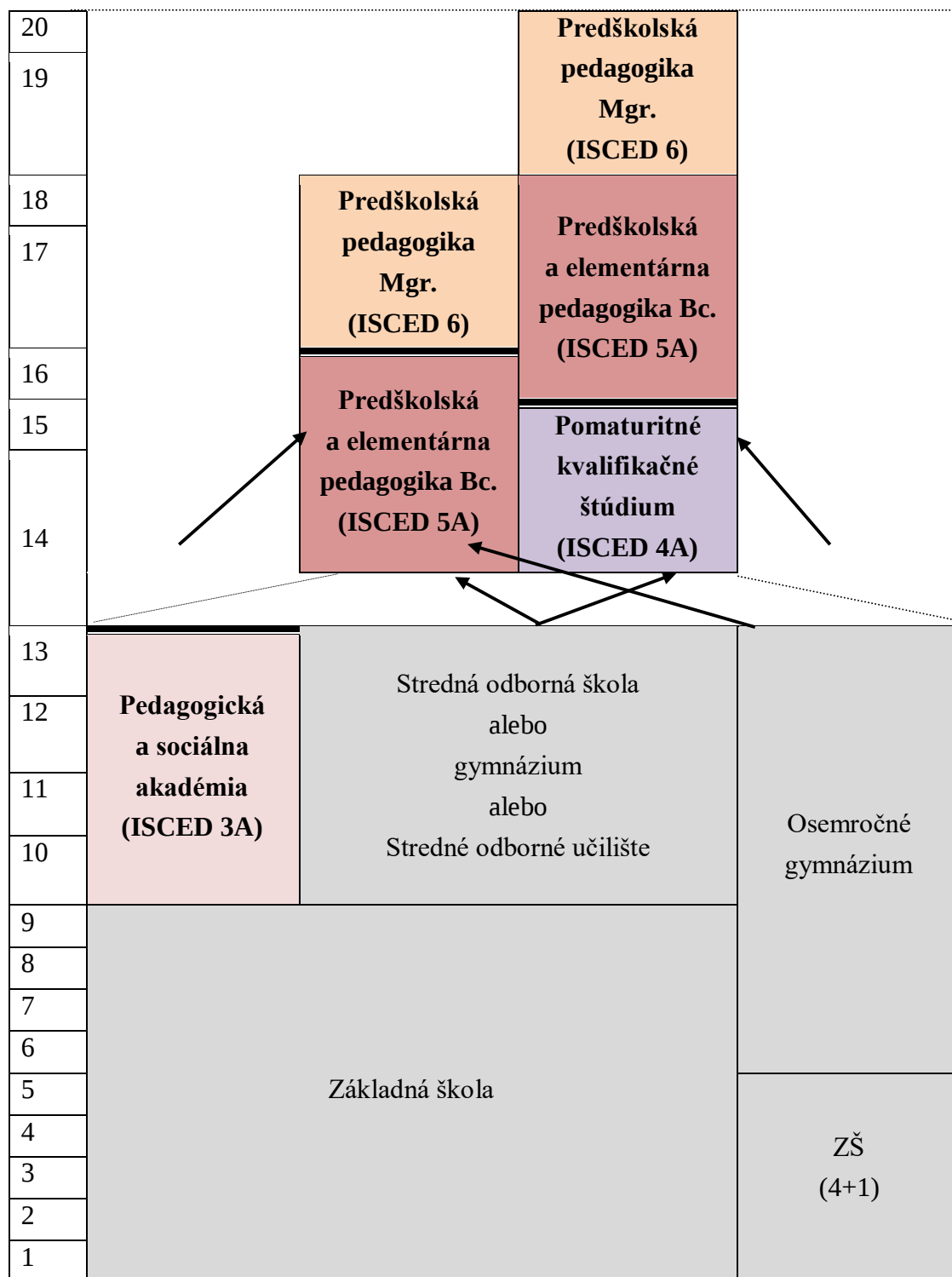
Práca učiteľky v materskej škole je špecifická nielen z hľadiska zamerania na konkrétnu vekovú skupinu detí či organizáciu činností. Vyžaduje si veľa fyzickej aj psychickej energie, vysokú mieru invenčnosti, ľudské kvality a kvalitné vzdelanie. Ide o tzv. regulované povolanie, keďže na jeho výkon sa vyžaduje okrem všeobecného kvalifikačného predpokladu, ktorým je stupeň vzdelania, aj splnenie kvalifikačných predpokladov ustanovených osobitnými predpismi (zákonom, vyhláškou), a to najmä v študijnom odbore či študijnom programe.

Podľa súčasného platného právneho stavu na získanie kvalifikácie „učiteľ materskej školy“⁶ postačuje získanie úplného stredného odborného vzdelania v odbore učiteľstvo pre materské školy a výchovateľstvo. Náročnosť a hĺbka potreby porozumenia všetkým aspektom práce však predurčuje učiteľku k ďalšiemu a celoživotnému vzdelávaniu, k neustálemu profesijnému rozvoju. Pre kvalitnú prípravu učiteľiek materských škôl je nenahraditeľný teoreticko-reflexívny rozmer vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika, ktorý je vo väčšine štátov Európy a v mnohých štátoch sveta považovaný za základnú úroveň vzdelania učiteľiek. Situáciu, ktorá v Slovenskej republike existuje vo

⁶ Podľa § 20 ods. 1 (Zákon č. 138/2019 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

vzťahu k naplneniu požiadaviek kvalifikácie učiteľa materskej školy, ilustrujeme nižšie (Schéma 2-1).

rok



Legenda:

== - označuje dosiahnutie kvalifikácie učiteľa materskej školy

Schéma 2-1 Rôznorodosť ciest k získaniu kvalifikácie „učiteľ materskej školy“ na Slovensku a rôznorodosť jej úrovni



Učiteľkou sa nestane človek zo dňa na deň ukončením štúdia. Stávanie sa učiteľom – expertom je možné vymedziť určitými fázami. To, akým sa staneme učiteľom, ovplyvňuje množstvo faktorov, mnohokrát sú to polozabudnuté, často aj vykonštruované zážitky z detstva, skúsenosti s profesiou v úlohe žiaka, získanie kvalifikácie či vlastná osobnostná výbava učiteľa.

Z množstva konceptov popisujúcich proces stávania sa učiteľom vyberáme model, ktorý začína vstupom učiteľa do profesie. Fázy profesijnej dráhy učiteľa Berliner (1995) uvádza takto:

1. **Začiatokník (beginner)** je zameraný na aktuálne, okamžité reakcie v pedagogických situáciách, ktoré ešte nemá rutinné. Hľadá návody, je orientovaný na krátkodobé plánovanie.
2. **Pokročilý začiatokník (advanced beginner)** má edukačné postupy už viac automatizované, začína sa orientovať na podrobnosti a tvorí si schémy konania a pedagogického myslenia. Začína sa orientovať na dlhodobejšie stratégie a dokáže vnímať edukačný proces v širších súvislostiach, teda premýšľať čo, prečo a ako robí.
3. **Skúsený učiteľ – pedagogický majster (proficient teacher)** – začína sa riadiť „intuíciou“, ktorá je prepojená s explicitnými pravidlami a princípmi. Vyučovanie je už viac zamerané na žiaka. Dokáže riešiť komplexné pedagogické situácie.
4. **Expert** – je najvyššou fázou, ktorá je typická plynulosťou práce učiteľa s intuitívnym vzhlľadom do situácie. Učiteľ – expert vie veľmi dobre predvídať situácie, plánuje flexibilne a dianie v triede je schopný reflektovať v univerzálnej schéme.

2.1 Profesionálne činnosti učiteľky materskej školy

Pracovná činnosť učiteľa v materskej škole je v § 6 ods. 1 písmeno a) zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov definovaná ako „priama výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program“, v tom istom odseku, v písmene b) sa však spomínajú aj „ostatné činnosti súvisiace s

*priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktoré zamestnávateľ upraví v pracovnom poriadku.*⁷ Pracovný čas učiteľky materskej školy teda **pozostáva z výkonu priamej výchovno-vzdelávacej činnosti a ostatných činností súvisiacich s priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou.**⁸

V podmienkach materskej školy ide o činnosti výrazne špecifické a prispôsobené potrebám detí. Podoba a štruktúra činností učiteľky je síce spravidla v každej materskej škole rovnaká, ale ich trvanie ani presné zaradenie počas dňa nie je striktne určené.

Kostrub (2003) identifikuje v činnostiach učiteľky postupy, ktoré majú cyklický charakter, to: znamená, že sa neustále opakujú a nadväzujú na seba. Sú to:

- **Plánovanie, projektovanie (programovanie)** – ide o činnosti spojené s prípravou na priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť. Spravidla sú súčasťou vyššie spomínaných ostatných činností, t. z. že učiteľka plánuje a projektuje v čase, ktorý netrávi s deťmi (bližšie sú tieto činnosti opísané v kapitole 9). Do procesu plánovania a projektovania môžu byť na určitej úrovni zapojené aj deti. Príkladom takéhoto zapojenia je ukážka z pedagogickej praxe na s. 23.
- **Realizácia (didaktické sprostredkovanie)** – ide o činnosti spojené s priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou. V materskej škole však učiteľka často reaguje situačne nielen počas riadených aktivít, ale aj počas voľných hier detí a vnáša do nich nové podnety, stimuluje deti k ďalším aktivitám, teda nejde len o činnosti spojené s riadeným učením. Takýto prístup si vyžaduje skúsenosti učiteľky a porozumenie tomu, čo sa deje v hre dieťaťa (viac kapitoly 5.4 a 6).
- **Overovanie, hodnotenie, kontrolovanie (dokumentovanie, posudzovanie)** – ide o činnosti spojené s hodnotením, reflexiou a spätnou väzbou k priamej výchovno-vzdelávacej činnosti. Bez tejto fázy a bez týchto činností nemôže byť zachovaná kontinuita a zmysluplnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Tieto činnosti sú úzko spojené so schopnosťou učiteľky **didakticky analyzovať priebeh výučby a citlivo reflektovať vzdelávacie potreby detí**. Blížšie sú tieto činnosti opísané v kapitole 10.

⁷ (Zákon č. 138/2019 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

⁸ Keďže rozsah priamej vyučovacej činnosti je obmedzený a nepokrýva spravidla čas prevádzky, v materských školách s celodennou výchovou a vzdelávaním učiteľky pracujú striedavo na zmeny.



príklady
z praxe

V materskej škole spravidla ráno prebieha „ranný kruh“, v rámci ktorého učiteľka spolu s deťmi plánuje činnosti dňa, zisťuje naladenie detí či rekapituluje predošlý deň. Často ho využíva aj na riešenie drobných problémov a konfliktov v triede spolu s deťmi.

Z denníka učiteľky vyberáme:

Položila som dnes deťom otázku „Deti, čo myslíte, dá sa poznať, že niekto klame?“

Hanka: „Ja to viem!“

Ja: „Ako?“

Hanka: „Neviem.“

Ja som chcela byť za múdru a hovorím: „To sa niekedy nedá vedieť. To len tušíme.“

Mirko strašne nešťastne: „Ale keď ja to netuším!“



Obr. 5 Diskusia s deťmi v triede (Zdroj: archív autoriek)

Rozhovor učiteľky a detí v rannom kruhu stal impulzom k plánovaniu série aktivít zameraných na rozpoznávanie dôsledkov klamaní a klamstva na každodenný život.

Reálne situácie a skúsenosti detí sa stali východiskom pre plánovanie ďalších učebných situácií.

Profesijné činnosti učiteľky nemajú len didaktický rozmer. V činnostiach učiteľky môžeme pozorovať aj také, ktoré nesúvisia s edukačným procesom alebo prípravou naň. Z týchto by sme mohli spomenúť činnosti súvisiace so sebaobsluhou, ochranou zdravia a bezpečnosti detí, prípravou, zvažovaním, skúmaním bezpečného prostredia pre aktivity v externom prostredí, ošetrovanie drobných poranení (znalosť prvej pomoci), dohľad a starostlivosť pri činnostiach zabezpečujúcich životosprávu, **spolupráca s rodinou, verejnosťou, poradenstvo, konzultácie s rodičmi, spolupráca a konzultácie s odborníkmi a kolegami, seba vzdelávanie, vyhľadávanie informácií a**

ich štúdium, **účasť na vzdelávaní** (akreditované vzdelávacie programy, semináre, univerzitné štúdium), vzdelávanie iných kolegýň prostredníctvom stretnutí v rámci metodického združenia či aktualizáčného vzdelávania, práca v poradných a iných orgánoch školy, vedenie knižnice, vedenie krúžkov, vedenie školskej, triednej kroniky, správcovstvo učebne (Babiaková, 2011). Ich súčasťou sú aj mnohé činnosti učiteľky, ktoré môžu a nemusia byť vykonávané priamo na pracovisku či počas reálnej pracovnej doby. Učiteľka je učiteľkou pre deti aj pre rodičov nepretržite, či je v práci, po pracovnej dobe, alebo má dovolenku.



príklady
z praxe

Z denníka učiteľky vyberáme príbeh **Učiteľka na dovolenke**.

Včera som sedela na námestí s kamoškami na káve, džavotali sme až nám slzy tiekli od smiechu. Zrazu z boku náraz, zovretie. Bez slova, bez varovania. V lone sa mi ocitlo mlčiace dieťa, hlavičku na mojej hrudi, rúčky okolo mňa. Nepovedala ani slovo, len ma tuho stískala.

Dala som jej dúhovú sklenenú guľôčku, čo nosím už dlho v taške pre takéto „útočiace“ deti. Občas som ju len tak vytiahla a obdivovala cez ňu svet. Bude v dobrých rukách.

2.2 Profesionálne kompetencie učiteľky materskej školy

Byť učiteľkou v materskej škole znamená disponovať širokou škálou predpokladov a spôsobilostí. Profesia učiteľa si vo všeobecnosti vyžaduje osobnostné predpoklady, ako napríklad schopnosť primeraného posúdenia reality, snahu po sebaapoznaní, tvorivosť a iniciatívu, schopnosť vytvárať pozitívne citové väzby, odolnosť voči záťaži, zmysel pre humor a zodpovednosť, schopnosť optimálnej komunikácie a nemenej dôležité sú aj morálne nároky na osobnosť učiteľa (Kariková, 2011). Výučba v materskej škole je procesom vysoko interakčne zaťaženým, deti sú zvedavé, sú často impulzívne, spravidla veľmi hravé a učiteľka v materskej škole musí byť osobnostne aj odborne vybavená na takúto prácu. Okrem poznatkov z metodiky jednotlivých vzdelávacích oblastí podľa štátneho vzdelávacieho programu musí disponovať aj celou škálou profesionálnych kompetencií.

Kompetencie učiteľa definuje Pedagogický slovník ako „súbor profesionálnych zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať

*svoje povolanie“ (Průcha, 2003). **Profesijné kompetencie** učiteľky v materskej škole „sú odborne-osobnostnou „výbavou“ (disponovanosťou) učiteľa na úspešný výkon profesie v podmienkach materskej školy“ (Lipnická, 2009, s. 192).*

Profesijný štandard učiteľa predprimárneho vzdelávania (Pokyn ministra č. 39/2017) vychádza z konceptu dimenzií spôsobilostí učiteľa, ktoré spracovali Kasáčová a Kosová (2006, s. 45). Je východiskovým dokumentom pre zadefinovanie profesie učiteľky v materskej škole v jednotlivých **kariérových stupňoch** (začínajúca, samostatná učiteľka, učiteľka s prvou, či druhou atestáciou) **a kariérových pozíciách** (riaditeľka, vedúca metodického združenia, triedna učiteľka). V profesijnom štandarde učiteľa predprimárneho vzdelávania sú rozpracované kompetencie a spôsobilosti v troch kategóriách:

1. **Kompetencie orientované na žiaka/dieťa**, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja.

Poznávanie dieťaťa je kľúčovým predpokladom pre rozvíjanie jeho osobnosti. Je predpokladom dobrej adaptácie dieťaťa na materskú školu (poznatie jeho zvykov, sociokultúrneho zázemia, individuálnych aj vývinových špecifik), ale hlavne zásadným predpokladom pre sprevádzanie dieťaťa v procese jeho učenia sa. Učiteľka v materskej škole musí poznať a neustále poznávať psychologické aj sociálne faktory ovplyvňujúce proces učenia sa každého konkrétného dieťaťa. Obrazne možno povedať, že „neučí vzdelávací program, ale dieťa“.

2. **Kompetencie orientované na edukačný proces**, na mediáciu, transformáciu a interakciu obsahu, vytváranie podmienok, ovplyvňovanie osobnostného rozvoja detí.

Obsah vzdelávania vymedzuje štátny vzdelávací program, ktorý však nie je „kuchárskou knihou“, podľa ktorej je možné vyučovať. Učiteľka musí disponovať didaktickými kompetenciami, ktoré jej umožňujú plánovať, realizovať aj hodnotiť výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti vždy vo vzťahu ku konkrétnemu dieťaťu či skupine detí. Takto sa výchovno-vzdelávacia činnosť stáva neopakovateľnou a adresnou (bližšie v kapitole 7). Dôležitú úlohu tu zohráva reflexia vlastného konania učiteľky, reflexia vlastného poňatia výučby ktorá zahŕňa aj jej kultiváciu.

3. **Kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa**, na vlastný profesijný rozvoj učiteľa a stotožnenie sa s profesijnou rolou a so školou.

Predpokladom pre plánovanie aj realizáciu vlastného profesijného rozvoja je schopnosť profesijnej sebareflexie. Ide nielen o prosté zhodnocovanie úspešnosti pôsobenia učiteľky, ale o „*riadenu, hodnotiacu reflexiu učiteľa v oblasti vlastnej komunikácie, výučby a hodnotenia žiakov na základe interpretácie záznamov o vlastnej vyučovacej hodine (video, audio, písomná dokumentácia) a autodiagnostických údajov za účelom zvýšenia vlastných profesijných kompetencií*“ (Hrabal, 2008, s. 107). Jedným z nástrojov profesijného rozvoja je vedenie si vlastného profesijného portfólia, v ktorom učiteľ dokumentuje svoju vlastnú pedagogickú prax, reflektuje ju prostredníctvom sebazpozorovania a sebareflexie (Valent, 2019). Takáto „zbierka“ pomáha poznať svoje silné, slabé stránky a takto profesijne rásť – plánovať svoj profesijný rozvoj a sebarozvoj. Základným východiskovým rámcom pre profesijnú sebareflexiu je kompetenčný profil v príslušnom profesijnom štandarde pre učiteľa materskej školy.

Nemenej dôležité je, aby učiteľ bol stotožnený so svojou profesijnou rolou a so školou, v ktorej pôsobí, jej kultúrou, hodnotami a špecifikami. Tieto sú súčasťou jeho profesijnej identity, ktorú možno považovať za „*nikdy nekončiaci proces integrácie osobnej a profesionálnej stránky stávania sa učiteľom*“ (Beijaard, 2004, s. 113). Znamená to, že učiteľom sa nestane len raz, stávame sa ním každý deň a ak má byť dobrým učiteľom, svoju profesijnú rolu musí neustále podrobovať sebareflexii.

Kompetenčný profil učiteľky konkrétnej materskej školy je okrem základu v profesijnom štandarde ďalej odvodený od hodnôt, zamerania, profilácie a cieľov školy a jej strategických zámerov. Dôležitou a neodmysliteľnou **súčasťou profesijnej výbavy učiteľky** je jej charakter a osobnostné kvality, jej vzťah k práci, k sebe, k deťom a rodičom. Rodičia zverujú do rúk učiteliek to najcennejšie, čo majú – svoje deti, preto sa intenzívne zaujímajú nielen o odbornú spôsobilosť učiteliek, ale aj o ich osobnostné kvality. Ilustruje to nasledujúca ukážka zo stretnutia rodičov novoprijatých detí v jednej materskej škole.

Tabuľka 2-1 Ukážka z profesijného štandardu pre učiteľky v materských školách (Pokyn ministra č. 39/2017)⁹

⁹ (Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení)

Príloha č. 1 – Učiteľ pre predprimárne vzdelávanie ¹⁰ (učiteľ materskej školy)	
Časť II. Vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa	
Kompetenčný profil	
Oblasti	Kompetencie
1. Dieťa	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa. 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa. 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa.
2. Výchovno-vzdelávacia činnosť	2.1 Ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania. 2.2 Plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť. 2.3 Realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť. 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa dieťaťa.
3. Profesionálny rozvoj	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj. 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou.



príklady
z praxe

Očakávania rodičov detí sa netýkajú len splnenia kvalifikačných predpokladov, ale často sú to práve osobnostné predpoklady učiteľky, ktoré si cenia najviac.

Rodičovské združenie – denník riaditeľky

Mali sme rodičovské združenie s novými rodičmi detí, ktoré do materskej školy nastúpia v septembri. Oznamila som im, do ktorej triedy budú ich deťúrence chodiť, zoznámila som ich s učiteľkami a poslala ich s nimi do tried, nech sa porozprávajú, nech sa ich poriadne všetko povypyujú, nech ich nešetrí. Aby už v septembri nebolo všetko také nové, nech sa cítia istejšie. Aj rodičia majú totiž „adaptačné problémy“. Súťaž o top otázku som síce nevyhlásila, ale ak by som to urobila, vyhrala by otázka, ktorú dostali kolegyně vo vedľajšej triede: „Môžem sa opýtať? Ste také mojčacie?“



podnety
na diskusiu

¹⁰ Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch používa aktuálne označenie učiteľ materskej školy.

1. Vráťte sa k situácii na s. 24 – Učiteľka na dovolenke. Čo všetko je predpokladom pre takéto správanie sa dieťaťa a učiteľky?
2. Učiteľka, ktorá dosiahne vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa, má byť **kompetentná identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa**. Reflektujte vaše doterajšie štúdium a konkretizujte, v akých predmetoch ste mali možnosť rozvíjať si túto kompetenciu.



1. Pozorujte počas pedagogickej praxe činnosti učiteľky a zaznamenajte, koľko času venuje činnostiam spojeným s hodnotením dieťaťa a spätnou väzbou k výsledku činnosti a učenia sa dieťaťa? Aké výroky učiteľka použila?

3 KURIKULUM

Pojem **kurikulum** prenikol výraznejšie k širšej pedagogickej verejnosti v roku 2008, keď sa v Slovenskej republike uskutočnila reforma vzdelávacích programov vymedzujúcich obsah vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania, predprimárnym počnúc. V pedagogickej encyklopédii (Průcha, 2009) sa dozvedáme, že pôvod slova kurikulum pochádza z latinčiny (curro, -ere = bežať; curriculum = beh, bežecká dráha; curriculum vitae = beh života). V kontexte vzdelávania tak možno tento pojem chápať ako „**beh života**“ školy. Vychádzajúc z tohto spojenia, kurikulum môžeme vnímať ako všetku skúsenosť dieťaťa, ktorú získava v škole – „**beh života dieťaťa/žiaka v škole**“. I keď sme pojem kurikulum takto stručne zadefinovali, musíme dodať, že v pedagogickej literatúre existuje viacero vymedzení tohto pojmu. Jeho chápanie je podmienené historickou skúsenosťou a kultúrnou rozmanitosťou, čo možno ilustrovať na výrazne odlišných podobách kurikula vychádzajúcich napríklad z európskej a americkej koncepcie.

Vo všeobecnosti by sme mohli rozlišovať **dva protikladné modely kurikula** (Průcha, 2009), a to **kurikulum ústretové**, ktoré zdôrazňuje rozvoj osobnosti dieťaťa (žiaka), a **kurikulum sprostredkujúce**, ktoré je charakteristické pevne stanoveným obsahom. Detailnejší obraz o podobe oboch modelov na príklade amerického a švédskeho kurikula pre predprimárne vzdelávanie vykresľujú v publikácii *Neposedné predškolské kurikulum* Pupala a Kaščák (2014). Diametrálnu odlišnosť oboch modelov sa snaží prekonať tzv. **interakčný model** (Průcha, 2009), ktorý kladie dôraz na získavanie poznatkov vďaka vlastnej činnosti, aktívnosti dieťaťa v procese vlastného učenia sa.

Tvorba kurikula je záležitosťou školskej politiky každého štátu, no zároveň prípravu takéhoto dokumentu podmieňujú i nadnárodné, globalizačné trendy. Niektoré krajiny presadzujú tzv. **centralizovanú kurikulárnu politiku** (normatívne, štátom riadené a kontrolované kurikulum), naopak v iných krajinách, najmä anglosaských, sa uprednostňovalo **decentralizované kurikulum**, tvorené učiteľmi, ktorí zodpovedajú za jeho obsah a kvalitu.



1. V publikácii *Neposedné predškolské kurikulum* (Pupala, Kaščák, 2014) si prečítajte kapitoly 1.2 a 1.3. Na základe prečítaného charakterizujte podstatné znaky modelov švédskeho a amerického kurikula. K akým základným modelom by ste tieto kurikulá priradili? Ku ktorému modelu sa približuje slovenské predškolské kurikulum?

Walterová (2004) opisuje **súčasnú tendenciu** hľadania nových prístupov, ktorých zámerom je nájsť rovnováhu medzi záujmami štátu (centrálne úroveň) a miestnymi podmienkami v jednotlivých školách. Vtedy je možné hovoriť o tzv. **dvojúrovňovom modeli kurikula**, ktoré je založené na **participatívnom** prístupe. Tento trend sa mimochodom postupne začal presadzovať aj v spomínaných anglosaských krajinách, v ktorých mal učiteľ tradične väčšiu slobodu tvoriť a realizovať vlastné kurikulum a centralizovaný model kurikula mu nebol vlastný. Avšak postupne aj v týchto krajinách došlo k vytvoreniu národných vzdelávacích programov – kurikul, ktoré určovali, aké požiadavky (ciele, obsahy) majú byť vzdelávaním dosiahnuté.

V podmienkach Slovenskej republiky bol dvojúrovňový model zavedený až v roku 2008, v praxi má tento model dve podoby:

- **štátny vzdelávací program**, t. j. štátny model kurikula – v ktorom sú vymedzené rámcové ciele vzdelávania, obsahové a výkonové požiadavky, ale aj organizačné podmienky, spôsoby overovania dosahovania štandardov, evaluačné postupy a pod.;
- **školský vzdelávací program**, t. j. školský model kurikula – v ktorom sú konkretizované rámcové ciele štátneho dokumentu na podmienky konkrétnej školy.

Povinné súčasti oboch podôb kurikula stanovuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov v § 6 a 7. V kapitole 8 sa zameriame na dôležitú súčasť školského vzdelávacieho programu, ktorou sú učebné osnovy.

3.1 Charakteristické znaky kurikula

Všeobecná charakteristika kurikula sa vzťahuje na **komplexnosť otázok**, ktoré pokrýva. Podľa Walterovej (1994, s. 53) má kurikulum zodpovedať na nasledovné otázky: „**prečo, koho, čomu, kedy, ako, za akých podmienok a s akými efektmi (očakávanými výsledkami) máme vzdelávať?**“

Tabuľka 3-1 Komplexnosť problémových oblastí, na ktoré sa kurikulum vzťahuje vyjadrené v odpovediach na otázky podľa Walterovej (1994, s.53) v prvom stĺpci.

Otázky vymedzujúce kurikulum (Walterová, 1994)	Implikované oblasti pre ich zodpovedanie
Prečo?	Zmysluplnosť kurikula, ciele, hodnoty, priority Prečo tvoríme kurikulum? Prečo staviame na vybranej filozofii? Prečo preferujeme konkrétne vybrané koncepcie? Prečo podporíme danú myšlienku?
Koho?	Cieľová skupina detí, pre ktoré kurikulum tvoríme Koho budeme vzdelávať? Aké sú špecifiká danej vekovej skupiny? Aké sú ich individuálne zvláštnosti? Aké sú ich doterajšie skúsenosti?
Čomu?	Obsah vzdelávania Čo je potrebné, aby si deti osvojili? Aké skúsenosti by sme mali deťom sprostredkovať? Aké hodnoty by mali poznať? Aké zručnosti by si mali osvojiť?
Kedy?	Časové vymedzenie Aký časový rozsah vytvoríme pre jednotlivé tematické projekty? v akej postupnosti budeme tematické celky radiť?
Ako?	Učebné stratégie, metódy a postupy Aké učebné stratégie zvolíme, aby bolo naše učenie efektívne? Ako sa deti najlepšie učia? Ako podporíme komunikáciu a kolaboráciu detí v triede? Ako budeme tvoriť učebné situácie?

Za akých podmienok?	<i>Vonkajšie podmienky realizácie</i> Ktoré právne dokumenty musíme rešpektovať? Akým organizačným podmienkam sa musíme podriaďovať? v akom učebnom prostredí budeme kurikulum realizovať? Akú metodickú podporu môžeme dostať?
S akými efektmi?	<i>Evaluácia a hodnotenie výsledkov</i> Čo bude predmetom hodnotenia? Aké si stanovíme kritériá kvality? Ako odmeriame výsledky, ktoré sme dosiahli? Ako a koho budeme o výsledkoch informovať?

Pre nás budú zadefinované otázky dôležité najmä vtedy, keď budeme hovoriť o tvorbe kurikula v materskej škole na úrovni školy (školský vzdelávací program), ale aj na úrovni triedy, (tematické plány, projekty pre triedu) (bližšie kap.8)¹¹. Práve vtedy si učiteľka ako tvorca školského kurikula musí uvedené otázky položiť a zodpovedať ich.

Oficiálne schválené kurikulárne dokumenty vyjadrujú len jednu z foriem existencie kurikula, a to **formu projektovú**. Avšak medzi projektom (plánom) a dosiahnutými výsledkami vždy existuje istá odlišnosť. Okolnosti nikdy nedovoľujú navrhnutú koncepciu realizovať v plnom rozsahu. Je dôležité pripomenúť, že život školy, podobne ako život človeka, je proces dynamický a nevyvíja sa len podľa očakávaných plánov. Do života školy vstupujú rôzne faktory, ako napríklad aktuálne poznatky detí, náhodné stretnutia so zaujímavými ľuďmi, vzbudenie záujmu detí o novú problematiku, materiálne a organizačné zmeny, spoločenské udalosti, chorobnosť detí, atď. Uvedené súvisí so skutočnosťou, že rozlišujeme niekoľko foriem existencie kurikula. Dvořák (2012) konštatuje, že v odbornej literatúre sa značne rozšíril ich definovaný počet, čo niekedy spôsobuje ťažšiu orientáciu v ich prehľade. Autor preto odporúča vychádzať z hrubého rozlíšenia, ktoré je uvedené v nasledujúcej tabuľke v prvom stĺpci.

11 Hovoriť môžeme nielen o **rôznych formách kurikula**, ale aj rôznych **úrovních kurikula**, viažucich sa na akty rozhodovania o nich. Thijs a van den Akker (2009, In Dvořák, 2012, s. 21) ich opisuje na piatich úrovniach – od úrovne supra až po úroveň nano.

Supra – nadnárodná úroveň (Európske referenčné rámce); Makro – úroveň systém, národný štát (národný kurikulárny dokument); Mezo – úroveň škola (školský vzdelávací program); Mikro – úroveň trieda, učiteľ (tematické plány, prípravy a projekty), Nano – úroveň dieťa/ žiak (individuálny vzdelávací plán).

Uvedené úrovne kurikula nemusia byť vždy rovnako vnímané a zhodne vymedzované. Napríklad Posner (2004) radí vyučovaciu hodinu na úroveň mikro a usporiadanie jednotlivých vyučovacích hodín (lekcií) vo vybranom študijnom programe radí na úroveň makro.

Tabuľka 3-2 *Formy existencie kurikula vychádzajúce z terminológie TIMSS¹² podľa Průchu (2009) a spracované v prehľade Dvořáka (2012, s. 23).*

Formy existencie kurikula	
Zamýšľané	konceptná forma – koncepcia, vízia, plány obsahujúce národné priority vzdelávacej koncepcie rôznych záujmových skupín
	projektová forma – vzdelávacie programy, učebné plány a osnovy, vzdelávacie štandardy, učebnice
Realizované	realizačná forma – obsah vzdelávania v jednotlivých situáciách, ktoré prezentuje učiteľ alebo iné výukové médium
	rezultátová forma – obsah vzdelávania vnímaný žiakmi, vzdelávacie výsledky (osvojené učivo)
Dosiahnuté	efektová forma – efekty obsahu vzdelávania v profesijnej kariére človeka, ale aj v jeho osobnostných postojoch (spoločenských, politických atď.)

O rovinách kurikula podobne zmýšľa aj Walterová (2004). V jej vymedzení tiež nachádzame rovinu plánovaného kurikula, realizovaného a dosiahnutého kurikula. Odkazuje však aj na tzv. **skryté kurikulum**, ktoré nie je explicitne vyjadrené v konkrétnych dokumentoch, avšak dieťa si ho osvojuje každodenným životom v triede. Lojdová (2015) v skrytom kurikule vidí také skúsenosti, ktoré sa detí priamo dotýkajú, i keď sa priamo nespájajú s formálnym kurikulumom¹³. Autorka naznačuje konkrétne príklady prítomnosti skrytého kurikula podieľajúce sa na vytváraní edukačnej reality v škole. Tieto sú prítomné v denných rutinách, rituáloch, školských normách, ceremoniáloch, počas stravovania, na chodbách, v šatniach. Skryté kurikulum sa odráža v spôsobe hodnotenia dieťaťa, v usporiadaní triedy či v triednych pravidlách. Za neoddeliteľnú súčasť skrytého kurikula považuje Valenta (podľa Lojdová, 2015) sociálne zručnosti, ktoré sa neustále (často aj bez priameho zásahu učiteľa) rozvíjajú cez sociálny klímu školy, cez učiteľovo konanie a vzájomné vzťahy.

¹² TIMMS – komparatívna medzinárodná štúdia matematického a prírodovedného vzdelávania (The Trends in International Mathematics and Science Study). Sú v nej porovnávané výsledky 9-10 a 13-14 ročných žiakov. Testovania sa Slovenská republika zúčastnila po prvý krát v roku 1995.

¹³ Podľa Bombu nie je ľahké stanoviť hranicu medzi skrytým a formálnym kurikulumom. „Formálne kurikulum sa prelína v efektoch svojej prítomnosti v spoločenskej a edukačnej realite so skrytým kurikulumom“ (Bomba, 2013, s. 29), pričom „obsah skrytého kurikula je chápaný aj ako obsah ideológie prevládajúcej v spoločnosti“ (tamtiež).



príklady
z praxe

Z denníka učiteľky vyberáme:

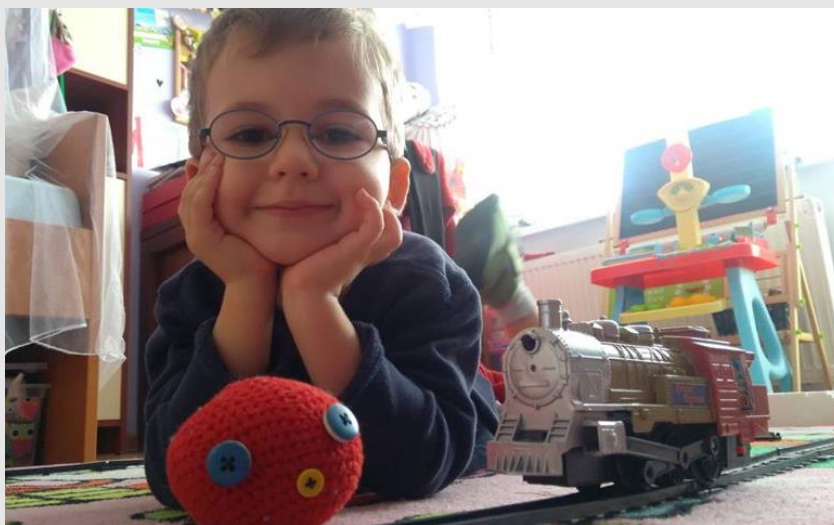
Ráno si kedy-tedy v rannom kruhu hovoríme, z čoho sme dnes veselí či smutní. Snažíme sa tak deťom dať priestor na sebaujadrnenie a tiež ich učiť aktívne počúvať a chápať, že aj ostatní majú svoje radosti, smútky a emócie, že je to prirodzené a že mnohé z týchto smútkov a radostí máme spoločné. Deti sa tak učia, že vôbec nie je nenormálne, keď má človek zmiešané pocity – naraz cíti radosť aj strach, smútok aj milé dojatie. Deti sa tak učia poznávať samy seba a empaticky rozumieť iným.

Dnes v rannom kruhu prišla taká úplne ukážková chvíľka, keď jedno päťročné dievčatko zobralo Gul'ka do ruky a hovorí mu:

„Vieš, Gul'ko, ja som dnes šťastná, lebo som v škôlke. Ale som smutná, že som musela ísť do škôlky. No vyber si z toho, Gul'ko.“

Šťvorročné dievčatko vedľa nej jej položí ruku na plece, nakloní sa a hovorí: „Ja ťa úplne chápem.“ A deti začali hlávkami prikyvovať. Všetky to poznajú.

A ja tiež, zároveň sa mi chce aj nechce. No vyber si z toho, Gul'ko. :)



Obr. 6 Aktivita detí v triede sprevádza kamarát Gul'ko (Zdroj: archív autoriek)

Iné dôležité charakteristiky kurikula, s ktorými sa stretávame v odbornej literatúre, sú **šírka, hĺbka a rigoróznosť (prísnosť v zmysle záväznosti)** kurikula. Tieto atribúty sú často predmetom komparačných analýz, tak ako napríklad v štúdiu s názvom *International comparative study: The Australian curriculum and the British Columbia new curriculum* (2018). Tvorba kurikula (a to na akejkol'vek úrovni), sa neodmysliteľne viaže na vymedzenie týchto atribútov. **Šírka** sa vzťahuje na počet tém alebo obsahov

stanovených v kurikule. **Pre charakteristiku hĺbky** kurikula je príznačné vymedzenie detailnosti, v akej by mal učiaci sa (dieťa, žiak) preniknúť do vybranej témy. Rigoróznosť možno chápať ako vymedzenie kognitívnej náročnosti, ktorá bude od učiaceho sa požadovaná.

Vymedzenie šírky, hĺbky a rigoróznosti kurikula pre predprimárne vzdelávanie je obzvlášť náročnou záležitosťou, pretože tieto atribúty determinujú stanovenie záväzného učiva či výkonových štandardov. Podmieňujú taktiež výšku nárokov na odbornú prípravu učiteľa i jeho slobodu v rozhodovaní a tvorivosti. Luke a iní (2008, s. 17), zdôrazňujú, že v súčasnosti je potrebné hľadať akýsi profil „**optimálneho kurikulárneho rámca**“, v ktorom bude zabezpečená rovnováha medzi požiadavkami kurikula, ktoré sú v ňom deklarované (tzv. informovaná preskripcia) a tvorivosťou učiteľa (informovaným profesionalizmom).



Schéma 3-1 Optimálny kurikulárny rámec ako hľadanie rovnováhy medzi požiadavkami kurikula a tvorivosťou učiteľa. Vytvorený na základe práce Luke a iní, 2008.



Zmienka o odlišnosti vývoja európskeho a amerického kurikula (s. 29) poukazuje na jeho dôležitú charakteristiku – **tvárnosť**. **Kurikulum je konštrukt, ktorý sa neustále mení a vyvíja**, reflektuje hodnoty spoločnosti a tieto pretavuje do jeho plánovanej, teda tzv. koncepcnej podoby. Průcha (2009) v štruktúre kurikula identifikuje **štyri dimenzie**, a to:

Ideovú – ktorú vyjadrujú vzdelávacie ciele v reflexii spoločenských ideálov a hodnotovej orientácie spoločnosti (edukačná paradigma). V súčasnosti je presadzovaná humanisticky orientovaná koncepcia vzdelávania, ktorá zdôrazňuje harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa. Ideová dimenzia zahŕňa aktuálne spoločenské výzvy viažuce sa na ekonomické, ekologické či globalizačné aspekty. Tieto sa následne premietajú do edukačného procesu.

Obsahovú – táto je základným stavebným kameňom každého kurikula. Bližšie konkretizuje vzdelávacie ciele a obsahy, ktoré majú byť dieťaťu v škole sprostredkované. Na Slovensku po roku 2008 začal byť v kurikulárnych dokumentoch kladený vyšší dôraz na kompetencie¹⁴, ktoré sú charakteristické tým, že vedú k premosteniu medzi získanými vedomosťami a schopnosťami dieťaťa.

Organizačnú – spája sa s celkovým školským systémom a druhom škôl. V rámci tejto dimenzie zohrávajú dôležitú úlohu aj školské dokumenty – ŠVP a jeho súčasť – učebné osnovy, ale aj metodické príručky, ktoré sú tvorené v nadväznosti na národnú školskú politiku.

Metodickú – jej zameranie sa spája s usmerňovaním, zabezpečením a celkovým riadením edukačného procesu, v ktorom dominantnú rolu zohráva učiteľka. Od nej totiž závisí voľba optimálnych učebných metód a stratégií či vytvorenie učebných podmienok. Táto dimenzia odkazuje aj na vhodný výber učiva, na plánovanie a na metodický postup smerujúci k optimálnej efektívnosti celkového edukačného procesu.

¹⁴ Kompetencie sú chápané ako nevyhnutné zručnosti, vedomosti a postoje potrebné pre osobný život a život v spoločnosti.

3.2 Kurikulum pre predprimárne vzdelávanie

Kurikulum je odrazom predstáv spoločnosti o hodnotách, ktoré pokladá za nevyhnutné a potrebné pre aktuálny, ale i budúci život dieťaťa. Prostredníctvom vzdelávacích cieľov preto vymedzuje to, čomu by sa malo dieťa v škole učiť, aké kompetencie a zručnosti by si malo dieťa rozvíjať, aby svoj život prežívalo úspešne, šťastne a plnohodnotne. Mali by sme sa preto pýtať: na akých na hodnotách a pedagogických princípoch by malo stáť kurikulum pre predprimárne vzdelávanie? Ktoré hodnoty by sme mali považovať za východiskové a všeobecne akceptovateľné?

V minulom storočí upriamila Ellen Keyová¹⁵ (1849-1926), švédska novinárka a spisovateľka, pozornosť na kľúčovú hodnotu výchovy a vzdelávania – na dieťa. **Rešpektovanie hodnoty dieťaťa a detstva možno pokladať** v predprimárnom vzdelávaní za **fundamentálne**. Upozorňuje na ne aj Bruceová (1996) v publikácii *Desať princípov predškolskej pedagogiky*. Autorka zároveň definuje ďalších deväť princípov, ktoré je potrebné v predprimárnom vzdelávaní rešpektovať:

1. Detstvo je hodnotné samo o sebe, nie je len prípravou na dospelosť.
2. Dôležité je dieťa ako celok.
3. Učenie nie je „škatuľkované“ – všetko spolu navzájom súvisí.
4. Veľký význam má vnútorná motivácia, ktorá sa mení na činnosť, ktorú si dieťa samo podnecuje a riadi.
5. Dôraz je kladený na sebadisciplínu (sebaovládanie).
6. Vývoj dieťaťa je možné rozdeliť na špecifické obdobia.
7. S výchovou a vzdelávaním je potrebné začať od toho, čo už dieťa vie.
8. Dieťa má svoj vlastný vnútorný život, ktorý sa vynára na povrch za priaznivých podmienok.
9. Pre dieťa sú najdôležitejší ľudia, s ktorými vstupuje najčastejšie do kontaktu.
10. Výchova dieťaťa je ponímaná ako vzájomné pôsobenie medzi dieťaťom a vonkajším prostredím, ktorého súčasťou sú iní ľudia i poznanie ako také.

Ak teda berieme do úvahy vyššie uvedené princípy, môžeme vyvodiť stručný záver, že **kurikulum pre predprimárne vzdelávanie stavia do pozornosti dieťa (osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie)** a jeho potrebu poznávať svet

¹⁵ Ellen Keyová knihou *Storočie dieťaťa* (1909) prispela k zásadnému obratu v pedagogike a odkloneniu od tradičnej školy. Dielo Keyovej je voľne dostupné v anglickom jazyku na stránke <http://www.gutenberg.org/files/57283/57283-h/57283-h.htm> (Key, 2018).

v interakcii s inými (rovesníkmi i dospelými) jemu prijateľným spôsobom – najmä prostredníctvom hry. V tejto kapitole preto hovoríme o kurikule, ktoré počíta s hrou ako s fundamentálnou stratégiou dosahovania cieľov predprimárneho vzdelávania – **kurikulum založené na hre (play based curriculum)**.

Ciele štátneho vzdelávacieho programu – kurikula, nás nútia zamýšľať sa nad hľadaním optimálnych stratégií ich naplnenia. Tieto stratégie, ako sme už v publikácii naznačili, musia rešpektovať dieťa a jeho vývinové potreby a zároveň musia podporovať učenie sa dieťa – t. j. celkový rozvoj jeho osobnosti. Najprirodzenejšiu cestu učenia sa pre dieťa predstavuje hra, je preto logické a žiaduce v predprimárnom vzdelávaní z hry vychádzať a chápať ju ako **nevyhnutnú integrálnu súčasť kurikula**. I keď samotná hra nie je vždy v kurikulárnych dokumentoch explicitne vyjadrená, nad jej začlenením do jednotlivých vzdelávacích oblastí by mala učiteľka vždy uvažovať, aby sa potenciál hry vo výchovno-vzdelávacom procese využil v čo možno najširšej miere v prospech rozvoja detí. Autorka Elisabeth Woodová (2013, s. 70) v tejto súvislosti píše o tzv. **koncepte potencionálneho priestoru** (concept of potential spaces), ktorý vníma ako výzvu pre učiteľku, pretože v projektovej rovine kurikula (očakávané výsledky pre väčšinu detí) a v dosiahnutej úrovni kurikula (niektoré deti majú potenciál presiahnuť stanovené očakávania, iné zas potrebujú na ich dosiahnutie dlhší čas) sa vždy objavujú rozdiely. Komplexnosť dosiahnutého kurikula vníma, podobne ako Walterová (1994) či Bomba (2013), omnoho hlbšie – cez všetku skúsenosť dieťaťa, ktorú v prostredí materskej školy získava. Uvažuje nad tým, čo je pre jednotlivé deti cenné a dôležité, aby sa učili. Berie do úvahy ich záujmy a predispozície a uvedomuje si skutočnosť, že dosiahnuté kurikulum podmieňuje celková kultúra školy – pravidlá triedy, usporiadanie priestoru, prístupy k výučbe, ale aj také detaily, akými sú napríklad spôsoby vzájomného privítania sa v škole, preukazovanie vzájomného rešpektovania a komunikácie atď. V praxi je preto dôležité hľadať rovnováhu medzi potrebami a záujmami detí a potrebami a predstavami spoločnosti. Ak vezmeme do úvahy skutočnosť, že potreby a záujmy detí, ktoré sa najčastejšie projektujú v ich spontánnych hrách, môžu priaznivo ovplyvniť aj plánovanie výchovno-vzdelávacích činností, tak **budeme túto rovnováhu hľadať práve medzi spontánnou hrou detí a riadenými činnosťami**, ktoré zámerne pripravuje učiteľka.

S príležitosťami takéhoto postupu počíta aj Woodová (2013), čo deklaruje v modeli tzv. integrovaného kurikula a pedagogických prístupov (Integrated Curriculum and Pedagogical Approaches). Model (Schéma 3-2) zohľadňuje spomenutý koncept potencionálneho priestoru, ktorý vzniká na pomyslenej osi, medzi dvoma charakterovo

odlišnými, no neustále na seba nadväzujúcimi a rozvíjajúcimi sa fenoménmi – medzi hrou a prácou, alebo aj inak povedané **medzi dvoma zónami – učiteľskou vedenými aktivitami (riadené učenie – tebaučenie) a deťmi iniciovanými aktivitami (spontánna hra a aktivita – sebaučenie).**

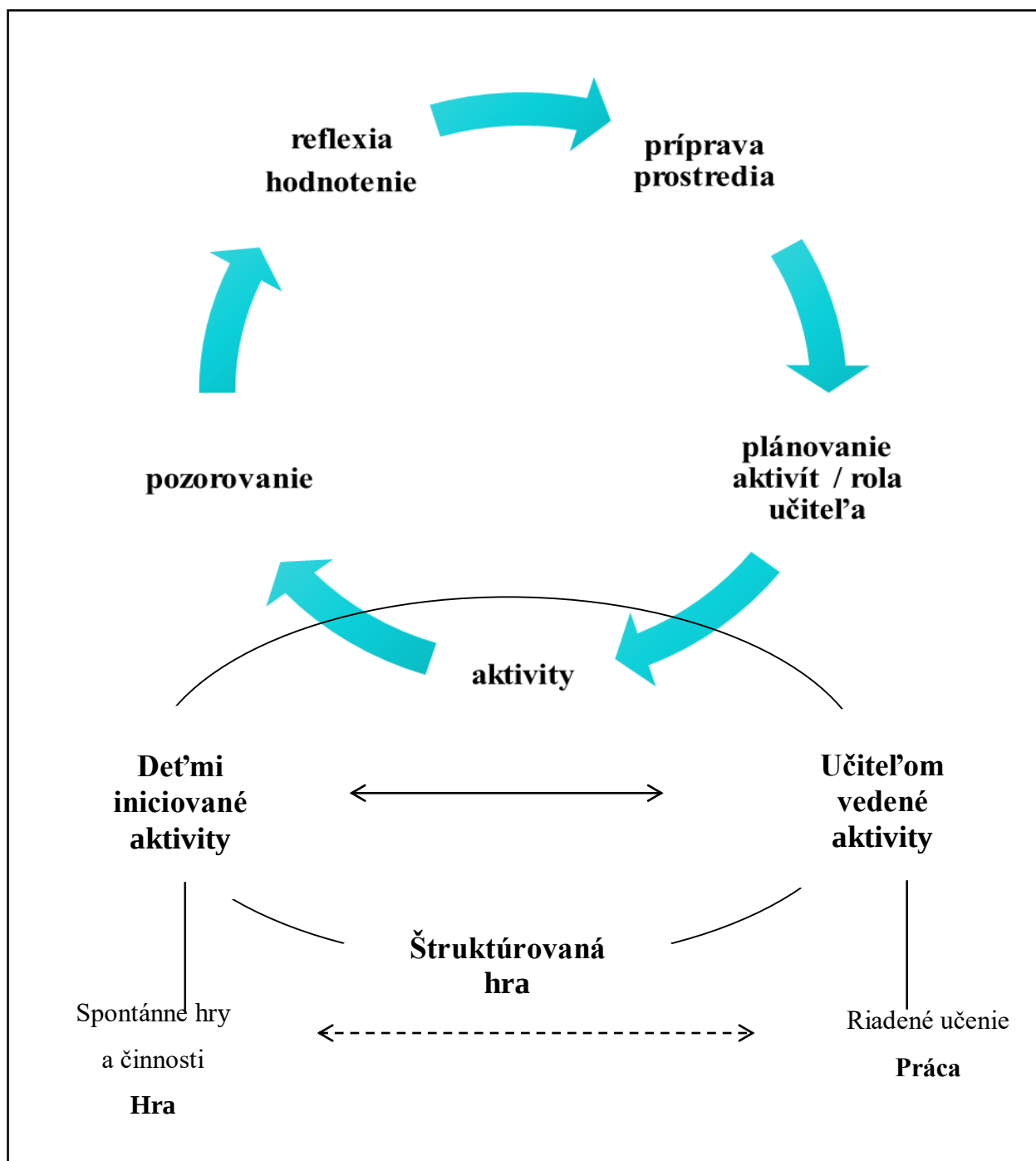


Schéma 3-2 Modifikovaný model integrovaného kurikula a pedagogických prístupov podľa Woodovej (2013, s. 71)

Priestor medzi oboma protipólmi je vyplňaný **štruktúrovanou hrou**, môžeme ju nazvať aj hrou didaktickou či edukačnou, ktorá je z pohľadu dieťaťa viac hrou v jej čistej podobe, ak sa približuje viac k zóne spontánnych hier. Naopak, ak sú aktivity v tomto priestore viac štruktúrované, dieťa ich pociťuje ako prácu. Stáva sa, že deti do svojich spontánnych hier prizvú učiteľku, v tom momente sa z nej stáva ich partnerka v hre, spoluhráčka. Prijatím roly, tak učiteľka naplňa predstavy detí, ich scenár a požiadavky na hru. Učiteľka deťom viac načúva a hru z pozície spoluhráčky pozoruje.

Deti sa niekedy rozhodnú aj pre hry, ktoré majú pevnejšiu štruktúru. Napríklad hry s pravidlami (stolové hry, pexeso, domino atď.) alebo činnosti, ktoré svojím charakterom pripomínajú viac prácu - čítanie rozprávkovej knihy, pozorovanie nazbieraných prírodnín mikroskopom, zaznamenávanie vlastného pozorovania a pod. Ak je v triede navodená téma, ktorá deti zaujme, potom pestrosť ich aktivít a tvorivosť ich činností môže prispieť k zotieraniu rozdielov medzi prácou a hrou; oba fenomény budú vzájomne prepojené a budú sa vhodne dopĺňať.

Počas spontánnych hier neraz vznikajú momenty, ktoré prinášajú širší edukačný potenciál. Vtedy by mala učiteľka situačne vhodne zareagovať a vniesť do detskej hry inovatívne prvky, ktoré môžu byť z pohľadu dieťaťa vnímané ako výzva, pričom činnosti, ktoré dieťa aj po učiteľkinom zásahu vykonáva, stále vníma ako dobrovoľné, teda ako hru. Takýmto spôsobom učiteľka vnáša do hier prvky didaktického charakteru, vytvára premostenie medzi svetom dieťaťa a požiadavkami spoločnosti, ktoré sú vyjadrené v zámeroch kurikula. Učenie sa môže byť potom pre dieťa celkom prirodzený a zábavný proces, ktorý bude podfarbený emocionálnym zážitkom. Spontánna hra začne meniť svoju pôvodnú podobu, charakter činnosti detí na pomyslenej osi medzi spomenutými zónami (učiteľkou a deťmi iniciovanými aktivitami) sa posunú do priestoru, ktorý je **potenciálnym zdrojom učenia sa dieťaťa – rozvojovým potenciálom pre dieťa**. Ak teda budú deti modifikované činnosti stále pociťovať ako zaujímavé a zábavné, tak sa učiteľke podarilo zachovať v aktivitách detí dôležité prvky hry v jej čistej podobe a zároveň sa jej darí posúvať dieťa **zo zóny aktuálneho rozvoja do zóny potencionálneho rozvoja dieťaťa** v zmysle teórie Vygotského.

Je prirodzené, keď v materskej škole spontánna hra či aktivita mimovoľne prerastie do zóny riadeného učenia, v ktorej učiteľka zámerne rozvíja potenciál dieťaťa. **Obe zóny sa tu neustále dopĺňajú a prelínajú**, podobne ako v nasledovnej ukážke.



príklady
z praxe

Jurko a Adam pripravujú šalát v centre varenia. Hrajú sa síce s maketami ovocia a zeleniny, ale šalát pripravujú s veľkým zánietením. „Kto chce náš šalát?“ opýta sa Jurko. „Ja si prosím,“ povie Katka a usadí sa k stolu. Chlapci položia misu so šalátom na stôl a naservírujú jej na tanierik pripravenú dobrotu. Katka naberá veľkou lyžicou a chváli chlapcov. „Hmm, je dobrý. Aj moja mama robí taký šalát.“ Vtom Adamko na tanierik odoberie z pripraveného šalátu a prinesie ho ochutnať aj pani učiteľke. Učiteľka ochutnáva šalát a oceňuje kuchárov: „Je výborný, dali ste si záležať! Čo ste do doň pridali?“ Adam vymenuje všetko, čo do šalátu pridali. „Hm, je to dobré. Aj nabudúce, si dám váš šalát, ale asi iba ovocný. Ďakujem.“ Adam odbehne za Jurkom a teší sa: „Chutil jej. Teraz chce ovocný!“ „Dobre,“ povie Jurko. „Tak tam dáme jablká, hrušky, slivky a pomaranče.“ Len čo šalát dokončia, uteká za učiteľkou a ponúka jej šalát, ktorý má rada. „A teraz chceš aký?“ „Dám si šalát z troch druhov ovocia.“

Situácia sa niekoľkokrát opakuje. Učiteľka vyslovuje svoje požiadavky – šalát z ovocia, ktoré rastie na strome; šalát z ovocia, ktoré má kôstku; šalát z ovocia, ktoré má červenú farbu; šalát zo zeleniny; šalát bez cibule; šalát bez paradajok atď. Chlapci sa tešia záujmu zo strany učiteľky a neskôr sa pýtajú aj detí, ktoré sú v triede, aký šalát im môžu pripraviť.

V zóne riadeného učenia navodzuje aktivity učiteľka, pričom ich tvorí zámerne v nadväznosti na kurikulum (ŠVP). Aktivity by mali deti zaujať predovšetkým hrovým charakterom. Deti by v nich mali mať možnosť tvoriť, uplatniť svoju fantáziu, hľadať riešenia problémových situácií či matematických úloh. V aktivitách môžu deti nadobúdať nové alebo zdokonaľovať už skôr získané zručnosti. Učiteľkou vedené aktivity sa môžu neskôr stať **zdrojom nápadov pre spontánne hry**. Deje sa to najmä vtedy, ak riadené aktivity u detí zanechajú **silnú emocionálnu stopu**. Napríklad ak navštívia zaujímavé miesta, ako botanickú či zoologickú záhradu, galériu alebo múzeum, a zároveň tam majú možnosť aktívnym spôsobom spoznať tieto miesta a ľudí, ktorí tam pracujú. Nestačí deťom len vysvetľovať, mali by sme im nechať priestor na činnosť, priamu skúsenosť, mali by sme s nimi diskutovať, klásť otázky na zamyslenie. Najcennejšie zážitky deti získajú vtedy, keď majú možnosť zapojiť sa napríklad do kŕmenia zvierat, sadenia rastlín,

namaľovať vlastný portrét, vyskúšať novú výtvarnú techniku či realizovať jednoduchý pokus.

Woodovej model prepája zónu spontánnej hry a riadeného učenia, umožňuje zosúladiť deťmi iniciované hry s cieľovými požiadavkami kurikula a snaží sa obe zóny vzájomne vyvažovať. Model učiteľku nabáda k integrácii hrových prvkov a hrového učenia aj v zóne riadených aktivít. Rovnováha medzi oboma zónami máva premenlivý charakter. Túto vyrovnanosť môže ovplyvňovať množstvo faktorov, napríklad vekové zloženie detí v triede, ich záujmy a preferencia hier, špecifické vzdelávacie potreby detí, vzájomná interakcia medzi deťmi, materiálne zabezpečenie, prostredie triedy a školy atď. Vhodnosť a efektívnosť ich zaradenia závisí aj od schopnosti učiteľky reflektovať detskú hru a zosúladiť ju s požiadavkami kurikula, čo je proces, v ktorom učiteľka neustále vykonáva nasledovné činnosti:

- **Pripravuje prostredie na spontánnu hru a riadené aktivity**
 - Uvažuje nad tým, ako prepojí interné a externé prostredie.
 - Zvažuje, ako materiálne zabezpečí jednotlivé centrá aktivít v triede a ako zabezpečí pestrosť aktivít – zvažuje, aké a ktoré objekty môžu deti zaujať v jednotlivých centrách aktivít.
- **Plánuje a realizuje aktivity**
 - Plánuje aktivity v súlade so zámermi kurikula, zvažuje primeranosť cieľových požiadaviek. Plánuje, ako môže podporiť spontánne i riadené činnosti detí.
 - Vymedzuje čas na hru a vzdelávacie aktivity v ich vzájomnej komplexnej podobe.
 - Stavia na predchádzajúcich skúsenostiach a zážitkoch detí, vychádza z ich záujmov a z detskej zvedavosti.
- **Pozoruje a hodnotí**
 - Priebežne hodnotí, reflektuje a dokumentuje učenie sa detí: snaží sa zachytiť a pochopiť, ako sa deti učia, čo ich zaujíma, aké vlastné teórie o fungovaní sveta si v aktivitách overujú.
 - Identifikuje čo sa deti naučili v hrách, ale aj riadených aktivitách.
 - Dokumentuje učenie sa detí, na základe reflexie zvažuje, ako pripraví ďalšie podnetné hry a aktivity.
 - Poskytuje deťom neustále spätnú väzbu (formatívne hodnotenie), o ich pokroku informuje rodičov, resp. iných zákonných zástupcov.

- Evaluácia edukačného procesu v triede by mala smerovať k celkovému hodnoteniu školského kurikula.
- Učiteľka plánovaním a realizovaním riadených aktivít poskytuje deťom **nové výzvy** aj na ich spontánne aktivity. Postrehy z pozorovania detí zas môže premyslene využiť pri organizovaní a vytváraní učebného prostredia na ich spontánnu hru. Aj takéto momenty Woodová (2013) vníma ako vytváranie pomyselných mostov medzi spontánnou hrou a učiteľkou riadenými aktivitami. Premostenie v týchto dvoch zónach tvorí v materskej škole edukačný proces, v ktorom sa prepájajú tri fenomény – **hra, učenie a učenie sa** a do interakcie vstupujú tri kľúčové činitele – **dieťa, učiteľka, učivo**. V kapitolách 5, 6, 7 sa preto budeme bližšie jednotlivým vymenovaným prvkom podrobnejšie venovať.



1. Vráťte sa k príkladu z praxe na **s. 41** a diskutujte o vzniknutej situácii. V ktorých momentoch využila učiteľka spontánnu hru na plnenie cieľov predprimárneho kurikula? v ktorých momentoch využila učiteľka hru na diagnostické účely?
2. Pokúste sa hru detí v ukážke analyzovať podľa Woodovej modelu, ktorý prepája zónu spontánnej hry a riadeného učenia. Aký potenciál pre učenie sa detí vidíte v situácii?

4 VARIABILNOSŤ PEDAGOGICKÝCH PRÍSTUPOV A PROGRAMOV V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Všetky materské školy v Slovenskej republike, ktoré sú zaradené do **siete škôl a školských zariadení SR**, čiže zoznamu škôl a školských zariadení, majú právo, ale i povinnosť uskutočňovať výchovu a vzdelávanie podľa školského zákona.¹⁶ Znamená to, že pre materské školy je národné kurikulum (ŠVP) **záväzná** a pri tvorbe **vlastných školských vzdelávacích programov (ŠkVP)** učitelia vychádzajú z tohto dokumentu. V pedagogickej praxi je dosahovanie vzdelávacích cieľov v jednotlivých materských školách realizované aj na základe odlišných prístupov, ktoré sú **odrazom stotožnenia sa s vybranými pedagogickými koncepciami** (napr. pedagogikou Márie Montessoriovej), **alebo aj rôznorodými projektovými aktivitami** zameranými napríklad na rozvíjanie environmentálnej a prírodovednej gramotnosti, na podporu zdravia a zdravého životného štýlu, na rozvíjanie regionálnej výchovy a pod. Svojrázny charakter každej materskej školy dotvára aj **jedinečnosť pedagogického rukopisu jednotlivých učiteliek**.

Na Slovensku bola inštitucionálna výchova detí predškolského veku najmä v období socializmu obrazom modelu výchovy a vzdelávania základných škôl (školovanie). V 90. rokoch 20. storočia, po zmene spoločensko-politickej situácie, samotné učiteľky prehodnocovali svoje pedagogické postupy a hľadali nové prístupy vo vzdelávaní. Obzvlášť v materskej škole tieto snahy smerovali k zmene prístupu k dieťaťu. Ústrednou témou týchto zmien sa stal *„rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho socializácia a integrácia do sveta dospelých“* (Opravilová, 2016, s. 40).

Obdobie konca minulého storočia bolo u nás priaznivé na implementáciu rôznych, na rozvoj osobnosti dieťaťa orientovaných vzdelávacích programov. Tieto programy, u nás často označované aj ako **alternatívne koncepcie**, sú pre svoju myšlienkovú silu a nadčasovosť v materských školách uplatňované aj dnes.

V ďalšom texte bude predstavená jedna z alternatívnych koncepcií – pedagogika Márie Montessoriovej, ktorá si na Slovensku získava čoraz viac nadšencov. Predstavíme si aj koncepciu Reggio Emilia, ktorá si získava veľkú obľubu vo svete, hoci v našich

¹⁶ Zákona č. 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

podmienkach zatiaľ veľmi známa nie je. Tiež sa zoznámime s programom Krok za krokom, ktorý v 90. rokoch minulého storočia výrazne zmenil pohľad učiteliek na edukačný proces, a to najmä na organizáciu učenia sa detí v triedach.

4.1 Pedagogika Márie Montessoriovej

Najznámejšou alternatívnou koncepciou, ktorá v súčasnosti zaznamenáva veľký záujem u učiteliek MŠ, ako aj rodičovskej verejnosti, je prepracovaný výchovno-vzdelávací systém talianskej lekárky Márie Montessoriovej (1870 – 1952). V našich materských školách sa začal uplatňovať až po revolučných zmenách v roku 1989, hoci už v roku 1926 bola do českého jazyka preložená jej *Průručka vědecké pedagogiky*. Ako píše Průcha a Koťátková (2013, s. 129) „slobodná výchova so silnou dôverou v každého jedinca bola prekážkou fašistickej ideológie“ či už v jej rodnom Taliansku, ako aj v celej vtedajšej Európe. Prirodzene, ten istý dôvod bránil jej prijatie aj v neskoršom povojnovom a socialistickom Československu.

Montessoriová princíp slobodnej výchovy realizovala ako rešpektovanie **biologickej slobody** dieťaťa (dbala na tvorivé - hnacie sily vývinu), rešpektovanie **sociálnej slobody** a **pedagogickej slobody** (vedenie dieťaťa k samostatnosti prostredníctvom uvoľnenia jeho energie pre samostatné a slobodné konanie). V praxi sa to prejavuje napríklad tým, že dieťa si samo volí činnosti, ktoré chce vykonávať, vyberá si materiál, s ktorým chce pracovať. Určuje, ako dlho chce pracovať, s kým chce pracovať. No neznamená to, že dieťa má činnosti striedať náhodne, prípadne, že by ich nemalo ukončiť (Opravilová, 2016).

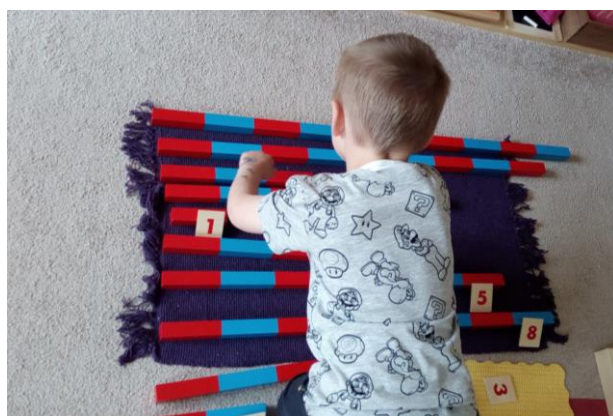
Výnimočnosť pedagogickej koncepcie Marie Montessoriovej v materských školách Průcha a Koťátková (2013) identifikujú v desiatich oblastiach:

1. **Obsah výchovy a vzdelávania** – je úzko previazaný s **pripraveným prostredím**, ktoré je originálne a výskumne overené. Umožňuje dieťaťu skúšať a učiť sa nezávisle od iných.
2. **Priestor triedy je členený podľa tematických oblastí** – praktický život, zmyslový materiál, matematika, jazykový materiál, umenie, kozmická výchova (učenie sa o človeku, prírode, ekológii).
3. **Didaktické pomôcky** – sú v triedach usporiadané s ohľadom na didaktickú zásadu od jednoduchšieho k zložitejšiemu (poznávanie rozdielneho, podobného,

zhodného, vlastnosti predmetov). Pomôcky sú voľne dostupné a prispôsobené pre individuálnu prácu detí.

4. **Rozvíjanie matematického myslenia** – smeruje od konkrétneho myslenia k abstraktnému. Využívaná je široká škála špeciálne navrhnutých pomôcok.
5. **Oblasť jazyka** – dôraz sa kladie na rozvíjanie hovoreného aj písaného jazyka; na presné vyjadrovanie – označenie predmetov, aktivít, situácií, geometrických tvarov, rastlín atď. Čítanie a písanie sa rozvíja podľa záujmu detí prostredníctvom obrázkovej abecedy a písmen, ktoré deti vnímajú aj hmatom.
6. **Umelecké aktivity** – sú chápané ako prostriedok sebauvoľňovania sa dieťaťa. Materiály a pomôcky na umelecké aktivity sú súčasťou pripraveného učebného prostredia.
7. **Materiál na cvičenie bežných zručností** – umožňuje precvičovanie zručností potrebných pre život, napríklad sebaobslužné činnosti, starostlivosť o prostredie, ale aj spoločenské správanie či hygienické návyky.
8. **Heterogénne triedy** – umožňujú, aby sa deti od seba navzájom učili, pričom je stále rešpektovaný individuálny priestor dieťaťa. Ten je vymedzený napr. podložkou alebo koberčekom, na ktorom dieťa realizuje aktivity s vybraným didaktickým materiálom.
9. **Vonkajšie prostredie** – poskytuje možnosti na činnosti v záhrade, ako napr. starostlivosť o rastliny a zvieratá, pozorovanie prírody všetkými zmyslami.
10. **Učiteľka** – má pôsobiť nepriamo. Má pripraviť učebné prostredie a didaktický materiál. Dôležité je v jej činnosti pozorovanie dieťaťa, vďaka ktorému zabezpečí ďalšie vhodné podmienky na jeho učenie sa.

V roku 1998 vznikla Slovenská asociácia Montessori (SAM), ktorá myšlienky celosvetovo známej lekárky začala rozvíjať na Slovensku. Asociácia pravidelne ponúka záujemcom o Montessori pedagogiku vzdelávacie kurzy, v ktorých môžu spoznať filozofiu tejto koncepcie, didaktický materiál, ako aj metódy a formy práce s deťmi.



Obr. 7, 8, 9, 10 Práca detí s didaktickým materiálom Montessori v pripravenom prostredí materskej školy (Zdroj: archív Janka Polomská, 2020)

4.2 Reggio Emilia

Aj pedagogická koncepcia Reggio Emilia má svoje korene v Taliansku, v mestečku na severe krajiny, ktoré jej navždy prepožičalo svoje meno. Zakladateľom Reggio Emilia koncepcie bol Loris Malaguzzi (1920-1994), ktorý za podstatu výchovy považoval dialóg a komunikáciu s dieťaťom. Tento dialóg však zahŕňa aj **širšie sociálne prostredie**, pretože za výchovu detí nesie zodpovednosť celá spoločnosť. Preto sa v tejto koncepcii kladie dôraz na prepojenie života materskej školy s rodinou a širokým spoločenským prostredím. Opravilová (2016, s. 45) tento štedro vymedzený priestor charakterizuje ako **plnohodnotnú výchovnú dimenziu**, ktorá zásadne formuje celý výchovno-vzdelávací proces.

Podľa Fräsera (2012, In Robson a Mastrangelo, 2017) koncepcia Reggio Emilia prispieva k holistickému rozvoju dieťaťa v prepojenosti 12 princípov poskytujúcich bohaté vzdelávacie skúsenosti.¹⁷ Na rozdiel od pedagogickej koncepcie Márie Montessoriovej, Reggio Emilia nazerá na podnetnosť učebného prostredia odlišne. Nepožaduje striktné pripravené prostredie s premyslene navrhnutými didaktickými pomôckami. Oceňujú sa v ňom **výzvy prostredia**, vďaka ktorým sa dieťa učí vyrovnávať s jeho príležitosťami (Opravilová, 2016). V prístupe Reggio Emilia je prostredie považované za dôležitého „tretieho učiteľa“. Učenie sa v takomto prostredí odzrkadľuje sociokonštruktivistický prístup k výučbe, o ktorom sa zmieňujeme v kapitole 7 (pozri schéma na s. 99). Úlohou učiteľky je vyvolať záujem detí o učenie sa prostredníctvom **tzv. „provokácií“**. Tie môžu zabezpečiť bežné predmety z nášho života (šatky, zrkadlá, farby, rôzny odpadový alebo prírodný materiál, svietidlá, lupy, atď.).

V Reggio Emilia koncepcii učelia deti vnímajú z hľadiska ich silných stránok, nie z hľadiska ich nedostatkov. Dôverujú deťom, veria ich schopnostiam učiť sa, považujú ich za jedinečné osobnosti kompetentné učiť sa samy (competent learners). **Deti dostávajú priestor pre sebavyjadrenie v im blízkom jazyku** (Pound, 2006). Malaguzzi (podľa Moss, 2016) hovoril, že dieťa má pre sebavyjadrenie 100 jazykov, no škola a spoločnosť mu zoberie 99 a ponechá mu len jeden. Práve preto Reggio Emilia dbá o to, aby dieťa mohlo „hovoriť“ jazykom, ktorý mu je blízky. **Preto je tu učenie sa spájané**

¹⁷ Viac informácií o princípoch koncepcie Reggio Emilia sa dozviete v článku *Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher* (Robson, 2017). Dostupné na internete <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/18100>.

s výtvarnými, hudobnými, divadelnými či inými umeleckými aktivitami. Do činností a vzájomných interakcií vstupujú nielen deti, učitelia, ale aj rodičia, výtvarníci, umelci, vedci atď.

Veľký význam sa kladie na dokumentovanie činností detí a pedagogickej diagnostike, ktorá učiteľovi pomáha v optimalizovaní výchovy a vzdelávania, ako aj v komunikácii s dieťaťom a jeho rodinou.

Aj keď momentálne nemáme žiadne informácie o tom, že by niektorá materská škola na Slovensku uplatňovala túto koncepciu, jej prvky môžu byť inšpiratívne aj pre bežné materské školy. Počas pedagogickej praxe s prvkom provokácie pracovala študentka Rebeka. Fotografie nižšie dokumentujú, ako k hre deti prilákal jej vlastnoručne vyrobený svetelný stolík a drobný materiál rozsypaný na jeho povrchu.



Obr. 11, Deti pri hre s farebnou ryžou (Zdroj: archív Rebeka Mišeková, 2020)

4.3 Program Krok za krokom

Pestrosť vzdelávacej ponuky dopĺňajú aj rôzne vzdelávacie projekty a programy, ktoré sú často aktivitami neziskových organizácií, občianskych a metodických združení, či projekty vysokých škôl a univerzít. V 90. rokoch 20. storočia mal výrazný vplyv na formovanie našej materskej školy americký vzdelávací program *Step by step* (v Českej republike známy pod názvom *Začít spolu*). Na Slovensku k jeho popularizácii prispela Nadácia Škola dokorán. Program **Krok za krokom**, predstavený učiteľskej verejnosti cez podrobné metodické príručky a rozvíjaný prostredníctvom vzdelávaní učiteliek, rešpektuje spoločensko-historický kontext krajín, ktoré sa rozhodli pre jeho aplikáciu. Rešpektuje dieťa (osobnostne orientovaná predškolská výchova), jeho potreby a spôsoby učenia sa, individuálne tempo a záujmy. Program počíta s úzkou spoluprácou materskej školy a rodiny. Charakteristické je preň usporiadanie priestoru triedy do tzv. **centier aktivít**. K základným patria:

- **výtvarné centrum** – podnecuje detskú tvorivosť vo výtvarnom prejave. Podporuje výtvarné sebavyjadrenie dieťaťa, ale i rozvoj jemnej a hrubej motoriky či intelektových schopností. Je vybavené rôznymi druhmi farieb, pastelkami, modelovacím či prírodným materiálom.
- **centrum rozvíjania reči a ranej gramotnosti** – má v programe dôležité miesto. Je vybavené knihami, encyklopédiami, niekedy i zvukovými nahrávkami vďaka ktorým môžu deti „čítať“, sledovať dej rozprávky či príbehu. Deti sú podporované v tom, aby tvorili vlastné knihy, aby ich ilustrovali, rozprávali, dramatizovali.
- **centrum matematických predstáv a skladačiek** – je vybavené rôznymi skladačkami alebo predmetmi, ktoré môžu deti rozoberať a opätovne skladať. Skladačky umožňujú deťom počítať, porovnávať, triediť. Deti sa môžu zahrať hry podľa známych alebo vlastných pravidiel, riešia problémové matematické úlohy, čím si rozvíjajú nielen matematické schopnosti, ale aj sociálne a komunikačné zručnosti.
- **centrum vody a piesku** – môže byť umiestnené v exteriéri, ale aj v interiéri materskej školy. Hry s vodou a pieskom zdokonaľujú zmyslové vnímanie detí a umožňujú deťom učiť sa prostredníctvom zmyslov. Hra s prírodným materiálom v tomto centre dáva priestor na rozvíjanie a uplatňovanie detskej fantázie a tvorivosti. Centrum je vybavené sitkami, lopatkami, vedierkami a nádobami rôznych veľkostí, lievikmi, ako aj rôznym prírodným materiálom. Hra s týmito

predmetmi umožňuje dieťaťu získať základné predstavy o objeme, váhe, hmotnosti či vlastnostiach rôznych materiálov, čím sa rozvíjajú prírodovedné a matematické predstavy detí.

- **stavebnicové centrum** – patrí k veľmi obľúbeným. Hry so stavebnicami a kockami deti odjakživa lákali, pretože sú pre ne zábavné a tvorivé. Pri budovaní stavieb a konštrukcií si deti prirodzeným spôsobom začínajú uvedomovať pojmy ako váha, tvar, výška, riešia problémové úlohy. Objavujú, že často existujú viaceré možnosti riešenia problému, no dôležitá je pritom komunikácia a dohoda. Konštruovaním si rozvíjajú jemnú i hrubú motoriku, zlepšuje sa ich zraková koordinácia.
- **dramatické centrum** – je miestom, ktoré poskytuje príležitosti na dramatické hry. Deti tu majú možnosť „prehrať“ si prežité reálne situácie, vďaka čomu sa učia chápať svet, preberať určité roly, vyrovnávať sa s problémami. V centre majú podľa témy týždňa pripravené kostýmy a rekvizity, ktoré im umožňujú preniknúť do aktuálnej témy (vesmír – hra na kozmonautov, moje telo – hra na lekára, lekárnika, záchranárov, rodina – hra na mamu, otca a pod.). Okrem rekvizít z reálneho života môže byť toto centrum doplnené prstovými či dlaňovými bábkami, čím vytvára pestrú škálu možností na hru a sebavyjadrenie detí.



Obr. 12 Hra detí v dramatickom centre (Zdroj: archív autoriek)

- **hudobné centrum** – je vybavené nielen hudobnými nástrojmi pre deti (napr. Orffove hudobné nástroje). Odporúča sa, aby tu boli aj bežné predmety, ktorými môžu deti vytvárať zvuky – hrebene, gumičky, drievka, kamienky, škatuľky naplnené pieskom, fazuľou, ryžou a pod. Hudba a činnosti s ňou spojené,

napr. spev či tanec, dokážu integrovať denné činnosti v triede. Hudba rozvíja estetické cítenie a sociálne zručnosti dieťaťa.

- **prírodovedné centrum** – vytvára priestor na reflektovanie detských zážitkov a skúseností z pozorovania prírody a prírodných javov. Vybavenie centra by malo umožniť deťom aktívne pozorovať, porovnávať, experimentovať a skúmať predmety a javy. Tak ako iné centrá aj toto má byť tematicky materiálne dopĺňané. K jeho základnému vybaveniu patria lupy, mikroskop, váhy, presýpacie hodiny, kompas, kamienky, potravinárske farbivá, odmerky, semenka, barometer, záhradkárске náradie, lyžice, pinzety, pipety a pod.
- **pohybové centrum** – rozvíja pohybové zručnosti a schopnosti detí, podnecuje deti k uplatňovaniu pohybových zručností a schopností. Rozvíjajú si v ňom hrubú a jemnú motoriku, rovnováhu, pohybovú koordináciu, ale aj celkovú telesnú zdatnosť. Dieťa sa tu učí uvedomovať si vlastné telo, čo mu umožňuje kontrolu svalového napätia a dýchania, zlepšuje si orientáciu v priestore a čase. Zriadenie pohybového centra vyžaduje dostatok priestoru, aby v ňom bola zabezpečená bezpečnosť. Na pohybové aktivity musí učiteľka dohliadať. K základnému vybaveniu centra patria žinenky, kladina, rebrík, švédsko debna, rôzne konštrukcie na vytváranie prekážkových dráh, obruče, švihadlá, lopty a loptičky, stuhy atď.
- **centrá vonkajších aktivít** – program dbá na pobyt detí vonku. Prakticky všetko, čo sa deti učia v triede, môžu sa učiť aj v priestoroch školského dvora. Je potrebné dôsledne si premyslieť jeho členenie do centier aktivít, podobne ako v triede. Deti na školskom dvore môžu získať skúsenosti s pestovaním a starostlivosťou o rastliny, môžu pozorovať hmyz, vtáky a iné živočíchy, všímať si môžu rôzne prírodné javy. Aj kreslenie či maľovanie môžu zažiť vonku – zaujímavá môže byť technika frotáže v prírodnom prostredí či maľovanie do snehu. Deti by mali mať možnosť zahrať sa s pieskom, vodou alebo blatom. Cenné možnosti pre učenie sa deťom iste poskytne aj blízke okolie každej materskej školy, či už je to les, park, rybník, potok, alebo lúka. (Krok za krokom, 1999).

Triedy materských škôl boli samozrejme aj pred predstavením programu Krok za krokom priestorovo členené na tzv. hrové kútiky, tieto však deti dominantne využívali na ich spontánne aktivity a činnosti. Avšak centrá aktivít zmenili pohľad učiteliek pri organizovaní zámerne riadených aktivít. Začali upúšťať od frontálne riadených činností v triede a hľadali spôsoby, ako pracovať v menších skupinách práve v centrách aktivít.



Obr. 13 a 14 Aktivity detí vo vonkajšom prostredí MŠ (Zdroj: archív autoriek)

4.4 Programy obohacujúce školské kurikulum

Variabilnosť a pestrosť vzdelávacej ponuky môžu materské školy vytvárať aj prostredníctvom krátkodobých či dlhodobých projektov, ktoré prenikajú do každodenných činností detí a života materskej školy – t. j. do jej kurikula. Vzdelávacie projekty ako produkty spoločenských objednávok majú rôznu úroveň rozpracovania i kvality, zväčša ich učiteľkám materských škôl poskytujú tretie strany – rôzne nadácie, združenia a organizácie. Niektoré sa uplatňujú len lokálne, niektoré prenikli do života materských škôl na celom území Slovenska, tak ako napríklad program Zelená škola alebo program Kozmo a jeho dobrodružstvá.

Program **Zelená škola** reflektuje aktuálne spoločenské výzvy smerujúce k výchove budúcej environmentálne uvedomelej generácie. Mnohé materské školy integrovali ciele a zameranie programu Zelená škola do školského kurikula a profiláciu materskej školy tak zamerali týmto smerom. Zapojenie sa do programu je podmienené certifikáciou, v rámci ktorej si na isté obdobie škola vyberá prioritnú tému, ktorú bude v istom období riešiť. Ponuka je nasledovná: voda, energia, odpad, potraviny, doprava a ovzdušie, zelené obstarávanie a úradovanie, zeleň a ochrana prírody.

Program Zelená škola, ako aj vzdelávanie učiteľov preň, zabezpečuje Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica. Jeho cieľom je podporiť nielen učenie sa o prírode a životnom prostredí, ale najmä **iniciovať zmeny správania a konania** detí, ako aj dospelých. Ako sa dozvedáme z webového sídla organizácie, program podporuje komunitnú spoluprácu počas realizovania krátkodobých i dlhodobých vzdelávacích aktivít (Medzinárodný program Zelená škola, 2017).

Nezisková organizácia Centrum Slniečko priniesla do materských škôl interaktívny program **Kozmo a jeho dobrodružstvá**, ktorý je zameraný na rozvíjanie emocionálnej inteligencie a prosociálneho správania. Program napomáha deťom do ôsmich rokov budovať kľúčové hodnoty, ktoré im celoživotne umožnia vhodne sa správať a konať v situáciách, v ktorých sú prítomné prvky agresivity a násilia. „*Program je vystavaný na filozofii nenásilnej komunikácie, ktorá nikomu neublíži, neškodí, nestavia do roly obeť ani agresora*“, dozvedáme sa z ich webového sídla <https://kozmove-dobrodruzstva.sk>. Učiteľky materských škôl, ktoré sa s programom oboznámili a uplatňujú ho vo svojej pedagogickej praxi, oceňujú jeho priaznivý dopad na sociálnu klímu v triede. Vďaka programu, ktorý môže byť zmysluplne integrovaný do

školského kurikula, sa aj ony naučili riešiť problémové situácie s pokojom, rozvahou a rešpektom voči deťom.

Naším cieľom v tomto texte nie je oboznámiť čitateľov so všetkými vzdelávacími programami a pedagogickými koncepciami dnešných slovenských materských škôl. Naším zámerom je skôr poukázať na to, že **život materskej školy** (jej kurikulum) vďaka nim nadobúda rôzne podoby a svojráznu „tvár“. Samozrejme, v materských školách musí byť stále rešpektované národné kurikulum.



1. Zistite, akými pedagogickými koncepciami je ovplyvnená materská škola, v ktorej realizujete vašu pedagogickú prax?
2. Aké projekty a programy realizujú vo vašej cvičnej materskej škole?
Ako konkrétne sa tieto aktivity premietajú do života (kurikula) materskej školy?

5 HRA – INTEGRÁLNA SÚČASŤ PREDŠKOLSKÉHO KURIKULA

„Je paradoxné, že veľa učiteľov a rodičov stále rozlišuje medzi časom na učenie a časom na hru bez toho, aby medzi nimi videli životne dôležité spojenie.“

Leo F. Buscaglia

(The International Child and Youth Care Network (CYC-Net), 2010)

Hra patrí k základným ľudským činnostiam, ktoré si väčšinou spájame s obdobím raného detstva. Dieťa hrou trávi značnú časť svojho dňa, prostredníctvom hry uspokojuje svoje základné potreby, táto činnosť je prostriedkom rozvoja **všetkých stránok jeho osobnosti, prostredníctvom hry spoznáva svet – učí sa**. Opravilová (2016) konštatuje, že od momentu, keď veda popisala skutočné potreby dieťa, pedagogická teória a prax sa sústredila na hru a začala ju vnímať ako zmysluplnú činnosť, ktorá má medzi všetkými ostatnými činnosťami dieťaťa vedúce postavenie. Hra je činnosť, ktorá je vnútorne motivovaná, resp. môže byť motivovaná aj zvonku, avšak musí byť zvnútornená. Hra pomáha dieťaťu v jeho seberealizácii, je prostriedkom jeho sebavyjadrenia. V odbornej literatúre by sme márne hľadali jej jednotnú definíciu, no výstižný opis hry poskytuje írské kurikulum pre predprimárne vzdelávanie Aister (2009).

„Deti sa hrajú rady, v hre sa často zrkadlí to, čo **je dôležité v ich živote**. Keď sme sa pýtali detí na hru, hovorili o nej, že hra je pre ne **zábava, sú s priateľmi, vyberajú si hru sami, sú vonku**. Hra môže byť **tichá alebo hlučná**, môže ju sprevádzať **neporiadok**, ale aj **usporiadanie**, môže byť **vtipná alebo vážna, namáhavá alebo ľahká**. Hra môže prebiehať **dnu i von** a rozvíja sa v závislosti od toho, ako deti rastú a menia sa. Deti sa hrajú z rôznych dôvodov. Niekedy v nej **skúmajú alebo sa učia** novým veciam. Inokedy v hre upevňujú to, čo už poznajú, alebo opäť **precvičujú istú zručnosť**. Hra je i spôsob budovania a upevňovania vzťahov. Deti sa často hrajú jednoducho **pre radosť a potešenie**. V hre si vytvárajú svoje vlastné interpretácie situácií, udalostí, zážitkov a očakávaní (Lynch, 2015, s. 53).

5.1 Znaký vystihujúce hru

Citované írské kurikulum obsahuje takmer všetky kľúčové charakteristiky hry, ktoré popisujú viacerí autori. V nasledovnom prehľade, vychádzajúc z práce Suchánkovej (2014), podrobnejšie charakterizujeme signifikantné znaky tejto činnosti.

- **Spontánnosť** – hra je činnosť, ktorú dieťa realizuje nenútene a dobrovoľne. Nik nemusí dieťa do hry vyzývať, do hry sa zapojí samo, pretože ono chce. Deti sú prirodzene spontánne, podnety pre ich hru môže priniesť čokoľvek – kamienok na ceste, prečítaná rozprávka, melódia z rádia, mamina kabelka či dedkove papuče. To, ako bude hra prebiehať, si dieťa stanovuje samo, ono určuje podmienky a smerovanie hry. Spontánnosť sa prejavuje predovšetkým vo voľných hrách detí.
- **Sloboda** – úzko súvisí so spontánnosťou. Sloboda je to, čo hru robí skutočnou hrou. Dieťa si hru vyberá samo, samo hru riadi a rozhoduje o tom, ako bude prebiehať. Hry sa dieťa zúčastňuje na základe dobrovoľného a slobodného rozhodnutia, hru môže kedykoľvek prerušiť, alebo ukončiť. Ak túto voľbu nemá, nejde sa o skutočnú hru.
- **Zaujatie** – charakteristickým znakom hry je skutočnosť, že táto činnosť dokáže dieťa priam pohltiť, silno zaujať. Dieťa sa dokáže v hre silne sústrediť a prakticky prestane vnímať ostatné podnety z okolitého sveta. Prerušenie hry na základe požiadavky zvonka je pre dieťa náročné a je spájané so značnou nevôľou podrobiť sa požiadavke dospelého.
- **Zmysluplnosť** – hra má svoj vlastný „vnútorný zmysel“, ktorý sa dosahuje prostredníctvom zapojenia sa do hry, naplnia rozohraním a postupným gradovaním hry. Zmysluplnosť hry tkvie v hre samotnej. Hra je založená na samotnej činnosti, je samoúčelná. Výsledok nie je v hre až tak dôležitý, v hre si viac ceníme činnosť, proces samotný. Gray (2008) hru vníma ako prostriedok overovania si svojich možností bez toho, aby sme sa obávali o výsledok. Práve preto hru pokladá za ideálny stav mysle.
- **Pravidlá** – napriek tomu, že hra vzniká spontánne a nenútene, je sprevádzaná istými vnútornými pravidlami. Tieto nie sú určované zvonka, ale zvnútra. Vytvárajú si ich deti (účastníci hry) sami. V hre deti prijímajú pravidlá preto, že sa s nimi stotožňujú a pokladajú ich za správne. To, že sa musia na nich aj spoločne dohodnúť, učí deti vhodnej komunikácii, ale aj sebaovládaniu a sebaregulácii. Pravidlo sa stáva vnútorným predpisom, ktorému sa deti dobrovoľne podriaďujú, avšak ak pravidlá

diet'at'u nevyhovujú, hra ostáva hrou len vtedy, ak z činnosti môžu kedykoľvek odísť a ukončiť ju. Rôzne typy hier sa vyznačujú odlišnými špecifickými pravidlami. V sociodramatických hrách (dramatických, námetové, hranie rolí) sa vyžaduje, aby deti konali tak, ako to vyžaduje daná rola, čiže tak, ako sa od tej ktorej roly očakáva. Preto **prijatie roly** tiež chápeme ako ďalší významný znak hry¹⁸.

- **Fantázia** – súvisí s prijatím roly. Vďaka fantázii sa diet'at'a môže ocitnúť kdekoľvek, môže prijať akúkoľvek rolu. Hra mu to umožňuje. Vďaka fantázii deti k hre veľa nepotrebujú. Z obyčajnej krabice si vytvoria domček pre zvieratá, loď, na ktorej sa budú plaviť za tajomným pokladom, premenia ju na autobus atď. Fiktívna situácia určuje, aké pravidlá deti prijímú.
- **Uzavretosť a ohraničenosť** – hry majú svoj „vnútorný čas“, ktorý ich vnútorne ohraničuje. V hre existuje istý poriadok, ktorý si určujú deti/diet'a samy/samo. Vďaka nemu nadobúdajú v hre pocit istoty a bezpečia a vďaka tejto ochrane nachádzajú istý „poriadok sveta“ a prežívajú emocionálne uspokojenie z hry samotnej. Mimo hry stojí vonkajší čas, ktorý neslúži na herné účely.
- **Vážnosť** je ďalším prvkom, ktorý charakterizuje hru. Fiktívne situácie, ktoré si deti pri hre vymyslia, považujú za skutočné. Vďaka fikcii sa v hre cítia uvoľnene. Súčasťou túžby po hre je aj schopnosť rozlišovať medzi fikciou a realitou a tento rozdiel dokáže diet'a rozpoznať. Hru však diet'a berie s úplnou vážnosťou a vžíva sa do nej.
- **Tvorivosť** – tento znak úzko súvisí s fantáziou. Prejavom tvorivosti detí predškolského veku je práve symbolická hra, ktorá podľa Piagetovej teórie predstavuje premostenie medzi konkrétnymi skúsenosťami a zážitkami a abstraktnými myšlienkami. V hrách deti manipulujú s rozličnými objektmi, tieto však symbolizujú pre diet'a niečo iné, napr. obyčajný motúzik sa stáva vôdzkou pre imaginárneho psíka, balíček vreckoviek sa vďaka fantázii premení na vláčik či autíčko. Vďaka tomuto symbolu si diet'a v hre dokáže triediť svoje skúsenosti a zážitky. Vďaka svojej predstavivosti a symbolickej hre môže diet'a vyjadriť to, čo zažilo (resp. to, čo si želá zažiť), na prežitie môže v hre reagovať, jeho hra je obrazom toho, ako vníma svet okolo seba. Preto ak napríklad diet'a zažilo aj

¹⁸ Suchánková (2014) upozorňuje, že je potrebné rozlišovať medzi hrou a hraním. Ak v prácach vychádzame z anglickej literatúry mali by sme rozlišovať medzi hrou (z angl. play), ktorú spájame so základným významom hry a medzi hrou (z angl. game) ako konkrétnej aktivity, napr. hry v tenise, hokejovej hry, basketbalovej hry. Tieto činnosti nepovažuje za hru, pretože im chýba predstavivosť, ktorá sa s pravou hrou spája.

nepríjemné zážitky, prostredníctvom hry vyjadrí hnev či smútok, v hre situáciu opäť zrekapituluje a učí sa s ňou vyrovnávať.

- **Opakovanie** – je charakteristickým znakom hry. Činnosť, ktorá dieťa zaujme a rado ju vykonáva, rado sa k nej vracia možno za hru pokladať. Vďaka opakovaniu môže dieťa prežiť znova a znova pocity radosti, napätia alebo sa môže postupne zlepšovať v určitých schopnostiach a zručnostiach.
- **Radosť a uspokojenie** – hra nemusí byť sprevádzaná vždy smiechom, ale existuje v nej emocionálna zainteresovanosť, ktorá sa prejavuje v prežívaní zväčša pozitívnych emócií.
- **Aktívny, sústredený a nestresujúci stav mysle** – patrí k najvýznamnejšiemu znaku hry, ktorý sa spája s vedomou kontrolou vlastného správania a konania. Sústredený stav mysle sa považuje za ideálny stav, ktorý rozvíja tvorivosť a učenie sa. To je dôvod, prečo by sme mali hru považovať za prostriedok vo vzdelávaní. Skutočná hra sa môže odohrávať len v nestresujúcom prostredí, ktoré je pre dieťa bezpečné a má v ňom pocity istoty.
- **Vnútorne motivovaná činnosť** – hra súvisí s mentálnym postojom k činnosti, s vnútorným prežívaním. Ak tú istú činnosť budú vykonávať dve deti súčasne (napr. stavbu mosta z kociek), nemusí táto činnosť pre obe deti znamenať to isté. Ich činnosť bude vykonávaná rozličným spôsobom, rozličnou kvalitou a navyše nemusí byť pre obe deti hrou. Jedno dieťa môže kocky stavať preto, že chce – hrá sa, no druhé dieťa bolo k činnosti vyzvané učiteľkou, napr. „Pomôž postaviť kamarátovi most.“. No ak sa dieťaťu práve v tej chvíli stavať nechce, stavanie za hru pokladať nebude. Ak teda budeme pozorovať deti v činnosti, mali by sme si uvedomiť, že nie vždy je ich vonkajšie správanie spojené aj so skutočnou hrou (Suchánková, 2014).

Hra je pre deti predškolského veku nesmierne dôležitá. Je potrebné rešpektovať ju vo výchovno-vzdelávacom procese a vytvárať pre ňu také podmienky, aby sa mohla aj v prostredí materskej školy prirodzene rozvíjať. Naučiť sa pracovať s vnútornou motiváciou detí a poskytnúť deťom podnety a priestor rozvíjať sa v spontánnej hre možno pokladať za jednu z najväčších výziev pre materské školy. Ako konštatuje Suchánková (2014) vzdelávacie systémy sa často sústreďovali na prácu s vonkajšou motiváciou a na dieťa nazerali ako na pasívneho prijímateľa predkladaných informácií. Dieťa je však schopné učiť sa samo, a to práve prostredníctvom hry. Ak dieťa nájde v materskej škole podmienky na spontánnu hru, ak mu bude umožnené hrať sa podľa jeho vlastných

predstáv, bude v hre aktívnym subjektom, pretože jeho hnacou silou k činnostiam budú jeho potreby a záujmy. **Individuálne objavy dieťaťa v hre sú rovnako dôležité ako tie, ktoré získa v interakcii s ostatnými deťmi alebo s dospelými.**



1. Pozorujte činnosti detí počas vašej pedagogickej praxe a opíšte momenty, o ktorých môžete s istotou povedať, že ich dieťa/deti prežívalo/prežívali ako hru. Aké charakteristické znaky hry ste pri pozorovaní zaznamenali?
2. Existuje nejaký znak hry, ktorý ste počas vášho pozorovania nemohli v danom okamihu zaznamenať?

5.2 Aké hry sa deti hrávajú

Podobne ako dieťa aj detská hra prechádza istými vývinovými etapami, ktoré majú svoje špecifické črty. Hry detí sa však nelíšia len v závislosti od veku, odlišujú sa napríklad aj rozdielnosťou formy, obsahom zamerania alebo aj sociálnym prostredím, v ktorom prebiehajú. Vzhľadom na mnohotvárnosť tohto fenoménu nemožno pristúpiť k deleniu hier na princípe univerzálneho kľúča. Z hľadiska prínosu pre prácu učiteľky sa budeme v delení pridržať predovšetkým pedagogicko-psychologických hľadísk, v zmysle odporúčaní Opravilovej (2016), a to hry:

- **podľa schopností, ktoré rozvíjajú** – zmyslové, pohybové, intelektuálne a špeciálne;
- **podľa charakteru činnosti** – napodobňovanie hry, dramatizujúce, konštruktívne, fiktívne;
- **podľa miesta, v ktorom prebiehajú** – exteriérové, interiérové;
- **podľa veku detí** - hry novorodencov, dojčiat, batoliat, predškolákov;
- **podľa počtu zúčastnených hráčov** – individuálne, párové, skupinové;
- **podľa pohlavia** – dievčenské, chlapčenské;
- **podľa ročných období a miestnych (tradičných) zvykov.**



Obr. 15 a 16 Deti počas hry (Zdroj: archív autoriek)

V ďalšom texte sa bližšie zameriame na hry, podľa veku detí.

5.3 Hry podľa veku detí

V závislosti od veku sa stručne pozrieme na hry novorodencov, dojčiat, batoliat, t. j. na hry detí v ranom veku a na hry detí predškolského veku, t. j. detí vo veku od 3 do 6 rokov. Vychádzame z delenia Suchánkovej (2014).

- **Hry detí v ranom veku.** V období medzi druhým a tretím mesiacom sa dieťa začína hrať **sociálne hry**. Ako z názvu vyplýva, ide o hry, ktoré vychádzajú z interakcie s inými osobami. Na prihováranie sa a prítomnosť iných (spočiatku predovšetkým matky) dieťa reaguje pohľadom do očí či úsmevom. Z hľadiska sociálneho vývinu dieťaťa diferencujeme dve štádiá hry – **hru samostatnú**, napr. hra dieťaťa s hrkálkami, s autíčkom, bábikou a **hru paralelnú** (obdobie batolaťa, ale detí predškolského veku či dospelých), pri ktorej sa hrajú vedľa seba dvaja. Hoci deti na seba vzájomne reagujú, vnímajú sa a napodobňujú sa, nemožno povedať, že sa aj spolu hrajú za cieľom spoločnej hry. Z hľadiska celkového rozvoja osobnosti dieťaťa majú veľký význam **pohybové a manipulačné hry**. Pohyb deti sprevádza od narodenia, deti rady predmety chytajú, ťahajú, stláčajú. Približne v prvom roku dieťaťa je najobľúbenejšia hra na schovávačku, (avšak v jej najjednoduchšej forme). Keď začne dieťa chodiť, obľubuje miesta, kde sa môže hojdať, šmýkať či hrať s loptami. Obzvlášť obľúbenými sú hry s vodou – čľapkanie, prelievanie, hádzanie kamienkov do vody, naberanie vody do pohárikov alebo hry s hračkami, ktoré sa pohybujú či vydávajú zvuk. Manipulačné hry, ktoré súvisia s manipuláciou s predmetmi, vychádzajú z koordinácie zraku a pohybového aparátu. Dieťa už

koncom tretieho mesiaca predmety uchopuje do rúk a skúma ich. Najviac ho zaujmú predmety farebnej kontrastnosti alebo predmety, ktoré vydávajú nejaký zvuk. Manipulácia s predmetmi, napr. ťahanie visiacich predmetov (hrkálky nad postieľkou) im prináša veľkú radosť. Okolo desiateho mesiaca veku dieťaťa sa objavuje **tzv. sekvenčná hra**, ktorá je charakteristická zhadzovaním alebo púšťaním predmetov jedného za druhým na zem. Trochu neskôr, približne v prvom roku života dieťaťa, sekvenčná hra prechádza do hry na podávanie, v ktorej dieťa očakáva, že mu predmety, ktoré nám podá, podáme späť. Následne sa objavuje hra na kotúľanie a hádzanie. Deti sa začínajú v tomto období hrať napríklad s drevenými alebo penovými kockami, ktoré stavajú na seba – stavajú komín alebo ich ukladajú vedľa seba – robia vláčik. Radosť im prináša aj búranie kociek. V tomto období deti rady manipulujú s krabicami, dvierkami na skrinkách či zásuvkami. Vkladajú malé predmety do väčších predmetov, napríklad hrnce v kuchyni, poháre či hračky. V období okolo druhého roku dieťaťa manipulačné hry prerastajú do **hier konštruktívnych**, v ktorých sa deti zameriavajú na zhotovenie nejakého produktu. Deti začínajú obľubovať stavebnice. Ich diely by mali byť dostatočne veľké, aby manipulácia s nimi bola pre deti bezpečná a zohľadňovala aj ich motorickú zrelosť (samotní výrobcovia, napr. pri stavebnici Lego, vhodnosť hračiek pre vekové skupiny vždy označujú).

Vychádzajúc zo sociálnych interakcií, sa u detí začína rozvíjať **napodobňujúca hra**, vďaka ktorej sa deti učia rôznym zručnostiam prostredníctvom odzrkadlenia a napodobňovania svojich rodičov. K týmto hrám patria aj **slovné hry** spojené s pohybom, ktoré súvisia s rozvojom reči. Približne okolo deviateho mesiaca patria k obľúbeným hrám jednoduché riekanky a povedačky sprevádzané pohybom. Spomenúť môžeme napríklad Varila myšička kašičku; Jeden kováč koňa kuje; Oli, oli, Janko. Nemali by sme zabúdať ani na spev a spoločné čítanie kníh. Napodobňovanie rodičov v ich každodenných činnostiach postupne vedie u detí k rozvoju **námetových hier** (približne okolo druhého roku). Napodobňovanie činností – pri varení, upratovaní, telefonovaní, starostlivosti o deti, pri šoférovaní atď. postupne prechádza do hry „na niečo“, „na niekoho“ (hrá sa na mamu, ocka, na psíka, na mačku). V námetových hrách sa odrážajú námety každodenného života detí. Obdobie od narodenia dieťaťa do tretieho roku života je typické rozvojom senzomotoriky a symboliky, s čím súvisia **senzomotorické hry a symbolické**

hry¹⁹. Symbolické hry predstavujú obdobie hrového predstierania, ide o hru na „akože“. Krabica sa stáva autom, plachta predstavuje more... Akýkoľvek predmet môže predstavovať iný objekt. Čím sú deti mladšie, tým je vzťah symbolizujúceho objektu viac podobný tomu, čo zastupuje, objasňuje Vágnerová (2012), napr. drevko symbolizuje pero, kamienok je cukrík a pod.



Piagetova teória kognitívneho vývinu (Piaget, 1999) vysvetľuje, **ako si deti konštruujú mentálne obrazy sveta, ako svet chápú a ako naň reagujú**. K poznávaniu sveta dochádza prostredníctvom detskej hry, ktorá sa postupne stáva zložitejšou v závislosti od úrovne myslenia detí. V Piagetovej teórii je možné identifikovať tri nosné komponenty:

1. **Schémy** (stavebné bloky poznania).
2. **Procesy adaptácie**, ktoré umožňujú prechod z jedného štádia do druhého. Radíme k nim procesy asimilácie, akomodácie a ekvibrácie, t. j. obnovenie rovnováhy.
3. **Štádia kognitívneho vývinu** (senzomotorické, predoperačné, štádium konkrétnych myšlienkových operácií, štádium formálnych logických operácií).

Schémy sú vnímané ako základné stavebné bloky inteligentného správania, predstavujú spôsob organizovania poznatkov v našej mysli. Možno ich definovať aj ako vzájomne prepojené mentálne reprezentácie sveta, vďaka ktorým svetu rozumieme a patrične naň reagujeme. Je v celku užitočné uvažovať o schémach ako o „jednotkách poznania“, ktoré predstavujú jednotlivé aspekty sveta – zahrňujú vlastnosti objektov a dejov či abstraktných (teoretických) konceptov. Kognitívny vývin prebieha v procese neustálej rekonštruktualizácie kognitívnych schém, čo speje k lepšiemu poznávaniu a porozumeniu sveta. Deje sa to vďaka dôležitým procesom – **asimilácii, akomodácii a ekvibrácii**.

Proces asimilácie dieťaťu umožňuje včleniť nové informácie do existujúcich schém a takto nové poznanie vhodne pochopiť a interpretovať. Ak dieťa napríklad vidí v ZOO rysa, usúdi, že sa nápadne podobá na mačku a nazve aj rysa mačkou, keďže vonkajšie znaky tohto zvieratá mu mačku pripomínajú. Ak dieťa zbadá, že rys má iné vonkajšie znaky, vyzerá odlišne od mačky, má iné správanie, začne hľadať

¹⁹ V tejto súvislosti odporúčame, aby ste poznatky o hre prepojili s Piagetovou teóriou kognitívneho vývinu dieťaťa. Piagetova teória o učení sa dieťaťa prostredníctvom hry významne ovplyvnila predškolskú výchovu.

vysvetlenia. Rodič mu povie, že zviera, ktoré vidí nie je mačka, ale rys, začne sa v jeho mysli vytvárať nová kognitívna schéma rysa – zvieraťa, ktoré je od mačky mohutnejšie, žije voľne v prírode atď. V takomto prípade ide o opačný proces adaptácie nového poznatku. Spočíva v reorganizácii existujúcich poznatkových štruktúr, pretože sú nevyhovujúce novému poznaniu. **Tento proces nazývame akomodácia.**

Ekvilibrácia je proces, ktorý vyvažuje procesy asimilácie a akomodácie a tak obnovuje narušenú rovnováhu v kognitívnych schémach. Rovnováha nastane, keď sa napríklad schéma asimiláciou nových informácií zväčša nasýti. K neobvyklému stavu nerovnováhy však dochádza, keď nové informácie nie je možné vložiť do existujúcich schém, vysporiadanie sa s takýmito problémami a obnova rovnovážneho stavu posúva kognitívny vývin výrazne dopredu. (McLeod, 2018)

Piaget a Inhelderová v diele *Psychologie dítěte* (2014) vyčlenili štyri kľúčové fázy kognitívneho vývinu dieťaťa.

Štádium senzomotorickej inteligencie (od narodenia do 2 rokov) je obdobím rozvoja poznávacích procesov dieťaťa. Poznávanie v tomto období závisí od motorických schopností a zmyslového vnímania. Hlavným úspechom v tejto fáze je stálosť objektu – vedomie, že objekt stále existuje, aj keď je skrytý, čo si vyžaduje schopnosť formovať mentálnu reprezentáciu (schému) objektu.

Predopreračné štádium (2 – 7 rokov) – niekedy označované aj ako prelogické (Vágnerová, 2012), je obdobím, keď sú deti schopné na veci myslieť symbolicky. Slovo alebo objekt môžu stáť za niečím iným než za sebou samým. Myslenie detí je stále egocentrické, dieťa nedokáže vidieť problémy pohľadom iných.

Štádium konkrétnych myšlienkových operácií (7 – cca 12 rokov) predstavuje zásadný zlom v kognitívnom vývine dieťaťa, pretože v tomto období dochádza k zmene uvažovania a k uplatňovaniu logického myslenia. Dieťa dokáže narábať s objektmi alebo situáciami zvnútra, vo svojej hlave, (bez fyzického vyskúšania v skutočnom svete), no stále vo vzťahu ku konkrétnej realite.

Štádium formálnych myšlienkových operácií (cca od 12 rokov do konca obdobia adolescencie) je obdobím, keď sa rozvíja schopnosť abstraktného a hypotetického premýšľania.



príklady
z praxe

Deti predškolského veku žijú prítomnosťou. Predstavy o čase sa v tomto období len začínajú utvárať, čo niekedy prináša aj veľmi milé a úsmevné príbehy. **Z denníka učiteľky** vyberáme dva momenty.

Prvý: Dnes sme v škôlke oslavovali krásne 4. narodeniny. Debata sa nám tak trochu zvrhla na môj vek. Považujem sa za mladú učiteľku, štyridsiatku som oslávila len nedávno. A tak som sa opýtala: „Deti, čo myslíte, koľko mám rokov?“

Prvý nesmelý tip: „Šesťdesiat! "

Druhý s istotou a nadšením: „Osemdesiat!“

Tretí triumfálne: „Deväťdesiat!“

Štvrtý rozvážne: „Alebo tridsaťdva..."

Doprajú mi. Tak sa pýtam ďalej: „A kto je podľa vás z celej škôlky najstarší?" A deti hrdo: „Ty, Miška!"

Druhý: Vnímanie plynutia času a meranie tejto veličiny vyjadril Dominik, keď sa pochválil: „Miška, ja mám hodinky! Ony idú pomaly, ale aspoň všetko stíham!"

- **Hry detí predškolského veku** – nadobúdajú nové charakteristické črty. Pre toto obdobie je typická **symbolická hra**, v ktorej dieťa uspokojuje svoje základné citové a intelektuálne potreby. Cez symbolickú hru sa vyrovnáva so sociálnym a fyzickým prostredím a snaží sa mu porozumieť. Hra dieťaťa v procese vyrovnávania sa s realitou výrazne napomáha. V symbolickej hre môžeme pozorovať to, ako dieťa myslí, akú má fantáziu a predstavivosť. Vďaka roliam, ktoré v hre dieťa preberá, si rozvíja sebaregulačné schopnosti, vôľové vlastnosti, ako aj schopnosť spolupracovať s ostatnými.

U detí predškolského veku sa na vyššiu úroveň dostáva aj hra **námetová**. Ak sa dieťa vo veku 2 rokov hrá námetovú hru, napr. na mamu, vystačí si len s jednou činnosťou, ktorú bude vykonávať. Avšak deti predškolského veku takúto hru obsahovo a detailne viac naplnia, napr. hrou na celú domácnosť. Deti v námetových hrách využívajú podnety z rozprávok a médií, sú schopné vniesť do hier aj vlastné fiktívne príbehy. Vytváraním takýchto príbehov vedie k rozvoju tzv. **dramatickej hry**.

Rozvinutejšiu podobu získavajú i **slovné hry**. Deti obľubujú hádanky, riekanky, rečňovanky, jazykolamy, ale aj vtipné príbehy a rozprávky. V slovných hrách sa rozvíja cit pre jazyk, podporuje sa myslenie detí, ako aj zmysel pre humor. Deti majú rady aj hudobné hry, hry so spevom, hudobno-pohybové hry, hry s hudobnými nástrojmi. Preto by sme mali deťom zabezpečiť aj zvukové hračky a pomôcky, ako napr. Orffove hudobné nástroje.



príklady
z praxe

Deti začleňujú nové pojmy a utvárajú sa predstavy do svojich hier, čím do ich poznatkových štruktúr prenikajú aj náročnejšie abstraktné koncepty. Vplyvom sociálneho prostredia sú do hry premietané aj sociálne nároky, napr. pravidlá skupiny, v hre sa zrkadlí miera akceptácie jedinca v skupine.

Z denníka učiteľky vyberáme zamyslenie nad situáciou:

Že učiteľkou v materskej škole je ľahké byť? Čoby, je to filozofická gymnastika každý deň!

Riešili sme dosť náročnú logickú hru pri stole so skupinkou predškolákov a vtom sa ozve sťažnosť z domčeka na hranie: „Oni sa so mnou nechcú hrať, lebo mám svoj názor!“ Kým stihnem zareagovať, ozve sa odpoveď: „No dobre, dobre, tak ty budeš duša a ja budem spomienka.“

Dokonalejšiu podobu získavajú aj **konštruktívne hry**. Ku konštruktívnym hrám radíme hry s pieskom, keď si dieťa stavia hrady či pečie bábovky. Deti majú radi hry so stavebnicami – z kociek stavajú cesty, mestá či veže, rady vytvárajú mozaiky a rôzne obrazce z rozličných materiálov. Ku konštruktívnym hrám patria aj hry s plastelínou, cestom, hlinou, papierom či odpadovým materiálom. Prostredníctvom konštruktívnych hier sa u detí rozvíjajú nielen zručnosti, napr. stavať, strihať, lepiť a podobne, konštruktívne hry rozvíjajú aj myslenie detí, pozornosť, sústredenosť či vytrvalosť. Konštruktívne hry na začiatku predškolského obdobia ešte nemajú zámer, dieťa sa napr. nejde hrať s kockami s cieľom postaviť domček. Jednoducho sa hrá, konštruuje a až následne označí, čo postavilo, vytvorilo. S vekom začínajú konštruktívne hry nadobúdať aj istý zámer: „Postavím si vežu“, „Upečiem pizzu“. Často môžeme pozorovať, že zámer dieťaťa sa v procese hry menia. Dieťa však postupne získava schopnosť kriticky hodnotiť svoje výtvary. Vďaka

rozvinutejšiemu zmyslu pre detail dieťa opätovne prehodnocuje a rekonštruuje svoje výtvory tak, aby dosiahlo to, čo si zaumienilo.

K obľúbeným hrám patria aj **pohybové hry**, ktoré v deťoch posilňujú túžby po nezávislosti. Deti sa začínajú učiť jazdiť na trojkolke, kolobežke či bicykli, učia sa korčuľovať, lyžovať, plávať. Deti túžia po pohybe, majú rady loptové hry, skákanie, preliezanie, šplhanie.

Sociálna hra tiež nadobúda nové rozmery. Dieťa postupne opúšťa paralelnú hru a hľadá spoločný priestor pre hru, v ktorej chce mať spoluhráča. Sociálna hra takto prechádza do štádia tzv. **združujúcej hry**. Najčastejšie ju môžeme pozorovať v námetových hrách, kde sa deti hrajú v spoločnej téme (napr. na lekára alebo Červenú Čiapočku) podľa vlastných pravidiel, ešte však stále každé zvlášť. Pozorujeme už, že medzi deťmi dochádza ku vzájomnej komunikácii a čiastočnej spolupráci. Charakteristický znak, ktorý môžeme pri združujúcej hre pozorovať, je výskyt dvoch Červených Čiapočiek v jednej hre, i keď prebieha v jednom spoločnom priestore. Iným typickým znakom je nesúlad v postupnosti deja, napríklad keď vlk stretne Červenú Čiapočku v lese, ale ona sa ešte nerozlúčila so svojou mamkou. Združujúca hra postupne prerastá do **hry kooperatívnej**, ktorá si už vyžaduje vzájomnú spoluprácu, rozdelenie sociálnych rol, dohodu a rešpektovanie pravidiel, ako aj schopnosť riešiť problémové situácie (Suchánková, 2014, s. 43-50).



Deti pri hre experimentujú so sociálnou realitou, vďaka čomu si precvičujú sociálne zručnosti. **Z denníka učiteľky vyberáme:** Dnes pri hre: *"Ty budeš dobrý, ja budem zlý a budeme aj tak priatelia, dobre?"*



1. Zažili ste na pedagogickej praxi, že vás deti prizvali do svojich hier? Opíšte vašu rolu v tejto hre. Ako sa hra zmenila vašim vstupom do nej?



2. Pozorujte hry detí v triede. Opíšte priebeh vybranej námetovej hry. Všímajte si, ako v nej deti komunikovali, ako si rozdelili roly. Mala hra znaky združujúcej alebo kooperatívnej hry?
3. Aké sebaregulačné schopnosti si deti rozvíjali počas vami pozorovanej hry?
4. Ktoré zástupné symboly deti vo svojich hrách využili a čo v hrách predstavovali?

5.4 Čomu sa dieťa prostredníctvom hry učí?

V pedagogickom slovníku (Průcha, 2003, s. 75) sa uvádza viacero hľadísk, ktoré charakterizujú hru. Konkrétne: poznávacie, precvičovacie, sociálne, emocionálne, pohybové, motivačné, tvorivé, fantazijné, rekreačné, diagnostické a terapeutické hľadisko. Němec (2002) v tejto súvislosti preferuje termín funkcie hry, pričom zdôrazňuje jej výchovnú funkciu. Hughes 2010 (podľa Woodovej, 2013) nehovorí ani o hľadáiskách či funkciách hry, no prínos hry pre rozvoj osobnosti dieťaťa prináša v krátkych vyjadreniach, korešpondujúcich s hľadáiskami uvedenými v pedagogickom slovníku, ako aj s funkciami hry podľa Němca (Tabuľka 5-1).

Tabuľka 5-1 Prínos hry pre rozvoj osobnosti dieťaťa (Hughes 2010, podľa Woodovej 2013) a z neho vyvedená funkcia hry.

Prínos detskej hry	Funkcia hry
Hra umožňuje deťom vyjadrovať myšlienky, pocity, emócie. Hra je pre dieťa emocionálne a psychologicky očistná (katarzická), poskytuje dieťaťu bezpečie a odbúrava napätie. V hre môže opätovne prežívať to, čo skôr zažilo. Opätovný návrat k prežitému dieťaťu umožňuje skúsenosti racionálnejšie spracovať a rozumieť im.	Sociálna, Emocionálna Terapeutická Poznávacia
Hra poskytuje príležitosti na oddych a relax. Umožňuje deťom regenerovať energiu, ktorú vynaložili na iné aktivity a činnosti.	Rekreačná
Hra umožňuje deťom odbúrať nadbytočnú energiu.	Pohybová Emocionálna
Hra umožňuje pripraviť sa na nasledujúce štádiá vývinu, vrátane obdobia dospelosti. Umožňuje to prebratie roly v hre, napríklad dieťa preberá rolu rodiča, učiteľa a pod.	Poznávacia Sociálna Motivačná Tvorivá
Hra prináša množstvo situácií, ktoré od dieťaťa vyžadujú ich vyriešenie. Riešenie problémov od dieťaťa vyžaduje rôzne zručnosti – kognitívne, motorické, sociálne. Ich riešenie prispieva nielen k intelektovému rastu dieťaťa, zmeny nastávajú aj v oblasti motorickej či afektívnej.	Poznávacia Precvičovacia Emocionálna
Hra umožňuje učenie sa vo všetkých troch oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa – v kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej.	Poznávacia Precvičovacia Pohybová Sociálna Emocionálna Tvorivá Motivačná
Hra uľahčuje učenie sa relevantnými spôsobmi, akými sú napríklad skúšanie, precvičovanie, opakovanie, napodobňovanie, skúmanie, objavovanie, revidovanie, rozširovanie, riešenie problémov, kombinovanie, transformácia, testovanie.	Poznávacia Precvičovacia Sociálna, Emocionálna, Pohybová Motivačná Tvorivá

	Fantazijná
Hra prispieva k rozvoju takých dispozícií pre učenie sa, akými sú napríklad vnútorná motivácia, angažovanosť, vytrvalosť, pozitívne spoločenské interakcie, sebaúcta, sebadôvera či orientácia na „dokážem to“ (can do). Hra tak prispieva k ovládnutiu vlastného učenia sa (<i>mastery of learning</i>) známeho v psychodidaktickej teórii B. S. Blooma.	Poznávacia Precvičovacia Sociálna, Emocionálna, Pohybová Motivačná Tvorivá Fantazijná Diagnostická

Z pedagogického hľadiska nás hra ako dominantná činnosť dieťaťa zaujíma najmä ako prostriedok rozvoja v kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej oblasti. Čomu sa teda dieťa prostredníctvom hry učí? Bližšiu konkretizáciu schopností, zručností, vedomostí či postojov, ktoré dieťa v hre získava, spracovala Suchánková (2014, s. 37-41):

- **Hrubá motorika.** V hre sa dieťa učí základným lokomočným pohybom. Učí sa chodiť, behať, skákať (aj s obmenami – znožmo, na jednej nohe), učí sa liezť, stáť na jednej nohe, kráčať po schodoch, kotúľať si loptičku, chytať a hádzať predmety, učí sa prekonávať prekážky, učí sa plávať, hrať bedminton, lyžovať, bicyklovať, atď.
- **Jemná motorika.** V hre dieťa manipuluje s drobnými predmetmi, vkladá ich do rôznych otvorov, navlieka koráliky, vytrháva kúsky papiera, strihá nožničkami, prelieva vodu z pohára do pohára, zapína si gombíky, otvára škatuľky, zaväzuje bábikám šnúrky, lepí, prevlieka stuhy atď. Dieťa sa tak učí manipulovať s drobným materiálom, učí sa pracovať s rozličnými nástrojmi, učí sa koordinovať činnosť svalstva svojich rúk so zrakom.
- **Grafomotorika a kresba.** Hry s ceruzkami a pastelkami a inými grafickými nástrojmi sú u detí veľmi obľúbené. Deti sa učia uchopiť kresliaci nástroj a kresliť slučky, vlnovky, postavy či iné javy z bežného života. Ponuku zaujímavých hier podporujúcich grafomotorické schopnosti detí poskytuje publikácia Doležalovej (2010) s názvom *Rozvoj grafomotoriky v projektoch*.
- **Myslenie.** V hrách sa rozvíja myslenie dieťaťa. Dieťa si pri manipulácii s predmetmi začína uvedomovať ich vlastnosti, vzájomné vzťahy. Myslenie sa

preukazuje pri účelnom využití predmetov v hrách. To môžeme pozorovať už u celkom malých detí, skôr ako začnú hovoriť. Myslenie detí veľmi úzko súvisí s rozvojom reči. V období predškolského veku by sme myslenie mohli charakterizovať ako konkrétne (dieťa potrebuje narábať s konkrétnymi predmetmi a javmi, aby im chápalo), nelogické, egocentrické. I keď v súvislosti s myslením často odkazujeme na Piagetovu teóriu kognitívneho vývinu, je potrebné uvedomiť si, že **jednotlivé fázy myslenia nenastupujú automaticky jedna za druhou, fázy sa skôr prekrývajú a dopĺňajú.**

- **Zrakové vnímanie.** V hre si dieťa precvičuje zrakovú percepciu. Rozlišuje farby, ich odtiene, učí sa odlišovať figúru na pozadí, vyhľadáva predmety podľa kritérií, hľadá rovnaké či odlišné predmety. V hre si precvičujú zrakovú analýzu a syntézu, zrakovú pamäť. Podnety pre hry na rozvoj zrakového vnímania nájdete v mnohých publikáciách, napr. aj v knihe Bednárovej a Šmardovej (2007) *Diagnostika dieťaťa predškolského veku*.
- **Sluchové vnímanie.** V hrách sa rozvíja aj sluchová percepcia. Dieťa sa učí načúvať, lokalizovať a identifikovať zvuky, počúvať príbehy. Učí sa rozlišovať hlásky na začiatku slova či na konci slova, rozvíja si sluchovú pamäť, vníma rytmus reči. V hre sa učí sluchovej analýze a syntéze, vytvára rýmy, zapamätá si rytmickú štruktúru riekaniek.
- **Priestorové vnímanie.** Vďaka hre sa dieťa učí orientovať v priestore. Rozlišuje čo je hore, dole, vpravo, vľavo, vpredu, vzadu. Učí sa, čo znamená nad, pred, pod, vedľa, čo je blízko, čo ďaleko, kto je v rade prvý, kto posledný atď.
- **Vnímanie času.** V hre sa dieťa učí chápať časové vzťahy. Učí sa orientovať v častiach dňa – ráno, na obed, večer. V hre spoznáva, čo je to teraz, dnes zajtra, čo znamená týždeň, mesiac či rok.
- **Metakognícia.** Hra rozvíja schopnosti dieťaťa premýšľať a uvedomovať si svoje vlastné činnosti. Dieťa sa učí plánovať, sledovať svoje postupy a vyhodnocovať ich. V hre si rozvíja schopnosť hodnotiť samo seba, hra je prostriedkom poznávania seba samého.
- **Reč a komunikácia.** V hre sa rozvíjajú všetky jazykové roviny – foneticko-fonologická, morfológicko-syntaktická, lexikálno-sémantická i pragmatická.
- **Matematické predstavy.** V hre sa rozvíjajú základné matematické predstavy dieťaťa. To sa učí identifikovať a porovnávať predmety s určitými vlastnosťami – malé, veľké, menšie ako, väčšie ako, niektoré, všetky; učí sa vytvárať skupiny

predmetov, ktoré majú požadované vlastnosti (kritériá), vytvára stavby podľa návodu, poznáva geometrické tvary atď.

- **Sebaobslužné činnosti.** Sebaobsluhu sa môže dieťa učiť tiež prostredníctvom hry. Činnosti ako umývanie rúk, obliekanie sa, obúvanie, odopínanie a zapínanie gombíkov, čistenie zubov atď. môžu byť pre dieťa zábavné a hravé.
- **Sociálne zručnosti a emócie.** Hra je prostriedkom rozvíjania a upevňovania sociálnych vzťahov. Deti v hre poznávajú vlastnosti a správanie rovesníkov a učia sa mu rozumieť. Učia sa vzájomne spolupracovať a rešpektovať, riešia rôzne situácie a vzájomné konflikty. V hre si deti vyjednávajú pravidlá, ktoré budú dodržiavať. Učia sa vhodnému sociálnemu správaniu sa a morálnym zásadám. Zručnosti, ktoré deti nadobudnú v tomto období vo svojich hrách (najmä v námetových a kooperatívnych), ich budú sprevádzať celým životom.
- **Psychická odolnosť (resiliencia).** Hry prirodzene budujú u detí psychickú odolnosť. V hre sa deti vyrovnávajú s neúspechom, odolávajú nepriaznivým udalostiam, prekonávajú prekážky, preberajú na seba riziká, za ktoré nesú vlastnú zodpovednosť.

Hra je prostriedkom celostného rozvoja osobnosti dieťaťa – rozvíja dieťa v kognitívnej, perceptuálno-motorickej i sociálno-emocionálnej oblasti. Môže prebiehať bez vecných prostriedkov, no súčasťou hier sú rôzne materiály a hračky. V nasledujúcej kapitole budeme preto venovať pozornosť hračke, pretože tá do sveta dieťaťa predškolského veku neodmysliteľne patrí.



1. Hovorili sme, že hry prirodzene budujú u detí psychickú odolnosť. Na základe vlastnej skúsenosti a pedagogickej praxe konkretizujte, s akými problémami súčasnej doby sa deti v hrách vyrovnávajú.
2. Ako môže dospelý napomôcť dieťaťu budovať psychickú odolnosť?



1. Oboznámte sa s publikáciou Doležalovej (2010) *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Na základe metodických odporúčaní autorky aplikujte niektoré z jej podnetov v priamej práci s deťmi počas pedagogickej praxe. Vytvorte podmienky na hry a aktivity počas pobytu vonku, využite pritom dostupný prírodný materiál.
2. Reflektujte realizovanú hru s prírodninami v súvislosti s rozvíjaním grafomotorických schopností detí. Diskutujte spoločne s cvičnou učiteľkou o tom, čo hra s prírodninami u detí rozvíjala.
3. Pozorujte deti počas hier, zaznamenávajúte si zaujímavé momenty, ktoré v hrových situáciách vznikajú. Navrhnite, ako ich môžete využiť v ďalšej pedagogickej práci? (Záznamový list 1).

5.5 Hračka

Prostredie materských škôl si vieme len ťažko predstaviť bez hračiek. Hračky sa stali súčasťou života detí, sú to predmety, ktoré ich hru rozvíjajú a formujú. K hrám detí patrili v minulosti a patria k nim aj dnes. Ako informuje archeologička Bukovčanová (2013), v historických písomných zbierkach nenájdeme veľa záznamov o hračkách. Na základe archeologických nálezov však môžeme tvrdiť, že hračky ľudstvo sprevádzajú už od praveku. Výraznejšie zmienky o nich sa v písomných prameňoch objavili až koncom 16. storočia. Informácie o tom, s akými hračkami sa deti v minulosti hrali získavame najmä z rôznych obrazových prameňov. Zaujímavý a prehľadný exkurz do histórie slovenskej detskej hračky umožňuje Múzeum bábkarských kultúr a hračiek na hrade v Modrom Kameni.

V nasledujúcom texte sa nebudeme zaujímať o historický vývoj hračky, ale skôr o to, aký význam má pre dieťa a jeho rozvoj, ako aj o to, aké požiadavky a očakávania by sme mali na hračky kláť. Mali by sme sa zaujímať aj o funkciu a kritériá kvality hračiek, pretože ako píše Opravilová (2016, s. 94) **hračka je pre dieťa prostriedkom plynulej integrácie do sveta dospelých**. Dieťa podľa nej objavuje svet dvojakým spôsobom – jednak **náhodne**, no pochopenie sveta prichádza aj **cez zámerné ovplyvňovanie zo strany dospelých** prostredníctvom zabezpečenia vhodných podnetov, vrátane hračiek.

Vymedzenie pojmu *hračka* nenachádzame v pedagogickom slovníku, no v diele nemeckého filozofa Finka (2016) *Play as a symbol of the world: And other stories (Hra ako symbol sveta)* objavujeme jej výstižnejšiu charakteristiku. Fink hračku vo všeobecnosti charakterizuje ako „*zástupcu všetkých vecí*“. Tieto môžu byť umelo vytvorené vďaka práci ľudí, no nemusia. Akýkoľvek prírodný predmet alebo predmet skutočného sveta možno nazvať hračkou **vďaka tvorivej fantázii hrajúceho sa**. Hračkou sa tak môže stať čokoľvek, čo je dieťaťu dostupné v jeho domacom či školskom prostredí. Presvedčiť vás o tom môže aj nasledujúca ukážka z pedagogickej praxe, keď odpadový materiál nadobudol novú funkciu.



príklady
z praxe

Učiteľka Veronika sa inšpirovala nápadom z inej materskej školy, kde deti výtvarne ozvláštnili bežné kartónové krabice. Rozhodla sa, že do svojej triedy prinesie krabice rôznych veľkostí a bude pozorovať, ako na tieto predmety deti zareagujú. Keďže jej deti sa ráno schádzali v inej miestnosti, mala dostatok času krabice voľne rozmiestniť na koberci v priestore svojej triedy. Trochu sa obávala, ako budú deti vnímať tento **zámerne vytvorený „neporiadok“**. Deti však hneď pri vstupe do triedy neskrývali prekvapenie a nadšenie: „Fíha, to je ale veľa krabíc? Čo budeme s nimi robiť? Kto ich priniesol? My máme doma tiež obrovskú škatuľu! Môžeme si z nich niečo postaviť? Ja si chcem z tej veľkej urobiť dom!“ Krabice deti do hry „vtiahli“. Stali sa domčekom, nástrojom na vytváranie „vetra“ mávaním, stali sa podstavcom aj „sochou, ktorú z krabíc zlepili. Stali sa divadelnými kulisami, či „karimatkou“ pri „kempovaní“ Krabice sa stali pre všetky deti hračkou dňa, týždňa...



Obr. 17, 18, 19 Deti v spontánnej hre s krabicami (Zdroj: archív autoriek)

Hračky by si pre svoje hry mali vyberať predovšetkým deti, učiteľka by im ale mala poskytnúť **primeranú ponuku**. **Princíp slobodného výberu hračky** bol prítomný aj vo vyššie uvedenej ukážke z praxe. Učiteľka síce v triede zámerne pripravila podnety – bežné predmety z domácnosti (krabice), no poskytla deťom priestor na slobodné experimentovanie, hru, manipuláciu, uspokojenie detskej zvedavosti. Fantázia detí umožnila nečakane a neplánovane rozvinúť detskú spontánnu hru. Primárny význam tohto predmetu (krabice), ktorý slúžil na balenie a ukladanie vecí sa vytratil. V tejto situácii hračka naplnila svoju prvoradú funkciu, tak ako o nej píše Opravilová (2016, s. 94), ktorá rozlišuje dve funkcie hračky (Schéma 5-1). Prvú – **primárnu funkciu** sme na vyššie uvedenom príklade z praxe práve ilustrovali. **Hračkou je všetko, čo si dieťa na hru zvolí a dokáže ňou naplno realizovať svoje hrové zámery**. Tieto majú charakter slobodnej (voľnej) hry. Druhá – **sekundárnu funkciu** hračky je uplatnená vtedy, keď **hračku pre hru poskytne dospelý**. **Hračka je vtedy uplatňovaná predovšetkým vo vzťahu k edukačným cieľom a vďaka manipulácii s ňou dieťa prežíva hru a získava nové skúsenosti**. Častým javom v pedagogickej praxi je, že aktivity, ktoré učiteľka s týmto zámerom navodí, nemajú znaky hry a dieťa ich teda subjektívne neprežíva ako hrové. Dieťa ich pociťuje ako nanútené situácie. Učiteľka však vníma svoje učenie ako učenie založené na hre.

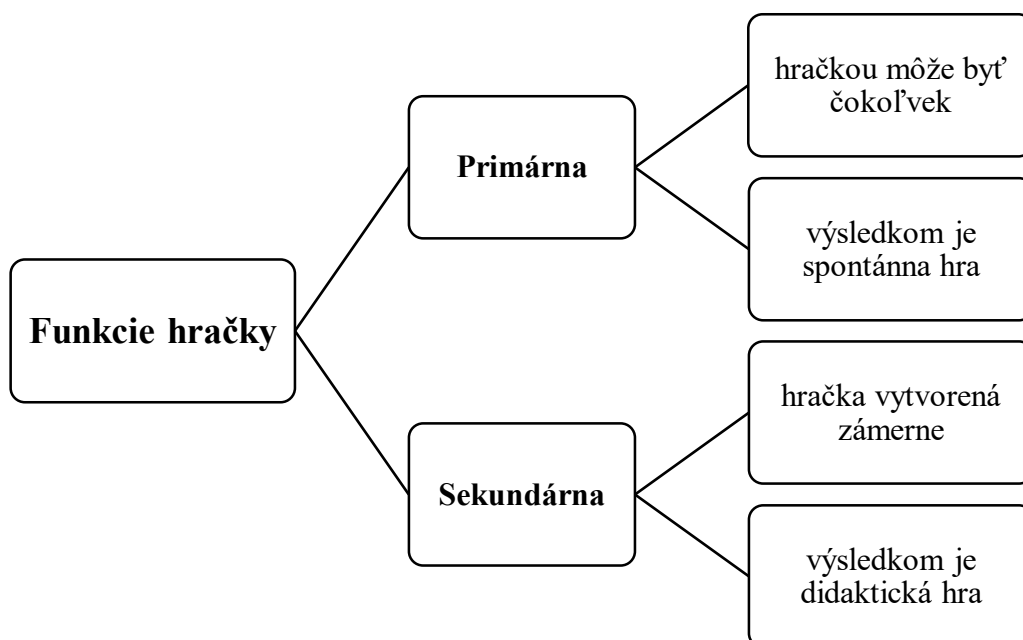


Schéma 5-1 Funkcie hračky (spracované podľa Opravilovej, 2016)

Hračka ako ponuka zo strany učiteľky (dospelého) môže pomáhať pri naplňovaní konkrétnych vzdelávacích cieľov (sekundárna funkcia - Schéma 5-1), často v tejto

súvislosti hovoríme o **didaktickej hračke** či **didaktickej pomôcke**. Takáto hračka je zvyčajne špeciálne navrhnutá a vyrobená pre špecifickú skupinu detí. To, že hračky môžu deti vzdelávať a rozvíjať ich schopnosti, berú vážne aj samotní výrobcovia hračiek, pričom sortiment domácich, ako aj zahraničných výrobcov je skutočne veľmi pestrý. No tak ako je potrebné v materskej škole vyvažovať medzi spontánnou hrou a riadenými činnosťami, je vhodné túto rovnováhu hľadať aj medzi spontánnym výberom hračiek deťmi a ponukou hračiek zo strany učiteliek.

Nemusíme sa vždy spoliehať len na bohatý sortiment výrobcov a na nákup hotových hračiek pre deti. Stimulujúce podnety pre hru môžeme objaviť aj v reálnom prostredí, v ktorom deti objavujú skutočné predmety, s ktorými pracujú aj dospelí. Napríklad predmety v kuchyni (hrnce, varešky, sitká) deti v hre často preferujú viac ako ich zmenšené napodobeniny z umelej hmoty. Ak má napríklad dieťa k dispozícii náradie vyrobené z plastu, veľmi rýchlo odhalí, že umelým kladivkom či pílkou sa mu nepodarí zhotoviť žiadny produkt tak, ako oteckovi v jeho dielni²⁰. V súčasnosti je dieťa často ochudobnené o možnosť pozorovať, ako mnohé produkty vznikajú. Má síce možnosť pozorovať a zúčastniť sa prípravy koláča či polievky v hre, no naskytuje sa mu už menej možností pozorovať, ako sa robí drevená polička, hlinený džbán, ako sa šijú nohavice atď. Integrácia do sveta dospelých je pre dieťa procesom postupným a aj keď hračka tento proces uľahčuje, je potrebné zachovať si na ňu triezvy pohľad. Opravilová (2016) v tejto súvislosti upozorňuje na dve odlišné tendencie – **podceňovanie hračky, alebo preceňovanie hračky**. Podceňovanie hračky vníma v prijatí názoru, že hranie sa (manipulácia s hračkou) je prirodzeným prejavom dieťaťa a nepotrebuje tejto činnosti venovať zvláštnu pozornosť. Preceňovanie hračky zas vychádza z úsilia maximalizovať edukačné ciele. Obe tendencie sú dôkazom nerešpektovania vývinových a individuálnych potrieb dieťaťa.

²⁰ ŠPÚ poskytuje od roku 2018 kontinuálne vzdelávanie pre učiteľky materských škôl zamerané na technické vzdelávanie – Technika hrou v predprimárnom vzdelávaní. Deti sa v materských školách hrajú a pracujú so skutočnými nástrojmi (hoci prispôbenými dieťaťu), tie im umožňujú pracovať tak, ako to robia dospelí.

5.5.1 Dobrá hračka – kritériá výberu

Keďže sa v súčasnosti deťom dostávajú viac hotové hračky, načrtá sa otázka, aké sú kritériá ich výberu. Čo má spĺňať dobrá hračka? Suchánková (2014) odporúča hračku posudzovať v závislosti od nasledujúcich aspektov:

- **Vek dieťaťa.** Pri vyrobených hračkách samotní výrobcovia vyznačujú, pre ktorú vekovú skupinu detí je hračka určená. Výber hračky závisí najmä od individuálnej rozvojovej úrovne dieťaťa, ako aj preferencie jednotlivcov.
- **Uplatnenie detskej fantázie.** Hračky by mali vyzývať k novým spôsobom hrania sa. Mali by byť pre deti primerane náročné, tým pádom aj stimulujúce. Hračky, ktoré dieťa v istom veku nedokáže pochopiť, nevie, ako sa s nimi môže hrať, spôsobia frustráciu a nezaujem dieťaťa.
- **Častosť a variabilita herných možností.** Niektoré hračky sú pre deti menej atraktívne, pretože im neponúkajú variabilné možnosti hry. Deti sa napríklad často vracajú k stavebniciam, ako je Lego, Seva či Merkur, pretože herné variácie, možnosti týchto hračiek sú prakticky nevycherpateľné.
- **Zrozumiteľnosť.** Hračka by mala byť primeraná psychickému vývinu dieťaťa, aby hračke rozumelo a bola mu blízka. Mala by indikovať, ako sa s ňou môže dieťa hrať a čo môže od hračky očakávať. S týmto kritériom úzko súvisí aj požiadavka bezpečnosti na hračku.
- **Bezpečnosť.** Je dôležité hodnotiť, z akých materiálov sú hračky vyrobené. Dnes sa stretávame s veľkým množstvom hračiek vyrobených z plastu, o ktorých výrobcovia hovoria, že majú dobré fyzikálne vlastnosti, navyše starostlivosť o tieto hračky je jednoduchá, no stretávame sa aj s preferenciou hračiek vyrobených z prírodných materiálov, ktoré deti oceňujú najmä pre ich jednoduchú manipuláciu, sú to hračky, ktoré sú im príjemné na dotyk, sú trvanlivé, pevné a odolné.
- **Veľkosť, tvar a farba hračky.** Hračky vnímame ako celok, preto aj požiadavka na ich veľkosť, ale aj tvar a farbu nie je nezanedbateľná. Ak však hovoríme o veľkosti hračiek, riadime sa pravidlom, čím mladšie dieťa, tým väčšia hračka. Aby s hračkou mohlo dobre manipulovať, malo by ju dokázať dobre uchopiť, ale aj bezpečne manipulovať s jej jednotlivými časťami. Ostražitosť je nevyhnutá vždy, no najmä pri manipulácii s drobnými predmetmi u malých detí hrozí, že malé časti hračiek by mohli vdýchnuť či prehltnúť. Čo sa týka tvarov, pre mladšie deti sú vhodnejšie hračky jednoduchých tvarov. Príjemné sú prírodné odtiene farieb doplnené sýtymi

farbami. Pri mladších deťoch sú vhodné základné farby a teplé odtiene. Určite je potrebné všímať si estetickú kvalitu hračiek, pretože prirodzene rozvíjajú u detí estetické a výtvarné cítenie (Suchánková, 2014, s. 65-68).

Hračky, ktoré sa dostávajú na trh musia spĺňať technické a bezpečnostné požiadavky. Tieto sú vymedzené nielen v slovenských právnych normách²¹, ale aj v Smernici Európskeho parlamentu a Rady 2009/48/ES o bezpečnosti hračiek. (2009) Pri kúpe nachádzame na jednotlivých hračkách označenie CE, ktoré deklaruje, že vyrobená hračka spĺňa všetky technické a bezpečnostné požiadavky, ktoré sa ňu kladú. Označenie CE deklaruje zhodu s technickými požiadavkami určenými v príslušných právnych dokumentoch (smerniciach a vyhláškach).



V Denníku N v roku 2015 novinárka Katarína Hubová informovala o osude unikátnej drevenej hračky Gringo, ktorú navrhol slovenský dizajnér Tibor Uhrin a v spolupráci s iným nadšencom Michalom Neuschlom ju v roku 1992 uviedli na slovenský trh. Žiaľ, napriek tomu, že hračka bola ocenená aj v celoštátnej súťaži Národná cena za dizajn v roku 1993 (vtedy však ešte pod starším názvom Dobrý dizajn) jej etablovanie na domácom trhu nebolo úspešné. Tento stav pretrváva až podnes.

Gringo stavebnica je zaujímavá najmä vďaka unikátnemu spojovaciemu prvku – farebnej gumovej stuhe v drevených drážkach, vďaka čomu deťom umožňuje rozvíjať fantáziu i jemnú motoriku pri manipulácii s ňou. Podľa viacerých odborníkov je táto hračka vhodná aj pre zrakovo postihnuté deti. Hrany jednotlivých kociek sú drsné a aj hladké. Gringo je síce dodnes vyrábaná na Slovensku, ale poznajú ju skôr vo svete (Hubová, 2015).

²¹ Na stránkach právneho a informačného portálu Slov-lex, <https://www.slov-lex.sk> nájdete aktuálne požiadavky na hračky v slovenských legislatívnych dokumentoch (Zákon č. 78/2012 Z. z. Zákon o bezpečnosti hračiek a o zmene a doplnení zákona č. 128/2002 Z. z. o štátnej kontrole vnútorného trhu vo veciach ochrany spotrebiteľa a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov).

5.5.2 Hračka ako prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa

Suchánková (2014) eviduje viacero významov hračky pre rozvoj osobnosti dieťaťa. Vyzdvihuje hračky, ktoré stimulujú hrubú a jemnú motoriku detí, rozvíjajú tvorivosť, fantáziu, podnecujú zmysly, myslenie, iniciatívu. Hračky podľa nej naplňajú **poznávaciu, sociálnu** a aj **emocionálnu** (citovú) funkciu. Grigeľová (2014) ich význam vidí v štyroch oblastiach: v zábave, diagnostike, vo výchove a v terapii. Pre dieťa predstavuje hračka pocit istoty a bezpečia, napr. obľúbeného plyšového medvedíka či autíčko si spája s domovom, s blízkymi ľuďmi. Obzvlášť pre mladšie deti predstavujú hračky silnú emocionálnu kotvu, čo niekedy v praxi učiteľky nedostatočne docenujú.



príklady
z praxe

Do triedy 4 - 5 ročných detí nastúpil začiatkom októbra 2,5-ročný Kristián. V kolektíve detí sa ocitol prvý krát. Všetko bolo pre neho nové. Adaptáciu na nové prostredie zvládol s menšími problémami. Ráno sa síce stále ťažko lúčil s mamičkou a do triedy vchádzal uplakáný, no neplakal celý deň. V triede väčšinou deti pozoroval, do hier ostatných detí sa nezapájal, hoci deti ho neraz k svojim hrám prizvali.

Kristián si zvykal nielen na deti, ale aj na režim dňa a pravidlá v triede. Ostatné deti ich už poznali a rešpektovali ich. K triednym pravidlám patrilo aj uložiť si hračky po hre. Kristián každý deň do materskej školy prichádzal so svojím autíčkom. Bolo jeho. Autíčko bolo jeho najlepším kamarátom. Po hrách autíčko do poličky neuložil ani v deň, keď sme prišli na pedagogickú prax. Vo vrecku nohavíc si ho vzal aj tam, kde to nebolo pravidlami povolené – do školskej jedálne. Keď to pani učiteľka zistila, prísne ho upozornila na porušenie pravidla a autíčko mu vzala. Kristián sa na to rozplakal a rozkričal: „To je moje, moje! Daj mi autíčko!“

Z hľadiska dopadu hračky na vývin osobnosti dieťaťa, ako aj podľa druhu hier by sme mohli kategorizovať hračky pre deti predškolského veku na hračky podporujúce rozvoj hrubej motoriky, rozvoj jemnej motoriky, hračky podporujúce inteligenciu dieťaťa, hračky podporujúce tvorivosť a hračky rozvíjajúce citové a estetické prežívanie (Svobodová, 1990).



Zrod didaktickej hračky

Významný teoretik predškolskej pedagogiky a zakladateľ detských záhrad (Kindergartens) Friedrich Fröbel (1782 – 1852) si vytvoril jasný pohľad na význam hry a hračky pre rozvoj dieťaťa. Hru považoval za primerané zamestnanie pre dieťa. Vnímal ju ako možnosť vnútorného vyjadrenia sa dieťaťa a tiež ako priestor pre prežívanie radosti, cestu k tvorivosti, k poznaniu a uspokojeniu potrieb. Medzi hrou a učením videl úzke prepojenie, pričom rolu pedagóga vnímal ako pomoc dieťaťu toto všetko dosiahnuť tým, že mu ponúkne vhodnú hračku. Pre deti vytvoril sady hračiek, ktoré nazval darčeky: geometrické tvary – **gule, kocky, valce**.

Fröbel zastával názor, že dieťa by malo poznávať najskôr celok a až následne jednotlivé časti. Darčeky boli vytvorené v niekoľkých kolekciách.

Darček 1 – set šiestich malých vlnených loptičiek alebo gúl.

Darček 2 – drevená kocka, valec, guľa.

Darček 3 – kocka (hrana 5 cm) pozostávajúca z 8 menších kociek

Darček 4 až 6 – každý tvar bol vyrobený z kocky s dĺžkou hrany cca 20 cm a rozdelenou rôznymi spôsobmi na kocky, kvádre, hranoly. (Pound, 2006).

Darčeky boli deťom poskytované v značne štruktúrovanej podobe. Deti ich mali opatrne vybrať z krabice a mali z nich vytvárať rôzne konštrukcie. Nové konštrukcie sa mali vytvárať transformáciou už existujúcich. Aby bola podporená precízna a symetrická stavba, k hram s geometrickými tvarmi bol vytvorený špeciálny herný stôl. Po ukončení hry deti uložili tvary späť do krabíc (Dvořáková, 2015).

Konkrétnejšiu predstavu o Fröbelových darčekom získate v odbornej literatúre, ale aj prostredníctvom fotografií a videí na internete. Ako napríklad vo *videu*²² vytvorenom spoločnosťou Froebel USA (Froebel Kindergarten Gifts Early Childhood Education History of Toys, 2012).

Pri výbere hračiek v materských školách by sme si mali všimnúť, aké variabilné herné možnosti hračka poskytuje, ako i to, ako sa deti s hračkami hrajú, ako s nimi manipulujú, aké problémy riešia, čo sa prostredníctvom hračiek učia. **Vytváranie podnetného prostredia na hru a učenie detí sa považuje za nepretržitú úlohu učiteľky.** Jej plnením tak učiteľka zabezpečuje jednu zo základných detských potrieb –

²² Video si môžete pozrieť na <https://www.youtube.com/watch?v=LNbzmCKLNdU>

potrebu primeraného množstva, kvality a premenlivosti vonkajších podnetov (Matějček, 2015). Zabezpečenie tejto potreby nemožno izolovať od zabezpečovania iných potrieb, najmä potreby bezpečného citového a sociálneho prostredia (tamtiež), pretože **žiadne hračky nenahradia zdravé ľudské vzťahy**.



Obr. 20 Drevené stavebnice ponúkajú nekonečné možnosti uplatnenia v hre (Zdroj: archív autoriek)



Obr. 21 Stoličky uplatnené v tvorivej hre dieťaťa (Zdroj: archív autoriek)



1. Na internete vyhľadajte fotografie a videá Fröeblových hračiek. Ako vnímate ich využitie v súčasnej materskej škole?
2. Vráťte sa k situácii z praxe opísanej na s. 80. Objasnite, ako by ste sa zachovali v pozícii učiteľky vy? Navrhните možné riešenia tohto problému.
3. Matějček (2015) upozorňuje, že dieťa potrebuje pre svoj zdravý vývin primerané množstvo podnetov. Ako vnímate hračky vo svete dnešných detí vo vzťahu k tomuto výroku?



1. Všímajte si, s akými hračkami sa deti v MŠ hrajú. Zamerajte sa na jednu situáciu a uveďte, v akej oblasti sa dieťa prostredníctvom hračky rozvíjalo? Aké iné oblasti môže ešte hračka rozvíjať? Záznamový list 2 vám umožní pozorovanú situáciu zdokumentovať.
2. Ohodnoťte hračku, s ktorou sa dieťa počas vašej praxe hralo, Vychádzajte z kritérií Suchánkovej (kapitola 0). Doplníte do záznamového listu z predchádzajúcej úlohy.
3. Zistite v komunikácii s cvičnou učiteľkou, ako právne normy podporujú či limitujú vytváranie hrového prostredia v MŠ.

6 KEĎ SA DIEŤA UČÍ

V kapitole 5.4 sme uviedli, že hra je prostriedkom osobnostného rozvoja dieťaťa. Prostredníctvom hry sa dieťa učí, cez hru dieťa spoznáva okolitý svet a nadobúda dôležité zručnosti, schopnosti, postoje a hodnoty, ktoré bude naďalej vo svojom živote uplatňovať. **Čo však proces učenia sa znamená? Kedy môžeme povedať, že sa dieťa učí, resp. že sa dieťa niečo nové naučilo?**

Průcha, Walterová, Mareš (2003) odkazujú v pedagogickom slovníku na Čápovu definíciu, podľa ktorej *„je učenie získavanie skúseností a utváranie jedinca v priebehu jeho života. Naučené je pritom opakom vrodeneho.“* Hartl (2004, s. 284) definuje učenie podobne, zdôrazňuje že ide o *„aktívny proces, ktorý rozširuje vrodenný genetický program a možnosti jedinca. Jeho zmyslom je prispôsobiť sa novým situáciám“*.

Obe definície odkazujú na skutočnosť, že jedinec sa môže učiť len tomu, na čo získal predispozície, vrodené predpoklady. Vágnerová (2012) tento genetický program, vyvinutý v dlhoročnom evolučnom procese človeka, chápe ako stav **pripravenosti k ďalšiemu rozvoju**. Vývin osobnosti dieťaťa sa realizuje v závislosti medzi dedičnosťou a pôsobením vonkajších vplyvov, či, inak povedané, v závislosti medzi **zrením a učením**. Zrenie je podmienkou k dosiahnutiu stavu vnútornej pripravenosti, vymedzuje možnosti procesov učenia – **určuje hranicu toho, čo sa dieťa môže v istom vývinovom období naučiť**. Zrenie ovplyvňuje iba predpoklady k rozvoju, ale len učením sa môže dieťa ďalej rozvíjať na určitú (individuálnu) úroveň. Vágnerová (2012, s. 23) zdôrazňuje, že: *„zrenie a učenie by malo pôsobiť vo vzájomnom súlade, ako aj v časovej zhode“* a pripomína, že v procese vývinu dieťaťa sa objavujú tzv. kritické obdobia, ktoré vytvárajú najvhodnejšie podmienky pre rozvoj jednotlivých psychických vlastností, ako aj dôležitých rozvojových zmien. Znamená to, **že dieťa sa môže učiť a zdokonaľovať len v tom, čo mu jeho individuálny psychický vývin umožňuje**. Ak dieťa napríklad zvládlo sedenie, mylne sa domnievame, že zároveň prišiel čas naučiť ho vykonať potrebu na nočníku, pretože jeho zvieracie močovej rúry, ako aj celkový nervový systém na to nie sú pripravené. Iným príkladom je vývin detskej reči či myslenia, ktoré majú tiež svoje vývinové škály a je potrebné ich rešpektovať. To je dôvod, prečo by mala učiteľka v materskej škole dobre poznať vývinové obdobia detstva (obzvlášť špecifiká predškolského veku), no zároveň by mala cielene vytvárať podmienky na efektívne učenie sa detí v stimulujúcom a bezpečnom prostredí.

Proces učenia sa prebieha neustále, v každej životnej situácii. Tento proces nemožno spájať len so školským prostredím a s činnosťou učiteľky, ktorá v materskej škole vyučuje (učí). V angličtine jasne rozlišujeme medzi termínmi **učiť sa** (learn) a **učiť** v zmysle činnosti učiteľa, t. j. vyučovať (teach). Obom procesom budeme venovať náležitú pozornosť. V nasledujúcej kapitole sa sústreďíme na formy a druhy učenia sa. Viac o učení, v zmysle činnosti učiteľky, budeme hovoriť v kapitolách 7 a 9.

6.1 Formy a druhy učenia sa

Učenie sa môže prebiehať prostredníctvom dvoch foriem v súvislosti so spontánnou hrou sme sa už jednu formu spomenuli – **spontánne (mimovoľné) učenie sa**, ku ktorému dochádza v momentoch, ktoré vznikajú náhodne a nezámerne. Druhou formou učenia sa je **riadené (zámerné) učenie sa**. Šimoník (2005, s. 42) ho nazýva aj **intencionálnym učením sa** – prostredníctvom tejto formy zámerne napĺňame ciele a obsahy kurikula (ŠVP), učenie sa prebieha za spoluúčasti a interakcie všetkých detí.

Možno hovoriť aj o ďalšej forme učenia sa – a to **o sebavýchove a sebavzdelávaní**. Súhlasíme s Pavlovom (2018), že táto forma učenia sa dominuje najmä v dospelosti. Je iniciovaná samotným jedincom a jeho vnútornou motiváciou s cieľom získať nové poznatky, zručnosti či zmeny v správaní. No aj v materskej škole môžeme túto formu pozorovať. Ak napríklad učiteľka zabezpečí v prostredí triedy dostatok podnetov v jednotlivých centrách aktivít, ponúka deťom výber činností. Dieťa sa samo rozhoduje pre činnosť, ktorú chce vykonávať, čo sa chce dozvedieť, naučiť sa, akú zručnosť zdokonaľiť. Ak ho téma zaujme, aj samo pátra po nových informáciách, pýta sa rodičov, rozpráva sa o téme s kamarátmi, hľadá informácie v knihách atď.

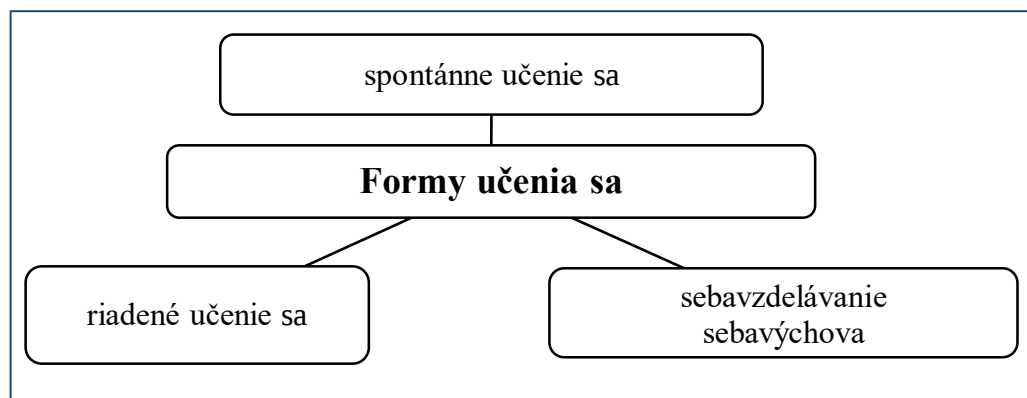


Schéma 6-1 Formy učenia sa

V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými **druhmi učenia sa**, delia sa na základe rozličných hľadísk. My sa zameriame na najvýznamnejšie druhy učenia sa v predškolskom období v rámcovom spracovaní podľa Helusa (2004), ktorý v tejto súvislosti neopomína ani učenie sa klasickým a operačným podmieňovaním, hoci práve tieto dva druhy učenia sa boli skúmané prevažne na zvieratách.

- **Učenie sa klasickým podmieňovaním.** Teória klasického podmieňovania bola predstavená ruským psychológom I. P. Pavlovom začiatkom 20. storočia. Jeho podstatou je spájanie určitých fyziologických a emocionálnych pochodov v ľudskom organizme s určitými udalosťami v okolí. Učenie sa klasickým podmieňovaním zabezpečuje naučenie sa vynútených reakcií (či už emocionálnych, alebo psychologických) pod vplyvom stimulov z okolia. Človek sa takýmto spôsobom naučí reagovať, avšak nedobrovoľne, na podnety, ktoré predtým prakticky nevnímal, prípadne vnímal ich odlišne.
- **Učenie sa operačným podmieňovaním.** Bolo rozvinuté v prácach amerických psychológov, tzv. behavioristov. Predstaviteľom behavioristických teórií učenia bol B. F. Skinner, ktorý nadviazal na prácu I. P. Pavlova. Učenie sa operačným podmieňovaním stavia na zámerne vybraných podnetoch, prostredníctvom ktorých sa má jedinec učiť novému správaniu, vhodným reakciám. Významnú úlohu v tomto procese zohrávajú **odmeny a tresty**, prostredníctvom ktorých sa u jedinca posilňujú alebo utlmujú požadované reakcie na podnet. V pedagogickej praxi sa však stretávame aj s nevhodným posilňovaním žiaduceho správania, ilustruje to aj nasledujúca ukážka.



príklady
z praxe

O tento príbeh sa s nami podelila mamička 3-ročného Miška, ktorý prednedávnom začal chodiť do MŠ. Na nové prostredie sa veľmi rýchlo adaptoval, našiel si nových kamarátov a má rád obe pani učiteľky. Rodičov teší, že chodí do „škôlky“ rád.

„Mami, dostal som cukrík,“ pochválil sa Miško, keď ho prišla mama z MŠ vyzdvihnúť. „Mal niekto narodeniny?“ opýtala sa mama. „Nie,“ odvetil Miško a doširoka sa usmial. „Dostal som ho za odmenu! Zjedol som obed!“ Matku to zaskočilo, ale v tú chvíľu sa rozhodla, že mu radosť nepokazí a nič nekomentovala.

- **Senzomotorické učenie sa (percepčno-motorické učenie sa)** Opravilová (2016, s. 107) pokladá za najvýznamnejšie učenie predškolského obdobia. Dieťa si rozvíja hrubú aj jemnú motoriku, ako aj celkovú koordináciu pohybov tela a zmyslových orgánov. Pri tomto druhu učenia sa ide o zreťazenie niektorých motorických úkonov do komplexnejších celkov. Dieťa si postupne osvojuje rôzne pohybové úkony: učí sa obliekať, zapínať si gombíky, uväzovať šnúrky na topánkach, učí sa správne držať ceruzku a kresliť, učí sa skákať cez švihadlo, preskakovať prekážky, učí sa lyžovať, bicyklovať atď. Bol by však omyl myslieť si, že ide len o jednoduché mechanické zreťazenie. Senzomotorické učenie sa je náročnou formou učenia, ktoré vyžaduje zapojenie viacerých poznávacích procesov (napr. zrakové, sluchové, hmatové vnímanie, myslenie). Dôležitú úlohu zohrávajú aj motivácia a vôľa dieťaťa. Aby sa u detí primerane a prirodzene rozvíjala jemná a hrubá motorika, mali by nachádzať nielen v materskej škole, ale aj v domácom prostredí dostatok priestoru, materiálu a podnetov pre rozmanité motorické činnosti. Pozrite aj informácie na s. 89.
- **Kognitívne učenie sa** je zamerané na poznávanie a myslenie jedinca. Radíme k nemu pamäťové, pojmové a problémové učenie sa. Deti majú veľmi dobré predpoklady pre **pamäťové učenie sa**. Presvedčia vás o tom napríklad vtedy, keď ich požiadate, aby sa s vami zahrli Kimovu hru či pexeso. **Pojmové učenie sa**, ktoré je založené na slovách (pojmach) a logických operáciách, je náročnejšie. Pri pojmovom učení sa spočiatku prevláda pamäť. Deti si najskôr pojmy zapamätávajú, aj keď ešte nepoznajú dôkladne ich obsah, no postupne dochádza k porozumeniu ustálených významov a k identifikovaniu situácií, v ktorých sa používajú. Pojmy sa vyznačujú tromi znakmi: *uvedomenie* (pojmy vieme charakterizovať, definovať, objasniť), *systemovosť* (pojmy sa viažu k určitému javu, pojmy dokážeme zaradiť do systémov a podsystémov), *systematickosť* (vytváranie a používanie pojmov súvisí s určitými postupmi výkladu, argumentovania, pojmy sa viažu na určité koncepcie). Je dôležité, aby sme deťom pojmy názorne približovali a viedli ich k postupnému chápaniu ich významu. **Učenie sa riešením problému** je učením sa prostredníctvom objavovania. Dieťa v ňom vystupuje ako hlavný aktér, ktorý hľadá nové riešenia, objavuje. Pre dieťa predškolského veku predstavuje vhodnú a primeranú cestu učenia sa. Dieťa si v činnosti overuje, čo a ako funguje. Ak urobí chybu, musí vyhodnotiť, ako ju možno korigovať, aby sa dopracovalo k úspechu. Takto sa u neho posilňujú nielen poznávacie procesy, ale aj jeho vôľa a schopnosť

prekonávať prekážky. Niekedy sa stáva, že dieťa nedokáže nájsť riešenia samo. V takých momentoch je síce dôležitá facilitácia²³ dospelého (rodiča, učiteľky), no mali by sme mať na zreteli, že pomoc by mala byť poskytnutá v takej miere, aby sme dieťa neobrali o pocit, že sa k riešeniu či objavu dopracovalo vlastným úsilím.

- **Sociálne a citové učenie** sa prebieha v sociálnom prostredí, čiže v situáciách, v ktorých sa stretávame s ostatnými ľuďmi. Sociálne učenie sa napomáha dieťaťu v procese socializácie, začleňovania sa do spoločnosti. Dieťa sa učí zvládať svoje sociálne roly, učí sa komunikovať a zvládať problémové situácie, učí sa spolupracovať s ostatnými a osvojuje si kultúru society. V sociálnom učení sa má pre dieťa predškolského veku najväčší význam **učenie sa napodobňovaním, odzeraním**, vďaka čomu si osvojuje komplexné formy správania, postojov, vlastností, hodnôt. Dieťa je skutočným „majstrom“ v napodobňovaní svojich modelov – ľudí, ktorí sú mu blízki, s ktorými trávi veľa času a ktorí ho niečím upútajú (Helus, 2004) a (Opravilová, 2016).

Ak by sme na učenie sa nazerali z hľadiska produktu učebnej činnosti, ako výsledku rozvojovej zmeny v osobnosti dieťaťa, mohli by sme rozlíšiť tri druhy učenia sa: **kognitívne, afektívne a psychomotorické učenie** (Švec, 2002). Výsledkom kognitívneho učenia sa sú v tomto ponímaní nové poznatky, intelektuálne zručnosti či rozvoj poznávacích schopností. V afektívnej oblasti sú produktom učenia sa napríklad postoje, hodnoty, emócie. Výsledkom učenia sa v psychomotorickej oblasti sú nové, či na kvalitatívnej vyššej úrovni zvládnuté motorické zručnosti. Keď sa dieťa (človek) učí o čomkoľvek, nezískava v tomto procese len nové informácie. Budovanie poznatkov sa prekrýva aj so získavaním dôležitých afektívnych produktov (napr. vôľovými vlastnosťami, postojmi), ako aj s produktmi psychomotorického učenia sa. Na to, že dochádza k vzájomnému prekrývaniu uvedených produktov, by mala učiteľka pamätať pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v zmysle holistického konceptu. **V materskej škole má byť deťom umožnené učiť sa v prirodzených a pestrých životných situáciách, spôsobmi, ktoré sú dieťaťu najbližšie.**

²³ Facilitácia predstavuje uľahčenie a sprevádzanie dieťaťa v procese učenia sa. Učiteľka teda pôsobí v pozícii facilitátorky, hľadá spôsoby podpory učenia sa dieťaťa, tak, aby podporila interakcie medzi deťmi v triede.



Poláková (2019) v publikácii *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojné dítě* akcentuje význam objavovania a učenia sa všetkými zmyslami ako podmienky správneho vývinu každého jedinca. Hovorí, že pri správnom prepojení všetkých zmyslových oblastí dochádza aj ku skvalitneniu funkcií mozgu. Jednou z najvýznamnejších úloh detstva je vybudovanie správnych nervových spojení.

Práve z toho dôvodu odporúča deťom poskytovať podnety pre hry a činnosti, v ktorých budú môcť zmysly hmatu, čuchu, zraku a sluchu, ako aj vnímanie pohybu a rovnováhy rozvíjať.

Snáď najprepracovanejší systém podpory zmyslového vnímania detí môžeme nájsť v pedagogickej koncepcii Márie Montessoriovej. Jej pedagogický materiál zameraný najmä na cvičenia každodenného života a na rozvoj zmyslov by mala poznať každá učiteľka materskej školy. Nemusíme však vždy premýšľať len nad tým, aké predmety a hračky pre podporu senzomotorického učenia prinesieme deťom do triedy. Dostatok podnetov dokážeme objaviť aj vonku, v prírode, ktorá je tiež plná farieb, zvukov, textúr, či rôznych vôní. Deťom by sme mali počas pobytu vonku umožniť hrať sa s vodou, pieskom, blatom... Deti by mali zažívať pocity, keď kvapky dažďa stekajú po ich ruke, keď chladné a jemné snehové vločky padajú do ich dlane a roztopia sa. Mali by spoznávať, ako znie zvuk kamienka hodeného do vody, mali by mať možnosť kresliť do piesku, čvachtať sa v blate či maľovať hlinou. Aj vďaka takýmto podnetom si dieťa môže rozvíjať citlivosť na vnemy. Učiteľka by mala pri zabezpečovaní podnetov pre senzomotorické aktivity pamätať aj na zásadu, že čím mladšie deti v triede má, **tým kontrastnejšie vnemy potrebujú.**



1. Vráťte sa k príbehu z pedagogickej praxe na s. 86 a vyjadrite sa k vhodnosti uplatnenia odmeny v tomto konkrétnom prípade. Aké limity, resp. riziká vidíte pri používaní odmien a trestov v MŠ?



1. Počas pedagogickej praxe alebo aj v iných bežných situáciách (doma, vo vlaku, na ihrisku), pozorujte činnosť dieťaťa. Zhodnoťte, čo sa v pozorovanej situácii dieťa učilo. Identifikujte, o aký druh /aké druhy učenia sa išlo.

7 KEĎ UČITEĽKA UČÍ

Výchova a vzdelávanie sú procesy, ktoré sú s ľudskou spoločnosťou spájané od jej samotného vzniku. Šimoník (2005, s. 40) ich podstatu vysvetľuje zjednodušene, no výstižne. **Vzdelávanie** charakterizuje ako procesy poznávania prírody, spoločnosti, jedincov a ich vzájomných vzťahov. **Výchovu** opisuje ako proces, v ktorom ide o utváranie vzťahov k tomu, čo poznávame a prežívame. I keď je možné v teoretickej rovine tieto procesy oddeliť, v škole, ako aj v bežnom živote sú oba úzko prepojené, navzájom sa dopĺňajú. V súčasnej pedagogike sa čoraz častejšie stretávame aj s pojmom **edukácia**, pod ktorým rozumieme všetku ľudskú činnosť, pri ktorej sa nejaký subjekt učí a iný subjekt (či technické zariadenie) mu toto učenie sprostredkúva (Průcha, 2009). V procese edukácie ide o cielené rozvíjanie vedomostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobnostných kvalít potrebných pre život (Švec, 2002).

V materskej škole, v súlade s deklarovanými zámermi kurikula, dochádza k cielenému plánovaniu edukácie, t. j. k realizovaniu výučby. **Výučba** je v teórii didaktiky chápaná ako **forma vzdelávacej činnosti**, pri ktorej učiteľ a deti vstupujú do vzťahov so zámerom dosiahnuť vzdelávacie ciele (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 288). Kostrub (2008, s. 95) upozorňuje na dynamický a zjednocujúci charakter týchto prepojení, keď hovorí, že „výučba v sebe integruje učebný proces dieťaťa a vyučovací proces učiteľa do jedného celku dynamických vzťahov v školskom edukačnom kontexte“.

Vo výučbe sú teda integrované činnosti dvoch subjektov – **učiteľky, ktorá vyučovanie riadi (učí, vyučuje) a dieťaťa, ktoré sa učí**. To, čomu sa dieťa učí, a to, čo učiteľ dieťa učí sa v didaktike označuje pojmom **učivo**. Učivo je predmetom (objektom) učenia sa dieťaťa a výučbovej činnosti učiteľky. Možno ho charakterizovať ako súhrn „spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva“ (Porubský, 2009, s. 18), ktorý by mal byť vo výučbe učiacim sa subjektom (deťom) sprostredkovaný. V súčasnosti tento pojem chápeme v širšom kontexte. Kalhous a Obst (podľa Průcha, Walterová, Mareš, 2014, s. 262) učivo vnímajú ako „všetku skúsenosť dieťa, ktorú si vo výučbe osvojuje“. Ich vnímanie úzko súvisí s pojmom skryté kurikulum o ktorom sme písali na s. 33.

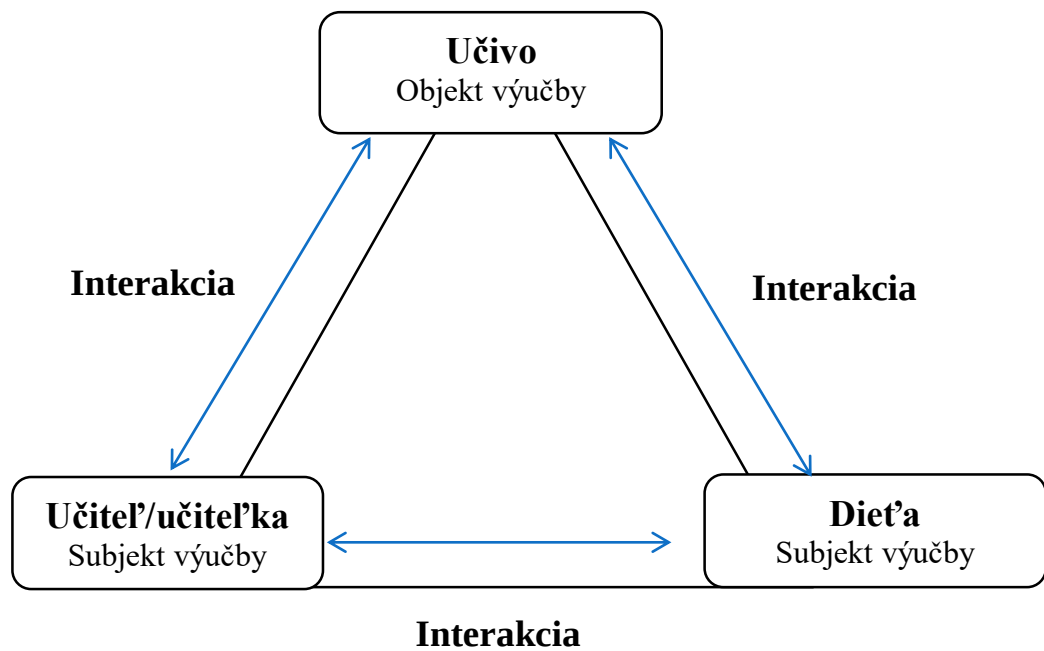


Schéma 7-1 Interakcia vzťahov vo výučbe

7.1 Prístupy k výučbe v materskej škole

Celkový charakter výučby – spôsob sprostredkovania učiva, môže vychádzať z rozličných východísk, princípov či rôznej filozofie. Opravilová (2016, s. 62 – 64) z hľadiska cieľových preferencií rozlišuje nasledovné tri prístupy.

- **Sociocentrický** – záujem spoločnosti a školy je povýšený nad záujmy jednotlivcov. Tento prístup je uplatňovaný predovšetkým v krajinách z nedemokratickým zriadením. Školskou legislatívou sú stanovené záväzné obsahy pre všetky školy, sú odporúčané univerzálne metódy práce, jednotné hodnotiace normy. Sociometrické školy sú charakteristické prísnou časovou organizovanosťou (denným režimom), ako aj prevahou frontálnych činností. Je v nich prevažne uplatňovaný direktívny prístup, nie je podporovaný individuálny prístup, čo vedie k podporovaniu priemernosti.
- **Pedocentrický** – je opakom predchádzajúceho prístupu. Ciele výchovno-vzdelávacieho procesu vychádzajú od dieťaťa, pretože ono sa má rozvíjať v súlade s vnútornými zákonitosťami vývinu. Kladie sa dôraz na detskú prirodzenosť, spontánnosť, vytvára sa široký priestor pre detskú voľnosť a slobodu. Tento prístup, príznačný veľkou dôverou v schopnosti dieťaťa, má v sebe aj isté úskalia, ktoré môžu spočívať v precenení práv dieťaťa na slobodu a spontánny prejav.

- **Konvergentný** – predstavuje snahu o prekonanie nedostatkov oboch predchádzajúcich prístupov. Ciele sú síce orientované predovšetkým na dieťa, ktoré je vnímané ako „jedinečná a neopakovateľná osobnosť“, no do úvahy sú vzaté aj širšie sociálne súvislosti – postavenie dieťaťa v skupine, v spoločnosti, potreby spoločnosti. Výchova a vzdelávanie v materskej škole s konvergentným prístupom sa zakladá na vzájomnej spolupráci a ústretovej komunikácii.

Súčasný predprimárny vzdelávanie sa prikláňa ku konvergentnému modelu (pozri kapitola 1.2). Na mnohých miestach tejto publikácie to ilustrujeme vo viacerých príkladoch pedagogickej praxe.

Kostrub (2008, s. 12) **z hľadiska teórií učenia** sa rozlišuje tri elementárne prístupy k výučbe. Pokladá ich za východisko pre spracovanie vlastného modelu výučby učiteľky smerujúceho k optimalizovaniu efektivity učenia. Odkazuje na:

- **Behavioristické teórie** – učenie sa dieťaťa v tomto prístupe spočíva v mechanickom preberaní hotového učiva – učiteľka zabezpečuje transfer hotových poznatkov, výučba sa koncentruje na precvičovanie úloh, dieťa sa ocitá v úlohe pasívneho prijímateľa, od ktorého sa vyžaduje reprodukcia osvojeného poznania. Tento prístup v materskej škole autor výstižne charakterizuje slovami: **„Dávaj pozor – počúvaj, ja ťa to (na)učím“** (tamtiež s. 16). V behavioristickom prístupe učiteľka rozhoduje o tom, aké poznatky a zručnosti (učivo) si bude dieťa vo výučbe osvojovať. Učiteľka síce uľahčuje deťom pochopenie učiva tým, že ho vhodne a logicky usporiada, vysvetlí, či predvedie požadované zručnosti, no ako upozorňuje Pollard (2014), v tomto modeli je najdôležitejšia otázka vzájomného prepojenia **medzi existujúcim poznaním a skúsenosťou dieťaťa**. Potencionálny nesúlad medzi týmito dvoma entitami môže spôsobiť zníženie motivácie, nezáujem o učivo, ako aj jeho povrchné osvojenie bez vybudovania jeho zmysluplného porozumenia. Tento model síce učiteľke uľahčuje zvládať organizačne výučbu v triede, no učenie sa detí vo veľkej skupine nezohľadňuje individuálne potreby jednotlivcov. Schéma 7-2 zobrazuje, že **ide o lineárne učenie, ktoré stojí na zadávaní úloh zo strany učiteľky a ich plnení zo strany dieťaťa**.

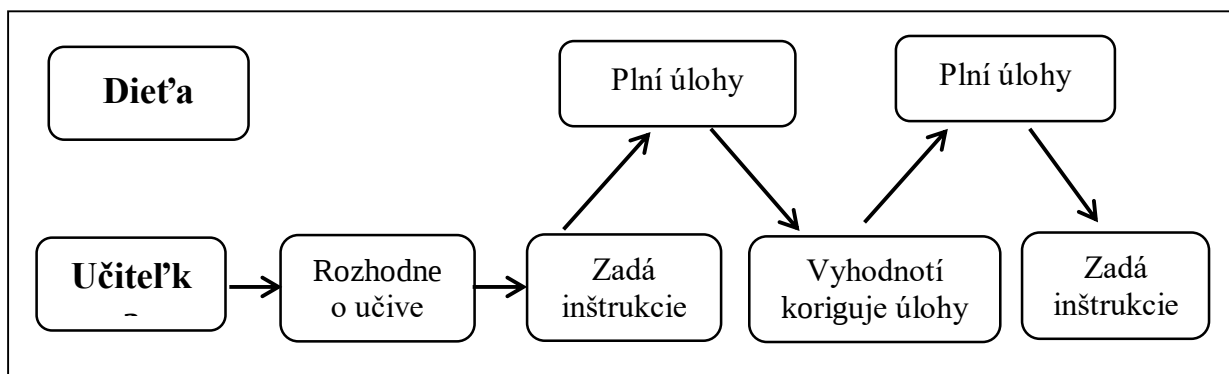


Schéma 7-2 Rola aktérov výučby v behavioristicky poňatom modeli výučby v spracovaní Pollarda (2014, s. 37)

Je potrebné dodať, že aj behavioristické postupy, ktoré posilňujú vhodné reakcie dieťaťa na učivo majú v predprimárnom vzdelávaní svoje opodstatnenie. Ak zodpovedajú svojmu účelu a dieťa inštrukcie učiteľky vníma ako nenútené a vychádzajúce z hrového princípu, možno ich pokladať za efektívne cesty dosahovania niektorých edukačných cieľov. Aj v uvedených ukážkach nižšie môžete nájsť prvky tohto prístupu, zamyslite sa však nad ich vhodnosťou.



príklady
z praxe

„Včera sme si čítali rozprávku o Zlatovláske, však?“ začína rozhovor pani učiteľka a pokračuje „Viete, deti, tri medvede: medvedík, mama medvedica a ani otec medveď ešte stále neupratali svoj domček. Zlatovláska im v domčeku nechala veľký neporiadok. A medvede si s tým upratovaním nevedia dať rady. Poprosili ma o pomoc. Rada im pomôžem!“

Učiteľka z rozsypaných predmetov na zemi vyberie tanier a povie: „Medvedík mal **veľký** tanier,“ a položí ho pred malého medveďa.

„Mama medvedica mala **väčší** tanier,“ ukáže a dá pred mamu medvedicu o trochu väčší tanier. A otec medveď mal **najväčší** tanier,“ vyberie posledný tanier a položí ho pred najväčšieho medveďa.

Na záver zopakuje: „Našla som všetky. Pozrite sa, tento tanier je **veľký**, tento **väčší** a tento **najväčší**.“ Potom sa obráti k deťom a vyzve Emku: „Nepomôžeš im? Nájdi pre medvede lyžice. Ktorému aká patrí?“

Deti sa striedajú, vyberajú predmety na zemi (hrnčeky, periny, vankúše, stoličky atď.) a určujú ich vlastnosti (ťažký, mäkký, ľahký, dlhý, malý) a následne stupňujú prídavné mená. Učiteľka správne tvary slov ešte raz sama zopakuje a vyzve deti, aby tak urobili aj oni.



príklady
z praxe

Téma týždňa v triede bola o dopravných prostriedkoch. Aktivitu pre deti si pripravila aj študentka Natália. Nakreslila veľký plagát s dominantnou cestou uprostred. Niže nakreslenej cesty sa tiahla široká rieka a nad ňou bol železničný most. Oblohu zdobili dva biele obláčky. Do prúteného košíka Natália starostlivo vložila niekoľko dopravných prostriedkov – autá, nákladiaky, loď, vláčik, lietadlo, záchranársky vrtuľník atď. Tému nepokladala za zložitú, veď išlo len o určenie účelu a miesta pohybu dopravného prostriedku. A aj tak mala s deťmi len zopakovať to, čo sa v priebehu týždňa učili.

Natália vyzvala všetky deti, aby si posadali na koberec a začala: „Deti, aby sa ľudia mohli dostať z miesta na miesto, používajú dopravné prostriedky. Ja som dnes k vám do materskej školy cestovala autobusom,“ Natália vyberie z košíka maketu autobusu a povie: „Autobus prepravuje veľa ľudí, je to prostriedok hromadnej dopravy a pohybuje sa po ceste,“ dopovie a položí maketu na cestu v nakreslenom plagáte. Vyzve Paľka, aby si aj on vybral z košíka nejaký dopravný prostriedok a určil, na čo slúži a kde sa pohybuje. Paľko vyberie vláčik a položí ho na koľajnice. Ostatné deti ho pozorujú, pričom Paľko, na radosť študentky Natálie, odpovedá celou vetou a podľa vzoru, ktorý pred chvíľkou počul.

Počas rozhovoru, trojročný Jakub odbehne. Po chvíli sa vráti a radostne zvolá. „Ja som doniesol tank! Oco povedal, že je to *obožiteľník* (slovo trochu skomolí). Ide po zemi aj cez rieku!“

„Jakubko, tank nie je dopravný prostriedok,“ poopraví ho Natália a vyzve, aby sa posadil opäť k deťom a pozorne počúval.



podnety
na diskusiu

1. Ktorá zo situácií na s. **94 a 95** rešpektovala hrový princíp? v čom?
2. V behaviorisickom modeli je dôležité prepojenie medzi existujúcim poznaním a skúsenosťou dieťaťa. Aká bola miera motivácie dieťaťa pod vplyvom týchto fenoménov v ukážkach z praxe na s. **94 a 95**?

- **Kognitivistické teórie** – učenie sa je konfrontáciou a vzájomným zdieľaním poznania medzi externým svetom a myslou učiaceho sa dieťaťa, výsledkom čoho je personálne elaborované poznanie, ktoré nie je „čirou kópiou externého sveta“. Dieťa je vnímané ako osobnosť s vlastným rozvojovým potenciálom, ktoré je schopné konštruovať vlastné poznanie. Vo výučbe sa učiteľka ocitá v úlohe podporovateľa a sprostredkovateľa učiaceho sa, no jej pomoc spočíva dominantne v poskytnutí podnetov z vonkajšieho sveta. Tento prístup v materskej škole Kostrub vystihuje vo vete: „*Nechaj ma, chcem sa to (na)učiť sám*“ (2008, s. 41). Tento prístup k výučbe je zrkadlom Piagetovej teórie (bližšie s. 63) v praxi, no má tiež svoje úskalia. Učenie sa dieťa je tu vnímané značne sekvenčne, t. j. v **prísnej postupnosti zvyšovania náročnosti**, čo psychológovia Tizard a Hughes (podľa Pollard, 2014) vnímajú ako cestu k podceňovaniu schopností dieťaťa. Taktiež etapy vývinu vidia ako nástrojom kontroly a diagnostikovania v rukách učiteľa. Tento prístup preceňuje poznávanie zo strany dieťaťa a neberie do úvahy sociálny kontext, v ktorom sa učenie dieťaťa odohráva, čo zobrazuje schéma nižšie.

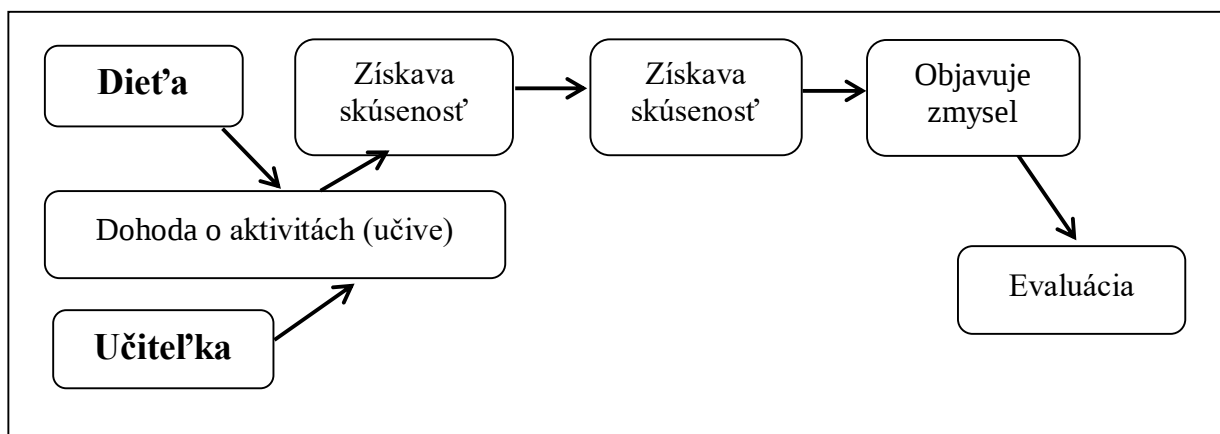


Schéma 7-3 Rola aktérov výučby v konštruktivistickom poňatí výučby podľa Pollarda (2014, s. 39)



príklady
z praxe

Učiteľka Katarína sa vo svojej práci snaží o to, aby deťom nepodsúvala hotové poznatky. Uvedomuje si, že objav, ktorý urobí dieťa samo, bude preň hodnotnejší. Preto v triede vytvárala podmienky na experimentovanie a dávala deťom priestor na to, aby si overili svoje vlastné predpoklady a teórie. Z jej denníka vyberáme príbeh s názvom Snehuliak.

Pomaly je už zázrakom, keď v zime napadne sneh. Február však bol na snehové zrážky žičlivý, a tak sa deti mohli so snehom dostatočne vyhrať. Vyšľapávali si doň cestičky, spúšťali sa dolu kopcom na sánkach, hádzali snehové gule a samozrejme stavali si snehuliaka. Pri stavbe pomáhali všetci. Chlapci sa rozhodli, že vygúľajú obrovskú guľu, dievčatá vraj urobia snehuliakovi brucho. Menšie deti chystali snehuliakove ruky a ja som poprosila tetu kuchárku, aby pre nášho snehuliaka vybrala poriadne veľký mrkvový nos. Snehuliak sa vydaril, stál na školskom dvore s metlou v ruke a doširoka sa usmieval kanárikovými ústami na všetky deti.

„Je pekný! Škoda, že nevydrží do leta,“ povzdychla si päťročná Klárka. „To veru nevydrží,“ potvrdila som. „Keby sme ho schovali do chladničky, tak by mohol,“ ozval sa Mirko. „Ale tam sa nezmestí, je veľký,“ odvetila Klárka. Mirkov návrh sa síce nedal realizovať, ale niečo mi napadlo. Popoludní som zo snehu vyrobila niekoľko malých snehuliakov a uložila som ich v mrazničke. Polovicu z nich som „obliekla“ do vlnenej ponožky. Na druhý deň som ich priniesla v prenosnom chladiacom boxe do triedy a ukázala deťom. „Včera som zo snehu urobila ešte niekoľko malých snehuliáčikov. Pozrite, niektorých som obliekla do vlnených šiat. Čo myslíte, bude snehuliakovi v týchto šatách dobre?“ Niektorí tvrdili áno, lebo sú pekné, iní zas nie, pretože žiaden snehuliak sa predsa nemusí obliekať tak ako my, nebude mu zima.

„A čo myslíte, ktorý snehuliak sa roztopí skôr, oblečený či ten vo vlnených šatách?“ Odpoveď bola jednoznačná, deti hlasovali za toho bez šiat. Navrhla som im, aby sme to overili. A tak sa deti sa v malých skupinách počas dopoludnia starali o dvoch snehuliakov na plastovej tácke. Hľadali miesto, kde sa budú topiť čo najpomalšie. Dohodli sme sa, že snehuliakov budeme pozorovať len očami a nebudeme ich chytat rukami. Výsledok pokusu deti prekvapil. Keď sme išli opäť von, Mirko sa ponúkol, že Snehuliakovi podaruje vlnený šál a zajtra prinesie aj sveter.



1. V kognitivistickom prístupe je dieťa vnímané ako osobnosť, ktorá dokáže konštruovať vlastné poznanie. Aké činnosti učiteľa môžu napomôcť dieťaťu objavovať svet, ktorý ho obklopuje?
2. Príklad z pedagogickej praxe o Snehuliakovi zo s. 97 je dôkazom toho, že poznanie, ktoré nadobúdame, je prienikom vlastných, samostatných skúseností, ako i skúseností získaných v sociálnej interakcii (viac text nižšie). Identifikujte v ukážke taký moment, ktorý poukáže na individuálne poznanie, ku ktorému sa nemuseli dopracovať všetky deti.

- **Sociokognitivistické teórie** – výučba je charakteristická konštruovaním poznania učiacich sa v sociálnom kontexte. Dôležitá je vzájomná diskusia, zdieľanie, konfrontovanie (Schéma 7-4). Rozhodujúcu úlohu v procese učenia sa dieťaťa zohráva tzv. **sociokognitívny konflikt**, ktorý mu umožňuje nazerať na svet aj z pohľadu iných, nielen z vlastného. Tento prístup vystihuje Kostrub (2008, s. 62) slovami: „*Pod'me všetci, spolu sa to (na)učíme*“. Ústredným predstaviteľom sociokognitistickej teórie je L. S. Vygotskij. Z didaktického pohľadu je pre nás významná jeho teória o zóne aktuálneho rozvoja (ZAR) a zóne najbližšieho rozvoja (ZNR), ktoré efektívne prelínajú procesy učenia sa dieťaťa a činnosti učiteľa, pričom do úvahy sú vzaté predchádzajúce skúsenosti dieťaťa, ktoré nadobudlo mimo školy – v rodine alebo v spoločnosti. S predchádzajúcimi skúsenosťami dieťaťa (ZAR) musí učiteľka počítať a stavať na nich tak, aby mu bola nápomocná v ďalšom procese jeho učenia sa. Asistencia skúsenejšej osoby posúva dieťa v učení ďalej, do jeho zóny najbližšieho rozvoja (Schéma 7-5), aby „*to, čo dnes dieťa dokáže urobiť v spolupráci s inými, vedelo urobiť zajtra samostatne*“ (Vygotskij, 2017, s. 99).

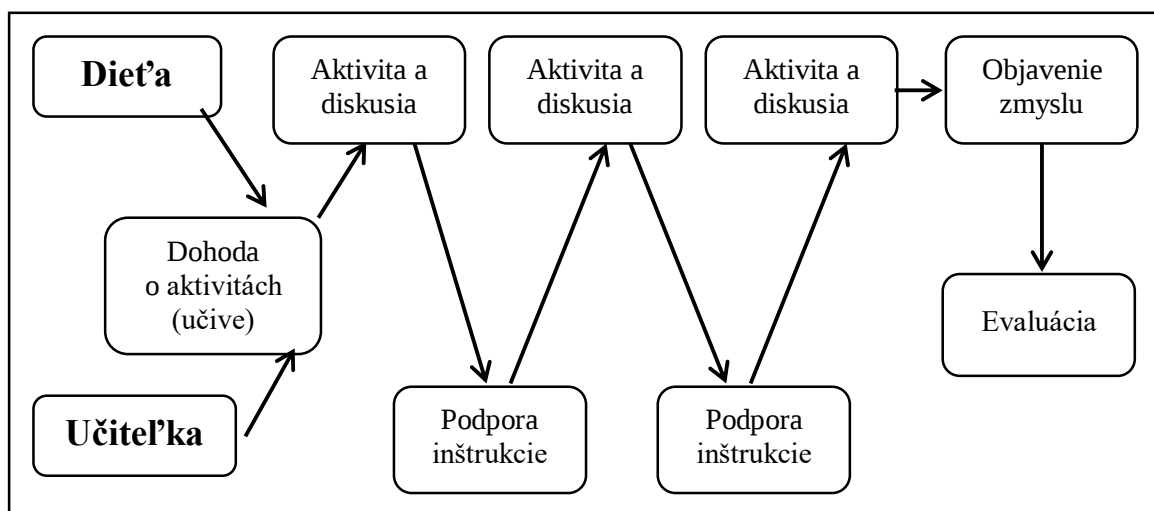


Schéma 7-4 Rola aktérov výučby v socio-konstruktivistickom poňatí výučby podľa Pollarda (2014, s. 42).

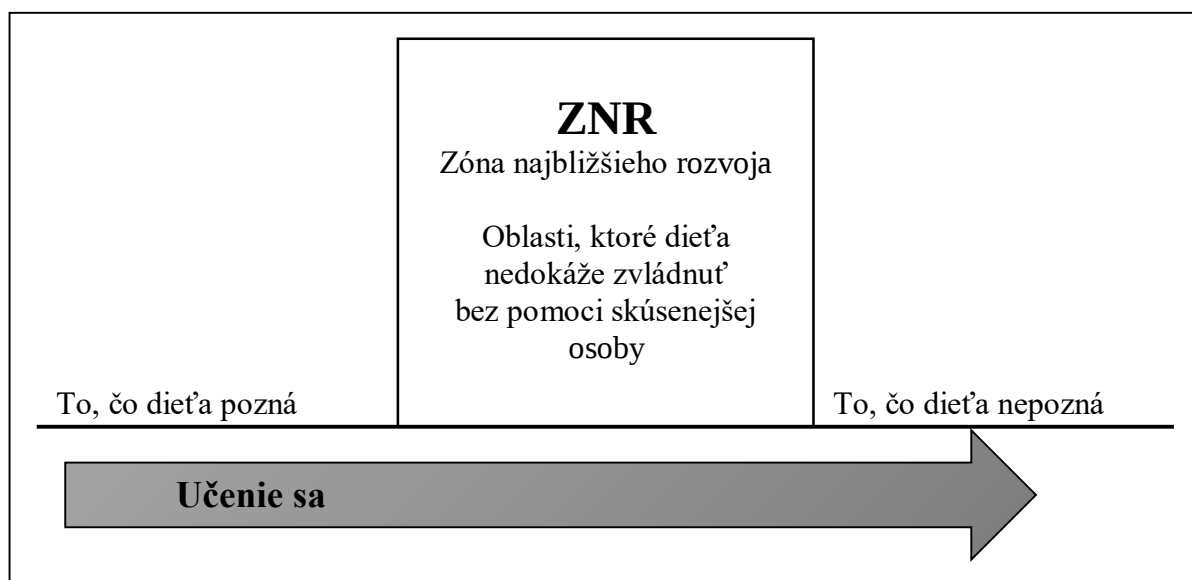


Schéma 7-5 Zóna najbližšieho rozvoja dieťaťa podľa teórie Vygotského (upravené podľa McLeod, 2018)).

V odbornej literatúre môžeme nájsť posledné dve spomínané teórie aj pod integrujúcim pojmom **(socio)kognitivistické** či **(socio)konštruktivistické** teórie.



Práce Leva Semjonoviča Vygotského (1896-1934) sa k slovenským a českým čitateľom dostali v 70. rokoch minulého storočia vďaka prekladom významného českého pedagóga Jana Průchu. V roku 1971 vyšla v českom jazyku kniha *Myšlení a řeč* a v roku 1976 sa verejnosť dočkala aj ďalšej publikácie s názvom *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Vygotského práca sa vo svete označuje ako **kultúrno-historická teória psychického vývinu alebo kultúrno-historická škola (cultural-historical school)** (predslov Průcha, In Vygotskij, 2017).

Na pedagogiku (obzvlášť didaktiku) mala a dodnes má najvýraznejší vplyv jeho teória o zóne najbližšieho rozvoja – ZNR (zone of proximal development), ktorá prichádza s požiadavkou, že podnety z okolia majú mierne predchádzať vývin dieťaťa tak, aby došlo k aktivizácii takých síl, ktoré zabezpečia vyšší rozvoj. ZNR vyjadruje to, čo dieťa dokáže s malou pomocou iného, skúsenejšieho človeka – rodiča, dospelého alebo iného dieťaťa. ZNR odkazuje na koncept „lešenia“ (scaffolding) – podpory, ktorá je dieťaťu pri učení poskytovaná.

Pojem „lešenie“ si síce najviac spájame s prácou Vygotského, no vo vedeckom článku o vývoji tohto termínu (Zurek, 2014), zisťujeme, že bol použitý už v štúdii *Pekaboo and the learning of rule structures*, ktorú napísali J. Bruner a V. Sherwood (1976). Opisujú v nej interakcie matka – dieťa v hre na schovávačku. Neskôr sa tento termín objavil aj v ďalšej štúdii s názvom *The role of tutoring in problem solving* autorov D. Wood, J. Bruner a G. Ross (1976). **Lešenie, čiže asistencia skúsenejšieho človeka učiacemu**, je podľa Gonulal (2018) charakteristická tým, že sa prehlbuje záujem dieťaťa vyriešiť úlohu (problém), vďaka asistencii sa dieťa dokáže lepšie sústrediť na riešený problém, orientuje sa na dosiahnutie cieľa, je podporované jeho kritické myslenie, asistencia skúsenejšieho eliminuje frustrácie z neúspechu, poskytuje modelovanie riešenia úloh.

Z hľadiska **uplatňovaných myšlienkových postupov učiacich sa a metód práce učiteľky** možno identifikovať tri odlišné prístupy k výučbe. Ich charakteristika zrkadlí predchádzajúce delenie, no pomenúvame ich ako **deduktívny, induktívny a sociálny prístup**. Zmienky o nich možno nájsť napríklad v práci Douškovej a Kružlicovej (2011), Tóthovej (2014), Helda (Held, 2011), Pascha (1998) a iných. Vychádzajúc z diela posledne menovaného autora, nahliadneme na fázy výučby v schematických zobrazeniach.

- **Deduktívny prístup (priame učenie)** – je založený na transmisii učiva. Prenos zabezpečuje ten, kto vie (t. j. učiteľka), smerom k tým, ktorí nevedia (t. j. deti). Učiteľka objasní ciele, pripraví učebné činnosti, v ktorých môžu deti odovzdané informácie aplikovať – precvičiť si. Ide o deduktívne postupy osvojovania si učiva (od všeobecného pojmu, princípu smerom k ďalšiemu odvodzovaniu konkrétnych príkladov). Mnohé znaky tohto prístupu sa prekrývajú s tými, ktoré sme opísali pri behaviorálnom prístupe. Dôraz je kladený na správne reakcie učiaceho sa dieťa v zmysle „teraz som ti to ukázala, zopakuj správne po mne“.

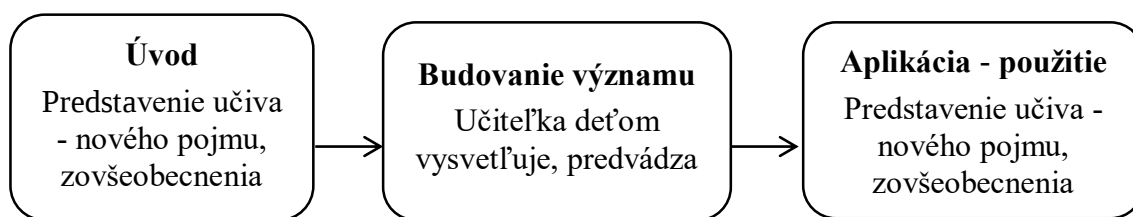


Schéma 7-6 Deduktívny prístup k výučbe v ponímaní Pascha (1998, s. 194-195)

- **Induktívny prístup (nepriame učenie)** – umožňuje aktívne učenie sa, objavné učenie a poznávanie. Tento prístup **stavia na konštruovaní významov vecí, javov**. Vychádza z riešenia problému, pričom východiskom aktivít je aktuálne poznanie detí. Presadzované sú teda indukčné postupy osvojovania učiva pričom dôležité sú diskusie medzi deťmi navzájom, ako aj diskusie s celou skupinou detí s učiteľkou. Tento prístup má blízko ku kognitivistickým a sociokognitivistickým prístupom k výučbe. Ak sa vrátite k príbehu z denníka učiteľky – **Snehuliak na s. 97**, môžete v ňom identifikovať, že k novému poznatku deti dospeli aktívnou činnosťou. Objav si každé dieťa vysvetľuje samo pre seba, ale zároveň o svojich objavoch hovorí s ostatnými deťmi v skupine. Dochádza tak k vzájomnému vyjednávaniu a vysvetľovaniu pozorovaného javu. Schéma 7-7 tento proces zobrazuje.

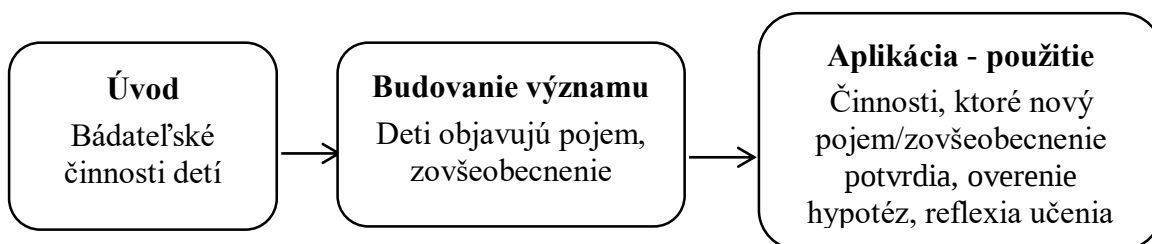


Schéma 7-7 Induktívny prístup k výučbe v ponímaní Pascha (1998, s. 194-195)

- **Sociálny prístup** – sú v ňom vytvárané podmienky na vzájomné interakcie. Učiteľka zabezpečuje podmienky pre skupinovú činnosť, v ktorých vstupuje do roly mediátora a podporovateľa učenia sa detí na základe kooperujúcich a interakčných činností. Aktivity a nápady detí sú tu vítané. V príklade z pedagogickej praxe na s. 102 môžete tieto roly učiteľky a detí zaznamenať.
- Sociálny prístup k výučbe má najviac spoločných znakov so sociokognitivistickým prístupom, v ktorom sú zdôrazňované sociálne interakcie detí. No musíme si uvedomiť, že výsledky učenia sa (poznatky, zručnosti, postoje) nebudú u detí nikdy rovnaké.



V materskej škole, kde naše študentky pravidelne realizujú pedagogickú prax, si učiteľky verne zaznamenávajú príbehy učebných situácií, aby mohli lepšie plánovať ďalšie aktivity na základe záujmu detí. Téma **Potulky vesmírom** bola v triede aktuálna minimálne dva týždne. Spravidla s meniacou sa skupinou detí sa mení aj jej naplnenie a každý rok prináša nové výzvy. Jedného dňa ku koncu tematického celku učiteľka začala ranný kruh spoločnou rekapituláciou toho, čo sa deti o vesmíre naučili, čo zažili.

Z jej denníka vyberáme **učebný príbeh: Mimoszemšťan Semagradev**.

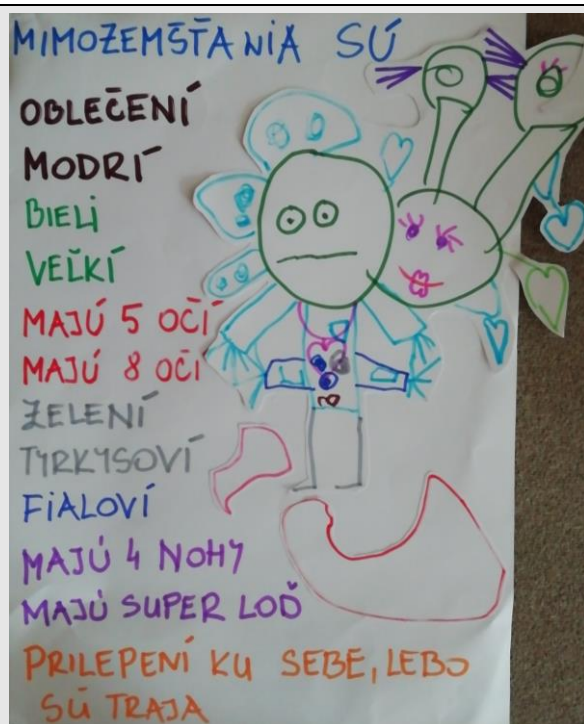
Deň prvý:

Položila som deťom otázku: „O čom sme sa zabudli rozprávať? Čo by sme ešte mohli skúmať?“ Z kruhu detí sa ozval návrh: „O mimoszemšťanoch!“ Opýtala som sa: „Čo by ste chceli vedieť?“

Deti: „Ako vyzerajú.“

Ja: „Nikto ich síce nevidel, no vedci sa zaoberajú aj takýmito otázkami. Vždy záleží na tom, v akom prostredí žijú. My napríklad potrebujeme nohy, nos, oči, tak ich máme. Čo podľa vás potrebujú takí mimoszemšťania?“

Vždy mám po ruke pripravený papier a fixky, aby som mohla zapísať podnety, návrhy detí. Tak je tomu aj teraz. Zapisujem postupne, čo deti diktujú a deti postupne kreslia mimoszemšťana. Každé mu nakreslí jednu časť tela. Takto vznikne spoločná predstava, ku ktorej majú všetky deti pozitívny vzťah, keďže k nej spoločne prispeli.



Obr. 22 Predstavy deti o mimozemšťanoch

Ranný kruh som ukončila výzvou, aby deti počas desiatej premýšľali o jeho mene. Po desiatej sme sa znova stretli, aby sme si vypočuli všetky nápady. Mnohé deti trvajú na tom, aby sa mimozemšťan volal ich vlastným menom. „Nemohli by sme vymyslieť také meno, s ktorým by boli všetci spokojní?“ opýtala som sa. Deti premýšľajú, rozumejú výzve. Vtom dostane jedno z detí nápad: „Vymyslime mu meno poskladané z našich mien!“ Okamžite som prijala tento detský nápad a využila ho na vytlieskanie mien – teda analyticko-syntetickú činnosť so slovami. Každé dieťa vytlieskalo svoje meno a zapamätalo si, akú slabiku povedalo pri prvom tlesknutí. Rozdala som deťom fixky, každému inú farbu. Slabiky postupne zapisujeme, až pomaly začalo vznikať meno a priezvisko mimozemšťana. – **Semagradev Tilitoelaňbelajuví.**



Obr. 23 Meno pre mimozemšťana ako dielo všetkých

Deti poľahky identifikujú svoje počiatočné písmená z vlastného mena v celom slove – mene alebo priezvisku mimozemšťana. Vymyslené meno a priezvisko mimozemšťana dookola radostne opakujú, čo je pre ne veľkou zábavou spojenou s tréningom pamäti. Každého zaujíma, kde v mene sa nachádzajú jeho počiatočné písmená.

Deň druhý:

Na druhý deň deti v rannom kruhu radostne prezentujú „nášho“ mimozemšťana dievčatku, ktoré nebolo predošlý deň v materskej škole. Jedno z detí sa opýta: „A kde vlastne Semagradev býva?“ Vtedy navrhнем: „Podme mu vymyslieť domov, vlastnú planétu. Čo myslíte, deti, je na tej planéte všetko tak ako na planéte Zemi?“ Deti uvažujú, zväčša sú toho názoru, že určite nie. Poznajú minimálne planéty slnečnej sústavy a majú už predstavu, že sa nepodobajú Zemi. Preto sa nakoniec zhodnú na tom, že na Semagradevovej planéte musí byť všetko ináč ako na Zemi. A tak aby som podporila ich logické myslenie, navrhla som im, aby tú planétu opísali, pričom musia dodržať pravidlo – návrh sa musí líšiť od skutočnosti u nás na Zemi. Návrhy detí zapisujem.

Obloha je zelená.

Tráva je oranžová.

Mačky lietajú.

Zajace sú modré.

Vtáky lietajú dole hlavou.

Ludia bývajú vo vnútri planéty.

Domy sú na to, aby sa v nich nebývalo....

Návrhy detí som zapísala, aby sme ich využili pri nákrese Planéty – kreslenie podľa dohodnutých pravidiel, kreslenie podľa predpísaného postupu.



Obr. 24 Planéta mimozemšťana Semagradeva

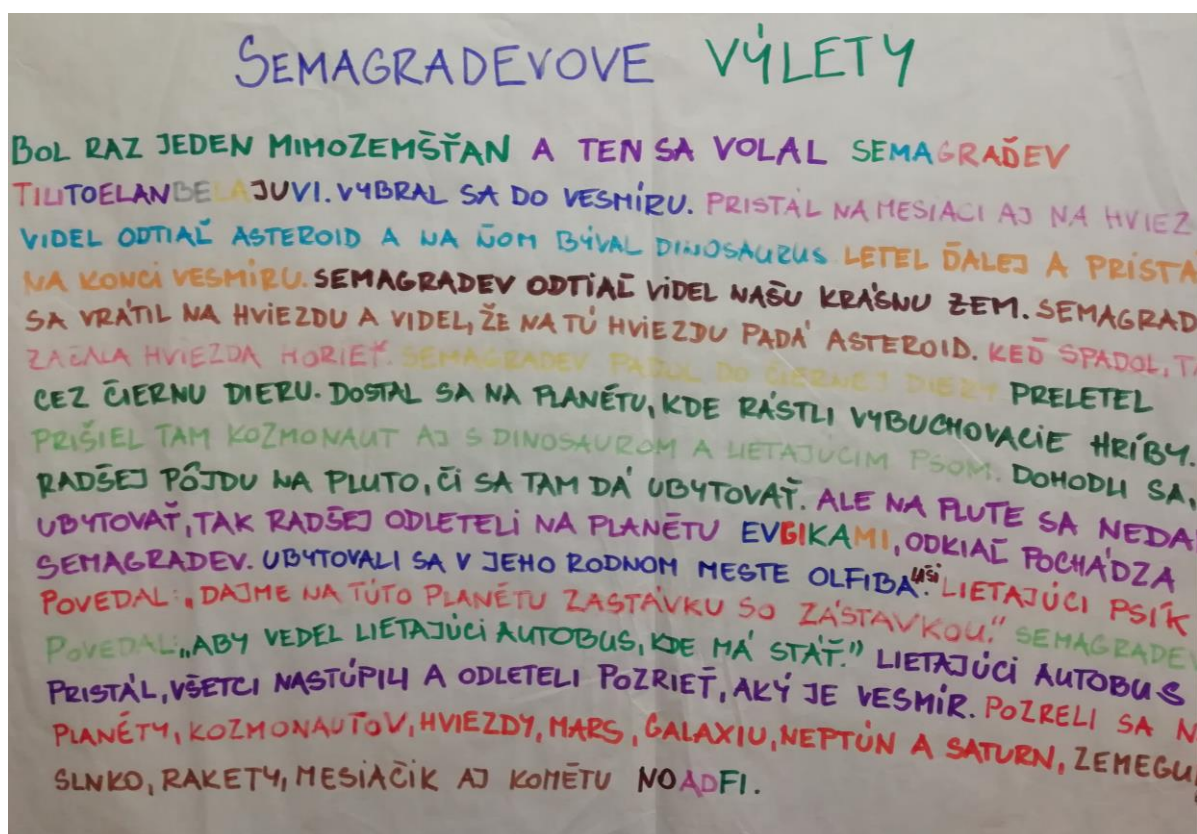
Po nakreslení planéty sme spoločne „skontrolovali“, či je všetko podľa predpísaných pravidiel, ktoré sme vytvorili. V tom niekomu napadne: „Ako sa planéta bude volať?“ Nieкто navrhne: „Podľa pani učiteľky, pani kuchárky a podľa Evičky, ona tu včera nebola.“ Deti identifikujú prvé slabiky v spomenutých menách a vytvoria meno planéty: **Evgikami**.

Nadšene si opakujú názov planéty a vtedy jednému z detí napadne: „Ale Olivka a Šimonko sú chorí, oni budú smutní, že nemajú svoje meno u Semagradeva.“ Ostatné

deti sa hneď pridajú, vymenúvajú chýbajúcich kamarátov. Je ich osem. Spontánne vytlieskávajú ich mená a žiadajú ma, aby som zapísala ich počiatočné slabiky a aby sme ich spolu prečítali.

Majú plno nápadov: „Mohli by sme vymyslieť meno Semagradevovmu mestu.“ „Mohli by sme vymyslieť meno kométe, ktorá narazí do planéty.“ Spoločne vytvoria meno mestu **Olfibalaši** a kométe **Noadfi**. V priebehu dňa ma niekoľkokrát žiadajú, aby som im prečítala vytvorené slová, dokonca sa ich pokúšajú prečítať podľa zapamätaných slabík.

Nasledujúce dni je Semagradev a jeho príbehy predmetom rôznych hier. Deti mu stavajú príbytky, uvažujú nad tým, ako vyzerá škôlka, kde chodil ako malý. V šatni sme vystavili naše produkty, deti spoločne s rodičmi každý deň čítajú príbeh, ktorý nazvali **Semagradevove výlety**.



Obr. 25 Príbeh vytvorený ako spoločné dielo všetkých detí v triede



Obr. 26 Mená detí, z ktorých vzniklo meno mimozemšťana, planéty, kométy a mesta.

Ako sme už spomínali, súčasná materská škola deklaruje orientáciu ku konvergentne zameranému predprimárnemu vzdelávaniu (osobnostne orientovaná predškolská výchova), no vo výučbe, z hľadiska teórie učenia sa, sme často svedkami prevládajúcich deduktívnych (behavioristických) prístupov²⁴. Je na mieste vyhnúť sa im predovšetkým v prírodovedných a spoločenskovedných oblastiach, pretože uprednostnenie sociokonštruktivistických prístupov podporuje tzv. **zmysluplné učenie sa** dieťaťa (meaningful learning), o ktorom písal americký psychológ David Ausubel v 60. rokoch minulého storočia.

²⁴ Kostrub v roku 2008 publikoval výsledky svojho výskumu zameraného na poznanie prístupov učiteliek materských škôl k výučbe. Rezultáty výskumu poukázali na silnú prítomnosť behavioristických a akademických teórií učenia sa u 69 subjektov z výskumného súboru 70 učiteliek v SR a ČR. A hoci bol tento výskum realizovaný už pred 12 rokmi možno tvrdiť, že skúmaná problematika je natoľko významná, že je potrebné naďalej sa ňou zaoberať.



1. Skúste si vybaviť, aké kognitívne konflikty ste v detstve riešili vy? Čo vám „vrtalo v hlave“ a ako ste si ujasnili ten nesúlاد v poznaní?
2. Prečítajte si príbeh z pedagogickej praxe na s. 102 – s. 105). Aký prístup k výučbe je v ňom uplatnený? Identifikujte, čo sa deti prostredníctvom v tejto učebnej situácii učili?



1. Identifikujte počas pedagogickej praxe prístupy cvičnej učiteľky (spolužiačky) k organizácii výučby. Vyjadrite sa k vhodnosti prístupu vzhľadom na voľbu cieľov aktivity (Záznamový list 5).
2. Zachyťte moment, keď bol v praxi využitý sociálny prístup k výučbe. Porovnajte s charakteristikami „lešenia“ opísanými na s. 100.

7.2 Edukačný proces a zmysluplné učenie

Už sme spomínali, že učenie sa dieťaťa prirodzene prebieha aj vo forme spontánnej hry. Pre dieťa má táto činnosť zmysel a vykonáva ju rado. Aby sme pri napĺňaní zámerov kurikula, t. j. pri učení zo strany učiteľky (tebaučenie) dosahovali podobný efekt, mali by sme si ujasniť konkrétne znaky zmysluplného učenia.

Ausbelova teória zmysluplného učenia stavia na skutočnosti, že v procese učenia sa hľadáme vzťahy **medzi „novými“ a už nadobudnutými skúsenosťami a poznatkami**. Nejde však len o obyčajné asociačné väzby, ale o začlenenie nových poznatkov do existujúcich štruktúr. Nové schémy sú obohatené alebo sa menia na základe objavených vzťahov (Čáp a Mareš, 2001).

Voľnú deskripciu charakteristických znakov zmysluplného učenia možno zhrnúť nasledovne:

- **Aktívnosť**. V procese učenia sa je dôležitá činnosť dieťaťa a to najmä psychického charakteru. Dieťa by malo premýšľať o problémoch, vyslovovať predpoklady, hypotézy, ktoré si bude môcť v aktivitách overiť. Učenie sa by mali sprevádzať najmä vyššie kognitívne operácie. Je dôležité, aby dieťa učivu porozumelo, nielen aby ho reprodukovalo.
- **Konstruktívnosť**. Poznanie nevzniká preberaním už „hotových“ poznatkov, ale je výsledkom aktívneho spracovávania nadobudnutých informácií, prežitých skúseností a zážitkov. Procesy konštruovania a rekonštruovania poznania sú pre každého jedinca jedinečné, pretože aj prijímanie, spracovávanie a interpretácia poznatkov je u každého odlišná. Pochopenie sveta a javov v ňom je pre každého človeka iné.
- **Kumulatívnosť**. Poznanie je kumulatívnym procesom. Mohli by sme ho pokojne prirovnať k stavbe, pretože ani tá nevzniká naraz, ale postupne. Jednotlivé časti stavby sa na seba ukladajú, hromadia, kumulujú. Ak je základ stavby pevný, je pravdepodobné, že túto pevnosť – v našom prípade výsledok učenia sa, môže získať celá stavba. Je preto veľmi dôležité, aby sme stavali na kvalite už poznaných skúseností. Ak tento základ kvalitný nie je, môže byť veľkou prekážkou ďalšiemu učeniu sa dieťaťa (nepresné predstavy, miskoncepce).
- **Autoregulatívnosť**. V procese učenia sa si dieťa rozvíja a získava nové skúsenosti. Rozhodnutia o učení sa by nemali byť len v rukách učiteľiek či rodičov. Je dôležité, aby aj dieťa preberalo zodpovednosť za vlastné rozhodovanie o tom, čomu sa bude

venovať, čo sa bude učiť. Autoregulatívnosť môžeme u detí rozvíjať len vtedy, ak im vytvoríme podmienky na možnosť výberu hier a činností.

- **Zacielenosť.** Dosahovanie cieľov vzdelávania je úspešnejšie vtedy, keď aj dieťa samotné získa presvedčenie o tom, že sa chce niečo naučiť a že to, čo sa učí má preňho význam. Ciele vzdelávania vyjadrené v kurikule stanovuje spoločnosť, úlohou učiteľky je ich konkretizovať tak, aby boli aj dieťaťu jasné a zrozumiteľné. Ak sa s nimi dieťa stotožní a dokáže ich prijať za svoje, je ochotné vynaložiť dostatočnú energiu a úsilie na to, aby tieto ciele dosiahol. Deti predškolského veku si väčšinou stanovujú krátkodobé ciele, je však dôležité poskytnúť im na to priestor a nasledovať ich zmysluplné požiadavky aj v rámci školského kurikula.
- **Situačnosť.** Učenie sa detí neprebíha nezávisle od sociálneho prostredia. Podstata ľudského myslenia a učenia sa je sociálneho charakteru. Poznávacie aktivity sú ponorené do sociokultúrneho prostredia a odohrávajú sa v špecifických situáciách, v kontakte s inými ľuďmi, vyžadujú si vzájomnú komunikáciu a výmenu informácií a skúseností. Výsledkom učenia sa nie sú len nové informácie, zmeny sa dotýkajú všetkých stránok osobnosti učiaceho sa.
- **Individuálna odlišnosť učenia sa.** Deti v triede nie sú rovnaké. Aj keď sa spoločne v jednej aktivite učia spoločne, ich porozumenie učivu nie je rovnaké. Takisto nie sú nikdy rovnaké ani ich vrodené predpoklady (dedičné predispozície), rozdielny je aj spôsob ich učenia sa. Každé dieťa v triede pochádza z iného sociokultúrneho prostredia, majú rozdielne vedomosti a skúsenosti. Líšia sa aj svojimi vôľovými vlastnosťami, záujmami či motiváciou. Preto nemožno ani od detí požadovať rovnaké výkony, ale dôležité je vidieť za rozdielnymi výsledkami aj individuálne odlišnosti, ktoré učenie sa detí ovplyvňuje (Čáp a Mareš, 2001).

Vyššie uvedeným znakom by mala učiteľka v materskej škole dobre rozumieť, aby dokázala pripraviť učebné situácie (v kontexte aktuálneho ŠVP (2016) vzdelávacie aktivity), ktoré budú týmito znakmi charakteristické. Potom možno predpokladať, že sa bude dieťa učiť v zmysluplnom kontexte a jemu prirodzeným spôsobom. Výučba tak bude učiteľkou **vystavaná koncepcne a premyslene.**



príklady
z praxe

Deti sa intenzívne zaujímajú o to, čo sa deje vo svete okolo nich. Neuniknú im aktuálne správy, najnovšie novinky zo sveta vedy atď. Potrebujú mať vo veciach „jasno“. Potrebujú si vysvetliť a vzájomne objasniť, ako sa veci majú. Každodenné životné situácie im vnášajú do mysle rôzne **kognitívne konflikty**. Vyberáme z denníka učiteľky:

Pri každom jedle sa medzi predškolákmi spravidla rozprúdi búrlivá diskusia. Dnešná téma na olovrant bola: „Je koronavírus chlapec alebo dievča?"

Dala som hlasovať. Chlapci boli za chlapca, dievčatá za dievča. Jedno dievčatko protestovalo, že veď skoro všetko je chlapec. Aj strom, aj stôl. Tak prečo by nemohol byť vírus (Korona) dievča? Niekoľkí sa zdržali hlasovania, čosi sa im na tom nezdalo. Ja, učiteľka premúdra, som múdro mlčala. No a potom zo mňa vyletelo: „Chcete vedieť pravdu? Vírus je bezpohlavný."

Niektorí intuitívne pochopili (vidím im to na očiach). Zopár vytreštených očí (veď bodaj by nie) a do toho ticha znie otázka: „To znamená, že nemá hlavu?"

Samozrejme, možné sú aj iné scenáre učebných situácií, v ktorých k zmysluplnému učeniu z nejakých dôvodov nedôjde. Schéma 7-8 zobrazuje možné situácie, ktoré by mohli nastať, odkazuje na ne Mayer (1987, podľa Porubský, 2007). Sú definované ako:

- **Recepcia.** Vyžaduje, aby bolo učivo dieťaťom prijímané pozitívne. Dieťa musí cítiť, že učivo je v súlade s jeho záujmami a potrebami.
- **Zrozumiteľnosť.** Nové informácie musia byť dieťaťu predstavené zrozumiteľným spôsobom, musia rešpektovať jeho predchádzajúce skúsenosti. Dôležitý v tomto kontexte je jazyk, ktorý musí byť dobre „čitateľný“ a prispôsobený deťom.
- **Aktivácia.** Dieťa musí samo, prostredníctvom vlastnej činnosti, usporadúvať nové poznatky a prepájať si ich s už poznanými (tamtiež).

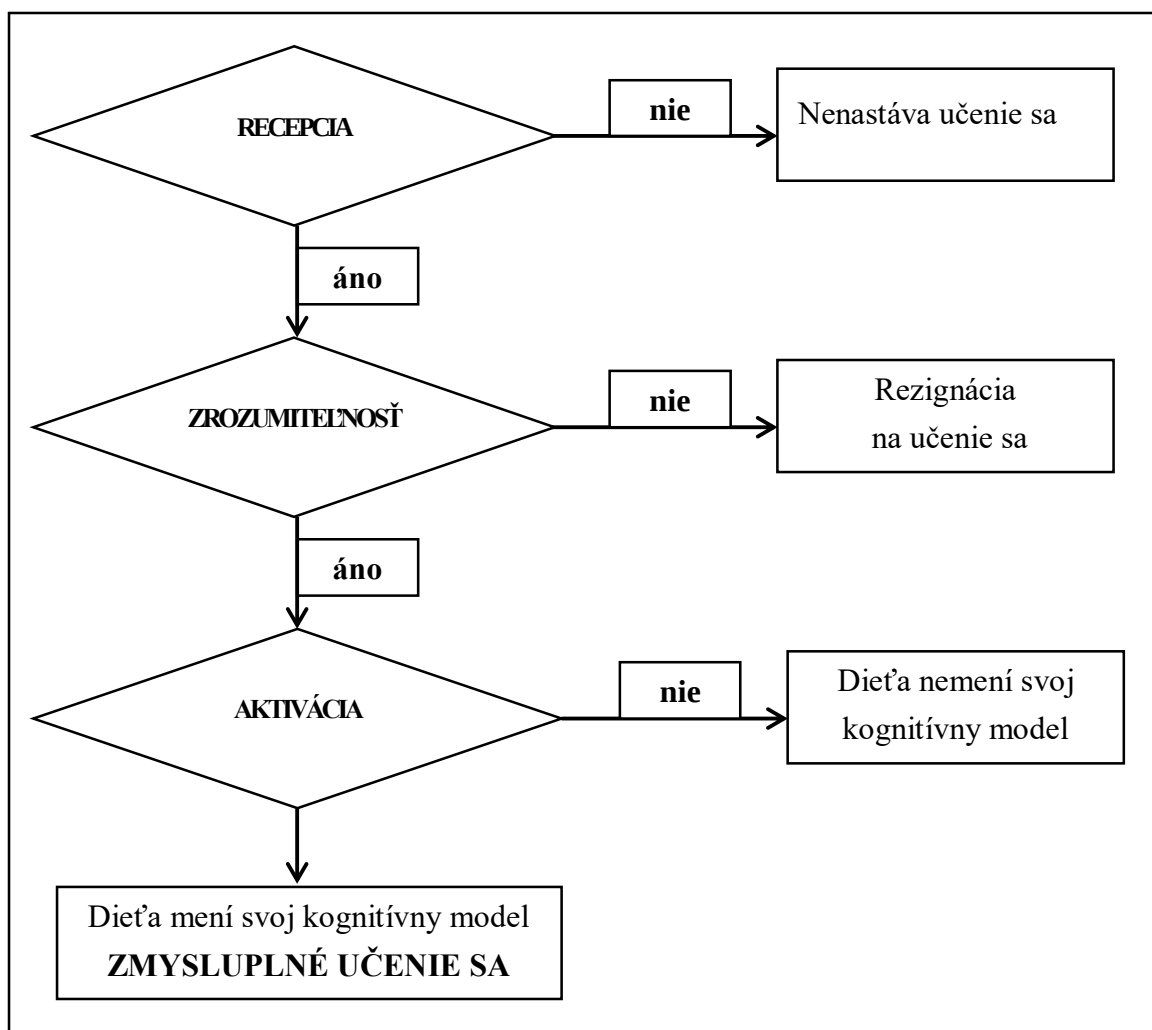


Schéma 7-8 Zabezpečenie podmienok zmysluplného učenia (Mayer, 1987, podľa Porubský, 2007).

Schéma 7-8 vymedzuje podmienky zmysluplného učenia v závislosti od splnenia troch kritérií, avšak môžeme v nich nájsť prieniky aj so znakmi, ktoré definovali Čáp a Mareš (2001).

Pri zabezpečení všetkých troch komponentov zmysluplného učenia dochádza ku **kvalitatívnej zmene**, t. j. výsledku učenia, v ktorom dieťa mení svoj kognitívny model. No dieťa môže meniť aj svoje postoje, hodnoty, môže sa naučiť novým zručnostiam. Je preto nevyhnutné uvažovať nad tým, ako v riadených učebných situáciách pomôžeme dieťaťu stotožniť sa s učivom, ako budeme pracovať s detskými prekonceptmi, ako vyvoláme kognitívnu disonanciu, či ako podporíme vzájomné interakcie a komunikáciu medzi deťmi. Je opäť dôležité **prehodnotiť voľbu vhodného prístupu k výučbe** a výber **konkrétnych stratégií** rešpektujúcich dieťa predškolského veku. Jednou z nich je už spomínaná **hra**, no žiaduce je stavať aj na **stratégií zážitkového a skúsenostného učenia**.



1. Konkretizujte prieniky znakov zmysluplného učenia podľa Čápa a Mareša (2001). (uvedených na s. 108 a s. 109 s teóriou vyjadrenej v schéme na s. 111 o podmienkach zmysluplného učenia.
2. Aké konkrétne znaky zmysluplného učenia napĺňa či nenapĺňa príklad z pedagogickej praxe na s. 110 ?



1. Podarilo sa vám alebo cvičnej pani učiteľke na pedagogickej praxi vyvolať kognitívny konflikt v poznaní detí? Opíšte vzniknutú situáciu, ako i spôsob „hľadania odpovedí“ na vzniknuté rozpory medzi novými a skôr nadobudnutými poznatkami a skúsenosťami detí.

7.3 Stratégie verzus metódy v predprimárnom vzdelávaní

Aj v oblasti predškolskej didaktiky sa čoraz častejšie stretávame s pojmom stratégia, ktorým často, avšak nevhodne, nahrádzame pojem metóda. Zamieňanie a nerozlišovanie medzi týmito pojmami poukazuje na nepochopenie ich významu a vzájomného vzťahu medzi nimi.

Slovo **stratégia** má pôvod v gréckom jazyku. Je vytvorené z dvoch slov *strategos* (generál, vojsko) a *agein* (viest'), ich spojenie odkazuje na vedenie vojenských operácií – na „*umenie strategicky myslieť s cieľom vyhrať boj*“. Z vojenskej terminológie pojem stratégia neskôr začal prenikať aj do iných oblastí nášho života – najmä do politiky a ekonómie²⁵. V ekonómii je vnímaný ako označenie pre dlhodobý plán na dosiahnutie určitého cieľa či viacerých cieľov (Gallo, 2013).

²⁵ Pojem stratégia však nájdeme aj v biológii (životná stratégia organizmov), alebo aj v športe (športová stratégia).

Stratégiu môžeme teda vymedziť ako **istý koncepčný rámec**, ktorý vedie k efektívnemu dosahovaniu cieľov²⁶, v našom prípade cieľov predprimárneho vzdelávania. Učiteľky materskej školy ako jednej inštitúcie pracujú podľa spoločného školského programu, ktorý by mal byť postavený na spoločne dohodnutých stratégiách, na jednotnej koncepcnej filozofii.

Pojem **vyučovacia metóda** odkazuje na spôsob (cestu), akou učiteľ organizuje proces osvojovania si nových vedomostí a zručností (Šimoník, 2005). Vzťah učiteľa a dieťaťa vo výučbe zachytáva definícia Maňáka (2001, s. 29), ktorý metódu chápe ako „koordinovaný a úzko prepojený systém vyučovacích činností učiteľa a učebných činností dieťaťa orientovaný na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov“. Keď hovoríme o metódach, máme na mysli konkrétne postupy, ktoré učiteľka volí autonómne, priamo vo svojej triede.

K vymedzeniu stratégií výchovy a vzdelávania by sme mali dôjsť v procese hľadanie odpovedí na otázky: **Prečo** chceme takto postupovať? **Ako** budeme naše ciele dosahovať? Vychádzajúc z konceptu osobnostne orientovanej predškolskej pedagogiky, je vhodné uvažovať nad takými stratégiami, ktoré budú **deti rozvíjať holisticky**.

Aby sme vysvetlili vzťah stratégií a metód, môžeme jednoducho povedať, že stratégie sú ich nadradeným pojmom. Lipnická (2007) **stratégiu chápe ako systémové usporiadanie a premyslené zoskupenie viacerých metód s jednotnou rozvojovou filozofiou**.

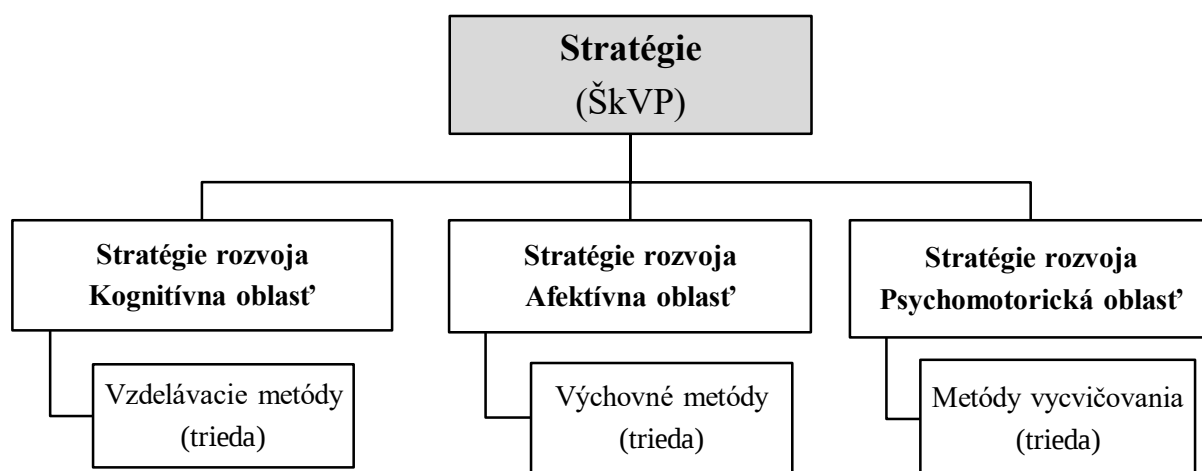


Schéma 7-9 Zobrazenie vzťahu stratégie a metód

²⁶ Novotná (2018, s. 302) upozorňuje, že „stratégia v žiadnom prípade nie je synonymom pojmu metóda“.

K vhodných stratégiám v predprimárnom vzdelávaní patrí **hra a zážitkové učenie**, ktoré dokážu naplňať vzdelávacie, výchovné i vycvičovacie ciele. V nasledujúcej podkapitole sa pozrieme na konkrétne metódy vystavané práve na týchto dvoch stratégiách.

7.4 Metódy v predprimárnom vzdelávaní

Klasifikácia a delenie metód v didaktike vychádza z rôznych kritérií. Skalková (2007) konštatuje, že vyučovacie metódy sa menili v závislosti od spoločensko-historických podmienok, vzťahu charakteru vzdelávacieho systému či preferovaných prístupov k výučbe. Ich prehľadnú klasifikáciu poskytuje Maňák (1997).²⁷ Metódy člení podľa: prameňa poznania; aktivity dieťaťa; prevládajúcich myšlienkových operácií; z hľadiska vyučovacích fáz, metód kombinujúcich vyučovacie formy a prostriedky a metódy zohľadňujúce aspekt interaktivity.

My sa v tejto publikácii opierame o delenie metód, ktoré spracovala Svobodová (2007), pretože v jej spracovaní vnímame prítomnosť prvkov hry a zážitkového učenia. Autorka rozlišuje:

- **Metódy založené na zážitku**²⁸. Radíme k nim metódy, ktoré zážitky priamo navodzujú. Silné zážitky môžu navodzovať metódy dramatickej výchovy (improvizácia, hranie unissimo, hranie rolí atď.)²⁹, vychádzka, počúvanie rozprávky, rôzne činnosti (krájanie zeleniny, starostlivosť o zvieratko), spoločná hra a pod. Dôležité je prežívanie pozitívnych zážitkov, vďaka ktorým si dieťa uvedomí svoju spolupatričnosť a miesto v kolektíve.
- **Metódy založené na vzore**. Vzorom správania sa je pre dieťa blízky človek. Učiteľka môže takéto metódy voliť zámerne, napríklad je dieťaťu vzorom správania sa pri obedovaní, pri komunikácii s ostatnými, pri riešení konfliktov, pri rôznych rituáloch (rozhovor v ranom kruhu) a pod. Je dôležité uvedomiť si,

²⁷ Odporúčame, aby ste sa zoznámili aj s klasifikáciou metód uvedeného autora a získali o tejto problematike širší a detailnejší prehľad.

²⁸ Svobodová (2007) v predmetnom delení uvádza aj metódy založené na hre. V tomto texte ich však neuvádzame, pretože zážitok pokladáme za súčasť hry samotnej. Didaktické hry, ktoré majú vzdelávacie cieľ a mali by deťom prirodzene prinášať aj pocit radosti, napätia možno pokladať za metódy založené na zážitku.

²⁹ O vybraných metódach dramatickej výchovy sa dozviete viac v publikácii Edukačná aktivita a zážitkové učenie (Doušková, 2011) alebo v knihe Metody dramatické výchovy v materské škole (Svobodová, 2011).

že aj keď metódy založené na vzore nevyužijeme zámerne, deti nás neustále vnímajú ako vzor správania, konania, reči atď.

- **Metódy založené na pohybe.** Patria sem pohybové hry, naháňačky, hry s náčiním, rôzne lokomočné pohyby (skoky, beh), plávanie, tanec atď.
- **Metódy založené na manipulácii a experimentovaní.** Konkrétnosť myslenia dieťaťa si vyžaduje, aby malo dostatok priestoru na priamu manipuláciu s predmetmi vo svojom okolí. Dieťa potrebuje príležitosti na experimentovanie aj v oblasti sociálnych vzťahov a morálnych hodnôt. Príklady metód: manipulovanie s prírodninami, stavebnicami, rôznymi materiálmi; experimenty s vodou (skúmanie skupenstva, objemu) s rastlinami, s farbami; experimenty so vzťahmi medzi deťmi; experimenty s vlastným telom, experimenty s rôznymi kresliacimi materiálmi, experimenty so slovami, s číslami.
- **Metódy založené na komunikácii.** Dieťa aktívne využíva reč ako nástroj komunikácie a učí sa ovládať verbálne i neverbálne techniky. K metódam založených a komunikácii radíme tie, v ktorých komunikáciu rozvíjame zámerne: komunikačný kruh, rozprávanie príbehu, čítanie rozprávok, popis, riešenie problému, dokončovanie príbehu, prosociálne hry.
- **Metódy založené na tvorbe.** Proces tvorenia z rôznych materiálov je pre dieťa dôležitejší ako samotný výsledok tejto činnosti. K týmto metódam radíme: hry v piesku a s pieskom, hry so stavebnicami, tvorenie z papiera, textilu a iných materiálov (skladanie, strihanie, lámanie, krčenie, ovíjanie, a pod.), hry so snehom, literárnu tvorbu, hudobnú a výtvarnú tvorbu, tanečnú tvorbu atď.
- **Metódy založené na fantázii a magickosti.** Magický svet umožňuje deťom riešiť bežné problémy originálnym spôsobom. Svet fantázie dáva deťom priestor na zážitky, dobrodružstvá. Môžeme tu uplatniť tieto metódy: vymýšľanie a rozprávanie príbehov, metódy dramatickej výchovy (improvizácia, pantomíma, hranie rolí a ďalšie), kreslenie, maľovanie, modelovanie atď.
- **Metódy založené na myšlienkových operáciách** – pomáhajú dieťaťu objavovať vzťahy a súvislosti vonkajšieho sveta. Pre rozvoj myslenia je dôležité vracieť sa k predchádzajúcim skúsenostiam, objavovať nové riešenia (podpora kritického a tvorivého myslenia). Vhodné metódy sú: vymýšľanie a konštruovanie modelov, diskusie a dohovory, riešenie hádaniek a hlavolamov, riešenie bežných problémov, stanovovanie pravidiel atď.

Počas štúdia, ale aj v pedagogickej praxi sa istotne stretnete aj s inými deleniami metód. K najčastejšie používanému deleniu patria metódy vymedzené na základe miery aktivity dieťaťa a učiteľky – a to metódy **reproduktívne** (dôraz na osvojovanie hotových informácií) a **produktívne** (dôraz na nadobúdanie poznatkov prostredníctvom tvorivej činnosti).

V kontexte konkrétnych vzdelávacích oblastí sa zas stretnete s delením metód, ktoré sú typické napr. pre hudobnú oblasť, pohybovú oblasť, matematickú oblasť, výtvarné činnosti, pre rozvoj jazykových a komunikačných schopností atď.

7.5 Organizačné formy edukačného procesu

Materská škola je charakteristická jedinečnou formou organizácie edukačného procesu. Vyplýva to zo skutočnosti, že v materskej škole neexistujú predmety a teda ani predmetová dotácia a dochádza tu k neustálemu prelínaniu voľnej hry detí a riadených činností, ktoré pripravuje učiteľka (Schéma 3-2). Pevne stanovený čas majú len činnosti zabezpečujúce životosprávu detí. Súčasný ŠVP (2016, s. 99) vymedzuje tieto formy denných činností:

- hry a činnosti podľa výberu detí;
- zdravotné cvičenie;
- vzdelávacia aktivita;
- pobyt vonku;
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (hygiena, stravovanie, odpočinok).

V našom texte sme venovali dostatočný priestor objasneniu miesta hry v predprimárnom vzdelávaní. V tejto časti našu pozornosť sústredíme na zámerne učenie – t. j. **učenie ako činnosť učiteľky**, ktorá vedie k dosahovaniu cieľov kurikula. ŠVP (2016) na tento účel definuje ako hlavnú formu denných činností **vzdelávaciu aktivitu**. V pojme „vzdelávacia aktivita“ však nie sú reflektované zámery predškolskej edukácie (lat. educere) – výchova, vzdelávanie a vycvičovanie, ktorých prepojenie smeruje ku *„kultivácii (rozvíjaniu a utváraníu) osobnosti dieťa predškolského veku, ako plnohodnotnej a seberealizujúcej sa osobnosti v životných aj edukačných aktivitách a rolách“* (Lipnická, 2007, s. 18)

Termín vzdelávacia aktivita tiež nereflektuje zložky učiva, ktoré si deti v edukačnom procese osvojujú, a to:

- **Kultúrnu** – ktorej okruh predstavujú zložky kultúry osvojované na úrovni vedomostí. Ide o pojmy, fakty, zovšeobecnenia vymedzené v tematických celkoch či témach;
- **Spôsobilostnú** – predstavujúcu to, čomu sa deti učia, aby vedeli konať v rôznych životných situáciách: ide o zručnosti, schopnosti detí (vrátane posilňovania psychických procesov);
- **Hodnotovú** – ktorá predstavuje postoje detí k tomu, o čom a čomu sa učia. Hodnotová zložka odpovedá na otázku prečo: prečo je to dobré/zlé, vhodné/nevhodné, prospešné/neprospešné (Porubský, 2020).

Na základe vyššie uvedených skutočností preto v tomto texte nebudeme pracovať s termínom vzdelávacia aktivita, ale s termínom **učebná situácia**, ktorej cieľom je napomáhať celostnému rozvoju osobnosti dieťaťa. Tento pojem tiež reflektuje zložky učiva, tak ako ich spresnil Porubský.



1. Vyhľadajte v odbornej literatúre, ako rôzni autori klasifikujú a delia metódy výchovno-vzdelávacích činností.
2. Je možné určiť **jasne kritérium** členenia metód? Vychádzajte z vyššie uvedeného členenia metód podľa Svobodovej.
3. Vyberte niekoľko konkrétnych metód Svobodovej (s. 114 a s.115) a pokúste sa ich začleniť do schémy (Záznamový list 3) na zakreslenej osi produktívnych a neproduktívnych metód.
4. Ako ŠVP (2016) odporúča zaradenie zdravotného cvičenia? Aké funkcie plní podľa tohto dokumentu pobyt vonku?



1. Pozorujte učebné situácie v materskej škole. Identifikujte v nich zvolené učebné ciele, prístupy k výučbe. Vyjadrite sa tiež k tomu, ako boli v konkrétnej situácii rešpektované podmienky zmysluplného učenia. (Záznamový list 4)
2. Ako boli v učebných situáciách angažované deti? U koho ste zaznamenali vyššiu mieru aktivity? U detí alebo u vyučujúcej cvičnej učiteľky (spolužiačky)? Čo odporúčate zmeniť?

8 TVORBA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Materské školy si od roku 2008 vytvárajú vlastné školské vzdelávacie programy (ďalej len ŠkVP), ktoré musia byť v súlade s požiadavkami vyjadrenými v školskom zákone. Materské školy tak majú možnosť v ŠkVP špecifikovať vlastné, jedinečné zameranie – profiláciu materskej školy. Tvorba ŠkVP je príležitosťou vytvorenia profilu „**optimálneho kurikulárneho rámca**“ (pozri Schéma 3-1), ktorý poskytuje priestor na uplatnenie jedinečných schopností, vedomostí a tvorivosti učiteliek. ŠkVP (mezoúroveň vzdelávacích programov) predstavuje východisko každodennej výchovno-vzdelávacej práce v materských školách. V súlade s § 7 ods. 4 školského zákona má obsahovať:

- názov školského vzdelávacieho programu,
- vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu,
- vlastné zameranie školy,
- dĺžku dochádzky a formy výchovy a vzdelávania,
- **učebné osnovy**,
- vyučovací jazyk,
- spôsob a podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- materiálno-technické a priestorové podmienky,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy. (Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008).

V súlade s odporúčaniami MŠVVaŠ SR sa môžu učiteľky v materských školách rozhodnúť, akým spôsobom budú tvoriť **učebné osnovy**. Sú tri možnosti:

1. učebnými osnovami môžu byť vzdelávacie štandardy vzdelávacích oblastí ŠVP bez ďalšieho rozšírenia či prehĺbenia;
2. osobitosti materskej školy sa zapracúvajú v podobe **rámcových obsahových celkov/projektov**;

3. Učiteľky si môžu zvoliť vlastnú cestu vypracovania učebných osnov, avšak musia rešpektovať aktuálny právny stav. (Tvorba školského vzdelávacieho programu – odporúčania – upravené, 2017).

Materské školy sa tiež môžu rozhodnúť pracovať podľa **medzinárodných programov**, avšak je potrebné, aby vybraný program súladil s princípmi a cieľmi ŠVP (2016), tak, ako je uvedené v texte vyššie v 3 bode. Ak sa pre túto možnosť materská škola rozhodne, je nutné, aby požiadala Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu o písomný súhlas s prijatím takéhoto programu.

Kurikulum na úrovni školy, charakteristické svojimi tromi formami existencie – zamýšľané, realizované a dosiahnuté (Tabuľka 3-2 na s. 33), je veľmi často vnímané ako **vzdelávací projekt**. Jeho tvorba si vyžaduje spoluprácu všetkých učiteliek materskej školy, ale aj ďalších zamestnancov, ktorí sú účastní edukačného procesu v materskej škole. Pedagogický tím nemôže pri tvorbe ŠkVP opomenúť otázky **prečo, koľko, čomu, kedy, ako, za akých podmienok a s akými efektmi (očakávanými výsledkami) máme vzdelávať**. V odpovediach na ne by malo dôjsť k istej zhode, k vnútornému prijatiu deklarovaných zámerov, k akceptovaniu stratégií učenia, k stotožneniu sa s obsahom a témami ŠkVP. Hľadanie odpovedí v pedagogickom tíme, spoločná diskusia a tvorba zabezpečia, že tento dokument nebude vytvorený len formálne, resp. len preto, lebo to ukladá školský zákon. Zodpovedanie otázok by malo pedagogický tím viesť **k nájdeniu jedinečnej cesty** realizácie edukačného procesu v jedinečných podmienkach.

V prípade, že sa materská škola rozhodne vypracovať učebné osnovy v podobe obsahových celkov/projektov (2. možnosť) je dôležité, aby tieto *„neboli nemennými a uzavretými rámcami“*, ale aby *„učiteľkám umožňovali prispôbovať výchovno-vzdelávaciu činnosť“* aktuálnym podmienkam (Tvorba školského vzdelávacieho programu – odporúčania – upravené, 2017). Je dôležité, aby ŠkVP:

- zachoval priestor pre situačné a flexibilné reagovanie na zmeny podmienok vzdelávania,
- vytvoril priestor pre zohľadnenie aktuálnych potrieb a záujmov detí.

V nasledujúcej podkapitole sa oboznámime s možnosťou vypracovania učebných osnov do podoby obsahových celkov/projektov.

8.1 Učebné osnovy v podobe rámcových obsahových celkov

Tvorba ŠkVP sa zvyčajne odvíja od vybranej témy, ktorá sa často stáva aj názvom samotného programu³⁰. K téme sa viaže vypracovanie niekoľkých obsahových celkov/projektov, pre ktoré sú uvádzané vybrané výkonové štandardy. Požaduje sa, aby mali: svoj názov, vypracovanú obsahovú charakteristiku, uvedenie tém (resp. podtém), návrh stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti, učebné zdroje pre deti aj učiteľky a zachytenie metód hodnotenia projektu (Tvorba školského vzdelávacieho programu – odporúčania – upravené, 2017).

V pedagogickej praxi sme sa donedávna stretávali najmä so školskými programami, ktoré boli koncipované vo vzťahu k štyrom ročným obdobiam. Príkladom takéhoto prístupu k tvorbe druhej/mezourovne kurikula je kniha autoriek Opravilovej a Gebharovej *Rok v materskej škole* (2011). Ich program sme na podmienky našich materských škôl zobrazili v grafickej schéme nasledovne:

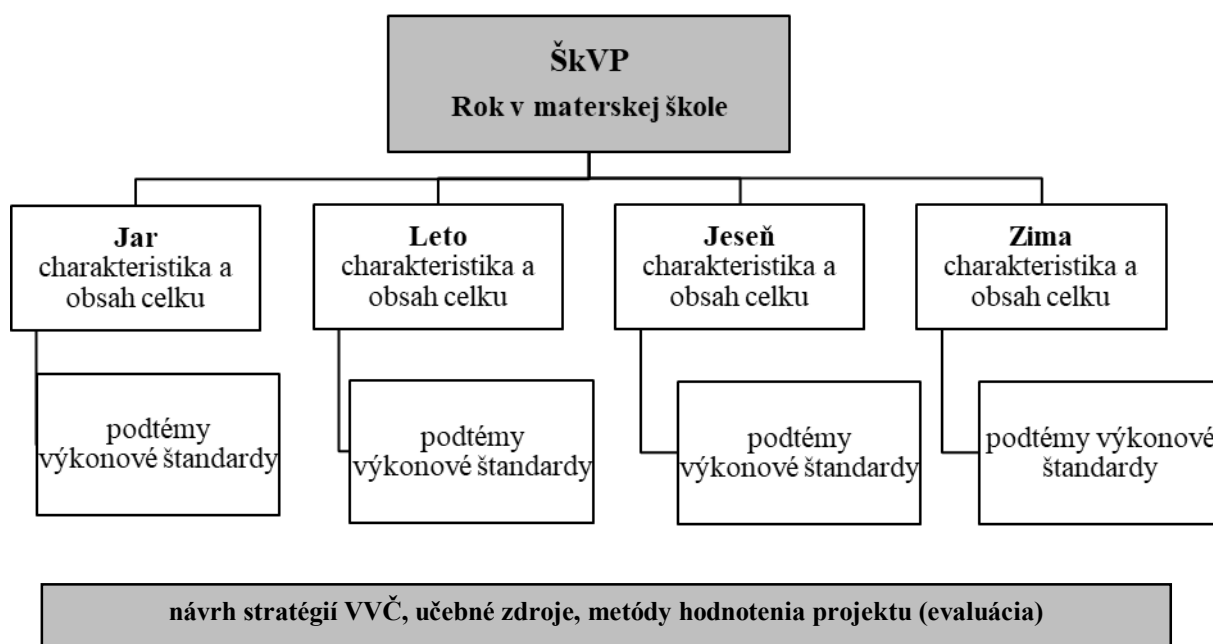


Schéma 8-1 Školský vzdelávací program vymedzený do obsahových celkov, inšpirovaný knihou *Rok v materskej škole* (Opravilová, 2011).

Inou možnosťou je spracovanie učebných osnov školského vzdelávacieho programu do viacerých obsahových celkov, ktoré poskytujú inšpirácie na témy a podtémy voliteľné učiteľkou. Takýmto školským vzdelávacím programom je ŠkVP „Kde bolo tam bolo“ (Školský vzdelávací program - Kde bolo tam bolo..., 2016), v ktorom sú učebné

³⁰ Názov školského programu môže reflektovať aj iné kritériá, napríklad miestne tradície, zameranie materskej školy a pod.

osnovy spracované do desiatich obsahových celkov vymedzujúcich orientačný rámec, v ktorom sa bude výučba odohrávať, pričom tento rámec poskytuje príležitosti na rozvíjanie špecifických schopností, či konkrétnych vedomostí, postojov a zručností. Nie je nutné striktné určiť, kedy, čo, ako učiť (priradovať témam výkonové štandardy a stratégie, či metódy), učiteľke je ponechaná sloboda výberu stratégií a metód a taktiež sloboda voľby výkonových štandardov, ktoré zvolí. Takýto školský vzdelávací program poskytuje rámec pre spoločný „život“ v materskej škole (plánovanie konkrétnych exkurzií, aktivít, spolupráce s organizáciami) a zároveň zachováva slobodu učiteľky prispôbiť tematické projekty vzdelávacím potrebám detí v konkrétnej triede.

Ako príklad uvádzame spracovanie jedného obsahového celku v ŠkVP konkrétnej materskej školy, ktorého časový rámec je určený približne na štyri až päť týždňov (Tabuľka 8-1). **Vzdelávacie štandardy** ŠVP (2016) majú z pohľadu viazanosti na obsahový celok v tomto školskom vzdelávacom programe, voliteľnosti učiteľkou a plánovanie cielených vzdelávacích aktivít rôzny charakter a podľa toho sú spracované v troch skupinách:

1. Vzdelávacie štandardy úzko viazané na obsahové celky, zaradené v obsahových celkoch ako ich pevná súčasť.
2. Vzdelávacie štandardy neviazané na obsahové celky. Tieto sú úplne voliteľné učiteľkou, ktorá si ich vyberá a volí na základe aktuálnych rozvojových potrieb a možností detí, prípadne situačného rozhodovania vyplývajúceho z prirodzených situácií vzniknutých detskou zvedavosťou.
3. Vzdelávacie štandardy dosahované priebežnými a bežnými dennými aktivitami bez potreby plánovať ich cielene v rámci vzdelávacích aktivít. (Školský vzdelávací program - Kde bolo tam bolo..., 2016).

Tabuľka 8-1 Spracovanie obsahového celku zo ŠkVP MŠ profesora Sáru v Banskej Bystrici, (2016)

Obsahový celok „Umelkyňa Jeseň“	
Charakteristika obsahového celku: Prostredníctvom obsahového celku Umelkyňa jeseň orientujeme pozornosť detí na okolie materskej školy. Zameriavame sa na rozvíjanie vyšších poznávacích procesov, systematizácie priamej skúsenosti a vytváranie zmysluplného poznania o prírode cez vyjadrovanie aktuálnych predstáv o zmenách v prírode spôsobených zmenami ročných období, prostredníctvom priameho pozorovania, skúmania a objavovania na základe vlastného zážitku. Poznávame a objavujeme prostredie vo svojom bezprostrednom okolí, zvnútorňujeme si zásady bezpečného správania sa na školskom dvore a pri spoločných vychádzkach. Deti sa oboznamujú s významom starostlivosti o prírodné prostredie a rozumným využívaním prírodných zdrojov pre životné potreby človeka. Deti vedíme k chápaniu významu starostlivosti o vlastné zdravie prostredníctvom zdravej výživy a iných činností, ktoré zabezpečujú a udržiavajú zdravý životný štýl človeka. Tematické zameranie celku poskytuje množstvo inšpirácie pre rozvíjanie matematického myslenia detí pri číselných operáciách, klasifikácii, triedení, usporadúvaní a základov algoritmického myslenia, ale aj na estetické vnímanie krásy prírody pri vychádzkach a hrách na školskom dvore, výtvarných a hudobných činnostiach, podporu tvorivého potenciálu prostredníctvom bádateľských aktivít. Ťažiskom sú umelecko – expresívne hry a činnosti, bádateľské aktivity a experimenty detí, pri ktorých prežívajú vyššie city a využívajú vyššie poznávacie procesy.	
Vzdelávacie štandardy	
Jazyk a komunikácia	Úplne voliteľné učiteľkou.
Matematika a práca s informáciami	Logika: Roztriedi objekty v skupine na základe určenej vlastnosti (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.). Ostatné voliteľné učiteľkou.
Človek a príroda	Vnímanie prírody: Triedi prírodné reálie podľa rôznych identifikovaných znakov. Rastliny: Uvedie niektoré životné prejavy rastlín. Uvedie potravinový a technický úžitok niektorých úžitkových rastlín a húb. Rozpozná vybrané poľnohospodárske rastliny. Rozpozná rôzne druhy ovocia a zeleniny a uvedomí si význam ich konzumácie pre správnu životosprávu. Ostatné voliteľné učiteľkou.

Človek a spoločnosť	Orientácia v čase: Vie, koľko má rokov, pozná ročné obdobie, príp. aj mesiac svojho narodenia. Ostatné voliteľné učiteľkou.
Človek a svet práce	Technológie výroby: Identifikuje suroviny potrebné na prípravu niektorých vybraných bežne používaných výrobkov. Ostatné voliteľné učiteľkou.
Umenie a kultúra	Hudobná výchova Úplne voliteľné učiteľkou.
	Výtvarná výchova Úplne voliteľné učiteľkou.
Zdravie a pohyb	Zdravie a zdravý životný štýl: Uvádza príklady zdravej a nezdravej výživy. Ostatné voliteľné učiteľkou.

Takýto obsahový celok „udáva tón“ životu v materskej škole na dlhšie časové obdobie, umožňuje zosúladiť a plánovať spoločné aktivity školy. Podtémy a konkrétne tematické projekty na kratšie časové obdobie (napríklad týždeň) nemusia byť pevne zadefinované v školskom vzdelávacom programe, môžu ostať plne v kompetencii učiteľky, ktorá pri ich plánovaní zachováva obsahový rámec obsahového celku.

8.1.1 Tematický projekt/ obsahový celok školského kurikula

V úvodnej fáze tvorby tematického projektu môže pedagogický tím uplatniť metódu brainstormingu, aby mohol každý člen vyjadriť svoju predstavu o projekte a svojich očakávaniach, ktoré by mal projekt priniesť deťom. Na úvod si môžeme položiť otázku: Čo si predstavíš, keď sa povie jeseň? Ak odpovede zapíšeme na lístky, môžu nám poslúžiť pri tvorbe pojmovej mapy, ako východiska spracovania vybranej podtémy tematického celku. Následne začneme hľadať odpovede na otázky: Čo by sa mali/mohli deti dozvedieť o jeseni? Aké témy môžeme začleniť do celku? Aké aktivity sú pre jeseň typické? V čom je jeseň iná ako ostatné ročné obdobia? Výsledkom práce tímu by mal byť návrh podtém tematického celku³¹, podobne ako v schéme nižšie.

³¹ Všimnite si, že v ukážke ŠkVP na s. 111 pedagogický tím nepracoval s podtémami, iba s celkom, učiteľky o podtémach autonómne rozhodujú na úrovni triedy.

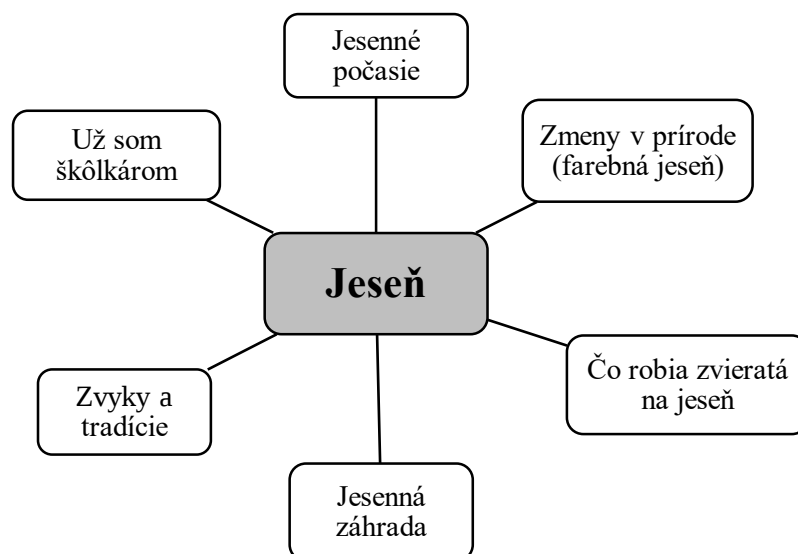


Schéma 8-2 Návrh podtém tematického celku Jeseň

Keď sa tím dohodne na výbere podtém, je potrebné, aby začal uvažovať nad ich stručnou obsahovou charakteristikou, celkovým zámerom a taktiež nad návrhom výkonových štandardov, ktoré budú v rámci témy dosahované ³². Túto časť tvorby ŠkVP v zjednodušenej forme zachytáva tabuľka nižšie. Súčasťou učebných osnov môžu byť aj preferované stratégie a učebné zdroje, ktoré môžu byť uvedené aj v úvode ako východisko pre všetky celky ŠkVP.

Tabuľka 8-2 Plánovanie podtémy v ŠkVP

Tematický projekt Jeseň Podtéma: Čo robia zvieratá na jeseň?		
Charakteristika:	V projekte sa deti dozvedia o správaní a spôsobe života niektorých zvierat v jesennom období. Prostredie školskej záhrady využijú na pozorovanie života pavúkov (babie leto). V projekte si budú rozvíjať svoj vzťah a ochranárske postoje k živočíchom. Hry na živočíchov im umožnia rozvíjať zmyslové vnímanie, hrubú a jemnú motoriku, vôľové vlastnosti a sociálne zručnosti.	
Vzdelávacie oblasti	Výkonové štandardy	Očakávané výstupy
Človek a príroda	Identifikuje rôznorodosť spôsobu života živočíchov.	Bude vedieť, ako sa niektoré zvieratá správajú na jeseň: migrácia vtáctva, ukrývanie potravy (veverička), nadobudnutie tukových zásob

³² Je dôležité, aby sa pri návrhu dospelo k spoločnému konsenzu, ktorý zachová integritu spoločného smerovania MŠ, avšak nezamedzí tvorivosti učiteľov a pohotovému reagovaniu na vzniknuté situácie v praxi, pri plánovaní na úrovni triedy.

		pre zimný spánok, hľadanie skrýš v prírode, ľudských obydlíach (pavúky) a pod.
Jazyk a komunikácia	Na základe ilustrácie rozpráva vlastný jednoduchý príbeh.	Vytvorí vlastné ilustrácie a porozpráva jednoduchý príbeh. Rozumie vzťahu medzi hovoreným dejom a ilustráciou.
Matematika a práca s informáciami	Pomocou slov a slovných spojení hore, dole, vpredu, vzadu, nad, pod, pred, za, medzi, na, vpravo, vľavo, v rohu, v strede opíše polohu objektu, umiestni predmet podľa pokynov, dá pokyn na umiestnenie predmetu na určené miesto.	Orientuje sa v rovine, v priestore, v rade.
Zdravie a pohyb	Ovláda rôzne techniky lezenia, plazenia, preliezania.	

Výkonové štandardy uvedené v ŠkVP pre všetky triedy v materskej škole majú **charakter širšie postavených finálnych cieľov dosiahnuteľných v procese predprimárneho vzdelávania**. Konkrétnejšiu podobu získavajú až pri projektovaní a plánovaní na úrovni triedy (pozri schéma nižšie). Podtémy obsahových celkov ako súčasť učebných osnov ŠkVP **môžu byť pevne dohodnutými jednotkami**, alebo **môžu mať podobu voliteľných tém**, pričom sa zachová základný dohodnutý rámec. Školský vzdelávací program v takejto podobe je akýmsi stmelujúcim prvkom zabezpečujúcim kontinuitu a systémovosť pri plánovaní, organizovaní, realizovaní aj reflexii výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole.

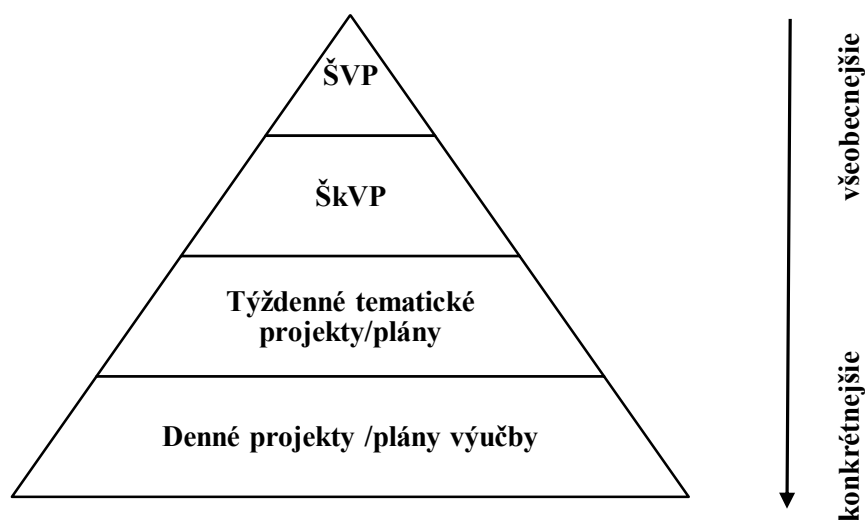


Schéma 8-3 Miera konkrétnosti vymedzenia cieľov pri plánovaní výučby

9 TRIEDNE TEMATICKÉ PROJEKTY

Plánovanie výchovno-vzdelávacích činností (ďalej len VVČ) na úrovni triedy vychádza zo ŠkVP a v ňom spracovaných učebných osnov. Učiteľky VVČ prispôsobujú konkrétnym požiadavkám a potrebám detí svojej triedy, pričom rešpektujú ich aktuálnu rozvojovú úroveň, záujmy a potreby.

Triedne tematické projekty (nazývané aj integrované tematické projekty) sú odrazom myslenia učiteľky o vybranej téme. Učiteľka v nich uvažuje o tom, „*aké poznatky, schopnosti, zručnosti, postoje, hodnoty, ktoré kompetencie*“ si deti môžu rozširovať (Doušková, 2009, s. 101). Preto v úvodnej fáze projektu opäť hľadáme odpovede otázky vychádzajúce z úvah Walterovej (1994):

- **Prečo** je dôležité učiť sa o tejto téme?
- **Koho** budem o tejto téme učiť?
- **Čomu** sa deti naučia prostredníctvom tejto témy? Čo sa naučia?
- **Kedy** bude vhodné túto tému deťom priblížiť?
- **Ako** budem o téme učiť?
- **Za akých podmienok** budem učiť? Kde budem učiť, čo mi pri tom pomôže?
- **Aké mám/máme očakávania?** Čo môžu deti dosiahnuť?

V nasledovnom texte si na konkrétnom príklade ukážeme, ako môže vyzeráť príprava učiteľky na priamu VVČ v triede. V rámci podtémy ŠkVP *Čo robia zvieratá na jeseň?* sa sústreďme sa na život pavúkov, ktoré najmä počas teplých jesenných dní, v čase tzv. babieho leta, usilovne tkajú siete, na tenkých vláknach prekonávajú veľké vzdialenosti a pripravujú sa na prezimovanie. Keďže sme si zvolili konkrétnu tému, na otázky v predchádzajúcom odseku môžeme odpovedať konkrétne.

- **Prečo** je dôležité učiť sa o pavúkoch? Deti ich rady pozorujú, zaujímajú sa o ne. Patria k užitočným živočíchom, živia sa najmä hmyzom. Druhy, ktoré žijú v našej zemepisnej šírke nepatria k nebezpečným druhom.
- **Koho** budem o tejto téme učiť? Aké sú moje deti v triede? Aké skúsenosti majú s pavúkmi? Bojí sa niekto z nich pavúka? Ktoré činnosti by mohli deti zaujať?
- **Čomu** sa deti naučia? Pojmová mapa nižšie nám zobrazuje učiteľkino premýšľanie o téme.

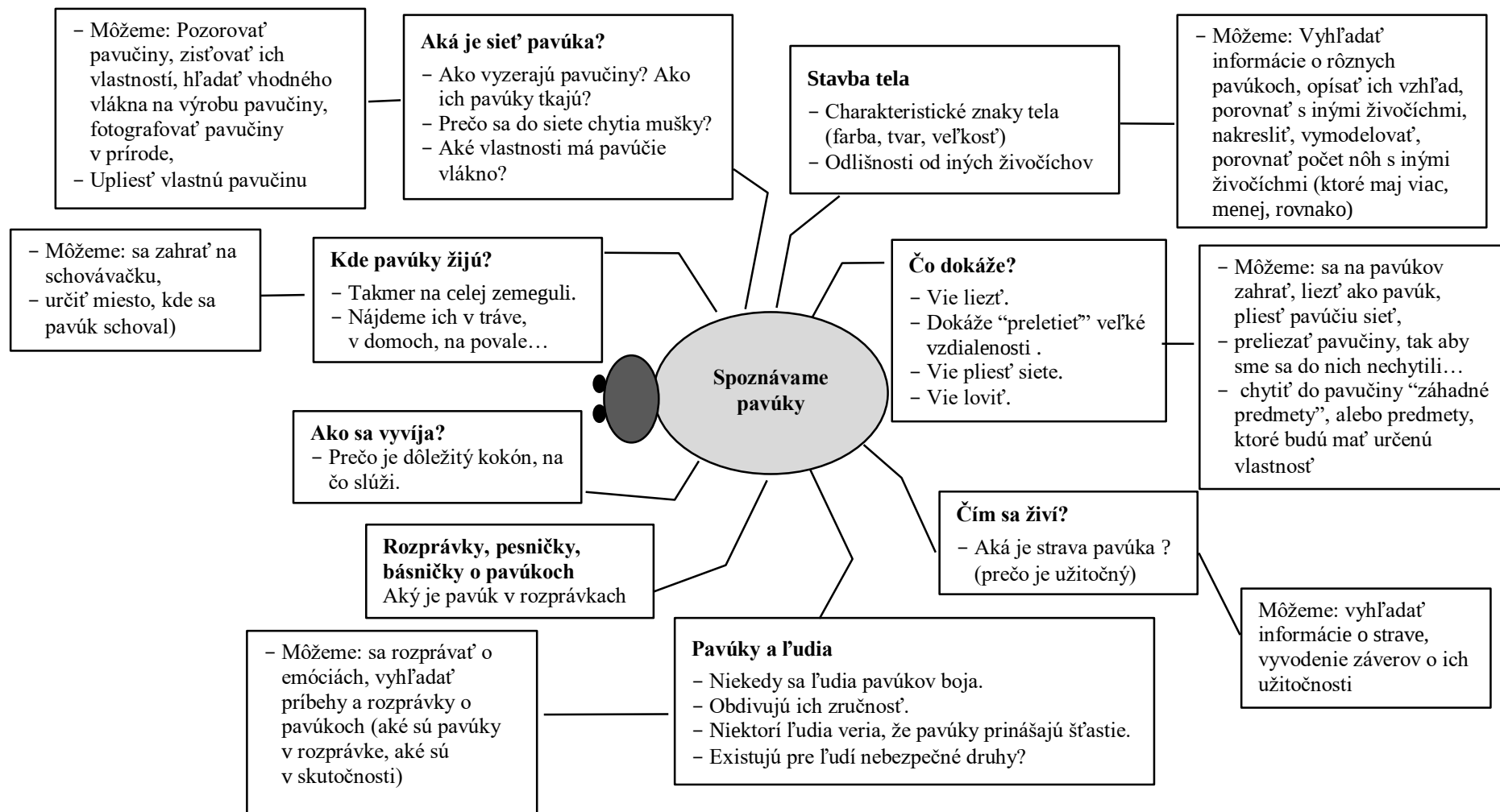


Schéma 9-1 Premýšľanie o tom, čomu sa môžu deti v téme o pavúkoch naučiť.

- **Kedy** bude vhodné túto tému deťom priblížiť? Vybrali sme si obdobie tzv. babieho leta, keď počas teplých jesenných dní môžeme činnosť pavúkov pozorovať v zákutiach školskej záhrady.
- **Ako** budem o téme učiť? v prírodovedných oblastiach budeme preferovať socio-konstruktivistický prístup k výučbe. Umožníme deťom učiť sa prostredníctvom hry a zážitkovo (metódy budeme konkretizovať priamo v učebných situáciách). Využijeme literárne zdroje, v ktorých vystupuje zvieracia postava pavúka, napríklad Usilovná pavučica (Eric Carl).
- **Za akých podmienok** budeme učiť? Bude dôležité vybrať si taký jesenný týždeň, ktorý umožní priame pozorovanie života pavúkov. Uplatniť však môžeme aj krátke videá, v ktorých deti môžu pozorovať činnosti týchto živočíchov (vypletanie sietí, let pavúka). O téme sa môžeme porozprávať aj s odborníkom (arachnológom).
- **Aké mám/máme očakávania?** Deti budú vedieť povedať, ako pavúky žijú, čím sa živa, prečo tkajú siete. Na základe pokusu spoznajú, čo znamená pružnosť materiálu (budú vedieť charakterizovať alebo určiť pružné predmety). Budú vedieť, že pavúky nie sú hmyz, že patria do rodiny pavúkovcov. V pohybových hrách si zdokonalia techniku lezenia, zvládnu technikou omotávania (vlnou alebo iným materiálom), dokážu vypliesť jednoduchú sieť.

Schéma 9-1 graficky zobrazuje uvažovanie učiteľky pri hľadaní odpovedí na otázku, Čomu sa deti naučia? Dôležité je aj zistiť, čo už deti o téme vedia a **čo by sa chceli (mali, mohli) o pavúkoch naučiť**. Tieto otázky sa vzťahujú k základnej didaktickej jednotke – **k vymedzeniu učiva**, ktoré je „stavebným kameňom“ plánovania dňa (týždňa, mesiaca). Tomuto vymedzeniu hovoríme aj **didaktická analýza učiva**. Dostál (podľa Skalková, 2007) hovorí, že v didaktickej analýze učiteľ vykonáva rozbor učiva so snahou uvedomiť si jeho **vzdelávaciu a výchovnú hodnotu**. Didaktická analýza tak neslúži len na vytvorenie rámca kľúčových pojmov a informácií, ktoré chceme začleniť do existujúcej poznatkovej štruktúry dieťaťa. Podľa Skalkovej (2007) v tomto procese uvažujeme nad tým, ako môžeme podporiť rozvoj myslenia, prosociálneho správania, estetického cítenia, rozvoj osobnosti dieťaťa. Autorka zdôrazňuje úzky vzťah medzi učivom a vzdelávacími cieľmi, tie **nie sú nikdy izolované** (Všimnite si vzťahy medzi otázkami, **čomu a prečo** sa budeme o téme učiť).

I keď Schéma na s. 128 zachytáva široký prienik s viacerými vzdelávacími oblasťami kurikula, vymedzíme si konkrétne prvky učiva v podobe **vedomostí** (pojmy, fakty, zovšeobecnenia).

Tabuľka 9-1 Vymedzenie učiva – informačná analýza

Pojmy
Pavúk, pavučina, pružnosť (elasticita)
Fakty
Pavúk – pavúky nie sú hmyz. Sú to pavúkovce. Príbuzní pavúkov sú napríklad škorpióny, kraby alebo roztoče. Základnou črtou pavúkov sú štyri páry končatín. Ich telo je tvorené hlavohrudou a bruškom, teda dvoma časťami. Ich sfarbenie je rôzne – môžu byť hnedé, šedé, čierne, ale môžu mať aj červenú, zelenú alebo aj žltú farbu. Pavúky majú zvyčajne osem jednoduchých očí, no napriek tomu ich zrak nie je dobrý. Umožňuje im však vidieť dopredu, dozadu, hore aj do strán. Pri love sa orientujú “počúvaním” a vibráciami, ktoré zachytávajú pomocou nôh. Mnohé pavúky si pletú sieť, nie je to však pravidlo. Hodvábné siete používajú aj na zámotky vajícok. Keď sa z vajícok dostanú na svet mladé pavúky vyzerajú ako dospelé jedince, len sú menšie. Ako pavúk rastie, postupne mení kožu, zvlieka sa. Pavučina – môže mať rozličnú podobu. Rôzne druhy pavúkov pletú rôzne siete. Siete môžu byť kruhového tvaru (napr. križiak), môžu mať tvar lievika, alebo plachticky. Pavúky sú dravé, živia sa prevažne hmyzom. Pavučina – pavúky spriadajú hodvábné vlákna (snovacie bradavky) a robia z nich pavučiny. Vlákna sú zvyčajne lepkavé, takže hmyz na ne narazí a pevne sa zachytí. Pavúčie vlákno je nesmierne pevné a elastické. Pre pavúky je zároveň zdrojom bielkovín. Vlastnosť pavučiny – elasticita – pružnosť, je schopnosť materiálu nadobudnúť pôvodný tvar, len čo prestanú pôsobiť vonkajšie sily (napr. ťah, tlak, ohýbanie, krútenie) a opäť sa vrátiť do pôvodného stavu. Ak by teleso pôvodný stav nenadobudlo zmení svoj tvar – bude deformované.
Zovšeobecnenia
Svet živočíšnej ríše je rozmanitý, pavúky napomáhajú udržiavať rovnováhu v prírode, keďže zabraňujú premnoženiu hmyzu. Pavúky sú užitočné. Vlastnosti pavúčieho vlákna – sila a pružnosť viedli človeka vyrobiť materiály s týmito vlastnosťami.

Vymedzenie v tabuľke predstavuje východisko pre plánovanie konkrétnych **učebných situácií**, je akýmsi základným stavebným kameňom projektu, ktorý nám umožní pohotovo, vedecky a pravdivo odpovedať na mnohé zvedavé otázky, viesť zaujímavé rozhovory s deťmi, vytvárať pre ne problémové úlohy a pod.

Aby sme v edukačnom procese zachovali holistický princíp budeme uvažovať nad tým, ako môžeme v téme projektu rozvíjať zároveň zručnosti detí (**perceptuálno-motorická**

oblast’), ale aj ich emócie, postoje, hodnoty (**sociálno-emocionálna oblasť**). Aj tieto prieniky môžeme vyvodit’ zo schémy na s. 128. Na ich základe budeme môcť konkretizovať ciele (výkonové štandardy) a premýšľať nad integráciou vzdelávacích obsahov.

Postup pri plánovaní edukačného procesu môže byť aj opačný. Učiteľka počas prípravy vychádza z konkrétnych výkonových štandardov, pričom následne uvažuje nad tým, v akej téme a akými spôsobmi by ich mohla naplňať. Niekedy sa uvažovanie nad prípravou môže **odvíjať aj od zaujímavých činností detí**. Vtedy učiteľka uvažuje nad tým, čo sa prostredníctvom činností deti učia, aký je ich potenciál v spojení so vzdelávacím programom.

V ďalšom texte prezentujeme konkrétnu prípravu učiteľky na edukačný proces pre jeden deň. **Samotná príprava je členená do dvoch častí – zón**, v ktorých učiteľka jednak uvažuje nad tým, ako v rámci zvolenej témy vytvorí priestor pre spontánnu detskú hru, nápady a iniciatívu detí (**Zóna spontánnych hier a činností**) a zároveň uvažuje aj nad tým ako môže zámerne, v konkrétnych situáciách naplniť výkonové štandardy ŠkVP (**Zóna riadených aktivít – učebných situácií**). Obe zóny sa môžu počas organizácie dňa prekrývať, v príprave nie je potrebné určiť ich pevné časové ohraničenie.

9.1 Deň v materskej škole – nahliadnutie do výučby

V ŠkVP bol pre každý tematický celok vytvorený istý rámec záväzných štandardov, avšak stále je tu aj priestor na tvorivosť učiteľky, ale aj na zohľadnenie aktuálnych potrieb detí v triede. Preto v nasledovnej fáze učiteľka zvažuje výber konkrétnych výkonových štandardov školského programu a podľa potrieb detí sa rozhoduje o výbere ďalších vzdelávacích štandardov, prezentujeme nižšie (Tabuľka 9-2).

Tabuľka 9-2 Výber výkonových štandardov zo ŠkVP

Vzdelávacia oblasť a podoblasť:	Výkonový štandard
Človek a príroda	Identifikuje rôznorodosť živočíšnej ríše
Človek a svet práce	Opisuje predmety a ich rôzne vlastnosti.
Človek a spoločnosť – Ľudské vlastnosti a emócie	Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností.
Človek a svet práce	Manipuluje s drobnými predmetmi a rôznymi materiálmi.
Zdravie a pohyb	Manipuluje s náčiním: hádzanie, chytanie, podávanie, odrážanie, preskakovanie, atď.

Určili sme si výkonové štandardy (ciele), ktoré chceme v priebehu dňa dosiahnuť. Uvedené výkonové štandardy ŠkVP sú však definované široko, nie je jasné, čo konkrétne chceme, aby sa deti v priebehu dňa naučili. Výkonové štandardy preto učiteľka v samotnej príprave zúži na konkrétne, t. j. učebné ciele, ktoré presnejšie vyjadria očakávanú rozvojovú zmenu. Konkretizácii výkonových štandardov hovoríme **operacionalizácia** alebo **adaptácia**. V prezentovanej príprave pri jednotlivých učebných situáciách je vždy uvedená už len adaptácia výkonového štandardu (ďalej len adaptácia VŠ), v didaktike označovaného **učebný cieľ**, ktorý zohľadňujeme potreby a možnosti detí (pozri aj kap. 9.1.2.)

Tabuľka 9-3 Adaptácia výkonového štandardu alebo definovanie učebného cieľa

Vzdelávacia oblasť a podoblasť:	Výkonový štandard
Človek a príroda	Identifikuje rôznorodosť živočíšnej ríše
Adaptácia VŠ - učebný cieľ	Identifikuje niektoré znaky, ktorými sa pavúk líši od iných živočíchov. Opíše spôsob ich života – získavanie potravy.
Človek a svet práce	Opisuje predmety a ich rôzne vlastnosti.
Adaptácia VŠ - učebný cieľ	Určí vlastnosti materiálov – Na základe vlastností pavúčieho vlákna dokáže identifikuje predmety, ktoré sú pružné.
Človek a spoločnosť – Ľudské vlastnosti a emócie	Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností.
Adaptácia VŠ - učebný cieľ	Primerane zotrvá v pracovnej činnosti motivovanej prácou pavúka – pavučina.
Človek a svet práce	Manipuluje s drobnými predmetmi a rôznymi materiálmi.
Adaptácia VŠ - učebný cieľ	Vytvorí pavučinu navíjaním, omotávaním, alebo prevliekaním špagátu v zostavenom drevenom ráme (resp. papierovej podložke).
Zdravie a pohyb	Manipuluje s náčiním: hádzanie, chytanie, podávanie, odrážanie, preskakovanie, atď.
Adaptácia VŠ - učebný cieľ	Hádza malými loptičkami (aj papierovými) horným oblúkom na zvolený cieľ.

Vymedzenie učebných cieľov nám pomohlo ujasniť si, čo chceme v edukačnom procese dosiahnuť. Uvedomujeme si, že deti sa môžu za priaznivých podmienok efektívne učiť aj samy a navzájom jeden od druhého. Preto musí učiteľka rozmýšľať nad tým, ako môže pripraviť prostredie na hru a spontánne činnosti detí tak, aby samotné prostredie fungovalo ako motivačný činiteľ. **Zámerné** preto pripravujeme podnety pre činnosti v **centrách aktivít - zóna**

spontánnnych hier a činností. V tejto zóne **nie je potrebné vymedziť žiadne učebné ciele**, pretože samotné prostredie má dieťa ku hre a činnosti privolať (vyprovokovať). Učiteľka môže predpokladať, ako príprava prostredia hru detí ovplyvní, ale hra detí sa od jej predstavy môže líšiť. Spontánne hry a činnosti by sme preto nemali zbytočne rušiť, deti by mali cítiť našu dôveru a rešpekt v ich nápady a tvorivosť (viac kapitola 1).

9.1.1 Zóna spontánnnych hier a činností

Prírodovedné centrum

V prírodovednom centre učiteľka pripraví dostatok prírodného materiálu – kamienky, kôru zo stromov, mach, drevka, lístie. Na stôl umiestni fotografie rôznych živočíchov (lienka, motýľ, mravec, pavúk, ucholak, cifruška a pod). Prostredie v prírodovednom centre naaranžuje tak, že sama vytvorí jeden alebo dva obrázky z dostupných prírodnín, pričom zobrazovaný živočích bude umiestnený vedľa obrázka, ktorý tvorí. Ak prostredie dieťa zaujme a samo začne tvoriť podobným spôsobom, aktivita môže u dieťaťa rozvíjať jemnú motoriku a zrakové vnímanie.

Obr. 27 Pripravené prostredie prilákalo deti k činnosti. (Zdroj: archív autoriek)



Výtvarné centrum

Učiteľka vo výtvarnom centre pripraví väčšiu papierovú krabicu a farebné klobká vlny alebo špagát. Krabicu po obvode prepichne na viacerých miestach. Cez vzniknuté otvory začne prepletať farebné nitky alebo špagát. Prácu však len začne a nedokončí. Ponechá ju ako výzvu pre deti, aby sa aj ony pokúsili špagát navliekať cez vytvorené dierky. Prevliekaním môže vzniknúť imitácia pavúčej siete. Aktivita tak má potenciál rozvíjať jemnú motoriku detí.

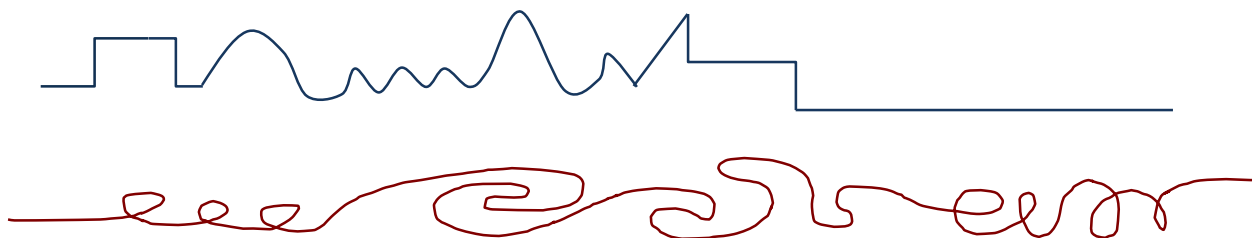
Dramatické centrum (alebo aj voľne v priestore triedy)

V priestore triedy, na koberci, učiteľka do veľkého košíka umiestni rôznofarebné klobká vytvorené z látok nastrihaných na tenké prúžky. Prúžky sú nielen rôznych farieb (prípadne aj vzorov) aj rôznej šírky. Učiteľka ponechá deti, aby samy navrhli, ako sa budú s klobkami hrať, príp. čo z nich vytvoria.

Pohybové centrum

V pohybovom centre alebo aj v priestore triedy učiteľka vytvorí na zemi kobercovou lepiacou páskou obraz troch pavúčích sietí (stačí aj časť siete), pričom z každej siete bude vychádzať pavúčie vlákno pavúka, ktorý sieť vytvoril. Vlákna zo sietí budú poprepletané. Na konci vlákna učiteľka umiestni tri makety pavúkov – môžu byť rôznej farby a veľkosti. Ponechá deti, aby objavili, ktorá sieť patrí jednotlivým pavúkom. Podľa zváženia situácie môže sama jednou cestičkou prejsť, aby „ukázala cestu“ jednému z pavúkov.

Variant na pobyt vonku: Na pobyte vonku učiteľka nakreslí farebnými kriedami niekoľko tenkých cestičiek – z „vlákien pavučiny“. Cesta bude dlhá približne 10 metrov, môže byť kľukatá, špirálová, vlnitá, môže mať ostrejšie uhly a podobne. Opäť ponechá deti, aby hru rozvinuli. V prípade, že deti budú po čiare chodiť, behať, skákať aktivitou si budú rozvíjať hrubú motoriku, ale aj zrakové vnímanie a ich vzájomnú koordináciu. Cestičky môžu vyzeráť napríklad takto:



Literárne centrum

V literárnom centre učiteľka pripraví niekoľko encyklopédií o pavúkoch, ale zámerne prinesie aj rozprávkové príbehy, v ktorých sú vykreslené aj zvieracie postavy, vrátane pavúkov. Napríklad knihy autorov E. Carla *Usilovná pavúčica*, K. Kerekesovej *Websterovci*, J. Andela - *Kohútik Hrebenárik* (v knihe je príbeh o pavúkovi), S. Havelkovej *Rozprávky z trávy* a pod.

Na interaktívnej tabuli bude pre deti pripravené (na pozadí) krátke video, v ktorom budú mať možnosť sledovať, ako pavúk tká svoju sieť. Vhodné je video sprevádzané hudbou, s časovým trvaním približne 2 až 5 minút.³³

Prostredie, ktoré učiteľka pre spontánne hry a činnosti pripraví **nie je nemenné**. V priebehu dňa sa má flexibilne prispôbovať aktuálnym potrebám a situáciám. Učiteľka by mala citlivo načúvať potrebám detí, mala by sledovať detskú hru a rozpoznať najmä momenty kognitívneho nesúladu, ale i situácie, v ktorých sa deti učia ako vzájomne spolupracovať, komunikovať atď. Len tak môže takéto momenty pedagogicky a didakticky rozvinúť v **zóne riadených aktivít** (Schéma 3-2 Modifikovaný model podľa Woodovej).

9.1.2 Zóna riadených aktivít – učebných situácií

Skôr ako si predstavíme možnú podobu prípravy na edukačný proces v materskej škole v zóne riadených činností, objasníme si niekoľko kľúčových didaktických pojmov.

V **didaktike**, t. j. náuke o výučbe a vyučovaní (Turek, 2008), je určujúcim prvkom **cieľ výučby**, ktorý je potrebné dosiahnuť. Výkonové štandardy uvedené v ŠVP (2016) predstavujú ciele, ktoré by malo dieťa dosiahnuť na konci predprimárneho vzdelávania, pred vstupom do základnej školy. Ich dosahovanie je záležitosťou postupného a premysleného plánovania edukačného procesu. Ciele, ktoré definujeme pre konkrétne vzdelávacie aktivity (učebné situácie), nazývame **učebné ciele**. Lukášová (2010, s. 85) odporúča, aby sme ich formulovali v „*jazyku učebných činností*“ dieťaťa.

Pri formulovaní učebných cieľov by sme mali splniť aj požiadavky, ktoré definuje Turek (2008, s. 48-51), a to:

1. **Konzistentnosť** – nižšie ciele musia byť podriadené vyšším cieľom.
2. **Primeranosť** – vyžaduje sa súlad medzi vymedzenými cieľmi a možnosťami a schopnosťami detí i učiteľky, ako aj s aktuálnymi podmienkami v triede.
3. **Vyjadrenie cieľov vo výkonoch detí** – cieľ má opísať stav (výsledok), ktorý dosiahne dieťa, nie učiteľka.
4. **Jednoznačnosť** – cieľ by mal byť vyjadrený tak, aby nepripúšťal viacvýznamový výklad.
5. **Kontrolovateľnosť, merateľnosť** – formulovaný cieľ a dosiahnutý výsledok sa musí dať porovnať, zmerať či bol, alebo nebol dosiahnutý. Výsledok je možné merať

³³ Napríklad video na YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=aTpZcm6NPEs>)

len vo výkonoch detí, t. j. v zistiteľných a kontrolovateľných činnostiach. Preto pri formulovaní učebných cieľov využívame aktívne (činnostné) slovesá. Dodávame, že táto požiadavka sa viaže ku kognitívnym a perceptuálno-motorickým cieľom. Z povahy afektívnych cieľov je ich kontrolovateľnosť a merateľnosť obmedzená.

6. **Rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu** – pri formulácii učebných cieľov by sme mali pamätať na to, že existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva (napr. pri plnení kognitívnych cieľov najčastejšie využívame Bloomovu taxonómiu).

Ďalšou didaktickou jednotkou je **učebná úloha**, ktorá vedie k dosiahnutiu učebného cieľa. Lukášová (2010) aj v súvislosti s učebnými úlohami odkazuje na ich taxonomizáciu, usporiadanie v závislosti od náročnosti myšlienkových operácií: úlohy vyžadujúce si pamäťové reprodukovanie poznatkov, úlohy vyžadujúce si jednoduché myšlienkové operácie, úlohy vyžadujúce si zložité myšlienkové operácie alebo úlohy vyžadujúce si tvorivé myslenie. Pri afektívnych a psychomotorických učebných cieľoch môžeme náročnosť učebných úloh tiež odvodiť od taxonómií cieľov (napr. podľa Kratwohla, Simpsona).

V príprave na konkrétne učebné situácie by si mali najmä začínajúce učiteľky a študenti formulovať presnejšie učebné úlohy, aby ich mohli neskôr deťom v skutočných situáciách zadať jasne a zrozumiteľne. V nasledovných ukážkach prezentujeme prípravu učiteľky pre riadené činnosti v materskej škole. Je navrhnutá pre deti vo veku 4 až 6 rokov.

Realizácia uvedených edukačných činností si vyžaduje tieto **pomôcky**: špagáty rôznej hrúbky, nite, šnúrky, video nahrávka, drevené rámy, gumičky, encyklopédie o zvieratách, papierové tanieriky, guľičky z papiera, lepiaca páska, obruče na cvičenie omotané ako pavučina, malé loptičky z papiera alebo plsti, makety hmyzu, pavúkov.

Učebná situácia:	Zviera v úkryte
Učebný cieľ:	Identifikuje niektoré znaky, ktorými sa pavúk líši od iných živočíchov.
Organizácia	skupinová a individuálna práca
Priebeh:	Učiteľka pripraví obrázkovú hádanku na interaktívnej tabuli. „Na obrázku sa dnes niekoľko zvierat schovalo, aj zvieratá sa niekedy potrebujú ukryť. No zvieratá nezbadali, že do úkrytu neschovali svoje nohy.“ Učiteľka deti vyzve, aby uhádli, ktoré zvieratá sú v úkryte. Deti identifikujú zvieratá na základe počtu nôh. Vyhľadajú zviera dieťa opíše, pomenuje, pokúsi sa skupinu vytvorených zvierat pomenovať aj nadradeným pojmom, ako napr. vtáky alebo hmyz. Učiteľka vedie s deťmi rozhovor o zvieratách, pomáha im v encyklopédiách vyhľadať informácie. Odpovede si deti v závere aktivity overia odsunutím objektu, ktorý prekryva jednotlivé zvieratá.
Učebné úlohy:	▪ V encyklopédii vyhľadaj, ktorý živočích by mohol byť ukrytý za listom. Spočítaj koľko nôh má a nájdi v encyklopédii živočícha s rovnakým počtom nôh. ▪ Vyhľadaj živočícha, ktorý má 4 nohy? Ktoré zvieratá by mohli byť ukryté za listom (pňom, stromom....?) Vyhľadaj v encyklopédii zvieratá, ktoré majú tiež 4 nohy. Vedel by si vyhľadané zvieratá pomenovať jedným slovom? ▪ Vyhľadaj živočícha, ktorý má 6 nôh. Pomenuj živočích, ktoré si našiel. Sú všetky rovnaké, čím sa od seba odlišujú? ▪ Živočích, ktorý je ukrytý v poslednej skrýši má najviac nôh. Spočítaj ich, koľko ich je? Vyhľadaj v encyklopédii zviera s rovnakým počtom nôh. Ako vyzerá, čím sa živý. Aké má sfarbenie? Čím je tento živočích výnimočný? ▪ Uhádol si všetky ukryté zvieratá? Odsuň listy a presvedčíš sa. ▪ Myslíš si, že zvieratá potrebujú úkryty? Prečo? Na čo im slúžia? Vedel by si nejaký úkryt pre niektorého živočícha vytvoriť? Aký materiál by si zvolil?
Učebné metódy:	obrázková hádanka, rozhovor, opis, hľadanie informácií

Učebná situácia:	Pavučina ako od pavúka
Učebný cieľ:	Dieťa vysvetlí, akým spôsobom získava pavúk potravu a zdôvodní užitočnosť pavúkov. Technikou navíjania, prevliekania alebo omotávania vytvorí pavúčiu sieť z materiálov, ktoré majú podobné vlastnosti ako pavúčie vlákno. Dieťa určí na základe manipulácie s predmetmi tie, ktoré sú pružné (elastické).
Organizácia	skupinová

Priebeh:	Učiteľka vyzve deti, aby sa spolu s ňou pozreli čarovným okienkom do záhrady, v ktorej nedávno pavúk utkal svoju sieť (video ukážka). Video ukážka slúži ako motivačný činiteľ pre pripravenú aktivitu, učiteľka ju vhodne komentuje. Kladie deťom otázky, v ktorých podporuje myslenie detí, deti zdôvodňujú svoje odpovede. Učiteľka zisťuje, čo deti vedia o spôsobe získavania potravy pavúkov, no následne sústreďuje ich pozornosť na schopnosť pavúka tkať pavučinu, vlastnosti ktorej budú skúmať – experimentovanie s rôznymi materiálmi. Deti zisťujú, čo znamená pružnosť materiálu. Triedia skúmané materiály na tie, ktoré sú pružné a tie, ktoré pri pôsobení nejakej sily (stlačenie, krútenie, ťahovanie) ostali zdeformované. Tento poznatok následne uplatnia pri výrobe pavučiny. Deti majú možnosť zvoliť si techniku a materiál samy. Vytvoria výstavu svojich prác, deti hodnotia svoju prácu, ale aj prácu svojich kamarátov. Zhodnotia, prečo sú pavúky užitočné.
Učebné úlohy:	▪ Videl si už niekedy pavúčiu sieť? Ako vyzerala? Udržala sieť pavúka? Aké je pavúčie vlákno, keď udrží pavúka? Čo myslíš, prečo muška neodletí z pavúčej siete? ▪ Priniesla som vám niekoľko fotografií, na ktorých sú siete pavúkov. Pavúk križiak je veľmi dobrým tkáčom jeho sieť je kruhová, čo myslíš, ktorá to je? Ako by si nazval ostatné siete, čo ti pripomínajú? (na obrázku je lieviková a plachtová sieť). Prečo pavúky tkajú siete? ▪ Čo myslíš, ktorá sieť by chytila najlepšie hmyz, ktorý letí na lúke? Kde by takú sieť pavúk utkal? Vieš prečo sa hmyz v sieti zachytí? ▪ V krabici je niekoľko rôznych nití, špagátov a rôznych materiálov. Ktorý z týchto materiálov sa podľa teba podobá tomu pavúčíemu? Prečo? Vyskúšaj ich silu, pevnosť. ▪ Pozoruj, čo sa s niektorými materiálmi stane, keď ich natiahnem, alebo stlačím (pružná guma alebo iné vlákno, ktoré má schopnosť vrátiť sa do pôvodného stavu. Navrhni, z ktorých materiálov by sme mohli urobiť sieť podobnú tej, ktoré tkajú pavúky. ▪ Vyber si materiál, o ktorom si myslíš, že je vhodný na výrobu pavučiny. Skús pavučinu utkať – techniku a materiál si volia deti.
Učebné metódy:	priame pozorovanie, komentovanie videa, rozhovor, manipulovanie s predmetmi, metódy praktickej činnosti – ovíjanie, prevliekanie, uväzovanie

Reflexia:	Ako hodnotíš svoju pavučinu? Zvolil si vhodný materiál na výrobu siete? Je dosť silná? Je pružná? Zvládol si tkanie pavučiny sám? Pomohol ti niekto? V ktorej pavučine by sa podľa teba chytilo najviac mušiek? Ktorá pavučina by pomohla pavúkovi pri love v tráve? Myslíš, že si bol dostatočne trpezlivý ako pavúčik, keď si tkal svoju sieť?
------------------	--

Učebná situácia:	<i>Pavúčie vlákno</i>
Učebný cieľ:	Dieťa vysvetlí vlastnými slovami pružnosť (elasticita).
Organizácia	skupinová
Priebeh:	Učiteľka umožní deťom prostredníctvom pokusu v prírodovednom centre zistiť, ako vybraný materiál reaguje na pôsobenie sily – závažie. Deti vyjadrujú svoje predpoklady, učiteľ ich vyzýva, aby ich zároveň aj overili. Priebeh pokusu postupne zaznamenávajú. Spoločne formulujú záver – vyjadria vlastnými slovami pojem pružnosť (elasticita).
Učebné úlohy:	▪ Dnes ste skúmali rôzne materiály – nitky, motúzy, stužku, špagáty... Hľadali sme taký, ktorý sa najviac podobná pavúčímu vláknu. Ktorý materiál to podľa vás je? Prečo si vybral práve tento materiál? ▪ Rozhodni, ktorý z materiálov na stole je podľa teba pružný? Čo to znamená, keď poviem, že je niečo pružné? ▪ Myslíte si, že napríklad (vyberiem pružný materiál) táto tenká niť je pružná? Ako to zistím? ▪ Čo keby sme vyskúšali aká silná je táto niť? Pavúčie vlákno udrží pavúčika, však? Nájdí v prírodovednom centre závažie, ktoré by mohla udržať naša niť a zaves ho na koniec vlákna. (vlákno upevníme pred tabuľu alebo stenu, kde budeme môcť zaznačiť dĺžku vlákna). ▪ Čo sa stalo s vláknom? Čo sa stane, keď dáme závažie z vlákna preč? Zaznač čiarou pokiaľ vlákno siaha a vráť závažie na vlákno. Čo sa stalo? Označ pokiaľ siaha vlákno. ▪ Myslíte si, že toto vlákno udrží aj viac závaží? Pridaj ďalšie závažie a pozoruj, čo sa stane. Čo sa stane z vláknom, keď odoberieme závažia? ▪ Je vlákno rovnako dlhé, ako bolo pred tým, keď sme naň zavesili závažia (predstavujúce pavúčikov)? Čo sa z vláknom dialo?
Učebné metódy:	priame pozorovanie, pokus, meranie, riadený rozhovor
Reflexia:	Vieš už sám vysvetliť, čo znamená slovo pružný? Myslíš, že sa ľuďom podarilo vyrobiť niektoré materiály podobné pavučine?

Učebná situácia:	<i>Hľadanie pavúčika (pobyt vonku)</i>
Učebný cieľ:	Dieťa opíše stavbu tela pavúka. Zdôvodní užitočnosť pavúkov.
Organizácia	skupinová, individuálna
Priebeh:	Podľa aktuálnych možností môžu deti počas pobytu vonku vyhľadať pavúcie siete. Učiteľka sa snaží upriamiť detskú pozornosť na podstatné znaky stavby tela pavúkov. Pozorovanie deti zaznamenávajú s pomocou učiteľky fotoaparátom.
Učebné úlohy:	- Možno budeš mať šťastie a niekde blízko, v našej záhrade uvidíš pavúčika. Ak ho nájdeš spočítaj, koľko má nôh. Môžeš ho odfotiť. - Popíš mi pavúčika, ktorého si videl? Ako vyzeral? Akej bol farby? - Myslíš si, že sú užitočné? Prečo?
Učebné metódy:	priame pozorovanie, opis, fotografovanie
Reflexia:	Čo si sa dnes nové dozvedel/a? Čo myslíš, ako by sme sa mali k pavúkom správať?

Učebná situácia:	<i>Pavúk a muchy (zdravotné cvičenie)³⁴</i>
Učebný cieľ:	Dieťa hádže malými loptičkami horným oblúkom na zvolený cieľ. Zdôvodní vlastnosti pavúcej siete. (lepkavé vlákna).
Organizácia	Frontálna, skupinová
Priebeh:	<i>Rušná časť zdravotného cvičenia (rozohriatie)</i> Deti – muchy sa voľne pohybujú v priestore triedy. Lietajú veselo a bezstarostne (beh). Letia pomaly, vysoko aj nízko (chôdza, chôdza v podrepe), podľa pokynov učiteľky kráčajú na mieste, sú otočené tvárou k učiteľke: „Mušky, pavúk je vpravo (vpravo vbok), „Mušky, pavúk je vľavo (vľavo vbok).“ „Pavúka nevidieť“, mušky môžu voľne lietat v priestore triedy – beh voľne v priestore. <i>Zdravotné cvičenia</i> (jednotlivé cviky opakujeme 8 až 10 x, len cvičenie 1 – striedavo 2x) <i>Pavúk spustil na zem hodvábnu niť zo svojej pavučiny.</i> 1. Nácvič jednotlivých polôh na stužke položenej na zemi. a) ľah vpred, skrčiť vzpažmo, dlane na zem, čelo položiť na chrbát dlane. b) ľah na pravom boku, skrčiť upažmo pravou, dľaň oprieť o podložku pred telom, hlavu položiť na pravú dľaň. c) ľah na ľavom boku, skrčiť upažmo ľavou, dľaň oprieť o podložku pred telom, hlavu položiť na ľavú dľaň.

³⁴ Zdravotné cvičenia sú súčasťou každodenných činností v materskej škole. Odporúčame ich tiež prepájať s tematikou dňa, projektu.

	d) ľah skrčmo, potom prejsť do polohy kľak sedmo, hlboký uvoľnený predklon, čelo na zemi, paže na zemi voľne vedľa tela, chrbát dlane na podložke. (<i>pavúk sa pripravuje na prácu</i>) 2. ZP: Ľah pokrčmo, pripažiť, niť z pavučiny v dlani. Zdvihnúť panvu, niť presunieme pod trupom po podložke na druhú stranu, späť do ZP. Zopakujeme na opačnú stranu. <i>Začína sieť vypletať.</i> 3. <i>Pletieme pavučinu</i>, padávame si ju z dlane do dlane popod kolená v polohách – ľah pokrčmo, sed pokrčmo, kľak na ľavej (pravej nohe) 4. <i>Uplieť pavučinu nie je jednoduché</i>, ZP: sed turecký, nitka leží asi 20 cm za chrbtom. Rotácia trupu a hlavy s výdychom na jednu stranu, pozrieme sa kde je niť z pavučiny. Zopakovať na druhú stranu. 5. <i>Pavúk sa musí poriadne obracať a trpezlivo sieť vypletať...</i> ZP: vzpor kľáčmo, pavučina leží za chodidlami. Úklon trupu, rotácia hlavy na jednu stranu, pozrieme sa na pavučinu. Späť do ZP. Opakovať na druhú stranu. 6. <i>Pavúčik vypletá sieť od bodu k bodu.</i> Prekladáme nitku na rôzne časti tela a v rôznych polohách. a) stoj, pokrčiť prednožmo ľavou (pravou), nitka na stehne b) stoj, pokrčiť pripažmo, nitka na ľavom (na pravom) predlaktí c) stoj, nitka na hlave d) podpor na predlaktí, nitka na chrbte e) ľah, prednožiť, nitka na chodidlách 7. <i>Až keď je sieť hotová, môže si pavúčik oddýchnuť. Sieť sa suší na slniečku a pavúk oddychuje.</i> Dychové cvičenia, uvoľnenie.
	Cvičenie v dvoch družstvách: Učiteľka pre dve družstvá pripraví dve veľké obruče – pavučiny, ktoré sú vytvorené z obojstranne lepiacej pásky. Krátko deti motivuje k tomu, aby zistili, prečo sa do siete mušky chytia.
Učebné úlohy:	▪ Hodť loptičku do pavučiny. Ak si pravák, urob krok dopredu pravou nohou a urob náprah pravou rukou. Takto, skús to aj ty. Hodť loptičku do siete. ▪ Ak si ľavák, urob krok dopredu ľavou nohou a urob náprah ľavou rukou. Takto, skús to aj ty. Hodť loptičku do siete. Záver: Spočítame, koľko loptičiek (mušiek) sa do pavučiny chytilo.
Učebné metódy:	napodobňovanie, hádzanie, dedukcia, hodnotiace metódy
Reflexia:	Prečo sa niektoré mušky (loptičky) do siete chytili? Prečo v pavúcej sieti mušky uviaznu a nemôžu už odletieť?

Jednotlivé učebné situácie, t. j. aktivity v zóne riadeného učenia, ktoré si učiteľka premyslí a navrhne, **sa môžu stretnúť s rôznou mierou záujmu detí**. Niekedy sa k nim chcú deti opätovne vracat', inokedy ich činnosť zaujme len nakrátko. Učiteľka na tieto situácie musí flexibilne, situačne reagovať. Organizácia dňa v materskej škole jej však umožňuje aktivity presunúť, realizovať ich vonku alebo ich realizovať opäť v iný deň. Môže ich realizovať v malých či väčších skupinách, ale aj individuálne. Ak činnosti vedené učiteľkou deti zaujmú, veľmi rýchlo sa objavia v ich spontánných hrách a činnostiach (Schéma 3-2 model autorky Woodovej).



- 1.
2. Schéma 9-1 prezentuje uvažovanie učiteľky nad témou tematického projektu. Schéma odpovedá na otázku „Čo sa môže dieťa o téme naučiť?“ Navrhnete ďalšie oblasti, ktoré by sa mohli stať súčasťou projektu a doplňte ich do pojmovej mapy.
3. Vaše uvažovanie spojte so zámermi ŠVP (2016) a konkretizujte výkonové štandardy konkrétnych vzdelávacích oblastí, ktoré by ste mohli rozvíjať v rámci tejto témy.



1. Navrhnete tematický projekt pre deti v triede, v ktorej realizujete pedagogickú prax. Vychádzajte zo ŠkVP materskej školy. Vaše uvažovanie začnite hľadaním odpovedí na otázky: prečo, koho, čomu, kedy, ako s akými očakávaniami a v akých podmienkach. (Nahliadnite ešte raz na naše odpovede v projekte o pavúkovi na s. 127 a s. 129.)
2. Zvážte, ako by ste pre vybranú tému projektu pripravili učebné prostredie triedy pre spontánne hry a činnosti detí. Svoje návrhy zdokumentujte.
3. Navrhnete niekoľko učebných situácií, v ktorých budete zámerne naplňovať učebné ciele projektu.
4. Po realizácii projektu vyhodnoťte, ako sa vám podarilo učebné ciele naplniť. Reflektujte, či ste zvolili vhodné postupy práce, reflektujte činnosti detí, ich zaujatie o tému. Ako hodnotíte vašu schopnosť situačne sa rozhodovať na aktuálne situácie a potreby detí?

10 HODNOTENIE DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE

Model osobnostne orientovanej predškolskej výchovy, akcentujúc dieťa ako subjekt edukácie, ktorý sa začal viac presadzovať po roku 2008, viedol aj k zmenám v chápaní významu hodnotenia dieťaťa. Syslová (2012) konštatuje, že na hodnotenie sa prestáva nazerať ako na prostriedok kontroly výsledkov vzdelávania, jeho cieľom je napomôcť rozvoju osobnosti dieťa a podporiť jeho motiváciu k učeniu.

Hoci sa povaha a charakter výchovy a vzdelávania v materskej škole v mnohých ohľadoch odlišuje od povahy a charakteru výchovy a vzdelávania v základných či stredných školách, školské hodnotenie má aj tu svoje miesto a význam. Kvalita hodnotenia podmieňuje výsledky učenia sa dieťaťa, jeho rozvoj môže ovplyvniť pozitívne, ale aj negatívne. A to je dôvod, aby si učiteľka rozvíjala svoje schopnosti poznávať a hodnotiť deti. Hodnotenie podľa Tureka (2008, s. 340) plní viaceré funkcie:

- **kontrolnú (alebo aj diagnostickú)** – umožňuje spoznať mieru vedomostí, zručností, návykov detí. Umožňuje orientovať sa v ich postojoch, hodnotách, slabých či silných stránkach;
- **prognostickú** – dáva možnosť spoznať perspektívy rozvoja dieťaťa, určuje možnosti a predpoklady ďalšieho rozvoja;
- **motivačnú** – ktorá sa priamo dotýka citov a prežívania jednak tej osoby, ktorá hodnotí, ako aj toho, kto je hodnotený. Malo by viesť k povzbudeniu, k motivácii objavovať a mať radosť z učenia;
- **výchovnú** – podporuje formovanie pozitívnych vlastností a postojov a eliminovanie negatívnych vlastností;
- **informačnú** – poskytuje informácie dieťaťu i rodičom o dosiahnutých výsledkoch;
- **rozvíjajúcu** – podporuje rozvoj schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia detí;
- **spätno-väzbovú** – hodnotenie vplýva na celkový rozvoj osobnosti dieťaťa, pričom sa tu otvára priestor pre regulovanie postupov v učení sa dieťaťa, ako aj vo výučbových postupoch učiteľa. Hodnotenie má silný vplyv na sebaopätie, sebahodnotenie či sebaobraz dieťaťa.

V materskej škole sa môžeme stretnúť s rôznymi typmi hodnotenia. Sumarizujeme ich podľa autoriek Šmelovej a Prášilovej (2018) v tabuľke na s. 145.

Tabuľka 10-1 Typy hodnotenie v materskej škole podľa Šmelovej a Prášilovej (2018, s. 167)

Typy hodnotenia	Charakteristika
Formatívne a sumatívne	Formatívne hodnotenie poskytuje učiacemu sa dieťaťu spätnú väzbu v takých momentoch, keď sa jeho výkon ešte môže zlepšiť. Učiteľka mu poskytuje radu, usmernenie. Jeho cieľom je sprevádzať dieťa v procese učenia. Sumatívne hodnotenie je finálne. Jeho zámerom je informovať o dosiahnutom výkone a o tom, či bol, alebo nebol splnený, ako i tom, v akej kvalite bol splnený.
Normatívne a kritériálne	Pri normatívnom hodnotení je výkon dieťaťa porovnávaný s výkonom ostatných detí, ktoré plnia rovnakú úlohu. Meradlom je sociálna norma stanovená pre určitú definovanú skupinu alebo populáciu detí. Pri kritériálnom hodnotení sa stáva meradlom úroveň dosiahnutého výkonu dieťaťa (učebného cieľa, štandardu). Do úvahy neberieme výkony ostatných detí.
Interné a externé	Interné hodnotenie realizuje učiteľka, ktorá v triede vyučuje. Externé hodnotenie je realizované osobami, ktoré nie sú zamestnancami materskej školy.
Holistické a analytické	Holistické hodnotenie posudzuje objekt ako celok (vyhovuje, nevyhovuje). Analytické hodnotenie sa vzťahuje k vybraným častiam celku.
Hodnotenie priebehu a výsledku	Hodnotenie priebehu sa sústreďuje na hodnotenie prebiehajúcej činnosti (procesu). Hodnotenie výsledku sa vzťahuje k výsledkom práce.
Priebežné a záverečné	Priebežné hodnotenie sa formuluje z priebežne získaných hodnotiacich poznatkov. Záverečné hodnotenie sa realizuje na záver výučby, alebo uceleného programu. Ide o obdobu formatívneho a sumatívneho hodnotenia.
Diagnostické	Diagnostické hodnotenie súvisí s odhaľovaním učebných alebo iných ťažkostí (napr. zvládanie adaptácie, hnevu a pod.), súvisí so zisťovaním špecifických vzdelávacích potrieb detí.
Formalizované	Formalizované hodnotenie má podobu hodnotiacej správy (zvyčajne má predpísanú formu a štruktúru).

10.1 Hodnotenie rozvojovej úrovne dieťaťa

Bruceová (1996) hovorí, že dobrí učitelia majú dve výrazné prednosti. Tá prvá spočíva v ich schopnosti uvažovať a reflektovať vlastnú prácu v koncepčných súvislostiach viacerých vedných disciplín. Dobrí učitelia dokážu **prispôbiť svoje postupy vývinovým špecifikám dieťaťa**. Druhú silnú stránku predstavuje ich schopnosť komunikovať s ostatnými, pričom tentoraz má autorka na mysli dospelých – kolegov či rodičov dieťaťa. V nadväznosti na tieto myšlienky možno dodať, že učiteľka by mala dieťa poznávať minimálne z dvoch dôvodov:

- Poznanie aktuálnej rozvojovej úrovne umožňuje učiteľovi **lepšie projektovať výučbu** smerom k individuálnym potrebám detí a tiež smerom k spoločensky žiaducim očakávaniam.
- Učiteľka dokáže **informovať rodičov** o aktuálnej rozvojovej úrovni ich dieťaťa, o jeho napredovaní. V spolupráci s rodičmi môžu spoločnými intervenciami prispieť k pokrokom dieťaťa (Porubský, 2009, s. 110).

Môžeme povedať, že prvý dôvod poznávania dieťaťa odkazuje na potrebu **individualizovať výučbu** v triede, v ktorej učiteľka učí. Pod individualizáciou by sme si nemali predstaviť prispôbenie požiadaviek pre istú vekovú skupinu, napr. pre deti vo veku troch či piatich rokov. Každé dieťa potrebuje, aby v procese svojho učenia dostávalo zo strany učiteľky adekvátnu spätnú väzbu, ktorá mu pomáha zlepšiť sa. Túto spätnú väzbu nazývame **formatívne hodnotenie**, ktorého prvoradým zámerom v duchu humanizmu je „*pozitívny rozvoj človeka v jeho poznaní a správaní*“ (Starý, 2016). Na mieste však stojí otázka, akú spätnú väzbu je potrebné dieťaťu v procese učenia sa poskytnúť. Aké zásady by sme mali pri formatívnom hodnotení dodržiavať? Prečítajte si nasledujúce hodnotiace výroky učiteľky a zamyslite sa nad nimi. Čo sa z nich deti dozvedajú?



príklady
z praxe

Prvá situácia: Janka priniesla pani učiteľke obrázok, ktorý práve namaľovala. „Ďakujem, Janka“ Ty si ale šikovná! Teším sa, je to krásny obrázok!“

Druhá situácia: „Mirka, dnes som si všimla, že si sama upratala farebné ceruzky. Všetky žlté som našla v žltom poháriku, modré ceruzky v modrom poháriku a ani ostatné farby neboli pomiešané. Každý, kto si dnes bude chcieť kresliť, nájde ceruzky na svojom mieste, to nám všetkým pomôže.“

Starý (2016) za formatívne považuje také hodnotenie, ktoré prináša dieťaťu **užitočnú informáciu o aktuálnom stave nejakej vedomosti alebo schopnosti**, pričom je dôležité, aby bola poskytnutá informácia dôležitá aj pre dieťa a aby tejto informácii dobre rozumelo. Ak učiteľka v hodnotení uplatňuje všeobecné pochvaly či pokarhania, dieťaťu neposkytne kvalitnú spätnú väzbu. Dozvie sa, že je šikovné a dobré, no nespoznáva svoje silné a slabé stránky, nedozvedá sa, čo urobilo dobre a čo by mohlo ešte zlepšiť. Pri hodnotení dochádza aj k iným chybám zo strany učiteľky. Slavík (1999, s. 146), vychádzajúc z prác iných autorov, upozorňuje na:

- Nadmernú chválu za úspech a nedostatočnú kritiku pri nezvládnutej jednoduchej úlohe.
- Nadmernú pomoc pri riešení nejakej úlohy (problému), a to najmä vtedy, keď dieťa pomoc nepotrebuje a nepožiadá o ňu.
- Výrazy pochopenia a súcitu pri nezdaroch.

Hodnotiace výroky vyvolávajú u dieťaťa (rovnako ako u dospelého) silné emócie, či už pozitívne, alebo negatívne a je potrebné na to myslieť. No len vďaka spätnej väzbe spoznávame samých seba. Možno povedať, že formatívne hodnotenie nie je len prostriedkom zlepšovania vzdelávacích výsledkov, ale je dôležitým nástrojom výchovného pôsobenia na dieťa. Taktiež platí, že hodnotenie má silný vplyv na sociálnu klímu v triede. Hodnotenie ovplyvňuje prežívanie detí, vplýva na vzťahy medzi deťmi navzájom, zasahuje do života rodín. Čím otvorenejšie a korektnejšie vzťahy dieťa v triede nachádza a zároveň sa mu tu dostáva aj adekvátnej spätnej väzby, tým vyššiu pohodu v triede materskej školy nachádza. Slavík (1999, s. 148) tento vzťah vyjadruje v jednoduchom vzorci:

psychický terén + spôsob hodnotenia + sociálny kontext = miera pohody dieťaťa

Opakom formatívneho hodnotenia je **sumatívne hodnotenie** (z lat. jazyka summa, čiže súhrn alebo celok). Je vyjadrením konečného výsledku. Prináša rozhodnutia typu áno – nie, vyhovuje – nevyhovuje, splňa – nesplňa. Cieľom tohto hodnotenia už nie je dieťa viesť a formovať, ale zaradiť. A to napr. medzi deti, ktoré zvládli učivo, dosiahli stanovené ciele. Môže byť realizované aj so zámerom diagnostikovania dieťaťa, v materskej škole možno najčastejšie napr. Vo vzťahu k školskej pripravenosti, t. j. je – nie je pripravené na vstup do základnej školy. Práve v súvislosti so vstupom dieťaťa do základnej školy možno spomenúť aj tzv. **normatívne hodnotenie**, v ktorom je **meradlom výkonu dieťaťa sociálna norma** (Slavík, 1999). Výkon dieťa je tak porovnávaný s výkonmi ostatných detí, s istou normou, ktorá

je určená spoločnosťou – norma udáva to, čo má dieťa napr. v istom veku vedieť alebo akými sociálnymi zručnosťami má byť vybavené.

Aj normatívne hodnotenie má svoj protipól. Je ním **kritériálne hodnotenie**. Aby sme mu lepšie porozumeli, je vhodné objasniť pojem **kritérium** – **kritériá**. Starý (2016, podľa Chvála 2008) kritériá definuje ako „**meradlá, ktorými pomenujeme kvalitu.**“ Typickou vlastnosťou každého kritéria je **polarita**, čo možno ilustrovať na jednoduchom príklade. Predstavte si, že si chcete kúpiť nové šaty do práce. Aké bude kritérium pre ich kvalitu? Asi by mali byť predovšetkým pohodlné, však? Kritérium kvality vašich šiat bude teda pohodlnosť, s polaritami kvality „pohodlné šaty vs. nepohodlné“.

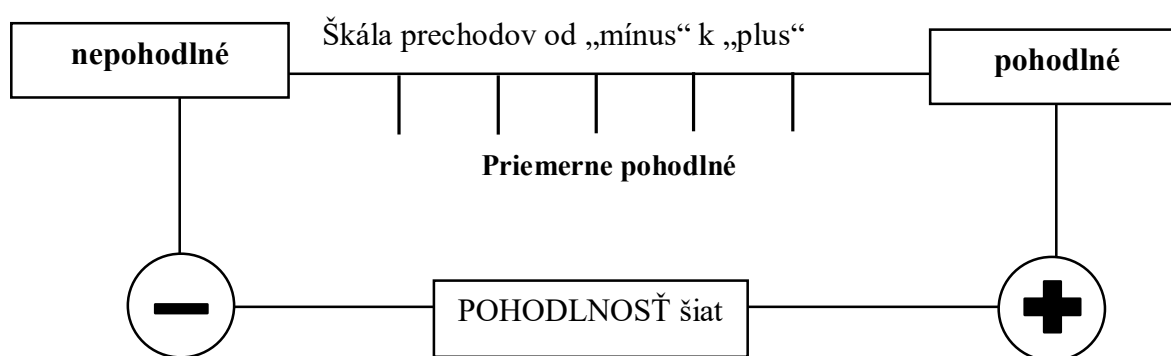


Schéma 10-1 Príklad kritéria hodnotenia, polarita a škály, modifikované podľa (Slavík, 1999, s. 43)

Aby ste si vybrali čo najlepšie šaty, určite si pomôžete aj zadefinovaním iných – **čiastkových kritérií, tzv. indikátorov**. Pre výber šiat by to mohli byť napríklad primeraná dĺžka, nekrčivá látka, bezchybné ušitie atď. Čiastkové kritériá, ktoré majú tiež svoju polaritu, vám teda pomôžu vyhodnotiť kvalitu šiat celkovo.

V školskom kontexte budú kritériá hodnotenia prirodzene orientované na hodnotenie kvality výsledkov procesu učenia sa. Kritériálne hodnotenie má dieťaťu poskytnúť informáciu o tom, ako kvalitne niečo urobilo. Kritérium totiž **vymedzuje mieru kvality výkonu** (Slavík, 1999), na základe ktorej sa dieťaťu dostáva od učiteľky spätná väzba. Je dôležité, aby bola formulovaná tak, aby dieťa viedla ku korekcii chyby, k zlepšeniu sa alebo udržaniu tej úrovne, ktorú už dosiahlo. Kritériá hodnotenia učiteľke umožňujú dieťa v učení sa sprevádzať

Ak sa vrátite k ukážke z pedagogickej praxe na s. 41, kde chlapci prizvali do hry učiteľku, môžete v tejto situácii identifikovať prvky spätnej väzby učiteľky i jasne stanovené kritériá, ktoré jej pomáhali hodnotiť splnenie zadanej úlohy. Pozrite si aj nasledujúcu ukážku z pedagogickej praxe.



príklady
z praxe

Túto situáciu si zaznamenala počas pedagogickej praxe naša študentka. Miško prišiel ráno do triedy s knihou o vynálezoch. Zaujala najmä chlapcov. Miško neskôr v rannom kruhu všetkým deťom hrdo oznámil „Keď vyrastiem, aj ja budem vynálezcom.“ Učiteľka sa usmiala a odvetila: „Vynaliezať nové veci môžeš aj keď si malý,“ a vzápätí navrhla, „a vieš čo, dnes by sme mohli byť všetci vynálezcami. Mohli by sme vymyslieť, na čo by sa mohol premeniť obyčajný papier,“ a podala papier Miškovi. „Čo by sa z neho dalo urobiť?“ Zobral ho do ruky a navrhol: „Čiapka!“ Aj iné deti prichádzali s nápadmi – bude to obrus, písanka, šiltovka, noviny, guľa... Vtom z kuchynky zaznel silný náraz a štrngot skla. Pani kuchárka rozbila pohár. A vtedy pani učiteľka navrhla: „Viete, čo? Z papiera môže byť aj pohárik. Vymyslíte, ako by ste mohli papier poskladať alebo sformovať tak, aby udržal vodu. Lebo dobrý pohár vodu udrží. Vtedy budete vedieť, že váš vynález funguje.“

Niektorým deťom sa pohárik nepodarilo vytvoriť žiadnou technikou, niektoré zas vytvarovali niečo, čo sa na pohárik podobalo. A našli sa aj také poháriky, ktoré sa po napustení vody rýchlo otvorili a prepustili vodu. No zápar z nich vodu udržalo a dalo sa z nich napiť.

Na základe vyššie uvedeného príkladu možno prehľadne ilustrovať, ako kritériá pomohli učiteľke hodnotiť prácu detí, hoci v tomto prípade neboli pre hodnotenie definované čiastkové kritériá, indikátory.

nefunkčný vynález

Nevytvorilo
pohárik.

Čiastočne
vyrobilo, podobá
sa na pohárik.

Podobá sa na
pohárik, ale
neudrží vodu

funkčný vynález

Vytvorilo
pohárik, udrží
vodu, môžeme z
neho piť.

Schéma 10-2 Kritériá hodnotenia vynálezu detí v učebnej situácii.



podnety
na diskusiu

1. Ako by mohli vyzeráť hodnotiace výroky učiteľky pre dieťa v jednotlivých situáciách pri vynaliezaní funkčného pohárika? Myslíte na to, že formatívne hodnotenie pomáha dieťaťu zlepšiť sa.



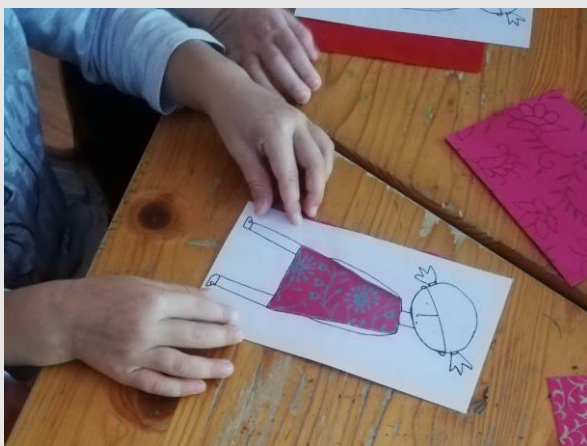
príklady
z praxe

Deti navrhovali šaty pre rozmarnú princeznú. K dispozícii mali rôzne farebné látky so vzormi i bez. Deti ich vyberali z kôpky a vkladali do pripravenej šablóny. Učiteľka v úlohe princeznej žiadala:

Úloha 1: Chcem šaty z dvoch farieb. Nechcem na nich žiadne vzory.

Úloha 2: Chcem šaty červenej, žltej a oranžovej farby. Na šatách chcem aj biele bodky.

Úloha 3: Nechcem šaty modrej ani žltej farby. Nechcem šaty so vzormi.



Obr. 28 Vytváranie šiat podľa zadania (Zdroj: archív autoriek)



úlohy a
inšpirácie
pre prax

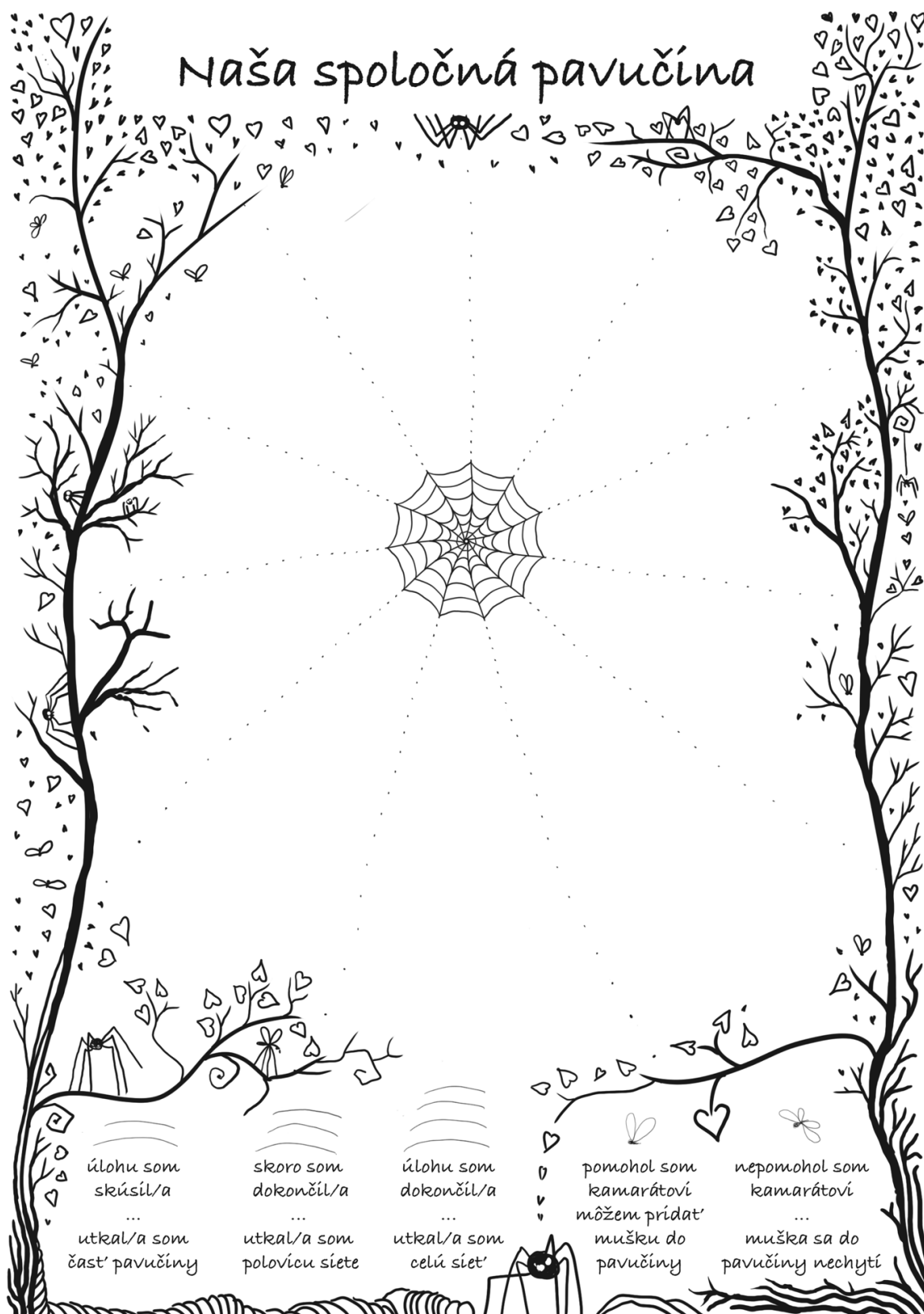
1. Prečítajte si príklad z pedagogickej praxe uvedený vyššie v texte, v ktorom učiteľka zadáva deťom úlohu na vytvorenie šiat pre princeznú. Naznačte, ako by mohla vyzerat' spätná väzba dieťaťu v prípadoch, keď úlohu splní, nesplní alebo čiastočne splní. Sústreďte sa na to, aby váš hodnotiaci výrok poskytol dieťaťu informáciu o tom, čo urobilo dobre, resp. nesprávne.
2. Zvážte, ako formulovať spätnú väzbu v prípade, keď dieťa urobí chybu. Všimnite si, že aj keď hodnotíte podľa stanovených kritérií, pracujete stále s formatívnym hodnotením, ktoré má dieťaťu poskytnúť priestor pre korekciu svojich postupov.

10.2 Podpora sebahodnotenia dieťaťa

Autonómia (Slavík, 1999, s. 133) znamená „*svojprávnosť, schopnosť samostatného rozhodovania sa, vlastnej voľby cieľov a prostriedkov na ich dosahovanie.*“ Autonómnou koncepciou vedieme dieťa k tomu, aby samo seba dokázalo hodnotiť a rozumieť tomu, čo a ako zvláda. Sebahodnoteniu sa dieťa môže učiť len vtedy, keď mu to umožní prostredie, v ktorom vyrastá. Starý (2016, s. 35) odporúča, aby sme na základe hodnotiacich kritérií vnášali do myslenia dieťaťa otázku: „*Prečo svoju prácu hodnotím tak, ako ju hodnotím?*“ Aby bola zachovaná zmysluplnosť sebahodnotenia, autor zdôrazňuje, aby sme sa nezameriavali len na jej afektívnu zložku (páči sa mi, nepáči sa mi), ale aby sme sebahodnotenie vnímali ako systematickú činnosť, na základe ktorej sa dieťa učí reflektovať vlastné výkony, učí sa im rozumieť, vie odhaliť chybu a pod vhodným vedením učiteľky sa s ňou učí pracovať.

V materských školách uplatňujeme predovšetkým slovné hodnotenie. No často sa stretávame aj s uplatnením grafických symbolov, a to najmä pri formatívnom hodnotení zameranom na **sebahodnotenie**. **Grafické symboly**, ktorým dieťa rozumie, mu umožňujú reflektovať vlastné učenie sa. Hoci sa v materských školách stretávame veľmi často so symbolmi ako palec hore, palec dole alebo symbolmi tváří – usmiata, menej usmiata, menej spokojná alebo nespokojná, mali by sme zvážiť, či môžeme uplatniť aj iné symboly, napríklad také, ktoré dopĺňajú tému týždňa (ako uvidíme v schéme 10-3). Usmiata, menej usmiata, menej spokojná alebo nespokojná tvárička ako symbol je len iným grafickým vyjadrením normatívneho hodnotenia a nedáva dieťaťu mnoho informácií o podrobnostiach jeho výkonu.

V nasledujúcej ukážke prinášame návrh grafických symbolov (pavúcie vlákno a mušky) využiteľných pri sebahodnotení dieťaťa v prepojení na tému, ktorú sme vám predstavili v kapitole 9.1. V jednej zo situácií deti rôznymi technikami zhotovovali pavučinu. Hodnotiaci rozhovor učiteľky s deťmi vedúci k ich sebareflexii by mohol vyzeráť aj takto: „*Aby mohol pavúk do svojej siete chytiť mušky, musel svoju prácu dokončiť. Ako sa to podarilo vám? Kto dnes utkal aspoň časť pavučiny? Kto sa pri pletení veľmi usiloval a utkal polovicu siete? Kto prácu dokončil?* **Kritériom hodnotenia je v tomto prípade dokončenie práce**, s protipólmi dokončil – nedokončil, čo súvisí so schopnosťou dieťaťa primerane sa sústrediť na činnosť a doviest' ju do konca. Možné grafické zobrazenie sebareflexie detí na dosiahnutý výkon poskytuje Obr. 29.



Obr. 29 Sebahodnotenie detí grafickými symbolmi, ktoré zaznamenávajú úspešnosť celej triedy v závislosti od miery ukončenia vlastnej práce. Ak dieťa utkalo v predchádzajúcej aktivite časť pavučiny v spoločnom obrázku môže dokresliť 2 nitky, ak dieťa utkalo celú sieť, v spoločnom obrázku zaznamenaná až 4 pavúčie nitky – podľa predznačených bodov.

V jednom spoločnom obrázku (plagáte) deti hodnotia vlastnú činnosť, no zaznamenávanie zároveň **vyjadruje úspešnosť celej triedy v činnosti**. Deti majú možnosť vidieť pribúdanie nových vlákien do spoločnej pavučiny, v závislosti od toho, ako boli deti schopné v činnosti zotrvať. Symbol mušiek vyjadrí vzájomnú pomoc detí v triede. Učiteľka môže takéto alebo podobné hodnotiace grafické schémy využiť aj na **posilnenie sociálnej klímy**, rozvoj priateľských vzťahov, vzájomnej súdržnosti. Je preto vhodné zaradiť aj ďalšie čiastkové kritéria, napr.: pomohol/ nepomohol som niekomu v triede pri práci.

Sebahodnotiace schopnosti môže učiteľka v materskej škole u detí rozvíjať, ak (Kosová, 2005):

- **Dá deťom možnosť výberu činností na základe ich vlastných schopností.** Dieťa má mať možnosť slobodne sa rozhodnúť pre činnosti z ponuky, ktorú vytvorí učiteľka a tak spoznávať svoje vlastné možnosti. Dieťa by malo mať možnosť zvoliť:
 - *Počet úloh*, ktoré chce splniť.
 - *Poradie úloh*, ktoré bude plniť. Lepšie je postupovať od menej náročných k náročnejším, vďaka čomu dieťa nadobúda sebadôveru.
 - *Náročnosť úloh*, dieťaťu umožňuje reálne odhadovať vlastné schopnosti.
 - *Materiál k úlohám*. Dieťa zisťuje, aké pomôcky a hračky mu pomáhajú úlohu splniť.
 - *Miesto*. Dieťa poznáva, v akých podmienkach sa mu dobre pracuje.
 - *Partnera*. Dieťa spoznáva, či potrebuje pri plnení úloh pomoc iných, alebo naopak je schopné pomôcť iným.
- **Vytvorí priestor na priebežné sebahodnotenie a záverečné hodnotenie po ukončení činnosti.** V priebežnom hodnotení dieťa získava okamžitú spätnú väzbu, na základe ktorej je schopné realizovať autokorekciu vlastného učenia sa. Dieťa sa potrebuje učiť v neohrozujúcom prostredí, v ktorom bude cítiť oporu a istotu, že nebude čeliť neúspechu. Túto formu podpory a spätnej väzby dieťaťu poskytujú tzv. **autokorektívne hračky a pomôcky**. Záverečné hodnotenie v materskej škole môže byť **faktické**, v ktorom sa učiteľka sústreďí na poskytnutie informácií o splnení úlohy na základe stanovených kritérií, no malo by byť aj **emocionálne**, zamerané na afektívnu oblasť a posilnenie žiaduceho správania, na spoznávanie seba samého a iných. Má umožniť vytvoriť celistvejší pohľad na nejakú činnosť alebo tematický celok. Najčastejšie využívanou formou záverečného hodnotenia v materskej škole je **komunikačný kruh**.



Obr. 30 Autokorektívna pomôcka (Zdroj:archív autoriek)

V súvislosti s autentickým hodnotením sa ešte na chvíľu vrátime ku kapitole 7.1, v ktorej sme hovorili o učiteľských možných prístupoch k výučbe. Medzi behavioristicky (deduktívnym) orientovaným prístupom k výučbe a socio-konstruktivisticky (induktívnym) orientovaným prístupom existuje priepastný rozdiel v tom, ako tieto prístupy pracujú s **chybou** učiaceho sa. V behavioristickom prístupe je chyba považovaná za deficit, za niečo, čo je potrebné rýchlo a správne korigovať. Avšak v socio-konstruktivistických teóriách je chyba považovaná za **východisko ďalších činností**. Hovorili sme o kognitívnej disonancii (nesúlade v poznaní), ktorá predstavuje istý miskoncept, resp. chybu, s ktorou môže dieťa ďalej pracovať a posúvať sa v procese učenia. Preto je dôležité, aby dieťať a pri práci s chybou nestratilo pocit istoty a bezpečia a aby na učenie nerezignovalo (sociálne prostredie triedy).



Vhodné metodické postupy pri narábaní s chybou predstavuje Hejného metóda v matematike³⁵. Jej autor prof. Milan Hejný ju založil na dvoch pilieroch – na didaktickom obsahu v matematických prostrediach a na rešpektovaní 12 kľúčových princípov. Piliere podopierajú jednotnú pedagogickú koncepciu, ktorej cieľom je, aby dieťa samo a s radosťou objavovalo matematický svet a vzťahy v ňom. Dôležitá je vnútorná motivácia dieťaťa, jeho predchádzajúce skúsenosti a vlastné objavovanie riešení. Jedným z princípov, na ktorých táto metóda stojí je **práca s chybou**. Chyba je v nej vnímaná ako prirodzený jav, s ktorým sa pri učení počíta a **nemá viesť k žiadnemu strachu**. Hejného metóda nabáda k tomu, aby deti chybu samy našli, aby sa z nej poučili. Chyba je príležitosťou pre učenie sa.

V situáciách, keď napríklad:

dieťa požiada o pomoc – mali by sme dieťaťu poskytnúť dostatočný priestor pre hľadanie správnej cesty prostredníctvom pokusu a omylu. Je dobré požiadať ho, nech nám ukáže, čo zvláda. Pomoc môže prísť aj od iného dieťaťa, **úlohou učiteľa je pripraviť pre dieťa úlohy v takej postupnosti, aby sa samo dopracovalo k výsledku** (gradácia úloh)., keď **chce dieťa poznať odpoveď** – nemali by sme ho „zasypať“ možnými riešeniami. Pri hľadaní odpovede na otázky je lepšie začať od toho, čo dieťa vie, čo samo zistilo a vyskúšalo, čo fungovalo a čo nie. Experimentovaním s ostatnými deťmi môže zistiť, kde sa stala chyba.

Viac sa o Hejného metóde v materskej škole dozviete napríklad na webovom sídle <https://www.h-mat.cz/ms>.

³⁵ Mnohí Hejného metódu zaraďujú k socio-koštruktivistickému prístupu. Profesor Ladislav Kvasz v článku *Princípy genetického koštruktivismu* vymedzuje teoretické východiská Hejného metódy a navrhuje preň označenie – genetický koštruktivizmus.

10.3 Metódy poznávania a posudzovania dieťaťa

Štátny vzdelávací program pre materské školy (2016) má snahu posilniť najmä formatívne hodnotenie v materských školách, a to prostredníctvom evaluačných otázok uvedených pri jednotlivých výkonových štandardoch. Ich zodpovedanie si vyžaduje poznávanie detí v priebehu výchovno-vzdelávacích činností. Na väčšinu evaluačných otázok v programe nie je možné odpovedať jednoslovné – áno, nie, resp. dosahuje, nedosahuje výkon. Od učiteľky sa vyžaduje, aby na tieto otázky zodpovedala **ako, akým spôsobom a na akej úrovni** deti jednotlivé výkonové štandardy dosahujú. A to si vyžaduje, aby učiteľka deti v triede poznávala, všímala si ich reakcie, správanie, komunikáciu atď.

Keďže evaluačné otázky sú pre slovenské učiteľky v materských školách novým prvkom kurikulárneho dokumentu, k ŠVP (2016) bola vytvorená metodická príručka *Evaluácia v materskej škole*, ktorá ich usmerňuje, ako s nimi v praxi pracovať. Jej autori Kaščák a Pupala (2016) zdôrazňujú aktívnu prácu učiteľky s evaluačnými otázkami, pričom odporúčajú využívať rôzne formy a techniky poznávania dieťaťa. V metodike autori predstavujú:

- **Portfólio** – ktoré predstavuje evaluáciu učebných procesov dieťaťa. Nemalo by ísť len o akúsi zbierku náhodne vybraných produktov dieťaťa. Aby portfólio plnilo evaluačnú funkciu je potrebné zostavovať ho podľa istého kľúča, napr. vo vzťahu k vzdelávacím oblastiam kurikulárneho dokumentu.
- **Pedagogickú dokumentáciu** ³⁶ (inšpirovanú koncepciou Reggio Emilia) – prostredníctvom ktorej učiteľka zaznamenáva (dokumentuje) čiastkové výkony dieťaťa v procese učenia sa. Tieto pokroky si môže zapisovať, nahrávať či fotografovať. Neskôr, v dialógu s dieťaťom, sa k učebným situáciám spoločne vracajú. Záznamy ako zdroje informácií o dieťati môžu byť tiež predmetom rozhovorov s učiteľkami či rodičmi. Pedagogická dokumentácia má za cieľ zviditeľniť učenie sa dieťaťa v procese. Jej súčasťou môžu byť poznámky učiteľky, ako aj autentické výroky detí.
- **Učebné príbehy** ³⁷ – sú jednou z foriem pedagogickej dokumentácie učiteľky, avšak majú viac literárnu (dejovú) podobu. Prostredníctvom tejto formy môže učiteľka zachytiť

³⁶ Aj keď autori v metodike uvádzajú pojem pedagogická dokumentácia, vhodnejší termín pre zaznamenávanie procesov učenia sa dieťaťa je **pedagogické dokumentovanie** alebo **pedagogická diagnostika dieťaťa**. Pod pedagogickou dokumentáciou zvyčajne rozumieme dokumentáciu súvisiacu s riadením školy. Bližšie o pedagogickej dokumentácii nájdete v § 11 školského zákona a v § 9 vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole 306/2008 Z. z.

³⁷ Túto formu pedagogickej dokumentácie predstavili autorky Margaret Carr a Wendy Lee v publikácii *Learning Stories in Practice* pre inštitúcie poskytujúce predprimárne vzdelávanie na Novom Zélande. Tento evaluačný nástroj si rýchlo našiel uplatnenie aj v iných krajinách sveta. Jedna z autoriek tohto textu sa s ním oboznámila v Írsku, počas študijného pobytu.

výnimočnosť učebnej situácie, ktorú pozorovala. V príbehu učiteľka detailne opíše to, čo sa udialo, čoho bola svedkom. V samotnom príbehu pozorovanú situáciu neinterpretuje. Jej pozorovanie sa stáva zdrojom pre ďalšie štruktúrované záznamy o dieťati. Tie sú vymedzené v piatich dimenziách (učebných dispozíciách), v ktorých učiteľka opisuje: ako dieťa prejavuje záujem o učenie; ako sa angažuje; ako reaguje na vzniknuté výzvy a problémy; ako sa vyjadruje a komunikuje; ako spolupracuje s ostatnými. Učebný príbeh je „listom“ pre dieťa, ktorý si vyžaduje využitie primeraných jazykových prostriedkov, aby mu dieťa rozumelo a dokázalo naň opätovne reagovať – reflektovať vlastné učenie. Učebné príbehy umožňujú aj rodičom lepšie poznať vlastné dieťa v prostredí materskej školy.

- **Jazykový denník** – slúži na hodnotenie jazykového vývinu dieťaťa. Učiteľky v materskej škole ho môžu štruktúrovať na základe vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a vzdelávacích podoblastí, ktoré sú v nej vyčlenené.

Predstavili sme si len niekoľko evaluačných nástrojov učiteľky, ktoré môže vo svojej práci využiť k poznaniu vývinovej úrovne detí vo svojej triede. No nemali by sme sa sústreďovať len na poznávanie a hodnotenie dieťaťa zo strany učiteľky. Dôležité je, aby aj dieťa poznávalo samo seba a postupne sa učilo hodnotiť vlastné výkony, schopnosti a možnosti.



príklady
z praxe

Učiteľka Katarína chcela zachytiť výnimočnosť situácie, ktorá vznikla jej v triede po prečítaní rozprávkového príbehu Hany Zelinovej. Učebnému príbehu, určenému všetkým deťom v triede, dala názov **Ako sme vysadili gaštanový sad.**

Dnes sme si v triede spoločne čítali rozprávku ***O Gaštankovi, čo nemal kožúšok.*** V silnom jesennom vetre sa Gaštanko snažil ukryť pred blížiacou sa zimou do brlôžkov zvieratiek. Gaštanka prichýli až krtko. Ukryl sa do krtkovej nory pod zem a na jar potom vyklíči ako mladý stromček....

Keď som dočítala, opýtala som sa detí: „Čo myslíte, mohol sa príbeh Gaštanka naozaj takto odohrať?“ „Gaštany padajú zo stromu,“ povedal Maťko. „Áno, spadol zo stromu a kotúľal sa po cestičke do diery, tú jamku asi vyhrabalo zvieratko...,“ uvažovala Katka. „Ale Gaštanko naozaj nehovorí, len v rozprávke,“ vysvetlil všetkým Miško.

Aj v našej triede sme mali v košíku gaštany, ktoré deti priniesli do škôlky. Navrhla som, aby sme gaštankom pomohli schovať sa na zimu pod zem, tak ako to urobil Gaštanko v rozprávke. Deťom sa návrh páčil, každý si našiel toho svojho a ponáhlal sa do šatne obliecť sa a obuť. Cestou k malému lesíku nad „horným ihriskom“ sme sa zastavili po náradie. Každý si z debničky vybral to, čo potreboval: lopatku, hrabličky alebo malé formičky. Deti rýchlo prepletali nôžkami, aby mohli čo najskôr nájsť pre Gaštanka dobrú skrýšu. Len čo sme prišli k ihrisku, rozprchli sa a hľadali úkryt pre svojich Gaštankov. Hľadali naozaj usilovne. Kamaráti v malých skupinách alebo vo dvojiciach si navzájom si pomáhali. Peťo a Lukáš schovali svojich Gaštankov v „lesnom domčeku“. Aby si obaja zapamätali miesto Gaštankovho úkrytu označili ho kúskom konárika. No Mirko s Dominikom uvažovali inak: „Musíme ho schovať, aby ho nikto nenašiel.“ Andrejka s Grétkou chceli, aby Gaštankovi nebola zima, prikryli ho lístím a hlinou a dávali veľký pozor na to, aby na vyvýšený kopček nikto nestúpil. Ani sme sa nenazdali a už bol čas obeda. Unavení sme sa vrátili naspäť do triedy. Deti neustále džavotali: my sme našli najlepšiu skrýšu, aj my sme mu vykopali jamku, v našej skrýši sa mu bude páčiť ...

Teraz už stačí len počkať a na jar sa zahrať na pátračov. Hľadať pomedzi stromy a kríky. Budeme sa tešiť, ak nájdeme aspoň jedného klíčiaceho Gaštanka. Uvidíme, čo sa bude diať ďalej. Možno ich bude potrebné neskôr presadiť alebo niekomu darovať, lebo gaštanový sad by sa na naše „horné“ ihrisko určite nezmestil.



1. Prečítajte si učebný príbeh na s. 158, príbeh o Gaštankovi. Na základe metodickéj príručky *Evaluácia v materskej škole* (Kaščák, 2016) navrhните, aké informácie pre štruktúrované záznamy môže učiteľka z príbehu vyvodiť. Konkretizujte ich v štruktúre záznamového listu (Záznamový list 7).
2. Navrhните, ako by ste v praxi zostavovali portfólio? Ako môžete portfólio v práci využiť?



1. Zaznamenajte si počas praxe hodnotiace výroky učiteľky alebo vašej spolužiačky, ktoré adresuje deťom. Zvážte, či jednotlivé výroky rozvíjajú aj sebahodnotenie detí? (Záznamový list 6)
2. S akými typmi hodnotenia ste sa stretli počas pedagogickej praxe?
3. Ako ste počas praxe uplatnili kritériálne hodnotenie?

ZÁVER

Príprava na profesijnú dráhu učiteľa trvá v bakalárskom študijnom programe tri roky. Počas toho obdobia študentka/študent preniká do problematiky predprimárneho vzdelávania, spoznáva, čo sa od budúcej učiteľky/učiteľa v praxi vyžaduje – aké potreby majú deti, čo očakávajú od učiteľiek v materskej škole rodičia a čo od nich požaduje spoločnosť. Z našich skúseností môžeme povedať, že kdesi celkom na začiatku sa objavuje aj predstava o tom, že učiť deti v materskej škole nie je náročné. Veď deti sa pohrajú aj samy a dospelý ako niekto „múdry a skúsený“ predsa poľahky zvládne učiť deti v predškolskom veku.

Stačí však len niekoľko návštev v materskej škole a zrazu zistíte, že deti nemusia zaujať vaše bohaté encyklopedické vedomosti, ak im ich nedokážete „preniesť“ a sprostredkovať zaujímavým spôsobom. Spoznáte, že deti nie sú len „malé bytosti“, ktoré nedokážu bez dospelých samostatne uvažovať a že vás často prekvapia aj tým, akým hodnotám sú verné, aké sú citlivé, skrátka jedinečné. Prekvapí vás, ako často a intenzívne sa deti dožadujú odpovedí, spätnej väzby, koľko príležitostí na učenie a učenie sa poskytuje každá situácia, prekvapí vás intenzita a úprimnosť detskej túžby po poznaní. Každé dieťa s vami nadviaže svoje vlastné spojenie.

Publikácia *Materská škola – dieťa, hra, učenie* vám poskytne len základnú orientáciu v problematike predprimárneho vzdelávania a v otázkach viažucich sa na didaktické aspekty výučby v materskej škole. Na tejto ceste možno študentky/študentov len krátky čas sprevádzať, diskutovať s nimi, hľadať vhodné riešenia.

Veríme, že hľadanie toho „správneho prístupu“ učiteľku/učiteľa nikdy neopustí, pretože aj keď vykročí správnou cestou, môže sa stať, že počas profesijnej dráhy veľakrát stratí istotu. Ak si však spomenie, že hľadanie dobrej cesty vedie cez odpovede na otázky „prečo, koho, čomu, kedy, ako, za akých podmienok a s akými efektmi (očakávanými výsledkami)“ máme vzdelávať, istotne sa na svoju dobrú cestu opäť vráti.

Nesmieme sa prestať sami seba pýtať a prestať sami seba učiť, ako byť dobrými učiteľkami a učiteľmi.

LITERATÚRA

1. Aistear. 2009. *Early Childhood* [online]. Dublin [cit. 2020-07-10]. Dostupné na internete: <https://curriculumonline.ie/Early-Childhood/Principles-and-Themes/>
2. BABIAKOVÁ, Simonteta a Mariana CABANOVÁ. 2011. Analýza profesijných činností učiteľov na Slovensku. KASÁČOVÁ, Bronislava, Simoneta BABIAKOVÁ, Mariana CABANOVÁ, Ewa FILIPIAK a Alena SEBEROVÁ. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, s. 155-230. ISBN 978-80-557-0162-2.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
4. BEIJAARD, Douwe, Paulien C. MEIJER a Nico VERLOOP. 2004. *Reconsidering research on teachers' professional identity*. Teaching and Teacher Education [online]. 20(2): 107-128 [cit. 2020-11-04]. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001. ISSN 0742051X. Dostupné na internete: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X04000034>
5. BERLINER, D. C. 1995. Teacher Expertise. ANDERSON, L. Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2nd Edition. Oxford: Elsevier Science Ltd., s. 61-66.
6. BOMBA, Lukáš. 2013. Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. Pedagogická orientace [online]. 23(1): 27-47 [cit. 2020-07-07]. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-1-27>. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-1-27>
7. BRUCEOVÁ, Tina. 1996. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Prvé. Praha: Portál. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8068-5.
8. BRUNER, J. a V. SHERWOOD. 1976. Peekaboo and the learning of rule structures. BRUNER, Jerome S., Alison JOLLY a Kathy SYLVA, eds., Jerome BRUNER, Alison JOLLY, Kathy SYLVA. *Play: Its role in development and evolution*. [e-book 2017]. United States of America: International Psychotherapy Institute, s. 445-459 [cit. 2020-07-08]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/profile/Kathy_Sylva/publication/328486788_Play_its_role_in_development_and_evolution/links/5bd0755592851cabf26467aa/Play-its-role-in-development-and-evolution.pdf
9. BUKOVČANOVÁ, Elena. 2013. Hry a hračky v stredoveku. *Historyweb.sk: Informačný portál o histórii* [online]. [cit. 2020-05-11]. ISSN 1338-8789. Dostupné na internete: <https://historyweb.dennikn.sk/clanky/detail/hry-a-hracky-v-stredoveku>
10. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.

11. DOLEŽALOVÁ, Jana. 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-693-3.
12. DOUŠKOVÁ, Alena a Mária KRUŽLICOVÁ. 2011. *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. 1. vydanie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg. ISBN 978-80-557-0076-2.
13. DOUŠKOVÁ, Alena a Štefan PORUBSKÝ. 2009. *Didaktický model materskej školy*. 1. vydanie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-660-3.
14. DVOŘÁK, Dominik. 2012. *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. 1. vydanie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-601-7.
15. DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
16. FINK, Eugen. 2016. *Play as a symbol of the world: And other stories*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press. ISBN 9780253021175.
17. Froebel Kindergarten Gifts Early Childhood Education History of Toys. 2012. In: *You Tube* [online]. Froebel USA [cit. 2020-07-10]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=LNBzmCKLNdU>
18. GALLO, Peter. 2013. *Strategický manažment a controllingové analýzy* [online]. 1. vydanie. Prešov: Dominanta [cit. 2020-07-14]. ISBN 978-80-967349-6-2. Dostupné na internete: <http://www.dominanta.sk/StrategickyManazmentKniha.pdf>
19. GONULAL, Talip a Shawn LOEWEN. 2018. Scaffolding Technique. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* [online]. John Wiley & Sons, Inc. [cit. 2020-06-01]. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0180. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/322751945_Scaffolding_Technique
20. GRAY, Peter. 2008. The Value of Play I: The Definition of Play Gives Insights: Freedom to quit is an essential aspect of play's definition. *Psychology today* [online]. Sussex Publishers, LLC [cit. 2020-07-06]. Dostupné na internete: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights>
21. GRIGELOVÁ, Iveta. 2014. *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centru. ISBN 978-80-8052-682-5.
22. HARTL, Pavel. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8803-1.
23. HELD, Ľubomír. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania: (IBSE v slovenskom kontexte)*. 1. vydanie. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-486-0.
24. HELUS, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

25. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. 2008. Autodiagnostika jako předpoklad a *účinný nástroj* sebereflexe učitele. SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ, eds. Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na *vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 105 - 116. ISBN 978-80-7290-384-9.
26. HUBOVÁ, Katarína. 2015. Stavebnica, ktorá radšej odišla do sveta. Denník N [online]. [cit. 2020-05-11]. Dostupné na internete: <https://dennikn.sk/317723/stavebnica-ktora-radsej-odisla-do-sveta/>
27. International comparative study: The Australian curriculum and the British Columbia new curriculum. 2018. In: <https://www.australiancurriculum.edu.au/> [online]. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), s. 221 [cit. 2020-07-07]. Dostupné na internete: <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/3923/ac-bcc-international-comparative-study-final.pdf>
28. KARIKOVÁ, Soňa a Jitka ORAVCOVÁ. 2011. Psychológia v edukácii. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta : Občianske združenie Pedagóg. ISBN 978-80-557-0123-3.
29. KASÁČOVÁ, Bronislava a Beata KOSOVÁ. 2006. *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa - európske trendy a slovenský prístup*. KASÁČOVÁ, Bronislava, Beata KOSOVÁ, Ivan PAVLOV, Branislav PUPALA a Miroslav VALICA. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus s.r.o, s. 36-48. ISBN 80-89055-69-9.
30. KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA. 2016. *Evaluácia v materskej škole* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-07-27]. ISBN 978 – 80 – 8118 – 179 - 5. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/evaluacia-ms_na_zverejnenie1.pdf
31. KEY, Ellen Karolina Sofia. 2018. *The Century of the Child* [online]. Project Gutenberg's The Century of the Child [cit. 2020-07-12]. Dostupné na internete: <http://www.gutenberg.org/files/57283/57283-h/57283-h.htm>
32. KOSOVÁ, Beata. 2003. Idea slobody žiaka v humanistickej edukácii: 2003. *Pedagogická revue*. 55(2): 117–125.
33. KOSOVÁ, Beata. 2005. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov I. stupňa ZŠ*. 2. vydanie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica. ISBN 80-8083-043-6.
34. KOSOVÁ, Beata. 2013. Humanistická škola alebo prečo skutočná škola nemôže byť individualistická. PORUBSKÝ, Štefan, Beata KOSOVÁ, Katarína VANCÍKOVÁ a Simoneta BABIAKOVÁ. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: Belianum, vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, s. 22 – 48. ISBN 978-80-557-0590-3.

35. KOSTRUB, Dušan. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy: (Postmoderná koncepcia materskej školy)*. 1. vydanie. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-35-4.
36. KOSTRUB, Dušan. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?*. 1. vydanie. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-87-6.
37. *Krok za krokom: Metodická príručka pre predškolskú výchovu*. 1999. 1. vydanie. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokorán. ISBN 80-968292-0-3.
38. LIPNICKÁ, Milena. 2009. Profesia učiteľa v predprimárnej edukácii. KASÁČOVÁ, Bronislava a Mariana CABANOVÁ. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch*. 1. vydanie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, s. 192-201. ISBN 978-80-8083-902-4.
39. LIPNICKÁ, Milena a Aneta JAREŠOVÁ. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8083-430-2.
40. LOJDOVÁ, Kateřina. 2015. Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace* [online]. 25(5): 649-670, 649–670 s. [cit. 2020-07-07]. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-5-649>. Dostupné na internete: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380/pdf2>
41. LUKÁŠOVÁ, Hana. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.
42. LUKE, Allan, Katie WEIR a Annette WOODS. 2008. *Development of a set of principles to guide a P–12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority Queensland, Australia* [online]. In: . Brisbane: Queensland Studies Authority [cit. 2020-07-07]. Dostupné na internete: https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/qs_a_p-12_principles_dev_ppr.pdf
43. LYNCH, Zuzana a Alena DOUŠKOVÁ. 2015. *Freinetovské inšpirácie v projektovej rovine predprimárneho kurikula: Aplikácie na prírodovedné vzdelávanie*. 1. vydanie. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0881-2.
44. MAŇÁK, Josef. 1997. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1124-6.
45. MAŇÁK, Josef. 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5002-6.
46. MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. 2017. *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita. Reflexe (Masarykova univerzita). ISBN ISBN978-80-210-8495-7.
47. MATĚJČEK, Zdeněk. 2015. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0853-2.

48. MCLEOD, Saul. 2018. *The Zone of Proximal Development and Scaffolding* [online]. s. 5 [cit. 2020-07-08]. Dostupné na internete: <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>
49. MCLEOD, Saul. 2018. Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. *Simply Psychology* [online]. [cit. 2020-07-08]. Dostupné na internete: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
50. Medzinárodný program Zelená škola. 2017. [Http://www.zelenaskola.sk/](http://www.zelenaskola.sk/) [online]. CEEV Živica [cit. 2020-07-08].
51. NĚMEC, Jiří. 2002. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5006-9.
52. NOVOTNÁ, Erika. 2018. Konfrontácia pojmov stratégie a metóda v teoretickej a aplikačnej rovine. In: *Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 300-306 [cit. 2020-07-15]. ISSN 978-80-555-2038-4.
53. OPRAVILOVÁ, Eva. 2003. *Předškolní výchova I. a II. Liberec: TÚ Liberec*.
54. OPRAVILOVÁ, Eva. 2016. *Předškolní pedagogika. Prvé*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
55. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.
56. PASCH, Marvin. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8127-4.
57. PAVLOV, Ivan. 2018. *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých (1.časť)*. 1. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-1516-2.
58. PIAGET, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. 1. vydanie. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-717-8309-9.
59. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. 2014. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
60. Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. 2017. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
61. POLÁKOVÁ, Petra. 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0760-5.

62. POLLARD, Andrew. 2014. Reflective Teaching in Schools [web, aplikácia Google Play]. 4th ed. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Publishing [cit. 2020-07-07]. ISBN 9781441136626.
63. PORUBSKÝ, Štefan. 2009. *Didaktický model materskej školy*. PORUBSKÝ, Štefan a Alena DOUŠKOVÁ. Didaktický model materskej školy. 1. vydanie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, s. 18-24. ISBN 978-80-8083-660-3.
64. PORUBSKÝ, Štefan. 2009. Poznávanie, posudzovanie a hodnotenie úrovne rozvoja dieťaťa v materskej škole. DOUŠKOVÁ, Alena a Štefan PORUBSKÝ. *Didaktický model materskej školy*. 1. vydanie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, s. 110-114. ISBN 978-80-8083-660-3.
65. PORUBSKÝ, Štefan. 2020. *Didaktická analýza a projektovanie výučby*. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. Dostupné na internete: <https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=sporubsky&path=IZxH2izjm0ptcFUN4V1qdsm-4d1AflyxlSl9yQd8Y7C8jzHpLZJ7s9oxEwVgKYpC1C5sn-DrUOzatxtO2jidTw,,>
66. POSNER, George J. 2004. *Analyzing the curriculum*. 3rd. edition. Boston : McGraw-Hill. ISBN 9780072823271.
67. POUND, Linda. 2006. *How children learn: From Montessori to Vygotsky - educational theories and approaches made easy*. 1. vydanie. London: Practical Pre-School Books. ISBN 978-1-90457-509-2.
68. PRŮCHA, Jan, ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydanie. Praha: Portál, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
69. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
70. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.
71. PUPALA, Branislav a Ondrej KAŠČÁK. 2014. *Neposedné predškolské kurikulum: Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám*. 1. vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-026-7.
72. ROBSON, Kelsey a Sonia MASTRANGELO. 2017. Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher. *Journal of Childhood Studies* [online]. 4242017(4): 16 [cit. 2020-07-08]. Dostupné na internete: <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/18100>
73. SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozšírené a aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

74. SLAVÍK, Jan. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.
75. Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2009/48/ES z 18. júna 2009 o bezpečnosti hračiek. 2009. 30.6.2009. Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na internete: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009L0048&from=EN>
76. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
77. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
78. SVOBODOVÁ, Eva. 1990. Návrh optimálnej štruktúry hračiek. Predškolská výchova. : 18-21.
79. SVOBODOVÁ, Eva. 2007. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7040-940-4.
80. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.
81. SYSLOVÁ, Zora. 2012. Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny. SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, s. 11-22. ISBN 978-80-7357-884-8.
82. ŠIMONÍK, Oldřich. 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-866-3333-0.
83. Školský vzdelávací program - Kde bolo tam bolo... 2016. Banská Bystrica: MŠ Profesora Sáru 3. Dostupné na internete: <http://msprofesorasaru.eu/dokumenty/SkVP%20Prof%20Saru.pdf>
84. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
85. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách [online]. 2016. In: . Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-07-08]. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
86. ŠVEC, Štefan. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozš. a dopl. vydanie. Bratislava: Iris, 320 s. ISBN 80-89018-31-0.
87. The International Child and Youth Care Network (CYC-Net) [online]. 2010. 2010(137) [cit. 2020-05-11]. Dostupné na internete: <https://www.cyc-net.org/cyc-online/cyconline-july2010-buscaglia.html>
88. TÓTHOVÁ, Renáta. 2014. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov* [online]. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit.

- 2020-05-26]. ISBN 978-80-565-0004-0. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/tothova.pdf>
89. TUREK, Ivan. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.
90. *Tvorba školského vzdelávacieho programu – odporúčania – upravené*. 2017. In: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [online]. [cit. 2020-07-11]. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/files/7449_tvorba-skvp-odporucania_2016_upravenek01092017_final.pdf
91. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
92. VALENT, Marian. 2019. *Portfólio ako prostriedok profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca*. Prvé. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-565-1448-1.
93. VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.
94. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole. 2008. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/306/20090901>
95. Vyhláška Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky č. 532/2002 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie. 2002. In: . Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/532/>
96. Vyhláška MŠVVaŠ č. 1/2020 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. 2020.
97. WALTEROVÁ, Eliška. 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vydanie. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0846-6.
98. WALTEROVÁ, Eliška. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5083-2.
99. WOOD, David, Jerome BRUNER a Gail ROSS. 1976. The role of tutoring in problem solving. T. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. [online 2006]. Pergamon Press, 17(2): 89-100 [cit. 2020-07-08]. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Dostupné na internete: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

100. WOOD, Elizabeth. 2013. *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. 3rd Edition. London: SAGE. ISBN 978-1-84920-116-2.
101. Zákon č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2006. In: . Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2006/124/20150801.html>
102. Zákon č. 138/2019 z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2019. In: . Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901#>
103. Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. In: . Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20200425>
104. Zákon č. 78/2012 Z. z. *Zákon o bezpečnosti hračiek a o zmene a doplnení zákona č. 128/2002 Z. z. o štátnej kontrole vnútorného trhu vo veciach ochrany spotrebiteľa a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*. 2012. In: . Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2012/78/20180401>
105. ZUREK, Alex, Julia TORQUATI a Ibrahim ACAR. 2014. Scaffolding as a Tool for Environmental Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education* [online]. 2(1): 27-57 [cit. 2020-07-08]. ISSN EISSN-2331-0464. Dostupné na internete: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108033>

PRÍLOHY NA ZÁZNAMY POZOROVANÍ A PRÍPRAVU NA PEDAGOGICKÚ PRAX

Pozorovanie hry dieťaťa/detí:	
Trieda (veková skupina detí):	Vyučujúci:
Dátum pozorovania:	Čas pozorovania:
Iné poznámky pozorovateľa:	
Ako sa dieťa/deti hralo/hrali? Opíšte situáciu a zaznamenajte, čím vás zaujala.	
Čo deti zaujímalo? Navrhnite, ako by ste mohli vzniknuté situácie (napr. pozorovanú kognitívnu disonanciu) využiť v riadenej aktivite?	

Pozorovanie hry dieťaťa:		
Trieda (veková skupina detí):		Vyučujúci:
Dátum pozorovania:		Čas pozorovania:
Iné poznámky pozorovateľa:		
Voľba hračky	Oblasť rozvoja (pozorovaná)	Oblasť rozvoja (potencionálna)
Aké kvality mala hračka, s ktorou sa dieťa hralo? Reflektujte kritériá dobrej hračky v spracovaní Suchánkovej (2014). Posudzujte nasledovné oblasti:		
Je hračka vhodná pre dieťa z hľadiska jeho individuálnej rozvojovej úrovne?		
Vyzýva hračka k novým spôsobom hrania sa?		
Aké sú herné možnosti vybranej hračky?		
Aké má hračka fyzikálne a estetické kvality?		

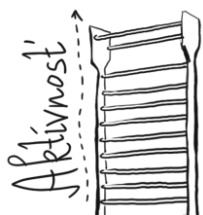
Záznamový list 3 Začlenenie metód

Úloha: Vyberte niekoľko metód z delenia Svobodovej (2007) a umiestnite ich vpravo od osi, spájajúcej zónu riadeného učenia a zónu spontánnej hry, na základe zohľadnenia kritéria vychádzajúce z miery aktivity učiteľky a detí – t. j. delenie metód na reproduktívne a produktívne (podľa Maňáka, 1997).

Rola dieťaťa a učiteľky	Zóna riadeného učenia	Metóda
VVČ je riadená učiteľkou direktívna rola učiteľky		Reproduktívne metódy
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
		-
Vzájomná spolupráca detí a učiteľky (semidirektívna rola učiteľky)		
Deti riadia svoje hry Učiteľka v pozícii facilitátora		Produktívne metódy
Zóna spontánnych hier		

Učebná situácia:		
Trieda (veková skupina detí):		Vyučujúci:
Dátum pozorovania:		Čas pozorovania:
Iné poznámky pozorovateľa:		
Cieľ učebnej situácie	Prístup k výučbe	Výsledok učenia sa
Opis pozorovanej situácie:		

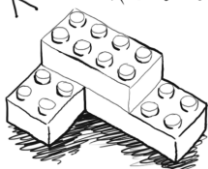
Pozorované znaky zmysluplného učenia. Konkretizujte znaky, ktoré ste pozorovali.



zacielenosť



Konstruktivnosť



Kumulatívnosť



Situačnosť



Autoregulatívnosť



individuálnosť



Učebná situácia:		
Trieda (veková skupina detí):		Vyučujúci:
Dátum pozorovania:		Čas pozorovania:
Iné poznámky pozorovateľa:		
Cieľ učebnej situácie	Prístup k výučbe	Výsledok učenia sa
Vyjadrite sa k vhodnosti učebného prístupu vzhľadom k voľbe cieľov:		
Ako sa prejavili znaky „lešenia“ v pozorovanej situácii?		

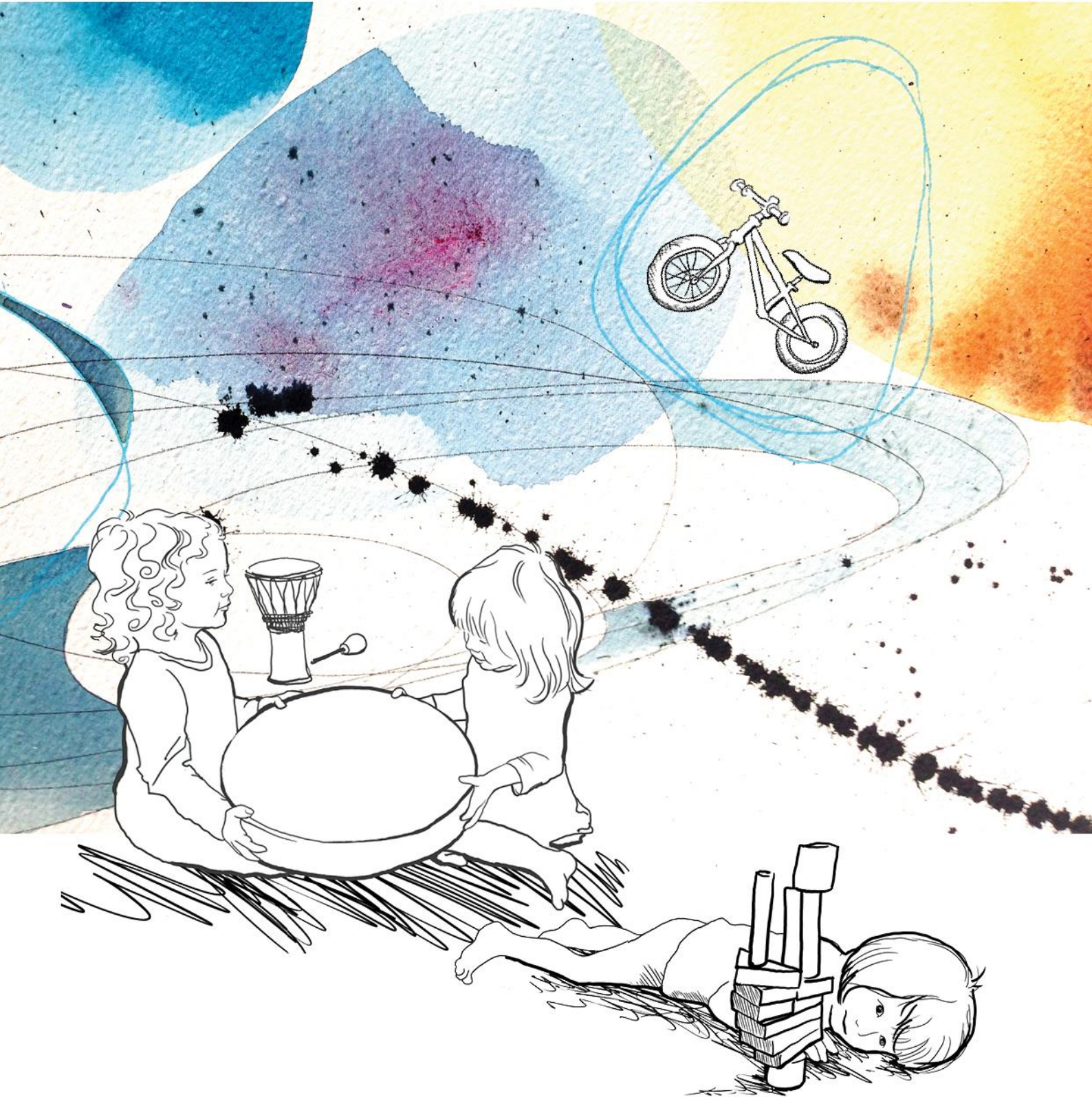
Záznam hodnotiacich výrokov učiteľky/spolužiacky	
Trieda (veková skupina detí):	
Hodnotiace výroky:	Podpora sebahodnotenia – áno/nie

Analýza učebného príbehu	
Meno dieťa:	
Analyzovaná dimenzia:	Prejavy správania a konania:
Ako dieťa prejavilo záujem o učenie?	
Ako bolo dieťa v situácii angažované?	
Ako reagovalo na vzniknuté výzvy a problémy?	
Ako sa vyjadrovalo? Ako komunikovalo?	
Ako spolupracovalo s ostatnými?	

Názov: Materská škola – dieťa, hra, učenie
Autorky: © Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
© Mgr. Michaela Vargová, PhD.
Recenzenti: Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Jazyková korekcia: PhDr. Anna Slivková
Návrh obálky a grafika: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Náklad: 100 ks
Vydanie: prvé
Rozsah: 178 strán

Vydala: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Tlač: Vydavateľstvo Belianum v Banskej Bystrici
ISBN: 978-80-557-1780-7 (brožovaný)
ISBN: 978-80-557-1781-4 (online)



ISBN 978-80-557-1781-4



9 788055 717814