



Metodika predprimárneho vzdelávania

Koordinátorka:

PaedDr. Katarína Guziová, PhD.

Editorka:

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Autori:

PaedDr. Katarína Guziová, PhD.
 PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
 Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
 Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
 PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
 Mgr. Alena Lopušná, PhD.
 Mgr. Jadranka Földesová
 Mgr. Erika Lukáčeková
 PaedDr. Ilona Uváčková
 PaedDr. Miroslava Dobiasová
 Mgr. Lucia Pašková
 Bc. Zuzana Lynch
 Mgr. Zuzana Sopúchová
 PhDr. Jarmila Sobotová
 Mgr. Eva Mujkošová
 PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
 Mgr. Jana Kimličková
 PaedDr. Oľga Pavlíková
 PaedDr. Mária Králiková
 PhDr. Oľga Mitrová
 PaedDr. Monika Miňová, PhD.
 Mgr. Oľga Filáková
 Mgr. Janka Martinovičová
 Mgr. Silvia Bošnovičová
 Bc. Judita Gyetvai
 PaedDr. Vlasta Gmitrová, PhD.
 Mgr. Edita Kovářová

Recenzenti:

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
 PaedDr. Zlatica Hagerová
 PaedDr. Jana Bolebruchová



METODIKA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

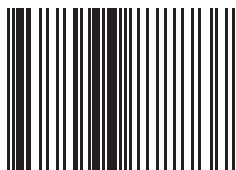
METODIKA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

KOLEKTÍV AUTOROV



PUBLIKÁCIA BOLA HRADENÁ Z FINANČNÝCH PROSTRIEDKOV
 MINISTERSTVA ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY

ISBN 978-80-968777-3-7



9 788096 877737



ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV
 NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION



ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV
NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION

Kolektív autorov

Metodika predprimárneho vzdelávania

2011

Koordinátorka: PaedDr. Katarína Guziová, PhD.
Editorka: PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky udelilo dňa 21. 1. 2011 pod číslom 2011-783/2320:2-919 **odporúčaciu doložku** pre materiálny didaktický prostriedok „**Metodika predprimárneho vzdelávania**“ od kolektívu autorov a zaraďuje ho do zoznamu odporúčaných materiálnych didaktických prostriedkov pre materské školy.

ISBN 978-80-968777-3-7

Obsah

Úvod.....	7
1. Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania	9
2. Podstata Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie	16
3. Zásady a postup tvorby školského vzdelávacieho programu, pedagogické, legislatívne a obsahové súvislosti.....	19
4. Stratégie výchovno-vzdelávacích činností – metódy, zásady a stratégie.....	31
5. Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní	39
6. Hra v metodickom kontexte edukačného procesu	45
7. Denný poriadok – organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole.....	51
8. Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí.....	60
9. Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí	68
10. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku.....	73
11. Plánovanie, projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti	90
12. Výchovno-vzdelávacia činnosť v heterogénnej triede	99
13. Prierezové témy.....	115
14. Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole.....	147
15. Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín	173
16. Riadenie materskej školy	180
17. Vedenie pedagogickej dokumentácie.....	214
18. Doplnkové aktivity materskej školy	226
19. Cudzí jazyk v materskej škole	261
20. Výchovno-vzdelávacia činnosť v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach	271

Prílohy	281
Príloha č. 1: Ukážka spracovania témy: „Aký si?“ v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti	282
Príloha č. 2: Pohybové a relaxačné cvičenia v triede 3 – 6-ročných detí	291
Príloha č. 3: Príklad kurikulárneho projektu Detský vodičák	296
Príloha č. 4: Námety na realizáciu aktivít s environmentálnym zameraním	298
Príloha č. 5: Digitálne technológie v materskej škole	302
Príloha č. 6: Ukážka spracovania plánu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole s vyučovacím jazykom národnostných menšín	305
Príloha č. 7: Slovensko-maďarsko-ukrajinské odborné pojmy súvisiace so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, s tvorbou školského vzdelávacieho programu a vedením pedagogickej dokumentácie	307
Príloha č. 8: Indikátory kvality výchovno-vzdelávacej činnosti a plánovania, projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti	308
Príloha č. 9: Osobný spis dieťaťa	312
Príloha č. 10: Základné informácie o informovanom súhlase	314
Príloha č. 11: Škola v prírode v štyroch ročných obdobiach – námety na realizáciu aktivít	317
Príloha č. 12: Plán exkurzie	323
Príloha č. 13: Ukážka č. 1 plánu krúžkovej činnosti	325
Ukážka č. 2 plánu krúžkovej činnosti	326
Príloha č. 14: Ukážka integrácie (začlenenia) komunikácie v štátnom jazyku do učebných osnov školského vzdelávacieho programu	329
Príloha č. 15: Ukážky plánovania, projektovania so zvýraznením komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín	333
Doslov	336
Literatúra	337

Úvod

Daniela Valachová – Viera Hajdúková – Katarína Guziová

Do rúk sa vám dostáva **Metodika predprimárneho vzdelávania**, ktorá je dielom širšieho kolektívu autorov. Jej tvorbe predchádzali viaceré rokovania a diskusie autorského kolektívu, v ktorých sa hľadal konsenzus na riešenie rôznych pedagogicko-psychologických a didaktických otázok v teoretickej aj odborno-metodickej rovine. Metodika predprimárneho vzdelávania po koncepcnej a obsahovej stránke nadväzuje na Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a širšie rozpracúva rôzne problematiky výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole.

Vytvorenie Metodiky predprimárneho vzdelávania je vyústením snaženia odborníkov z teórie i praxe predprimárneho vzdelávania, ktoré sa začalo v roku 2008 realizáciou projektov vzdelávania riaditeľiek a učiteľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov. Aktívne boli do nich zapojení aj zamestnanci štátnej a verejnej správy majúci vo svojej kompetencii vzdelávanie učiteľov, riadenie materských škôl a kontrolu kvality výchovy a vzdelávania v materských školách.

V nadväznosti na tieto projekty bola vytvorená Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy, ktorej cieľom bolo materským školám uľahčiť tvorbu školských vzdelávacích programov.

V máji roku 2009 sa začal realizovať národný projekt Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania, v rámci ktorého bola vypracovaná Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy, ktorej autorky vo významnej miere reagovali na aktuálne skúsenosti materských škôl s tvorbou školských vzdelávacích programov ako s realizáciou výchovno-vzdelávacej činnosti v podmienkach dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov.

Súčasťou aktivít realizovaných v rámci národného projektu je aj vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti obsahovej reformy výchovy a vzdelávania, inovácií v didaktike, v oblasti využívania digitálnych technológií, ako aj v oblasti školského manažmentu. Vychádzajúc z diskusií uskutočňovaných počas vzdelávacích podujatí v rámci národného projektu sa pristúpilo k vypracovaniu Metodiky predprimárneho vzdelávania.

Predpokladáme, že jej obsah bude pre väčšinu z vás inšpiratívny a že vám pomôže zorientovať sa v mnohých odborných problematikách súvisiacich s výchovou a vzdelávaním v materských školách, s riadením materských škôl a tiež s tvorbou, alebo prípadnými úpravami, zmenami vašich školských vzdelávacích programov.

Ak hovoríme o metodike, máme na mysli viacero významov tohto pojmu. Metodika vo význame pedagogickom, znamená *náuku o spôsoboch výučby v príslušných učebných predmetoch, alebo súhrn metód a spôsobov v určitej oblasti.* (Šalingová, 1988)

Podľa Skalkovej (2007) je *metodika tradičný názov pre odborovú didaktiku, ktorá sa dotýka všetkých vyučovacích predmetov, alebo určitých predmetových oblastí.*

Podobný výklad slova metodika uvádzajú Strmeň a Raiskup (1998). Podľa nich je **metodika súbor metód zameraných na rovnaký objekt, účel alebo cieľ, alebo opis konkrétnej metódy a spôsob jej použitia, teoreticko-praktická schéma určujúca postupy uskutočňovania rôznych činností.**

Na základe uvedených niekoľkých charakteristík môžeme povedať, že predmetná **Metodika predprimárneho vzdelávania je súhrn súčasných odporúčaných spôsobov a metód na prípravu, realizáciu a evalváciu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole.**

Metodika predprimárneho vzdelávania poskytuje široké možnosti uplatnenia rôznych teórií vo výchove a vzdelávaní. Učiteľky v edukačnej praxi majú možnosť výberu konkrétnej teórie výchovy a vzdelávania. Je ale dôležité, aby výber príslušnej teórie rešpektovali nielen v celom školskom vzdelávacom programe, ale predovšetkým vo výchovno-vzdelávacej

činnosti. Preto je výber vhodnej teórie výchovy a vzdelávania veľmi dôležitý a odporúčame mu venovať náležitú pozornosť.

Metodika predprimárneho vzdelávania sa člení podľa teoreticko-metodických oblastí predprimárneho vzdelávania na kapitoly a podkapitoly.

Veríme, že Metodika predprimárneho vzdelávania bude pre vás pomocníkom aj vodcom, priateľom aj spolupracovníkom, je určená pre učiteľky materských škôl, vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl, odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy pracujúcich v oblasti predprimárneho vzdelávania, pre učiteľov stredných odborných škôl a univerzít pripravujúcich budúcich učiteľov pre predprimárne vzdelávanie, ako aj pre žiakov a študentov týchto škôl.

Autori

1. Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania

Milena Lipnická – Daniela Valachová

Teórie výchovy a vzdelávania vo svojej podstate zoskupujú a organizujú idey, názory, ako produkty myslenia a poznania subjektu, či skupiny osôb, o rozvíjaní a formovaní človeka prostredníctvom účinných a vhodných stratégií. Vznikajú ako východisko realizácie zmien vo výchove a vzdelávaní. (Bertrand, 1998) Historicky a spoločensky sa menia v súvislosti s pokrokmi pedagogickej a psychologickéj vedy, ale aj v závislosti od ekonomických, či sociálnych podmienok. Úzko súvisia so psychologickými výskumami a názormi na učenie a jeho podstatu. Hľadajú vzťah medzi psychológiou učenia (sa) a stratégiami výučby. Psychologické zdôvodňovanie procesov učenia a učenia sa slúži na argumentovanie efektívnosti, funkčnosti, vhodnosti výchovných a vzdelávacích postupov a spôsobov.

Teórie výchovy a vzdelávania sa názorovo pohybujú medzi dvomi pólmi, ktoré istým spôsobom preceňujú, podceňujú, či uvádzajú do rovnováhy dva zásadné determinanty výchovy a vzdelávania dieťaťa a to vnútorné a vonkajšie činitele. Bertrand (1998) ich označuje ako **pól subjektu** a **pól spoločnosti**. Teoretické koncepcie obidva póly interpretujú buď v krajných polohách alebo vo vzájomnej interakcii, kombinácii, či rôznom pomere ich významnosti pre dieťa a spoločnosť. Vo všeobecnosti **ovplyvňujú pedagogické myslenie a smerovanie prístupov k výchove a vzdelávaniu, čím prinášajú varianty didaktických koncepcií do pedagogickej praxe**. Teórie výchovy a vzdelávania umožňujú pedagógom odpovedať na otázky vo výchove a vzdelávaní a vysvetľovať problémy s nimi spojené, aby si tvorili, upravovali a zdôvodňovali vlastnú didaktickú koncepciu.

Učiteľka pedagogicky myslí a koná na základe svojho poznania, názorov, presvedčenia a postojov. Učiteľkino uvažovanie o výučbe nemôže byť intuitívne, nesystematické a stereotypné. **Ako expertka na výchovu, vzdelávanie má byť spôsobilá plánovať, realizovať a hodnotiť výučbu na základe analytických, reflexívnych a hodnotiacich činností v teóriách výchovy a vzdelávania a to najmä tých, na ktorých stavia vlastnú didaktickú koncepciu**. (Turek, 2008) Pre teoretickú reflexiu prakticky realizovanej výučby je typické, že učiteľka vždy dokáže vlastnú didaktickú koncepciu zdôvodňovať, vysvetľovať a v odbornom diskurze obhajovať, samozrejme permanentne a flexibilne aktualizovať, upravovať (aj nanovo tvoriť) v prospech pozitívnych zmien v rozvoji osobnosti dieťaťa aj sebarozvoji v roli profesionála.

Školská reforma u nás otvorila cesty pre inovácie vo výchove a vzdelávaní. Naplnenie reformných ideálov na úrovni štátu, ale závisí od reformy subjektívnych kvalít profesionálov, ktorí ich vo výchovno-vzdelávacej praxi uskutočňujú. Akákoľvek vonkajšia podpora učiteľky na ceste premeny nemôže byť efektívna, ak sa učiteľka s ňou vlastným presvedčením nestotožní aj naopak. Očakáva sa, že učiteľka bude informovaná a aktívne zapojená do rozvíjania pedagogického (seba)poznania. Kvalitný poznatkový základ učiteľky z pedagogiky, didaktiky a metodiky, dáva predpoklad reorganizácie jej myslenia, aby bola spôsobilá pohotovo, tvorivo a odborne erudovane riešiť rozmanité pedagogické situácie. Skvalitňovanie procesu výučby znamená, že učiteľka v pedagogickej činnosti dokáže uplatňovať myšlienkové operácie na to, aby pochopila a adekvátne riešila vzťahy teoretického a praktického, explicitného a implicitného, štátom garantovaného a subjektívneho, t. j. aby kriticky rozmýšľala o optimálnych stratégiách výchovy a vzdelávania zverených detí. Učiteľkino poňatie výchovy a vzdelávania je výsledkom jej slobodného myslenia a zodpovedného rozhodovania sa v teoreticko-didaktických koncepciách učenia detí (behavioristickej, kognitivistickej, konštruktivistickej, humanistickej). Je to kognitívna aktivita a schopnosť vidieť dieťa, procesy a elementy výchovno-vzdelávacej praxe komplexne, vo vzájomných didaktických väzbách a kauzalitách. Individuálna, učiteľkou uplatňovaná didaktika a metodika výchovy a vzdelávania nemôže byť tvorená a realizovaná ako technologický postup zdokonaľovania dieťaťa alebo procesov výchovy a vzdelávania, teda aj seba samej ako učiteľky. Vždy je syntézou súvislostí rozvoja osobnosti dieťaťa,

pedagogických procesov a javov v určitom čase, podmienkach a priestore. Z tohto dôvodu rozmanitosť teórií výchovy a vzdelávania a z nich odvodených didaktických koncepcií je pre učiteľku možnosťou voľby práve tej najvhodnejšej.

Existuje niekoľko delení teórií výchovy a vzdelávania. Sú rozdelené podľa toho, ktorý autor ich spracoval, v ktorom období vznikli aj podľa iných kritérií. Zelina (2004) navrhol nasledujúce rozdelenie teórií výchovy a vzdelávania:

Reflexívno-predvedecké teórie (do roku 1900)

Zaraďuje sem klasické staroveké a stredoveké prístupy, akademické tradičné teórie výchovy a vzdelávania a z autorov uvádza Sokrata, Rousseaua, Komenského, Pestalozziho, Locka, niektoré spiritualistické a náboženské koncepcie.

Pragmaticko-behaviorálne teórie

Patria sem teórie, ktoré účelovo slúžia niekomu, alebo niečomu inému okrem osobnosti, resp. málo rešpektujú vnútorné determinanty sebarozvoja a rozvoj osobnosti učiaceho sa. Pragmatizmus hlása, že poznanie má slúžiť životu. V koncepciách behaviorizmu sa človek stáva nástrojom či strojom a jeho výchova je riadená podnetmi a stratégiami posilňovania reakcií bez ohľadu na to, čo sa deje vnútri osobnosti, s ohľadom na cieľ, užitočnosť aktivity.

Kognitivisticko-scientistické teórie

Zámerom je poskytnúť deťom čo najširšie a najhlbšie všeobecné vzdelanie a čo najviac v nich rozvinúť poznávacie procesy. Vychádza z modelu vzdelaného, múdreho človeka.

Kognitivismom označujeme smer, ktorý na človeka nehľadí len ako na spracovateľa informácií, ale všíma si aj sociálne interakcie a spôsoby jazykových významov, ktoré pritom prebiehajú. Ide o to, aby sa človek vyrovnal so svetom symbolov a ich znakov a aby sa postupne dostával na vyššie kognitívne úrovne spracovania kultúrnych znakov.

Scientizmom označujeme prúd v teórii edukácie, ktorý kladie dôraz na to, aby žiak, študent poznal čo najviac z jednotlivých vied, vedných disciplín. Dôraz sa kladie na učebný obsah, učebnú látku, jej množstvo, správnosť výberu učiva, osvojenie žiakmi, na čo sa často používajú písomné overovacie skúšky. Najznámejším predstaviteľom klasického kognitivismu je L. S. Vygotský (1896 – 1934). Jednu z najznámejších teórií vývinových štádií osobnosti vytvoril J. Piaget. Podľa tejto teórie medzi subjektom a okolitým svetom prebieha zo začiatku sústava špecifických reakcií, neskôr uvedomelých operácií. Sústavy, štruktúry, útvary nie sú statické, ani vopred dané, ale sú v pohybe. Teda prechádzajú vývojom, v ktorom sa uplatňuje tak intelekt, ako aj emócie. (Kiczko, 1997)

Humanisticko-personologické teórie.

Humanizmus vyjadruje vieru v ľudskosť ako základ bytia človeka, ale aj spôsob bytia ľudí navzájom. Personológia vyjadruje myšlienku, že základom je ľudská jedinečnosť, individualita, osobnosť, z ktorej treba vychádzať pri stanovovaní ostatných hodnôt. V tejto skupine sú najsilnejšie teoretické prúdy pedagogiky, psychológie, sociológie. Zaraďujeme sem všetky školy a snaženia, trendy a koncepcie ktoré:

- zdôrazňujú ľudskú, humánnu stránku výchovy a vzdelávania, celostnosť osobnosti a jej výchovy,
- uprednostňujú fenomenologickú analýzu pred ostatnými možnosťami poznania,
- akcentujú rozvíjanie nonkognitívnych stránok osobnosti pred rozvojom vedomostí a rozvojom kognitívnych funkcií,
- v centre ich pozornosti je osoba – persona, dieťa, človek,
- veria, že každého človeka v každom veku je možné zdokonaľovať.

Patria sem: *humanisticko-personologické teórie, psychoanalytické teórie, existencionálne teórie v pedagogike, humanistické teórie, celostná pedagogika, hnutie otvorenej školy,*

hermeneutická pedagogika, kooperatívne vyučovanie, globálna výchova, teória emocionálnej inteligencie, tvorivo-humanistická výchova.

Informačno-multimediálne teórie.

Ide v nich o využitie výsledkov výskumov a skúseností z oblasti kybernetiky, počítačov, umelej inteligencie, komunikačných technológií, informatiky v edukačnom procese.

Vzhľadom na významnú preferenciu v praxi materských škôl v Slovenskej republike, sa v nasledujúcom texte podrobne venujeme **osobnostne orientovanej výchove a vzdelávaniu**.

Zameranie výchovy a vzdelávania na jedinečnosť a individualizovaný rozvoj osobnosti dieťaťa je výsledkom antropologickej orientácie v pedagogike. „Obrat k dieťaťu“ priniesol do výchovy a vzdelávania hodnoty humanizmu a demokracie, ktoré podporujú individuálny rast dieťaťa, realizáciu jeho potencialít, sebarozvoj a zároveň zdôrazňujú potrebu pomoci a ochrany dieťaťa a význam socializačných procesov. (Spilková, 2008)

Osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie je jednou z ciest optimalizácie rozvoja dieťaťa, aby sa cítilo zdravé, šťastné, spokojné a úspešné, aby sa mohlo učiť pre seba čo najefektívnejším spôsobom, tempom a takou metódou, prostredníctvom ktorej môže získať čo najviac na úrovni svojho osobného maxima. (Švec, Š., 1995) Subjektívna pohoda uľahčuje dieťaťu zachovávať rovnováhu medzi sebou samým (slobodným a jedinečným sebarozvojom) a svetom (inými ľuďmi a hodnotami, požiadavkami sociálneho a kultúrneho prostredia). Osobnostný rast dieťaťa v sociálnych podmienkach a spoločne zdieľaných hodnotách sa uskutočňuje aktívnym učením sa predovšetkým v hrách a v rozmanitých životných činnostiach a situáciách, v ktorých na seba pôsobia, kooperujú a vzájomne sa obohacujú slobodné a jedinečné osobnosti.

Prístup orientovaný na rozvoj osobnosti dieťaťa je osobným rozhodnutím učiteľky o vlastnej pedagogickej činnosti vo vzťahu k dieťaťu v konkrétnom čase a podmienkach a to vždy v súlade s jeho pozitívnou výchovou a vzdelávaním a dôležitými hodnotami osobnej aj sociálnej kultúrnosti.

Osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie rešpektuje štyri základné princípy (Kosová, 2007):

1. **Jedinečnosť dieťaťa** znamená, že každé dieťa je iné a má zostať iné, aj keď prejde procesom výchovy a vzdelávania. Rôzne deti budú mať rovnaké šance iba vtedy, ak učiteľka bude mať k nim iný prístup podľa úrovne ich rozvoja. Rovnakosť však musí byť v dávaní lásky, možností a priestoru na sebaujadrenie sa, v spravodlivom práve (prezumpcia neviny) a v dodržiavaní dohodnutých pravidiel. V pedagogickej praxi to znamená individualizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. prispôsobovanie sa potrebám a záujmom dieťaťa pri diferencovanom učebnom postupe a diferencovaných učebných materiáloch. (podľa Švec, Š., 1995)
2. **Sebarozvoj dieťaťa** vychádza z vnímania dieťaťa nie ako pasívneho poslucháča, ale ako aktívneho subjektu. Predpokladá používanie takých postupov, v ktorých si dieťa samo pred seba stavia dosiahnuteľné ciele a čo najviac je pri ich dosahovaní činorodé a samostatné. Všetko, čo dieťa dokáže urobiť, má urobiť samo. Súčasne má byť vedené k uvedomelej autoregulácii, k rozhodovaniu o sebe, o svojom učení sa. Základom sebarozvoja je využívanie metód, v ktorých je dieťa nielen čo najviac samostatne činné, ale aj metód, v ktorých musí spolupracovať s inými. V nich sa spája individuálna slobodná voľba a sociálny rozvoj dieťaťa.
3. **Celostnosť rozvoja osobnosti** predpokladá dať vo výchove a vzdelávaní priestor na rovnomerný rozvoj všetkých stránok osobnosti dieťaťa a nezdôrazňovať jednostranne len niektorú, napr. len kognitívnu (poznávacie procesy, osobitne pamäť). Celostnosť znamená aj vyvážený rozvoj oboch mozgových hemisfér. Vyžaduje využitie všetkých

kanálov a zdrojov poznania, t. j. aj individuálnej detskej skúsenosti. Pri činnosti alebo psychickej aktivite vzniká zážitok, zo zážitku sa tvorí konkrétna skúsenosť, na jej základe si dieťa konštruuje konkrétny poznatok, z konkrétnych poznatkov môže zovšeobecňovať. Tým si tvorí pevný pozitívny vzťah k poznávaniu. Celosťnosť rozvoja osobnosti dieťaťa sa dosahuje v uplatňovaní variability rozvojových cieľov a tiež aktivizujúcich metód a foriem.

4. **Priorita personálnej roviny výchovy a vzdelávania** zastrešuje rozmanitosť vzťahov, do ktorých dieťa v procese učenia sa vstupuje. Dôležitý je predovšetkým interpersonálny vzťah učiteľky a dieťaťa, ktorý učiteľka vedome navodzuje tak, aby poskytovala dieťaťu priestor pre aktívny sebarozvoj. Nedirektívny, facilitujúci vzťah učiteľky a dieťaťa sa vníma ako podstatný, lebo práve on rozhoduje o tom, či si dieťa pripúšťa pôsobenie učiteľky, a či učiteľka navodí psychické dispozície u dieťaťa, ktoré aktivizujú jeho rozvoj. Vzťah učiteľky a dieťaťa je tým hlbší, čím viac uspokojuje potreby oboch partnerov. Dieťa bude mať k učiteľke tým lepší vzťah, čím viac bude vzťah uspokojovať jeho vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby. Podmienkou úspešnej výchovy a vzdelávania dieťaťa je vytvorenie neohrožujúceho a nemanipulatívneho medziosobného vzťahu, ktorý umožní, že sa dieťa skutočne otvorí pôsobeniu učiteľky a bude sa aktívne meniť.

Rozvoj osobnosti dieťaťa podľa Kosovej (2007) predstavuje **celostný produktívny proces vzostupných kvantitatívnych, ale najmä kvalitatívnych, relatívne trvalých zmien u dieťaťa smerujúcich k uvedomenému sebariadeniu ľudsky hodnotného osobného rastu a sebarealizácie** (t. j. nie reprodukcia kvalít iného, ale produkcia nových kvalít seba samého). Realizuje sa nielen prostredníctvom sociálneho učenia a sociálnej interakcie, ale aj prostredníctvom sebariadiacich aktivít na základe slobodného, ale zodpovedného rozhodovania (plánovania, organizovania, korekcie a vyhodnocovania vlastnej činnosti). Rozvoj osobnosti môže byť dôsledkom tak spontánneho vývinu a nezámerých vplyvov, ako aj premysleného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.

Rozvoj osobnosti dieťaťa „Od seba k svetu“ (Lipnická)

Individuálny vývin dieťaťa pod vplyvom zrenia a učenia sa			Vývin
sociálny	psychický	biologický	
nadobúda v aktívnom živote dieťaťa sociálnu povahu vo forme rozvoja			Rozvoj
postojov	vedomostí	schopností	
ktoré sú v edukácii zámerne zdokonaľované a to v oblasti			
sociálno-emocionálnej vychovávaním	kognitívnej vzdelávaním	perceptuálno-motorickej vycvičováním	Sociokultúrny rozvoj (aj v predprimárnom vzdelávaní)
v sociokultúrne hodnotných a uznávaných obsahoch viacerých podoblastí vzdelávacích oblastí (pohybovej, zdravotnej, prírodovednej atď.). tak, že dieťa nadobúda komplex kompetencií pre činnosti a vzťahy			
komunikačno-hodnotiace	komunikačno-poznávacie	komunikačno-pretváracie	
ktoré dieťa sústavne a vedome mení a tým aktualizuje vlastný vzťah k sebe a k svetu (iným ľuďom, kultúre, prírode, spoločnosti)			Sebarozvoj

Osobnostne orientovanú výchovu a vzdelávanie ďalej charakterizujú:

- **Zameranosť na identitu** (totožnosť so sebou samým, byť tým, čím naozaj som) sa začína najmä po zlomovom období sebaoznačenia ako **ja** a to zvyčajne po druhom roku života. Obratu dieťaťa k sebe samému treba venovať vo výchove a vzdelávaní pozornosť. **Aktualizovanie ja** sa u dieťaťa deje **prostredníctvom sociálneho zrkadla**, keď druhí na prejavy dieťaťa reagujú a tým mu poskytujú jeho obraz seba. Od neho závisí, ako sa bude rozvíjať sebapoňatie dieťaťa. Dôležité je, aby sebapoňatie dieťaťa bolo aktivizujúce,

ale aj reálne, radostné, pozitívne, sebaisté, odvážne, aby dieťa verilo sebe a svojim schopnostiam. Zameranie výchovy a vzdelávania na pozitívny rozvoj identity, napomáha vývinu sebapoňatia, na ktorom je založená zdravá sebadôvera a otvorený vzťah k druhým ľuďom, k svetu a úlohám.

- **Zameranosť na autoreguláciu** (ovládanie seba samého, sebariadenie, sebaorganizovanie) je neoddeliteľnou súčasťou identity dieťaťa. Aké má dieťa vytvorené sebapoňatie, k akej identite dospelo, to zásadne ovplyvňuje ako seba samo riadi, ovláda, organizuje – teda autoreguluje. Zameranie výchovy a vzdelávania na rozvoj autoregulácie znamená sústavné vedenie dieťaťa, aby malo nad sebou kontrolu, aby dávalo na seba pozor, aby bolo schopné mobilizovať svoje sily pri prekonávaní prekážok, pri návale negatívnych emócií, ovládalo momentálne impulzy a uvažovalo nad dôsledkami svojich činov a správania, rešpektovalo určité pravidlá atď. Dieťaťu je potrebné pomáhať, aby si vytváralo základy svojho charakteru a mobilizovalo svoje schopnosti a sily, keď je to potrebné, keď to prináša radosť jemu samému aj blízkym ľuďom, keď to pomáha dobrej alebo spoločnej veci. (Helus, 2004, 2008)
- **Zameranosť na spontánnosť, samostatnosť a tvorivosť** je u dieťaťa dôležitá na budovanie základov osobného životného pocitu a prístupu na zvládanie a riešenie životných situácií a činností. Znamená vedenie a podporovanie dieťaťa v spontánnom, samostatnom, tvorivom vyrovnávaní sa so svetom a jeho súčasťami predovšetkým prostredníctvom hry.

Niektoré znaky vzťahu dieťaťa a učiteľky v osobnostne orientovanej výchove a vzdelávaní

Dieťa	Učiteľka
Je hodnotná osobnosť , má svoju hodnotu a dôstojnosť, je svojská individualita, ktorá niečo znamená, ktorá niečím dôležitým a zaujímavým môže obohacovať ostatných. (Kosová, 2007)	Prejavuje dieťaťu úctu, lásku a pozornosť, prijíma dieťa bezpodmienečne, neponižuje ho, nezastrašuje a neposmieva sa mu, aj keď sa práve prevínilo alebo neuspelo, rešpektuje práva a slobodu dieťaťa, vyžaduje od neho zodpovednosť a uvedomené (nie nútené) plnenie si povinností, verí v schopnosti dieťaťa, pomáha dieťaťu svoju osobnosť tvoriť pozitívne.
Je potencialita , ktorá neustále mení svoje kvality, pretože to potrebuje. (Kosová, 2007) Túžba po poznaní je dieťaťu vlastná, vrodená, chce sa učiť nové veci, porozumieť okolitému svetu, byť samostatnejšie, mať viac kompetencií. (Mertin – Gillernová, 2003)	Poskytuje dieťaťu možnosť osobného rozvoja – rozvoja seba samého, vyjadruje vieru v zlepšenie sa dieťaťa, dieťa vníma pozitívne, ako neustále sa meniace, ktoré sa cez vlastné úsilie zlepšuje, kultivuje, podporuje jeho bádateľské aktivity, nepripúšťa negatívny pohľad na dieťa a jeho rozvojové možnosti, neorientuje sa na vyhľadávanie jeho chýb a zlyhaní.
Je osobnosť slobodná , ktorá si svojbytno uvedomuje svoje možnosti a schopnosti a tieto prospešne a aktívne uplatňuje na základe vlastných rozhodnutí, pritom rešpektuje slobodu a nezávislosť iných a zároveň zodpovedná , ktorá zvažuje svoje rozhodnutia, konanie a činy, pričom túto zodpovednosť neprenáša na iných.	Je prirodzenou autoritou, ktorá má z pozície zodpovednosti za vzdelávanie dieťaťa v školskom systéme právomoci, ale nepatrí jej moc nad dieťaťom, t. j. spoločne s deťmi vyjednáva pravidlá spolužitia a spolupráce v triede tak, aby bol zaistený priestor pre slobodu a zodpovednosť všetkých zúčastnených. (Spilková, 2008)
Je bytosť , z organizmu ktorej, z jej vnútra, vyvierajú potreby, túžby, záujmy či tendencie rozvíjať sa, realizovať vlastné vývinové možnosti.	Vyberá pre dieťa optimálne ciele, metódy a formy výchovy a vzdelávania, tvorí podmienky na rozvoj plnohodnotnej a sebarealizujúcej sa osobnosti dieťaťa.

Je schopné vnímať, prežívať a prejavovať šťastie, lásku a sympatie a je schopné byť ušľachtilým spôsobom sám sebou.	Uplatňuje nedirektívne prístupy, neformálne správanie, je empatická, poskytuje dieťaťu istotu a podnety, ale aj slobodu, aby mohlo uplatniť svoje vnútorné zdroje.
Je kompetentné , samostatne myslí, schopné aktívne sa spolupodieľať na vlastnom rozvoji. (Spilková, 2008)	Umožňuje dieťaťu nepretržite využívať vlastné jedinečné schopnosti a vedomosti v bohatom stimulačnom prostredí. Dieťa vhodnou motiváciou a rozmanitou ponukou činností vedie k aktívnemu a samostatnému učeniu sa.
Je schopné, v základe dobré, poslušné, tvorivé a spoločenské , ktoré túži po poznaní, samostatnosti, dôvere a láske a je aktívne pri naplňovaní vlastných túžob a možností. (Mertin – Gillernová, 2003)	Vytvára pozitívnu sociálnu a emocionálnu klímu, založenú na dôvere, bezpečí, vzájomnej úcte, tolerancii, empatii, spolupráci, rešpektovaní pravidiel atď.
Je aktívne , pripravené učiť sa a tým uskutočňovať zmeny seba samého.	Podporuje prirodzenú zvedavosť, čínorodosť a tvorivosť dieťaťa. Je partnerom dieťaťa, sprievodcom a facilitátorom jeho učenia sa, poskytuje dieťaťu možnosť výberu viacerých zdrojov učenia sa, ktoré mu dávajú zmysel, ktoré považuje za užitočné a potrebné. Učí dieťa učiť sa.

Učiteľka pri plánovaní, projektovaní, programovaní výchovno-vzdelávacích činností vždy vychádza z toho, aké dieťa je a akým sa môže stať. Spoločenské požiadavky koncipované v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie vníma ako dôležité pri stanovovaní cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania, avšak akými cestami ich dosiahne, kedy ich dosiahne a či sú vôbec pre konkrétne dieťa aktuálne, to závisí najmä od stupňa jeho rozvoja. Akákoľvek výchova a vzdelávanie sa deje so zámerom dosiahnuť u dieťaťa učenie sa, resp. trvalú zmenu. To je však možné, len ak dieťa výchovno-vzdelávacie vplyvy istým spôsobom spracuje, teda zvnútorňuje si ich, akceptuje ich, identifikuje sa s nimi, urobí ich nástrojom vlastného myslenia a konania, a tak vytvára predpoklady na zmenu svojej osobnosti. (Kosová, 2007)

Individualizácia (individuálny prístup) vo výchove a vzdelávaní dieťaťa

Učiteľka u dieťaťa pozná	Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa
potreby a záujmy, rozvojové potenciality	je citlivá k potrebám, potencialitám a k jeho životnej situácii, zvažuje význam a zmysel niektorých cieľov výchovy a vzdelávania, činností a situácií učenia (sa) pre dieťa,
špecifiká ontogenetického vývinu	berie do úvahy vývinové predpoklady dieťaťa na učenie sa (napr. kognitívny štýl, štýl učenia sa, inteligenciu, prevažujúci temperament, vôľové, charakterové a sociálne kvality osobnosti dieťaťa, druh a stupeň postihnutia, narušenia),
aktuálnu úroveň jeho vedomostí, schopností, postojov	usporadúva (hierarchizuje) ciele v postupnej náročnosti vzhľadom na aktuálnu úroveň kognitívneho, perceptuálno-motorického a sociálno-emocionálneho rozvoja dieťaťa,
čo potrebuje pre život aj ďalšie vzdelávanie	operacionalizuje ciele – pripravuje konkrétne činnosti, ktoré tým, že dieťa ich uskutoční, dosiahne sa u neho rozvojová zmena t. j. dieťaťu umožňuje: - získavať skúsenosti s ohľadom na práva, záujmy, názory a hodnoty iných detí a dospelých, - učiť sa v prirodzených situáciách života, s bohatou ponukou námetov, variabilitou podmienok a alternatív, aby bolo kompetentné na ich zvládanie, riešenie, tvorivé obohacovanie,

pozitívne znaky, výnimočnosti v rozvoji osobnosti	dieťa nevníma ako deficitný model, výberom metód, foriem a konkrétnych činností umožňuje dieťaťu pozitívne rozvíjať svoje silné stránky osobnosti a kompenzovať slabé stránky, eliminovať ohrozenia.
Individualizácia v podmienkach skupiny (Opravilová, 1998) prináša pre učiteľku slobodu vo výbere výchovno-vzdelávacích cieľov, metód a spôsobov činností, aby sa zosúladiли vývinové možnosti aj osobnostné rozvojové potenciality každého jednotlivého dieťaťa s rozvojovými potencialitami ostatných detí v triede a to v smere porovnateľných kompetencií absolventa predprimárneho vzdelávania.	

Individuálny prístup je pedagogický princíp. Učiteľka jeho rešpektovaním obracia pozornosť k dieťaťu a k jeho špecifickým kvalitám osobnosti. Individuálny prístup je pomocou pre dieťa, uľahčovaním jeho učenia sa a podporou jeho sebarozvoja.

Individuálny prístup môže mať úroveň:

1. **situáciu** – pomoc v konkrétnom čase, situácii, činnosti, keď to dieťa potrebuje,
2. **adaptačnú** – sústavné prispôsobovanie výchovy a vzdelávania (plánovaním, realizáciou aj hodnotením) do najvyššej možnej miery všetkým deťom v triede, aby sa každé dieťa optimálne rozvíjalo podľa svojich možností a schopností v spoločnom (kooperatívnom) učení sa s ostatnými,
3. **komplexnú** (adresnú) – vopred premyslené ciele, prostriedky aj podmienky učenia sa konkrétneho dieťaťa, ktoré zohľadňujú jeho aktuálne rozvojové dispozície, možnosti učiť sa, t. j. individuálny vzdelávací program **šitý na mieru konkrétneho dieťaťa**.

Individuálny prístup predchádza zlyhaniu, neúspešnosti dieťaťa vo výchove a vzdelávaní, umožňuje dieťaťu získavať pre sebarozvoj čo najviac kvalitných a primeraných podnetov.

Každému dieťaťu by sa malo dostať také individuálne vybavenie, aby dosiahlo podľa svojich možností maximálny stav personálnej, sociálnej aj vzdelávacej kultivácie. Tento zámer naznačený v komuniké ministrov školstva OECD (In Koťátková, 2008) môže ovplyvniť smerovanie predprimárneho vzdelávania v zmysle štyroch princípov:

1. **Dôraz vo vzdelávaní je kladený na rozvoj ľudského a sociálneho potenciálu.**
 - Okrem rozvíjania ľudských vzťahov sa očakáva podpora kvalitného výkonu tak, ako to dovoľujú predpoklady dieťaťa.
 - Predpokladá sa podpora schopností detí, ktoré vedú k pochopeniu a analyzovaniu spoločenských situácií a kompetencií ich riešiť.
2. **Dôležité je pretvárať informácie na poznatky a spôsobilosti tak, aby boli kvalitné aj pre život dieťaťa účelné a aby platilo, že poznatok je viac, než len informácia.**
 - Vyžaduje sa hľadať na učenie sa dieťaťa komplexné a zmysluplné situácie a činnosti.
3. **Vytváranie spoločných komunikatívnych spoločenstiev s maximálnou snahou nikoho nevyčleňovať.**
 - Nemalo by dochádzať k sociálnemu vyčleňovaniu detí z akýchkoľvek dôvodov.
4. **Dôraz je kladený na kvalitné vzdelávanie, ktoré má v sebe zakomponované teórie a výskumy, a to ako v obsahu, tak aj v metódach.**

„Nie je nič nespravodlivejšie, ako rovnaké zaobchádzanie s nerovnakými ľuďmi.“ (Americký psychológ P. F. Brandwein In Opravilová, 1998)

2. Podstata Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

Katarína Guziová – Mária Podhájecká

Podstata **Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie** spočíva v novej štruktúre programu, ktorá sa viaže na obsahové zmeny vyplývajúce zo školského zákona.

Najvýraznejšie zmeny oproti predchádzajúcemu základnému pedagogickému dokumentu **Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách** (MŠ SR, 1999) sú v **Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie** vo vymedzení profilu absolventa – vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho stupňa **prostredníctvom kľúčových kompetencií dieťaťa**. Obsah výchovy a vzdelávania je štrukturovaný do **tematických okruhov** a v ich rámci do **vzdelávacích oblastí** a **vzdelávacích štandardov**. Vzdelávacie štandardy a kľúčové kompetencie tvoria jadro programu.

Kľúčové kompetencie dieťaťa a **vzdelávacie štandardy** vymedzujú, ktoré kompetencie (spôsobilosti), schopnosti, vedomosti, zručnosti, návyky a postoje má dieťa dosiahnuť pred vstupom do 1. ročníka základnej školy. (Kľúčovým kompetenciám dieťaťa a ich rozvíjaniu sa osobitne venujeme v kapitole č. 9)

Štruktúra **Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie** má svoju vnútornú logiku. **Kľúčové kompetencie sa viažu na všetky aspekty dosiahnutia školskej spôsobilosti a získanie základov pre rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať po celý život**. Pri stanovení kategórií kľúčových kompetencií a vymedzení ich obsahovej náplne sa vychádzalo z potreby rešpektovať celostný rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku.

Štrukturálnym základom pre vymedzenie obsahu výchovy a vzdelávania sa stali **tematické okruhy**, ktoré pokrývajú celý rozsah poznania dieťaťa a dosiahnutie jeho rozhodujúcich osobnostných charakteristík a vlastností vzhľadom na vývinové špecifiká od utvárania vlastnej identity cez nadobúdanie sebadôvery a zdravého sebavedomia až po také sociálno-emocionálne schopnosti ako napr.: schopnosť spolupracovať v hre alebo inej činnosti, schopnosť samostatne sa rozhodovať, pomáhať druhým, vedieť sa podeliť, nenásilne riešiť konflikty až po elementárne základy zvládania záťažových situácií atď.

Program je integrovaný do štyroch tematických okruhov:

- Ja som
- Ľudia
- Príroda
- Kultúra (Podhájecká, In Podhájecká a kol. 2006)

Prostredníctvom programu sa realizuje kontinuálnou (plynulou) na seba nadväzujúcou dennou pedagogickou činnosťou rozvoj osobnostných kvalít a potencialít dieťaťa v poznaní:

- samého seba a utvorenie vlastnej identity,
- sveta ľudí a utvárania všeľudských etických hodnôt,
- prírody a vzťahu a úcte k prírodnému prostrediu,
- kultúry a vzťahu a úcte k nej.

Vzdelávacie oblasti sú súčasťou každého tematického okruhu, majú analogicky ako kľúčové kompetencie súvis so školskou spôsobilosťou.

Vzdelávacími oblasťami sú:

- perceptuálno-motorická,
- kognitívna a
- sociálno-emocionálna.

Vo vzdelávacích štandardoch (obsahových a výkonových) sa zdôrazňuje aj **rozvíjanie postojov dieťaťa**, ktoré zahŕňajú všetky jeho zložky – kognitívnu, afektívnu aj konatívnu.

V **obsahových štandardoch** sa nachádza obsah, ktorý rešpektuje vývinové potenciality (možnosti) a potreby dieťaťa, opiera sa o detskú skúsenosť a poznanie, viaže sa ku konkrétnemu výkonu dieťaťa. Možno ich chápať ako **záväzok pre učiteľku**. Obsahové štandardy obsahujú **základný rozsah učiva** (minimum učiva), ktorý má dieťa zvládnuť primerane svojim rozvojovým možnostiam. Predstavujú prostriedok vzdelávania detí predškolského veku a slúžia na rozvíjanie základov kľúčových kompetencií, ktoré sú nevyhnutné z hľadiska prípravy na školu a na život vôbec. **Učiteľky by mali dôsledne poznať obsahové štandardy a vedieť k nim správne priradiť výkonové štandardy. Najprv je nejaký obsah činností, až potom je výkon činností.** Obsahové a výkonové štandardy spolu tvoria **nedeliteľný celok**.

Výkonové štandardy sú formulované v špecifických cieľoch prostredníctvom činnostných slovies v súlade s rôznymi taxonómiami vzdelávacích cieľov (podľa revidovanej taxonómie Blooma, ktorú revidovali jeho žiaci, ďalej taxonómiu Hilla, Kratwohla, Williamsa, Massia, Harrowovej, Simpsonovej, Dave, Tollingerovej, Zelinu, Zelinovej a ďalších). V *Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* poukazujú na základné učivo, kľúčové kompetencie, aplikáciu a postoje. Koncipované sú ako **cieľové požiadavky**, ktoré má **dosiahnuť dieťa na konci predškolského veku**, aby získalo predprimárny stupeň vzdelania.

Pojmy kľúčové kompetencie, tematické okruhy, vzdelávacie oblasti a vzdelávacie štandardy sú v *Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie nové*. Ich používanie vyplýva z ich uvádzania v školskom zákone (245/2008) a súvisí so skutočnosťou, že materské školy tvoria súčasť sústavy škôl poskytujúcich stupeň vzdelania. Tieto pojmy okrem tematických okruhov sa používajú aj v štátnych vzdelávacích programoch na vyšších stupňoch vzdelávania. Prirodzene, určité odlišnosti v chápaní týchto pojmov sú najmä vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku.

Dosahovanie výkonových štandardov v materskej škole je potrebné chápať s ohľadom na individualitu detí, relatívne aj u tých detí, ktorých vývin prebieha v norme. Deti, u ktorých bol na základe diagnostikovania školskej nespôsobilosti stanovený odklad plnenia povinnej školskej dochádzky si vyžadujú opakované edukačné pôsobenie. Deti, u ktorých bolo diagnostikované nadanie ich môžu dosiahnuť skôr, pred dovŕšením šiesteho roku veku a deti, ktorých vývin zaostáva v určitých oblastiach, niektoré výkonové štandardy dosiahnu až po opakovanom edukačnom pôsobení.

V nasledujúcom texte vysvetlíme pojmy, ktoré sú súčasťou *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* podľa toho, ako sú definované v *Pedagogickom slovníku* (Průcha – Walterová – Mareš, 2009) a vo *Všeobecnej didaktike*. (Petlák, 1997)

Cieľ výchovy – v najvšeobecnejšej podobe ucelená predstava (ideál) predpokladaných a žiaducich vlastností, ktoré možno získať výchovou => *cieľ výchovného pôsobenia*. (Průcha – Walterová – Mareš, 2009)

Ciele výchovného pôsobenia v *Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* stavajú na cieľoch výchovy (ideáli) podľa *Milénia – Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*, na základe ktorého by sa z dieťaťa mal stať dobrý, múdry, aktívny, šťastný a zodpovedný človek. (Turek – Zelina – Rosa, 2002)

Vzdelávacie cieľ je jedna z kľúčových didaktických kategórií, vymedzujúcich: 1. účel, zámer výučby, 2. výstup, výsledok výučby. Progresívnym trendom je charakterizovať ciele v podobe dosahovaných kompetencií. Ciele zahŕňajú: 1. hodnoty a postoje, 2. produktívne činnosti a praktické zručnosti, 3. poznatky a porozumenie. Sú formulované vo vzdelávacích programoch. (Průcha – Walterová – Mareš, 2009)

Kľúčové kompetencie tvorí súbor požiadaviek na vzdelávanie, zahrňujúcich podstatné vedomosti, zručnosti a schopnosti univerzálne použiteľné v bežných pracovných a životných situáciách. Nie sú viazané na jednotlivé predmety (v prípade materských škôl na vzdelávacie oblasti, pozn. autorov), ale mali by byť rozvíjané ako súčasť všeobecného základu vzdelávania. V rámci tejto snahy sú vymedzené kľúčové kompetencie, ktoré si majú osvojiť mladí Európania. (Průcha – Walterová – Mareš, 2009)

V *Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* sú vymedzené druhy kľúčových kompetencií a jednotlivé kompetencie dieťaťa v závere predprimárneho vzdelávania, ktoré v sebe zahŕňajú podstatné schopnosti, vedomosti, zručnosti a postoje.

Vzdelávacie oblasti sa vzťahujú na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. **Perceptuálno-motorická oblasť** sleduje rozvoj hrubej a jemnej motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, dosiahnutie sabaobslužných zručností a kultúrno-hygienických návykov, rozvoj pracovných a rôznych praktických zručností, technickej tvorivosti atď. **Kognitívna oblasť** zahŕňa rozvoj kognitívnych schopností, vedomostí, kognitívnej tvorivosti atď. **Sociálno-emocionálna oblasť** sa zameriava na rozvoj sociability a emocionality, na rozvoj prosociálneho citenia a správania a súhrnne na rozvoj elementárnych základov emocionálnej a osobnostnej gramotnosti – na dosiahnutie EQ (emocionálny kvocient) a PQ (osobnostný kvocient).

Učebné osnovy – stanovujú v školskom vzdelávacom programe ciele, vymedzujú obsah, rozsah, postupnosť a rozdelenie učiva vyučujúcich predmetov (v prípade materských škôl učiva nie v predmetoch, ale v rámci vzdelávacích oblastí a vzdelávacích štandardov pozn. autoriek). (Průcha – Walterová – Mareš, 2009)

Z hľadiska uplatňovania *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* sa v pedagogickom prístupe k dieťaťu uplatňuje **osobnostne rozvíjajúci model výchovy a vzdelávania**. Je to model, ktorý kladie dôraz na rozvoj možností (potencialít) dieťaťa, vytvára vzájomný kooperatívny vzťah medzi učiteľkou a deťmi v demokratickej škole. Dieťa je chápané ako:

1. svojbytná osobnosť, nie riadená presne stanovenou reguláciou, usmerňovaním,
2. osobnosť rozvíjajúca sa, nie ako hotová,
3. osobnosť, ktorej možnosti je potrebné rozvíjať, lebo inak nebudú naplno využívané,
4. osobnosť, ktorá má postupne prevziať rozvoj do vlastných rúk, nespoliehať sa na vonkajšie riadenie.

Medzi základné zložky tohto osobnostne rozvíjajúceho modelu patrí napr. saturovanie (nasýtenie) potrieb dieťaťa, podpora seba výchovy, seba vzdelávania a seba zdokonaľovania, rozvíjanie spôsobilosti sa učiť atď. (Průcha – Walterová – Mareš, 2009)

V celkovom kontexte Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sa akcentuje rozvíjanie tvorivosti dieťaťa, ako významnej osobnostnej vlastnosti.

3. Zásady a postup tvorby školského vzdelávacieho programu, pedagogické, legislatívne a obsahové súvislosti

Viera Hajdúková – Oľga Mitrová

Školský vzdelávací program sa riadi požiadavkami školského zákona, štátneho vzdelávacieho programu, vychádza z cieľov a zamerania (profilácie) konkrétnej materskej školy. Je **základným kurikulárnym (cieľovo-programovým) dokumentom**, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v materskej škole.

Pre jednu materskú školu (bez ohľadu na počet tried, ako aj na to, že má napr. viacero alokovaných pracovísk) **sa vypracúva jeden školský vzdelávací program.**

Školský vzdelávací program **sa vydáva** spravidla na obdobie jedného vzdelávacieho cyklu – t. j. spravidla **na tri roky**¹. V závislosti od podmienok konkrétnych materských škôl sa školský vzdelávací program môže vydať aj na kratšie obdobie, po uplynutí ktorého sa reviduje, upravuje, resp. vydáva úplne nový. **Minimálna doba**, na ktorú sa školský vzdelávací program vydáva, je **jeden školský rok.**

Školský vzdelávací program vydáva riaditeľka materskej školy po prerokovaní v pedagogickej rade² a v rade školy.

Školský vzdelávací program **musí byť vypracovaný v súlade s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania** podľa školského zákona a v súlade **s platným** (schváleným a ministerstvom školstva vydaným) **štátnym vzdelávacím programom.**

Školský vzdelávací program musí rešpektovať rozvojové možnosti detí predškolského veku; priestorové, materiálno-technické a personálne podmienky konkrétnej materskej školy a zameranie a profiláciu materskej školy.

Tvorí základ pre každodennú výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľky. Je potrebné aby boli s ním **oboznámení všetci rodičia/zákonní zástupcovia** (aby bol rodičom/zákonným zástupcom v priestoroch materskej školy voľne dostupný); má byť vypracovaný **vecne; zrozumiteľne; neformálne a prehľadne.**

Terminológia použitá v školskom vzdelávacom programe musí byť zhodná s terminológiou použitou v štátnom vzdelávacom programe a s terminológiou používanou v školskom zákone, vo vyhláške o materskej škole a v ostatných všeobecne záväzných právnych predpisoch vzťahujúcich sa na uskutočňovanie výchovy a vzdelávania v materskej škole.

Povinnosť vypracovať a dodržiavať školský vzdelávací program riaditeľka materskej školy ustanovuje § 5 ods. 2 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 596/2003 Z. z.).

Zriaďovateľ si môže vyžiadať od riaditeľky školský vzdelávací program na schválenie (ak sa tak stane, riaditeľka materskej školy mu je povinná ho predložiť na schválenie v zriaďovateľom určenom termíne).

Ak má zriaďovateľ pochybnosť o kvalite obsahu školského vzdelávacieho programu, **môže** požiadať **Štátnu školskú inšpekciu**³, príslušné Školské inšpekčné centrum (ktoré má sídlo v krajskom meste príslušného kraja) o posúdenie súladu školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom a s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona.

¹ Z dôvodu, že väčšina detí navštevuje materskú školu 3 roky.

² **Pedagogická rada nemá oprávnenie neschváliť** školský vzdelávací program, ale **má kompetenciu navrhnúť** jeho **zmenu, doplnenie, úpravu**, lebo všetci pedagogickí zamestnanci materskej školy majú **povinnosť** podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu (v súlade s § 5 ods. 2 písm. g) zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

³ Zriaďovateľ, ani **nikto iný okrem Štátnej školskej inšpekcie nemá zákonom danú kompetenciu** (§ 7 ods. 7 školského zákona), aby posudzoval súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom a s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákon.

Školský zákon ustanovuje **rovnaké náležitosti školských vzdelávacích programov** pre všetky školy tvoriace sústavu škôl podľa § 27 ods. 2 školského zákona. V praxi sa ale pri tvorbe školského vzdelávacieho programu prihliada na osobitosti a charakter organizácie výchovy a vzdelávania v jednotlivých druhoch škôl.

Tak ako ani v štátnom vzdelávacom programe pre materské školy, tak ani v školských vzdelávacích programoch materských škôl sa **nevypracúvajú učebné plány** z dôvodu, že v materských školách:

- nie je zavedený hodinový systém pedagogickej činnosti – výchovno-vzdelávacia činnosť sa uskutočňuje ako nepretržitý sled pedagogických činností v priebehu dňa počas všetkých organizačných foriem,
- obsah výchovy a vzdelávania nie je rozčlenený do jednotlivých vyučovacích predmetov,
- nie sú postupové ročníky (materskú školu niektoré deti navštevujú len jeden rok, iné dva, tri a niektoré dokonca aj štyri roky).

Ak materská škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky **prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu** alebo **prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**. Tieto vzdelávacie programy sú súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (boli schválené 26. mája 2009 na gremiálnej porade ministra pod číslom CD-2008-18550/39852-1:914).⁴

Školským vzdelávacím programom je **aj medzinárodný program**, ktorý sa uskutočňuje po písomnom súhlase ministerstva školstva a je v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona.

Odborné vypracovanie školského vzdelávacieho programu **v novo zriadenej škole**, zabezpečí zriaďovateľ školy a prikladá ho k žiadosti o zaradenie školy do siete škôl a školských zariadení podľa zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Tvorba školského vzdelávacieho programu je otvorená, dynamická činnosť, musí sa pri nej postupovať systémovo. V centre tohto systému musí byť dieťa, ktorému je program v prvom rade určený.

Veľmi dôležitým a nenahraditeľným prvkom v tvorbe školského vzdelávacieho programu je motivácia všetkých zúčastnených pre zmeny.

Školský vzdelávací program má:

- zohľadňovať vlastné ciele, poslanie a zameranie materskej školy,
- akceptovať podmienky materskej školy (vonkajšie i vnútorné),
- postavenie materskej školy v rámci danej lokality,
- vytvárať priestor na uplatňovanie takého štýlu výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorý pozitívne ovplyvňuje učenie sa detí a ich vzdelávacie výsledky,
- pozitívne ovplyvňovať celkovú klímu a kultúru materskej školy.

Tvorba školského vzdelávacieho programu má logickú postupnosť, systémové fázy⁵:

⁴ V súlade s § 94 ods. 2 školského zákona sú takýmito vzdelávacími programami programy pre: a) deti s mentálnym postihnutím; b) deti so sluchovým postihnutím; c) deti so zrakovým postihnutím; d) deti s telesným postihnutím; e) deti s narušenou komunikačnou schopnosťou; f) deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami; g) deti choré a zdravotne oslabené; h) deti hluchoslepé.

⁵ Jednotlivé fázy smerujú k implementácii programu do systému vzdelávania.

- 1. Analýza potrieb konkrétnej materskej školy** – najmä analýza potrieb detí a zamestnancov (najmä pedagogických) materskej školy; analýza súčasného stavu materskej školy; doterajšieho zamerania a profilácie (najmä ak sa materská škola spojila do jedného subjektu z predtým viacerých samostatných materských škôl, ktoré sa stali alokovanými pracoviskami jedného subjektu ako triedy a už nie ako materské školy); plnenia/dosahovania doteraz stanovených cieľov), jej **podmienok, možností**. Výsledky tejto analýzy tvoria základ profilácie materskej školy, stanovenia jej vlastných cieľov, koncepcných zámerov.
- 2. Analýza požiadaviek rodičov/zákonných zástupcov, základnej školy** – materské školy získajú informácie od rodičov/zákonných zástupcov o ich predstavách, očakávaniach a požiadavkách na vzdelávanie a profil dieťaťa absolvujúceho predprimárny stupeň vzdelávania v konkrétnej materskej škole. V tejto fáze tvorby školského vzdelávacieho programu môže materská škola spracovať a **zadat' rodičom dotazník** so zámerom zistiť ich očakávania, predstavy, nároky. Materská škola si zisťuje aj **očakávania základnej školy** najmä vo vzťahu k jej profilácii a prípadnej rozširujúcej vzdelávacej ponuke.
- 3. Spracovanie profilu absolventa predprimárneho vzdelávania** (vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho vzdelávania), ktorý predstavuje komplex vzdelávacích výstupov, ktoré by mal absolvent vzdelávacieho programu zvládnuť, aby bol pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole a na ďalší aktívny život v spoločnosti.

V tejto fáze materské školy zvažujú, či rozšíria výkonové štandardy (špecifické ciele) nad rámec stanovený štátnym vzdelávacím programom, t. j. vytvoria si ešte ďalšie svoje výkonové štandardy (špecifické ciele), ktorými rozšíria vzdelávaciu ponuku, **alebo** budú tvoriť učebné osnovy v rozsahu stanovenom vzdelávacími štandardmi štátneho vzdelávacieho programu.

Je potrebné uvedomiť si, že **v materských školách nemáme tzv. disponibilné hodiny** (súvisí to s tým, že v materských školách nie sú súčasťou školského vzdelávacieho programu učebné plány).

Záleží od každej materskej školy, či profil absolventa ešte rozšíri nad ten stanovený v štátnom vzdelávacom programe; profil absolventa tvorí základ pre formulovanie učebných osnov, učebných zdrojov a systému vnútorného hodnotenia.

Profil absolventa predprimárneho vzdelávania sa v školskom vzdelávacom programe nevypracúva ako osobitná časť školského vzdelávacieho programu, ale možno ho identifikovať vo vlastných cieľoch a poslaní výchovy a vzdelávania, ako aj vo vlastnom zameraní materskej školy. V neposlednom rade sa profil absolventa identifikuje najmä v učebných osnovách.

- 4. Učebné osnovy** tvoria najdôležitejšiu súčasť školského vzdelávacieho programu; vypracúvajú sa najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacími štandardmi štátneho vzdelávacieho programu.
- 5. Učebné zdroje** predstavujú zdroj informácií pre deti aj učiteľky.
- 6. Systém vnútorného hodnotenia** je fázou, ktorá je založená na overení správnosti tvorby školského vzdelávacieho programu. V tejto etape dochádza k revidovaniu a úprave školského vzdelávacieho programu. Školský vzdelávací program je podkladom pre vnútorný systém hodnotenia detí a zamestnancov materskej školy, ale aj pre sebahodnotenie (autoevalváciu) materskej školy. Hodnotenie školského vzdelávacieho programu slúži ako významný podnet na navrhovanie a realizáciu ďalších zmien vo

výchove a vzdelávaní a na prezentáciu práce materskej školy, jej cieľov a koncepcných zámerov.

7. Posledná fáza je určená na **implementáciu schváleného vzdelávacieho programu do systému vzdelávania**. I keď ide teoreticky o poslednú fázu, tento proces nemôžeme považovať za ukončený. Aj implementačná fáza môže vyvolať proces revidovania a návrhov na úpravu školského vzdelávacieho programu možno aj vo všetkých jeho častiach, ale najmä v časti učebné osnovy.

Školský vzdelávací program zverejňuje riaditeľka školy na verejne prístupnom mieste.

Školský vzdelávací program umožňuje materskej škole **uskutočňovať výchovu a vzdelávanie „na mieru“** podľa reálnych potrieb a záujmov detí, požiadaviek rodičov/zákonných zástupcov, konkrétnych podmienok a tradícií materskej školy, podľa koncepcných zámerov zriaďovateľa.

NEPREHLIADNITE: Pri tvorbe/revidovaní/úprave/zmene školského vzdelávacieho programu je potrebná otvorená diskusia v pedagogickom kolektíve v rámci metodického združenia, s odborníkmi, s rodičmi/zákonnými zástupcami, zriaďovateľmi, základnou školou atď.

Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu má svoje **miesto každý člen pedagogického kolektívu**. V závislosti od veľkosti materskej školy môže byť jedna učiteľka (spravidla vedúca metodického združenia) poverená „funkciou“ **koordinátorky tvorby školského vzdelávacieho programu**.

Spôsoby tvorby školského vzdelávacieho programu môžu byť **rôzne, dôležitá je spolupráca, kooperácia** všetkých učiteliek, **najmä pri tvorbe učebných osnov**.

Riaditeľka kontroluje všetky aktivity počas celej tvorby školského vzdelávacieho programu. Ak v materskej škole nie je určená koordinátorka, plní rolu koordinátorky sama riaditeľka. **Zodpovednosť riaditeľky je rovnaká aj pri prípadnej úprave, revidovaní alebo zmene školského vzdelávacieho programu**. Tiež však platí, že aj pri tomto procese jej musia byť nápomocní všetci pedagogickí zamestnanci konkrétnej materskej školy.

Pred tvorbou aj prípadným revidovaním/úpravou/zmenou školského vzdelávacieho programu je potrebné:

- naštudovať si dôkladne štátny vzdelávací program,
- spracovať časový harmonogram tvorby/revidovania/úpravy/zmeny školského vzdelávacieho programu – na zasadnutí metodického združenia,
- napláňovať rôzne odborné stretnutia, diskusie, vzdelávanie, semináre, konzultácie atď.,
- zabezpečiť dostatok odbornej literatúry, príp. využiť odborné informácie z webových stránok,
- stanoviť konkrétny spôsob a postup tvorby/revidovania/úpravy/zmeny školského vzdelávacieho programu, koncepcné a obsahové zámery tvorby/revidovania/úpravy/zmeny školského vzdelávacieho programu,
- stanoviť grafickú podobu školského vzdelávacieho programu (všetky dodatočné formálne úpravy sú zložité a zdĺhavé).

Významným vstupom do plánovania tvorby/revidovania/úpravy/zmeny školského vzdelávacieho programu je **analýza podmienok materskej školy** – autoevalvácia materskej školy, analýza požiadaviek rodičov/zákonných zástupcov detí, základnej školy (využívajúc napr. analýzu SWOT). Analýza podmienok materskej školy, jej výchovno-vzdelávacej činnosti a celkovej klímy a kultúry umožňuje určiť, čo je potrebné zmeniť, aké by mali byť koncepcné zámery materskej školy, na čo a ako by mal reagovať školský vzdelávací program.

Autoevalvácia materskej školy je efektívnym spätnoväzbovým, ale aj kontrolným prostriedkom.

Prostredníctvom autoevalvácie materská škola „skladá účty“ svojim „zákazníkom“ – deťom a rodičom/zákonným zástupcom, základnej škole, svojmu zriaďovateľovi. Osobitné postavenie v realizácii autoevalvácie má vykonávanie hospitačnej činnosti.

Školský vzdelávací program je **vyústením/produktom spoločnej práce** učiteliek a vedenia materskej školy.

Školský vzdelávací program každej materskej školy obsahuje:

- 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,
- personálne zabezpečenie,
- materiálo-technické a priestorové podmienky,
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy,
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.

V nasledujúcom texte rozoberieme jednotlivé súčasti⁶ školského vzdelávacieho programu.

NÁZOV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Názov školského vzdelávacieho programu môže byť **všeobecný** alebo môže byť **tvorivo koncipovaný** vzhľadom na špecifiká predškolského obdobia; môže sa tvoriť aj v súlade so zaužívaným pomenovaním konkrétnej materskej školy, napr. Školský vzdelávací program Lienka; Školský vzdelávací program Rozprávkoivo atď. **Zohľadňuje zameranie a profiláciu** materskej školy.

VLASTNÉ CIELE A POSLANIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Vlastné ciele a poslanie výchovy a vzdelávania v konkrétnej materskej škole sa stanovujú v súlade s/so:

- všeobecnými cieľmi ustanovenými v štátnom vzdelávacom programe,
- cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania ustanovenými v školskom zákone,
- cieľmi stanovenými v koncepčnom zámere rozvoja materskej školy,
- potrebami a záujmami detí, rodičov/zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov a
- vlastným zameraním materskej školy.

⁶ Podrobnosti o jednotlivých súčastiach školského vzdelávacieho programu sú uvedené v **Metodike na tvorbu školských vzdelávacích programov**, ktorá bola vydaná v roku 2009 v rámci národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materskej školy ako súčasť reformy vzdelávania.

Ciele v školskom vzdelávacom programe sú oproti cieľom v štátnom vzdelávacom programe **konkrétne. Stanoveniu vlastných cieľov predchádza spracovanie** záverov a odporúčaní, ktoré vyplynuli z autoevalvácie, ich usporiadania podľa dôležitosti a vzťahu ku kvalite výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole.

STUPEŇ VZDELANIA

Stupeň vzdelania⁷, ktorý poskytuje materská škola, je totožný so stupňom vzdelania uvedeným v štátnom vzdelávacom programe – **predprimárne vzdelanie**.

VLASTNÉ ZAMERANIE MATERSKEJ ŠKOLY

V časti **vlastné zameranie materskej školy** sa uvádza **charakteristika vlastného zamerania materskej školy**, ktoré sa **v stručnosti zdôvodní** (vnútornými alebo vonkajšími podmienkami, prostredím, kvalitou spolupráce so základnou školou atď.). K spracovaniu vlastného zamerania je potrebné pristupovať **uvážene**, najmä v materskej škole, ktorá vznikla spojením viacerých, predtým samostatných materských škôl, ktoré sú teraz jej súčasťou ako alokované triedy. V takýchto materských školách sa musí rešpektovať doterajšia tradícia bývalých samostatných materských škôl a je potrebné ponechať im ich špecifiká, ktoré vyplývajú okrem iného aj z rôznorodosti personálnych, priestorových (interiér aj exteriér) ako aj materiálo-technických podmienok a zároveň je potrebné stanoviť aj zameranie spoločné pre všetky pracoviská takejto materskej školy.

Vlastné zameranie materskej školy:

- má byť zrozumiteľné rodičovskej aj odbornej verejnosti,
- majú v ňom byť uvedené všetky podstatné údaje (napr. z jej nedávnej histórie – spojenie so základnou školou, s inými materskými školami, získanie čestného názvu atď.),
- má obsahovať východiskový stav výchovy a vzdelávania – kde je materská škola teraz; čo ponúka; čo môže ponúknuť; čo sa chystá ponúknuť v blízkej budúcnosti; ako chce súčasný stav v blízkej budúcnosti zmeniť a aké má zámery vo vzťahu k zvýšeniu kvality výchovy a vzdelávania (čo chce zmeniť, čo chce dosiahnuť, prečo to chce dosiahnuť).

DĹŽKA DOCHÁDZKY A FORMY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

V školskom vzdelávacom programe sa uvádza **konkrétna dĺžka dochádzky** (niekoľkoročná dochádzka, posledný rok pred plnením povinnej školskej dochádzky atď.) detí do materskej školy a konkrétna **forma výchovy a vzdelávania** (poldenná, celodenná atď.), ktorá sa v materskej škole **reálne uplatňuje. Neuvádzajú⁸ sa všetky existujúce** formy výchovy a vzdelávania.

UČEBNÉ OSNOVY

Učebné osnovy⁹, ako **povinná** a zároveň **najdôležitejšia súčasť** školského vzdelávacieho programu sa **vypracúvajú najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacími štandardmi štátneho vzdelávacieho programu**.

⁷ V prípade, že sa **stupeň vzdelania** uvedie na titulnej strane, **nemusí sa** ďalej v školskom vzdelávacom programe **uvádzať opakovane**.

⁸ Odporúča sa, aby materská škola, ktorá poskytuje napr. celodennú výchovu a vzdelávanie, uviedla aj to, že v prípade záujmu rodičov poskytuje aj poldennú výchovu a vzdelávanie. Z tejto časti školského vzdelávacieho programu musí byť jasné, či sú napr. v konkrétnej materskej škole všetky triedy s celodennou výchovou a vzdelávaním, resp. či je jedna trieda s celodennou a druhá s poldennou výchovou a vzdelávaním, príp. že v materskej škole sú všetky triedy s celodennou výchovou a vzdelávaním s možnosťou poldennej výchovy a vzdelávania pre deti, ktorých rodičia o to požiadajú.

⁹ Učiteľky s dlhoročnou praxou si pamätajú používanie pojmu učebné osnovy aj vo vzťahu k materským školám, ale vtedy učebné osnovy nemali takú podobu ako v súčasnosti, ale takú v akej bol spracovaný Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách

Vzhľadom na osobitosti obsahu výchovy a vzdelávania, charakter výchovno-vzdelávacej činnosti a osobitosti učenia a učenia sa detí **sa** v materskej škole **spracúvajú učebné osnovy v podobe obsahových celkov/projektov**.

Súčasťou učebných osnov musia byť v nejakej podobe (formulácia sa môže v závislosti od nižšie uvedených okolností zmeniť) **výkonové štandardy (špecifické ciele)** minimálne v rozsahu vzdelávacích štandardov štátneho vzdelávacieho programu. **Obsahové štandardy** sú spravidla **obsiahnuté v názvoch obsahových celkov/projektov, tém, príp. podtém**. Ak sa ale materská škola rozhodne uvádzať vo svojich učebných osnovách aj **presné, doslovné názvy obsahových štandardov** zo štátneho vzdelávacieho programu, môže tak urobiť (akceptuje a chápe sa to ako jej rozhodnutie, ktoré nie je na úkor kvality školského vzdelávacieho programu).

Učebné osnovy:

- určujú rozsah výchovy a vzdelávania – plnia programovú funkciu,
- nevypracúvajú sa na 100 %, môžu sa dopĺňať a upravovať za vopred určených podmienok¹⁰ – plnia orientačnú funkciu,
- sú záväzkom pre všetky učiteľky konkrétnej materskej školy – plnia normatívnu funkciu.

Prednosťou spracovania učebných osnov vo forme obsahových celkov/projektov je:

- pružnosť (flexibilita) – táto forma spracovania umožňuje rýchle reagovanie na inovácie vo výchove a vzdelávaní,
- umožnenie individuálneho prístupu a
- rešpektovanie individuálneho učebného tempa detí.

Súčasťou každého obsahového celku/projektu je/sú:

- názov obsahového celku/projektu,
- charakteristika obsahového celku/projektu (obsahový celok je potrebné špecifikovať a charakterizovať),
- viacero tém, (príp. aj podtém),
- stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti,
- učebné zdroje (pre deti aj pre učiteľky),
- metódy a prostriedky hodnotenia plnenia/splnenia/dosiahnutia vytyčených výkonových štandardov (špecifických cieľov) konkrétnych obsahových celkov/projektov.

Charakteristika obsahového celku/projektu obsahuje stručnú informáciu o tom:

- **z ktorých tém¹¹, príp. podtém sa skladá obsahový celok/projekt,**
- prečo je obsahový celok/projekt v učebných osnovách zaradený (t. j. význam jeho zaradenia pre osobnostný rozvoj dieťaťa, t. j., ktoré kľúčové kompetencie sa prostredníctvom špecifických cieľov daného obsahového celku/projektu u detí rozvíjajú atď.),

¹⁰ Podmienky dopĺňania a úpravy učebných osnov sa dohodnú na zasadnutí metodického združenia.

¹¹ **Poradie tém** určených v konkrétnom obsahovom celku **sa nemusí dodržať** v každej triede (súvisí to s materiálno-technickým vybavením materskej školy, s dostatkom učebných pomôcok atď.). Znamená to, že v rámci jedného obsahového celku/projektu, **sa môžu v konkrétnych týždňoch realizovať témy v rôznych triedach v rôznom poradí**. Aby sa tak mohlo diať, a zároveň aby sa rešpektovala požiadavka prihliadať pri plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti na rozvojové možnosti a schopnosti detí, v učebných osnovách **sa neodporúča písať (priradovať) výkonové štandardy (špecifické ciele) k jednotlivým témam**, ale len pod seba, aby mali učiteľky možnosť v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti naplánovať si toľko cieľov z učebných osnov ku konkrétnej téme (v operacionalizovanej podobe), koľko potrebujú. Môže sa stať, že k jednej a tej istej téme budú mať učiteľky v jednej triede vybraný iný počet cieľov z obsahového celku/projektu, ako učiteľky z inej triedy. **Upozorňujeme, že sa neplnia/nedosahujú témy, ale výkonové štandardy (špecifické ciele)** daného obsahového celku/projektu. Dôležité je, aby sa výkonové štandardy (špecifické ciele) naplánované v danom obsahovom celku/projekte plnili/dosahovali všetky a v každej triede.

- aké sú vzájomné vzťahy a súvislosti¹² medzi jednotlivými témami (príp. aj podtémami) v rámci konkrétneho obsahového celku/projektu ale aj medzi ďalšími obsahovými celkami/projektmi a ich témami (príp. podtémami); jednotlivé obsahové celky/projekty a v rámci nich aj jednotlivé témy (príp. podtémy) majú na seba nadväzovať a majú vytvárať priestor na rozvíjanie poznatkového systému detí a na rozvíjanie a upevňovanie ich zručností, návykov, postojov,
- aké formy organizácie¹³ výchovno-vzdelávacej činnosti sa budú v obsahovom celku (projekte) uplatňovať,
- aké časové trvanie obsahového celku/projektu sa predpokladá (spravidla je to mesiac, ale napr. aj 2 týždne, 3 týždne, štvrtrok).

Obsahové celky/projekty učebných osnov sa vypracúvajú tak, aby podľa nich učili všetky učiteľky konkrétnej materskej školy.

NEPREHLIADNITE: Obsahom jednotlivých obsahových celkov/projektov sú súčasne viaceré výkonové štandardy (špecifické ciele). Niektoré výkonové štandardy, v úplne rovnakom znení ako výkonové štandardy (špecifické ciele) v štátnom vzdelávacom programe, prípadne v štylisticky zmenenom znení (ale len do tej miery, aby sa nezmenil ich význam) sa môžu objaviť vo viacerých obsahových celkoch/projektoch, niektoré aj v každom obsahovom celku/projekte (najmä také, prostredníctvom ktorých sa dá identifikovať rozširujúca vzdelávacia ponuka – napr. vo vzťahu k cudzím jazykom, rozvíjaniu informačných kompetencií detí prostredníctvom IKT atď.). Učebné osnovy môžu byť doplnené o vlastné obsahové aj výkonové štandardy (špecifické ciele) v prípade, ak materská škola rozširuje svoju vzdelávaciu ponuku nad povinný základ stanovený štátnym vzdelávacím programom.

Niektoré výkonové štandardy (špecifické ciele), sa **neobjavia v žiadnom obsahovom celku/projekte**, ale **sa uvedú na začiatku učebných osnov** ako ciele, ktoré sa plnia/dosahujú každodenne, priebežne počas celej dochádzky dieťaťa do materskej školy.

Sú to výkonové štandardy (špecifické ciele) zamerané najmä na utváranie, rozvíjanie a upevňovanie:

- kultúrnych, hygienických, stravovacích a spoločenských návykov detí;
- zručností súvisiacich s osobnou hygienou a sebaobsluhou detí pri obliekaní a vyzliekaní,
- návykov súvisiacich s bezpečným správaním sa v cestnej premávke,
- zručností v rozvíjaní hier a hrových činností a
- priateľských vzťahov detí v hrách a hrových činnostiach.

K takýmto výkonovým štandardom (špecifickým cieľom) patria napr.:

- zvládnuť sebaobslužné činnosti (obliekať sa, obúvať sa, umývať sa, čistiť si zuby atď.) a návyky správneho stolovania (jesť s príborom, udržiavať čistotu pri jedle, atď.),
- predstaviť sa menom i priezviskom,
- prechádzať bezpečne cez cestu pod vedením starších osôb,
- pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc,
- rozhodovať sa pre určitú činnosť,
- nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými,
- predstaviť seba a svojho kamaráta,
- pohybovať sa v rôznom prostredí (sneh, ľad, voda) bez strachu a zábran,
- otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka,

¹² Učivo osvojené v určitom logickom usporiadaní deti lepšie chápu, prijímajú, má pre ich osobnostný rozvoj väčší význam a vedia ho lepšie využívať v ďalšom napredovaní a sebarozvoji, ako izolované učivo sprostredkované bez zjavných súvislostí.

¹³ V prípade, že sa časť obsahu obsahových celkov/projektov bude plniť mimo materskej školy (napr. v škole v prírode, počas exkurzie, na lyžiarskom výcviku, na plaveckom výcviku atď.), uvedie sa to v tejto časti učebných osnov).

- citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť,
- prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu (nezahadzovať odpadky, hrabať lístie, atď.),
- vnímať rôznorodosť hračiek a predmetov vo svojom okolí,
- zapojiť sa aktívne do prípravy osláv sviatkov a spoločenských udalostí vrátane udržiavania ľudových tradícií,
- prejavovať radosť z hry,
- zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť spolupracovať v nej,
- chápať rôznorodosť hier,
- začať, rozvíjať a dokončiť hru,
- uplatňovať tvorivosť v hre,
- plánovať, realizovať a hodnotiť hru.

Každý obsahový celok/projekt sa vytvára tak, že v sebe integruje všetky tri vzdelávacie oblasti a všetky štyri tematické okruhy.¹⁴

NEPREHLIADNITE: Učebné osnovy nesmú tvoriť len názvy obsahových celkov/projektov a tém, musia obsahovať výkonové štandardy (špecifické ciele), ktoré sú formulované ako cieľové požiadavky pre 5 – 6-ročné deti. Toto je požiadavka vyplývajúca zo školského zákona. Jej nedodržanie znamená porušovanie školského zákona a v prípade vykonania školskej inšpekcie s cieľom kontrolovať súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom bude Štátna školská inšpekcia konštatovať nesúlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom.

Obsahové celky/projekty **môžu byť spracované v rôznej podobe** – tabuľka, pavúk, matica, schéma atď., môžu byť doplnené rôznymi výpovednými obrázkami.

Okrem povinných obsahových celkov/projektov, ktoré platia pre celú materskú školu, **môžu** učebné osnovy obsahovať **aj nepovinné, rozširujúce obsahové celky/projekty**, ktoré sa plnia, napr. len v triede 5 – 6-ročných detí, príp. len v niektorých triedach, alebo len v niektorých alokovaných pracoviskách materskej školy.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti by mali byť formulované ako spoločný postup, prostredníctvom ktorého budú učiteľky celej materskej školy rozvíjať kľúčové kompetencie detí. Metódy a formy práce musia zodpovedať reálnym podmienkam a dostupným didaktickým prostriedkom, ktoré majú učitelia k dispozícii. Pri výbere stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti sa musia brať do úvahy aj skúsenosti učiteliek a ich odborné preferencie.

Pri výbere stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti je potrebné, aby:

- rozvíjali jednotlivé poznávacie procesy (vnímanie, pamäť, myslenie, reč, pozornosť, predstavy, fantáziu atď.),
- umožňovali deťom získavať poznatky, informácie a skúsenosti na základe vlastnej aktivity,
- sprostredkúvali plnohodnotné informácie pútavou, citovo pôsobivou formou,
- nepreťažovali deti, ale zároveň, aby ani neobmedzovali ich osobnostný rozvoj,
- dosiahli prostredníctvom nich deti, v čo najkratšom čase, stanovené ciele.

¹⁴ Uvedené neznamená, že v každom obsahovom celku bude zaradený rovnaký počet výkonových štandardov (špecifických cieľov) z každého tematického celku, z každej vzdelávacej oblasti. V niektorom obsahovom celku/projekte môže byť jedna vzdelávacia oblasť zastúpená viac, iná menej a zároveň môže byť jeden tematický okruh zastúpený viac, iný menej. Táto skutočnosť veľmi úzko súvisí už so samotným názvom obsahového celku/projektu a s názvami tém (príp. podtém).

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti **nesmú byť predimenzované, je potrebné nechať dostatočný priestor na ich výber konkrétnym učiteľkám v triedach pri plánovaní, projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti**, ale zároveň ich **nesmie byť ani málo**, lebo by to viedlo k schematickej, príliš formálnej a pre deti málo zaujímavej a nedostatočne aktivizujúcej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Učebné zdroje¹⁵ predstavujú zdroj informácií **pre deti**, ale aj **učiteľky**. Učebnými zdrojmi môže byť detská literatúra, encyklopédie, detské časopisy, učebnice, odborná literatúra, odborné časopisy, náučné slovníky, materiálno-technické a didaktické prostriedky a pod. Materská škola si učebné zdroje dopĺňa podľa vlastných potrieb a špecifik. Konkrétne učebné zdroje sa uvádzajú k jednotlivým obsahovým celkom/projektom. Musia zodpovedať reálnym podmienkam, nie je potrebné vypisovať všetky a najmä nie je potrebné uvádzať tie, ktoré sa nebudú reálne využívať. Dôležité je uvedomiť si, že tak pre deti, ako aj pre učiteľky je okrem vyššie uvedených učebných zdrojov učebným zdrojom celý interiér aj exteriér materskej školy ako aj širšie okolie materskej školy.

Metódy a prostriedky hodnotenia aj plnenia/splnenia/dosiahnutia¹⁶ vytýčených výkonových štandardov (špecifických cieľov) konkrétnych obsahových celkov/projektov vymedzujú cesty a spôsoby overovania rozvíjania kľúčových kompetencií a dosahovania výkonových štandardov (špecifických cieľov). Zrealizované obsahové celky/projekty sa **vyhodnocujú. Hodnotí sa**, ktoré ciele sa dosiahli a prostredníctvom nich, ktoré kľúčové kompetencie detí sa rozvíjali.

Učebné osnovy vytvárajú **materské školy** v záujme detí, rešpektujú ich potreby, rozvojové možnosti a schopnosti. Pri ich tvorbe sa prihliada na rozvíjanie základných kľúčových kompetencií (ale v závislosti od rozvojových možností detí aj na rozvíjanie rozvíjajúcich a niektorých špecifických kompetencií), teda na to:

- **čo má dieťa vedieť**, poznať, byť schopné/spôsobilé urobiť, dokázať, zvládnuť, dosiahnuť,
- **čo by malo dieťa vedieť**, poznať, byť schopné/spôsobilé urobiť, dokázať, zvládnuť, dosiahnuť,
- **čo by mohlo dieťa vedieť**, poznať, byť schopné/spôsobilé urobiť, dokázať, zvládnuť, dosiahnuť.

Pri správnom zostavení obsahových celkov/projektov sa zabezpečí, že vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje detí sa budú **špirálovito rozvíjať** (od jednoduchého k zložitejšiemu; od úzkeho k širšiemu; od základného k rozširujúcemu atď.).

Učebné osnovy **nemôžu byť/nebudú nikdy spracované stopercentne**, nedá sa všetko úplne do detailov premyslieť, naplánovať, naprojektovať, naprogramovať. **Spracúvajú sa na obdobie školského vyučovania (na 10 mesiacov školského roka). V čase letných prázdnin** sa výchovno-vzdelávacia činnosť plánuje a realizuje v hrách a hrových činnostiach.

VYUČOVACÍ JAZYK

V školskom vzdelávacom programe sa uvádza **vyučovací jazyk**, v ktorom sa realizuje výchova a vzdelávanie v príslušnej materskej škole. Tento musí byť v zhode so sieťou škôl a školských zariadení a so zriaďovacou listinou. Vyučovacie jazyk sa môže uviesť aj na titulnej strane¹⁷.

¹⁵ Veľmi dobrým učebným zdrojom pre učiteľky je Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

¹⁶ Patria k nim napr. pracovné listy, produkty výtvarných činností, pracovné zošity atď.

¹⁷ V prípade, že sa **vyučovací jazyk** uvedie na titulnej strane, **nemusí sa** ďalej v školskom vzdelávacom programe **uvádzať opakovane**.

SPÔSOB A PODMIENKY UKONČOVANIA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA A VYDÁVANIE DOKLADU O ZÍSKANOM VZDELANÍ

Povinnou súčasťou školského vzdelávacieho programu je spôsob a podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní v súlade s príslušnými ustanoveniami školského zákona a s ohľadom na konkrétne podmienky materskej školy. V tejto časti sa uvádza obvyklý spôsob „rozlúčky“ s predškolákmi, v zmysle školského zákona spojený aj s odovzďávaním **osvedčení o absolvovaní predprimárneho vzdelania**.

PERSONÁLNE ZABEZPEČENIE

V časti **personálne zabezpečenie** sa uvádzajú informácie o pedagogických zamestnancoch, o tom, či spĺňajú kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, aké majú špecifické zručnosti atď. V prípade, že v materskej škole pracuje aj asistent učiteľky, príp. odborní zamestnanci, uvádzajú sa aj údaje o nich a o ich postavení a funkcii v procese výchovy a vzdelávania. Neuvádzajú sa údaje rýchlo zastarávajúce, ktoré by bolo potrebné každý rok aktualizovať (napr. presný počet, vekové zloženie atď.).

MATERIÁLNO-TECHNICKÉ A PRIESTOROVÉ PODMIENKY

Súčasťou školského vzdelávacieho programu sú aj informácie o aktuálnych **materiálno-technických a priestorových podmienkach** materskej školy. Z opisu materiálno-technických a priestorových podmienok musí byť zrejmý ich vplyv na plnenie cieľov a poslania materskej školy.

PODMIENKY NA ZAISTENIE BEZPEČNOSTI A OCHRANY ZDRAVIA PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

V školskom vzdelávacom programe sa tieto podmienky popíšu veľmi stručne, v nadväznosti na štátny vzdelávací program. Pozornosť sa sústreďuje na opísanie spôsobov, ako bude materská škola zabezpečovať bezpečnosť a ochranu zdravia pri výchove a vzdelávaní, pri školských aktivitách a aktivitách uskutočňovaných mimo materskej školy (výlety, exkurzie, výcviky, saunovanie atď.). **Odporúča sa** v tejto časti **uviesť text**, že problematika zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní je **podrobne rozpracovaná v prevádzkovom poriadku a v školskom poriadku** materskej školy.

VNÚTORNÝ SYSTÉM KONTROLY A HODNOTENIA DETÍ A VNÚTORNÝ SYSTÉM KONTROLY A HODNOTENIA ZAMESTNANCOV MATERSKEJ ŠKOLY

Každá materská škola si spracuje **vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov materskej školy**. Táto časť nemusí byť v školskom vzdelávacom programe rozpracovaná úplne podrobne. **Odporúča sa** v tejto časti **uviesť text**, že problematika vnútorného systému kontroly a hodnotenia detí ako aj problematika vnútorného systému kontroly a hodnotenia zamestnancov školy je **podrobne rozpracovaná v ročnom pláne vnútornej kontroly školy**, ktorý je súčasťou plánu práce školy (príp. tvorí jeho prílohu).

POŽIADAVKY NA KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Uvedenie týchto požiadaviek tvorí neoddeliteľnú súčasť školského vzdelávacieho programu. Absolvovanie kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov (ak v materskej škole pracujú) má veľký vplyv na celkovú úroveň a kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti. Túto časť školského vzdelávacieho programu budú materské školy **každý rok**

aktualizovať. Odporúča sa v tejto časti **uviesť text**, že problematika kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov je **podrobne rozpracovaná v ročnom pláne ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov**, ktorý je súčasťou plánu práce školy (príp. tvorí jeho prílohu).

NEDOSTATKOM pri tvorbe školského vzdelávacieho programu je:

- jeho vytvorenie len kvôli naplneniu školského zákona (bez akýchkoľvek súvislostí a reálnych zámerov) alebo kvôli tomu, že jeho vypracovanie kontroluje Štátna školská inšpekcia,
- odpísanie programu inej materskej školy bez ohľadu na reálne vnútorné a vonkajšie podmienky konkrétnej materskej školy,
- jeho vytvorenie nekonceptne, neštruktúrovane (bez rešpektovania povinných náležitostí, ktoré musí v zmysle školského zákona obsahovať),
- jeho vytvorenie formálne, príliš odborne, s použitím pojmov, ktorým rodičia ani potenciálni rodičia ani napr. zriaďovateľ (ako nepedagógovia) nerozumejú,
- jeho vytvorenie s použitím terminológie, ktorá nie je v zhode s terminológiou v štátnom vzdelávacom programe a s terminológiou používanou v školskom zákone, vo vyhláske o materskej škole a v ostatných všeobecne záväzných právnych predpisoch vzťahujúcich sa na uskutočňovanie výchovy a vzdelávania v materskej škole,
- vytvorenie učebných osnov v podobe, že sú len doslovným prepisom výkonových štandardov (špecifických cieľov) zo štátneho vzdelávacieho programu; príp. tak, že obsahujú len názvy jednotlivých obsahových celkov/projektov.

4. Stratégie výchovno-vzdelávacích činností – metódy, zásady a stratégie

Daniela Valachová

Stratégie sú odborné charakterizované ako **postup krokov pri dosahovaní cieľa s využitím rozličných metód a prostriedkov. Môžu byť vopred premyslené, často sa však v priebehu činnosti menia v závislosti od konkrétnych podmienok.** (Kiczko a kol. 1997)

Strmeň – Raiskup, (1998) uvádzajú, že stratégia je **zhodnotenie všetkých možností a im primeraných opatrení, na základe ktorých sa vytvorí pravidlá pre systematický postup v ďalšej činnosti. Je to súhrn zásad a pravidiel pre úspešné vedenie podujatia, polemiky, akcie, hry, rokovania, boja.**

Niekoľko ďalších charakteristík uvedeného pojmu uvádza aj Šalingová. Pre nás je podstatná jedna charakteristika, podľa ktorej je stratégia **súhrn zámerov a činností človeka na dosiahnutie cieľa.** (Šalingová, 1988)

Zelina (1996) uvádza, že **metóda je všeobecnosť cesty, určitý prepis a popis činnosti, ako od vstupu prísť k výstupu, ako uskutočniť organizáciu činnosti, aby došlo k pozitívnym cieľom.** Podľa neho je stratégia filozofiou metódy.

Stratégie tvorivo-humanistickej výchovy a vzdelávania

V rámci prezentácie stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti sa venujeme stratégiám, ktoré ponúka model tvorivo-humanistickej výchovy (ďalej THV). Na Slovensku je tento model prezentovaný Zelinom a ďalšími autormi, ktorí jeho pôvodnú teóriu rôznym spôsobom modifikovali. Pre naše potreby však budeme používať THV v pôvodnej podobe z viacerých dôvodov:

- uvedená koncepcia bola uverejnená ako prvá,
- je komplexná a úplná,
- je zmysluplná a celistvá,
- upravované koncepcie nahrádzajú niektoré jej pôvodné súčasti.

Jedným z východísk THV je štruktúrovanie nonkognitívnych funkcií. Systém KEMSAK (akronym) tvoria tieto funkcie a stratégie:

K – kognitivizácia

E – emocionalizácia

M – motivácia

S – socializácia a komunikácia

A – axiologizácia

K – kreativitizácia

KOGNITIVIZÁCIA – jej cieľom je naučiť dieťa poznávať, myslieť a riešiť problém. V rámci nej uvidíme stratégie, ktoré sú vhodné na aplikáciu v preprimárnom vzdelávaní. **Metóda tezaurov, metokognitívne zručnosti a metóda persúázie nie sú vhodnými metódami na aplikáciu v predprimárnom vzdelávaní, preto ich nebudeme ďalej rozoberať.** K metódam vhodným na využitie v predprimárnom vzdelávaní patria:

- **heuristika:** je metóda, ktorá sa používa pri tvorivom riešení problémov. Existuje viac druhov heuristik. Jednou z najznámejších je heuristika **DITOR** (D – definuj problém, I – informuj sa, T – tvor riešenia, O – ohodnot' riešenia, R – realizuj riešenie). Okrem nej je vhodnou heuristikou aj **CPD** (creative problem solving). Tá pozostáva z krokov: hľadanie problému, odhalenie problému, definovanie problému, zbieranie informácií, hľadanie riešení, hľadanie spôsobov realizácie.
- **metódy rozvíjania kognitívnych funkcií:** sem zaradíme metódy, ktoré sú zamerané na zlepšenie jednotlivých kognitívnych funkcií ako vnímanie, pamäť, myslenie a pozornosť. V tejto súvislosti nie je potrebné uvádzať špeciálne tieto metódy, pretože sa veľmi dobre uplatňujú v edukačnej praxi pri edukačných aktivitách.

- **metóda práce s informačnými fondmi:** pri tejto metóde je daná postupnosť: učiteľka prezentuje deťom informácie bez udania zdroja, ukáže deťom, kde je možné nájsť ďalšie informácie, spolu s deťmi vyhľadávajú informácie a napokon deti samé vyhľadávajú informácie v rôznych fondoch. Uvedená metóda je veľmi dôležitá z pohľadu ďalšieho vývoja dieťaťa. V materskej škole sa zameriavame skôr na vyhľadávanie informácií v knihách, časopisoch, encyklopédiách a pod. a potom tieto informácie triedime, zhromažďujeme a používame. Vzhľadom na súčasnú vybavenosť materských škôl informačnými technológiami, využívame aj tie.
- **metóda poznania a rozvíjania taxonómií kognitívnych funkcií:** je to metóda, pri ktorej si učiteľka vyberie niektorú z taxonómií kognitívnych funkcií a pomocou nej stanovuje výchovno-vzdelávacie ciele a realizuje evalváciu, aby vedela správne stanoviť ďalšie ciele. Medzi najznámejšie taxonómie kognitívnych funkcií patrí taxonómia Blooma a Niemiarka. Uvedieme ďalšie dve, ktorým sa v odbornej literatúre nevenuje až taká pozornosť a môžu rozšíriť poznanie učiteliek materských škôl.

Fázami kognitívneho vývinu dieťaťa sa zaoberal Piaget:

1. **senzomotorická úroveň:** nemé myslenie bez použitia symbolov, vnímanie a definovanie predmetov,
2. **predoperačná úroveň:** symboly a znázorňovanie, reakcia na vnímané podnety, zámerné myslenie,
3. **úroveň konkrétnych operácií:** klasifikácia vecí do skupín a sérií, meranie, uvedomenie si dynamiky javov, analyzovanie,
4. **úroveň formálnych operácií:** syntetizovanie, predstavovanie, imaginácia, vytváranie hypotéz, hodnotenie, zovšeobecnenie, abstraktno-pojmové myslenie.

Jeden z najúplnejších systémov intelektových štruktúr rozpracoval Guilford¹. Základom sú tri klasifikačné kritériá:

- Obsahy (figurálne, symbolické, sémantické, behaviorálne),
- Výtvary (jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie, implikácie),
- Operácie (hodnotenie, konvergentné myslenie, divergentné myslenie, pamäť a poznávanie).

EMOCIONALIZÁCIA – jej cieľom je naučiť dieťa cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre čítanie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie.

Emóciami označujeme **nižšie city** spojené najmä s uspokojovaním základných biofyziologických potrieb a potrieb bezpečia. Pojem **city** označuje **vyššie city**, ktoré sú spojené s uspokojovaním intelektových, etických a estetických potrieb. Citová výchova sa uskutočňuje aj prostredníctvom humanizácie vzťahu učiteľka — dieťa. Zo stratégií emocionalizácie uvediem tie, ktoré sú vhodné na aplikáciu v predprimárnom vzdelávaní:

- **afektívne taxonómie:** ide v nich o usporiadanie na základe postupného zvnútorňovania hodnôt u dieťaťa. Jednou z najznámejších taxonómií je Kratwohlova taxonómia, ktorá je zložená z prijímania, reagovania, hodnotenia, tvorenia pojmov, internalizácie.
- **Rogersovský prístup k emocionalizácii:** Rogers sa venoval psychoterapii, neskoršie sa jeho myšlienky uplatnili aj v iných oblastiach, ako napríklad v pedagogike. Je autorom koncepcie PCE (person centred education), označovaný ako **prístup orientovaný na dieťa**. Jeho súčasťou sú:
 - **empatia:** schopnosť vcítiť sa do myslenia a prežívania iných a na základe toho pochopiť ich konanie,
 - **kongruencia:** úprimnosť a otvorenosť,

¹ The Nature of Human Intelligence. Mc Graw Hill Book Comp., New York 1971

- **akceptácia:** prijímať každé dieťa bez predsudkov ako najvyššiu, nepodmienečnú a nenahraditeľnú hodnotu.
- **výchovné štýly ako metódy edukácie:** štýl je presadzovanie invariantných (stabilných, nemenných) spôsobov edukácie. Je skôr určovaný osobnosťou učiteľky ako situáciou edukácie. Aby bol edukačný štýl efektívny, je vhodné aby v ňom prevažovala:
 - **vyššia náročnosť:** náročnosť individuálne diferencovaná, náročnosť ktorá pomáha rozvíjať osobnosť dieťaťa z pásma (zóny) aktuálneho rozvoja do pásma (zóny) najbližšieho rozvoja,
 - **nedirektívny prístup:** neznamená podporovanie nedisciplinovanosti detí. Je to prístup zameraný na mieru slobody detí, výber niektorých aktivít deťmi, hodnotenie navzájom a organizáciu činnosti deťmi,
 - **vyššia citlivosť:** častejšie rozhovory s deťmi o ich prežívaní, dôraz na city detí, na ich prežívanie a na ich motiváciu.

MOTIVÁCIA – jej cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, úsilie osobnosti, jej aktivity. Motivácia je vzbudenie, udržanie a usmernenie ľudskej aktivity. Rozvoj osobnostných kvalít sa týka motivácie a aktivizácie dieťaťa, motivácie k sebarozvoju, k pozitívnemu a kvalitnému životu. Cieľom je rozvíjanie motivácie zameranej na výkon, na pozitívne prežívanie a nie iniciovanie a posilňovanie motivácie k vyhnutiu sa neúspechu. Takisto ide o utváranie motivácie prekonávania záťažových situácií, konfliktov, stresov, aby bolo dieťa aj v dospelosti schopné a pripravené čeliť rôznym prekážkam. Opakom pozitívnej aktivizácie a motivácie je lenivosť, pohodlnosť, nechť k akejkoľvek činnosti. Takýto fenomén nazývame **syndróm vyhorenia**.

Z viacerých stratégií motivácie uvedieme dve, ktoré sú v predprimárnom vzdelávaní najvhodnejšie:

- motivácia činnosťou:
 - dôležité je dobre poznať každé dieťa a individualizovať výchovno-vzdelávacie ciele a úlohy, požiadavky a nároky na dieťa tak, aby boli **mierne nad jeho schopnosti**, aby prívľmi ľahká, či príliš ťažká úloha dieťa nedemotivovala,
 - učiteľka musí poznať záujmy a potreby detí, aby v realizovanej činnosti videli zmysel,
 - deti by mali mať možnosť vybrať si – to vedie k ich samostatnosti a zodpovednosti za splnenie úlohy, dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa,
 - úlohy je potrebné vhodne a prítlačivo uviesť, čo zvyšuje záujem detí,
- motivácia hodnotením:
 - najdôležitejšie je, aby prevažovali odmeny a pochvaly nad trestami,
 - odmena aj trest musia byť funkčné, nesmú vyvolávať u detí strach a úzkosť,
 - odmena i trest musia nasledovať okamžite po čine a musia byť spravodlivé a konkrétne,
 - deti vedieme k sebahodnoteniu,
 - pri kritizovaní, či napomínaní, nesmie mať dieťa pocit, že je zhadzované, ale že sa mu učiteľka snaží pomôcť, že jej na ňom záleží,
 - potrebné sú pozitívne emocionálne a citové reakcie, pohladenie, prítúlenie,
 - hodnotíme podstatné veci a vytvárame aj situácie, v ktorých máme možnosť pochváliť aj dieťa, ktoré sa často správa neprimerane, či nevhodne,
 - kritizujeme vždy len konkrétny čin, nie osobnosť dieťaťa,
 - deti neporovnávame navzájom, oveľa motivujúcejšie je porovnanie konkrétnych výkonov konkrétneho dieťaťa v čase, na porovnanie používame tzv. individuálny časový rámec,
 - pri rozvíjaní motivácie je potrebné si uvedomiť dôležitosť uspokojovania základných ľudských potrieb a úlohu výchovy a vzdelávania pri ich uspokojovaní.

Pri stratégiách **motivácie** vychádzame z teórie Maslowa a jeho hierarchického usporiadania potrieb.

SOCIALIZÁCIA A KOMUNIKÁCIA – jej cieľom je naučiť dieťa žiť s druhými ľuďmi, naučiť ho komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy. Zo stratégií socializácie a komunikácie sú takmer všetky, ktoré uvádza Zelina (1996), vhodné na aplikáciu v predprimárnom vzdelávaní:

- **tvorba efektívnej výchovnej skupiny:** je to metóda, prostredníctvom ktorej môže učiteľka ovplyvňovať postavenie jednotlivcov v skupine. Sú prípady, kedy je vhodné zasiahnuť, aby vodcovský typ dieťaťa bol postavený do pozície člena a naopak člen skupiny bol postavený do pozície vodcu. Pre vhodnú atmosféru a klímu v skupine je veľmi potrebná efektívna a neustála komunikácia.
- **metódy zmien postojov:** postoje majú tri základné zložky: **poznávacia** (kognitívna) zložka, **citová (afektívna)** zložka a **konatívna** zložka postoja. Postoje sa vytvárajú pod vplyvom informácií a uvedených troch zložiek. Dieťa v materskej škole nie je na takej kognitívnej úrovni, aby bolo možné v plnej miere využiť uvedenú stratégiu, **zameriavame sa len na prvú, kognitívnu zložku postoja** na primeranej úrovni.
- **situačné a inscenačné metódy:** predstavujú sociálne a kvázi sociálne situácie, ktorých princíp spočíva v konfrontácii s konfliktnou situáciou. Inscenačné metódy a hranie rolí sa veľmi dobre aplikujú v predprimárnom vzdelávaní, avšak s primeraným obsahom, napr. rozprávky alebo rozprávkové príbehy.
- **metódy exemplifikácie:** obsahujú v sebe problematiku vzorov, príkladov, modelov správania sa pre deti. V predprimárnom vzdelávaní je to predovšetkým učiteľka materskej školy, ktorá by mala uvedenú metódu veľmi dobre poznať a využívať ju. Ak je učiteľka vzorom pre deti, mala by:
 - byť optimistická,
 - byť oporou pre deti,
 - byť tvorcom nových tvorivých myšlienok,
 - vedieť poskytnúť primeranú pomoc,
 - pomáhať každému a neustále,
 - ovládať dobre svoju prácu, byť profesionálom,
 - mať súlad medzi myšlienkami, činmi, ideami a ľudskými kvalitami,
 - mať zmysel pre humor,
 - vedieť plánovať a predvídať,
 - vedieť odosobniť sa, pochopiť druhého.
- **metódy výchovnej komunikácie:** sú metódy, ktoré používa učiteľka v materskej škole takmer denne. Z hľadiska edukácie je dôležité, aby komunikácia bola intencionálna, t. j. vedená s nejakým konkrétnym zámerom, ktorý je v súlade s rozvojom osobnosti dieťaťa:
 - učiteľka by mala využívať nonverbálny prejav, gestá, mimiku, reč tela, intonáciu, pauzu v prejave, aby dosiahla maximálny efekt,
 - v komunikácii by si učiteľka mala uvedomiť, o čo jej ide, a podľa toho prispôbiť štýl komunikácie na direktívny alebo indirektívny,
 - komunikácia odráža osobnosť učiteľky aj jej edukačnú filozofiu,
 - v komunikácii by si mala učiteľka uvedomiť, že dieťa v nej objavuje svet a malo by ten svet objaviť samo, v rozhovore a aktívne,
 - cieľom komunikácie je naučiť dieťa hovoriť, vyjadrovať sa, pýtať sa, podporovať dialogickú formu komunikácie,
 - komunikácia je vedou aj umením, ktoré by učiteľka materskej školy mala ovládať a neustále sa zdokonaľovať, komunikácia odráža osobnosť učiteľky aj jej edukačnú filozofiu.
- **klíma v skupine a metódy jej zmeny:** je potrebné si ujasniť tri základné pojmy:
 - prostredie triedy – priestor triedy, farby, teplo a pod.,

- atmosféra – sociálne vzťahy a javy, ktoré majú krátke trvanie a sú situačne podmienené a rýchlo premenlivé,
- klíma – vyjadruje dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, sú menej premenlivé a fungujú nezávisle od konkrétnej sociálnej situácie.

Klímu v skupine určujú: úprimnosť, empatia, otvorenosť, porozumenie, ocenenie a akceptácia v skupine. Na zmenu klímy vplyvajú: empatia, srdečnosť, autenticnosť, konkrétnosť, iniciatíva, bezprostrednosť, otvorenosť, akceptácia citov, konfrontácia, sebaopoznanie.

AXIOLOGIZÁCIA – jej cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť. Vyjadruje poznávanie a ovplyvňuje to, čo má dieťa rado, čomu dáva prednosť a naopak, čo nemá rado a čomu sa vyhýba. Axiologizácia rozvíja pozitívny vzťah k poznaniu, k dobru, ku krásu prírody a umenia a formuje progresívnu hodnotovú orientáciu, pozitívny vzťah k prírodným materiálom, ľudovým tradíciám, kultúrnym hodnotám.

Metódy rozvíjania hodnotenia majú štyri základné etapy:

- *reflexívne, globálne hodnotenie*: pri tomto type hodnotenia vyjadríme len svoj dojem z výkonu dieťaťa; používa sa najmä v predškolskom veku,
- *hodnotenie na báze kritérií*: pri tomto type hodnotenia sa pýtame aj prečo je výkon dieťaťa taký, aký je, alebo si učiteľka stanovuje aj ďalšie kritériá,
- *hodnotenie na báze kritérií*: pri nej sa bližšie určuje váha kritérií, teda učiteľka s deťmi diskutuje o tom, čo je hodnotné,
- *hodnotenie spojené s diskusiou*: je spojené s argumentáciou, prečo je niečo hodnotené tak, ako je hodnotené.

Vhodnou metódou je **metóda riešenia morálnych dilem**, ktorá má tieto znaky:

- ide o skupinovú diskusiu,
- základom diskusie je mikropříbeh,
- diskusiu organizuje učiteľka,
- kľúčovou je hlavná postava príbehu.

Medzi stratégie axiologizácie patrí aj **výchova k ľudským právam a právam dieťaťa**. Vhodnými metódami sú: didaktické hry, rozhovory v malých skupinách, besedy s hosťami, literárne texty čítané učiteľkou.

KREATIVIZÁCIA – jej cieľom je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života. Kreativizácia vyjadruje myšlienku neustáleho zdokonaľovania tvorivosti človeka a jej prejavov v živote každého z nás a jej cieľom je naučiť dieťa tvorivo riešiť problémy a každodenné životné situácie. Kreativita je teda proces, pri ktorom deti objavujú svoju podstatu a navonok tak prostredníctvom svojej imaginácie demonštrujú určitú časť toho, čím vlastne vo vnútri sú.

Tvorivá odvaha je podmienkou uvoľneného výrazového prejavu. Jednou z nosných myšlienok tvorivo-humanistickej výchovy je, že od formovania osobnosti z vonku by sa malo prejsť k sebautváraniu osobnosti, pričom ide o vlastnú, samostatnú činnosť dieťaťa. Je potrebné vychádzať z potrieb a záujmov dieťaťa. K sebautváraniu prispieva aj sebahodnotenie.

Zo stratégie kreativizácie sú pre predprimárne vzdelávanie vhodné:

- **divergentné úlohy**: sú úlohy, ktoré majú viacej alebo neobmedzene správnych riešení, alebo sa uplatňuje postup premeny konvergentných úloh (ktoré majú len jedno správne riešenie) na divergentné úlohy,
- **vyučovacie stratégie podporujúce tvorivosť**: patrí medzi ne problémové učenie, projektové učenie, a pod.,

- **metódy obsahujúce dôvtip a antirigidné myslenie:** používa sa pri úlohách, ktoré majú konvergentný charakter, teda jedno správne riešenie, ale cesta, ktorou sa k správnej odpovedi dostaneme je neobvyklá, zaujímavá a flexibilná,
- **metódy na rozvíjanie senzitivity a vnímania:** sú zamerané na poznanie a rozvíjanie citov a citlivosti dieťaťa,
- **metódy výcviku fantázie, imaginácie a obrazotvornosti:** sú to úlohy zamerané na cvičenie zážitkovej, koncepcnej, myšlienkovej asociačnej činnosti,
- **metódy na zlepšenie fluencie, flexibility, originality a elaborácie:** sú to úlohy zamerané na tvorbu metafor, dopracovanie myšlienok, dotvorenie detailov, premyslenie dôsledkov,
- **metódy tvorivého hodnotenia:** predstavujú nácvik rozhodovacích procesov, tvorivosti v komunikácii; sem patria aj metódy tvorenia kompromisov, techniky dohôd,
- **metódy tvorivého riešenia problémov:** patria sem hlavne heuristiky, reflexívne, pragmatické a informatistické metódy.

Metódy kreativizácie predstavujú najdôležitejšie metódy a stratégie predprimárneho vzdelávania. Je len na učiteľke, ktorú metódu si vyberie a ako ju bude aplikovať v praxi v konkrétnej triede.

Metóda EUR

Medzi stratégie, ktoré je vhodné aplikovať v predprimárnom vzdelávaní patrí aj metóda EUR.

Akronymum EUR v názve Rámca pre vyučovanie a učenie (ďalej len „Rámec“) je zostavený z prvých písmen slov:

- **Evokácia**
- **Uvedomenie si významu**
- **Reflexia**

Ide o trojfázový model procesu myslenia a učenia. V každej z týchto fáz dochádza k významným špecifickým aktivitám, ktoré ovplyvňujú efektivitu celého učebného procesu. Model v podstate opisuje postupnosť krokov, ktorými deti prechádzajú pred učením, v jeho priebehu a po učení. Dodržanie tejto „metodiky“ nás dovedie k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacieho cieľa – k rozvinutiu schopnosti kriticky myslieť a uvažovať.

Prvá fáza EUR – Evokácia

V počiatočnej fáze sa uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností. **Dieťa si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré o téme má.** Tým je nútené preskúmať svoju vlastnú vedomostnú bázu, uvažovať samostatne o téme, ktorú neskôr podrobne preskúma. Proces učenia je procesom spájania nového s už poznaným. **Tým, že umožníme dieťaťu rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí a názorov, položíme široké základy, ktoré mu umožnia lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätanie nových informácií.** Navyše, pri tomto spôsobe učenia si dieťa uvedomí mnohé nejasnosti, nedorozumenia a môže si prípadne opraviť chybné vedomosti a názory, ktoré by sa iným spôsobom nemuseli dostať na povrch.

Dieťa, ktoré má svoje predstavy o pojmoch, veciach a javoch skôr, než ich škola začne spresňovať, má z odborného pohľadu svoje poňatie veľmi nezrelé, naivné, primitívne. Preto odborníci v týchto prípadoch používajú označenie **prekonceptie** (alebo tiež detské naivné teórie, poňatie učiva dieťaťom, chybné konceptie a pod.). Naznačujú tak časový aspekt (predchádza niečo dokonalejšie, predchádza koncepciu), ako aj určitú nedokonalosť detskej konceptie.

Je potrebné, aby sa v tejto fáze učenia zaktivizovali všetky kognitívne procesy. Ak sa má uskutočniť zmysluplné učenie a kritické chápanie vedúce k trvalejším vedomostiam, je potrebná aktivita učiaceho sa dieťaťa. **Predpokladom, že dieťa porozumie prezentovaným informáciám a bude ich v budúcnosti využívať, je jeho aktívne zapojenie sa do procesu učenia.** Musí samostatne premýšľať, používať svoj vlastný jazyk na vyjadrenie vlastných myšlienok. Týmto spôsobom sa individuálne vedomosti dostávajú na uvedomovanú rovinu a aktivizujú sa „schémy“, čiže doterajšie myšlienkové konštrukty dieťaťa o danej téme.

Cieľom učiteľky v tejto etape je vzbudiť vnútorný záujem o danú tému, o riešenie predloženého problému, o učenie sa. **Učenie, v ktorom dieťa nachádza zmysel, je oveľa efektívnejšie, než učenie bez osobného, vnútorného cieľa.** V procese evokácie sa dostavuje *hlad po informáciách*, ktorý môže byť uspokojený len v ďalších fázach procesu učenia. Podľa amerického bádateľa Pearsona porozumenie znamená, že dostaneme odpovede na svoje vlastné otázky. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1997, in Petrasová, 2009)

Druhá fáza EUR – Uvedomenie si významu

V tejto etape sa dieťa dostáva do kontaktu s novými informáciami alebo myšlienkami, ktoré spája s vlastnou štruktúrou vedomostí, aby výsledok dával nový, presnejší zmysel. Dieťa pod vedením učiteľky získava nové poznatky o pojmoch a vzťahoch medzi nimi, vytvára si postoje k učivu.

V tejto fáze učebného procesu má učiteľka na učenie sa dieťaťa najmenší vplyv. **Dieťa v tejto fáze musí byť aktívne samé od seba.** Preto dôležitou úlohou vo fáze uvedomovania si významu je predovšetkým udržať dieťa v činnosti, zachovať jeho záujem a energiu, vytvorenú počas fázy evokácie. Je potrebné použiť zo strany učiteľa také postupy, ktoré by udržali pozornosť a uvedomené prijímanie a analýzu nových informácií.

Ak je vytváranie významu aktivitou dieťaťa, vyplýva z toho, že je možné dieťa naučiť, aby túto aktivitu vykonávalo čo najefektívnejšie. Dieťa potrebuje pre život naučiť sa myslieť, spracovávať informácie a naučiť sa, ako sa má učiť (**metakognitívne učenie**). Práve v tejto fáze by mala učiteľka aplikovať také postupy a techniky, ktoré by dieťaťu ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, aby dokázalo brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže učiť aj bez učiteľkinej priamej asistencie.

Dieťa v tejto fáze sleduje svoje procesy porozumenia, používa nové informácie, aby ich doplnilo do svojich už existujúcich pamäťových schém. Nový poznatok, nový pojem, nová predstava dieťaťa sa jednoducho nepreberá, ale musí sa, obrazne povedané, v hlave dieťaťa utvoriť. Zámerne spája nové informácie s už poznanými.

Tretia fáza EUR – Reflexia

Počas tejto fázy by sa malo dosiahnuť niekoľko dôležitých výsledkov učenia. Dieťa si upevňuje nové vedomosti a aktívne reštrukturuje svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali tým vedomostiam, ktoré sa naučilo. **Až v tejto fáze si vlastne skutočne osvojuje učivo a vznikajú jeho trvalé vedomosti.** Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Povedané slovami Fontanu (1997) **učenie je relatívne trvalá zmena v potencionálnom správaní jedinca v dôsledku individuálnej skúsenosti.** Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa dieťa naučilo vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretlo, pretože si najlepšie pamätá to, čomu rozumelo pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedalo vlastnými slovami. **Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka.** (Steele, Meredith, Temple, 1998, In Petrasová, 2009)

Ďalším dôležitým výsledkom tejto etapy je, že **medzi deťmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia**. Tým si uvedomujú, že vytvorená myšlienková schéma ešte nemusí byť definitívna, že je možné prijať ju do svojho uvažovania.

5. Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní

Daniela Valachová

Diagnostika je definovaná ako: **činnosť zameraná na identifikáciu prejavov a symptómov choroby, ktorá smeruje k určeniu diagnózy a stanoveniu spôsobu terapie.** (Kiczko, a kol. 1997)

Pedagogická diagnostika je vedná disciplína, ktorá sa zaoberá pozorovaním, hodnotením a analýzou výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho priebehom a výsledkami.

Z existujúcich definícií charakterizujúcich pedagogickú diagnostiku sa stotožňujeme so Zelinkovou (2001), ktorá hovorí, že **pedagogická diagnostika je komplexný proces, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho aktérov.**

Pre výchovno-vzdelávaciu činnosť v predprimárnom vzdelávaní by sme mohli pedagogickú diagnostiku charakterizovať ako **proces pozorovania, posudzovania a analyzovania výchovno-vzdelávacej činnosti, dieťaťa a produktov jeho činností.**

Pedagogická diagnostika sa zameriava na:

- **obsahovú zložku**, t. j. na dosiahnutú úroveň vedomostí, zručností a návykov¹, **významný je predovšetkým výsledný produkt**; v materskej škole je výsledným produktom všetko, čo je výsledkom edukačnej aktivity dieťaťa, alebo jeho hry, napríklad nový pohybový úkon, nová pieseň, báseň, výtvarná tvorba, komunikácia a pod.,
- **procesuálnu zložku**, t. j. na priebeh procesu výchovy a vzdelávania, **významný je teda proces**; v prostredí materskej školy je to diagnostika, ktorá sleduje proces výchovno-vzdelávacej činnosti.

Vymedzujeme dva základné typy pedagogického diagnostikovania:

- **diagnostikovanie formálne** – ide o jasne ohraničenú diagnostickú situáciu v určitých etapách výchovno-vzdelávacej činnosti,
- **diagnostikovanie neformálne** – ide o priebežné pozorovanie dieťaťa.

Typy pedagogickej diagnostiky (Zelinková, 2001)

Diagnostika normatívna

Výsledok jedinca sa porovnáva s výsledkom reprezentatívnej vzorky populácie. Porovnávanie môže byť národné, alebo čiastkové. Normatívna diagnostika **odpovedá na otázku, či dieťa dosahuje úroveň svojich rovesníkov.**

Diagnostika podľa kritérií

Ide o porovnávanie dieťaťa s vonkajšími meradlami alebo s objektívne určenými úlohami. Posudzuje, či dieťa zvláda – nezvláda hygienu, určený pohyb, výtvarnú techniku a pod. Skúšky vychádzajú z analýzy určitej schopnosti a smeruje k určitej úrovni, na ktorej sa dieťa nachádza.

Diagnostika individualizovaná

Smeruje k hodnoteniu dieťaťa len vo vzťahu k dieťaťu samotnému, bez porovnávania s rovesníkmi. Sleduje postup a porovnáva dosiahnutú úroveň za určitý časový úsek.

Diagnostika diferenciálna

Je určená na rozlíšenie konkrétnych problémov dieťaťa a ich príčin.

Všetky typy diagnostiky sú dôležité a majú svoje miesto v pedagogickej diagnostike a v pedagogickej činnosti učiteľky.

¹ Okrem úrovne vedomostí, zručností a návykov je potrebné sa zamerať aj na rozvíjanie a úroveň rozvoja sociálno-emocionálnej stránky osobnosti dieťaťa.

Proces diagnostikovania je **dlhodobým procesom**, ktorý má niekoľko spolu súvisiacich krokov. Niektoré kroky sa realizujú pred diagnostikovaním a niektoré po jeho skončení. Počas diagnostikovania uplatňujeme komplexný prístup. V procese diagnostikovania je potrebné brať do úvahy systémy, ktoré môžu nejakým spôsobom ovplyvniť vývoj dieťaťa.

K systémom, ktoré ovplyvňujú vývoj dieťaťa, patria:

- **spoločnosť** – médiá, záujmové organizácie, školská politika, vrstovníci,
- **rodina** – rodičia, súrodenci, starí rodičia, štýl rodinnej výchovy,
- **škola** – klíma školy, vedenie školy, vzťah medzi učiteľkami a deťmi,
- **osobnosť dieťaťa** – bio-psycho-sociálna jednota.

Metodologické pravidlá diagnostikovania

Metodologické pravidlá **možno chápať ako zásady**, ktoré je potrebné mať na pamäti pred diagnostickým procesom. Podľa Dittricha (1992) existuje šesť základných metodologických pravidiel:

- **Etiologické hľadisko.** Podľa tohto pravidla je potrebné, aby učiteľka nesledovala len aktuálny stav, ale musí na prvom mieste hľadať príčiny problémov (alebo úspechov) detí. Zvyčajne existuje nie jedna, ale niekoľko príčin, ktoré spolu súvisia a podľa nich je možné hľadať príčiny neúspechu, alebo prípadne nevyužitie potencialít dieťaťa.
- **Komplexné hľadisko.** Toto hľadisko znamená, že na každý jav v pedagogickej diagnostike je potrebné pozerieť sa široko, z viacerých pohľadov, nechápať ho izolovane. Rozbor zisteného stavu musí byť dostatočne analytický (sledovať jav do hĺbky), zároveň syntetický (postihovať a sledovať rôzne vzťahy). Komplexné hľadisko zároveň znamená, že konkrétny prípad dieťaťa nie je len jeho prípadom, ale aj prípadom celej rodiny a sociálneho prostredia.
- **Spolupráca viacerých diagnostikov.** Toto pravidlo znamená, že pri diagnostickej činnosti je vhodné, aby si učiteľky navzájom svoje informácie vymieňali a navzájom sa informovali o tom, čo zistili počas diagnostikovania. Zároveň je vhodná aj spolupráca učiteľiek a rodičov/zákonných zástupcov.
- **Hľadisko longitudinálneho (dlhodobého) sledovania.** Podľa tohto pravidla je vhodné, aby sa určitý jav sledoval v priebehu a vo vývoji a nielen počas krátkodobého pozorovania. Toto hľadisko sa veľmi dobre uplatňuje v diagnostickej práci učiteľky, ktorá má veľmi vhodné podmienky na sledovanie dieťaťa v prirodzených podmienkach dlhšiu dobu.
- **Hľadisko individuálneho prístupu.** Individuálny prístup učiteľky k dieťaťu je predpokladom ich vzájomného porozumenia a dôvery.
- **Spájanie diagnózy s prognózou.** Okrem zistenia stavu a hľadania príčin je rovnako dôležitá aj prognóza, teda stanovenie pedagogických opatrení, a prípadnej reedukácie.

Metódy pedagogickej diagnostiky

Pedagogická diagnostika využíva v pedagogickej praxi **metódy**, ktoré sú **známe z psychológie a pedagogiky**. Okrem toho sa využívajú aj **špecifické metódy**, ktoré sú **typické** pre pedagogickú diagnostiku.

Medzi **najpoužívanejšie metódy** pedagogickej diagnostiky patrí:

- pozorovanie,
- rozhovor,
- anamnéza,
- dotazník,
- testy,
- metóda overovania vedomostí a zručností,

- analýza výsledkov činností a analýza úloh,
- portfólio,
- kazuistika².

Obsah pedagogickej diagnostiky v predprimárnom vzdelávaní by sme pre lepšiu orientáciu učiteľky v materskej škole mohli rozdeliť na 15 oblastí, ktorým odporúčame venovať primeranú pozornosť. Využívanie všetkých oblastí a ich diagnostika súvisí s vekom dieťaťa, to znamená, že nie je potrebné diagnostikovať úplne všetky oblasti vo všetkých vekových skupinách.

Obsah pedagogickej diagnostiky si môže učiteľka upraviť, prispôbiť profilácii materskej školy. Dôležité je zachovať to, aby v rámci obsahu pedagogickej diagnostiky bola obsiahnutá celá osobnosť dieťaťa.

Obsah pedagogickej diagnostiky v materskej škole

1. VNÍMANIE
2. PSYCHOMOTORIKA
3. FYZICKÝ VÝVIN
4. DIAGNOSTIKA ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ
5. PAMÄŤ
6. POZORNOSŤ
7. KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI
8. LATERALITA
9. ŠKOLSKÁ ZRELOSŤ
10. HRA
11. DIAGNOSTIKA SOCIÁLNYCH VPLYVOV
12. MOTIVÁCIA A EMOCIONALIZÁCIA
13. DIAGNOSTIKA SPRÁVANIA
14. DETSKÝ VÝTVARNÝ PREJAV
15. TVORIVOSŤ

Uvedený obsah je orientačný, je možné, že učiteľky nájdu v odbornej literatúre aj inak štruktúrovaný obsah pedagogickej diagnostiky v materskej škole. Uvedená štruktúra vychádza nielen z odborných poznatkov, ale predovšetkým z praktickej aplikácie vo výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Tento obsah³ pedagogickej diagnostiky je dostatočne štruktúrovaný, aby pokryl poznanie celej osobnosti dieťaťa vo veku dvoch až šesť, sedem rokov.

Odporúča sa, aby učiteľky materskej školy v rámci pedagogickej diagnostiky zameriavali pozornosť aj **na sledovanie individuálnych rozdielov v procesoch vnímania u jednotlivých detí.**

Existuje klasifikácia preferencií vnímania a s ním spojený aj spôsob učenia sa dieťaťa (podľa Fleminga, 2001):

- **vizuálno-neverbálne (zrakovo-obrazové) preferované vnímanie** – deti s týmto preferovaným vnímaním uprednostňujú pozorovanie vecí, sledovanie rôznych obrázkov, grafov, filmov, diapozitívov, videozáznamov, rôznych symbolov, čohokoľvek, čo si dokážu v pamäti predstaviť v podobe nejakých grafických predstáv; vedia si zapamätať obrázky, farebný text; vedia si vizualizovať pojmové mapy; nemajú radi úlohy, kde sa kladie dôraz na verbálny prejav; majú zmysel pre farby, rady kreslia, maľujú, vyjadrujú sa symbolmi;

² Podrobnejšie sú metódy pedagogickej diagnostiky popísané vo viacerých publikáciách, napr. VALACHOVÁ, D. 2009. Ako spoznať dieťa v materskej škole, Zing Print, 2009, ISBN 978-80-8052-342-8; Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava 2008, MPC atď.

³ Podrobne bol uvedený obsah pedagogickej diagnostiky rozpracovaný v publikáciách, napr.: VALACHOVÁ, D. 2009. Ako spoznať dieťa v materskej škole, Zing Print, 2009, ISBN 978-80-8052-342-8 alebo Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava 2008, MPC.

- rýchlo sa učia prostredníctvom učiva, ktoré je prezentované v obrazovej podobe; aj neverbálne prejavy učiteľky im veľa napovedia,
- **auditívne (sluchové) preferované vnímanie** – deti preferujú rozprávanie učiteľky; informácie si veľmi dobre zapamätajú, ak ich počujú verbálne alebo reprodukovane; verbálny prejav učiteľky je pre takéto deti vzorom učenia sa,
 - **vizuálno-verbálne (zrakovo-slovné) preferované vnímanie** – deti s týmto preferovaným vnímaním majú veľmi dobrú predstavivosť; vedia si vizualizovať situácie, ktoré prenášajú do kreslenej podoby; ich výtvarná tvorba vypovedá o ich myšlienkových pochodoch,
 - **kinestetické (pohybové) preferované vnímanie** – deti s týmto preferovaným vnímaním sú akčné a s obľubou vykonávajú praktické pokusy či simulácie; chcú sa učiť v reálnych podmienkach prostredníctvom vlastnej skúsenosti; majú vynikajúcu psychomotorickú pamäť a rýchlo si osvojujú psychomotorické zručnosti; potrebujú sa pohybovať; v činnosti, pri ktorej využívajú motorickú koordináciu a psychomotorické zručnosti, si zapamätajú učivo najlepšie; sedenie, či státie je pre ne veľmi náročné.

Aj v rámci pedagogickej diagnostiky je vhodné sa orientačne zaoberať aj oblasťou rôznych druhov inteligencií detí. **Inteligencia** je schopnosť človeka názorne alebo abstraktne myslieť, v rečových, numerických, časopriestorových a i. vzťahoch a nájsť riešenie problému. Umožňuje účelne konať, úspešne zvládnuť komplexné i špeciálne situácie. Nie je priamo pozorovateľná, avšak je možné ju merať pomocou **inteligentných testov**, ktoré sú však u nás prevažne orientované iba na verbálnu a logicko-matematickú oblasť. Nie je jednotný názor na to, do akej miery je inteligencia vrodená (dedičná) a vyvíjajúca sa vplyvom učenia. (Gardner, 1983)

Podľa Gardnera (1983) máme viac druhov inteligencií, ktoré sa vyskytujú vo všetkých kultúrach. Ide o tieto druhy inteligencie:

- **lingvistická (jazyková) inteligencia** – schopnosť ovládnuť a obsiahnuť všetky stránky jazyka,
- **logicko-matematická inteligencia** – schopnosť uvažovať a myslieť matematicky a logicky,
- **priestorová inteligencia** – schopnosť orientovať sa v priestore, vizualizovať si usporiadanie predmetov v priestore,
- **telesno-kinestetická (pohybová) inteligencia** – schopnosť vedome používať svoje telo na sebavyjadrenie a dosahovanie cieľov,
- **muzikálna (hudobná) inteligencia** – schopnosť porozumieť rytmickým a intonačným modelom hudby, kvalitám tónov a zvukov,
- **interpersonálna inteligencia** – schopnosť všímať si správanie a pocity iných, chápať ich stavy, nálady a zámery,
- **intrapersonálna inteligencia** – schopnosť skúmať a spoznávať vlastné pocity a vlohy, vedieť ich rozvíjať a ovládať.

Učiteľka materskej školy deti pozoruje v rôznych situáciách a môže orientačne určiť typ prevládajúcej inteligencie u detí a podľa toho uskutočňovať výchovno-vzdelávaciu činnosť podporujúcu aktívne učenie sa detí.

Okrem toho, aby učiteľka vedela odborne diagnostikovať dieťa v materskej škole je dôležité, aby si **zistené údaje zaznamenávala** a postupne, v priebehu času porovnávala pokroky dieťaťa tak, aby mohla plánovať ďalšie aktivity. Zaznamenávanie zistení, plánované aj náhodné, predstavuje dôležitú súčasť diagnostického procesu. Problematika **záznamových hárkov** je neustále pertraktovaná v odborných kruhoch a taktiež medzi učiteľkami materských škôl.

V súčasnosti existuje už niekoľko záznamových hárkov na rôznej odbornej úrovni. Existujúce záznamové hárky z vydavateľstiev, ktoré si môžu učiteľky zakúpiť, sú na zodpovedajúcej

úrovni. Je len na zvážení učiteliek, či im niektorý z nich vyhovuje. Existujú aj záznamové hárkky, ktoré využívajú škálovanie. Škálovanie je však náročnejšou metódou zaznamenávania, preto ho odporúčame používať len učiteľkami, ktoré budú absolvovať zodpovedajúce vzdelávanie, prípadne inú formu preškolenia zameranú na ich používanie.

V pedagogickej praxi sa stretávame s rôznymi záznamovými hárkami, ktoré sú výsledkom edukačnej praxe a ich autorkami sú učiteľky materských škôl.

V odbornej literatúre bola publikovaná aj **grafdiagnostika**. (Valachová, 2009) Grafdiagnostika je typ záznamového hárkku vo forme jednoduchého grafu, ktorý je určený na zaznamenávanie diagnostických údajov o dieťati. Tento typ záznamového hárkku vznikol taktiež v pedagogickej praxi, z potrieb zaznamenávať jednoducho, účelne a zmysluplne údaje pedagogickej diagnostiky. Bol niekoľkokrát upravovaný na základe pripomienok učiteliek, ktoré ho používali. Grafdiagnostika predstavuje len ďalšiu z možností a spôsobov zaznamenávania pozorovaných skutočností.

NEPREHLIADNITE: Je len na výbere učiteľky, ktorý záznamový hárok si vyberie, alebo si urobí svoj vlastný. **Záznamový hárok musí vyhovovať jej, byť pre ňu zrozumiteľný, jednoduchý a účelný. Pedagogická diagnostika (aj záznamové hárkky) sa v materskej škole realizujú preto, aby učiteľka mohla pomôcť dieťatu v jeho rozvoji a umožnila mu rozvíjať osobnosť v kognitívnych aj nonkognitívnych oblastiach tak, aby bolo pripravené na úspešný vstup do základnej školy a neskôr do života.**

Z pohľadu edukačnej praxe sa v oblasti pedagogickej diagnostiky pre učiteľky materských škôl odporúča:

- Aby si pedagogickú diagnostiku robila každá učiteľka v triede svoju vlastnú; je to potrebné preto, lebo niektoré deti sa môžu inak prejavovať u jednej učiteľky a inak u druhej. Je dôležité, aby učiteľky vzájomne konzultovali a v priebehu roka porovnávali svoje záznamy o deťoch. Ak si napriek tomu realizujú pedagogickú diagnostiku v triede jednu, je dôležité, aby učiteľky veľmi dobre reflektovali prípadné rozdielne prejavy dieťaťa u každej učiteľky.
- Aby sa pedagogická diagnostika realizovala vo všetkých vekových skupinách v materskej škole. Pedagogická diagnostika by mala slúžiť na to, aby učiteľka lepšie poznala dieťa a mohla mu pomôcť v jeho rozvoji, preto je potrebné zaoberať sa rozvojom osobnosti dieťaťa aj v mladšom veku, nielen v čase, kedy ho intenzívne pripravujeme na vstup do základnej školy. U mladších detí si z celej šírky obsahu pedagogickej diagnostiky vyberieme len tie oblasti osobnosti dieťaťa, ktoré sú v tom ktorom veku najdôležitejšie. Napríklad u dvojročných detí sa zameriame predovšetkým na hrubú motoriku, senzomotoriku a pod. Postupne s vekom priberáme ostatné oblasti osobnosti dieťaťa.
- Realizovať pedagogickú diagnostiku u všetkých detí, teda u detí, ktoré sa nám zdajú, že majú nejaké problémy, aj u tých, ktoré sa nám zdajú úplne v norme, teda nepotrebujú špecifický prístup. Je to dôležité z viacerých dôvodov. Jeden z nich je ten, že keď už zistíme, že niečo nie je v poriadku, nemáme na čo nadviazať, nemáme prehľad ako na tom bolo dieťa v jednotlivých oblastiach v čase, keď sa nám navonok javilo, že je v norme. Druhý dôvod je ten, že aj deťom, ktoré sú v niektorej z oblastí nad normou, je potrebné sa venovať a vytvárať im predpoklady a podmienky na ďalší rozvoj.
- Neprenášať záznamové hárkky z jednej triedy do druhej v prípade, že dieťa vo vyššom veku postupuje do inej triedy k iným učiteľkám. V niektorých materských školách si učiteľky vedú deti od najmladšej vekovej skupiny až do najstaršej. Toto je veľkou výhodou aj vo vzťahu k pedagogickej diagnostike, pretože učiteľka má výborný prehľad o jednotlivých deťoch a o ich pokrokoch, prípadne problémoch. Samozrejme, je tu nebezpečenstvo formálneho prístupu a možného zaškatulkovania si detí, ktoré je potrebné v maximálnej miere eliminovať.
- Používať rôznu formu záznamových hárkov, pričom sa odporúča z hľadiska evalvácie (kontroly), aby boli záznamové hárkky jednotné v celej materskej škole.

NEPREHLIADNITE: Záznamové hárky sa nesmú v žiadnom prípade posielat' do ďalšej školskej inštitúcie s dieťaťom, napríklad do základnej školy. Odporúča sa záznamové hárky jednotlivých detí jeden rok archivovať v materskej škole, v prípade že by sa dieťa v odôvodnenom prípade vrátilo zo základnej školy do materskej školy.

Pedagogická diagnostika nesmie byť vnímaná učiteľkou materskej školy ako práca navyše. Je to neodmysliteľná súčasť jej pedagogickej činnosti. Počas diagnostikovania dieťa nemá vedieť, že učiteľka niečo špecifické sleduje, preto všetky pozorovania a iné metódy pedagogickej diagnostiky odporúčame realizovať počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole.

6. Hra v metodickom kontexte edukačného procesu

Mária Podhájecká – Vlasta Gmitrová – Miroslava Dobiasová

Koncepcia *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* prijala hru, akceptuje a klasifikuje ju za rovnocennú iným všeobecne uznávaným edukačným prostriedkom (učenie, pracovné činnosti). Hru uznáva ako nosný prostriedok, formu a kľúčovú metódu schopnú maximálne rozvíjať a využiť edukačný potenciál a možností detí a dokázateľne zvýšiť ich kompetencie v relatívne limitovanom časovom priestore. Práve hra a hrová činnosť sa stala významnou náplňou tematických okruhov *Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda* (pozri bližšie Podhájecká, 2006), vzdelávacích oblastí a vzdelávacích štandardov. *Rovnako ako sa vyvíjajú poznávacie procesy dieťaťa v jednotlivých vývinových štádiách a dochádza k rozvoju detskej identity v predškolskom veku, tak sa i hra vyvíja a mení podľa vývinových zákonitostí.* (pozri bližšie Končeková, 2007) *Zvládnutie poznania vývinových štádií dieťaťa uľahčuje učiteľke správne voliť stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti.*

V kontexte nevyhnutnosti širokého využitia hry ako prostriedku, metódy a formy výchovy a vzdelávania je potrebné sa zamýšľať nad takou organizáciou a metodickým usmerňovaním hry, aby hra ostala hrou a dokázala v sebe implementovať edukačný element.

Metodickým usmerňovaním hry rozumieme voľbu správneho edukačného prístupu k hrám detí. Proces riadenia hier obsahuje plánovanie, organizovanie, motivovanie, vedenie, vyhodnocovanie, kontrolu – spätnú väzbu.

Usmerňovaním hry, vplývaním na jej obsah, organizovaním života detí v hrách, pôsobením na vzájomné vzťahy detí, učiteľka spolupôsobí na rozvoj ich vnímania, citov, vôľu, vzťahy, konanie a správanie ako celok harmonického rozvoja dieťaťa. Cennosť hry ako výchovno-vzdelávacieho činiteľa spočíva i v tom, že pôsobením na skupinu, kolektív hrajúcich sa detí, učiteľka prostredníctvom skupiny, kolektívu vplýva na každé z detí. Prostredníctvom hry sa dieťa zaraďuje v prostredí materskej školy do detskej skupiny a nachádza tam svoje miesto. V rámci rôznych hrových činností sa rozvíjajú intra aj interpersonálne schopnosti, ktoré rozhodujú o úspešnosti dieťaťa v živote. Organizovaním života detí v hrách učiteľka formuje hrové vzťahy, formuje nielen vzťahy v hre, ale aj reálne, pretože súčasne upevňuje kladné spoločenské návyky a normy správania sa detí v rôznych podmienkach i mimo hier. Pri správnom usmerňovaní detí sa hra stáva pre nich školou života.

Z hľadiska holistického rozvoja detí, učiteľka pripravuje podmienky na hru (napríklad: určenie priestoru na hru, príprava hračiek). Hru má i profesionálne riadiť, viesť a rozvíjať. Je mylné domnievať sa, že niektoré hry, najmä hry námetové alebo konštruktívne sa majú ponechať spontánnemu priebehu a stačí iba dozerať na bezpečnosť detí. Učiteľka nemusí vždy osobne vstupovať do hry, stať sa jej účastníčkou. Neustále však má dbať na správne vzájomné vzťahy medzi deťmi. Formovanie vzájomných sociálnych vzťahov detí pri hre je jednou z dôležitých úloh metodického riadenia hry. Tento metodický prístup si však vyžaduje značnú pohotovosť, citlivosť a dôvtip.

Metodické usmerňovanie hier je pre učiteľku jednou z najťažších oblastí jej činorodej, odbornej práce. Vyžaduje si individuálne poznanie každého dieťaťa, schopnosť osvojené poznatky o dieťati tvorivo spracovať a podľa pedagogickej situácie ich využiť v konkrétnej aktívnej činnosti so skupinou i jednotlivými deťmi. Je to veľké umenie učiteľky vedieť promptne reagovať v konkrétnej hrovej edukačnej realite. Podnetné a pozorné usmerňovanie hry, rozširovanie a spetrovanie obsahu hier, osobitne hier námetových a konštruktívnych je skutočne ako to potvrdzujú aj výskumy (pozri bližšie Podhájecká – Gmitrová, Podhájecká – Guziová, Podhájecká – Dobiasová) jednou z veľmi náročných, ale aj absentujúcich činností učiteľky.

Doménou metodického uvažovania učiteľky pri výbere všetkých hier je, ako hry dokážu spĺňať edukačný zámer. Z hľadiska metodicko-hrového prístupu učiteľky musí byť rozhodujúce, čo chce hrou dosiahnuť, aký sleduje cieľ, účel a samozrejme prvoradý zámer je žiaduci rozvoj dieťaťa. **Každá hra má v sebe obsiahnutý edukačný náboj, rozdiel je v jeho veľkosti a účinku.** Hry detí pri dobrom metodickom vedení, usmerňovaní a spracovaní môžu kontinuálne, nenásilne prejsť do kategórie edukačných hier. *Edukačná hra*

je založená na interaktivite aktérov edukačného procesu. Učiteľka a postupne aj deti edukačnú hru aktivizujú, motivujú, usmerňujú. Spoločne hodnotia splnenie edukačných zámerov. Učiteľka deti oceňuje, k čomu vedie aj deti. Edukačná hra sa organizuje a realizuje s jednotlivcom, skupinou detí, ale aj s celým kolektívom. (pozri bližšie Podhájecká, 2008)

Vo vzťahu k učiteľke a deťom z hľadiska metodického usmerňovania, riadenia edukačnej hry by sme mali poznať odpovede na otázky:

- **Aký máme dôvod, aby sme istú, konkrétne zvolenú edukačnú hru integrovali do učebného herného projektu programu?**
 - Prečo volíme výber danej hry?
 - Čo chceme pomocou hry dosiahnuť?
 - Aký cieľ sledujeme začlenením hry do edukačného procesu?
 - Pripravili sme hru dôsledne?
 - Čo potrebujeme na prípravu hry? Ako dlho trvá príprava hry?
 - Zapájame deti do usporiadania priestoru?
 - Zapájame deti do prípravy hračiek, pomôcok, edukačného materiálu?
 - Akú pedagogickú intervenciu hra vyžaduje?
 - Pravidlá a štruktúra hry sú dostatočne jasné, zrozumiteľné, jednoduché, stručné?
 - Volíme jedno, alebo viac pravidiel, prípadne už obmenu pravidiel a od čoho to závisí?
 - Je hra interaktívna?
 - Umožňuje hra kooperáciu, interaktívny vzťah medzi deťmi?
 - Hra je rušnejšia, komunikatívnejšia, alebo pokojnejšia, dá sa hrať v tichosti?
 - Ako dlho môže trvať realizácia hry?
 - Môžeme hru hrať viackrát?
 - Potrebné je hru modifikovať, upraviť?
 - Kde realizujeme hru – v triede, záhrade a pod.?
- **Čo v hre deti získajú?**
 - Majú sa deti pomocou nej dozvedieť niečo nové? Objaviť niečo zaujímavé alebo využiť už osvojené poznatky? Majú si poznatky upevniť? Môžu ich v hre aplikovať neobvyklým spôsobom?
 - Ktorú stránku osobnosti dieťaťa chceme rozvíjať?
 - Je cieľom využitia edukačnej hry zväčšiť rozsah poznatkov? Alebo chceme dosiahnuť zmeny postojov, vlastností osobnosti? Alebo zvýšiť motiváciu a aktivitu detí?
 - Majú deti osobnostné predpoklady na hru?
 - Je hra vhodná pre deti, s ktorými pracujeme?
 - Je hra vhodná pre každé dieťa v triede?
 - Je hra pre deti zaujímavá?
 - Spôsob realizácie hry – hrajú sa skupiny, jednotlivci, dvojice, celý kolektív?
 - Môžu sa hrať súbežne viaceré skupiny, alebo dvojice?

Pre pedagogiku, didaktiku sa javí kľúčový vzťah hry a učenia a možnosť využitia hry na hlbšie rozvíjanie kompetencií dieťaťa. Významným prostriedkom predprimárneho vzdelávania sú rôzne formy učenia sa dieťaťa. Učenie ako edukačný prostriedok má veľký vplyv na dieťa predškolského veku a nemožno ho chápať izolovane od hry, ale vo vzájomnej synergii. Hra je zábavnou činnosťou a učenie formou hry umožňuje dieťaťu učiť sa prirodzeným, uvoľneným spôsobom, čo mu vyhovuje najlepšie. Prostredníctvom hry sa dieťa učí a mení tým svoje vnútorné predpoklady na uskutočňovanie ďalších činností. Na jej základe dochádza k uspokojovaniu potrieb dieťaťa. Hry vyvolávajú myšlienkovú aktivitu, učenie sa. Každé dieťa má predpoklady na učenie sa. Učiteľka vždy a všade, kde sa

deti hrajú má prejavovať patričnú pozornosť, záujem, náklonnosť a byť pripravená poskytnúť deťom pomoc. ***Dieťa potrebuje pomoc pri uplatnení svojich možností a pri prekonaní prekážok v hre a učení.*** Ako poznamenal Vygotskij (2004), *najprv sa učíme spoločne to, čo neskôr budeme vedieť sami.* (Vygotskij – zóna aktuálneho a najbližšieho rozvoja) Učiteľka môže hrovú činnosť využiť na to, aby lepšie poznala osobnostné predpoklady dieťaťa na učenie sa, monitorovala a priebežne vyhodnocovala pokroky, pomocou spätnej väzby upravovala úlohy, motivovala dieťa k novým náročnejším úlohám, a teda nepriamo ho učila. Spôsob prípravy, realizácia a kvalitatívna úroveň hry je osobnou vizitkou učiteľky a jej dobrého prístupu k plneniu edukačných zámerov. ***Pri správnom metodickom vedení každú hru je potrebné v závere spoločne s deťmi hodnotiť. Dieťa má možnosť prostredníctvom hry pri uplatňovaní metodiky viacnásobného opakovania (fixovania) nadobudnúť určitú kompetenciu, alebo súbor kľúčových kompetencií, teda dosiahnuť určitú spôsobilosť, schopnosť, vedomosť, zručnosť, postoj.*** Hry môžu rozvíjať prioritne jednu kompetenciu, ale zámerom učiteľky je, aby sa v hre dieťaťa integrujúco rozvíjali všetky kľúčové kompetencie.

Metodický prístup učiteľky k hre v kontexte výchovno-vzdelávacej činnosti si vyžaduje:

- **koncipovanie cieľov, špecifických cieľov na základe poznania a rešpektovania záujmov, potrieb a možnosti dieťaťa,**
- **rešpektovanie tematických okruhov, vzdelávacích oblastí, vzdelávacích štandardov, kompetencií,**
- **včleňovanie hry ako prostriedku, formy, metódy na rozvoj edukčného potenciálu detí,**
 - ovplyvňovať kvalitu a kvantitu hry,
 - zabezpečiť rozmanitosť hrových aktivít,
 - obohacovať cieľavedome obsah hry,
 - ponúkať primerané informácie – vtedy sa hra stáva najprínosnejším spôsobom učenia,
 - vnášať nové námety, témy, úlohy, pravidlá v kontexte hier,
 - využívať hry ako prostriedok, pomáhať deťom získavať poznatky z rôznych oblastí života (sú podnetmi na obohacovanie obsahu hier a na vznik nových hier),
 - chápať a prepájať jednotlivé edukačné úlohy v každej hre vo vzájomnej súvislosti, integrujúco,
- **chápanie každej hry ako jednej z kociek stavebnice ako jednu prepájajúcu reťaz celého edukačného procesu,**
 - uplatňovať v hre pravidlá, trvať na ich postupnom samostatnom dodržiavaní a kontrole,
 - zapájať do hrových skupín všetky deti a využívať ich kladné vlastnosti na ovplyvňovanie druhých,
 - meniť a modifikovať variabilne úlohy v každej hre pre každú skupinu detí, resp. individuálne pre každé dieťa,
 - rozvíjať emocionálne a kognitívne schopnosti, sociálnu komunikáciu, psychomotorické zručnosti u detí,
 - rozvíjať manuálne a technické zručnosti, konštruktívne schopnosti.
 - viesť deti priebežne k samostatnosti, rozhodnosti v hrách,
 - rešpektovať individualitu a vlastnú jedinečnosť dieťaťa v hrových aktivitách,
 - umožňovať individuálny kontakt, ktorý umocňuje záujem o hrovú činnosť a zážitok,
- **manažovanie hier – priamym a nepriamym organizovaním a usmerňovaním hier,**
 - umožniť participáciu subjektov na hre,

- umožniť vplyv subjektov (deti a učiteľky) na realizáciu a efekt námetu, edukačného obsahu hry vo vzťahu ku kompetenciám,
- poskytnúť pomoc a umožniť dieťaťu efektívne zvládnuť námet, tému a obsažnosť hry,
- striedať rolové hrové aktivity,
- modifikovať hry (obsah, námet, tému) pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- monitorovať počet detí v triede v hrových a iných aktivitách,
- kvantifikovať mieru účasti detí pri slobodne zvolenej a riadenej hrovej činnosti,
- **zabezpečenie materiálnej vybavenosti edukačného hrového prostredia,**
 - pripraviť a organizovať podmienky (vnútorné, vonkajšie), prostredie na realizáciu hry,
 - ponúkať a vyberať hračky, predmety, pomôcky, rekvizity,
 - skúmať hrovú hodnotu hračiek,
- **vymedzenie adekvátneho časového priestoru na hru,**
 - *poskytovať väčší časový priestor na rozvíjanie hrových aktivít v námetových, konštruktívnych, dramatizujúcich a edukačných hrách detí,*
- **implementovanie hry do organizačných foriem dňa,**
 - zabezpečiť vzájomnú koexistenciu organizačných foriem v rovnakom čase s inšpirujúcimi hrovými aktivitami,
 - organizovať a včleňovať hry do výchovno-vzdelávacej činnosti tak, aby sa pri ich realizácii rešpektovali výchovno-vzdelávacie zásady a používali primerané metódy,
- **koncipovanie a aplikovanie hrových kurikulárnych projektov,**
 - podporovať tvorivosť hrovej koncepcie v rámci edukačných hrových programov,
 - plánovať systematicky a kontinuálne hry,
 - rešpektovať a uplatňovať výber teoretických koncepcií hier z pohľadu psychoanalytickej, kognitívno-vývinovej teórie, modelu tvorivo-humanistickej výchovy atď.,
- **koncipovanie hrových výskumných nástrojov,**
 - vyhodnotiť, ktoré hry sú pre deti zaujímavé, uspokojujúce, či vedú realizované hry, hrové činnosti k potrebnému rozvoju dieťaťa,
 - analyzovať priebeh hry,
 - uplatňovať taxonómie – revidovanú Bloomovu, Kratwohlovu, de Blockovu, Simpsonovej, Niemierkovu, Masiovu a ďalších – pri zisťovaní hrovej rozvojovej úrovne (pozri bližšie Turek, 2004, 2005, 2008; Podhájecká, 2006, 2008; Hajdúková a kol. 2008, 2009),
- **realizovanie pedagogického diagnostikovania hry ako súčasť edukačného procesu,**
 - poznať vývinové osobitosti detí predškolského veku,
 - pozorovať činnosti a prejavy detí v hrách, diagnostikovať aktuálnu zónu rozvoja každého dieťaťa a posúvať ho do zóny najbližšieho rozvoja,
- **skúmanie a hodnotenie efektu hier,**
 - evalvovať dosiahnuté vzdelávacie výsledky,
 - hodnotiť profesionálne skúsenosti učiteľky,
 - hodnotiť hrové kompetencie učiteľky, seba vzdelávanie,
 - realizovať sebareflexiu hrových kompetencií detí,
 - realizovať seba vzdelávanie v oblasti hier.

a tvorivosť. Koncipovaný by mal byť so zreteľom na zistenie úrovne sociálnych, emocionálnych vzťahov, motorických, manuálnych zručností. Z hľadiska konkrétnejšieho pohľadu vedie k porovnávaniu, usporadúvaniu, triedeniu tvarov, veľkostí, farieb, orientácii v priestore, čase, všimaniu si vzťahov medzi predmetmi a porovnávaniu vecí podľa určitých znakov, kritérií, vyhľadávaniu logických súvislostí, analyzovaniu, zovšeobecňovaniu, vybavovaniu si vlastných zážitkov, skúseností, rozvíjaniu postojov, vyjadrovaniu vlastných názorov v globále.

Pozorovacie hrové hárky si môže koncipovať aj sama učiteľka. Samotný proces tvorby pozorovacieho nástroja nie je triviálna záležitosť. Potrebné je si pred tvorbou pozorovacích hárkov ujasniť: čo chceme zisťovať a na čo nám budú slúžiť získané údaje, určiť kritériá a indikátory, ktoré je žiaduce zistiť. Na tento účel sú už vytvorené pološtandardizované pozorovacie hárky KM37/1/6, KM37/2/6 (bližšie pozri Podhájecká – Guziová, 2007, 2008; In Podhájecká, 2008), GP27/1/6. (bližšie pozri Podhájecká – Gmitrová, 2009)

S hrovou činnosťou nerozlučne súvisia hračky. Sú materiálnym žriedlom, na ktoré sa koncentruje hra. Dieťa nemusí mať veľa hračiek. Dôležité je, aby satarovali jeho potreby, boli rôznorodé, funkčné, variabilné a citovo podnetné, hygienicky nezávadné a primerané možnostiam dieťaťa. Výber a ponuka hračiek z hľadiska hrovej reality je dôležitým metodickým parametrom učiteľkinej hrovej kompetencie.

Z metodického hľadiska je pre učiteľku dôležité, aby hry dokázala nielen dobre naplánovať a zaradiť ich do edukačného procesu, ale aby obsah hry deti zaujal, aby ich dokázal motivovať pre danú hru. **Z hľadiska učiteľkinej hrovej profesionality je veľmi dôležité, ako dokáže spontánne hry využiť v prospech učenia sa detí a súčasne zohľadniť v rámci stanovených špecifických cieľov dňa. Neustále je potrebné mať na zreteli vzájomnú prepojenosť hier a nachádzať medzi nimi vzájomnú súvislosť z pohľadu sledovaného edukačného zámeru.**

Vzácnou devízou a výborným predpokladom pre učiteľku je vedieť sa hrať a majstrovsky udržiavať radosť z hry. **Vedieť sa hrať nie je pre učiteľku takou jednoduchou záležitosťou ako sa nám na prvý pohľad javí. Vedieť sa hrať je veľké pedagogické umenie a treba sa mu učiť, je to majstrovstvo.** Vybrať hru a dôsledne sa na hru pripraviť si vyžaduje od učiteľky osvojiť si mnohé kompetencie z hľadiska jej vlastnej profesionálnej, odbornej zorientovanosti v psychologických, pedagogických, sociologických a iných vedách. **Je potrebné mať na pamäti, že učiteľka v materskej škole má systematicky pristupovať k sebareflexii svojej práce. Sebareflexia a kompetencie patria k tým oblastiam učiteľkinej práce, o ktorých sa dá povedať, že sa dajú sústavne, nepretržite zdokonaľovať.**

Hry pripravujú dieťa na zvládnutie výchovno-vzdelávacích požiadaviek a nárokov, ktoré budú na dieťa kladené v reťazci ďalšieho cieleného vzdelávania v oblasti sociálno-emocionálnej, kognitívnej a psychomotorickej.

W. Dyer
*Dieťa túži po hre, lebo hra uspokojuje jeho túžbu po činnosti
a po poznaní skutočnosti.*

7. Denný poriadok – organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole

Lucia Pašková – Katarína Guziová

Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole pozostáva z relatívne ustálených a rytmicky sa striedajúcich organizačných foriem dňa. V organizačných formách dňa sa vzhľadom na optimálny biorytmus a zdravú životosprávu dieťaťa uspokojujú rozmanité potreby a záujmy, ako aj ich túžba po poznaní a činnosti. Usporiadanie denných činností sa spracúva vo forme **denného poriadku** s dôrazom na vekové osobitosti a individuálne zvláštnosti detí v konkrétnej triede. Usporiadanie denných činností v triede 3 – 4-ročných detí je iné ako v triede 5 – 6-ročných detí. Denné činnosti by sa mali striedať v určitom **rytme**, čo pozitívne vplyva na celkovú atmosféru a klímu triedy a **vytvára medzi deťmi a učiteľkou atmosféru pohody a vzájomnej dôvery**.

Prioritnou zásadou organizácie života dieťaťa je poznanie a rešpektovanie potrieb a možností dieťaťa. Bacusová (1993) pojednáva o nasledovných potrebách, ktoré by malo mať dieťa predškolského veku naplnené:

- Prvou z nich je **potreba citovej náklonnosti**. Pod pojmom citová náklonnosť máme na mysli všetky drobné prejavy lásky, ktoré sa dieťaťu denne dostávajú, či už v rodinnom prostredí alebo v materskej škole. Znamená to, že dospelý považuje dieťa za ľudskú bytosť, ktorej myšlienky, priania, obavy je potrebné brať vážne. Je zhovievavý k jeho chybám a vedie alebo usmerňuje dieťa bez zbytočného odsudzovania a výčitiek. Dáva mu niečo zo seba, venuje mu čas a záujem, jeho láska sa premieňa do skutkov.
- Ďalšou významnou potrebou je **potreba porozumenia**. Dieťa sa častokrát správa z pohľadu jeho vlastnej logiky tak, aby sa zapáčilo dospelým, avšak niekedy aj nevhodným spôsobom. Reakciou dospelých na takéto správanie býva dohováranie, uplatňovanie svojho nadradeného postavenia a dokazovanie dieťaťu, že urobilo chybu. Ak sa chcú dospelí vyhnúť takýmto prejavom správania voči dieťaťu, je potrebné, aby v maximálnej miere dieťaťu rozumeli a počítali s jeho odlišným pohľadom na vec, aj keď ich predstavy sú odlišné. Keď raz pochopia o čo dieťa usilovalo, budú mu môcť vysvetliť, prečo nevhodným správaním nedosiahne vytúžený cieľ. Dospelý musí pochopiť a akceptovať, že dieťa nebude mať rovnaký pohľad na svet ako on. Tkvie to v odlišných skúsenostiach, ktoré má dieťa i dospelý. Pre dieťa je dôležité, aby vedelo a cítilo, že ho dospelí berú vážne.
- Poslednou, veľmi dôležitou je podľa tejto autorky **potreba byť rešpektovaný**. Rešpektovať dieťa znamená považovať ho za niekoho, kto má svoju hodnotu. Dieťa si vytvára vedomie seba samého (t. j. sebaobraz) podľa toho, ako mu ho vytvárame my, dospelí a toto vedomie mu potom už zostane na celý život. Rešpektujme preto dieťa a dieťa bude potom rešpektovať druhých.

Na to, aby sa uspokojovala **potreba sebaaktualizácie**, je dôležité, aby učiteľka dobre poznala rozvojovú úroveň konkrétnych detí, čo nie je možné bez pravidelného diagnostikovania. Učiteľka by preto mala disponovať diagnostickými kompetenciami, ktoré zaručia, že bude k deťom za každých okolností pristupovať ako k individualitám a rozvíjať ich osobnosť na základe ich potencialít. Ak učiteľka na základe pedagogickej diagnostiky zistí, že dieťa sa nerovnomerne vyvíja v niektorej oblasti rozvoja, odporučí rodičom, aby svoje dieťa nechali diagnostikovať odborníkovi – psychológovi v poradenskom zariadení, napr. v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktoré spresní a doplní po psychologickú stránku pedagogickú diagnostiku učiteľky. Pedagogická diagnostika v nijakom prípade nenahrádza a nesmie nahrádzať psychologickú diagnostiku.

Denný poriadok – je rozvrh účelne usporiadaných činností primeraných veku, stupňu a druhu školy. (Obdržálek, Horváthová, 2004)

Usporiadanie denných činností, pravidelne sa opakujúcich v konkrétnej materskej škole, sa spracúva vo forme **denného poriadku**.

Denný poriadok:

- má byť dostatočne pružný,
- má umožňovať reagovať na potreby a záujmy každého dieťaťa v skupine – triede,
- má poskytovať priestor na pokojný, bezpečný a zmysluplný aktívny pobyt dieťaťa v materskej škole.

Denný poriadok sa prispôsobuje podmienkam materskej školy, príchodu a odchodu väčšiny detí a potrebám rodičov/zákonných zástupcov.

Pri usporiadaní denných činností sa:

- zabezpečuje vyvážené striedanie činností,
- dodržiavajú zásady zdravej životosprávy,
- vytvára časový priestor na hru a učenie sa dieťaťa,
- dodržiava pevne stanovený čas na činnosti zabezpečujúce životosprávu.

Pri striedaní denných činností by mala učiteľka rešpektovať:

- **pravidelnosť** (napr. poskytnúť podmienky a priestor na spontánne hry, edukačné aktivity, pobyt vonku a zabezpečiť ich opakovanie atď.), prirodzene s dôrazom na to, že v súčasnej dobe je už prekonaný názor, že všetky organizačné formy sa budú realizovať v presne stanovenom čase ako aj s presným časovým vymedzením,
- **dôslednosť** (napr. umožniť dokončiť hru, príp. presunúť ju vytvorením podmienok na neskorší čas a inú výchovno-vzdelávaciu činnosť alebo viesť deti dôsledne, avšak citlivo k dodržiavaniu pravidiel slušného správania v akejkoľvek situácii atď.),
- **optimálny biorytmus** (napr. umožniť pravidelnosť v činnostiach zabezpečujúcich životosprávu, pravidelnosť odpočinku atď.),
- **bezstresové prostredie** (napr. uspokojovať potreby a záujmy detí, nenáhliť sa v realizácii hier a iných výchovno-vzdelávacích činností, znížiť hlučnosť v triede – používať primeranú hlasovú intenzitu, optimálnu hlasovú moduláciu, primerané neverbálne prejavy atď.).

Organizačné formy dňa v materskej škole sú:

- Hry a hrové činnosti
- Pohybové a relaxačné cvičenia
- Pobyt vonku
- Odpočinok
- Činnosti zabezpečujúce životosprávu
- Edukačná aktivita (organizačná forma predprimárneho vzdelávania)

V každej organizačnej forme dňa (denného poriadku) sa integrovane realizujú:

- tematické okruhy Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra,
- vzdelávacie oblasti tematických okruhov: kognitívna oblasť, perceptuálno-motorická oblasť, sociálno-emocionálna oblasť,
- podoblasti vzdelávacích oblastí (pohybová, zdravotná, prírodovedná, matematicko-logická, expresívna (hudobná, výtvarná, literárna) a pracovná,
- prierezové témy – osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana života a zdravia, dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, environmentálna, mediálna, multikultúrna výchova, výchova k tvorivosti, rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti, informačno-komunikačné technológie,
- edukačná aktivita (organizačná forma predprimárneho vzdelávania).

Vzdelávacie oblasti rozvoja dieťaťa, podoblasti vzdelávacích oblastí a prierezové témy, sa realizujú **integrovane, interaktívne sa prepájajú**. Nie je možné, aby sa plnili izolovane, samostatne.

Príklad

Tematický okruh: Príroda

Obsahový štandard: Živá a neživá príroda

Výkonový štandard (špecifický cieľ): Poznať, rozlíšiť zložky živej a neživej prírody

Operacionalizácia výkonového štandardu (špecifického cieľa) do podoby konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa:

Poznať, rozlíšiť zložky živej prírody – lienka, mravec, osa, včela.

Poznať a rozlíšiť zložky neživej prírody – kamene, piesok, voda.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti: prezeranie encyklopédií, vychádzka, pozorovanie

Cieľ sa plní vo všetkých organizačných formách dňa. Pri jeho realizácii ide o integrované plnenie vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa, podoblastí vzdelávacích oblastí a prierezových tém.

- Kognitívna oblasť – deti poznávajú, pozorujú, rozlišujú zložky živej a neživej prírody.
- Sociálno-emocionálna oblasť – ochrana prírody, vzťah k živej a neživej prírode.
- Perceptuálno-motorická oblasť – manipulácia, pohyb v prírode.

Podoblasti vzdelávacích oblastí:

- Pohybová – vychádzka do prírody, pohybové hry.
- Prírodovedná – ochrana prírody, prírodné krásy.
- Zdravotná – pobyt v prírodnom prostredí.
- Komunikatívna – rozhovory o prírode.

Prierezové témy:

- Environmentálna – ochrana prírody.
- Dopravná výchova – vychádzka, dodržiavanie bezpečnosti atď.

Hry a hrové činnosti

Hry a hrové činnosti sú spontánne, alebo učiteľkou navodzované hry a hrové aktivity detí. Hra je *inštinktívna*, spontánna a pre detský vek najtypickejšia forma činnosti, v ktorej dieťa individuálnym a svojej vývinovej fáze zodpovedajúcim spôsobom dáva výraz svojim predstavám, myšlienkam a citom. Jej podstata spočíva v tom, že vychádza z možností dieťaťa. Jej spontánnosť, symbolickosť, fantastickosť vytvárajú mimoriadne priaznivé podmienky na rozvoj osobnosti dieťaťa.

K hlavným znakom hry ako prostriedku výchovy a vzdelávania patria:

- **Hra je aktivita**, pri ktorej dieťa uplatňuje svoju osobnosť a riadi svoju činnosť podľa vlastných schopností – dieťa sa aktívne spolupodieľa na rozvíjaní svojich osobnostných (intrapersonálnych) kompetencií.

- **Hra napíňa dieťa radosťou**, aktivizuje kladné city – dieťa sa aktívne spolupodieľa na rozvíjaní svojich sociálnych (interpersonálnych) kompetencií.
- **Hra je vývinovou potrebou** a zároveň prejavom rozvojovej úrovne kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa.
- **Hra podporuje učenie sa dieťaťa** – dieťa sa aktívne spolupodieľa na rozvíjaní svojich učebných, kognitívnych, komunikatívnych a informačných kompetencií.
- **Hrou a v hre** poznáva dieťa život a vytvára si k nemu vzťah.
- **Hra upevňuje** dosiahnutú úroveň všetkých štruktúr osobnosti dieťaťa a rozvíja jeho zdravé sebavedomie.

Úloha učiteľky v hrách a hrových činnostiach

Medzi faktormi sociálneho prostredia, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú hru, má svoje dôležité miesto učiteľka materskej školy. Jej zásahy do hry musia byť **pedagogicky premyslené intervencie**. Prostredníctvom nich obohacuje, rozvíja a skvalitňuje hru detí. Zásahy učiteľky môžu v mnohých situáciách hru zlepšiť, ale sa môže stať, že priebeh hry môžu aj negatívne ovplyvniť a to najmä ak učiteľka neustále zasahuje do hry, organizuje ju, obmedzuje nevhodnými komentármi, organizačnými aktivitami (násilným ukončovaním hier atď.), príp. aj tým, ak pristupuje k hrám ako k rutinnej, každodennej činnosti bez profesijného záujmu o jej priebeh a vplyv na deti. Od učiteľky sa očakáva, že pri hrách a hrových činnostiach disponuje schopnosťou reflexie, kreativity a vysokými odbornými a didaktickými a metodicko-metodologickými schopnosťami.

Príklad:

Skupina detí sa hrá v hrovom kútiku konštruktívne hry a konštruujú stavby mostu, diaľnice, stavajú mesto a pod. Učiteľka pedagogickou intervenciou a didaktickým zámerom, ktorý odráža jej pedagogické majstrovstvo, posúva dieťa zo zóny aktuálneho rozvoja do zóny najbližšieho rozvoja, napríklad v oblasti kognitívnej. Deti:

- Rozlišujú tvary, farby, veľkosti
- Priradujú k sebe predmety
- Identifikujú kategórie rôznych predmetov, identifikujú chýbajúce predmety, javy, činnosti
- Učia sa chápať pojmy, získavajú informácie prostredníctvom všetkých zmyslov
- Chápu množstvá prvkov, priradujú číslo k danému počtu

V perceptuálno-motorickej oblasti deti:

- Uplatňujú jemnú motoriku
- Uplatňujú technickú tvorivosť
- Zhotovujú výtvary zo skladačiek a stavebníc postupne od väčších dielcov až po drobné dieliky
- Pohybujú sa rôznymi spôsobmi
- Prejavujú zručnosť a praktickú tvorivosť

V sociálno-emocionálnej oblasti deti:

- Zapájajú sa do skupinovej hry a učia sa spolupracovať v nej
- Uplatňujú tvorivosť v hre
- Plánujú, realizujú a hodnotia svoje pôsobenie v hre
- Komunikujú otvorene bez bariér a predsudkov

Pohybové a relaxačné cvičenia

V štátnom vzdelávacom programe sa namiesto názvu **ranné cvičenia** ustanovilo používanie názvu pohybové a relaxačné cvičenia. Názov ranné cvičenia zvädzal učiteľky uskutočňovať cvičenie s deťmi len ráno (dopoludnia).

Pohybové a relaxačné cvičenia **sa realizujú pravidelne každý deň**, vo všetkých organizačných formách dňa v rámci denných činností, **s dôrazom na dodržanie psychohygienických zásad** (nie hneď po jedle, pokiaľ to podmienky v materskej škole dovoľujú, v primeranom cvičebnom úbore alebo minimálne v uvoľnenom odeve, vo vyvetranej miestnosti alebo vonku atď.). Realizujú sa vo forme zdravotných, relaxačných a dychových cvičení.

Organizácia pohybových a relaxačných cvičení je výrazne individuálna a s ohľadom na rozvojové možnosti detí v triede **nie je možné preferovať len frontálnu formu cvičenia**, rovnaký výber cvikov pre všetky deti, nízku frekvenciu ich opakovaní.

NEPREHLIADNITE: Je nevyhnutné rešpektovať individuálne tempo a rozdielne pohybové zručnosti detí.

Pohybové a relaxačné cvičenia možno v materskej škole uskutočňovať postupne, v skupinách a využívať ich vo všetkých organizačných formách denného poriadku, počas celého dňa v materskej škole.

Pravidelnosť cvičenia sa odzrkadľuje v záujme detí o cvičenie a v celkovej úrovni psychomotorických kompetencií. (Földesová, 2009)

Zmyslové vnímanie a motorika detí predškolského veku majú svoje osobitosti. Deti v tomto veku už dobre ovládajú každodenné krátkodobé pohyby. Deti sú primerane pohyblivé, obratné, pohyby majú koordinované.

Najoptimálnejšie možnosti rozvoja prirodzených cvičení poskytuje dostatočné využitie telocviční materských škôl; v základnej škole s materskou školou využívanie telocvične základnej školy.

V materskej škole, kde nie je možné na realizáciu pohybových a relaxačných cvičení a edukačných aktivít s telovýchovným zameraním využívať telocvičňu, je vhodné využiť dostatočne veľký cvičebný priestor triedy a v prípade vhodného počasia hlavne školský dvor. Učiteľka materskej školy zvyšuje telovýchovný účinok cvičenia a vytvára pozitívnu atmosféru počas cvičenia prostredníctvom vhodne zvolených metód, telocvičného náčinia a náradia. Účinnosť pohybových a relaxačných cvičení spočíva v dostatočnej a rozmanitej pohybovej aktivite dieťaťa a v plynulom striedaní fáz pohybovej záťaže a odpočinku.

Súčasťou pohybových a relaxačných cvičení sú:

- Prípravné cvičenia
- Zdravotné cviky (s náčiním, bez náčinia)
- Pohybové hry
- Hudobno-pohybové hry
- Cvičenie s hudobným sprievodom
- Cvičenie s využitím riekaniek
- Relaxačné cvičenia, relaxačné rozprávky
- Telovýchovné chvíľky

Prípravné cvičenia sa zaraďujú spravidla na úvod pohybových a relaxačných cvičení, ich účelom je rozohriať organizmus dieťaťa, aby bol pripravený zvládať jednotlivé pohybové úkony. Je nutné, aby rozohriať bolo dynamické, zodpovedalo temperamentu detí a netlmilo ich radosť z pohybu.

Pri výbere jednoduchých **zdravotných cvikov, dychových a relaxačných cvičení** učiteľka berie ohľad na najoptimálnejšie podmienky materskej školy a triedy, a v centre jej pozornosti je aktuálny zdravotný stav detí, rešpektuje **individuálne vekové a rozvojové možnosti detí**. Pri zostavovaní súboru cvikov je žiaduce prioritne dodržiavať zásadu postupnosti (pre-cvičenie všetkých svalových partií od hlavy k nohám) a primeranosti (optimálne dávkovanie jednotlivých cvikov, zaradenie cvikov primeraných veku i schopnostiam detí).

Účinnosť pohybových hier, ktoré slúžia na rozvoj koordinačných schopností detí závisí od použitia vhodných prostriedkov, najmä hier. Hlavnou metódou rozvoja je metóda opakovania, pričom je potrebné meniť pravidlá hier tak, aby neboli pre deti nudné. Pri realizácii pohybových hier sa musia dodržiavať určité zásady:

- a) zaraďujeme väčší počet pohybových hier a činností, vykonávaných kratšiu dobu,
- b) volíme rôzne variácie pohybových hier, prostredia a pomôcok,
- c) dodržiavame interval odpočinku medzi pohybovými hrami, aby sme predchádzali poruchám koordinácie detí v dôsledku únavy.

Vplyvom pravidelného a optimálneho zaraďovania **hudobno-pohybových hier**, deti dokážu zladať hudobnú a pohybovú stránku pohybu. Využívaním hudobného rytmu rozvíjame pohybový rytmus, čím kultivujeme pohybový prejav detí.

Riekanky využívame ako súčasť pohybových a relaxačných cvičení. Pri cvičeniach na riekanky učiteľka kladie dôraz na jednotlivé cviky a cvičenie, na ich dávkovanie, riekanka slúži ako motivačný prostriedok pri vykonávaní pohybových aktivít.

Cvičenia s hudobným sprievodom sú pre deti veľmi motivujúce, aktivizujú ich pohybový prejav.

Zaraďovanie **relaxačných cvičení a relaxačných rozprávok** závisí od náročnosti činností, ktorú deti vykonávajú. Počas ich realizácie dochádza k upokojeniu a zharmonizovaniu vitálnych funkcií detí.

Telovýchovné chvíľky sa spravidla zaraďujú podľa aktuálneho psychického a fyzického stavu detí v triede.

Najúčinnejšou metódou osvojovania pohybových vzorov a jednoduchých alebo zložitejších pohybových úkonov dieťaťa je napodobňovanie. Pre dieťa má preto podstatný význam **pohybový vzor učiteľky**. Učiteľka materskej školy sa usiluje vedome poskytovať dieťaťu správny a kultivovaný pohybový vzor, prostredníctvom ktorého modeluje telesnú kultúru a pohybovú kultúru vo všeobecnosti. Po každej dlhšie trvajúcej riadenej statickej činnosti je potrebné zabezpečiť dostatočný čas a priestor na cvičenie a pohyb.

V pohybových a relaxačných cvičeniach si dieťa rozvíja psychomotorické kompetencie, osobnostné (intrapersonálne) kompetencie, sociálne (interpersonálne) kompetencie, komunikatívne kompetencie, kognitívne kompetencie, učebné kompetencie a informačné kompetencie.

Pobyt vonku – sa uskutočňuje každý deň s výnimkou nepriaznivých klimatických podmienok (silný nárazový vietor, silný mráz, dážď). Pri pobyte vonku sa **využívajú/zaraďujú** vo veľkej miere pohybové aktivity, **realizujú** sa edukačné aktivity, aktivity spojené s objavovaním okolitého sveta a kolobehu života v prírode a spoločnosti. Uskutočňuje sa **prevažne na školskom dvore**, jeho súčasťou sú pokojné, nerušené tvorivé hry v pieskovisku, kreslenie a maľovanie, hudobné, dramatické a pracovné činnosti, rôzne pohybové hry ako sú futbal, basketbal a iné loptové hry, ktoré sa uskutočňujú na trávnatých ihriskách.

Na športové a pohybové aktivity sa využívajú rôzne preliezačky, na ktorých si deti zdokonaľujú prevažne:

- lezenie, preliezanie (prekonávajú obavu a strach detí z nezvyčajných pohybov a polôh),
- obraty a rôzne akrobatické a gymnastické prvky,
- úchopové schopnosti ruky,
- odvalu.

Všetko vyššie uvedené sa uskutočňuje v prítomnosti a pod aktívnym dohľadom učiteliek. Počas pobytu vonku sa rozvíjajú aj špeciálne pohybové zručnosti typické pre konkrétne ročné obdobie ako kĺzanie, sánkovanie, lyžovanie, bicyklovanie, kolobežkovanie a hry s vodou.

Súčasťou pobytu vonku je aj **vychádzka, ktorá nesmie byť neprimerane dlhá** (deti by sa zbytočne fyzicky vyčerpali). Vychádzka musí mať dobre pripravenú a premyslenú náplň. Prostredníctvom dobre pripravenej vychádzky sa deti zoznamujú s rôznymi javmi, rozširuje sa okruh ich skúseností. Dôležité je, aby deti vopred poznali cieľ vychádzky.

Školský dvor materskej školy v celom svojom komplexe poskytuje veľké možnosti na duševný a fyzický rozvoj detí v oblasti perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej.

Odpočinok – sa realizuje v závislosti od potrieb detí s minimálnym trvaním 30 minút.

Zmyslom odpočinku je regenerácia psychických a fyzických síl detí. Odpočinok sa chápe ako činnosť, pri ktorej si dieťa uvoľňuje napätie, cíti sa dobre, je spokojné. Uskutočňuje sa na ležadlách, ktoré musia byť zdravotne nezávadné. Odpoľudňajší odpočinok sa postupne skracuje s pribúdajúcim vekom detí (odpočinok je širší pojem a nestotožňuje sa automaticky s pojmom spánok). Najdlhšie odpočívajú, alebo spia v materskej škole 2 – 3-ročné (príp. aj 3 – 4-ročné deti). V materskej škole je potrebné učiť deti účinne odpočívať s využívaním rôznych spôsobov relaxácie. U 5 – 6-ročných detí je potrebné citlivo a uvážene pristupovať k jeho uskutočňovaniu. U týchto detí je vhodné odpočinok prispôbovať individuálnym potrebám dieťaťa. Postupne je možné odpočinok zaraďovať v menšom časovom rozsahu, hlavne netvať na tom, aby každé dieťa zaspalo. Zvyšnú časť odpočinku možno venovať pokojnejším hrám a výchovno-vzdelávacím činnostiam, napr. čítaniu rozprávok, grafomotorickým cvičeniam, pozeraniu detských, najmä animovaných filmov (tu je dôležité upozorniť, že vzhľadom na nutnú psychohygienu nie je vhodné zaraďovať každodenné pozeranie televízie alebo videa), atď. Je to činnosť vysoko individuálna. Môže sa realizovať v spálni na primeranom ležadle, alebo ak to priestory materskej školy dovoľujú, môže sa uskutočňovať aj ako odpočinok v relaxačnom kútiku, alebo na primeranej podložke. Závisí to od vzájomnej dohody medzi učiteľkami, rodičmi a deťmi, samozrejme aj od podmienok materskej školy.

S mladšími deťmi, vzhľadom na ich zvýšenú potrebu spánku je možné odpočinok uskutočňovať ako spánok na lôžku. Odpočinok v jednotriednej materskej škole sa diferencuje podľa potrieb detí vzhľadom na ich vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti.

Prostredníctvom zaujímavých a príťažlivých hier a hrových činností, ktoré sa realizujú počas odpočinku a po odpočinku, sa deti motivujú k radostnému očakávaniu ďalších aktivít v nasledujúci deň v materskej škole, prípadne si dokončujú aktivity a vlastné produkty z dopoludňajších činností, alebo z predchádzajúcich dní.

Vhodné organizačné a obsahové usporiadanie života detí napomáha utvárať ich trvalý pozitívny vzťah k materskej škole.

Činnosti zabezpečujúce životosprávu sa realizujú v pevne stanovenom čase. Odporúča sa dodržať **trojhodinový interval medzi podávaním jedla**. Čas podávania jedla sa stanovuje podľa podmienok prevádzky materskej školy. Stolovaniu úzko previazanému so stravovaním je potrebné venovať primeranú pozornosť. Dieťa predškolského veku si utvára na celý ďalší život návyky kultúrneho stolovania. Ku kultúre stolovania patrí aj

postupné používanie príboru pri jedle. Deti si v rámci rozvíjania perceptuálno-motorických kompetencií postupne osvojujú používanie jednotlivých súčastí príboru. Používanie príboru pri jedle je činnosť vysoko individuálna a závisí od rozvojovej úrovne každého dieťaťa. Tak ako sa predpokladá, že 5 – 6-ročné deti by mali vedieť pri jedle používať celý príbor, nie je vylúčené, že aj mladšie deti môžu pri jedle používať celý príbor. Je dôležité, aby učiteľka pri nadobúdaní správnych návykov kultúrneho stolovania kladla dôraz na bezpečnosť detí a ich vzájomnú ohľadupnosť. Dôraz sa kladie na zodpovedajúcu úpravu prostredia, pokojnú a ničím nerušenú atmosféru. Medzi činnosťami zabezpečujúce životasprávu patrí aj osobná hygiena. Dieťa prichádza do materskej školy s rôznou úrovňou osobnej hygieny. Najmä vo vzťahu k deťom mladším ako 3 roky alebo trojročným deťom je žiaduce zachovať veľkú dávku trpezlivosti, pokoja a láskavosti a uplatňovať individuálny prístup. Dôležité je za každý, hoci aj drobný pokrok dieťa pochváliť a za prípadné nedodržanie hygieny (napr. aj pomočenie atď.) dieťa netrestať alebo nezvyšovať na neho hlas. Potrebne je vytvoriť návyk umývania rúk pred každým jedlom, po každom použití toalety, po každom znečistení rúk, napr. po výtvarných alebo pracovných činnostiach atď. V materskej škole je vhodné vypestovať aj návyk každodenného čistenia zubov, po obede, a v domácom prostredí aj ráno a večer pred spaním. Pri stomatohygiene je efektívne, aby materská škola spolupracovala s detským stomatológom.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie **sa predprimárne vzdelávanie realizuje najmä prostredníctvom organizačnej formy – edukačnej aktivity**. Edukačná aktivita je **organickou súčasťou denného poriadku, navodená učiteľkou. Je to cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť**. Edukačná aktivita v sebe zahŕňa vyvážené uskutočňovanie predškolskej výchovy i predškolského vzdelávania. Edukačná aktivita **môže byť prierezovo zastúpená a obsiahnutá v každej organizačnej forme denného poriadku ako jej integrálna súčasť**.

Edukačná aktivita sa uskutočňuje:

- v skupine detí,
- frontálne, súčasne so všetkými deťmi,
- individuálne.

Tvorba skupín a skupinová práca

1. Homogénna veková skupina – aj keď hovoríme o homogénnej vekovej skupine detí v triede, **kritérium homogénnosti je síce vek detí**, ale každé dieťa aj vo vekovo homogénnej skupine sa nachádza na rôznej individuálnej rozvojovej úrovni, a toto kritérium nám slúži na tvorbu skupín pri realizácii edukačných aktivít v materskej škole.

Tvorba skupín môže byť rôzna, závisí:

- od výchovno-vzdelávacích cieľov, ktoré majú deti dosahovať,
- od rôznorodosti činností, ktoré sa deťom ponúkajú, alebo ktoré sami navrhnu,
- pripravenosti detí na tento typ práce/činnosti.

Na začiatku skupinovej práce vo vekovo homogénnej skupine detí je vhodné rozdelenie do skupín napr. podľa kamarátstva, chlapci – dievčatá (závisí to od ponúkaných činností) a pod., neskôr vytvorenie diferencovaných skupín podľa úrovne rozvoja v určitej oblasti, pričom kritériom môže byť napr. typ inteligencie, osobné tempo, úroveň vedomostí, zručností

a návykov. Vo vnútri sú skupiny homogénne, plnia rozdielne činnosti, kritériom môže byť odstupňovanie náročnosti jednotlivých činností.

Vytvorenie diferencovaných skupín rôznej úrovne, kde sa každé dieťa podieľa na realizácii cieľa diferencovanou, individuálnym potrebám prispôsobenou činnosťou – tu je dôležité, aby dieťa malo pocit sebarealizácie, sebaangažovania, ktorý smeruje k dosiahnutiu vytýčeného cieľa celej skupiny.

2. Heterogénna veková skupina – kritériom heterogénnej (zmiešanej) skupiny je najmä vek. Učiteľka pri tvorbe skupín v takejto triede okrem kritéria veku musí brať do úvahy, že nie všetky 3-ročné, 4-ročné, 5-ročné deti, atď. sa nachádzajú na rovnakej rozvojovej úrovni.

Na začiatku skupinovej práce vo vekovo heterogénnej skupine detí ako kritérium môže učiteľka zvoliť vek detí a deti pracujú na spoločnej činnosti, alebo prácu jednotlivcov v skupine, ktorí sa podieľajú na dosahovaní cieľov, rozlíšiť náročnosťou činnosti.

Neskôr ako kritérium možno zvoliť vytvorenie diferencovaných skupín podľa vopred určenej úrovne, kritérium môže byť, napr. typ inteligencie, osobné tempo, úroveň vedomostí, zručností a návykov:

- deti pracujú na spoločnej činnosti bez ohľadu na kritérium veku,
- deti sa na dosahovaní cieľov podieľajú diferencovanými činnosťami.

NEPREHLIADNITE: Všetky organizačné formy denného poriadku sú po pedagogicko-psychologickej stránke rovnocenné.

Nie je pedagogicky účinné, ak sa niektorá organizačná forma preceňuje a pozornosť učiteľky sa sústreďuje len na jednu z nich, napr. na edukačnú aktivitu. Všetky organizačné formy denného poriadku majú vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa vo všetkých vzdelávacích oblastiach, a preto ich v materskej škole pedagogicky usmerňujú kvalifikované učiteľky predprimárneho vzdelávania. Zohľadňujúc kvalitatívnu úroveň výchovy a vzdelávania v materskej škole sa ukazuje ako obrovské negatívum zamestnávať v dnešnej dobe (v 21.storočí) ako učiteľky nekvalifikovaných zamestnancov. Javí sa to ako nesmierny krok späť už vzhľadom na fakt, že už v druhej polovici 20. storočia sa docielila v materských školách na Slovensku 100 % kvalifikovanosť učiteliek.

8. Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí

Katarína Guziová – Mária Podhájecká – Jana Kimličková

Základným predpokladom pre zodpovedajúce rozvíjanie kompetencií detí je adekvátna úroveň **učiteľských kompetencií**.

V literatúre sa stretávame s používaním viacerých termínov:

- učiteľské kompetencie,
- pedagogické kompetencie,
- profesijné či profesionálne kompetencie a pod.

V Pedagogickom slovníku (2009) sú kompetencie učiteľa vymedzené ako **súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie**. Kompetencie učiteľa sú získavané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami – to je širšie chápanie kompetencií. Užšie ich chápeme len ako výsledok vzdelania učiteľa. (Prúcha – Walterová – Mareš)

Kompetencie nachádzajú svoj odraz najmä v humanistickej koncepcii výchovy a vzdelávania, v ktorej sa uvádza zoznam rozličných hľadísk, prístupov, techník a metód učiteľa.

Kyriacou (1996) uvádza **sedem základných pedagogických spôsobilostí (kompetencií)** učiteľa – plánovacie, realizačné, riadiace, vytvárania klímy v triede, udržanie disciplíny, hodnotenie a sebahodnotenie – reflexia vlastnej práce.

Kasáčová (1999) **vymedzuje** systematický **trojdimenzionálny model spôsobilostí učiteľa**. **Vychádza** pritom **z troch sfér učiteľskej profesie**, a to z **výkonovej** (činnosti učiteľa – spôsobilosť plánovať, realizovať a evalvovať edukáciu), **vzdelanostnej** (jeho kvalifikačné predpoklady – pedagogická, odborná, predmetová a metodická spôsobilosť) a **funkčnej** (funkcie učiteľa v edukácii: teoreticko-poznatková, personálno-sociálna a prakticko-činnosť). Uvedené sféry predstavujú tri strany kocky a pri pochopení ich prienikov vzniká komplexný pohľad na súbor pedagogických kompetencií učiteľa.

Uvedená autorka považuje za jednu z významných pedagogických činností v rámci učiteľských kompetencií spôsobilosť **pedagogického diagnostikovania**. Pedagogické diagnostikovanie zasahuje stránku *morálnu, obsahovú aj výkonovú*. (Kasáčová, 2006)

Podhájecká – Gmitrová (2007) pojednávajú taktiež o **diagnostickej kompetencii**, ktorá spočíva v umení učiteľky materskej školy vykonávať pedagogickú diagnostiku – diagnostikovať dieťa a jeho prejavy, alebo schopnosti riešiť rozmanité úlohy v rámci edukačného procesu.

Petlák (2000) zdôrazňuje, že **pedagogicko-didaktickými kompetenciami učiteľa vo všeobecnosti možno označiť činnosti učiteľa, ktoré sú realizované a pozorované predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese**. Uvažuje o ich dvoch rozmeroch, hľadiskách:

- **rozmer, hľadisko psychologické**, t. j. osobnosť s jej prejavmi (inteligencia, schopnosti, emócie, charakter, záujmy atď.),
- **rozmer, hľadisko praxologické**, prejavujúce sa v profesionálnej pripravenosti a v správnom vykonávaní rôznych pedagogických činností.

Dargová (2001) definuje pedagogickú kompetenciu ako komplexnú vybavenosť učiteľa tvoriť a riadiť edukačný proces. Učiteľ by mal disponovať **tvorivými kompetenciami** na modernú, tvorivú výchovu a vzdelávanie, ktorá sa orientuje nielen na rozvoj kognitívneho rozmeru dieťaťa, ale i na jeho dynamickú sféru, aby sa tak rozvíjal celý tvorivý potenciál dieťaťa pre tvorivé činnosti a život.

Hupková – Petlák (2004) **učiteľské kompetencie členia na:**

- **Komunikačné** – viesť dialóg s jedincom, skupinou, aj sám so sebou, umožňovať vzájomnú komunikáciu ostatným.

- **Odborno-pedagogické** – využívať vo svojej práci vedomosti nielen zo svojho odboru (pedagogiky, psychológie), ale aj iných odborov (informatiky, filozofie, sociológie atď.).
- **Didakticko-metodické** – dôkladne poznať obsah vzdelávania, riadiť a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces s využitím aktivizujúcich a kreatívnych metód.
- **Autokreatívne** – uvedomovať si potrebu kreativity, obohacovať ňou svoju každodennú činnosť.
- **Interakčné** – vzájomne na seba pôsobiť (jedinec, skupina, spoločenstvo) vytvárať vzájomné vzťahy.
- **Poznávacie** – zaujímať sa o nové vedomosti, o svoje vlastné neustále sebavzdelávanie.
- **Interpretačné** – správne interpretovať realitu, dianie vo svete, aktualizovať ju na základe jej poznania.
- **Realizačné** – pripraviť sa na výchovno-vzdelávací proces, zvoliť správne metódy, prostriedky, prostredie, pomôcky.
- **Ochranné** – starať sa o deti, chrániť ich, predchádzať problémom.
- **Asertívne** – citlivo a zdôvodnene presadzovať názor a získanie partnera preň (dieťa, rodiča, kolegyňu).
- **Negosociačné** (úzko späté s asertívnymi) – dôstojne bez stresu konať, presvedčať, získavať deti, rodičovskú verejnosť, partnerov pre niečo, čo je potrebné (pre inovácie atď.).
- **Facilitátorské** – napomáhať rozvíjať celistvú osobnosť dieťaťa, seba samého.
- **Morálne** – zamýšľať sa nad vlastnou osobnosťou na základe mravnej sebareflexie.
- **Kooperatívne** – spolupracovať s deťmi, rodičmi, kolegami, širšou verejnosťou, viesť ich k vzájomnej spolupráci medzi sebou.
- **Organizátorské** – pružne reagovať na neustále sa meniace podmienky, na nové situácie.
- **Informačno-mediálne** – vedieť pracovať, využívať rôzne informačné technológie.
- **Tvorivo-autorské** – byť tvorivý vo vzťahu k ostatným, ale aj k sebe samému.

Z pohľadu predškolskej edukácie je zaujímavé **delenie pedagogických kompetencií** podľa Karikovej (1999), ktorá ich delí **na dve veľké skupiny**:

- V oblasti výchovy sú to kompetencie autenticity, kongruencie, akceptácie, empatie, tolerancie, partnerského vzťahu a lásky k deťom.
- V oblasti vzdelávania kompetencie vymedzuje vo vzťahu k organizácii, kognitívnemu vývinu osobnosti dieťaťa, k rozvoju jeho reči, jazyka, tvorivosti a hodnotenia.

Šmelová – Tomanová (2007) uvádzajú, že ideálna učiteľka materskej školy by mala ako profesionálka prejavovať kompetencie **odbornopredmetové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenčné, sociálne, psychosociálne a komunikatívne, manažérske a normatívne. Jedna kompetencia podporuje druhú, žiadna kompetencia nie je izolovaným subsystémom.**

Podhájecká – Gmitrová (2007) vo vzťahu ku kompetenciám učiteľky materskej školy identifikujú aj **hrovú kompetenciu**, ktorá sa prejavuje v spôsobilosti učiteľky adekvátne usmerňovať hru. Na jednej strane to znamená byť v určitých situáciách spoluhráčkou dieťaťa a na druhej strane vedieť byť manažérkou aj facilitátorkou hry.

Lipnická (2008) zatriedila kompetencie do štyroch okruhov. V prvom okruhu sa sústreďuje na **kompetencie pre edukačné činnosti**. Druhý okruh sa zameriava na **kompetencie smerujúce k manažmentu školy**. Tretí okruh učiteľských kompetencií sa zameriava **na tímovú spoluprácu a koordináciu edukačných činností** v materskej škole. Štvrtý okruh predstavujú **kompetencie kontinuálneho vzdelávania a profesijného sebarozvoja**.

Kľúčové kompetencie učiteľky materskej školy možno deliť na nasledovné druhy:

1. Personálne kompetencie

Personálne kompetencie pomáhajú učiteľke poznať seba samu, svoje možnosti a schopnosti, vytvoriť si predstavu o možnostiach vlastnej osobnej realizácie. Na základe poznania seba a uvedomenia si možností vlastnej participácie v spoločenskom uplatnení sa vytvára **sebakoncepcia osobnosti**, ktorá predstavuje vzťah človeka k sebe samému, ktorý je determinovaný aktuálnym stavom sebauvedomenia, sebahodnotenia, sebapoznania. Podobne ako poznanie iných, aj poznanie seba samého je výrazne ovplyvnené úrovňou vlastnej psychiky, kvalitou hodnotovej orientácie, charakterovými vlastnosťami. Rozhodujúci význam má úroveň životných cieľov a snaha tieto ciele realizovať. Pri sebapoznaní sa učiteľka zamýšľa a odpovedá na otázky aká je učiteľka, aká by mala byť, aká chce byť, čo všetko pre to môže urobiť, čo v budúcnosti vo svojom konaní a správaní zmeniť.

Kladný postoj k sebe samej a rešpekt jej prináša vnútornú vyrovnanosť, ktorá jej pomáha vyrovnávať sa s problémami a prekážkami v svojej práci.

Emócie a city sú nevyhnutnými sprievodcami života učiteľky materskej školy. Majú veľký vplyv na rozhodovanie a myslenie, pomáhajú rýchlo a isto sa rozhodovať, pohotovo reagovať na nečakané udalosti, aj bez slov komunikovať s inými ľuďmi. Sebaovládanie, čiže ovládanie svojich pocitov, nálad, jej zabezpečuje úspešnosť. Učiteľka narába so svojimi citmi tak, aby zodpovedali danej situácii, dokáže rozpoznať svoje bežné pocity úzkosti, podráždenosti a vie ich ovládať. **Schopnosť sám seba motivovať**, čiže **odávať si hnciu silu**, ktorá prináša učiteľke schopnosť zdokonaľovať sa vo výkonnosti, vytrvalosti, disciplinovanosti, usilovnosti, je predpokladom úspechu akejkoľvek, teda aj pedagogickej práce. Dôležitou **súčasťou sebamotivácie učiteľky** je radosť, entuziazmus, optimizmus, pozitívne myslenie. Učiteľka je povinná dodržiavať spoločenské, kultúrne a právne normy a k ich dodržiavaniu viesť aj ostatných.

Učiteľka súčasnosti už nie je iba sprostredkovateľkou poznatkov detí, ale je aj podporovateľkou činností detí, ktorá ich neustále aktivizuje a prebúdza v nich záujem o poznávanie nových vecí. Vo svojom prístupe sa snaží odstraňovať prekážky a vytvárať vhodné podmienky na ich samostatnú tvorivú činnosť a rozvoj. Pôsobí a pracuje s deťmi prirodzene a empaticky, s plnou akceptáciou ich rozdielností a osobitostí.

2. Interpersonálne kompetencie

Učiteľka materskej školy vo svojej pedagogickej činnosti realizuje celý rad rozmanitých činností v zložitej sieti sociálnych vzťahov, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Vstupuje do vzájomne sa ovplyvňujúcich spoločenských a interpersonálnych vzťahov a interakcií pri realizácii rôznych typov, druhov a foriem činností, prostredníctvom ktorých sa snaží dosahovať spoločné ciele. Kooperácia učiteľky s ostatnými tvorí základ (fundament) pre formovanie dobrých medziľudských vzťahov, ktoré do značnej miery ovplyvňujú výsledky a kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti.

Interpersonálne kompetencie súvisia so štýlom vedenia, so spôsobilosťou pre tímovú prácu a tímové riešenie problémov, s využitím rôznych komunikačných spôsobilostí, so zvládaním konfliktných situácií, s celkovou sociálnou kompetentnosťou učiteľky. Efektívnosť pedagogického pôsobenia učiteľky materskej školy je závislá od spôsobu, akým dokáže pristupovať k deťom, ako si ich dokáže získať. Iba ľudským prístupom môže dosiahnuť vytvorenie kolektívu bez stresov, strachu, obáv, nepochopenia kolektívu, v ktorom prevládajú pozitívne medziľudské vzťahy. Základom pre ňu je orientácia na optimálnu komunikáciu, t. j. na komunikáciu bez autoritárskeho prístupu, egocentrizmu, nadradenosti, bez podceňovania druhých a intolerancie.

3. Komunikatívne kompetencie

Jedným z dôležitých atribútov úspešnosti človeka je kultivovaná **verbálna a neverbálna komunikácia**, ktorá predstavuje dôležitú súčasť ľudského bytia. Prostredníctvom komunikácie si ľudia vymieňajú informácie, vedomo i nevedome vysielajú signály o kvalite svojej osobnosti, vymieňajú si svoje myšlienky a pocity. V komunikácii s deťmi sa učiteľka správa prirodzene, to znamená, že dobre pozná seba samú – vie objektívne zhodnotiť svoje znalosti, vedomosti, skúsenosti, svoj vzťah, svoj imidž, skrátka získať reálne sebavidenie. V rozhovore, diskusiách predstavuje určitý vzor, drží sa určitých pravidiel, dbá o to, ako pôsobí na ostatných.

Učiteľka materskej školy:

- Komunikuje zrozumiteľne a jasne, gramaticky a štylisticky správne.
- Dokáže sa profesionálne a osobnostne presadiť s akceptovaním názorov ostatných, v komunikácii preukazuje znalosť problematiky.
- Uplatňuje partnerský vzťah vo verbálnej komunikácii, udržiava zrakový kontakt, primerané tempo, intenzitu hlasu, zachováva gramatickú správnosť.
- Využíva formálnu a neformálnu komunikáciu.
- Hovoriaceho v komunikácii sústredene počúva, záujem o obsah informácie prejavuje mimikou, gestikou, slovom, informáciu prijíma bez hodnotiacich pozícií.
- Na vypočutie každého si vymedzí dostatočný časový priestor.

Učiteľka komunikuje s rodičmi/zákonnými zástupcami na báze prirodzeného dôveryhodného partnerského vzťahu, bez neustálych požiadaviek, rád a vyslovených alebo nevyslovených výhrad a nespokojnosti. V komunikácii s rodičmi/zákonnými zástupcami využíva osobný kontakt formou rozhovorov, konzultácií, besied, posedení, výletov, spoločných športových podujatí, dní otvorených dverí atď. Písomnú formu využíva na informovanie prostredníctvom oznamov, okienka pre rodičov, násteniek, pútačov, webovej stránky, dotazníkov. **Správna štylizácia, formulácia informácií je taktiež súčasťou tohto komunikovania.**

Dôležitou súčasťou komunikatívnych kompetencií učiteľky materskej školy je **čítanie s porozumením**. Vychádza predovšetkým z významu a porozumenia. Čítanie s porozumením vedie učiteľku k analyzovaniu a zvažovaniu tvrdení a názorov, k pochybovaniu o pravde a kladeniu si vlastných otázok. Čítanie s porozumením pomáha učiteľke predchádzať chybám, ktoré by sa mohli objaviť v dôsledku nesprávneho pochopenia prečítaného. Učiteľka ho uplatňuje pri odborných textoch, textoch učebníc, metodík, periodík, atď. Informácie, ktoré učiteľka získava z rôznych zdrojov následne spracováva a prezentuje buď verbálne alebo písomne. Túto činnosť vykonáva v rámci odborných stretnutí, pedagogických rád, diskusií, ale aj publikačnej činnosti, usmernení, oznamov, upozornení či projektovej činnosti. Súčasťou komunikácie učiteľky materskej školy má byť tvorivosť.

Tvorivá komunikácia znamená:

- Pochopiť stanovisko druhého, počúvať.
- Vytvárať priaznivú atmosféru, vyjadrovať porozumenie, povzbudzovať, vyslovovať dôveru, akceptovať, kritizovať jeho konkrétne chyby, motivovať jeho osobnú zainteresovanosť.
- Neponižovať, neobviňovať, nedotýkať sa sebahodnotenia a sebaúcty, nevyhrážať sa, neurážať, neukazovať svoje vnútorné negatívne pocity najavo.
- Pochváliť, vyzdvihnúť, prejať záujem, odmeniť a veriť v schopnosti.

4. Kognitívne kompetencie

Vo výchovno-vzdelávacej činnosti sa učiteľka denne stretáva s rôznymi problémami, ktoré je potrebné riešiť. Tieto kompetencie sú pre ňu veľkým pomocníkom pri riešení každodenných povinností, úloh aj problémov.

Riešiť problém je pre učiteľku často veľmi náročné a tak sa často stáva, že rieši problém buď intuitívne, čiže náhodne, pocitovo, nesystémovo, alebo výberovo, čiže rieši iba niečo, aj to iba u niekoho a nie u všetkých rovnako, alebo problém dokonca nerieši vôbec, čo neblaho pôsobí na atmosféru a klímu materskej školy. Oveľa náročnejšie, ale s dlhodobejšou efektívnosťou, je riešenie prostredníctvom analyticko-syntetického postupu (zistenia faktov, overenia faktov, hľadania vzťahov medzi faktami, formulovanie návrhu riešenia, realizácia riešenia), alebo riešenie prostredníctvom tvorivého postupu. Ten sa týka zapojenia celej pracovnej skupiny, má diskurzívny rozmer. Úspešné riešenie vzniknutých problémov je podmienené úrovňou kritického a tvorivého myslenia učiteľky.

Pri riešení problému je dôležité, aby učiteľka:

- Definovala problém – vybrala problém, presne ho vymedzila na riešenie.
- Informovala sa a stanovila si cieľ – získala čo najviac informácií, ktoré sa priamo dotýkajú problému.
- Tvorila riešenia – využívala tvorivosť, brainstorming, alebo metódy kreatívneho riešenia.
- Ohodnotila riešenia – zo zoznamu navrhovaných riešení a nápadov vyberala vhodné návrhy, ktoré ohodnotila podľa kritérií, ako sú čas, náklady, podmienky, dôsledky atď.
- Realizovala riešenia – návrhy na riešenie premietala do realizácie riešenia.

Úspešné riešenie vzniknutých problémov je podmienené úrovňou kritického a tvorivého myslenia učiteľky.

Tvorivosť prináša učiteľke materskej školy kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, čo spätne formuje jej vlastnosti. Tvorivosť prináša učiteľke nové a hodnotné nápady, riešenia, myšlienky. Zelina (1994) hovorí o tvorivosti ako o interakcii subjektu s objektom, pri ktorom subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty. **Učiteľka s tvorivým myslením sa vyznačuje vytrvalosťou a cieľavedomosťou.** Je originálna, neuspokojí sa s konvenčným riešením úloh. Jej názory sú smelé, vie aj riskovať. Je náročná na seba aj iných a vie odhaliť problémy v rôznych situáciách.

5. Učebné kompetencie

Dôležitou súčasťou učebných kompetencií učiteľky je vytvoriť si vhodné podmienky na učenie sa. Učiteľka materskej školy by pri nadobúdaní a upevňovaní týchto kompetencií mala:

- vychádzať zo svojich predchádzajúcich skúseností a na ne nadviazať nové učivo,
- svoje špecifické schopnosti (hudobné, výtvarné) využiť v prospech efektivity učenia a učenia sa detí,
- zohľadniť rozsah učiva, náročnosť, významnosť, usporiadanosť, jeho štruktúru,
- primerane sa zaťažovať, predchádzať únave, vyčerpaniu,
- zabezpečiť denný poriadok pri učení,
- vytvoriť dynamický stereotyp – aktívny čas striedať s časom pasívneho odpočinku,
- zabezpečiť dostatočné osvetlenie miestnosti, vetranie, odstránenie hluku,
- zabezpečiť prestávky, relaxačné techniky.

Na to, aby učenie učiteľky materskej školy bolo efektívne, potrebuje sa učiť spôsobom, používať také postupy, ktoré sú pre ňu typické, sú jej vlastné a zodpovedajú jej prirodzenému učebnému štýlu. Môže ísť o:

- učenie sa podľa obrazového materiálu, máp, tabuliek, schém, videa, či filmu – o vizuálno-neverbálny štýl,
- učenie počúvaním – auditívny štýl,
- učenie sa čítaním textov – vizuálno-verbálny štýl,
- učenie sa činnosťou – kinestetický štýl.

6. Informačné kompetencie

Informačný systém začína zberom a aktivizáciou informácií a informačných dokumentov a končí sa vykonávaním informačných služieb, t. j. odovzďávaním príslušných informácií jednotlivým používateľom, žiadateľom a záujemcom. (Fuchsová, 2006)

Učiteľka materskej školy sa vie orientovať v informáciách, vie, kde ich hľadať, z akých informačných zdrojov čerpať, vie ich analyzovať a vie tieto informácie vhodne aplikovať v praxi.

Učiteľka materskej školy pravidelne:

- čerpá informácie z odbornej literatúry časopiseckej – Predškolská výchova, Naša škola, Pedagogické rozhľady, Pedagogická revue atď.),
- dopĺňa knižnicu aktuálnou odbornou literatúrou,
- sleduje elektronické médiá, zaujíma sa o aktuálne zmeny v oblasti výchovy a vzdelávania,
- využíva informácie z internetu,
- zo zborníkov odborných konferencií, projektov.

Učiteľka materskej školy na základe získaných informačných kompetencií:

- absolvuje vzdelávanie práce s počítačom – s textovým editorom, s tabuľkovým procesorom, prezentačným programom, elektronickou komunikáciou atď.,
- využíva edukačné programy na osobnostný rozvoj detí, používa ich vo výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vymieňa si a získava informácie,
- spracúva na počítači plány výchovno-vzdelávacej činnosti, správu o výchovno-vzdelávacej činnosti, záznamy z pozorovania detí a inú pedagogickú dokumentáciu,
- prostredníctvom písomných oznamov informuje rodičovskú verejnosť o dôležitých skutočnostiach, plánovaných aktivitách, usmerneniach,
- podieľa sa na tvorbe a aktualizácii webovej stránky, prostredníctvom ktorej informuje rodičovskú verejnosť o živote triedy, materskej školy, aj širšiu verejnosť,
- prostredníctvom elektronickej pošty komunikuje so širšou verejnosťou – realizuje, zabezpečuje objednávky na materiálno-technické zabezpečenie, nákup didaktických pomôcok, hračiek, urýchľuje prenos informácií s kultúrno-spoločenskými inštitúciami, vzdelávacími inštitúciami.

Len učiteľka, ktorej sú vlastné uvedené kompetencie a ich neustále uplatňovanie vo výchovno-vzdelávacej činnosti, môže docieľiť ich prenos na deti a vytvoriť tak platformu pre ich ďalšie celoživotné učenie sa.

Na základe tejto platformy si budú deti vo svojom ďalšom živote vedieť:

- Organizovať proces učenia sa a taktiež niesť zodpovednosť za svoje učenie sa.
- Analyzovať, chápať súvislosti a vzťahy medzi naučeným a tým, čo sa učia.
- Získavať a vyhľadávať informácie zo všetkých zdrojov, ktoré sú im dostupné.

- Neustále sa zdokonaľovať a stanovovať si ďalšie ciele.
- Komunikovať, prezentovať svoje myšlienky, názory a prijať názory druhých.
- Nadväzovať kontakty a kooperovať s ostatnými.
- Organizovať si všetky činnosti a aktivity.

Ďalšími **špecifickými kompetenciami učiteľiek** materských škôl sú:

Kompetencia promptného, akčného reagovania na novú pedagogickú situáciu

Predprimárne vzdelávanie, ktoré je špecifické oproti vzdelávaniu v ostatných druhoch škôl si vyžaduje určitú **úroveň pedagogického majstrovstva a pedagogickej tvorivosti učiteľky**, najmä jej flexibilitu a originalitu. Úplne prirodzene sa tu spolu vyskytuje učiteľkino racionálne uvažovanie aj intuícia. **Na jednej strane** sa v predprimárnom vzdelávaní uplatňuje systematická práca a realizujú sa vopred plánované výchovno-vzdelávacie činnosti, v ktorých učiteľky premyslene utvárajú poznatkovú štruktúru detí a vyvážené rozvíjajú všetky stránky osobnosti. **Na druhej strane** tieto základné pedagogické zručnosti dopĺňa schopnosť improvizácie a situačného rozhodovania, pomocou ktorých učiteľky pohotovo reagujú na detskú spontaneitu, potreby, záujmy a ich rozdielnu rozvojovú úroveň.

Sebarozvíjajúca kompetencia

Zvyšovanie kvalitatívnej úrovne výchovno-vzdelávacej činnosti a tým aj predprimárneho vzdelávania možno chápať ako **otvorený a neukončený proces**, v ktorom sa hľadajú a objavujú stále nové a rozmanité spôsoby riešenia rôznych výchovno-vzdelávacích otázok súvisiacich s rôznymi pedagogicko-psychologickými javmi. Na základe pozorovania výchovno-vzdelávacej činnosti a na základe zistení Štátnej školskej inšpekcie možno konštatovať, že **schopnosť učiteľky čo najviac upustiť od dominantného správania sa v interakcii s dieťaťom je vo všeobecnosti problematickým pedagogicko-psychologickým javom** (tento jav vykazuje relatívnu stálosť a má pretrvávajúcu tendenciu). Úsilie o zmenu tohto správania učiteľiek si vyžaduje **čas a trpezlivosť**. Na druhej strane nevhodným je aj **opačný extrém**, ktorým je **benevolencia vo výchove a vzdelávaní**, ktorá je pre dieťa rovnako škodlivá ako prílišná autoritatívnosť učiteľky.

V humanisticky orientovanom predprimárnom vzdelávaní osobnostne rastie a dozrieva nielen dieťa, ale aj učiteľka. **Už dávno neplatí téza, že výchova smeruje výlučne od dospelého k dieťaťu**. Napríklad v konfliktných situáciách, ktoré vznikajú medzi deťmi bežne kvôli ich impulzívnemu správaniu sa, je oveľa väčšej skúške trpezlivosti vystavená učiteľka než dieťa. Od nej sa, ako od dospelaj, osobnostne zrelej osoby očakáva v konkrétnej reakcii smerom k deťom obyčajná ľudská a zároveň profesionálna schopnosť zrelativizovania citov. Dobrá učiteľka bez vzplanutia neprimeraného hnevu pomáha deťom pokojne a pozitívne vyriešiť konflikt, uvedomiť si aj dôsledky nevhodného správania k iným a tým skvalitniť a prehĺbiť ich vzájomné vzťahy. Sama si tak udržiava vnútornú harmóniu a emocionálnu vyrovnanosť bez pocitu previnenia sa voči deťom. Pri takomto pokojnom riešení konfliktných situácií si nielen deti – aktéri konfliktu, ale aj učiteľka zdokonaľujú svoju vlastnú citlivosť, empatiu a schopnosť sebaovládania a v konečnom dôsledku schopnosť zvládania záťažových situácií.

Účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Učiteľka má na základe sebamonitorovania a sebaregulácie správania umožňovať dieťaťu byť čo najviac aktívnym.

Rozmýšľa preto nad odpoveďami na otázky typu:

- Koľko času strávim počas dňa aktívnym počúvaním detí?
- Nezaťažujem ich zbytočne dlhým monológom?
- Nerobím za deti veci, ktoré by len s celkom malou pomocou mohli urobiť samy?

- Ako podnecujem ich aktivitu a tvorivosť a prostredníctvom akých metód a didaktických prostriedkov?
- Rešpektujem didaktické zásady?
- V ktorých činnostiach je dôležitá moja aktívna, v ktorých len pasívna spoluúčasť a ktoré činnosti môžem nechať vykonávať deti samostatne?
- Akým spôsobom pomáham a uľahčujem činnosť detí a v čom spočíva táto pomoc?
- Nechávam deti aj samostatne organizovať niektoré činnosti?

Ak sa chce učiteľka vo svojej pedagogickej činnosti zdokonaľovať, mala by sa na seba **pozerat' zboku**, aj sebakriticky. Mala by sa snažiť postupne prekonávať svoje drobné nedostatky v pedagogickom prístupe, ktoré jej bránia naplno rozvinúť aktivitu detí.

Pre tento stručne naznačený model pedagogického prístupu k deťom je typická **priaznivá socioemocionálna klíma materskej školy i atmosféra v triede**, ktorá vo veľkej miere záleží od konkrétnej osobnosti učiteľky a jej personálnych (osobných) a interpersonálnych (sociálnych) kompetencií.

Humanistické riadenie výchovy a vzdelávania a pedagogického procesu redukuje problémy v správaní, vzrastá nezávislosť detí, ich zodpovednosť, úspechy a výkon, zlepšujú sa postoje k materskej škole, zvyšuje sa sebahodnotenie, sebadôvera, tvorivosť, komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie.

NEPREHLIADNITE: Nevyhnutným predpokladom efektívneho rozvíjania kompetencií dieťaťa predškolského veku je osobnostná zrelosť učiteľiek materskej školy, ich ľudské a odborné kompetencie, ktoré nemožno od seba oddeliť.

9. Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí

Katarína Guziová – Mária Podhájecká

Kľúčové kompetencie sú súčasťou kurikulárnych dokumentov takmer vo všetkých krajinách Európskej únie. Je to preto, že **encyklopedické vedomosti rýchlo zastarávajú a prioritu tak majú kľúčové kompetencie** prostredníctvom ktorých dieťa, žiak aj dospelý dokáže pružne riešiť problémy, je schopný postrehnúť súvislosti medzi poznatkami, odhaliť podstatu vecí a javov a následne tieto spôsobilosti aplikovať v činnosti.

Švec (1995) prekladá pojem **kompetencia** z angličtiny do slovenského jazyka ako **spôsobilosť**, preto sa aj v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie pri pojme kompetencie používa slovenský pojem spôsobilosti.

Richter (1995) v pedagogicko-psychologickej definícii tvrdí, že získanie kľúčových kompetencií je rozhodujúcim krokom pri rozvíjaní osobnosti človeka.

Podľa Tureka (2003) sú kľúčové kompetencie najdôležitejšie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožňujú jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote.

Weinert (OECD, 2001), ktorý analyzoval rôzne definície kompetencií, našiel ich spoločnú charakteristiku – interpretáciu kompetencie ako špeciálneho systému schopností, vedomostí a zručností, ktoré sú nevyhnutné alebo dostačujúce na dosiahnutie určitého cieľa.

Špecificky vo vzťahu k osobnosti dieťaťa v predškolskom veku ako aj predškolskej edukácii sa zaoberali kľúčovými kompetenciami viacerí autori. Z veľkého množstva názorov na kľúčové kompetencie dieťaťa v predškolskom veku vyberáme len niektoré.

Podľa Koťátkovej (2000) termín *kompetencia* býva chápaný v širšom poňatí ako spôsobilosť, ktorá má dve základné súčasti – **spôsobilosť pre právomoc a spôsobilosť pre zodpovednosť**. V prípade kompetencií dieťaťa chápe právomoc ako možnosť naplňovať potreby dieťaťa s maximálnou bezpečnou mierou v slobode voľby a tempa, tvorivosti a individuálneho uplatnenia. **Právomoc je** teda, veľmi zjednodušene povedané, **čo dieťa chce a potrebuje a zodpovednosť, čo by malo, lebo dokonca musí prijať a zvládnuť**.

Koťátková sa hlbšie venuje problematike kompetencií dieťaťa predškolského veku a ich súvislosťami, t. j. so sebapoňatím a sebauplatnením dieťaťa, jeho socializáciou, interakciou a komunikáciou. Pozornosť sústreďuje okrem už uvedeného teoretického vymedzenia pojmu kompetencie na utváranie sociálne orientovaných kompetencií dieťaťa predškolského veku v materskej škole.

Uvádzame niektoré konkrétne **podmienky na utváranie kompetencií dieťaťa vzťahujúcich sa k sebapoňatiu a sebahodnoteniu:**

1. Umožniť dieťaťu stretávať sa s vrstovníkmi.
2. Dopriať dieťaťu tvorivo sa realizovať v súlade s jeho prežívaním a záujmami.
3. Získavať dieťa pre činnosti s deťmi, a tak mu umožniť objavovať svoju rolu dieťaťa a pozíciu v skupine.
4. Dávať priestor dieťaťu vyjadriť svoje pocity, rozumieť jeho emocionálnym stavom ako súčasťou detského chápania a prežívania sveta.
5. Dovoľiť dieťaťu vyjadriť súhlas a nespokojnosť samo so sebou, nezľahčovať jeho prežívanie kategorickým hodnotením z pohľadu dospelého.
6. Nechať prejavíť a pomáhať najst' prirodzené schopnosti a nadania, citlivo ich rozvíjať podľa detského záujmu a možností.
7. Nechať dieťa niesť určitú zodpovednosť za svoje činy, neriešiť všetko za neho.
8. Dopĺňať a vytvárať rovnováhu pozitívnych a negatívnych ohlasov na detské správanie. (Koťátková, 2000)

Kľúčové kompetencie sa vymedzujú aj ako jedna úroveň predpokladaných výsledkov vo vzdelávaní. Kľúčové kompetencie sú v kurikulárnych dokumentoch v jednotlivých štátoch Európskej únie všeobecne formulované ako súbory predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie jedinca.

Hlavným znakom kompetencií je podľa Smolíkovej (2006) ich väzba k činnosti, či k praktickému výkonu, a to vo dvoch smeroch, resp. fázach. Znamená to, že **určitá činnosť** či **praktický výkon** stoja na začiatku procesu utvárania kompetencie a tiež aj na jeho konci – kompetenciu získavame práve len činnosťou, zážitkom, vlastnou aktivitou a praxou, a preto ju môžeme tiež v praxi ľahšie uplatniť. Kompetenciu nemožno jednoducho odovzdať. Jediniec ju nemôže získať tým, že o nej len počuje. Kompetencia vzniká prepájaním celého radu poznatkov, vedomostí, zručností a schopností, postojov a hodnôt, ktoré na seba postupne nadväzujú, splietajú sa, čím sa celý komplex zdokonaľuje, stáva sa síce zložitejší, ale tiež lepšie uplatniteľný a použiteľný v celom rade ďalších situácií (na rozdiel od jednoduchých a izolovaných zručností a poznatkov). Čím viac je tento komplex využívaný, tým viac sa zdokonaľuje a tým univerzálnejšie ho možno využiť. (Smolíková, 2006)

Vzhľadom na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa sa možno prikloniť ku komplexne poňatej definícii: **Kompetencia sa vytvára ako kombinácia vzájomne prepojených poznávacích a praktických zručností, vedomostí, motivácií, hodnotových orientácií, prístupov, emócií a ďalších sociálnych aj osobnostných zložiek, ktoré sa môžu mobilizovať na efektívnu aktivitu. Kompetencie sa prejavujú (t. j. môžu byť pozorovateľné) iba pri činnosti jednotlivca v rôznych situáciách a v rôznych kontextoch.** (Rosa, interný materiál projektu KEGA, 2003)

Vo vzťahu k predprimárnemu vzdelávaniu je významné konštatovanie, že kompetencie:

- majú činnosťový charakter,
- majú procesný charakter, t. j. => sú pozorovateľné v činnosti.

Predprimárne vzdelávanie¹ má analogicky ako kompetencie činnosťový a procesný charakter.

Pozorovateľnosť kompetencií má veľký význam z hľadiska realizácie **účinnnej pedagogickej diagnostiky**. Kompetencie možno pozorovať z rôznych aspektov v obľúbených činnostiach detí, napr. v hre (v námetovej – rolovej, konštruktívnej, pohybovej či edukačnej hre), pri skladaní puzzle alebo iných obrázkov (z rozstrihaných dielcov alebo z rovinných geometrických útvarov), pri stavaní z rôznych stavebníc podľa predlohy alebo podľa fantázie, ďalej pri ilustrovaní rozprávok, pri tvorivom opise predmetov, osôb alebo okolia, reprodukování textu rozprávok, pri dramatickom stvárňovaní rozprávok, pri speve piesní alebo recitácii krátkych literárnych útvarov a pod. Uvedené príklady činností majú svoj diagnostický význam. Účinná pedagogická diagnostika je určitou zárukou zodpovedajúcej kvality plánovania, projektovania, programovania výchovno-vzdelávacích činností a kvalitnej realizácie týchto výchovno-vzdelávacích činností.

Kompetencie sa v ŠVP ISCED 0 členia na nasledovné kategórie:

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) Základy sebauvedomenia
 - b) Základy angažovanosti
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie

¹ Pod predprimárnym vzdelávaním chápeme predškolskú edukáciu, ktorá komplexne zahŕňa výchovu i vzdelávanie. Výchova má v predškolskom období nesmierny význam.

5. Kognitívne kompetencie
 - a) Základy riešenia problémov
 - b) Základy kritického myslenia
 - c) Základy tvorivého myslenia
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie

Uvedené členenie kompetencií sa opiera najmä o štruktúrovanie podľa Tureka (2003). Všetky druhy kompetencií sú rovnocenné, žiadne z nich nie sú nadradené ďalším. Z obsahového a filozofického hľadiska rešpektuje toto delenie kompetencií medzinárodný dokument Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) aj napriek skutočnosti, že ich štruktúra bola prijatá už v roku 2005. Vymedzenie jednotlivých kompetencií nasledovalo v roku 2006 a bolo schválené Odbornou komisiou pre materské školy pri Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave. Neskôr boli jednotlivé kompetencie ešte precizované pri tvorbe Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie s názvom Dieťa a svet, a preto vo vymedzení kompetencií bol zohľadnený aj Európsky referenčný rámec.

Kompetencie, ich druhy ako aj obsahová náplň jednotlivých kompetencií sa úzko viaže na školskú spôsobilosť dieťaťa, ktorú dieťa dosahuje pred vstupom do základnej školy. Kompetencie, vymedzené v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie pokrývajú všetky oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ktoré sú dôležité vzhľadom na školskú spôsobilosť.

NEPREHLIADNITE: Vzhľadom na interindividuálne rozdiely medzi deťmi môžu byť kompetencie zaznamenané u jednotlivých detí v rôznom čase (nielen vo vzťahu k rôznemu fyzickému veku detí), ale aj na rôznej úrovni. **Pokiaľ sa konkrétna kompetencia (spôsobilosť) neobjaví v činnosti dieťaťa, nemôžeme hovoriť o jej dosiahnutí.**

Vymedzenie kompetencií nemá len čisto teoretický, príp. odbornometodický ráz. Všetky vymedzené kompetencie sa spájajú s konkrétnou mierou progresu vo vývine osobnosti dieťaťa predškolského veku.

Podľa Podhájeckej (2008) *klúčové spôsobilosti dieťaťa predškolského veku sú multifunkčné a vzájomne sa prelínajú*. K ich rozvíjaniu prispievajú:

- výchovno-vzdelávacie obsahy edukácie,
- zásady edukácie,
- metódy edukácie a v rámci nich rozsah používania edukačných hier,
- podnetné sociálno-emočné prostredie materskej školy,
- organizačné formy edukácie,
- programové hrové aktivity ako edukačný prostriedok uskutočňovaný v materskej škole i mimo nej,
- kvalifikácia a počet pedagogických zamestnancov, počet detí na jednu učiteľku,
- materiálno-technické vybavenie materskej školy.

Úroveň kompetencií dieťaťa je rozhodujúcim faktorom pre definovanie predprimárneho vzdelávania, jeho úloh a cieľov. Zároveň je aj kritériom merajúcim jeho úspešnosť. (Podhájecká, 2008)

Vymedzenie a identifikovanie jednotlivých kompetencií umožňuje a pomáha učiteľkám materských škôl a učiteľom prvých ročníkov v základných školách:

- vytvoriť si presnejšiu predstavu o dosiahnutom osobnostnom rozvoji každého dieťaťa vzhľadom na školskú spôsobilosť,

- zefektívniť ciele rozvíjanie osobnosti dieťaťa vo vzdelávacích oblastiach – percepčno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej.

K rozvíjaniu kompetencií v predprimárnom vzdelávaní výraznou mierou prispieva a pomáha **uplatňovanie koncepcie a modelu tvorivo-humanistickej výchovy**.

Prostredníctvom tohto modelu sa rozvíjajú:

1. **poznávacie funkcie:** vnímanie a psychomotorika, pamäť, nižšie poznávacie funkcie, vyššie poznávacie funkcie, hodnotiace myslenie, tvorivé myslenie.
2. **mimopoznávacie funkcie a procesy:** kultivácia osobnosti, emocionalizácia, motivácia, socializácia a komunikácia, rozvoj tvorivosti.

V modeli tvorivo-humanistickej výchovy sa kladie dôraz na adekvátne výchovné stratégie a vonkajšie podmienky rozvoja osobnosti. (Zelinová, 2007)

Získavaniu kľúčových kompetencií detí predškolského veku v podstatnej miere **napomáha hra**. Podľa Podhájeckej (2006, 2007, 2008) **hra** predstavuje v živote dieťaťa **najprirodzenejšiu činnosť**, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, a ktorá ich dokáže transformovať do pochopiteľnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako môže dieťa vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von.

Zelinová (2007) hru vníma nielen ako zábavu, ale ako prostriedok, s ktorého pomocou sa cielene rozvíjajú jednotlivé charakteristiky osobnosti dieťaťa. Spojitosť medzi charakteristikami osobnosti dieťaťa získavanými v hre, vidíme aj v rozvíjaní kľúčových kompetencií.

Charakteristika kľúčových kompetencií vymedzených v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

Psychomotorické kompetencie úzko súvisia s rozvojom psychomotoriky, ktorá má v predškolskom období rozhodujúci význam. Dieťa sa v predškolskom veku pohybuje okolo 6-tich hodín denne, pohyb je pre neho prirodzenejší ako pokoj. V psychomotorických kompetenciách je odraz činnosti zmyslov dieťaťa, cez ovládanie pohybového aparátu v hrubej a jemnej motorike, ďalej grafomotorickú gramotnosť až po prejavy pozitívnych postojov k zdravému životnému štýlu. Posledná z kompetencií je zaradená medzi psychomotorické najmä preto, lebo pohyb považujeme za významnú súčasť zdravého životného štýlu a správne pohybové návyky je potrebné rozvíjať už u dieťaťa predškolského veku.

Osobnostné kompetencie predstavujú osobnostné vlastnosti a osobnostné charakteristiky, ktoré by dieťa na konci predprimárneho vzdelávania malo dosiahnuť. Viazu sa na proces personalizácie (osobnostného rozvoja), napr. dieťa vyjadruje svoje pocity a hodnotí svoj vlastný aktuálny citový stav a proces socializácie (zospoločenšenia alebo začlenenia sa do skupiny), napr. dieťa prejavuje v správaní vzťah k sebe a k iným.

Sociálne kompetencie sú odrazom osobnostných charakteristík, pre ktoré je príznačné etické správanie a vychádzajú z rešpektovania všetkých ľudských humánných hodnôt. Osobnostné a sociálne kompetencie sa do určitej miery prekrývajú, napr. dieťa sa pozerá na svet aj očami druhých, alebo sa správa empaticky k svojmu okoliu. Nadobúdanie individuality sa v osobnostných a sociálnych kompetenciách chápe v úzkej súčinnosti s pozitívnym vzťahom k iným => dieťa sa má stať bytosťou, ktorá si je vedomá vlastnej hodnoty, no uznáva aj hodnotu iných.

Komunikatívne kompetencie sa vzťahujú najmä na rečový prejav, na interpersonálnu odvahu, uplatňovanú v rečovom prejave, na schopnosti sociálnej komunikácie. Dôležité je uvedomiť si, že reč sa stáva u dieťaťa predškolského veku prostriedkom sociálnej komunikácie. Dôraz by sa mal vo výchovno-vzdelávacích činnostiach klásť na rozvíjanie schopnosti počúvania s porozumením, ktoré je základom budúceho čítania s porozumením. Počúvanie s porozumením sa premieta do kompetencie: dieťa počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií. Možno dodať, že nielen z médií, ale aj od osôb v okolí, či už od detí alebo dospelých. V komunikatívnych kompetenciách je zaradená aj predčitateľská gramotnosť, ktorá je potom viac rozpracovaná vo výkonových štandardoch v tematickom okruhu Kultúra, v sociálno-emocionálnej oblasti. Komunikatívne kompetencie sa prepájajú s kognitívnymi kompetenciami, keďže v rečovom prejave sledujeme aj obsažnosť detských výpovedí.

Kognitívne kompetencie sa opierajú o kognitívny vývin dieťaťa v závere predprimárneho vzdelávania. V kognitívnych kompetenciách sú zakomponované všetky myšlienkové operácie. Možno ich rozvíjať napr. cez problémové úlohy (dieťa rieši jednoduché problémové úlohy; dieťa hodnotí spontánne a samostatne vo svojom bezprostrednom okolí, čo sa mu páči/nepáči, čo je správne/nesprávne, čo je dobré/zlé na veciach, osobách, názoroch), cez rôzne obsahovo zamerané praktické činnosti (dieťa objavuje algoritmus riešenia úloh pokusom a omylom alebo podľa zadávaných slovných inštrukcií, odstraňuje prípadnú chybu).

Učebné kompetencie sa vzťahujú najmä na vnútornú motiváciu dieťaťa spoznávať nové, na schopnosť dieťaťa dokončiť začatú činnosť, na schopnosť sústredene sa hrať a pracovať, na vôľové procesy v hrách a v činnostiach, atď. Z učebných kompetencií možno uviesť nasledovné príklady, napr. dieťa prekonáva prekážky v učení; dieťa zvláda základy učenia sa na základe osobnej motivácie; dieťa sa naučí hrať s hračkami, pracovať s knihou, učebnými pomôckami, atď. Spoločným menovateľom učebných kompetencií je upriamiť pozornosť učiteľiek na také osobnostné charakteristiky dieťaťa, bez ktorých nie je možné dosiahnutie školskej spôsobilosti. Učebné kompetencie majú vzhľadom na školskú spôsobilosť kľúčový význam, čím sa neznižuje hodnota a dôležitosť iných druhov kompetencií. Učebné kompetencie sa úzko prepájajú najmä s kognitívnymi kompetenciami.

Informačné kompetencie sa vzťahujú na prácu s informáciami v najširšom slova zmysle od vyhľadávania informácií napr. z detských kníh, časopisov, encyklopédií, príp. atlasov až po prácu s digitálnymi technológiami. Dôležitým nástrojom, prostriedkom rozvíjania informačných kompetencií detí predškolského veku sú edukačné softvéry, ktoré obsahujú zmysluplné edukačné hry.

NEPREHLIADNITE: Utvárať a rozvíjať kľúčové kompetencie možno len za predpokladu, ak sa budú rešpektovať potreby a záujmy dieťaťa predškolského veku, ktoré sa premietnu do hry alebo inej, zmysluplnej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Ukážka spracovania témy: „Aký si?“ s dôrazom na poukázanie rozvíjania kľúčových kompetencií detí je uvedená v prílohe č. 1.

10. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku

Alena Lopušná – Milena Lipnická

Vedecko-technické a sociokultúrne napredovanie a hodnoty vzdelanostnej spoločnosti vyvolali nové požiadavky na kvality osobnosti človeka. Život jednotlivca v spoločenskom priestore predpokladá, že je schopný podieľať sa nielen na užívaní a reprodukcii existujúcich produktov a hodnôt, ale rovnako aj na zdokonaľovaní, či vytváraní produktov a hodnôt nových, originálnych, ktoré prinášajú pokroky v rôznych oblastiach jeho života aj života spoločnosti. V týchto súvislostiach sa v zásade mení aj význam a zmysel školského vzdelávania. Ako uvádza Pupala (2001) vo všeobecnosti sa proces školského vzdelávania adaptuje na **hodnoty a významy zdieľaného sociálneho a kultúrneho priestoru** (uznávané hodnoty, jazyk, normy spolužitia, produkty poznania aj spoločenského pokroku). Tieto **sa premietajú do obsahov vzdelávania**, ktoré sú deťom vo výchovno-vzdelávacej činnosti sprostredkované. Základnou vzdelávacích obsahov sú modalít gramotnosti (sociokultúrne profilované vzdelávacie oblasti), ktoré patria k jadrú kultúrnej gramotnosti človeka, a v ktorých deti nadobúdajú komplex kompetencií, aby žili v symbióze s rôznymi súčasťami sociálnej, prírodnej, technickej, matematickej, digitálnej a inej reality (a to nielen vo vzťahu k prítomnosti, ale aj k minulosti a k budúcnosti). Tento sociokultúrny nadhľad nad gramotnosťou jednotlivca potom eliminuje ponímanie gramotnosti len ako schopnosti (pre)čítať alebo (pre) písať, prípadne sa podpísať a zaväzuje školy a učiteľov, aby náročnú kultúrnu adaptáciu a produkciu u detí uľahčovali a sprevádzali optimálnou a zodpovednou edukáciou.

Gramotnosť ako rozvíjanie komunikatívnych kompetencií dieťaťa

Základom interaktívneho žitia dieťaťa v kultúre, v ľudskom spoločenstve je komunikácia prostredníctvom určitého jazykového kódu. Schopnosť narábať s konvenčným a pre iných zrozumiteľným dorozumievacím prostriedkom dieťaťu poskytuje rozmanité možnosti ako ovplyvňovať okolité dianie. Znamená to, že základom nadobúdania kultúrnej gramotnosti (a jej modalít, napr. matematickej, prírodovednej a iných) je rozvíjanie komunikatívnych kompetencií dieťaťa v jazyku. Dieťa poznáva jazyk (materinský, štátny, cudzí, posunkový) postupne, ako systém zvukových, grafických a pohybových kódov, ktoré označujú významy, javy a vzťahy v prostredí, kde žije. Získava jazykové skúsenosti a schopnosti, ktoré mu umožňujú myslieť, komunikovať, riešiť problémy, triediť svet do kategórií, poznávať väzby súčasť života atď. Ovládanie jazyka je neoddeliteľné od sociálnej a kultúrnej reality, v ktorej je používaný, pričom jazyk v sebe nesie jej hodnoty, tradície, postoje a poznatky. **Jazyková gramotnosť sa prejavuje komplexom komunikačných kompetencií dieťaťa v oblasti:**

- **verbálnej komunikácie v hovorenej podobe jazyka** (hovorením a počúvaním) **a v písanej podobe jazyka** (čítaním a písaním, t. j. predčitateľskou, resp. ranou čitateľskou a pisateľskou gramotnosťou) **v percepcii aj produkcii myšlienkovej činnosti** (vlastnej aj iných ľudí),
- **neverbálnej komunikácie** v reči pohybov tela, mimiky a gestikulácie ako doplnku verbálnej komunikácie.

Dieťa už od raných štádií života postupne prechádza jazykovým vývinom, ktorý determinuje podnetnosť prostredia aj individuálne dispozície a angažovanosť dieťaťa v procese zvnútorňovania si jazyka v rečových prejavoch. Komunikačné kompetencie dieťa získava vo vzájomnej prepojenosti a neoddeliteľnosti pri ich funkčnom využívaní v interakcii a komunikácii so sebou samým, s inými ľuďmi, či médiami v životných aj edukačných situáciách a rolách.

Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti dieťaťa v materskej škole

Sociokonštruktivistické nazeranie na rozvoj raných štádií čitateľských a pisateľských spôsobilostí dieťaťa predškolského veku preniklo aj do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. V rámci komunikatívnych kompetencií sa od dieťaťa na konci predškolského obdobia očakáva, že prejavuje predčitateľskú gramotnosť.

V materskej škole sa počiatková čitateľská a pisateľská gramotnosť, t. j. predčitateľská gramotnosť dieťaťa rozvíja prostredníctvom (bližšie Lipnická, 2009):

- **prípravy na zvládanie procesov čítania a písania v základnej škole,**
- **podpory objavného čítania a písania v sociálnej interakcii a komunikácii.**

Príprava dieťaťa na zvládanie procesov čítania a písania v základnej škole je zámerným a prepojeným rozvíjaním čiastkových schopností, dôležitých pre nácvik čítania a písania analyticko-syntetickou (resp. syntetickou) metódou v základnej škole a to **kognitívnych procesov** – sluchového, zrakového, taktilno-kinestetického vnímania, pamäti, pozornosti, myslenia aj reči, a **motorických funkcií** (hrubej a jemnej motoriky, senzomotoriky). Rozvoj súčinnosti čiastkových (parciálnych) procesov sa uskutočňuje postupne od najnižších úrovní, až po dosiahnutie maximálnej dokonalosti výkonu dieťaťa. V prvom rade od rozvoja zmyslovej percie, aby dieťa prijímalo čo najkvalitnejšie podnety z prostredia a tiež, aby ich rozlišovalo a súladne využívalo v rôznych činnostiach. Základné (bazálne) schopnosti sa vyvodzujú, opakovane precvičujú a upevňujú. Je potrebné zdôrazniť, že ide predovšetkým o rozvíjanie technicko-formálnych parametrov potrebných pre úspešnosť dieťaťa v čítaní a písaní v základnej škole.

Učiteľka materskej školy v príprave detí na zvládanie čítania a písania v základnej škole vo výchovno-vzdelávacej činnosti uplatňuje a využíva mnohoraké spôsoby a postupy zamerané na:

Rozvíjanie sluchového vnímania – rozlišovanie zvukov reality a prvkov hovorenej reči, napr. poznávanie jednotlivých viet v súvislom hovorení, poznávanie počtu slov vo vete, delenie slov na slabiky, určovanie prvej a poslednej hlásky v slove, rýmovanie, rytmizácia.

Rozvíjanie zrakového vnímania – rozkladanie tvarov na časti a skladanie celku z častí, vyhľadávanie určitých predmetov, rozlišovanie detailov na obrázku, rozdielov obrázkov a symbolov, rovnakých tvarov písmen, slov a iné.

Rozvíjanie taktilno-kinestetického vnímania – uskutočňovanie rozmanitých hier a činností podporujúcich dotyky, pohyb, rytmus, rovnováhu a polohy tela v priestore.

Rozvíjanie priestorovej orientácie – orientovanie sa dieťaťa v čase, na ploche papiera aj v materiálnom priestore vo vzťahu k vlastnej osobe aj predmetom navzájom (vpravo – vľavo, hore – dolu, prvý – posledný, pred – za, státie, sedenie, ležanie atď.).

Rozvíjanie koncentrácie pozornosti – vychádzanie zo záujmov a potrieb dieťaťa, jeho motivácie pri výbere hier a výchovno-vzdelávacích činností, zvyšovanie zameranosti a sústredenosti pozornosti dieťaťa na hru alebo určitú činnosť rešpektovaním pravidla, že dieťa je schopné koncentrovať pozornosť a učiť sa natoľko, nakoľko sa učiteľkin program stáva jeho vlastným programom. (Vygotskij, 1976 In Dočkal, V., 1995)

Rozvíjanie pamäti – krátkodobé zapamätanie si poradia predmetov, obrázkov, série hovorených slov, obsahu prečítaného, vypovedaného, reprodukovanie piesní, básní, riekaniek a iné.

Rozvíjanie reči – vnímanie, porozumenie, artikulácia a vyjadrovanie sa hovorenou rečou.

Rozvíjanie myslenia – tvorivé riešenie rozmanitých problémov, úloh a situácií z bežného života na základe činnosti s reálnymi predmetmi a ich znázorneniami – obrazmi (fotografie, obrázky, symboly, pracovné listy), používanie algoritmov pri osvojení si princípu postupnosti, striedania jednotlivých, na seba nadväzujúcich krokov činnosti napr. zaväzovanie šnúrky, usporiadanie obrázkov podľa postupnosti deja, konštruovanie podľa predlohy, pravidelné striedanie tvarov podľa vzoru, kreslenie podľa inštrukcie, pravidla, tanečné kroky atď.

Rozvíjanie grafomotoriky – v dvoch prepojených procesoch experimentácie (v zmysle sociokognitívnej koncepcie) a imitácie (v zmysle doposiaľ zaužívaného prístupu v praxi mnohých materských škôl):

Charakteristické znaky procesov	Experimentácia	Imitácia
Aktivita dieťaťa	Objavovanie, vynaliezanie, tvorenie grafických tvarov a prvkov, písmen a fiktívneho písma na základe vlastnej aktívnej činnosti, predstavivosti a skúsenosti.	Napodobňovanie, reprodukovanie, odkresľovanie tvarov a prvkov písma podľa vzoru, predlohy, slovnej inštrukcie, o postupnosti a náročnosti ktorých rozhoduje učiteľka.
Oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa	Súladný kognitívny a perceptuálno-motorický rozvoj osobnosti dieťaťa.	Izolovaný perceptuálno-motorický rozvoj osobnosti dieťaťa.
Zameranosť v príprave na čítanie a písanie v základnej škole	Je v oblasti obsahového, významového zvládnutia písania, uskutočňuje sa vytváraním častých príležitostí a podnetných podmienok pre experimentovanie v kreslení a počiatočnom písaní, ktoré dieťa podľa vlastného výberu využíva, aby graficky vyjadrilo produkty vlastného myslenia, cítenia a prežívania, ktorým rozumie, pretože sú jemu vlastné.	Je v oblasti formálneho zvládnutia písania, uskutočňuje sa vyvodzovaním a precvičovaním plynulosti, správnosti a dokonalosti ťahov línií a tvarov v grafomotorických aktivitách na rôzne veľkých plochách (papier, tabule, pracovné listy ap.) podľa pravidiel, čím menšie dieťa, tým väčší papier, s rozmanitým grafickým materiálom, ktoré učiteľka vopred pripravuje.
Výhody pre dieťa	<ul style="list-style-type: none"> • obohacuje dieťa o nové grafomotorické skúsenosti, zručnosti a zážitky, • poskytuje dieťaťu slobodu, voľnosť, možnosť robiť chyby a nedokonalosti, na ceste k dokonalosti a zrozumiteľnosti, • iniciuje uvažovanie dieťaťa ako využiť rozmanité tvary, línie, vzory, aby čo najpresnejšie vyjadrilo to, čo vyjadriť potrebuje, • umožňuje dieťaťu graficky zachytiť, napodobniť to, čo zažilo, vnímalo v realite a čo si potrebuje vyskúšať. 	<ul style="list-style-type: none"> • zdokonaľuje grafomotorické zručnosti, ktoré dieťaťu uľahčia zvládanie technicko-formálnych parametrov písania v základnej škole, • častým opakovaním, precvičovaním sa zosúladujú jemnomotorické pohyby tak, že dieťa graficky zaznamenáva aj zložitejšie grafické tvary a prvky písma, • posilňuje vôľovo-motivačné úsilie dieťaťa dokončiť a úspešne zvládnuť grafomotorické činnosti.
Prístupy učiteľky	<ul style="list-style-type: none"> • vytvára podnetné prostredie ku grafomotorickým aktivitám detí, • deti k experimentácii a imitácii nenúti, ale zaujímavými činnosťami a hrami motivuje, • pre deti tvorí a vyberá vhodné grafomotorické programy alebo aktivity v prevencii poruchy písania (bližšie Lipnická, 2007), • pracovné listy pre deti vyberá, tvorí grafomotoricky primerané, nepredimenzované (sleduje proporcionality individuálnych grafomotorických schopností dieťaťa a veľkosti, množstva, náročnosti grafických úloh), • rešpektuje psychomotorické tempo a vôľové úsilie dieťaťa pri dokončovaní pracovných listov so zásadou častejšie a kratkodobejšie v rôznych obmenách, • nenúti dieťa grafomotoricky experimentovať a imitovať v riadkoch a školských zošitoch, • deti nekritizuje za nedokonalé grafomotorické produkty, oceňuje snahu a aktivitu dieťaťa. 	

NEPREHLIADNITE: Rozvíjanie grafomotoriky nie je len záležitosťou senzomotorickej koordinácie (sluchu, očí a ruky). Grafomotorika je súčasťou motorických aktivít dieťaťa, ktoré sú prejavom jeho kognitívnej aktivity. Dieťa potrebuje porozumieť tomu, čo graficky reprodukuje, kreslí a píše. K rozvíjaniu grafomotorických zručností je preto potrebné pristupovať nielen na úrovni izolovaného, formálneho napodobňovania grafických tvarov a prvkov písma, ale aj na úrovni celostnej osobnosti dieťaťa, ktoré grafické tvary a vzory v myslení spracúva, snaží sa pochopiť a vysvetliť si ich význam, utvoriť si k nim vzťah. Učiteľka a jej rozvojové pôsobenie zohráva významnú úlohu v tom, či vzťah dieťaťa k čítaniu a písaniu bude už v raných štádiách života pozitívny alebo nie.

Učiteľka na rozvíjanie čiastkových schopností dieťaťa môže využívať viaceré hotové a overené metodiky a stimulačné programy alebo ich vytvára podľa potrieb detí v triede na vyrovnávanie ich rozvojových možností a rozdielov.

Podpora objavného čítania a písania dieťaťa

Čítanie a písanie nie sú primárne kognitívnymi aktivitami dieťaťa, ale aktivitami sociálne situovanými, s charakteristickými spôsobmi hovorenia, konania, myslenia, interakcie, pocitov a hodnôt, ale aj rozličných symbolov a nástrojov, ktoré sú danej kultúre – sociálnemu prostrediu vlastné. (bližšie Zápotočná, 2003) Dieťa sa ich spontánne zmocňuje vlastnou aktivitou v procese zmysluplného a reálneho používania tak, že o nich rozmýšľa, snaží sa ich pochopiť. Do pedagogickej praxe sa preto premietajú prístupy orientované na podporu individuálnych ciest, ktorými dieťa poznáva procesy čítania a písania už v predškolskom veku. Podpora počiatočného čítania a písania sa opiera o porozumenie a významy na kognitívnej úrovni dieťaťa, keď sa nadväzuje na jedinečné skúsenosti a predstavy dieťaťa o používaní týchto procesov v reálnom živote. Vychádza sa z poznania, že o zvládaní čítania a písania rozhodujú myšlienkové procesy, ktoré určujú, čo sa s prijatými podnetmi bude diať na nižších, základných (bazálnych) úrovniach. Dieťa môže slobodne, a to i s chybami tvoriť obsahy a chápať významy čítaného a písaného s vedomím, že nebude napomínané za nepresnosť, nedokonalosť a neúhľadnosť. To poskytuje priestor na rozmanité interpretácie čítaného textu, nad ktorými dieťa uvažuje, hľadá vysvetlenia a vyberá si z osvojených poznatkov, aby zvládlo novú čitateľskú alebo pisateľskú situáciu. Jazykové pravidlá, ako aj iné formálne požiadavky dieťa dosahuje postupne, s nadobúdaním a rozširovaním čitateľsko-pisateľských schopností a záujmov.

Prostredie podporujúce čitateľskú a pisateľskú gramotnosť dieťaťa

Učiteľka permanentne (ale zároveň aj s citom pre mieru) vytvára **prostredie bohaté na tlač a písaný text:**

- označuje predmety, veci menovkami detí alebo ich skutočnými názvami,
- zostavuje, aktualizuje pravidlá triedy, tabule, plagáty, nástenky s rôznymi informáciami paralelne v obrázkovej aj písanej podobe,
- sprostredkúva deťom detské časopisy, knihy, detskú knižnicu dopĺňa o lákavé tituly žánrovo rôznorodej literatúry (od detských knižiek až po encyklopédie, slovníky),
- obohacuje priestory triedy o písané texty (napr. vhodné časopisy a noviny, reklamné letáky, obaly z výrobkov a iné) a pomôcky na písanie a tvorbu vlastných kníh a časopisov (rôzne papiere, pastelky, perá, nožnice, lepidlá, farby a iné), aby ich deti mohli podľa vlastnej potreby a záujmu kedykoľvek využívať. (Zápotočná, 2000)

Stratégie podpory počiatočného čítania a písania

Učiteľka rozvíja ranú čitateľskú a pisateľskú gramotnosť dieťaťa viacerými stratégiami (podrobnejšie Lipnická, 2009):

- **nadväzuje** na individuálne rozvojové dispozície dieťaťa v počiatočnom čítaní a písaní,
- **neuplatňuje** metódy školskej výučby pri podnecovaní raných fáz čítania a písania,
- **usiluje sa** predovšetkým o vytvorenie pozitívneho vzťahu detí k čítaniu a písaniu,
- **podporuje** tvorivosť a fantáziu dieťaťa pri objavovaní procesov čítania a písania, rešpektuje naivné predstavy dieťaťa o písanej reči a jeho autentické prejavy v nej,

- **reaguje** na čitateľské a pisateľské záujmy dieťaťa, výzvy na prečítanie, napísanie, vysvetlenie významu písaných textov ap.,
- **komentuje** pred dieťaťom svoje pisateľské aktivity (napr. teraz som napísal (a), ešte musím toto prečítať, spoločne prečítame, napíšeme atď.),
- **toleruje** chyby a nedokonalosť čitateľských aj pisateľských pokusov a produktov dieťaťa,
- **hrá sa** s dieťaťom čo najčastejšie hry na rozvoj reči,
- **poskytuje** dieťaťu bohaté príležitosti na stretávanie sa s textami súvisiacimi s orientáciou sa v časových aj priestorových vzťahoch a pojmoch (kalendáre, mapy, cestovné poriadky, pozvánky, detské encyklopédie, prezentačné cestovateľské príručky a pod.,
- **číta** dieťaťu rôzne druhy textov v okolí (pošta, polícia, lekárneň, potraviny atď.), názvy výrobkov (jogurt, cukor, Orion, Milka, Granko atď.), plagáty, programy podujatí a pod.,
- **píše** pred dieťaťom veľkými tlačenými písmenami, ako vzor písania, ktorý je primeraný grafomotorickým možnostiam dieťaťa predškolského veku,
- **poskytuje** deťom priestor na písanie osobných želaní, myšlienok, pozdravov, zoznamov aj vlastných plánov a návodov hier,
- **využíva** variabilitu a pluralitu metód podpory počiatočného čítania a písania podľa potrieb a záujmov dieťaťa,
- **oceňuje**, ak si dieťa vlastné produkty označuje menom, spôsobom jemu vlastným.

Metódy rozvíjania čitateľskej a pisateľskej gramotnosti dieťaťa

V procese podpory prvotných gramotných skúseností detí môže učiteľka uplatňovať niekoľko metód (Kikušová, 1998, modifikované Lipnická, 2009 a Lopušná, 2008):

Metóda Iona – pozostáva z čítania „veľkých kníh,“ (deťmi, učiteľkou vytvorených aj hotových), kde sa text spája s obrázkom. Dôležitý je blízky kontakt a vzťah dieťaťa a učiteľky. Učiteľka číta a pritom prstom ukazuje na čítané slová. Dieťa pozoruje priebeh čítania a ukazovateľa textu - smer čítania textu zľava doprava, zhora nadol, riadkovú postupnosť, postupnosť slov, začiatok i koniec textu.

Metóda ranný odkaz – učiteľka píše pred deťmi krátke vety, ktoré vyplynuli z momentálnej situácie, zážitku, rozhovoru, plánovania činností a pod. Deti pozorujú väzby hovorenej a písanej reči – čo je vypovedané možno napísať a čo je napísané možno prečítať. Metódu je vhodné využívať počas hier a hrových činností ráno aj po odpočinku.

Metóda kalendár – slúži okrem pozorovania a následného zaznamenávania rôznych podôb počasia aj na oboznamovanie detí so striedaním sa dní v týždni, mesiacov a období v roku, tiež je možné zapisovať do neho mená oslávencov (meniny, narodeniny detí), písať do neho krátke pripomienky o významných udalostiach v materskej škole, prípadne témy, v ktorých budú prebiehať výchovno-vzdelávacie činnosti atď. Kalendár môže mať stabilné miesto v triede a trvalý rám, v ktorom je možné meniť listy po týždňoch alebo mesiacoch. Pravidelným aplikovaním metódy deti registrujú tvary slov v spojení s ich významom. Postupne sú schopné prečítať názov dňa, mesiaca, ročného obdobia, mená detí atď.

Metóda slovná banka – umožňuje deťom vnímať slovo ako časť celku a experimentovať s ním. Podstatou metódy je hranie sa detí so slovami známej básne a riekanky. Deti identifikujú slovo v kontexte celku na základe porovnávania jeho vizuálnej podoby, prípadne porozumenia významu. Krátka báseň sa napíše v zhodnej podobe na dva papiere. Jeden papier sa postrihá na slová. Deti skladajú rozstrihanú báseň podľa predlohy na princípe puzzle. Učiteľka im slová číta a spoločne s deťmi vysvetľuje ich obsah, význam.

Metóda jazykovej skúsenosti – je procesom transformácie verbálnych výpovedí detí do písomnej podoby a ich následné čítanie. Učiteľka zaznamenáva slovné výpovede seba alebo detí na rôzne témy, ktoré sú im blízke, a tak im umožňuje sledovať, ako sa hovorená podoba reči mení na písomnú. Prebieha tu spätná väzba hovorenie – písanie – čítanie.

Metódu možno uplatniť pri viacerých edukačných situáciách, napr. pri písaní titulkov k obrázkom.

Metóda tvorby kníh a časopisov – je príležitosťou na tvorivú (individuálnu aj skupinovú) realizáciu sa detí pri zhotovovaní kníh a časopisov na určitú tému alebo podľa vlastných potrieb. Deti v procese tvorby využívajú svoje poznatky o písanom texte. Metóda sa využíva v priebehu dňa podľa voľby detí. Podporuje ich vlastné procesy čítania a písania. Môže sa realizovať aj v mieste na to určenom, napr. v tzv. edičnom/literárnom/knižnom kútiku.

Metóda písania denníkov (osobného dieťaťom alebo spoločného v triede) – napomáha čítaniu a písaniu detí prenášajúcich vlastné zážitky kreslením a písaním do denníka. Stimuluje využitie všetkých znalostí o procese písania, o hovorenej a písomnej podobe slova, o smere textu zľava doprava, o začiatku a konci textu.

Metóda spoločného čítania – využíva sa vždy v interakcii dieťaťa s učiteľkou, ktorá dieťaťu číta rôzne žánre a texty a s dieťaťom diskutuje o porozumení čítaného. Dieťa má zároveň možnosť sledovať postupnosť procesu čítania a oboznamovať sa s ukazovateľmi textu.

Podoby metódy spoločného čítania:

- **Metóda tzv. prediktabilných kníh** – tieto knihy sa vyznačujú opakujúcim sa textom (Pampúšik, O rukavičke atď.). Toto textové usporiadanie pomáha deťom vizuálne rozlišovať jednotlivé slová a zapamätať si ich podľa celkového tvaru – ich vizuálnej podoby. Pri „čítaní“ opakujúceho sa textu môže dieťa uplatniť pamäťové čítanie.
- **Metóda maľovaného čítania** – deti motivuje k počúvaniu s porozumením a k vlastnej aktivite v čítaní. Učiteľka číta napísaný text a deti obrázky, prípadne známe slová. Do textu môžu slová vymýšľať, dopĺňať na vhodné miesto, zapisovať, dokresľovať.
- **Metóda riadeného čítania** – učiteľka pre deti vyberie text, ktorý im číta po častiach. Po každej prečítanej časti deťom kladie alternatívne otázky, ktoré iniciujú rozmanité odpovede detí napr. v predpokladaní ďalšieho deja, v názoroch na konanie postáv a pod. Učiteľka akceptuje všetky výpovede detí a nehodnotí ich správnosť či nesprávnosť.

Metóda tvorby pojmovej mapy – umožňuje deťom pozorovať čítanie a písanie pri vyhľadávaní a štruktúrovaní pojmov v určitej téme, probléme. V písanom texte pojmy zapisuje zvyčajne učiteľka alebo dieťa, ktoré už číta. Deťom je umožnené pojem znázorniť aj symbolickou kresbou, znakom, ktorý ho znázorňuje, prípadne k nemu priradiť začiatkové písmeno jeho názvu.

Metóda tvorby pravidiel – deti sa v diskusii vyjadrujú k riešeniu určitého problému a formulujú pravidlá jeho riešenia. Učiteľka ich formulácie v krátkych vetách zapisuje. Deti hlasovaním rozhodujú o konečnej formulácii pravidla, ktoré bude napísané na viditeľnom mieste.

Metóda tajničky – je vhodná v prípade, ak učiteľka určité obrázky označí písmenami ich názvu. Písmená potom dieťa priradzuje do okienok tajničky, v ktorých sú rovnaké obrázky ako na predlohe. Učiteľka alebo čítajúce dieťa prečíta celé slovo alebo vetu z tajničky. U detí predškolského veku **nie je vhodné zostavovanie slov z hlások bez obrázkovej predlohy**, pretože **sa môže navodiť dvojité čítanie** (dieťa si najskôr slovo číta po hláskach a potom ho číta naraz, čo nie je z hľadiska techniky čítania správne).

Metóda písania pre rodičov – učiteľka, prípadne deti, ktoré čítajú a píšú, priebežne a podľa potreby zaznamenávajú odkazy, pripomienky pre rodičov, ktoré sa potom dávajú na informačnú tabuľu, napr. v šatni, kde si ich môžu prečítať. Iné deti môžu k oznamu niečo dokresliť. Touto metódou sa môžu tvoriť aj plagáty z udalostí a akcií materskej školy s fotografiami a krátkymi textami od detí.

Metóda tvorby triedneho časopisu umožňuje zhromažďovať výtvarné a pisateľské produkty detí, spolupracovať s rodičmi pri obohacovaní o nové texty, je v ňom možné s deťmi tvoriť reklamy, pozvánky, oznamy pre rodičov a iné, t. j. registrovať život a aktivity detí v triede.

Škála metód a stratégií v rozvíjaní predčitateľskej gramotnosti dieťaťa sa môže rozšíriť o **poznávanie špecifických prvkov knihy a tlače**, napr. vlastnosti obalov kníh; druh knihy – rozprávková, detská encyklopédia, slovník, leprelo; súčasti knihy – listy, iné pomôcky – šablóny, záložky, baterky; skladačka ap., poradie - postupnosť strán vyjadrená číslami, čítanie knihy od začiatku po koniec; umiestnenie a podoby názvov kníh a nadpisov; meno autora; čo je písaný text, čo fotografia, obrázok, ilustrácia; meno ilustrátora; kde sú písmená, slová, medzery medzi slovami; smerovú orientáciu pri čítaní zhora nadol, zľava doprava atď.

NEPREHLIADNITE: Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti detí v žiadnom prípade **nie je možné chápať** ako jednoduché zníženie vekovej hranice školského učenia sa čítať a písať, ale naopak. Na rozdiel od tradičného školského nácviku čítania a písania sa osvojovanie písanej reči u detí v predškolskom období chápe ako súčasť komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa vo všetkých realitách, skutočnostiach, ktoré na dieťa pôsobia v okolitom prostredí. Dôležité je, aby dieťa postupne poznávalo praktické používanie procesov čítania a písania v rozmanitých podobách a situáciách a chápalo, že čítanie a písanie sú účelnou a nevyhnutnou súčasťou sociálneho a kultúrneho života a malo k nim pozitívny vzťah.

Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti je preto zákonite prierezovou témou predprimárneho vzdelávania detí v materskej škole.

10. 1 Rozvoj matematickej gramotnosti dieťaťa

Rozsah a intencionálnosť (zameranosť) predprimárneho vzdelávania je zásadným pre rozvíjanie a formovanie základov matematickej, prírodovednej, čitateľskej a kultúrnej gramotnosti detí v materskej škole, ktoré tvoria základ pre dosahovanie kľúčových kompetencií detí so zámerom nielen dosiahnuť školskú spôsobilosť, ale predovšetkým položiť základy pre celoživotné vzdelávanie, cieľom ktorého je úspešné začlenenie sa a fungovanie v spoločnosti, získanie schopnosti pružne reagovať na podmienky a požiadavky prostredia pri zachovaní nezávislosti myslenia.

PISA (OECD, 2003) matematickú gramotnosť definuje ako „schopnosť jedinca poznať a pochopiť úlohu, ktorú matematika zohráva vo svete, robiť dobre podložené úsudky a preniknúť do matematiky tak, aby spĺňala jeho životné potreby ako tvorivého, zainteresovaného a premýšľavého občana“. **Matematickú gramotnosť** detí predškolského veku môžeme v uvedenom kontexte s ohľadom na stupeň vzdelávania chápať ako „**schopnosť dieťaťa uplatniť matematické predstavy a myslenie v komunikácii a aktívne ich využívať pri zvládaní životných situácií**“. Podstatou komunikácie je tak osvojenie a používanie správnej matematickej terminológie a relevantného spôsobu vyjadrovania sa. Aktívne učenie sa detí v činnosti predstavuje spôsoby objavovania, poznávania, hľadania a pochopenia vzájomných vzťahov súvislostí a postupov, potrebných pre **nadobúdanie matematického myslenia detí**. Predškolský vek je z pohľadu nadobúdania a skvalitňovania intelektového rozvoja dieťaťa **významným obdobím z pohľadu efektivity chápania základných matematických pojmov a operácií**. Napriek tejto skutočnosti je potrebné zohľadňovať úrovne vývinových zmien dieťaťa tak, aby realizované činnosti a spôsoby ich „spracovania“ korešpondovali s teóriou intelektového rozvoja podľa Piageta. (bližšie Piaget, Inhelder, 2003)

Na špecifiká predškolského veku v súvislosti s rozvíjaním základov matematických predstáv poukázali Uherčíková a Haverlík (2000/2001), keď uviedli modifikáciu základných princípov učenia matematiky v predškolskom veku (Polya):

1. **princíp aktívnej činnosti** – dieťa sa samostatne zaoberá takou rozsiahlou časťou matematiky, akú je schopné zvládnuť,
2. **princíp najlepšej motivácie** – dieťa musí prejavovať o činnosti záujem a nachádzať v nich radosť,
3. **princíp následnosti** – najprv dieťa prechádza vlastnými postupmi riešenia, následne zvláda situáciu na úrovni pojmov, samostatne/s pomocou nachádza súvislosti v prepojení predchádzajúcej a novej skúsenosti a nakoniec si vytvára určitý myšlienkový návyk, ktorý je ďalej schopné samostatne v činnosti použiť.

Vyššie uvedené princípy je potrebné dôsledne zohľadňovať v procesoch implementácie Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie prostredníctvom učebných osnov školského vzdelávacieho programu do konkrétnej edukačnej praxe. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie koncentruje oblasť rozvoja a stimulácie matematickej gramotnosti do podoby výkonových štandardov (špecifických cieľov) v tematickom okruhu Ľudia, v kognitívnej vzdelávacej oblasti; v tematickom okruhu Ja som v perceptuálno-motorickej oblasti (orientácia v priestore, práca s detskými edukačnými programami) a v tematickom okruhu Kultúra v kognitívnej oblasti (orientácia v časových vzťahoch) a v perceptuálno-motorickej oblasti (rytmizácia hrou na telo v 2/4 a 3/4 takte pri rôznych postojoch, chôdzi, behu). Keďže výkonové štandardy (špecifické ciele) predstavujú kritérium na požadovanú úroveň zvládnutia vedomostí, zručností a schopností dieťaťa **na výstupe** (na konci predškolského veku), **neposkytujú presný obraz požiadavky** na rozvinutie a uplatnenie konkrétnych kognitívnych procesov a dosiahnutie kognitívnych poznatkov. V komplexe zahŕňajú rozmanité matematické operácie a s nimi súvisiace pojmy, ktoré dôsledne predikujú (predpokladajú) činnostný charakter ich napĺňania v praxi cez:

- **priradovanie** – na základe vzájomného vzťahu predmetov (kvet – motýľ),
- **triedenie (klasifikáciu)** – podľa určeného/zvoleného kritéria (tvar, veľkosť, prípadne objem),
- **usporadúvanie** – podľa veľkosti a počtu v uvedenej postupnosti. Usporiadanie podľa veľkosti je pre dieťa jednoduchším procesom, usporiadanie podľa počtu si vyžaduje zvládnutie činností s použitím čísla pre označenie množstva (použitie čísla na označenie počtu nutne predpokladá zvládnutie významu konkrétne použitého čísla vo vzťahu ku konkrétnemu počtu predmetov – číslo 5 = päť predmetov, ale aj postupnosti a následnosti čísel),
- **porovnanie** – porovnať veľkosť predmetov meraním (napr. pásik papiera, motúzik, palička atď.), tvar (ako guľa, rovné ako stôl), ich hmotnosť a kvalitu,
- **rátanie (počítanie)** – pohyb v číselnom rade vzostupne (prípade zostupne), ako mechanické odriekavanie čísel, alebo manipulácia s predmetmi, spojená s určovaním počtu,
- **výpočet** – spočítavanie alebo odpočítavanie predmetov po ich pridaní a odobratí,
- **činnosti s využitím plošných a priestorových geometrických tvarov** – v postupnosti tvary: rozlíšiť – vyhľadávať (na objektoch, v okolí atď.), pomenovať, priradiť a triediť, modelovať – utváranie a napodobňovanie vzorov na základe analógie (podobnosti),
- **činnosti zasahujúce rôzne formy plošného a priestorového zobrazenia** (puzzle, rozstrihané obrázky, paličky, geometrické tvary a obrazce zostaviť podľa fantázie, predlohy, slovnej inštrukcie). (Spracované podľa Uherčíková, Haverlík, 1998/1999)

Na dosiahnutie optimálneho zásahu v oblasti nadobúdania a rozvíjania základov matematického myslenia v predškolskom veku uvádzame niektoré možné spôsoby implementácie výkonových štandardov do školských vzdelávacích programov a následne do plánov výchovno – vzdelávacej činnosti, v ktorých je potrebné stanovené ciele ďalej operacionalizovať.

Priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť):

- porovnávať a rozlišovať predmety podľa vonkajších znakov, vkladáním jedného predmetu do druhého,
- porovnávať meraním (priložením predmetov k sebe, stopou chodidla, krokom, motúzikom, napĺňaním pieskom, vodou atď.),
- triediť,
- usporadúvať (a praktické vytváranie) predmetov podľa kritéria: **tvar** (pravidelný/nepravidelný, špicatý, hranatý, oblý, ostrý, okrúhly), **veľkosť** (veľký/malý, väčšie/menšie, dlhý/krátky, dlhý/kratší/najkratší), **kvalita** (zrakom a hmatom: drevený, lesklý, drsný, chladný atď.),
- usporadúvať predmety podľa umiestnenia na ploche a v priestore (hore/dolu, na policičku, pod stoličku, do škatule, vyššie/nížšie, blízko/ďaleko, vpredu/vzadu, vpravo/vľavo) – základy pravo-ľavej orientácie sa rozvíjajú až okolo 4 – 5 roku a zvládnutie nastáva až krátko pred obdobím vstupu dieťaťa do školy, alebo až v školskom veku),
- usporadúvať predmety podľa dejovej a časovej postupnosti (prvý/posledný, hneď pred, hneď za atď.),
- usporadúvať podľa požadovanej vlastnosti (na tie, ktorú danú vlastnosť majú a na tie, ktoré ju nemajú),
- určovať/označovať/triediť predmety na základe kvantifikátorov (všetky, niektorý, žiaden, ani jeden, aspoň jeden...),
- priradovať predmety vytváraním dvojíc – pár/nepár (na základe vzájomného vzťahu),
- uvedomovať si, reprodukovat' a v realite nachádzať pravidelnosti vzorov (biela – modrá – zelená – biela atď.).

Určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine:

- určovať počet prvkov v skupine odhadom bez počítania,
- určovať počet prvkov v skupine počítaním,
- porovnávať počet prvkov v skupine (viac/menej/rovnako, málo/veľa, ani jeden/všetky),
- vytvárať skupiny predmetov podľa uvedeného počtu,
- určovať počet prvkov v skupine, ak bol jeden prvok pridaný/odobratý (spočítavanie/odpočítavanie),
- overovať pravdivosť tvrdenia (napr. ak pridám k trom kvietkom ešte jeden kvietok, bude ich viac/menej, je to pravda? Áno/nie je to pravda. Kvet je väčší ako strom, je to pravda? Nie, nie je to pravda.).

Počítať minimálne od 1 – 10:

- tvoriť skupiny predmetov s požadovaným počtom prvkov,
- počítat' predmety (reálne vnímané) vzostupne,
- určovať priradovaním dvojíc predmetov ich počet,
- vyhľadať skupiny s požadovaným/zvoleným počtom prvkov,
- poznať číselný rad minimálne do 10 odriekavaním vzostupne nahor,
- určovať počet prvkov, ak bol jeden prvok pridaný/odobratý,
- vytvárať dvojice, trojice, príp. aj štvorice predmetov, využívať počítanie v prirodzených hrových a učebných situáciách atď.

Priradiť číslo (nie číslicu) k danému počtu predmetov od 1 – 10:

- zoskupiť určený počet predmetov,

- priradiť správne číslo podľa počtu predmetov (slovne/graficky/vytlieskať/ukázať na prstoch/priradiť k rovnakému počtu iných vnímaných predmetov/pridať číslicu pri dodržaní vyššie uvedenej podmienky atď.),
- počítat' bezprostredne vnímané predmety a priradiť číslo k zistenému počtu,
- používať číselné pojmy v bežnej komunikácii a činnostiach (tento výkonový štandard (špecifický cieľ) sa prirodzeným prepojením dosahuje spojením so vzdelávacím štandardom (špecifickým cieľom) zameraným na určovanie rovnakého alebo rozdielného množstva prvkov v skupine, s činnosťou orientovanou na usporadúvanie predmetov podľa počtu, na tvorbu skupín predmetov s daným počtom prvkov atď.).

Vykonať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 – 10 (v spojitosti s manipuláciou s predmetmi alebo hračkami):

- rozkladať a skladať skupiny predmetov a určovať ich počet,
- pridávať a predmety zo skupiny odoberať,
- určiť, ktorých prvkov v skupine je viac/menej/rovnako, deliť párný počet prvkov v skupine na polovicu, na štvrtiny atď.

Poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré rovinné geometrické tvary:

- rozlíšiť/vyhľadávať (na objektoch, v okolí atď.) /pomenovať/priradiť/triediť kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik, vyhľadávať známe tvary na vnímaných objektoch,
- nachádzať podobnosť tvarov (slnko je ako kruh, dopravná značka a kornútok na zmrzlinu ako trojuholník atď.),
- označiť požadovaný tvar v stĺpci s uvedením záhlavia,
- ukladať rovnaké tvary na seba a slovne opísať novovzniknutý tvar (malý štvorec na veľký stranami rovnobežne, malý štvorec prekryť väčším otočením jeho rohov do strán malého atď.),
- vytvárať modely tvarov podľa vzoru z rôznych druhov materiálu a rôznymi formami spracovania (modelovať, kresliť, vystrihovať, odtláčať, vytvárať tvary spojením rúk, tiel atď.),
- z plošných tvarov skladaním/ukladaním na seba vytvárať tvary priestorové (zo zloženého obdĺžnika na 3 časti vytvoriť striešku atď.),
- skladať vzájomne plošné tvary a predpokladať výsledok spojenia (štvorec + trojuholník = domček atď.),
- skladať tangram,
- porovnávať rôzne tvary trojuholníka (rovnostranný, nerovnostranný) a rôzne veľkosti tvarov a chápať, že napriek zmene svojej polohy alebo veľkosti sa jeho pomenovanie nezmení,
- používať názvy tvarov ako prirodzenú súčasť komunikácie.

Poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré priestorové geometrické tvary:

- rozlíšiť/vyhľadávať (na objektoch) pomenovať/priradiť/triediť špicatý, hranatý, oblý, guľatý tvar, hranol, guľu, valec, kváder, prípadne kužeľ,
- vytvárať modely tvarov podobne, ako v prípade rovinných geometrických tvarov,
- zoskupovať tvary vzájomnou kombináciou do rôznych podôb, stavieb, modelov, slovne popísať vzniknutý model a spôsob a druh využitých priestorových tvarov (napr. postavila som rušeň, na spodok som dala dva valčeky, na ne väčší kváder a naň malý kváder),
- používať názvy tvarov v prirodzených hrových a učebných situáciách.

Postaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií:

- zostaviť puzzle podľa predlohy, obrazce a útvary z geometrických tvarov podľa fantázie, podľa slovnej inštrukcie a predlohy, obrazce a útvary z rozstrihaných obrázkov podľa

slovnej inštrukcie a predlohy, obrazce a útvary z paličiek podľa predlohy, fantázie aj slovnej inštrukcie.

Praktické dosahovanie výkonových štandardov (špecifických cieľov) v konkrétnych činnostiach sa vzájomne prelína a dopĺňa, takže nie je možné uviesť všetky varianty ich implementácie v konkrétnej edukačnej praxi.

Oblasť **priestorovej orientácie** nie je v kognitívnej vzdelávacej oblasti konkrétne zadefinovaná, spájaná je s perceptuálno-motorickou vzdelávacou oblasťou v tematickom okruhu Ja som. Napriek tomu jej praktická realizácia plynule prestupuje aj kognitívnu oblasťou, keďže si vyžaduje kognitívne uvedomenie a priestorovú predstavivosť, nevyhnutnú na zvládnutie orientácie ako komplexu. Prepojenie perceptuálno-motorického a kognitívneho nachádza vyústenie v konkrétnej manipulácii s predmetmi v priestore, v ich zmyslovom vnímaní (všetkými zmyslami), v slovnom komentovaní vnímaných vlastností, nachádzaní vzájomných vzťahov a súvislostí medzi nimi prostredníctvom myslenia.

NEPREHLIADNITE: Rozvíjanie **schopnosti dieťaťa orientovať sa v priestore musí predchádzať rozvíjaniu ostatných matematických schopností**, teda učiteľkou je zaraďovaná prioritne tak, aby až po jej zvládnutí boli realizované ostatné matematické operácie.

Rozvíjanie schopnosti dieťaťa orientovať sa v priestore v uvedenom kontexte môže predstavovať:

- manipuláciu s predmetmi, objektmi v priestore s využitím relevantných pojmov hore/dolu, vpravo/vľavo, vpredu/vzadu, blízko/daleko, vo, vedľa,
- vlastnú orientáciu v priestore podľa uvedenej požiadavky,
- porovnávanie predmetov v priestore meraním,
- určovanie rôznych dĺžok ciest (krátka, dlhšia, najdlhšia, najkratšia), ich grafické označovanie (krieda, stuha, šípky, značky...),
- sledovanie vopred určenej trasy,
- používanie termínov pre označovanie smeru, hľadať správne cesty v labyrintoch,
- spoznávanie zmeny umiestnenia predmetov v priestore,
- zostavovanie jednoduchších/zložitejších skladačiek.

Dobré zvládnutie priestorovej orientácie predstavuje kvalitný základ pre úspešný prienik do geometrie.

Významnou pomôckou na rozvíjanie matematického myslenia detí v predškolskom veku sú **interaktívne tabule a činnosti s detskými edukačnými programami**, ktoré sú zadefinované vo výkonovom štandarde (špecifickom celi) v tematickom okruhu Ja som. Ich aktívne využívanie v praxi rozvíja nielen samotnú počítačovú gramotnosť detí, ale pozitívne stimuluje širokú škálu kompetencií – kognitívne a učebné, informačné a komunikatívne, interpersonálne a sociálne kompetencie.

Z množstva edukačných softvérov pre deti predškolského veku vyberáme niektoré:

- výučbový softvér Cirkus šaša Tomáša,
- výučbový softvér Gcompris,
- edukačný softvér Veselá Lienka, alebo
- programy ponúkané spoločnosťou Little Fingers Software a podobne.

Pri využívaní počítačových programov a nových technológií sa podstata predškolského vzdelávania nemení, mení sa len spôsob nazerania na výber metód a prostriedkov, ktorými sa realizuje.

NEPREHLIADNITE: Rozvíjanie matematického myslenia detí v materskej škole nie je zjednodušeným poňatím „školskej“ matematiky. Je priestorom na podporovanie detského záujmu o matematiku vytváraním vhodných podmienok pre hľadanie a skúmanie matematických vzťahov a súvislostí, podnecovanie zvedavosti pri skúmaní, porovnávaní, manipulovaní s hračkami a rôznymi predmetmi, ich triedení, zoskupovaní a zostavovaní do jednoduchých a zložitejších modelov, pre nadobúdanie poznania o veľkosti napr. meraním predmetov, ciest, zisťovaní vzdialeností a podobne. Ide o vytvorenie prostredia na prirodzený spôsob získavania základov matematiky cez hru, cvičenia, rozprávku, riešenie problémových úloh, detské piesne, didaktické hry, edukačné softvéry, diskusie. Takto orientované prístupy, ponímajúce matematiku ako integrálnu súčasť života človeka predstavujú pre dieťa dobrý základ pre rozvinutie ďalších matematických spôsobilostí a schopností.

Stratégie podpory matematickej gramotnosti

Podpora matematickej gramotnosti v materskej škole sa realizuje:

- **saturáciou** dieťa obklopujúceho prostredia rôznorodými hrami, hračkami, modelmi a predmetmi na pozorovanie a manipuláciu, ku klasifikácii, a nachádzaniu vzťahových definícií, k tvorivej hre a k činnostiam, ktoré s matematikou súvisia,
- **rešpektovaním** individuálneho rozvojového rámca dieťaťa, rôznorodosťou prostriedkov na učenie sa a zohľadňovaním stupňa obtiažnosti riešených problémových úloh,
- **reflektovaním** záujmu dieťaťa hraním sa rôznorodých hier s využitím matematického myslenia a matematickej terminológie (polož kocku na zem, prejdeme po krátkej ceste atď.), spontánnym, **nie učiteľkou vynúteným** písaním číslíc, ako súčasťou hry, poskytovaním variability prostriedkov k podpore matematickej gramotnosti (tangramy, niektoré spoločenské hry, básne, riekanky a vyčítanky, piesne, pohybové hry, didaktické hry, pracovné listy, autokorektívne hry, skladačky, stavebnice, hádanky, hlavolamy, rozprávanie príbehov so zakomponovanými didaktickými hrami, dokresľovanie obrázku, základ ktorých tvorí krivka, geometrický tvar atď.),
- **tolerovaním** chybných riešení a vytváraním priestoru na ich korekciu,
- **poskytovaním** priestoru na tvorivé riešenia problémov s cieľom rozvíjať konvergentné myslenie dieťaťa,
- **v slovnom komunikovaní a komentovaní** vnímanej reality a realizovanej činnosti používaním matematickej terminológie rovnako u učiteľky aj dieťaťa (na stolík prestri okrúhly obrúsok, na policičku polož obrázkovú knižku atď.), ako prirodzenej súčasťou prejavu,
- **očakávaním aktívneho učenia sa dieťaťa** v interakcii s ostatnými, základom ktorého je záujem a radosť z činnosti, ktorá vedie k získaniu vlastnej skúsenosti, reflektovaním vlastného myslenia.

Metódy rozvoja matematickej gramotnosti

Na rozvíjanie základov matematických predstáv v materskej škole môže učiteľka využiť:

- **didaktickú hru** – prostredníctvom ktorej môžu deti riešiť jednoduchšie i zložitejšie úlohy. Príprava hry si zo strany učiteľky vyžaduje kvalitné, funkčné, obsahové a organizačné

premýšlenie a spracovanie, dostatok pomôcok na realizáciu; jej výhodou je silný motivačný a stimulačný moment, ovplyvňujúci kognitívny potenciál dieťaťa,

- **metódu riešenia problémov** – vhodnú na nachádzanie reálnych a tvorivých odpovedí na učebný problém alebo na problémy, s ktorými sa deti stretávajú v bežnom živote; Zelina (1996) uvádza niekoľko efektívnych spôsobov učenia sa detí, podporujúcich myslenie a súčasne umožňujúcich problém vyriešiť:
 - **pokus a omyl** – najjednoduchší a najprirodzenejší spôsob, akým deti problémy riešia. Opakovanými, náhodnými pokusmi sa snažia nájsť správny spôsob riešenia a po jeho objavení ho následne ďalej overujú a využívajú v ďalšej činnosti. Uvedený spôsob je využiteľný pri riešení problémov s jedným (konvergentný spôsob) alebo viacerými (divergentný spôsob) možnými spôsobmi riešenia (napr. riešenie labyrintov, zostavovanie tangramu atď.),
 - **algoritmus** – využiteľný na riešenie konvergentných problémov, ktorých podstatou je použitie jedného ustáleného spôsobu pre daný charakter problému. Dieťa na vyriešenie problému opakovane využíva rovnaký postup, ktorý mu umožní problém zvládnuť (napr. uvedomovanie si, reprodukovanie a nachádzanie pravidelnosti vzorov (biela/modrá/červená, biela/modrá/červená atď.),
 - **heuristika** – vhodná na hľadanie, nachádzanie a použitie divergentných prístupov k vyriešeniu tvorivých úloh a problémov. Dieťa aktívne využíva vlastné nápady, spôsoby a postupy, ktorými by bolo možné problém vyriešiť. K známym heuristikám patrí tiež DITOR a CPS (creative problem solving). (bližšie Zelina, M. 1996)

10. 2 Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti dieťaťa

Prírodovedné poznávanie, orientované na zoznamovanie sa dieťaťa so zákonitostami obklopujúcej prírodnej reality, s javmi a súvislosťami v nej existujúcimi, na uvedomovanie si jej významu a hodnoty, uspokojovanie (saturovanie) detského poznania, prežívania a konania, orientovaného na dosiahnutie kvalitatívnych zmien v chápaní zmyslu a významu environmentálnych postojov, na formovanie svetozhľadu a nadobúdanie elementárnych poznatkov o Zemi a vesmíre, je platformou pre nadobúdanie prírodovednej gramotnosti detí v materskej škole.

Prírodovedné vzdelávanie integrálne zahŕňa nielen oblasť súvisiacu s poznaním konkrétnych súčastí prírody a prírodných javov, ale je nosnou aj pre oblasť environmentálneho povedomia.

V intenciách Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie je problematika prírodovedného poznávania premietnutá v tematickom okruhu Príroda, ktorý vo svojom komplexe perceptuálno-motorického, kognitívneho a sociálno-emocionálneho prirodzeným spôsobom prepája kognitívnu a nonkognitívnu oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa. Prirodzeným postulátom (požiadavkou), nielen v súvislosti so školským vzdelávacím programom, je konštruovať poznanie dieťaťa prirodzeným prepájaním detských skúseností s novým poznaním prostredníctvom aktívneho, zaangažovaného učenia sa dieťaťa, výsledkom ktorého sú kvalitatívne rozvojové zmeny. Edukačné úsilie učiteliek materských škôl sa sústreďuje na tvorbu edukačných situácií, ktoré sú realizované prostredníctvom **hry**, ako najprirodzenejšieho prostriedku a metódy učenia a učenia sa. Keďže v predškolskom veku je učenie sa detí založené na hre cez zážitok, príprava prostredia je orientovaná na plánovanie činností a tvorbu takého prostredia, v ktorom dieťa realizuje činnosti, vedúce k zážitku a zároveň k skúsenosti.

Zážitkové učenie sa podľa Havlínovej a kol. (2000) vyznačuje:

- **spontánnosťou** – vlastný záujem o činnosť,

- **objavnosťou** – prienik do reality a radosť z poznávania,
- **komunikatívnosťou** – vo verbálnej a neverbálnej podobe,
- **aktivitou a tvorivosťou**,
- **konkrétnosťou** – manipuláciou, experimentovaním, hrou,
- **celosnosťou** – zapojenie oboch mozgových hemisfér a všetkých zmyslov.

Učiteľka v roli facilitátora uľahčuje učenie sa detí, cez frontálne aj skupinové činnosti vytvára príležitosti na učenie sa detí zážitkom a premyslenými spôsobmi im ich pomáha usporiadať. Rešpektuje pritom aktuálnu rozvojovú úroveň detí, na ktorú formuluje, operacionalizuje zodpovedajúce výchovno-vzdelávacie ciele.

Rámec prírodovedného poznávania umožňuje učiteľke v rámci zadefinovaných vzdelávacích štandardov:

- **koncipovať** učivo s cieľom vnímať, chápať a reflektovať ročné obdobia cez ich charakteristické znaky, pozorovaním zmien v prírode uspokojovať, nasycovať poznanie, že príroda je tvorená živou a neživou prírodou a že jej trvalou súčasťou je fauna a flóra,
- **stimulovať** uvedomenie o potrebe ich ochrany prostredníctvom emocionálneho zážitku z činnosti, rozmanitosť prírody využívať na tvorbu produktov,
- **rozvíjať** si povedomie o potrebe ochrany planéty Zem a jej súčastí (zem, voda, pôda, vzduch), komunikovať ho rôznymi spôsobmi a aktívne sa na ochrane podieľať,
- **prehlbovať** pocit potreby a spolupatričnosti s prírodou, rôznymi spôsobmi umeleckého stvárnenia prezentovať zážitky a dojmy z prírody,
- **využívať** aktívne prírodné prostredie na rozvíjanie pohybových zručností.

V rámci uvedeného kontextu môže byť vzdelávacia ponuka v prírodovednej oblasti aktívne poňatá, prípadne rozšírená napríklad o:

- chápanie rastlinnej a živočíšnej diverzity (rôznorodosti druhov) s ohľadom na podmienky pre život,
- chápanie významu vzduchu, vody, pôdy a zeme pre život človeka, rastlín a živočíchov,
- poznanie, že príroda má svoj poriadok a všetky zmeny, ktoré v nej prebiehajú, sú prirodzené,
- poznanie skupenstva vody, rozlišovanie rôznych podôb vody na Zemi, poznanie jej využitia (lodná doprava, výroba elektrickej energie atď.)
- realizovanie rôznych pokusov s vodou (zmena skupenstva, filtrácia, plávanie telies),
- poznávanie kolobehu vody v prírode, prameňov potokov, riek,
- tvorbu povedomia o potrebe zachovania prirodzeného ekosystému lesa, vodného, a lúčneho ekosystému a ekosystému mokrade (močiara), s možným vyjadrením v rôznych formách expresie (napr. cez tvorivú dramatikú, výtvarné spracovanie atď.),
- nachádzanie známkov života niektorých živočíchov v ich prirodzenom prostredí (potok, rybník, lúka, strom atď.) prostredníctvom aktívneho bádania,
- poznanie niektorých liečivých rastlín, rastúcich vo voľnej prírode, ich využitia v domácnosti, potravinárstve, produkty z nich vnímať všetkými zmyslami,
- zoznámenie sa so životom včiel, chápanie ich úžitku, poznanie produktov z medu atď.,
- prezentovanie zážitkov cez tvorivú reflexiu (rôzne formy a druhy produktov),
- uvedomovanie si prirodzených miest, kde môžu mať svoje hniezda vtáci,
- modifikovanie (prispôsobenie) spôsobu pohybu, správania a konania v neznámych prírodných realitách (pobyt v jaskyni, intenzita hluku, bezpečnosť),
- vytváranie základnej predstavy o zložkách, potrebných pre rast a život rastlín (aj stromu) prostredníctvom pokusu, pozorovania, tvorivej reflexie,
- poznanie významu biologického odpadu (kompostovanie),
- chápanie významu efektívneho využívania elektrickej energie a vody,

- poznanie dôležitosti separovania odpadu a jeho aktívne napĺňanie v praxi (plasty, papier, sklo, hliník – staniol, viečka od jogurtu, obal zo syra, čokolády, pliešky),
- poznanie ekologických výrobkov (napr. značky Tento), poznanie termínu recyklácia,
- poznanie a aktívnu spoluprácu s inštitúciami, ktorých predmetom činnosti je ochrana prírody a krajiny (Lesy SR, Štátny ochrana prírody a krajiny, Slovenská agentúra životného prostredia (SAŽP), Hydrometeorologický ústav atď.),
- poznanie významu arboréta/botanickej záhrady z hľadiska významu niektorých rastlín, drevín,
- prezentovanie ekologických postojov prostredníctvom rôznych foriem expresie,
- uvedenie si možných hygienických rizík, ktoré vznikajú v súvislosti s odpadmi,
- rozlíšenie vhodných a nevhodných zásahov človeka na prírodné prostredie, poznanie príčin ohrozenia/vyhynutia niektorých rastlinných a živočíšnych druhov,
- uvedenie si nebezpečia, s ktorým sa môžu v prírodnom prostredí stretnúť, mať povedomie o spôsobe ochrany, ako sa nebezpečenstvu vyhnúť, prípadne, kde a na koho sa v prípade potreby obrátiť.

K implementácii (naplneniu) uvedených zámerov uvádzame niektoré aktivity:

- výsadba a ochrana exteriérovej zelene, starostlivosť o kvetinovú a zeleninovú hriadku,
- pozorovanie a zaznamenávanie zmien na vysadených stromčekoch a kríkoch v priebehu roka,
- separovanie odpadu a návšteva zberných surovín,
- realizovanie cesty po náučnom chodníku, zameranej na poznanie stromov a rastlín v danej lokalite, prípadne endemitov (vyskytujúcich sa len na jedinom mieste),
- návšteva jaskyne, arboréta, návšteva prírodovedných expozícií, prírodovedným spôsobom orientovaných tvorivých dielní,
- návšteva inštitúcií so zameraním na ochranu prírody,
- zber plodov a prírodnín ako potravy pre lesnú zver, prikrmovanie vtáctva a zveri,
- poznávanie stôp a zvukov vtákov a zvierat,
- pozorovanie rôznych ekosystémov v prirodzenom prostredí,
- pokusy zamerané na zisťovanie podmienok pre život rastlín a hmyzu,
- pokusy s možnosťou rozkladu organických a anorganických materiálov,
- vytvorenie jednoduchého technického prístroja, ako ukážku alternatívneho zdroja energie (s využitím vody, vetra),
- sledovanie ekofilmov a filmov s prírodovednou tematikou,
- založenie rašeliniska, experimentovanie s vodou,
- tvorivé činnosti s využitím prírodných produktov,
- zachytávanie dažďovej vody na zavlažovanie,
- činnosti s literárnym textom, tvorivá dramatika, artefietika (špecifický prístup na uplatnenie výtvarných, hudobných, literárnych a dramatických aktivít v edukácii),
- besedy s odborníkmi a podobne, prípadne aktívna účasť na riešení projektov pod garanciou SAŽP – „Ekologická stopa“, „Projekt Beagle“, „Na túru s Naturou“ (www.sazp.sk).

Prostredie ako významný determinant rozvoja prírodovednej gramotnosti

Prostredie, ktoré dieťa obklopuje, podstatným spôsobom ovplyvňuje kvalitu a najmä dynamiku rozvoja jeho osobnosti. Ide o prostredie, ktoré dieťa provokuje k aktivite, ponúka uspokojenie jeho zvedavosti, túžby po poznaní nového, neznámeho, opätovné vyskúšanie si toho, čo mu je známe a zaujíma ho, priťahuje jeho zmysly.

Základnými kritériami vecného prostredia sú (spracované podľa Doušková, 2008):

- **podnetnosť prostredia** – prirodzeným spôsobom spoznávania sveta sú pre dieťa zmysly. Interiér a exteriér očakáva aktivitu dieťaťa, je to prirodzené prostredie, v ktorom sa deti učia vo vzájomnej interakcii v spoločných činnostiach, ale i samostatne tvoria,

komunikujú, spolunažívajú; učiteľka ho obohacuje materiálom na manipuláciu, skúmanie a experimentovanie, pripravuje rôzny didaktický materiál, hračky, stavebnice, autokorektívne pomôcky, knihy, materiál rôzneho charakteru na tvorbu rozmanitých produktov,

- **slobodný výber činností** – učiteľka pre deti pripravuje ponuku v podobe rôzne zameraných činností, rôznej náročnosti, z ktorých si deti majú možnosť vybrať podľa záujmu, posúdenia vlastných síl na ich zvládnutie; takýto prístup umožňuje dieťaťu nielen rozvíjať sa, ale aj poznávať seba samého, výberom činnosti odhadovať svoje možnosti, niešť zodpovednosť za jej splnenie, samostatne sa rozhodovať; je potrebné, aby bola vzdelávacia ponuka dobre premyslená a ošetrovaná jednoduchými pravidlami,
- **usporiadanie triedy centrami aktivít/hrovými kútikmi** – sú to funkčne vytvorené miesta v triede, ktoré svojím zameraním zasahujú širokú škálu oblasti detského záujmu, miesta ponúkajúce variabilitu materiálov, pomôcok, hračiek pre činnosti detí, manipulovanie, objavovanie a tvorenie; rôzne zameranie centier aktivít/hrových kútikov korešponduje so šírkou vzdelávacej ponuky; k výbave prírodovedného centra/prírodovedného kútika patria napr. horniny, pomôcky na manipuláciu (pinzeta, lupa, lyžička, nožničky, metlička, nádoby, odmerky, meter, lievik, váha, mikroskop, grafický materiál), piesok, zem, nádoby na vodu (plávanie telies atď.), prírodniny, semenka, materiály a pomôcky určené na aktívne pozorovanie, bádanie, zaznamenávanie, porovnávanie a podobne.

Exteriér materskej školy, blízky park, les, intravilán, sú miesta, kde sú deťmi a učiteľkou spoluorganizované vychádzky a výlety, exkurzie, činnosti na školskom poličku, skalke a podobne. Aktivity organizované mimo materskej školy ponúkajú široký záber možností na priame pozorovanie, manipulovanie, skúmanie, podnecujú zmyslové vnímanie, aktívne uvažovanie a konštruktívne myslenie, vzájomnú komunikáciu, zanechávajú v dieťati autentické zážitky.

Procesná stránka dosahovania prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku zasahuje osobnosť dieťaťa celostne, vo svojom komplexe, súčasne ovplyvňuje formovanie základov všetkých kľúčových kompetencií.

Vzdelávacia ponuka školského vzdelávacieho programu, usporiadaná do integrovaných obsahových celkov či projektov, v rámci učebných osnov dôsledne zohľadňuje požiadavku globálneho prístupu k napĺňaniu detskej edukačnej skúsenosti. Tá je zabezpečovaná integritou troch vzdelávacích oblastí rozvoja: perceptuálno-motorickou, kognitívnou a sociálno-emocionálnou. Globálny prístup chápe ich členenie len z vonkajšieho hľadiska, nakoľko jedným z najdôležitejších znakov učenia sa dieťaťa je, že všetky oblasti sú v integrite. Rozvoj jednej oblasti ovplyvňuje a je ovplyvňovaný rozvojom ostatných oblastí. Integrované obsahové celky a projekty sú širokým komplexom edukačných intervencií, ktorých východiskom sú strategické prístupy k ich spracovaniu.

Stratégie rozvíjania prírodovednej gramotnosti

- prirodzené prepojenie edukácie v materskej škole s reálnym životom dieťaťa tak, aby každé nadobudnuté poznanie o okolitej prírodnej realite bolo preň zmysluplné,
- vytvorenie širokého priestoru na detské bádanie, objavovanie, manipulovanie s predmetmi a experimentovanie s reálnymi materiálmi a prírodninami,
- využívanie vzájomnej interakcie a komunikácie pri učení sa v interiéri, ale najmä v exteriéri a prírodnom prostredí,
- rešpektovanie detských prekonceptov (naivných predstáv), ako východiska pre ďalšie poznávanie,

- poskytovanie dostatku príležitostí a možností na precvičovanie a aplikáciu všetkého, čo sa dieťa o prírode naučilo prostredníctvom hry a poskytovanie takej spätnej väzby, ktorá mu pomôže k zlepšeniu,
- vytváranie podmienok na učenie sa sebe vlastným spôsobom (rešpektovanie druhu inteligencie) uplatnením variability možností a podmienok na učenie sa vlastným tempom,
- vytváranie priestoru na sebazpoznanie a zvyšovanie sebadôvery dieťaťa vo vlastné sily pri riešení problémových situácií v súvislosti s poznávaním prírodného prostredia, kde je chyba považovaná za prirodzenú súčasť procesu učenia,
- poskytovanie spätnej väzby širokou škálou formálnych a neformálnych metód hodnotenia, ktorými učiteľka získava prehľad o rozvoji dieťaťa s možným dopadom na úpravu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- podporovanie detského snaženia, oceňovanie nápadov a tvorivých riešení v súvislosti so spôsobmi ochrany prírodného prostredia,
- aktívne prezentovanie ekologických postojov učiteľky a pozitívne hodnotenie ekologických postojov a konania dieťaťa, posilňovanie jeho pozitívneho sebaopätia a vytvorenie priestoru pre dostávajúce pozitívnych intervencií zo strany učiteľky,
- využívanie rôznorodosti metód k implementácii prírodovedných zámerov v súlade s potrebami a záujmami detí.

Metódy rozvoja prírodovednej gramotnosti

Zabezpečenie variability možností na učenie sa detí rôznymi spôsobmi si vyžaduje rôznosť použitia **metód**.

Využívané sú napríklad: **hra, pozorovanie, opis, riadený rozhovor, diskusia, pokus, experimentovanie, brainstorming, projektová metóda, metóda riešenia problémov, metódy tvorivej dramatiky (dramatizácia, improvizácia, hranie rol, riadená imaginácia - hry na rozvoj predstavivosti, pantomíma), bádateľské metódy, práca s knihou, tvorba príbehu** a podobne. (bližšie pozri napr. Doušková, Knapíková a kol., 2002, 2008, Lipnická, Jarešová, 2008)

Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti je úzko späté s prirodzeným záujmom a potrebou dieťaťa spoznávať svet okolo seba. Prírodné prostredie je bohatým zdrojom podnetov a príležitostí k ich aktívnemu uchopeniu rôznymi spôsobmi, najmä na základe priameho pozorovania, s využitím všetkých druhov zmyslového vnímania, aktívneho objavovania, bádania, experimentovania a komunikácie v interakcii s deťmi a učiteľkou. Vhodne volené a organizované činnosti zasahujúce prírodovedný kontext poznávania nielen pozitívne ovplyvňujú kvalitu vzťahu dieťaťa k prírodnému prostrediu, ale rozvíjajú aj osobnostné kvality detskej osobnosti.

11. Plánovanie, projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti

Viera Hajdúková – Eva Mujkošová – Lucia Pašková – Judit Gyetvai – Dušan Kostrub

Plánovanie, projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti je významnou odbornou činnosťou ovplyvňujúcou kvalitu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. V súlade s § 11 ods. 3 písm. v) školského zákona **plán výchovno-vzdelávacej činnosti** patrí k **pedagogickej dokumentácii**, ktorá sa **musí povinne viesť v každej materskej škole zaradenej v sieti škôl a školských zariadení, bez ohľadu na jej zriaďovateľa a formu výchovy a vzdelávania**.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti sa vedie **v štátnom jazyku**, v materských školách, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v jazyku národnostných menšín, sa plán výchovno-vzdelávacej činnosti vedie **dvojazyčne¹, a to v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny**.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti je **úplne v kompetencii učiteľky**, je jej pomôckou. Predstavuje originálnu, autentickú pedagogickú dokumentáciu, ktorej kvalita je ovplyvnená odbornými kompetenciami a pedagogickou tvorivosťou, ale aj pedagogickým majstrovstvom učiteľiek v konkrétnej triede. Služi učiteľke na rýchlu orientáciu v obsahu výchovy a vzdelávania. Môže byť poňatý ako **didaktická hypotéza**, ktorú učiteľka priamo spolu s deťmi rozvíja v procese výchovy a vzdelávania.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti **má byť**:

- stručný,
- vecný,
- konkrétny s prehľadnou štruktúrou.

V závislosti od predmetu inšpekčnej činnosti, plán výchovno-vzdelávacej činnosti pri výkone školskej inšpekcie v materských školách kontroluje aj Štátna školská inšpekcia.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti **poskytuje obraz** o:

- plánovitosti,
- systematickosti a cieľavedomosti výchovy a vzdelávania,
- rešpektovaní vekových zvláštností a individuálnych osobitostí detí, t. j. o rešpektovaní rozvojových možností a schopností detí konkrétnej triedy.

Pri vypracúvaní plánu výchovno-vzdelávacej činnosti je potrebné dodržiavať **všeobecné zásady plánovania**:

- ✓ zásadu **cieľavedomosti** – učiteľka si musí ujasniť **čo má** (učebné osnovy), **čo môže** (rešpektovanie vekových zvláštností a individuálnych osobitostí detí, t. j. rozvojových možností a schopností detí), **čím chce** (stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti) a **prečo to má deti naučiť**, aby sa deti rozvíjali celostne vo všetkých oblastiach,
- ✓ zásadu **systematickosti** – každá učiteľka musí vychádzať **z dôkladného poznania potencialít detí** (aby sa deti neučili to, čo už vedia, poznajú) a **z dôslednej pedagogickej analýzy každého dieťaťa**,
- ✓ zásadu **primeranosti** – stanovené výchovno-vzdelávacie ciele a aktivity **nesmú deti preťažovať**, ale **nesmú byť ani nepodnetné a deti nerozvíjajúce**, t. j. nesmú sa plánovať, projektovať činnosti, ktoré vedú len k mechanickému učeniu sa,
- ✓ zásadu **názornosti** – každé dieťa si veci ľahšie zapamätá, porozumie im, vie ich analyzovať, vie ich využiť, použiť, aplikovať v rôznych hrových činnostiach, vie tvoriť nové veci a zaujímať hodnotiace postoje vtedy, ak ich môže vnímať **v reálnom živote** (ak ich precíti, preskúma, zažije atď.) a pokiaľ možno **všetkými zmyslami** (ak ich vidí, počuje o nich, môže ich ohmatať, oňať príj. aj ochutnať),

¹ § 11 ods. 2 školského zákona

- ✓ zásadu **postupnosti** – začíname jednoduchými a postupne prechádzame k náročnejším cieľom, úlohám, činnostiam, aktivitám.

Dôležitým predpokladom spracovania kvalitného plánu výchovno-vzdelávacej činnosti je, že učiteľky v každej triede budú hľadať a nachádzať jeho najoptimálnejšiu podobu, ktorá bude autentická, prispôsobená na podmienky konkrétnej triedy².

Žiadna právna norma neustanovuje **časové trvanie**, na ktoré sa má plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracúvať.

Časové trvanie, na ktoré sa plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracúva, **závisí od dohody na pedagogickej rade**.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti **môže byť** spracovaný:

- na týždeň,
- na dva týždne alebo
- na mesiac.

Minimálne obdobie, na ktoré má byť plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracovaný, je **týždeň**. Spracovanie plánu výchovno-vzdelávacej činnosti na kratšie obdobie by negatívne ovplyvnilo dodržiavanie pedagogických zásad plánovania, najmä zásady cieľavedomosti a systematickosti.

Je nežiaduce, ak riaditeľka materskej školy **nariadi písanie plánov výchovno-vzdelávacej činnosti v celej materskej škole na rovnaké časové obdobie**. Popierajú sa tým rozdiely medzi učiteľkami, ich odborné kvality a istá autonómnosť. **Najideálnejšie je**, ak si **učiteľky** v jednotlivých triedach môžu **zvoliť časové obdobie**, na ktoré budú plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracúvať.

V každej materskej škole je **potrebné na prvej pedagogickej rade prerokovať**:

- spôsob aj časové trvanie plánov výchovno-vzdelávacej činnosti v danom školskom roku,
- ktoré súčasti budú obsahovať plány výchovno-vzdelávacej činnosti v každej triede, bez ohľadu na časové trvanie, na ktoré sa budú spracúvať.

Žiadna právna norma neustanovuje ani **formálnu podobu** plánu výchovno-vzdelávacej činnosti.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti **môže byť** spracovaný:

- v linajkovom zošite veľkosti A4,
- na čistej dvojstrane veľkosti A3,
- môže mať podobu pavúka, matice, pojmovej mapy atď.

Podmienkou kvalitného plánovania, projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti je:

- **poznanie kľúčových kompetencií** uvedených v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- **poznanie učebných osnov** školského vzdelávacieho programu, na základe ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v konkrétnej materskej škole,
- **poznanie každého dieťaťa** (základom je realizácia kvalitnej, neformálnej **pedagogickej diagnostiky**³ – učiteľka pri plánovaní, projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti

² Doterajšia prax ukázala, že veľa problémov s plánovaním výchovno-vzdelávacej činnosti súviselo s tým, že materské školy dostávali ponuku na objednávku predtlačných plánov výchovno-vzdelávacej činnosti. Používanie týchto predtlačných zošitov, v ktorých sa podsúvali učiteľkám predstavy o konkrétnom obsahu a rozsahu plánov výchovno-vzdelávacej činnosti spôsobilo, že plány výchovno-vzdelávacej činnosti sa stali pre učiteľky veľkým strašiakom, nepriateľom. Aj v dôsledku vypisovania takýchto predtlačných plánov výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky písali aj píšú plány výchovno-vzdelávacej činnosti s nevoľou, ich napísanie im zaberá čím ďalej tým viac času. **Používanie vopred** niekým cudzím **nalinajkovaných a nastípcovaných plánov** výchovno-vzdelávacej činnosti je pre učiteľky veľmi obmedzujúce, a preto **sa neodporúča**.

³ V špeciálnych triedach, alebo v špeciálnych materských školách **špeciálno-pedagogickej diagnostiky**.

rešpektuje vekové zvláštnosti a individuálne osobitosti detí; dominantný spôsob vnímania detí; dominantný typ inteligencie detí; osobné pracovné tempo detí; prevažujúci typ temperamentu; osobnostné preferencie detí; emocionálne, vôľové, sociálne a charakterové kvality detí),

- **poznanie charakteristík detského vývinu** (učiteľka si sústavne aktualizuje poznatky z vývinovej psychológie),
- **poznanie štýlov učenia sa detí,**
- **rešpektovanie osobného tempa detí, typu temperamentu a**
- **ovládanie stratégií ich osobnostného rozvoja.**

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti **nemá byť dogmou**. Môže sa stať, že niektoré naplánované výchovno-vzdelávacie ciele, či aktivity sa v daný deň, alebo týždeň nespĺnia, ale splnia sa mnohé ďalšie.

Dôležité je, aby **učiteľka vedela** všetky vzniknuté nepredvídané pedagogické situácie (a tých býva počas dňa alebo týždňa neúrekom) **zdôvodniť**, a prijať na ich základe pre svoju ďalšiu výchovno-vzdelávaciu činnosť závery.

Neprehliadnite: Každý plán výchovno-vzdelávacej činnosti obsahuje výkonové štandardy (špecifické ciele) z učebných osnov školského vzdelávacieho programu.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti **spravidla obsahuje ďalej** tieto súčasti:

- **Obsahový celok/projekt** z učebných osnov školského vzdelávacieho programu.
- **Tému**, príp. aj podtému zo školského vzdelávacieho programu z konkrétneho obsahového celku/projektu.
- **Tematické okruhy** kvôli získavaniu spätnej väzby pre učiteľku, príp. pre riaditeľku.
- **Kľúčové kompetencie**, pričom je postačujúce uvádzať skupiny kompetencií, ale v prípade, že učiteľkám vyhovuje vypisovať si konkrétne kompetencie (minimálne do času, kým sa s nimi úplne *nezžijú*), tak aj konkrétne kompetencie.
- **Výchovno-vzdelávacie cieľ/ciele**, pričom pri formulovaní konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti vychádzajú učiteľky z formulácie výkonových štandardov (špecifických cieľov) stanovených v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu – prispôsobujú ich aktuálnej rozvojovej úrovni detí a formulujú ich tak, aby rozvíjali nielen zapamätanie, ale aj porozumenie, aplikáciu, analýzu, tvorivosť a hodnotenie, využívajú logickú postupnosť.

V žiadnej odbornej literatúre nie je uvedené, že na každú edukačnú aktivitu musí byť naformulovaný aj psychomotorický aj kognitívny aj afektívny cieľ. To by bolo kontraproduktívne, lebo každou činnosťou sa v podstate rozvíjajú všetky tri vzdelávacie oblasti, len niekedy jedna prevažuje nad druhou. A navyše, nie vždy je to aj možné.

- **Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti**, t. j. uvádzajú sa konkrétne metódy, formy, prostriedky, prostredníctvom ktorých sa budú naplánované ciele dosahovať; môže sa stať, že nie všetky stratégie sa uvedú vopred, lebo uplatnenie niektorých prinesie až samotná realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti (dopíšu sa dodatočne); pri ich voľbe prihliadame na obsah učiva). Odporúča sa uplatňovať **hrové stratégie**⁴, ktorých základným didaktickým nástrojom je **hra**.
- **Učebné zdroje**, t. j. uvádzajú sa konkrétne učebné zdroje pre učiteľku aj deti, aj tu platí, že nie všetky sa uvedú vopred, lebo použitie niektorých prinesie až samotná realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti.

⁴ Napr. v projektovom plánovaní sa uplatňuje tzv. stratégia obozretného podporovania učenia sa/rozvoja detí založená na kolaborácii, globálnom nazeraní, ktoré súvisia s komunikáciou a vzájomnou koordináciou vo výchovno-vzdelávacej činnosti – ide o sociálne konštruovanie sveta, vízií, verzii a interpretácií.

- **Organizačné formy denného poriadku, organizačná forma predprimárneho vzdelávania⁵**, t. j. uvedú sa konkrétne organizačné formy denného poriadku (alebo edukačná aktivita), v ktorých sa budú naplánované ciele realizovať; aj tu platí, že nie všetky sa musia uviesť vopred, lebo plnenie niektorých cieľov v konkrétnych organizačných formách denného poriadku, alebo formou edukačnej aktivity prináša až reálna prax.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti by mal dať odpoveď na to:

- **ktoré konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele** (formulujú, operacionalizujú sa z výkonových štandardov (špecifických cieľov) z učebných osnov, pričom sa rešpektujú taxonómie cieľov smerom k dieťaťu – ukazujú, čo môže dieťa zvládnuť v niektorej vzdelávacej oblasti rozvoja konkrétneho tematického okruhu v závislosti od jeho rozvojových možností a schopností) **sa budú plniť**,
- **ktorými činnosťami⁶, aktivitami** (rozumieme nimi konkrétne hry, pozorovanie, skúmanie, bádanie, experimentovanie, interview, simulované akcie a pod.) **sa budú konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať**,
- **akými formami** (individuálne; skupinovo – počet detí v skupine určuje učiteľka alebo aj deti, príp. spolu s deťmi podľa pravidiel plánovanej edukačnej hry, činnosti alebo podľa vlastného uváženia, podľa záujmu detí; frontálne – súčasne so všetkými deťmi atď.) **sa budú výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať**,
- **s použitím ktorých stratégií** výchovno-vzdelávacej činnosti **sa budú výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať**,
- **s použitím ktorých materiálnych didaktických prostriedkov** (vo vzťahu k plánovanej činnosti dieťaťa sú nimi učebné pomôcky a technické vyučovacie prostriedky – učiteľka by sa mala vyrovnávať s trendom multimediálnej výchovy a vzdelávania) **sa budú výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať**,
- **za pomoci ktorých učebných zdrojov** (pre učiteľku i pre deti) **sa budú výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať** a
- **v ktorých organizačných formách denného poriadku sa budú výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať**.

Odporúča sa, aby súčasťou plánu výchovno-vzdelávacej činnosti bolo aj hodnotenie plnenia naplánovaných výchovno-vzdelávacích cieľov. Spôsob a prostriedky hodnotenia plnenia, dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov si určujú učiteľky v každej triede individuálne.

Koľko výchovno-vzdelávacích cieľov by mal obsahovať plán výchovno-vzdelávacej činnosti napr. na týždeň? Toto je otázka, na ktorú nemožno odpovedať jednoznačne. Záleží od spôsobu realizácie a organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti konkrétnych učiteľiek a od toho, ako sa v praxi uplatňuje to, že **výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole je nepretržitá** a že **všetky organizačné formy denného poriadku sú po pedagogicko-psychologickej stránke rovnocenné**. Záleží tiež od toho, **či ide o triedu s rámcovým**

⁵ Vo vzťahu k organizačným formám denného poriadku a organizačnej forme predprimárneho vzdelávania pripomíname, že to, v ktorej organizačnej forme sa naplánované výchovno-vzdelávacie ciele budú reálne plniť, dosahovať, častokrát prinesie až samotná realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti. Pri niektorých výchovno-vzdelávacích cieľoch teda môže byť už vopred alebo aj dodatočne uvedených viacero organizačných foriem denného poriadku a aj edukačná aktivita.

⁶ Je potrebné **rešpektovať právo dieťaťa nezapojiť sa do všetkých činností** (nezapojenie sa do činnosti častokrát ovplyvňuje rôznorodosť typov inteligencie detí – verbálna (rečová), logicko-matematická, priestorová, hudobná, telesno-kinestetická (pohybová), interpersonálna, intrapersonálna), a preto je vhodné, ak sa naplánuje viacero činností, prostredníctvom ktorých sa budú konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele plniť, dosahovať. Napr. na plnenie výchovno-vzdelávacieho cieľa „Slovne opísať rozmanité ľudské činnosti“ môžu byť naplánované napr. tieto činnosti: tvorba hádaniek; vymýšľanie krátkych príbehov; vyhľadávanie receptov pre kuchárku v časopisoch; hra pexesa s témou pracovné profesie atď.

denným poriadkom alebo o triedu, v ktorej je na jednotlivé organizačné formy vyčlenený konkrétny čas.

NEPREHLIADNITE: Nevyhnutnou podmienkou úspešnej výchovno-vzdelávacej činnosti je dostatok času a zodpovedajúceho učebného priestoru na dosahovanie naplánovaných výchovno-vzdelávacích cieľov.

Z uvedeného dôvodu **sa neodporúča edukačné aktivity plánovať**, projektovať **vo vopred presne určenom/vymedzenom čase**. Ak sa tak deje, kvalita edukačných aktivít je **ohrozovaná emocionálnym napätím, ktoré vyvoláva v deťoch bariéru**. Pri plánovaní, projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti **je potrebné zohľadňovať čas potrebný na učebné procesy učiacich sa detí** a je potrebné mať na pamäti, že **učebným priestorom nie je len trieda**, ale všetko, čo môže byť didakticky hodnotným, účinným učebným zdrojom tak pre učiteľku, ako aj pre deti, teda celý interiér aj exteriér materskej školy vrátane ich vybavenia.

NEPREHLIADNITE: Sú triedy, ktoré si plánujú výchovno-vzdelávacie ciele osobitne na jednotlivé organizačné formy – v takomto prípade majú naplánovaných menej cieľov. Na druhej strane sú triedy, v ktorých je cieľov naplánovaných zdanlivo veľa, ale vopred nemajú presne vymedzené, v ktorých organizačných formách denného poriadku sa tieto ciele budú dosahovať (spravidla sa jednotlivé výchovno-vzdelávacie ciele dosahujú postupne, nepretržite vo viacerých organizačných formách denného poriadku a niektoré aj v priebehu viacerých dní počas týždňa, resp. aj mesiaca). Toto je model, v ktorom učiteľky rešpektujú to, že deti sa rovnako intenzívne učia tak v riadených ako aj spontánnych činnostiach a tiež to, že je dôležité aj situačné rozhodovanie sa učiteľky, ktoré viac rešpektuje dieťa ako aktívny subjekt výchovy a vzdelávania a nielen ako pasívny objekt pedagogického pôsobenia učiteľiek.

Stanovovanie konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti spočíva v určení:

- požadovaného výkonu detí,
- kvality tohto výkonu,
- podmienok výkonu a
- minimálne akceptovateľnej normy výkonu.

Znamená to, že pri stanovovaní/formulovaní konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov prihliadame na to:

- **Čo má dieťa vedieť** (poznať, naučiť sa, nadobudnúť, dokázať atď.)? – **VÝKON**
- **Čo to znamená vedieť** (poznať, naučiť sa, nadobudnúť, dokázať atď.)? – **KVALITA VÝKONU**
- **Za akých podmienok** (samostatne, s pomocou učiteľky, v spolupráci s ostatnými deťmi atď.) **to má dieťa vedieť** (poznať, naučiť sa, nadobudnúť, dokázať atď.)? – **PODMIENKY VÝKONU**
- **Do akej miery to má dieťa vedieť** (poznať, naučiť sa, nadobudnúť, dokázať, určiť, nakresliť atď.)? – **NORMA VÝKONU**

Príklad:

S pomocou učiteľky (mladšie deti)/samostatne (staršie deti) určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine.

- určiť množstvo prvkov v skupine – **výkon**,
- rovnaké a rozdielne – **kvalita výkonu**,
- s pomocou učiteľky/samostatne – **podmienky výkonu**,
- určiť – **norma výkonu**.

V nasledujúcom texte uvádzame ukážky **operacionalizácie výkonových štandardov (špecifických cieľov) do podoby konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov** s využitím

rôznych taxonómii. **Kurzívou** sú uvedené výchovno-vzdelávacie ciele operacionalizované s využitím taxonómie adaptovanej na rozvojové možnosti detí do 6/7 rokov upravené podľa Frabboni a Arrigo.

NEPREHLIADNITE: Vekové členenie (vekové ohraničenie) uvádzame len orientačne, dôležitejšie ohraničenie než vekové, je ohraničenie rozvojovými možnosťami a schopnosťami detí.

Ukážka č. 1

Výkonový štandard (špecifický cieľ) z učebných osnov: **Poznať, slovne opísať a umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti.**

Postup pri operacionalizácii výkonového štandardu (špecifického cieľa) do podoby konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa s využitím taxonómie cieľov:

3 – 4-ročné deti: konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Poznať rozmanité ľudské činnosti (kuchárka, upratovačka a pod.).**

Rozširovanie poznania pri rozprávaní o ľudských činnostiach na základe pozorovania/počas exkurzie.

4 – 5-ročné deti: konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Slovne opísať rozmanité ľudské činnosti (pekár, murár a pod.).**

Skvalitňovanie porozumenia/chápania pri opisovaní rozmanitých ľudských činností v hre na remeslá.

5 – 6-ročné deti: konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti (pekár, murár a pod.).**

Prezentovanie tvorivého myslenia pri umeleckom stvárnení rozmanitých ľudských činností (kreslením, maľovaním, modelovaním, priestorovým konštruovaním a pod.).

Ukážka č. 2

Výkonový štandard (špecifický cieľ) z učebných osnov: **Poznať, rozlíšiť, priradiť a triediť dopravné prostriedky podľa miesta pohybu (zem, voda, vzduch).**

Postup pri operacionalizácii výkonového štandardu (špecifického cieľa) do podoby konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa s využitím taxonómie cieľov:

3 – 4-ročné deti: konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Poznať dopravné prostriedky – auto, loď, vlak.**

Využívanie poznania pri pomenovaní dopravných prostriedkov na obrázku/počas vychádzky.

4 – 5-ročné deti: konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Priradiť dopravné prostriedky k miestu ich pohybu (auto – cesta, vlak – koľajnice, lietadlo – vzduch, loď – voda).**

Využívanie porozumenia/chápania pri priradovaní dopravných prostriedkov k miestu ich pohybu s využitím obrázkov, encyklopédií a počas vychádzky.

5 – 6-ročné deti: konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Triediť dopravné prostriedky podľa miesta ich pohybu s využitím interaktívnej tabule.**

Využívanie kritického a tvorivého myslenia pri triedení dopravných prostriedkov (samostatne/skupinovo) získaných fotografovaním, z internetu, encyklopédií, konštruovaním zo stavebníc, podľa miesta ich pohybu vytvorením výstavy dopravných prostriedkov.

Ukážka č. 3

Postup pri operacionalizácii výkonového štandardu (špecifického cieľa) do podoby konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa s využitím taxonómie cieľov D. B. Kratwohla et al. v afektívnej oblasti:

Taxonómia výchovných cieľov v afektívnej oblasti zobrazuje následnosť osobnostno-motivačných, emočných a hodnotových faktorov od uvedomenia si podnetu dieťaťom, až po jeho zaradenie do hodnotového rebríčka osobnosti každého dieťaťa, po charakterovú vyhranenosť, teda úplnú sebaaktualizáciu. Ide o rad kategórií v priebehu procesu zvnútorňovania. Afektívna oblasť osobnosti je hierarchicky usporiadaná v piatich nasledujúcich krokoch. (Kosová, 1998) Pri plnení/dosahovaní špecifických cieľov zo sociálno-emocionálnej oblasti, učiteľka s deťmi hierarchicky postupuje v piatich krokoch taxonómie. **Nejde však o operacionalizáciu prostredníctvom činnostných slovíes, dôležité je, aby učiteľka videla, v ktorom z piatich krokov taxonómie sa konkrétne dieťaťo nachádza.**

Výkonový štandard (špecifický cieľ) z učebných osnov: **Predstaviť seba a svojho kamaráta (Ako sa voláš? Ako sa volá?).**

1. **Prijímanie podnetu** – dieťa citlivo vníma a sústreďuje svoju pozornosť na kladenú otázku, **uvedomuje si podnet**, ide tu o kognitívne vnímanie príslušného podnetu dieťaťom. Dieťa ochotne **prijíma podnet** a dobrovoľne sa zúčastní predstavovania sa. Pri predstavovaní detí v triede dieťa pozorne počúva a snaží sa zapamätať si mená predstavovaných detí. Dieťa vie, že má predstaviť seba a svojho kamaráta; že sa to od neho očakáva.
2. **Reagovanie na podnet** – v tomto kroku ide o zmobilizovanie aktívnej pozornosti: dieťa si nielen všíma a pasívne prijíma podnety, ale aj reaguje. Dieťa sa dobrovoľne zúčastňuje na predstavovaní sa, je dostatočne zaangažované na to, aby sa prejavilo pri predstavovaní (nie zo strachu, pod nátlakom, ale samé od seba, na základe vlastného rozhodnutia). Ide o decentráciu dieťaťa, t. j. o prejavenie jeho schopnosti odpútať sa od jedného faktoru, prvku a zohľadniť aj ostatné, ktoré tvoria celok problému. Správanie dieťaťa je sprevádzané radosťou, nadšením, aj keď tento emocionálny prvok je individuálny u každého dieťaťa a dostavuje sa postupne. Dieťa prežíva radosť z toho, že sa dozvedá ako sa volajú aj iné deti. Dieťa dokáže predstaviť a opísať seba a svojho kamaráta/svojich kamarátov v bežných situáciách, hrách, činnostiach.
3. **Oceňovanie hodnoty** – v tomto kroku ide o vytvorenie kladného postoja ku všetkým deťom v triede ako k sociálnej skupine (dieťa oceňuje to, že už pozná mená všetkých kamarátov, ľahšie sa mu s nimi komunikuje). Dieťa získa presvedčenie, že činnosť (predstavovanie sa) má význam, je dôležitá, dochádza u neho k vnútornej motivácii k činnosti (predstavovaniu sa). Dieťa získa pocit spolupatričnosti ku ostatným deťom v triede, je vnímané ako konkrétna osoba, cíti sa angažované a identifikované (kamaráti poznajú, alebo spoznávajú ako sa volám). V tomto kroku dochádza ku dekontextualizácii, dieťa je pripravené narábať s poznatkami a využívať svoje kompetencie aj mimo rámca príslušného kontextu. Dieťa vie, že je dôležité mať svoje meno a priezvisko. Dieťa dokáže zdôvodniť, prečo má ono a kamaráti svoje meno a priezvisko.
4. **Integrovanie hodnoty** – v tomto kroku ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedomením si mien všetkých detí v triede. Dieťa je spôsobilé uvedomovať si svoje meno a priezvisko ako aj mená a priezviská všetkých detí v triede. Vie zdôvodniť výrok: *Všetky mená a priezviská sú dôležité a potrebné.*
5. **Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti** – v tomto kroku ide o vytvorenie systému (v tomto prípade mien detí v triede), dieťa koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi; ide tu o vrchol interiorizácie (zvnútorňovania) – **dieťa pozná mená všetkých detí v triede aj mená učiteliek.**

Ukážka č. 4

Postup pri operacionalizácii výkonového štandardu (špecifického cieľa) do podoby konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa s využitím Simpsonovej taxonómie cieľov v perceptuálno-motorickej oblasti⁷.

Výkonový štandard (špecifický cieľ) z učebných osnov: **Zvládnuť sebaobslužné činnosti⁸ – zapínanie gombíkov.**

- 1 **Vnímanie činnosti, zmyslová činnosť** – použitie zmyslových orgánov – zrak, sluch, hmat, na získanie alebo vybavenie z pamäti predstavy o budúcej motorickej činnosti a na posúdenie potreby, správnosti činnosti – zapínanie gombíkov do gombíkovej diery.
- 2 **Pripravenosť na činnosť** – psychická, fyzická a emocionálna (ochota, motivácia) pripravenosť vykonať určitú činnosť – naučiť sa zapínať gombíky.
- 3 **Napodobňovanie činnosti, riadená činnosť** – ide o začiatkové štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. **Uchopenie gombíka hmatom, zrakové vnímanie diery do ktorej gombík patrí.** Tento krok zahŕňa imitáciu (opakovanie úkonov demonštrovaných učiteľkou) a pokus a omyl (viacnásobné vykonávanie určitého úkonu s cieľom nájsť a naučiť sa správny spôsob jeho realizácie). Správnosť vykonávania požadovanej činnosti posudzuje učiteľka, alebo aj dieťa, podľa konkrétnych kritérií (perceptuálno-motorická zručnosť sa prejaví u každého dieťaťa individuálne). V tomto kroku učiteľka uplatňuje zásadu primeranosti a postupnosti: napr.: málo zručné deti – veľký gombík, zručnejšie deti – menší gombík, najzručnejšie deti malý gombík.
- 4 **Mechanická činnosť, zručnosť** – činnosť je vykonávaná spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne. Na tejto úrovni sa utvára zručnosť v činnosti. **Dieťa prostredníctvom motorického učenia dosahuje zručnosť a presnosť vykonávanej činnosti – činnosť je vysoko individuálna.**
- 5 **Komplexná automatická činnosť** – komplexná, zložitá činnosť vyžadujúca vysoko koordinované motorické pohyby je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky (dieťa toto štádium dosiahne prostredníctvom niekoľkonásobného dlhodobého opakovania zapínania gombíkov na rôznych odevoch).
- 6 **Prispôsobovanie, adaptácia činnosti** – dieťa dokáže meniť, modifikovať, prispôbovať činnosť v zmenených podmienkach alebo v problémovej situácii (pri zapínaní gombíkov kamarátovi, bábikám a pod.).
- 7 **Tvorivá činnosť** – vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, neznámych, problémových situáciách (zapínanie gombíkov je zautomatizované, dieťa si dokáže gombíky zapnúť aj jednou rukou, zapne si aj gombíky na rukáve).

Po naformulovaní konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov sa plánujú stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti, prostredníctvom ktorých sa budú výchovno-vzdelávacie ciele dosahovať a tiež učebné zdroje pre deti aj učiteľky.

⁷ O cieľoch z perceptuálno-motorickej oblasti môžeme hovoriť z pedagogického hľadiska aj ako o dlhodobých cieľoch. Ide o rozširovanie vlastnej samostatnosti dieťaťa rešpektovaním závislostí viazaných na obklopujúce fyzické a sociálne prostredie. **Dieťa na úrovni poznania** využíva jednoduchú techniku, neskôr komplexnejšiu techniku: pozoruje zapínanie gombíkov a vedome ju začína napodobňovať. **Dieťa na úrovni porozumenia** chápania na základe slovného podnetu zapína gombíky. **Dieťa na úrovni kritického myslenia** opakovane zapína gombíky s väčšou presnosťou a účinnosťou – ide o kontrolovanú činnosť (správnosť zapnutia gombíkov). **Dieťa na úrovni tvorivého myslenia** zapína gombíky najskôr ako čiastočne zautomatizovanú činnosť, neskôr ako úplne zautomatizovanú činnosť s vynaložením minimálnej energie a podáva pritom maximálny výkon – všetky gombíky si zapne samo, správne a ešte aj pomôže kamarátom.

⁸ Sebaobslužné činnosti sa v materskej škole vykonávajú denne, počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole, vo všetkých organizačných formách dňa. Podobne ako v taxonómii cieľov v afektívnej oblasti ani v tomto prípade nejde o umelú operacionalizáciu cieľa prostredníctvom činnostných slovies, dôležité je, aby učiteľka videla, v ktorom z príslušných krokov taxonómie sa konkrétne dieťa nachádza.

Ak učiteľka dobre pozná aktuálnu úroveň rozvoja detí v triede, tak vie, že niektoré 3 – 4-ročné deti (mladšie deti) majú vyššiu úroveň poznatkov ako je úroveň poznania v taxonómii. Znamená to, že ak dosahujú úroveň aplikácie, analýzy, alebo hodnotenia, edukačné aktivity zameriava tak, aby sa dieťa naozaj rozvíjalo, aby sa posúvalo zo zóny aktuálneho rozvoja do zóny najbližšieho rozvoja. Platí to aj naopak, úroveň poznania u 5 – 6-ročného dieťaťa (staršieho dieťaťa) sa môže nachádzať na najjednoduchšom stupni – na úrovni poznania. Tejto skutočnosti musí učiteľka prispôbiť aj formuláciu výchovno-vzdelávacieho cieľa.

NEPREHLIADNITE: Podmienkou toho, aby deti **naplánované výchovno-vzdelávacie ciele dosiahli** je, že ich **deti musia poznať**. Preto má učiteľka **vždy na začiatku činnosti**, prostredníctvom ktorej chce, aby deti ciele dosahovali/dosiahli, **oboznámiť s nimi (s cieľmi) deti** – primerane ich rozumovým schopnostiam. Ide o to, **aby dieťa hneď od začiatku činnosti vedelo, čo sa od neho očakáva**. Táto podmienka sa samozrejme neplní tak, že deťom cieľ prečítame. Učiteľka ho oznamuje tak, aby mu deti rozumeli a boli motivované pre jeho dosiahnutie/dosahovanie. Učiteľka počas oboznamovania/navrhovania aktivít a činností transformuje (mení) výchovno-vzdelávacie ciele do hrových cieľov pre deti, ktoré sú pre deti prijateľnejšie.

Učiteľka má vedieť, že:

- deti sa naučia viac, keď sa aktívne zúčastňujú aktivít,
- deti môžu získavať nezávislosť, stávajú sa viac sebaregulujúcimi prostredníctvom výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorá je vedome a rozumne (diplomaticky, obozretne, prezieravo, takticky) podporovaná,
- deti, ktoré využívajú kritické formy poznávania súvisiace so strategickým učením sa, sú vnútorne nezávislejšie od myšlienok a názorov iných a samostatnejšie v nadobúdaní svojich poznatkov, zručností, skúseností.

NEPREHLIADNITE: Výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole je potrebné plánovať, projektovať tak, aby bol každý deň pre deti naplnený radosťou, tvorivými aktivitami a činnosťami, pestrými pozitívnymi zážitkami, užitočnými poznatkami a pozitívnym prežívaním – učiteľky majú plánovať, projektovať také pedagogické situácie, ktoré budú pre každé dieťa osobne významné, čím umožnia deťom aktívne sa podieľať na vlastnom osobnostnom rozvoji.

12. Výchovno-vzdelávacia činnosť v heterogénnej triede

Miroslava Dobiasová

Potreba diferenciacie výchovno-vzdelávacích požiadaviek vzhľadom na vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti detí

V súčasnosti sa v materských školách uplatňuje rôzne zoskupenie detí do tried na základe vnútornej organizácie materskej školy, ktorú ovplyvňuje počet prijatých detí a ich vek, počet detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou, začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, požiadavky rodičov a vplyv rôznych iných činiteľov.

Z toho dôvodu sa heterogénnou triedou myslí nielen trieda v jednotriednej materskej škole, v ktorej nie je možné iné zoskupenie detí ako na základe ich veku od 2 do 6 rokov, ale existujú mnohé viactriedne materské školy, v ktorých sa zriaďujú heterogénne triedy na základe schopností, zručností, rozvojovej úrovne detí bez ohľadu na ich vek (napr. triedy 2 – 4-ročných, 4 – 6-ročných, 2 – 6-ročných, 3 – 5-ročných detí).

NEPREHLIADNITE: Potreba diferenciacie výchovno-vzdelávacích požiadaviek vzhľadom na vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti a schopnosti detí má svoje opodstatnenie tak v triedach s heterogénnou (rôznou, rôznorodou) skladbou detí ako aj v triedach s homogénnou (rovnakou) skladbou detí.

V ďalšom texte budeme kvôli zjednodušeniu používať pojem **heterogénna trieda** a **homogénna trieda**.

Diferenciácia (rozlišovanie, líšenie sa) vo výchovno-vzdelávacej činnosti znamená **rozlišovať deti podľa ich schopností a záujmov**. Psychológovia a biológovia na základe dedičnosti a prostredia dokázali odlišnosti jedincov, ktoré sa prejavujú v rozdielnych telesných a psychických vlastnostiach. Preto ak hovoríme o **diferencovanom vyučovaní**, ide o taký edukačný proces, v ktorom **učiteľka prispôbuje riadenie** výchovno-vzdelávacej činnosti, **obsah vzdelávania, metódy a formy práce/činnosti rôznym skupinám detí alebo jednotlivcom**.

Požiadavka pedagogickej diferenciacie v edukačnom procese vyplýva z podstaty existencie psychických rozdielností medzi deťmi. Tieto rozdiely sa prejavujú v miere a zameraní ich schopností, v aktivite, kvalite výkonu, v individuálnom tempe a v prejavoch osobnostných vlastností.

Opodstatnenosť a dôležitosť uplatňovania diferenciacie vyplýva z rešpektovania prirodzených rozdielov medzi deťmi v intelektuálnej, citovej, pohybovej, vôľovej aj charakterovej oblasti. Tieto rozdiely sú ovplyvnené vnútornými podmienkami, rodinou, rôznou socio-kultúrnou a ekonomickou situáciou. Medzi deťmi v predškolskom veku sú prirodzené individuálne rozdiely v dosiahnutej rozvojovej úrovni, čo sa prejavuje v edukačnej činnosti. Aj napriek tomu, že sa každé dieťa vyvíja individuálne, deti prechádzajú vývinovými etapami, ktoré majú spoločné znaky.

Vo výchovno-vzdelávacej činnosti v heterogénnej triede sledujeme tieto metodické roviny:

- **rovina dieťaťa** – emocionálne, sociálne, motorické, vzdelávacie potreby jednotlivých detí sa líšia podľa ich individuálnych odlišností a to najmä podľa: dominantného spôsobu vnímania, typu inteligencie, osobného pracovného tempa, prevažujúceho typu temperamentu, osobnostných predností (preferencií), emocionálnych, vôľových, sociálnych a charakterových hodnôt.

Každé dieťa vstupuje do vzdelávacieho procesu s vlastnými skúsenosťami, postojmi, zručnosťami, ktoré učiteľka zohľadňuje v procese učenia. Pomáha rozvíjať rôzny potenciál každého dieťaťa, pozorne si všíma a identifikuje potreby jednotlivých detí a pomáha im riešiť problémy spôsobom, ktorý zodpovedá ich učebnému štýlu (podľa prevažujúceho druhu inteligencie).

Individuálny učebný štýl napomáha dosahovať lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky na základe preferovania postupov v učení konkrétnym dieťaťom v danom období. (pozri Hajdúková a kol., 2008)

- **rovina učiteľky** – učiteľka z hľadiska vývinu osobnosti dieťaťa musí vo výchovno-vzdelávacom pôsobení na dieťa v heterogénnej triede poznať rozvojové možnosti detí vzhľadom na zmeny, ktoré sa intenzívne uskutočňujú v perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti.

Dôsledné dodržiavanie požiadavky **individuálne pristupovať** (znamená rešpektovať špecifické vlastnosti dieťaťa a uplatňovať iný = špecifický prístup) ku každému dieťaťu v triede je charakteristickým znakom prístupu orientovaného na dieťa, ktorý sa v praxi uplatňuje tak, že učiteľka plánuje **individualizované činnosti** (zabezpečenie podmienok, aby sa každé dieťa vzdelávalo v súlade so svojimi schopnosťami; rešpektovanie individuálnych rozdielov detí v spôsobe, tempe učenia, zohľadňovanie učebného štýlu dieťaťa a jeho reálnych možností) a úlohy pre dieťa na základe poznania:

- vývinovej charakteristiky dieťaťa v jednotlivých vekových obdobiach,
- vekových osobitostí predškolského dieťaťa,
- dosiahnutej úrovne vývinu každého dieťaťa v perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej oblasti,
- záujmov, potrieb a možností dieťaťa.

Špecifická práca učiteľky v heterogénnej triede si vyžaduje poznať vývinové charakteristiky v oblasti:

- pohybového vývinu,
- kognitívneho vývinu,
- sociálneho vývinu a
- emocionálneho vývinu.

Tieto vývinové charakteristiky je potrebné rešpektovať v edukačnom procese vo všetkých organizačných formách denného poriadku i pri realizácii edukačných aktivít, kde je zastúpené spontánne aj zámerné – intencionálne učenie.

- **rovina edukačného procesu v intenciách (zameraní, zacielení) dňa a jeho stratégií** – tvorba skupín je závislá od výchovno-vzdelávacích cieľov, ktoré chce s deťmi dosiahnuť.

Vo výchovno-vzdelávacej činnosti v heterogénnych triedach preferujeme diferenciaciu ako špecifický postup pri organizácii a realizácii edukačného procesu, ktorý rešpektuje edukačné potreby jednotlivcov alebo skupín vytvorených na základe ich rozdielnych biologických, psychických a sociálnych predpokladov.

- **rovina podmienok** – príprava prostredia a príprava edukačno-metodická, vzťah učiteľka – dieťa, dieťa – učiteľka a dieťa – dieťa, organizačné formy, metódy, zásady, materiálno-technické pomôcky, vplyv spoločnosti, médií atď.

Poznanie vývinových charakteristík dieťaťa predškolského veku pomáha učiteľke pri plánovaní, projektovaní, programovaní a realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi v heterogénnej triede.

Z vývinovej psychológie vyberáme niektoré aspekty charakteristické pre vývin dieťaťa predškolského veku.

V oblasti perceptuálno-motorickej

- U 2 – 3-ročných detí sa telesný vývin v porovnaní s predchádzajúcim telesným vývinom spomaľuje. Deti vedia chodiť, behať, kopat' do väčšej lopty; vkladať tvary do správneho výrezu; stavať z kociek vežu; obracať listy v knihe; začínajú čmárať.
- U 3 – 4-ročných detí sa zdokonaľuje manipulácia s predmetmi; získavajú základy jemnej motoriky (zaradovaním konštruktívnych hier); v pohybových hrách deti bezpečne behajú, zastavia sa na signál, chodia po špičkách, udržia rovnováhu na jednej nohe; sú pomerne samostatné v zapínaní zipsu a gombíkov; dokážu rozstrihnúť papier; umyjú si ruky a tvár; postupne sa zlepšuje ich hrubá motorika a celková koordinácia pohybov.
- U 4 – 5-ročných detí sa rýchlo rozvíja hrubá motorika, deti poskakujú, stoja na jednej nohe, vedia narábať s nožičkami (so zaoblenými hrotmi), ceruzou, štetcom, vyhraňuje sa ich dominantná ruka, majú osvojené hygienické návyky, niektoré pracovné zručnosti a základy kultúrneho správania sa.
- U 5 – 6-ročných detí sa výrazne rozvíja koordinácia pohybov, hrubá aj jemná motorika. Deti dokážu vykonávať správne a samostatne lokomočné pohyby, sú samostatné v obliekaní a sebaobsluže, používajú príbor, pracovné nástroje (napr. kladivo), ihlu, prejavujú vyhranenú lateralitu, dokážu strihať, krájať, trhať, lepiť, kresliť, „písať“. Pociťovanie a vnímanie sa spresňuje, vzrastá citlivosť jednotlivých analyzátorov. Vnímanie je globálne, deti vnímajú predmety, ktoré ich upútali, na predmetoch pozorujú tie časti, ktoré ich zaujmú. Vnímanie dieťaťa je úzko spojené s jeho činnosťou.

V sociálno-emocionálnej oblasti

- Deti 2 – 3-ročné sú málo samostatné, závislé na dospelých osobách, potrebujú od učiteľky vytvárať pocit istoty a bezpečia, dostatok telesného kontaktu, využívanie neverbálnej komunikácie (úsmevu, pohľadania aj pritúlenia), zrakového kontaktu; objavuje sa u nich pocit viny, chápanie pocitov iných; deti často dávajú otázky; citlivo reagujú na pochvalu aj pokarhanie.
- Vo veku 3 – 4 rokov sa uskutočňuje proces osamostatňovania sa, deti si uvedomujú svoje „ja“ a postupne nadobúdajú vlastnú identitu; bývajú citovo nestále, náladové, potrebujú istotu a bezpečie; sú impulzívne, emócie u nich rýchlo vzplanú aj vyhasnú; často sú vzdorovité (obdobie prvého vzdoru); radi pomáhajú; viac dokážu kontrolovať svoje správanie.
- Deti vo veku 4 – 5 rokov sú už samostatnejšie; rozvíja sa u nich schopnosť ovládať citové prejavy; objavujú sa u nich náznaky vyšších citov (poznávacích, morálnych, estetických a sociálnych), prispôsobujú sa prijatým pravidlám správania; intenzívne sú ich citové väzby na dospelých; prežívajú pocit krivdy; často si vymýšľajú; dokážu viesť konverzáciu s deťmi aj dospelými; postupne sa predlžuje dĺžka trvania individuálnej alebo skupinovej hry, čo súvisí aj s vývinom pozornosti.
- Deti 5 – 6-ročné sú už pomerne samostatné, vyrovnanejšie; znižuje sa citová dráždivosť a ich city sú stálejšie; zlepšuje sa schopnosť sebaovládania, postupne ovládajú afekty a emócie; dominantná je potreba informácií a uspokojovania poznávacích citov; v hrách uprednostňujú spoluhráčov rovnakého pohlavia; sú veselé, smejú sa, rozprávajú, majú zmysel pre humor; často sa hrajú s 3 – 4-ročnými deťmi; dokážu sa už prispôbiť; ich city sú trvalejšie, dokážu ich kontrolovať a ovládať; často sa vyskytujú krátke spory, akceptujú však pravidlá; ich dôležitou potrebou je aktivita a sebaapresadenie.

V kognitívnej oblasti

- U 2 – 3-ročného dieťaťa vrcholí senzomotorické štádium a začína prechod do štádia predoperačného myslenia; úlohy rieši na úrovni zmyslovo-pohybového myslenia; myslenie má situačný charakter, je konkrétne; pozornosť je nestála; vnemy majú synkretický ráz a zároveň sú celkové a nepresné (z toho dôvodu je dôležité poskytovať deťom názor – vzor správne vykonávanej činnosti); pamäť je krátkodobá, mimovoľná, zároveň ovplyvnená emotívnosťou a obrazotvornosťou; intenzívne si osvojujú a rozvíjajú reč, zlepšuje sa jej

zrozumiteľnosť (učiteľka poskytuje deťom pozitívny vzor spisovnej a kultivovanej reči; reč nie je len prostriedkom sociálnej komunikácie, ale aj dôležitým prostriedkom komunikácie citov; učiteľka venuje adekvátnu pozornosť najprv pasívnemu a následne aktívnemu osvojovaniu slovnej zásoby).

- U 3 – 4-ročných detí pretrváva zmyslovo-pohybové myslenie a postupne konkrétne-názorné myslenie spojené s činnosťou; **je to obdobie otázok** čo je to?, prečo?, ako?, načo?; vnímanie naďalej charakterizuje synkretizmus; nedokážu podrobne analyzovať vnímaný objekt, rozčleniť ho na časti, spojiť do uzavretého celku; vo veku 4 rokov prechádzajú do fázy názorového, intuitívneho myslenia; zameriavajú sa na to, čo videli a čo prežili, usudzujú na základe názornosti, nie sú schopné zamerať pozornosť na viac než jeden aspekt situácie súčasne, predmety triedia podľa jednej vlastnosti; postupne sa spresňuje zmyslové vnímanie, dokážu dlhšie počúvať a tak získavať nové poznatky; z hľadiska rozvoja jazykovej správnej rečovej prejavu ako aj rozširovania slovnej zásoby dosahujú výrazné pokroky; ich pozornosť je ešte nestála a krátkodobá.
- Deti 4 – 5-ročné sa nachádzajú v štádiu konkrétne-názorného a konkrétne-obrazného myslenia, ich myslenie sa spája s konkrétnym cieľom, ku ktorému smeruje konanie; okolo 5. roku vstupuje dieťa do „veku otázok“, je živé, pohyblivé, zvedavé, skúmavé; ich reč sa stáva nástrojom myslenia, ich slovník je bohatší; v druhej polovici predškolského veku reč predbieha myslenie (deti používajú slová, ktorých obsah celkom dobre a presne nepoznajú); tvoria vlastné, nové slová, majú vynikajúcu mechanickú pamäť; aj keď majú krátkodobú pozornosť pri riešení problémov, ak ich tento zaujme, dokážu sa sústrediť na dlhší čas; začínajú si plánovať činnosti (čo budú kresliť atď.); ich myslenie je konkrétne; pozornosť sa predlžuje; slová a texty si dokážu zapamätať a reprodukovať aj bez pochopenia a porozumenia významu; v štvrtom roku zásadne ovládajú reč a vedia ju používať ako dorozumievací prostriedok; koncom predškolského obdobia si osvoja správnu výslovnosť; rozsah ich aktívnej i pasívnej slovnej zásoby sa neustále zvyšuje, vety sa stávajú zložitejšími, používajú súvetia.
- S vývinom vyšších citov úzko súvisí u 5 – 6-ročných detí zdokonaľovanie pozornosti, ktorá sa predlžuje a stáva sa zámernou; v poznávacej činnosti postupne objavujú súvislosti a vzťahy medzi predmetmi a javmi; ľahšie postihujú rozdielnosť vecí než ich spoločné znaky; na konci predškolského veku zvládnu analýzu, syntézu, porovnávanie, zovšeobecňovanie, abstrakciu – pojem, súd a úsudok; nevedia ešte presne rozlišovať podstatné (dôležité) od nepodstatného (menej dôležitého); majú tendenciu k predčasnému zovšeobecňovaniu na základe jednej skúsenosti; začínajú využívať abstraktné a pojmové, slovo-logické, symbolické myslenie, prechádzajú od jednoduchých k zložitejším pojmom, ktoré si vytvárajú na základe vlastnej skúsenosti, stávajú sa trpezlivejšie, majú schopnosť zotrvať v určitej činnosti primeraný čas, majú tendenciu dokončiť danú činnosť; uplatňovaním rôznych aktivizujúcich metód sa posilňuje ich pozornosť a rozvíja sa zmysel pre povinnosť; výrazne sa zdokonaľujú sociálne zručnosti a zlepšuje sa ich schopnosť sociálnej komunikácie a kooperatívneho správania; pomerne rýchlo a samostatne nadväzujú sociálne kontakty s inými deťmi i dospelými; vznikajú prvé kamarátstva, ktoré sú ešte povrchné, nestabilné, ale majú význam pre vývin niektorých čŕt charakteru, napr. ohľaduplnosť, obetavosť, ústupčivosť.

Charakter hier v jednotlivých vekových obdobiach

V heterogénnej triede sa nachádzajú deti s rozdielnymi možnosťami a potrebami hrať sa samostatne, s inými deťmi, alebo sa zúčastňovať spoločnej hry. Učiteľka má rešpektovať rozličnú úroveň hry vzhľadom na individuálne rozvojové možnosti a schopnosti detí a vzhľadom na ich vek tým, že im umožní realizovať a usmerňuje rôzne druhy hier, ale aj rôznu úroveň hier rovnakého druhu.

Odlíšnosti v hrách detí v heterogénnej triede môžeme pozorovať vo výbere a realizácii hier, v ich obsahu, v dĺžke trvania hry, v zapojení detí, vyhľadávaní spoluhráčov, v organizovaní a plánovaní hry, vo využívaní hračiek, predmetov a rôznych materiálnych prostriedkov.

V hrách a rôznych hrových činnostiach detí sa výrazne prejavujú ich záujmy. Význam má vývin a formovanie poznávacích záujmov, ktoré sú intenzívnejšie, ale sú zároveň labilné.

- **Do troch rokov** života dochádza k výraznému obohateniu hrovej činnosti. Deti neustále prejavujú aktivitu, experimentujú, postupne v činnosti uplatňujú fantáziu a tvorivosť, čím sa obyčajné experimentovanie mení na zložitejšiu činnosť – na hru. V tomto veku sa deti hrajú prevažne samé, a aj keď sa hrajú v skupine, ich hra je hrou individuálnou (hrajú sa v podstate individuálne vedľa seba). Postupne pri hre vstupujú do interakcie s jedným, neskôr s dvomi deťmi. Deti postupne nadobúdajú schopnosť zostavovať, skladať a rozkladať jednoduché tvary, kocky, kubusy, navliekať veľké tvary, v hrách predstavujú osoby, zvieratá a činnosti zo svojho okolia.
- Hra 3 – 4-ročných detí trvá krátko a je pomerne jednoduchá. V hre sa prejavujú a rozvíjajú citové vzťahy. Trojročné deti sa radi hrajú v blízkosti iných, ale neznášajú, aby im do hry zasahovali. Hra si udržiava individuálny ráz. V závere tretieho roku deti utvárajú v hrách 2 – 3-členné skupinky, objavujú sa náznaky spoločnej skupinovej hry, ktorá trvá iba krátko, lebo deti rýchlo striedajú hry.
- U 4 – 5-ročných detí sa rozširuje počet druhov hier a činností (pohybové, pracovné, výtvarné, dramatické, hudobno-pohybové a intelektové činnosti). Okolo štyroch rokov deti vyhľadávajú rovesníkov do hrovej činnosti. Prestávajú sa hrať hry vedľa seba a začínajú sa hrať navzájom. Spoločnú hru však nedokážu samostatne plánovať a organizovať. Učiteľka pozorne sleduje hru detí a v prípade potreby citlivo a taktne zasahuje, uľahčuje výber, organizáciu a priebeh skupinovej hry. Deti už vyhľadávajú spoluhráčov. Veľká časť hrovej činnosti sa uskutočňuje v závislosti na interakcii s rovesníkmi. Deti sa hrajú spolu, s tými istými hračkami, vymieňajú si ich, hra je obsahovo bohatšia, jej organizácia je zložitejšia. Z individuálnej hry sa hra stáva skupinovú, kooperatívnou. Prevažujú spoločné hry a zreteľná organizovaná spolupráca.
- Deti 5 – 6-ročné sa zapájajú do skupinovej hry, ktorú dokážu samostatne naplánovať, organizovať, určiť roly, dohodnúť sa na priebehu hry a zotrvať v nej dlhší čas. Päťročné deti majú tendenciu zoskupovať sa do skupín podľa náklonnosti, dochádza k diferencii rolí, rozvíja sa schopnosť súperiť aj spolupracovať, učia sa presadzovať sa medzi ostatnými deťmi. Kooperatívne správanie im pomáha postupne prekonávať vlastný egocentrizmus a v rôznych situáciách prakticky uplatňovať schopnosť decentrácie (odpútania sa od seba). Až ku koncu obdobia sa môže u detí vytvoriť vedomie spolupatričnosti k určitej detskej skupine.

NEPREHLIADNITE: Vývinové charakteristiky detí je učiteľka povinná poznať a rešpektovať ich pri plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti tak v heterogénnej triede, ako aj v homogénnej triede, nakoľko všetky deti prechádzajú vývinovými etapami, ktoré majú spoločné znaky.

Charakteristika pedagogického prístupu k deťom v heterogénnej triede

Rozdielne rozvojové možnosti detí vyžadujú aj rozdielne nároky na ich fyzické a psychické zaťaženie, ktoré sa musí odraziť aj v rozdielnom prístupe učiteľky k deťom a v organizácii života detí.

Učebný proces v heterogénnej triede je potrebné organizovať špecificky, to znamená plánovať, organizovať a riadiť učenie a učenie sa detí tak, aby zodpovedalo vekovým osobitostiam každej vekovej skupiny detí zaradených v triede a zároveň, aby zohľadňovalo individuálnu úroveň každého dieťaťa a jeho rozvojové možnosti a schopnosti.

Výchovno-vzdelávacia činnosť nie je jednostranným pôsobením učiteľky na dieťa, ale dieťa svojím prístupom ku učeniu, poznatkami ako aj úrovňou vedomostí významne ovplyvňuje činnosť učiteľky. **Učiteľka a dieťa** spolupracujú, prispôsobujú sa, ovplyvňujú, dieťa vyjadruje svoje postoje, čím spätne pôsobí na metódy práce učiteľky.

Výchovno-vzdelávacia činnosť zahŕňa dve dimenzie:

- **obsahovú**, ktorú tvoria vzdelávacie štandardy a výchovno-vzdelávacie ciele, a
- **činnostnú**, ktorú tvorí edukačný proces realizovaný učením a učením sa.

Výchovno-vzdelávacie cieľ má popisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t. j. zmeny v osobnosti každého dieťaťa, čo je označované ako vedomosti a zručnosti.

Cieľom je ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť, vo všeobecnosti je to stav, ktorý je potrebné dosiahnuť, čo je vzhľadom na heterogénne zoskupenie detí náročné a ovplyvňuje obsah i metódy pedagogickej činnosti.

Pri formulácii špecifických cieľov existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva, ktorým zodpovedajú aj príslušné ciele. Ide o klasifikáciu cieľov, ktorá sa nazýva **taxonómia cieľov**. Sústava cieľov výchovy a vzdelávania vytvára určitú hierarchiu, v ktorej nižšie ciele sú podriadené vyšším cieľom a vyššie ciele sa dajú realizovať len ak sú rozpracované do nižších, etapovitých cieľov, ktoré sú **operacionalizované** a rešpektujú vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti a schopnosti detí v heterogénnej triede.

Cieľom učenia nie je len niečo sa naučiť, ale aj dosiahnuť, aby deti naučenému rozumeli, vedeli a aplikovali, analyzovali, syntetizovali a hodnotili.

Učiteľka denne vo svojej práci formuluje výchovno-vzdelávacie ciele. Tieto sa podľa psychických procesov učiacich sa detí delia na kognitívne, psychomotorické a afektívne. (Turek, 2004)

Prostredníctvom cieľa sa určuje k akým zmenám má edukačný proces dospieť z hľadiska rôznych stránok a úrovni rozvoja osobnosti dieťaťa. Popis cieľa okrem vyjadrenia obsahu (názvov tém, príp. podtém) musí obsahovať aj činnosti detí pri osvojení obsahu a tiež požadovanú úroveň osvojenia si obsahu edukácie.

Základné východisko pri diferenciacii konkrétnych inštrukcií, postupov a požiadaviek na deti v heterogénnej triede predstavujú didaktické zásady (cieľavedomosti, aktivity, názornosti, primeranosti), z ktorých vyplývajú štyri hlavné problémy:

- ako stanoviť ciele, aby rešpektovali úroveň individuálnych schopností, pripravenosti a skúseností detí, ako aj ich pohotovosť na riešenie problémov a aby boli primerane náročné pre každého jednotlivca,
- ako zahrnúť všetky učebné štýly,
- ako zabezpečiť rešpektovanie mikro, mezo a makro sociálneho rámca edukácie a uskutočňovanie multikultúrnej sféry edukácie,
- ako stanoviť edukačné aktivity, aby boli zaujímavé pre všetky deti a aktivizovali ich k činnosti.

V heterogénnej triede sa uplatňuje **diferenciácia podľa veku**, pričom nesmieme zabúdať, že deti rovnakého fyzického veku sa líšia mentálnou vyspelosťou, preto **učiteľka musí rešpektovať individuálne rozvojové možnosti a schopnosti každého dieťaťa/všetkých detí**.

Vychádzajúc zo schopností detí, ktoré sa môžu prejavovať nadaním v intelektuálnej, umeleckej alebo praktickej oblasti, je možné uplatňovať v heterogénnej triede aj **diferenciáciu podľa nadania a schopností**.

Zámerné učenie v heterogénnej triede je potrebné zaradiť do všetkých organizačných foriem, v ktorých cieľavedomé pedagogické pôsobenie učiteľky smeruje k rozvíjaniu základov kľúčových kompetencií dieťaťa. Významnú úlohu má aj **spontánne učenie** sa dieťaťa, ktoré

učiteľka ovplyvňuje vytváraním a zámerným navodzovaním rozličných situácií a využívaním príkladu ostatných detí, ako aj seba samej.

Edukačnú aktivitu, v ktorej je zastúpené zámerné (intencionálne) učenie zaraďujeme **ako súčasť jednotlivých organizačných foriem** denného poriadku alebo ako **samostatnú organizačnú formu** predprimárneho vzdelávania.

Môžeme ju realizovať :

1. skupinovú formou činnosti/práce – skupiny sa tvoria **spontánne**, deťom sa umožní vlastný výber do skupín (na základe rozvojových možností detí, na základe rodu (pohlavia), kamarátstva, spoločných záujmov), alebo sa deti do skupín zaraďujú **usmernením učiteľky**, ktorá vyberá deti do skupín podľa vlastných kritérií (schopností detí, ich záujmov, podľa tempa práce, podľa obsahu naplánovanej činnosti). Počet detí v skupine určuje učiteľka podľa pravidiel plánovanej edukačnej hry alebo záujmovej činnosti, alebo podľa vlastného uváženia.

Skupinová, kooperatívna hra a činnosť umožňuje deťom osvojiť si zručnosti a postoje na plánovanie hier a činností, ich účelnú organizáciu, deľbu úloh, kontrolu, hodnotenie, vzájomnú pomoc, spoluprácu, komunikáciu, povinnosť, zodpovednosť, toleranciu, úctu k iným, nenásilné riešenie konfliktov.

Aby deti vedeli pracovať v skupinách, postupne je potrebné rozvíjať a zdokonaľovať u detí:

- schopnosť rešpektovať pokyny učiteľky, reagovať na úpravu prostredia, jej stručné pokyny, posunky,
- schopnosť samostatne používať pomôcky a upraviť pracovné prostredie,
- schopnosť reagovať správne a pohotovo na slovné pokyny, návody, mimiku, gestikuláciu, podnety od učiteľky,
- samostatne riešiť úlohu, hľadať a nájsť riešenie.

2. frontálne – súčasne so všetkými deťmi,

3. individuálne

- **samostatná práca/činnosť detí** – dieťa pracuje bez priamej pomoci učiteľky, musí mať jasný cieľ, ktorý má dosiahnuť. Každá samostatná činnosť/práca dieťaťa musí byť učiteľkou priebežne kontrolovaná (pohľadom, mimikou, v prípade potreby usmernením, pomocou atď.) a hodnotená. Podstatou je samostatná a aktívna činnosť každého dieťaťa. Dieťa pracuje samostatne, individuálne, vlastným tempom. Pri individuálnej práci/činnosti učiteľka zaraďuje napr. prácu s knihou, kreslenie, konštruktívne hry, modelovanie, nalepovanie, triedenie, skladanie a zostavovanie celku z častí atď.,
- **individuálna práca/činnosť učiteľky s dieťaťom** – individuálny prístup, v ktorom učiteľka kladie požiadavky na dieťa stanovené mierne nad hranicu jeho rozvojových možností, tak aby boli preň splniteľné, motivujúce ho k ďalšiemu napredovaniu.

Využívanie samostatnej práce/činnosti detí umožňuje učiteľke, aby súčasne usmerňovala, pozorovala, facilitovala a využívala situačné rozhodovanie pri práci/činnosti s deťmi rôzneho veku tak, že strieda priamu prácu/činnosť s nepriamou pracou/činnosťou, čím zabezpečuje efektívne využívanie času, sústavnú aktivitu detí, osvojovanie cieľa a obsahu výchovno-vzdelávacích činností súčasne viacerými deťmi.

Hry a činnosti umožňujú, aby si deti počas samostatnej práce/činnosti bez priamej účasti učiteľky dokázali efektívne osvojiť alebo upevniť poznatky, návyky a zručnosti.

Hry a hrové činnosti a aktivity, ktoré pripraví učiteľka na samostatnú činnosť deťom, musia zodpovedať ich predchádzajúcim poznatkom, zručnostiam, návykom a skúsenostiam a deti musia už mať skúsenosti zo samostatnej práce/činnosti.

Efektivita takto organizovanej edukačnej práce/činnosti závisí od:

- cieľov a úloh pre deti,
- obsahu výchovy a vzdelávania,
- pripravených a ponúknutých pomôcok,
- premysleného usporiadania detí,
- kvality vstupného, priebežného a výstupného usmernenia, evalvácie, pedagogického diagnostikovania,
- schopnosti detí pracovať samostatne.

Priebežne je potrebné kontrolovať postupy detí, upresňovať ich, dopĺňať úvodné pokyny, riešiť vzniknuté problémové situácie – pohľadom, mimikou, gestikuláciou, pokynom atď.

Každá forma práce/činnosti (skupinová, frontálna, individuálna) sa uskutočňuje v niekoľkých etapách:

- **organizácia detí** – učiteľka oboznámi deti s cieľom, čo majú dosiahnuť, čo majú splniť, rozdelí úlohy, a vysvetlí im, ako majú pri ich riešení postupovať, príp. sa opýta detí, ako si predstavujú realizáciu naplánovaných činností,
- **vlastná práca/činnosť detí**,
- **priebežná kontrola detí** učiteľkou, príp. zvoleným vedúcim skupiny,
- **personalizácia** – kontrola samého seba,
- **záver** – zhodnotenie práce/činnosti, produktov detí a sebahodnotenie.

Pri tejto organizácii je dôležité rešpektovať vekové osobitosti jednotlivých detí, ich schopnosť sústrediť sa a zotrvať pri hre, učení, pracovnej činnosti, schopnosť samostatne bez dospelého riešiť problémy.

Ak učiteľka využíva skupinovú alebo individuálnu formu organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti musí si uvedomiť, že samostatná činnosť/práca nesmie byť pre jednu skupinu detí dlhotrvajúca a využíva ju až vtedy, keď deti boli priebežne vedené k takémuto charakteru činnosti a už zvládajú samostatnú prácu/činnosť tým, že dokážu rešpektovať, že sa učiteľka venuje inej skupine detí; vedia a majú už skúsenosť, že po skončení práce/činnosti so skupinou bude mať učiteľka čas na každého z nich, vypočuje si zážitky detí, zhodnotí samostatnú prácu/činnosť, pomôže im a usmerní ich v prípade potreby.

Pri samostatnej práci/činnosti detí je nevyhnutná účasť učiteľky (priama, nepriama) vzhľadom na vývinové osobitosti detí, ich rozdielnu schopnosť sústrediť sa, zotrvať pri jednej činnosti, schopnosť plniť úlohu samostatne, bez pomoci dospelého riešiť problém.

Každú skupinovú prácu učiteľka navodí, motivuje deti, poskytuje im návody, priebežne kontroluje postupy detí, koriguje, usmerňuje a dopĺňa pokyny, rieši vzniknuté problémové situácie, hodnotí výsledky samostatnej práce/činnosti detí.

V každej organizačnej forme sa pristupuje k deťom diferencovane. Vzhľadom na vývinové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti a schopnosti detí sa vyberá a určuje cieľ, obsah, metódy, dĺžka činnosti.

Rozdielna štruktúra organizačných foriem výchovno-vzdelávacej činnosti v heterogénnych triedach vzhľadom na ich špecifickú organizáciu a obsah, vyžaduje vysoké nároky na riadiacu prácu učiteľky, ktorá vytvára ich štruktúru a riadi výchovno-vzdelávaciu činnosť.

Od učiteľky v heterogénnej triede sa vo výchovno-vzdelávacej činnosti vyžaduje, aby sa pridržiavala nasledovných princípov:

- proaktívnosť – automatický predpoklad učiteľky, že každé dieťa je iné (osobnostná zrelosť každého dieťaťa ovplyvňuje pedagogický prístup k nemu),
- prevaha kvality nad kvantitou,

- odborne a metodicky pripraviť výchovno-vzdelávaciu činnosť tak, aby bolo zrejmé, kde a kedy bude realizovať a plniť naplánované výchovno-vzdelávacie ciele a činnosti, podpora multipodnetnosti postupov, procesov a produktov učenia a učenia sa,
- zameranosť na dieťa, pútavosť, zmysluplnosť, významnosť, premyslenosť, vhodná voľba edukačných zásad, metód, didaktických prostriedkov,
- schopnosť situačného rozhodovania, inšpiratívnosť a obohatenie – vytváranie toku činností a konkrétnych pokynov medzi celou triedou, skupinou a individuálnymi skúsenosťami jednotlivých detí,
- organickosť – vzájomné ovplyvňovanie a vzájomné učenie sa.

Uvedené princípy a požiadavky vyžadujú následne zmenu štýlu učenia sa dieťaťa, ale aj učenia učiteľky, modifikáciu zaznamenávania pokynov, využívanie rôznych zdrojov informácií, zmenu úpravy prostredia, uprednostňovanie rôznych alternatívnych metód, stratégií, založených na rôznorodosti, flexibilitate, kooperácii a celkovej zmene výchovno-vzdelávacej činnosti.

Aby sa deti vedeli hrať, organizovať hry, dosahovať vytýčené výchovno-vzdelávacie ciele a realizovať aktivity samostatne, musí učiteľka postupne vytvárať a rozvíjať u detí:

- organizačné schopnosti,
- schopnosť pohotovo a správne reagovať na pokyny a podnety učiteľky k hre, činnosti, aktivite (na mimiku, gestikuláciu, slovný pokyn),
- schopnosti a zručnosti pochopiť cieľ, na základe návodu nájsť samostatné riešenie a dodržať správny postup pri riešení úlohy,
- schopnosť posúdiť správnosť postupu, porovnať svoj postup s postupom iných detí, objaviť nesprávny postup a zmeniť ho v priebehu hry, činnosti, aktivity v snahe splniť úlohu, dosiahnuť výchovno-vzdelávacie cieľ.

Nenahraditeľným činiteľom ovplyvňujúcim výchovno-vzdelávaciu činnosť, sú okrem organizačných foriem aj **materiálne vyučovacie prostriedky** (učebné pomôcky, didaktická technika atď.), ktoré umožňujú ľahšie, efektívnejšie a trvalejšie osvojovanie poznatkov, návykov a zručností. Podnecujú, rozvíjajú a udržiavajú záujem detí o osvojovaný obsah a aktivizujú poznávací procesy (tvorivé hľadanie spôsobov dosahovania cieľov, plnenia úloh) a reč.

Učiteľka si musí vopred premyslieť v ktorom čase, v ktorej organizačnej forme v rámci dňa bude realizovať plánované činnosti, hry a edukačné aktivity, premyslí si realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti a aktivít vzhľadom na vekové zloženie detí v triede s rešpektovaním rozvojových možností jednotlivých detí:

- **v priamom riadení** činností detí – učiteľka navodzuje, riadi, je účastníkom plánovanej činnosti **so všetkými prítomnými deťmi súčasne**, frontálne (činnosti, ktoré vyžadujú priamu účasť učiteľky a efektívna je účasť všetkých detí),
- **v priamom riadení** činností detí – učiteľka navodzuje, riadi, je účastníkom plánovanej činnosti **so skupinou detí, alebo individuálne** s jedným dieťaťom (plánuje oboznamovanie s činnosťami, opakovanie činností, ktoré vyžadujú priamu účasť učiteľky a efektívna je účasť skupiny detí),
- **v nepriamom riadení** činností detí – učiteľka navodzuje, nepriamo riadi (facilituje) činnosť **v skupine detí, alebo individuálne** (predpokladá sa, že činnosti sú pre deti známe, deti ich zvládajú samostatne).

Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole (zohľadňuje špecifiká učenia a učenia sa v predškolskom období) zahŕňa rozmanité pedagogické situácie:

- spontánne hrové činnosti detí,

- pedagógom plánované, priamo riadené aktivity, hry a hrové činnosti,
- pedagógom plánované, nepriamo riadené aktivity, hry a hrové činnosti, ktoré sa realizujú vo všetkých organizačných formách.

Hry a hrové činnosti sú spontánne alebo učiteľkou navodzované hry a hrové aktivity detí, ktorých cieľom je citovo deti uspokojovať a naplňovať radosťou. Zaraďujeme ich do denného poriadku aj v dopoludňajšom, aj odpoľudňajšom čase. Deti obmedzované v hre sú nepokojné, nervózne, nesústredené, lebo nebola uspokojená ich prirodzená potreba hry. Naopak, dostatok času na hry a ich správne riadenie (plánovanie, organizovanie, motivovanie, vedenie, vyhodnocovanie, spätná väzba) sa prejavuje v napredovaní rozvoja základov kľúčových kompetencií. Hra ako forma, prostriedok a metóda má významné miesto vo výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy. Učiteľka v nej nájde veľa možností, ako individuálne poznávať, usmerňovať a rozvíjať deti. Ak chce v edukácii hru využívať, musí ju dobre pripraviť a naplánovať ešte pred jej realizáciou, čo vyžaduje dokonalé poznanie každého dieťaťa a jeho záujmov. Učiteľka musí zistiť, poznať (diagnostikovať) aktuálnu vývinovú/rozvojovú úroveň hrania sa detí, stanoviť cieľ hry (aj s pomocou detí), čo majú deti dosiahnuť, aké kompetencie majú získať alebo si rozvíjať v hre, stanoví spolu s deťmi pravidlá hry, ktoré musí prezentovať deťom pred začatím hry; premyslí si postup a využije skúsenosti a kompetencie, ktoré deti už získali a môžu ich uplatniť v hre. Priebežne monitoruje priebeh hry a dopredu plánuje ako bude hru hodnotiť a aké bude mať očakávania od hodnotenia hry deťmi.

Hra v edukačnom systéme materskej školy:

- plní úlohu socializačného činiteľa,
- umožňuje dieťaťu zaradiť sa do detskej skupiny a
- umožňuje dieťaťu nadväzovať priateľské vzťahy.

Dieťa sa prostredníctvom **spontánnej hry** prirodzene učí. Do hry projektuje svoje želania, realizuje sa podľa svojich aktuálnych rozvojových možností, skúseností a záujmu, v hre odráža udalosti zo života, ale aj svoj vzťah k nim. Uplatňuje svoje potreby niečo robiť/činiť, podieľať sa, hľadať, poznávať, zažíva sebarealizáciu. Súčasťou hier a hrových činností môžu byť aj vopred plánované **edukačné aktivity**. Hra a učenie sa sa interaktívne ovplyvňujú. Dieťa sa hrá a súčasne sa učí. Poznatky detí sú kvalitatívne ovplyvnené obsahom hier. (Podhájecká, 2008)

Pri 2 – 3-ročných deťoch musí učiteľka rešpektovať vekové zvláštnosti individuálnej hry s postupným, nenásilným zapájaním detí do malých skupín. Dieťa do hry nenúti, nechá ho, aby sa primeranú dobu prizeralo hre vrstovníkov alebo 4 – 6-ročných detí, postupne podporuje jeho snahu hrať sa s ostatnými. V heterogénnej triede učiteľka podnecuje 4 – 6-ročné deti k výberu náročnejšieho obsahu hier, diferencuje požiadavky na hry, aby sa hry nestali stereotypnými. V spoločných hrách detí dbá, aby 4 – 6-ročné deti neobmedzovali aktivity 2 – 4-ročných detí v hre, aby tieto deti v hre neplnili len pasívne úlohy.

V edukačnom procese môžeme nenásilným začleňovaním využívať pri oboznamovaní s novými poznatkami, pri prehľbovaní poznatkov a zručností detí, aj pri ich fixácii vo všetkých organizačných formách denného poriadku **edukačnú hru**. Hranie novej edukačnej hry vždy vedie a usmerňuje učiteľka, ktorá sleduje plnenie naplánovaných edukačných úloh. Po viacnásobnom opakovaní dochádza k fixácii poznatkov a k rozvinutiu kompetencií dieťaťa.

Pôvodne edukačná hra sa postupne stáva spontánnou hrou, deti ju zaraďujú do repertoáru svojich bežných hier. Pri všetkých činnostiach poskytujeme deťom dostatok príležitostí na pohybovú aktivitu a obmedzujeme dlhšie trvajúce hry pri stole. Príležitosť na voľné hry

dávame deťom aj v ostatných organizačných formách denného poriadku. Hry a hrové činnosti zaraďujeme aj ako súčasť napr. pobytu vonku.

Pohybové a relaxačné cvičenia obsahujú zdravotné cviky, relaxačné a dychové cvičenia. Patria k vopred plánovaným aktivitám, preto je vhodné dopredu premyslieť štruktúru a organizáciu ich uskutočňovania vzhľadom na pohybovú vyspelosť detí a ich vek. Pri realizácii pohybových a relaxačných cvičení je potrebné dôsledne dodržiavať **zásady psychohygieny**.

Pohybové a relaxačné cvičenia v heterogénnej triede sa **diferencujú z hľadiska obsahu (výberu cvikov), metód a dĺžky trvania**.

Pri zostavovaní pohybového a relaxačného cvičenia je potrebné rešpektovať pedagogické zásady s dôrazom na zásadu primeranosti (dávkovanie cvikov, ich zacvičenie učiteľkou) a postupnosti, dbať na správny výber cvikov vzhľadom na vek detí/vývinové osobitosti detí (aby sa zabezpečilo precvičenie všetkých svalových skupín; nezabúdame na zmeny postojov a polôh, relaxáciu a dychové cvičenie, zaraďovanie zmeny smeru vykonávania pohybu). Na realizáciu pohybového a relaxačného cvičenia učiteľka prispôsobí prostredie, premyslí štruktúru (obsah), organizáciu.

Neprimerané a náročné požiadavky pre 2 – 4-ročné deti, by mohli pri cvičení, ktoré nezodpovedá fyzickým a mentálnym možnostiam týchto detí, ohroziť vývoj detského organizmu. Naopak, neúmerne nízke požiadavky nepodnecujú 4 – 6-ročné deti k dostatočnej pohybovej aktivite, a dochádza k ich zaostávaniu. Úlohou učiteľky je poznať zdravotný stav detí a úroveň rozvinutia ich pohybových zručností a pohybových schopností. V záujme zdravého telesného rozvoja detí zaraďujeme s 2 – 4-ročnými deťmi cvičenie s riekankami, ktoré je postupnou prípravou na zapájanie sa do spoločných pohybových činností vykonávaných s využitím telovýchovného názvoslovía. I pri využití riekaniek je potrebné prioritne rešpektovať zásady primeranosti a postupnosti, dbať na dostatočné dávkovanie, napr. opakovaním riekankových sekvencií.

V heterogénnej triede je nevyhnutné pri realizácii pohybových a relaxačných cvičení **diferencovať požiadavky pre jednotlivé vekové skupiny detí**. Pohybové a relaxačné cvičenia sa môžu **realizovať so všetkými deťmi naraz, alebo so skupinami detí, napr. podľa veku**.

Vo **frontálnej forme pohybového a relaxačného cvičenia** je dôležité vhodné organizačné usporiadanie detí v priestore triedy (telocvične), v ktorej sa cvičí. Napr. vzadu cvičia 4 – 6-ročné deti, vpredu 2 – 4-ročné deti, alebo po pravej a ľavej strane učiteľky, sú rozdelené deti podľa veku a podľa individuálnych rozvojových možností a schopností jednotlivých detí (aby mala dobrý prehľad o všetkých deťoch).

Najčastejším spôsobom sa diferenciácia uskutočňuje z hľadiska **obsahu** realizovanej pohybovej činnosti. Učiteľka diferencuje pohybové cvičenie tým, že zaraďuje rozdielnu **polohu** pri vykonávaní pohybu detí (ako východiskovú volí pre 2 – 4-ročné deti nízku alebo nižšiu polohu (kľak, sed), pre 4 – 6-ročné deti vyššiu alebo vysokú polohu (sed, stoj)).

Niektoré pohyby – zdravotné cviky môžu vykonávať deti spoločne, v čase cvičenia náročnejších cvikov 4 – 6-ročnými deťmi 2 – 4-ročné deti relaxujú alebo pozorujú cvičenie 4 – 6-ročných detí.

Diferenciácia **z hľadiska počtu zaradených a vykonávaných** prirodzených pohybov sa realizuje ak sa napr. od 2 – 4-ročných detí požaduje menší počet cvikov, tieto deti sú postupne vyčlenené z cvičenia/necvičia, ale vykonávajú im primeranú činnosť (napr. hru s konštruktívnym materiálom atď.) a 4 – 6-ročné deti pokračujú v cvičení.

Diferenciácia z hľadiska **počtu opakovaní** pohybov sa uplatňuje tak, že 2 – 4-ročné deti vykonávajú pohyb alebo prirodzený cvik menejkrát (napr. 3 – 5 krát) ako 4 – 6-ročné deti (napr. 4 – 6 krát), alebo pohybovo vyspelejšie deti.

Ďalším spôsobom je diferenciácia, keď **v tej istej polohe** (v sede, kľaku, ľahu) cvičia všetky deti, ale z hľadiska obsahu **rozdielny cvik** (napr. 2 – 4-ročné deti cvičia vo vzpore kľačmo – hrudný predklon a hrudný záklon – mačičku, 4 – 6-ročné deti v polohe podpor kľačmo na predlaktí striedavo vykonávajú úklon vpravo, vľavo, pozrieť sa na päty).

Cieľom záveru pohybového a relaxačného cvičenia je upokojiť detský organizmus po predchádzajúcom fyziologickom zaťažení, preto je vhodné na záver zaradiť pohybovú hru, pohyb v rytme hudby alebo spevu, pohybovú improvizáciu, tanec, súťaženie. Túto časť pohybového cvičenia je vhodné zaradiť za účasti všetkých detí (2 – 4-ročné deti sa môžu vrátiť/zapojiť späť do hry alebo pohybového cvičenia).

Pohybové a relaxačné cvičenia v skupinách sa realizujú rozdelením detí (podľa veku a pohybovej vyspelosti) na dve skupiny (prípadne aj tri skupiny podľa zloženia detí v triede). Štruktúra pohybového a relaxačného cvičenia je volená pre každú skupinu zvlášť vzhľadom na ich vek a pohybovú vyspelosť. Skupina necvičiacich detí sa venuje hram. Táto forma organizácie pohybového cvičenia je náročná na prácu učiteľky, ktorá upriamuje svoju pozornosť na cvičiace a súčasne aj na hrajúce sa deti. V skupinovej forme pohybového cvičenia sa môže využívať s 2 – 4-ročnými deťmi cvičenie na riekanky, motivované cvičenie, a so 4 – 6-ročnými deťmi sa môže realizovať náročnejšie pohybové cvičenie s používaním odbornej telovýchovnej terminológie, s využitím hudby.

Činnosti zabezpečujúce životosprávu sa realizujú v pevne stanovenom čase. Čas podávania jedla sa stanovuje podľa podmienok prevádzky materskej školy. V niektorých heterogénnych triedach sa na základe špecifických podmienok organizácie a realizácie jednotlivých organizačných foriem denného poriadku a priestorových podmienok (učiteľka musí mať prehľad o všetkých deťoch) **uplatňuje aj ich skupinovú realizáciu.** Zo strany učiteľky je potrebné rešpektovať a zabezpečiť bezpečnosť a ochranu zdravia všetkých detí (táto organizácia sa využíva napr. vtedy, keď sa využíva skupinová forma realizácie pohybového a relaxačného cvičenia). Z hľadiska zabezpečenia zdravej životosprávy je potrebné zabezpečiť realizáciu **pitného režimu.** Deťom je potrebné vytvoriť také možnosti, aby sa mohli kedykoľvek napiť, lebo pitný režim má vplyv na koncentráciu pozornosti, na telesný a duševný výkon dieťaťa. Dostatok času venujeme **vytváraniu a upevňovaniu hygienických a kultúrnych návykov** ako aj **návykov sebaobsluhy.**

Predprimárne vzdelávanie sa realizuje prostredníctvom organizačnej formy – **edukačnej aktivity.**

Edukačná aktivita je navodená učiteľom/kou ako cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť.

V edukačnej aktivite je zastúpené

- **spontánne – situačné učenie** a na základe vhodnej a účinnej motivácie,
- **cieľavedomé, zámerné – intencionálne učenie.**

Učiteľka využíva v edukačnej aktivite **situačné rozhodovanie**, t. j. schopnosť pohotovo reagovať na potreby a záujmy detí ako aj na ich rozdielnu rozvojovú úroveň (využíva sa učiteľkou nenásilne aj v iných organizačných formách denného poriadku). Učiteľka vlastným improvizácnym umením reaguje na pedagogické situácie a využije ich na rozvíjanie osobnosti detí v niektorej oblasti rozvoja alebo vo všetkých súbežne.

V edukačnej aktivite učiteľka uplatňuje zásady: cieľavedomosti, aktivity, názornosti, a výrazne zásadu **primeranosti**.

Postavenie učiteľky je nedominantné, učiteľka i dieťa sú v role subjektu a dieťa striedavo v role i objektu výchovy a vzdelávania. Dieťaťu sa umožňuje čo najviac slobodného, napr. rečového, pohybového, hudobno-pohybového, výtvarného, dramatického, hudobno-dramatického, atď. prejavu. Pri realizácii edukačnej aktivity je dôležité, aby sa dieťa mohlo za každých okolností nenásilne učiť a prežívať **zážitky a pocity úspechu**.

Časové trvanie edukačnej aktivity v heterogénnej triede má rešpektovať potreby dieťaťa a možnú dĺžku udržania pozornosti vzhľadom na vývinové osobitosti detí. Edukačná aktivita **nesmie deti preťažovať**.

Z toho dôvodu je vhodné využívať z hľadiska organizácie a realizácie edukačnej aktivity rôzne spôsoby jej realizácie:

- frontálne,
- skupinovo,
- individuálne (alebo kombináciu uvedených spôsobov) v rôznych organizačných formách denného poriadku.

Edukačné aktivity sa v heterogénnej triede **môžu diferencovať z hľadiska obsahu, metód a dĺžky trvania**.

Ak sa realizujú frontálne (súčasne so všetkými deťmi) **z hľadiska obsahu** sa diferencujú výchovno-vzdelávacie ciele, úlohy, otázky, problémy, obsah jednotlivých činností (pracovných, výtvarných, grafomotorických) vzhľadom na individuálne možnosti a schopnosti detí.

Pri realizácii edukačnej aktivity **frontálne** so všetkými deťmi ide o **priamo riadenú edukačnú činnosť učiteľkou** (napr. spoločne poznávajú, rozlišujú a určujú na obrázku na základe už predchádzajúceho priameho pozorovania niektoré domáce, lesné a exotické zvieratá). Vzhľadom na vývinové osobitosti 2 – 4-ročných detí (čas sústredenia a udržania pozornosti) je vhodné postupné vyčleňovanie 2 – 4-ročných detí do individuálnych alebo skupinových hier alebo činností na základe ich **vlastného výberu**, alebo do hier a činností pripravených a navodených učiteľkou s určitým cieľom (napr. súvisiacich s témou, obsahom edukačnej aktivity (zvieratá) – z obrázkových kociek stavať zvieratá, prezerať obrázkovú knižku o zvieratách, hľadať v detskej encyklopédii domáce a lesné zvieratá atď.). Deti 4 – 6-ročné pokračujú v pôvodnej činnosti, rozlišujú, triedia ďalšie zvieratá a ich mláďatá, zdôvodňujú aj ich úžitok – napr. zhotovením (dokončením) pojmovej mapy; podľa uváženia učiteľky je možné nepriame riadenie činností učiteľkou buď vyčlenených detí alebo detí, ktoré dokončievajú alebo tvoria pojmovú mapu. V takejto situácii využije aj situačné rozhodovanie na základe vzniknutej situácie.

Iným variantom realizácie edukačnej aktivity v heterogénnej triede je, keď učiteľka edukačnú aktivitu začne realizovať iba s 5 (4) – 6-ročnými deťmi. Deti 2 – 4-ročné sa v tom čase ešte venujú hrám, alebo iným činnostiam a učiteľka postupne priberá, začleňuje aj tieto deti do edukačnej aktivity. Často sa stáva, že 3 – 4-ročné deti sa samé na základe vlastného záujmu zaraďujú do realizovanej činnosti, alebo 2 – 3-ročné deti pozorujú činnosť ostatných detí.

Edukačná aktivita v heterogénnej triede sa môže uskutočňovať aj **skupinovo a individuálne** rozdelením detí (podľa veku a individuálnych rozvojových možností a schopností) na skupiny, ktoré plnia naplánované ciele rôznym spôsobom napr.:

1. skupina – **priamo riadená edukačná činnosť učiteľkou** – rozlišujú a zdôvodňujú úžitok domácich zvierat,
2. skupina – **ostatné edukačné činnosti v skupinách sú nepriamo riadené učiteľkou**:

3. skupina – triedenie zvierat do skupín na domáce, lesné a exotické (podľa individuálnych rozvojových možností a schopností detí), niektoré deti individuálne triedia aj vtákov, iné dieťa priraduje len mláďatá domácim zvieratám atď.,
4. skupina – modeluje „dvor starej mamy“ (domáce zvieratá),
5. skupina – zhotovuje domáce alebo lesné zviera z odpadového materiálu (koženka, kožušina, perie, korok atď.).

Pobyt vonku obsahuje rôzne hry (spontánne aj riadené), pohybové aktivity, vychádzky, edukačné aktivity, sezónne činnosti, pohybové činnosti na náradí, hry v piesku, hry a hrové činnosti atď.

Ak sa pobyt vonku realizuje len v prítomnosti jednej učiteľky z dôvodu, že sa učiteľkám vzhľadom na dĺžku prevádzky materskej školy neprekryva čas realizácie pobytu vonku (jeho časť prípadne celý pobyt vonku), rozdielne požiadavky pre 2 – 4-ročné a (4) 5 – 6-ročné deti musí učiteľka sklbiť do jeho optimálnej organizácie pre obidve vekové skupiny. Ideálna je situácia, keď sa pobytu vonku zúčastňujú obe učiteľky, vtedy je možné organizovať pobyt vonku v dvoch skupinách. Každá skupina môže mať iný obsah, alebo ten istý prispôbený veku, individuálnym schopnostiam a záujmom detí, realizovaný s využitím iných foriem, organizácie, pomôcok atď. Obidve skupiny môžu mať časť pobytu vonku spoločnú a časť diferencovanú. **Vychádzka** musí mať dobre pripravenú a premyslenú náplň. **Obsah a dĺžka vychádzky** závisí od vývinových špecifik a individuálnych možností a schopností detí. Cieľom vychádzky je zoznamovať deti s rôznymi javmi, rozširovať okruh ich skúseností. Využívame ich na poznávanie okolitého prostredia, prírody, spájame ich s rozprávaním a sledovaním pozoruhodností, vychádzkou do prírody umožňujeme deťom počúvať, rozlišovať, poznávať zvuky, zdroj zvuku, určovať smer odkiaľ prichádzajú. Pri plánovaní pobytu vonku alebo vychádzky v prírode je potrebné prihliadať na ročné obdobie a počasie. **Pobyt vonku sa neskracuje ani pri chladnejšom počasí**, ale organizujú sa také hry a činnosti, pri ktorých sa deti môžu pohybovať. Vhodné sú hry s rôznym náradím a náčiním. V chladnejšom počasí sú vhodné **hry s loptou**. V letných mesiacoch umožňujeme deťom počas pobytu vonku hrať sa **hry s vodou**, obľúbené tvorivé hry. **Hry s vetrom** umožňujú deťom spoznávať prírodné javy, vlastnosti vetra, jeho silu, pohyb a smer. Pri **hrách s pieskom** je potrebné deťom poskytnúť rozmanité náradie a materiál, piesok vyžaduje prípravu na hry v ňom (navlhčenie), čistenie a pravidelné vymieňanie piesku z hľadiska zabezpečenia zdravia detí. V zimných mesiacoch **hry so snehom** umožňujú rozvíjať fantáziu detí v rôznych hrách a činnostiach pri stavbách v snehu, odtláčaní stôp do snehu, vyšľapávaní obrazcov, rôznych vzorov, maľovaní do snehu, sledovaní stôp v snehu (ľudských, zvieracích), sledovaní vytvárania cencúľov, topení ľadu, hraní s vodou, ľadom, sledovaní účinku tepla a mrazu (zamrzanie naplnených nádob vodou), ľadových kvetov na oknách. Činnosti realizované počas pobytu vonku v zimných mesiacoch vyžadujú pripraviť vhodné prírodné podmienky, školský dvor pre ich realizáciu aj z hľadiska zabezpečenia bezpečnosti detí.

Odpočinok sa realizuje v závislosti od potrieb detí heterogénnej triedy, s minimálnym trvaním odpočinku 30 minút pre 5 – 6-ročné deti a súčasne vzhľadom na zvýšenú potrebu spánku 2 – 4-ročných detí uskutočňovaním/zabezpečením spánku na lôžku pre tieto deti. Diferencovanú dĺžku odpočinku je možné zabezpečiť premyslenou organizáciou postupným ukončovaním odpočinku 5 – 6-ročných a postupným vstávaním 2 – 4-ročných detí.

Zostávajúcu časť odpočinku 5 – 6-ročných detí je možné vyplniť rôznymi hrami a hrovými činnosťami tak, aby deti, ktoré nepociťujú potrebu odpočinku nerušili pokojný odpočinok alebo spánok mladších detí. Z hľadiska zabezpečenia bezpečnosti a ochrany zdravia detí učiteľka podľa konkrétnych podmienok materskej školy premyslí organizáciu a vytvorí také podmienky, aby mala neustály prehľad o všetkých deťoch.

Do odchodu detí domov sa organizujú hry a hrové činnosti podľa miestnych podmienok čo najviac vonku (vzhľadom aj na poveternostné podmienky). Menší počet detí a neskoršie popoludní sa odporúča využívať na individuálnu prácu, na nadväzovanie bližších citových kontaktov, na pokojné rozhovory a radostné rozprávanie s deťmi. Priebeh činnosti do odchodu detí z materskej školy by mal v maximálnej miere zabezpečovať takú pohodu dieťaťa, aby odchádzalo domov s pocitom uspokojenia z prežitého dňa a tešilo sa na ďalší deň.

Osobitosti v plánovaní, projektovaní, programovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v heterogénnej triede

Heterogénna trieda detí je tvorená v materskej škole deťmi rôzneho veku, s rozdielnou rozvojovou úrovňou, pričom každé dieťa je špecifickou osobnosťou z hľadiska biologicko-psychologického vývinu. Preto je potrebné výchovno-vzdelávaciu činnosť **plánovať, riadiť a organizovať** tak, aby bola primeraná pre každé dieťa, čo vyžaduje od učiteľky poznať individuálne osobitosti každého dieťaťa a na základe ich poznania pristupovať k dieťaťu. Poznanie a rešpektovanie individuálnych osobností detí vyúsťuje do aplikovania diferencovaného vyučovania a diferencovaného prístupu k nim.

Zvyšovanie kvality výchovy a vzdelávania ovplyvňuje plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti, ktoré je špecifické v každej heterogénnej triede. Materská škola si pri dodržaní všeobecných zásad plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti nájde a zvolí pre ňu najoptimálnejší spôsob plánovania, projektovania a programovania výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska rozsahu, časového trvania i obsahu, ktorý rešpektuje vlastné podmienky a vyhovie učiteľkám.

Pri formulovaní konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti vychádzajú učiteľky zo špecifických cieľov stanovených vo výkonových štandardoch, t. j. z cieľov stanovených v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu – prispôsobujú ich aktuálnej rozvojovej úrovni detí a ich formulácia má zabezpečovať rozvíjanie poznania, porozumenia, aplikácie, analýzy, syntézy, tvorivosti a hodnotenia. Činnosti a aktivity musia byť plánované, aby sa dieťa mohlo aktívne podieľať na ich tvorbe, realizácii, aby ich samo vyhľadávalo.

Spojenie cieľa a obsahu vo výchovno-vzdelávacej činnosti sa uskutočňuje prostredníctvom uplatňovaných metód a ich výsledkom sú zmeny vo vedomostiach, zručnostiach, postojoch a osobnostných vlastnostiach dieťaťa.

Obsah edukačných aktivít má v predškolskom veku rámcový charakter, jeho detailná konkretizácia je v kompetencii učiteľky, čo sa prejavuje v jej pedagogickom majstrovstve.

V dobrom pláne (Podhájecká, 2008) sa prelína to, čo chceme deti naučiť, s tým, čo deti poznajú zo skutočného života, a čo ich zaujíma. Učiteľka vychádza z poznatkov detí, z ich zóny aktuálneho rozvoja (Vygotskij), aktuálnych záujmov a poskytuje im dostatok času na skúmanie, hľadanie a experimentovanie s predpokladom posúvania vývinu dieťaťa do zóny najbližšieho rozvoja. (Vygotskij)

Pedagogická práca učiteľky a úroveň vývinu detí závisí od kvality naplánovania a prípravy edukačných aktivít, činností a hier pre deti.

Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v heterogénnej triede sa predpokladá uplatňovanie *prístupu orientovaného na dieťa* s vytvorením priestoru na alternatívnosť v obsahu, uplatňovaných stratégiách výchovno-vzdelávacej činnosti a organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti.

V procese výchovy a vzdelávania detí predškolského veku je hlavným edukačným nástrojom edukačná hra. Jadro edukačného procesu tvorí hra a hrová aktivita, ktoré sú jeho hlavnou činnosťou, ale len **jedným z prostriedkov ktorými sa realizuje**.

NEPREHLIADNITE: Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v heterogénnej triede sa riadi postupmi, zásadami a pokynmi uvedenými v kapitole **Plánovanie, projektovanie, programovanie výchovno-vzdelávacej činnosti**.

V heterogénnej triede si konkrétny obsah výchovy a vzdelávania osvojujú súčasne viaceré vekové skupiny detí, s rozdielnou rozvojovou úrovňou. Výchovno-vzdelávacia činnosť v heterogénnej triede sa plánuje z učebných osnov školského vzdelávacieho programu z rovnakého obsahového celku ale diferencovane, čo znamená že výkonový štandard (špecifický cieľ) sa operacionalizuje podľa taxonómií pre jednotlivé vekové skupiny detí v konkrétnej triede do podoby konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa rešpektujúceho aj ich rozvojovú úroveň.

Pri plánovaní, organizácii a riadení výchovno-vzdelávacej činnosti je jednou z najzávažnejších chýb **nedôsledná diferenciácia operacionalizovaných výchovno-vzdelávacích cieľov**.

Kľúčovým prvkom plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti je sledovanie nadväznosti, prepojenosť a kontinuitasť všetkých plánovaných aktivít a činností v rámci celého školského roka.

NEPREHLIADNITE: Rešpektovať každé dieťa ako neopakovateľnú a jedinečnú ľudskú bytosť je profesionálnou povinnosťou a zodpovednosťou každej učiteľky.

Výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľky v heterogénnej triede je veľmi náročná a kladie vysoké nároky:

- pri formulovaní a uskutočňovaní výchovno-vzdelávacích cieľov a
- na jej odbornú pripravenosť, teoreticko-praktickú erudovanosť, pedagogické majstrovstvo i na jej osobnostné vlastnosti.

Náročná je voľba stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti a ich účelné a účinné využitie, voľba pomôcok, ale aj diferencovanie požiadaviek na deti a zohľadňovanie ich individuálnej vyspelosti. Poznanie záujmov a možností dieťaťa, úrovne jeho poznania, poznanie predchádzajúcich skúseností patria k významným prvkom učiteľkinej pedagogickej činnosti. Ich využívanie patrí k pedagogickému majstrovstvu a má vyúsťovať do vzájomnej súčinnosti učiteľky a dieťaťa, v ktorej učiteľka ovplyvňuje dieťa cez jeho vnútorné psychické podmienky a dieťa ovplyvňuje učiteľku pri výbere stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti.

Ukážka pohybových a relaxačných cvičení v triede 3 – 6-ročných detí je uvedená v prílohe č. 2.

13. Prierezové témy

Ilona Uváčková – Daniela Valachová – Katarína Guziová – Mária Králiková
– Eva Mujkošová – Janka Martinovičová – Oľga Filáková – Jana Kimličková

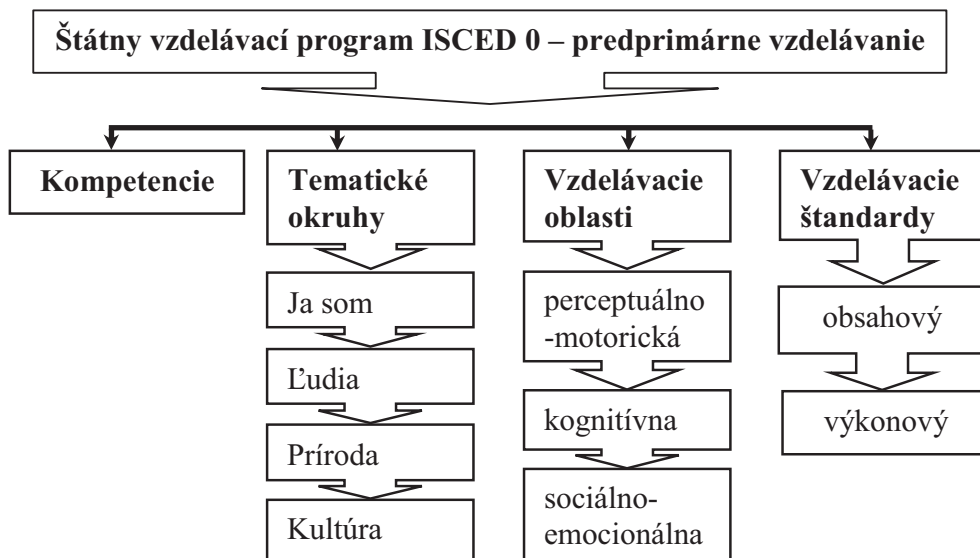
V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sú integrované prierezové témy, ktoré sa prelínajú vo všetkých:

- kompetenciách,
- tematických okruhoch – Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra,
- vzdelávacích oblastiach – perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej,
- vo vzdelávacích štandardoch – obsahových a výkonových.

Možno ich realizovať ako integrovanú súčasť naprieč celým obsahom výchovy a vzdelávania a plánovať/projektovať v učebných osnovách aj v rámci profilácie (v súlade s koncepcným zámerom rozvoja školy) materskej školy v školskom vzdelávacom programe.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sú integrované tieto prierezové témy:

- osobnostný a sociálny rozvoj,
- ochrana života a zdravia,
- dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke,
- environmentálna výchova,
- mediálna výchova,
- multikultúrna výchova,
- výchova k tvorivosti,
- predčitateľská gramotnosť a gramotnosti vo všeobecnosti,
- informačno-komunikačné technológie.



Príklad: materská škola sa v školskom vzdelávacom programe **profiluje** (výraznejšie sústreďí) **na environmentálnu výchovu**. Využije možnosti, ktoré jej ponúka blízke chránené krajinné prostredie a premietne ich **v rovine vlastných vzdelávacích štandardov** (obsahových aj výkonových) **do učebných osnov**.

Z učebných osnov sa environmentálna výchova formulovaním výchovno-vzdelávacích cieľov premieta do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti, čím v realizačnej rovine napomáha rozvíjaniu osobnosti dieťaťa v danej téme (v tomto konkrétnom prípade sa viaže k environmentálnej výchove). Prierezová téma tak neostane vo formálnej rovine (len v profilácii) v školskom vzdelávacom programe.

Príklad: v blízkosti MŠ je funkčné detské dopravné ihrisko. MŠ môže využiť jeho existenciu na plánovanie a realizovanie prierezovej témy **dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke**. Uvedenú prierezovú tému môže aplikovať (priam sa jej ponúka) aj materská škola, ktorá sa nachádza v časti obce, mesta so zvýšeným dopravným ruchom, prípadne frekventovanejším bicyklovaním a pod.

Každá prierezová téma má byť zastúpená v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu aspoň v minimálnom rozsahu tak, ako je to dané v obsahových a výkonových štandardoch v štátnom vzdelávacom programe. **Výber spôsobu uskutočňovania prierezových tém je výlučne v kompetencii každej materskej školy.** Predpokladom didakticky účinnej realizácie každej prierezovej témy je uplatňovanie aktivizujúcich, interaktívnych metód a zážitkového a skúsenostného učenia sa.

13. 1 Osobnostný a sociálny rozvoj

V materskej škole má dieťa vytvorené podmienky na osobnostný¹ a sociálny² rozvoj. Rôznymi stratégiami a učebnými pomôckami učiteľ napomáha utvárať a rozvíjať základy jeho osobnej integrity, prosociálneho cítenia a správania sa a harmonického spolunažívania detí a dospelých.

Dieťa nadobúda osobné a sociálne spôsobilosti a osobnostné kvality, ktoré pozitívne pôsobia aj na jeho kognitívny rozvoj v hrách a iných výchovno-vzdelávacích činnostiach, ktoré sú zamerané na rozvíjanie a podporovanie sebaúcty, sebadôvery, sebareflexie (spoznávanie seba a rozmyšľanie o sebe samom), prevzatie zodpovednosti za svoje správanie (aj ako prevencia proti agresivite a šikanovaniu) a rešpektovanie ľudských práv. Od učiteľky sa vyžaduje bezpodmienečné rešpektovanie a prijímanie dieťaťa takého, aké je.

Rozvoj osobnosti dieťaťa/detí spočíva **v utváraní vlastnej identity a dôležitých osobnostných vlastností a postojov**, ale aj v podporovaní, rozvíjaní a skvalitňovaní jeho/ich **osobnostných a sociálnych kompetencií**:

- poskytovaním priestoru a možností kontroly ich vlastných činností a činov, ako aj činností a činov celej skupiny,
- vyzývaním na vyjadrenie svojich skúseností, postojov, názorov, citov a presvedčení,

¹ Oblasť **osobného rozvoja** zahŕňa individuálny sebarozvoj a rozvoj ostatnými. Rozvíjaniu napomáhajú rôzne programy, nástroje a metódy na dosahovanie cieľov, napr. rozvíjanie a podporovanie:

- sebauvedomovania,
- poznania seba samého,
- silných stránok osobnosti,
- osobnostného potenciálu,
- životného štýlu, alebo kvality života,
- splnenia túžby,
- definovania a realizovania plánov osobného rozvoja.

² **Socializácia** je postupné začleňovanie jednotlivca do spoločnosti prostredníctvom napodobňovania a identifikácie, najprv v rodine, ďalej v malých spoločenských skupinách až po zapojenie sa do najširších, celospoločenských vzťahov. Je výsledkom sociálneho učenia sa, procesom nadobúdania/získavania/ovládania/zvládania/vykonávania sociálnych noriem, poznatkov, návykov, postojov a dispozícií k príslušným sociálnym roliam a dotváranie osobnostných rysov. Ide o učenie sa sociálnym roliam. Cieľom sociálneho učenia je akceptovanie jedincom uznávaných hodnôt spoločnosťou a zbavovať sa neuznávaných hodnôt. Obdobou takéhoto socializačného procesu je adaptačný proces, ktorým prechádza napr. dieťa v materskej škole, či zamestnanec na pracovisku.

Obsah socializácie je daný:

- spôsobom života v určitej spoločnosti,
- potrebou zmien v meniacej sa spoločnosti.

- umožňovaním prezentovať svoju identitu (objaviť seba samého), svoje charakteristické kvality a podporovaním ľudskosti (humánnosť napr. kladné črty),
- iniciovaním uvedomovania si jedinečnosti svojej osobnosti a osobností ostatných,
- podporovaním akceptovania iných kultúr, interkultúrnych a multikultúrnych rozdielov medzi deťmi,
- podporovaním dodržiavania vzájomne dohodnutých pravidiel,
- napomáhaním rozvoja a uvedomovania si dôsledkov vlastného správania a konania na základe reflexie,
- umožňovaním vyjadriť hodnotiace závery a dôsledky na správanie sa a konanie iných detí,
- umožňovaním situačne sa rozhodovať a niesť adekvátnu zodpovednosť,
- rešpektovaním individuálnych, ale aj momentálnych osobných dispozícií,
- podporovaním verbálnej (využívanie rôznych foriem rozhovorov, napomáhanie deťom klásť si vzájomne otázky) a neverbálnej komunikácie (pohľadkanie, mimika, gestikulácia atď.),
- iniciovaním vlastných myšlienok,
- akceptovaním návrhov riešenia vzniknutých situácií,
- podporovaním sebaistoty v rôznych učebných situáciách,
- podporovaním rešpektovania a dodržiavania základných pravidiel správania sa a slušnosti pri komunikácii,
- iniciovaním k vzájomnému rešpektovaniu individuálnych osobitostí, chápaniu a empatickému správaniu sa k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- podporovaním vzájomného počúvania sa,
- podporovaním vzájomnej spolupráce a pomáhania si,
- podporovaním nenásilného riešenia konfliktov s inými deťmi,
- podporovaním a uľahčovaním prijať kompromis (dohoda, dohovor, hlasovanie, vyjednávanie, žrebovanie),
- napomáhaním získať dôveru v seba samých,
- hodnotením, posudzovaním podľa vopred definovaných a deťmi oboznámených kritérií (argumentovanie a porovnávanie vzhľadom na konkrétne dieťa),
- využívaním a vytváraním priestoru na vzájomné hodnotenie sa detí podľa vopred stanovených kritérií (individuálne, párové, skupinkové, celoskupinové hodnotenie činností, aktivity, produktov/artefaktov/myšlienok, výkonov atď.),
- vyjadrovaním pozitívnych očakávaní,
- vyjadrovaním hodnotiacich súdov (argumentačné zdôvodňovanie a porovnávanie vzhľadom na konkrétne dieťa),
- hodnotením každého jedinca zvlášť/osobitne, činností vo vzťahu k stanoveným cieľom a sledovaným kritériám,
- hodnotením dodržiavania vzájomne dohodnutých pravidiel,
- oceňovaním činnosti detí, ich ochoty, osobného úspechu pri objavovaní a učení sa,
- poskytovaním času na reflektovanie prežitého a nadobudnutého,
- podporovaním sebahodnotenia, sebaaprezentovania, sebarozvoja (schopnosť hodnotiť vlastný učebný výkon, poznatky a spôsobilosti, hodnoty a postoje, napr. čo nové sa naučil, nadobudol, získal, čo pochopil, čomu nerozumel, ako sa cítil, ako sa naplnili jeho očakávania, čo by zmenil, čo sa mu podarilo a čo nie atď.),
- podporovaním prezentovania príkladov z reálneho života, vlastných skúseností, literárnych a mediálnych zdrojov,
- umožňovaním spontánneho a samostatného hodnotenia učebných situácií, realizovaných aktivít,
- inšpirovaním vlastnou aktívnou angažovanosťou a potrebou napredovania v rozvoji,

- oslovovaním vhodným/adekvátnym spôsobom (bez osočovania),
- povzbudzovaním pri chybe (akceptovanie práva robiť chyby), pobádaním pokračovať v činnosti a vyhýbať sa robeniu chýb,
- prejavovaním prívetivosti (srdečnosť) a empatie voči všetkým,
- nepoužívaním odsudzujúcich, znevažujúcich vyjadrení, poznámok, komentárov,
- účinným eliminovaním rušivých momentov,
- vzájomným vytvorením a dohodnutím pravidiel,
- dbaním na dodržiavanie vzájomne dohodnutých pravidiel,
- podporovaním tolerancie a eliminovaním náznakov výsmechu (voči niektorému dieťaťu, deťom),
- rešpektovaním rozdielov, napr. motorických, kognitívnych, kultúrnych, sociálnych a iných,
- podporovaním spolupatričnosti a solidarity.

13. 2 Ochrana života a zdravia

Inovatívne teoretické poznatky, uznanie múdrosti predkov a každodenné životné skúsenosti spôsobili zmeny v myslení a názoroch na pojem *zdravie*³. Nazeráme naň v oveľa širších súvislostiach, než ako to bolo v tradičnom ponímaní. Hovoríme o zdravom životnom štýle, zdravej strave, o zdravých medziľudských vzťahoch, ale tiež aj o zdravej krajine, zdravom lese, zdravom meste či zdravej škole.

Výchova k zdravému spôsobu života je jednou zo súčastí podpory zdravia, čo predpokladá, že by mala byť súčasťou života každej školy. Výchova k zdraviu sa nerovná pojmu podpora zdravia. Kým výchova k zdraviu obsahuje presne stanovené okruhy, témy, ktoré je možné dopĺňať a obmieňať, podpora zdravia je obsahovo vnímaná ako *aktivity akéhokoľvek druhu v záujme zdravia*. (Wiegerová, Bicková, 2004)

Výchovu k zdravému životnému štýlu je možné chápať ako vzájomnú interakciu zdravej výživy ↔ zdravého pohybu ↔ vnútornej pohody. Je zameraná na nadobúdanie základných pravidiel ochrany zdravia a zabezpečovanie ich uplatňovania, napr.:

- poznávanie samého seba, svojich potrieb, čo je pre telo vhodné (potrebné/dobré) a čo nie,
- získavanie poznatkov o zdravom životnom štýle,
- podporovanie a rozvíjanie vhodných hodnôt a postojov zdravého spôsobu života,
- rozvíjanie spôsobilostí napomáhajúcich k samostatnému rozhodovaniu sa v rôznych situáciách,
- podporovanie ochrany svojho zdravia a zdravia iných,
- riešenie modelových situácií ohrozujúcich zdravie.

Zdravá výživa⁴ je jednou zo zložiek životosprávy. Významnou mierou ovplyvňuje zdravý rast a vývoj organizmu. Existuje mnoho dôkazov o vplyve výživy od najútlejšieho veku na prevenciu ochorení v neskoršom veku. Detský organizmus potrebuje pestrú a plnohodnotnú

³ **Zdravie** je telesné, duševné a sociálne blaho. Je to forma existencie organizmu, dynamický proces, opak choroby, avšak nie je trvalým a nepremenným stavom. V zdravej spoločnosti sa môže vyvíjať zdravý jedinec a zdraví jedinci tvoria zdravú spoločnosť. Svetová zdravotnícka organizácia definuje zdravie ako *stav kompletnej fyzickej, duševnej a sociálnej pohody a nielen ako stav neprítomnosti choroby a slabosti*. Pojem zdravie je základným pojmom všeobecnej biológie a medicíny.

⁴ Väčšina ľudí význam **zdravej výživy** podceňuje. Môže však rozhodnúť o zdraví (telesnom i duševnom), či chorobe. Je vedecky dokázané, že funkcie mozgu, či svalov je možné ovplyvniť stravou. Aj to je dôvod, prečo sa naozaj neoplatí ignorovať pojem *zdravá výživa*.

stravu. Jednostrannosť stravovania môže zapríčiniť významné poruchy organizmu⁵. Odborníci na výživu radia ponúkať deťom na konzumovanie potraviny rôznych chutí, tvarov, farieb a konzistencie v prirodzenej podobe. K vhodnému a zdravému stravovaniu detí patrí aj **pitný režim**⁶. Malinovky a sladené nápoje, obsahujúce kofeín⁷ (kolové nápoje), sú pre deti obzvlášť nebezpečné. Z organizmu dieťaťa sa kofeín odbúrava oveľa pomalšie ako z organizmu dospelého, takže aj jeho menšia dávka môže vyvolať nepozornosť, vyrušovanie, odmietanie autority dospelého – učiteľky.

Pravidlá výživy (pyramída výživy):

- pravidelný stravovací režim – päť až šesť jedál denne, energeticky primeraných,
- optimálny/dostatočný denný príjem tekutín – čistá voda, ovocné čaje a šťavy atď.,
- optimálny/dostatočný denný príjem bielkovín – mlieko, mliečne výrobky, mäso z hydiny atď.,
- konzumácia zeleniny a ovocia minimálne 3x denne,
- optimálny denný príjem vlákniny – celozrnný chlieb a pečivo, obilniny, strukoviny, olejnaté semená a sója.

Časté chyby vo výžive detí:

- nedostatočný príjem tekutín,
- nedostatočná spotreba mlieka a mliečnych výrobkov,
- konzumácia malého množstva ovocia a zeleniny,
- konzumácia nadmerného množstva živočíšnych tukov – maslo, masť, masťné jedlá,
- konzumácia nadmerného množstva cukrovínok, sladkostí,
- konzumácia nadmerného množstva údenín, presáľanie,
- nevhodne rozvrhnuté prijímanie stravy počas dňa – slabé raňajky a silné večere,
- nedostatok pokoja, náhlenie, nervozita pri jedle, nedostatočné požitie stravy (rýchle prehĺtanie veľkých kusov).

Prostriedky smerujúce k zdravej výžive detí:

- spolupráca pedagogických zamestnancov so zamestnancami školskej jedálne a rodinou,
- rešpektovanie individuálnych stravovacích potrieb jednotlivých detí,
- prevencia a náprava nevhodných stravovacích návykov detí,
- zabezpečenie dostatočného príjmu tekutín počas dňa,
- pokojné, kultúrne, estetické prostredie školskej jedálne,
- nadobúdanie kultúrnej praxe stolovania a stravovania (návyky kultúrneho stolovania),
- zabezpečenie vhodných prevádzkových a hygienických podmienok na stolovanie a stravovanie,
- rozpracovanie prierezovej témy na podmienky konkrétnej materskej školy,
- zaraďovanie článkov do interných školských časopisov a na web-stránkach materských škôl,

⁵ Keď sa dieťa učí prijímať/jesť tuhú stravu, dominujú u neho dva chuťové vnemy – sladké a slané. Ak ho budeme učiť reagovať na tieto vnemy v neúmernej miere, nadobudne návyk na uprednostňovanie týchto chutí. Napríklad, ak budeme deťom sladit' čaj, naučíme ho sladit', ak mu osolíme zeleninu – neslanú nezje. Ďalšou dominantou sú zrakové vnemy.

⁶ **Pitný režim** je doplňovanie tekutín, ktoré organizmus stráca. Pre zachovanie jeho zdravia je nutné udržať rovnováhu medzi príjmom a výdajom tekutín. Doplniť tekutiny (napit' sa) by sa mali skôr, ako organizmus pocíti smäd. Spätinou väzbou dostatku tekutín v organizme je množstvo a sfarbenie moču (tmavý moč znamená nedostatok tekutín). Organizmus človeka by mal byť zásobený 2 – 3 litrami tekutín, vrátane tekutín získaných zo stravy (ovocie, zelenina, polievka, mliečne výrobky a podobne). Optimálny pitný režim znamená príjem tekutín počas celého dňa (aj v noci).

⁷ Kofeín obsahujú napríklad kolové a stimulačné nápoje, káva, čaj i čokoláda. Spôsobuje nedostatočné vstrebávanie vápnika a negatívne ovplyvňuje vývoj kostí a zubov.

- uskutočňovať besedy v materskej škole (triedne aktivity a pod.) s odborníkmi na zdravú výživu, starostlivosť o zdravie, zdravý vývoj detí, stomatólogom, alergológom, prevencia v očkovaní detí a pod.,
- osveťa nástenkami pre zákonných zástupcov.

Návrh tém na realizáciu aktivít podporujúcich zdravú výživu:

- Starám sa o svoje zdravie
- Tajomstvo môjho tela
- Čistota pol života, alebo nepriatelia môjho tela
- Dobrú chuť prajem
- Poznávam zdravé potraviny
- Nie je pyramída ako pyramída
- Dary našej prírody
- Mliečne dobrodružstvo
- Zúbky ako perličky

Pravidelná fyzická aktivita⁸, pohyb dieťaťa v materskej škole má byť každodenný, spontánny aj organizovaný. Učiteľ by mal iniciovať u detí záujem a ochotu pohybovať sa rôznorodými spôsobmi a v rozmanitých prostrediach. Pohyb a šport by sa mali stať ich dôležitou súčasťou života:

- sú základnými biologickými potrebami dieťaťa – ak potreba pohybu nie je splnená, dieťa nie je uspokojené,
- prispievajú k duševnej i fyzickej pohode, zvyšujú sebavedomie,
- posilňujú imunitu,
- umožňujú deťom prezentovať svoju identitu a svoje charakteristické fyziologické kvality,
- napomáhajú nadväzovať priateľstvá,
- napomáhajú dodržiavať pravidlá (aj vzájomne dohodnuté),
- napomáhajú uvedomovaniu si dôsledkov vlastného konania a správania sa na základe reflexie,
- napomáhajú tolerancii a prispôbovaniu sa (dodržiavanie pravidiel tímu, tímovej hry) v tímovej hre,
- napomáhajú vyrovnáť sa s neúspechom a prehrou,
- sú ideálnou prevenciou nadváhy,
- podporujú metabolizmus (trávenie a vylučovanie, napríklad činnosť čriev, potných žliaz),
- podporujú činnosť srdca, ciev, pľúc a ostatných orgánov tela.

Deťom chýbajú prirodzené možnosti na pohyb. Preto im je učiteľka povinná zabezpečiť a ponúkať zábavný a dostatočne intenzívny **pohybový program** (zaraďovanie pohybových a relaxačných cvičení aj viackrát v priebehu dňa, využívanie pobytu vonku na rozvíjanie základných pohybových a špeciálnych pohybových spôsobilostí detí), ktorý bude rozvíjať ich telesnú zdatnosť a psychickú odolnosť a zároveň poskytne radosť, zábavu. Iba tak sa **pravidelná fyzická aktivita stane súčasťou ich životného štýlu**, niečím, bez čoho deti – budúci dospelí nebudú chcieť byť.

⁸ Pravidelná fyzická aktivita je užitočná pre srdce a myseľ človeka. Znižuje pravdepodobnosť výskytu srdcových ochorení a mozgovej porážky, zlepšuje cirkuláciu krvi telom (cez pľúca, srdce a ďalšie orgány a svaly tak fungujú lepšie) a schopnosť organizmu využívať kyslík, poskytuje energiu pre aktívny spôsob života. Pomáha znižovať tlak krvi, zvládať stres a napätie, umožní organizmu človeka odychovať a prospieva spánku. Spolu s vhodným stravovaním udržiava telesnú hmotnosť a prispieva k celkovej kvalite života.

Návrh tém na realizáciu aktivít podporujúcich zdravý pohyb:

- Čo sa v mojom tele skrýva
- Starám sa o svoje telo
- Moje telo v pohybe

Psychohygienu⁹, vnútorná pohoda, je dôležitou oblasťou, ktorej sú učiteľky v materskej škole povinné venovať pozornosť zabezpečovaním a vytváraním podmienok:

- špecifikovaním činností detí s rozdielnou náročnosťou,
- podporovaním angažovania sa každého dieťaťa,
- rešpektovaním individuálneho tempa detí a rozdielov v ich schopnostiach,
- akceptovaním potrieb detí – rešpektovaním ich vývinových osobitostí z hľadiska fyziologického a psychického (napríklad potrebu odpočinku, schopnosť udržať pozornosť),
- poskytovaním priestoru a času na vlastnú motiváciu konania detí,
- pravidelným striedaním, prispôsobovaním času na pohybové aktivity, cvičenie, relaxáciu, striedanie aktívnych činností s oddychom (striedať aktívne činnosti s oddychom (relaxačné chvíľky),
- dávaním spätnej väzby deťom, priebežným kontrolovaním porozumenia pokynom, požiadavkám, návrhom, dohodám, diskusiám,
- overovaním, ako deti zvládajú, ovládajú, vykonávajú zdravotné cviky, pohybové a relaxačné cvičenia, aby si uvedomovali, že činnosti, ktoré vykonávajú, majú význam,
- spolupracovaním s rodičmi tak, aby ich konanie bolo v súlade s hlavnými myšlienkami a cieľmi výchovy k zdravému spôsobu života.

Návrh tém na realizáciu aktivít podporujúcich vnútornú pohodu – psychohygienu:

- Moje telo oddychuje
- Robím to, čo ma zaujíma – baví (deti sa podieľajú, spolurozhodujú o výbere doplnkových záujmových aktivít, činností, krúžkov)

Stratégie výchovno-vzdelávacích činností smerujúce k uplatňovaniu prierezovej témy:

- hry a hrové aktivity, zážitkové a skúsenostné učenie sa, kooperatívne učenie sa, skupinové činnosti, hranie rolí, manipulácia s predmetmi, triedenie, interpretácia zistení, pozorovanie, porovnávanie, diskusia, opis, rozhovor, experimentovanie, pokus,
- špirálové učenie sa (opätovné opakovanie a postupné prehĺbovanie učiva v nasledujúcich ročníkoch materskej školy vždy na náročnejšej úrovni umožní deťom ľahšie sa orientovať a vnímať súvislosti medzi prostredím, v ktorom žijú, svojím denným stravovacím, pitným a pohybovým režimom a vnútornou pohodou),
- reálie a reálne situácie,
- metóda konceptuálneho mapovania, brainstorming, metóda hlasného uvažovania, slovné, názorné a praktické metódy, metóda tvorivej dramatiky atď.

Ciele prierezovej témy ochrana života a zdravia je možné dosahovať realizovaním napr. viactýždňových tematicky zameraných činností (projektov), na ktoré budú nadväzovať ďalšie výchovno-vzdelávacie činnosti – realizované vo všetkých organizačných formách denného poriadku. Veľkú pozornosť je potrebné venovať aktivizácii – zapojeniu rodičov detí. Bez ich účasti nedocielime skutočné zmeny v postojoch detí. **Učiteľka by mala byť príkladom. Starostlivosť o zdravie a dodržiavanie zdravého spôsobu života je nutnosťou aj trendom budúcnosti.**

⁹ **Psychohygienu** je duševná hygiena, mentálna hygiena – súhrn podmienok potrebných na zabezpečenie duševného zdravia, psychickej pohody a výkonnosti.

Dôležité dátumy, ktoré je možné zakomponovať do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti:

- 28. septembra – Svetový deň mlieka v školách
- 22. marca – Svetový deň vody
- 7. apríla – Svetový deň zdravia; Deň narcisov
- 10. mája – Svetový deň pohybom ku zdraviu
- 23. mája – Svetový deň mlieka, Svetový deň výživy
- Tretí júnový týždeň – týždeň zdravia

13. 3 Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke

Doprava¹⁰ je neodmysliteľnou súčasťou života každého človeka, ktorý je deň čo deň účastníkom cestnej premávky. Akýkoľvek pohyb človeka súvisiaci s dopravou je nemysliteľný bez adekvátneho poznania a rešpektovania pravidiel cestnej premávky.

Úlohou dopravnej výchovy je postupne pripraviť deti na samostatný pohyb v cestnej premávke, s dôrazom na etické princípy, ako chodcov, cyklistov alebo kolobežkárov a korčuliarov, či cestujúcich v osobných a hromadných dopravných prostriedkoch i budúcich vodičov a dodržiavanie pravidiel **vidieť a byť videní**.

V materskej škole sa vzhľadom na nadväznosť obsahu dopravnej výchovy v základnej škole **zameriavame najmä na:**

- rozvíjanie schopnosti detí pozorovať, orientovať sa v dopravnom priestore materskej školy a reflektovať/hodnotiť vzniknuté situácie z hľadiska bezpečnosti,
- nadobúdanie/získavanie, zvládanie, ovládanie, vykonávanie, využívanie poznatkov a spôsobilostí pravidiel bezpečnosti a ochrany zdravia v cestnej premávke v praktických činnostiach,
- nadobúdanie/získavanie poznatkov o funkciách dopravy ako riadeného systému vymedzeného všeobecne záväznými právnymi predpismi,
- monitorovanie rešpektovania/dodržiavania pravidiel cestnej premávky pri chôdzi, či jazde na bicykli, kolobežke, korčuliach,
- nadobúdanie, ovládanie, vykonávanie zásad bezpečného správania sa v cestnej premávke,
- objavovanie a nachádzanie funkčnosti a významu technických zariadení ovplyvňujúcich bezpečnosť cestnej premávky, napr. svetelných signalizačných zariadení,
- konfrontovanie príkladov z virtuálnych a reálnych dopravných situácií,
- zvládanie, ovládanie, vykonávanie základných taktických¹¹ prvkov chôdze a jazdy v cestnej premávke,
- zvládanie, ovládanie, vykonávanie techniky chôdze a jazdy na bicykli, kolieskových korčuliach, kolobežkách, trojkolkách,
- nadobúdanie poznatkov o význame technického stavu a údržby dopravných prostriedkov pre bezpečnú jazdu v cestnej premávke a v praktických činnostiach,

¹⁰ Okrem pozitívnych stránok, ktoré so sebou doprava prináša, najmä v zmysle uspokojovania materiálnych a kultúrnych potrieb človeka, má doprava a motorizmus aj veľa záporných stránok. Jednou z najzávažnejších negatívnych stránok od samých začiatkov vzniku automobilizmu až po dnešok to boli a sú dopravné nehody. Pri dopravných nehodách dochádza k stratám na životoch, k závažným nepriaznivým dôsledkom na zdraví, často s trvalými následkami. Neúmerný je počet dopravných nehôd, ktorých účastníkmi sú deti. Negatívom je aj skutočnosť, že deti sú účastné **antivýchovy**, napr. v situáciách, keď dospelí, ktorí im majú byť vzorom, prechádzajú cez frekventovanú cestu na červený svetelný signál semaforu (príp. k tomu nútia aj deti), alebo majú skúsenosť s bezohľadnosťou cyklistu, korčuliara, motorkára atď.

¹¹ taktický – premyslený ohľadom účelnosti a dosiahnutia vytýčeného cieľa/optimálneho výsledku (príprava, plánovanie, informačné zdroje, určenie zodpovedného vedúceho (kompetencie), kľúčové miesta z hľadiska bezpečnosti, prestávky na odpočinok, spôsob realizácie, organizovanie/riadenie aktivít súvisiacich s dopravou a pod.)

- zvládanie vykonávania základnej údržby, napr. kolobežky, bicykla, trojkolky (napr. odstránenie nečistôt, monitorovanie stavu bŕzd, zvončeka, pneumatík, vhodné odloženie),
- nadobúdanie/získavanie poznatkov o význame a úlohe policajtov pre bezpečnú a plynulú premávku na cestách,
- nadobúdanie/získavanie poznatkov o význame a úlohe integrovaného záchranného systému – linka č. 112 (hasiči, rýchla zdravotnícka pomoc, polícia),
- nadobúdanie/získavanie poznatkov a elementárnych spôsobilostí súvisiacich so zásadami správania sa a poskytovaním prvej pomoci zranenej osobe pri dopravnej nehode.

Návrh zamerania aktivít:

- problematika chodca,
- problematika cyklistu,
- problematika korčuliara,
- problematika kolobežkára,
- hodnoty a postoje účastníka cestnej premávky,
- taktika bezpečného správania sa a konania v cestnej premávke s dôrazom na rešpektovanie dopravných predpisov (napr. dopravné značenie, dopravné značky, signalizácia dopravného policajta, výber bezpečného miesta na hranie sa detí, bicyklovanie, zastavovanie vozidiel policajtom¹² v rovnošate – zdvihnutím ruky, zdvihnutým zastavovacím terčom, alebo svetidlom vyžarujúcim svetlo červenej farby, ktorým pohybuje v hornom polkruhu a zastavovanie vozidiel zamestnancami dráhy zdvihnutou rukou, prípadne použitím zastavovacieho terča, zastavovanie vozidiel vedúcim organizovaného útvaru/skupiny detí¹³) a využívanie reflexných bezpečnostných a ochranných prvkov (reflexná vesta a reflexné prvky na oblečení, prilba, chrániče kĺbov kolien, laktov, prstov na rukách a pod.),
- technika chôdze – pravá strana chodníka, ľavá vozovky,
- technika prechádzania cez vozovku – prechod pre chodcov (pozrieť sa najskôr vľavo, potom vpravo),
- technické podmienky cestnej premávky,
- svetelné a zvukové výstražné signály (pohotovostné vozidlá – sanitky, policajné vozidlá, hasiči, doprovodné vozidlá, pracovné stroje; signalizácia križovatiek, železničných priecestí, tunelov, dopravných zátaras a pod.),
- rozlišovanie dopravných prostriedkov z hľadiska pohybu, vzhľadu, účelu atď. a osôb, ktoré sú oprávnené na ich vedenie (napr. osobného automobilu, nákladného auta, vodiča električky, trolejbusu, traktorista, kombajnista, motorkár, bicyklista),
- orientácia dieťaťa v dopravných situáciách – odhadovanie vzdialeností dopravných prostriedkov vzhľadom na vlastnú osobu (blízko, ďaleko, približuje sa, vzdďaľuje sa a pod.),
- vhodnosť správania sa a konania v dopravných prostriedkoch hromadnej prepravy,
- praktické výcviky – dopravné ihriská (napr. jazdy zručnosti na kolobežkách, trojkolkách, bicykloch, kolieskových korčuliach, skateboardoch),
- následky nevhodných/neadekvátnych rozhodnutí a konaní v cestnej premávke,
- linky tiesňového volania (upozorniť deti na zákaz ich zneužívania, nie sú na hranie),

¹² § 13 vyhlášky MV SR č. 9/2009 Z. z., ktorou sa vykonáva zákon o cestnej premávke a o zmene a doplnení niektorých zákonov

¹³ V súlade s § 63 ods. 2 písm. b) zákona č. 8/2009 Z. z. o cestnej premávke a o zmene a doplnení niektorých zákonov, oprávnenými osobami na zastavenie vozidiel sú aj učiteľky materskej školy (vedúci organizovaného útvaru školskej mládeže alebo organizovanej skupiny detí, ktoré nepodliehajú povinnej školskej dochádzke, alebo sprievodca osôb so zdravotným postihnutím pri prechádzaní cez vozovku) a v súlade s § 13 ods. 3 vyhlášky MV SR č. 9/2009 Z. z., ktorou sa vykonáva zákon o cestnej premávke a o zmene a doplnení niektorých zákonov dávajú znamenie na zastavenie vozidla zdvihnutou rukou, ak v tejto vyhláške nie je ustanovené inak; smú však používať aj zastavovací terč (č. Z 5b).

- overovanie pochopenia nadobúdaných, získaných poznatkov a spôsobilostí detí napr. v rámci projektu „Detský vodičák“, riešením detských uzatvorených i otvorených edukačných programov, konzultovaním informácií získaných z rozličných zdrojov¹⁴.

Ukážka projektu *Detský vodičák* je uvedený v prílohe č. 3.

13. 4 Environmentálna výchova

Mostom od bezmyšlienkovitého zasahovania do prírody k vytvoreniu individuálneho hodnotového poriadku vo vzťahu k nej sa stala **environmentálna výchova**¹⁵.

Ciele environmentálnej výchovy:

- vytvoriť nové vzory správania sa jednotlivcov, skupín a spoločností vo vzťahu k životnému prostrediu,
- poskytovať každému možnosť získať poznatky, hodnoty a schopnosti pre ochranu životného prostredia,
- podporiť vedomie starostlivosti o hospodárske, sociálne, politické a ekologické súvislosti v mestách a na vidieku.

K základným pravidlám environmentálnej výchovy patrí:

- životné prostredie vnímať v jeho celistvosti – prírodné a vybudované technologicky a sociálne,
- hlavné aspekty v oblasti životného prostredia sledovať z miestneho, regionálneho, národného a medzinárodného hľadiska, aby mohli deti získať pohľad na životné prostredie v rôznych geografických oblastiach,
- sústrediť sa na terajšie a budúce možné situácie životného prostredia,
- podporovať význam a potrebu miestnej, národnej a medzinárodnej spolupráce pri prevencii a riešení problémov životného prostredia,
- umožniť deťom, aby sa mohli podieľať na plánovaní svojej učebnej skúsenosti v oblasti environmentálnej výchovy,
- vyzdvihnúť komplexnosť problémov životného prostredia, a tým aj nutnosti rozvíjať kritické myslenie a schopnosť riešenia problémov,
- využívať najrôznejšie okolnosti a široké spektrum učebných postupov na výučbu o životnom prostredí a vychádzajúc z neho sa sústrediť na praktické činnosti a skúsenosti z prvej ruky.

V environmentálnej výchove postupne dochádza k posunu od dôrazu na ochranu prírody, cez ochranu životného prostredia až k súčasnému konceptu trvalo udržateľného rozvoja.

Udržateľný koncept zahŕňa:

- prepojenie ekologických, ekonomických a sociálnych aspektov,
- rozumné využívanie limitovaných zdrojov,

¹⁴ Priatelia, knihy rôzneho zamerania a žánrov, súrodenci, rodičia, rovesníci, televízia, internet, vlastná individuálna životná skúsenosť, edukačné programy, časopisy, plagáty, fotografie, výtvarné diela, pexeso, obrázkové skladačky, omaľovánky, vnemové/zmyslové hry, tvorba dopravných kalendárov *Bezpečný rok na ceste*, či dopravných novín, trojrozmerných objektov *Urob si svoje okolie bezpečnejšie*, nácvik dopravných pesničiek, hranie scénok, divadelných predstavení s dopravnou problematikou pre rodičov a pod.

¹⁵ Pojem „environment“, ktorý v angličtine znamená prostredie, okolie, prvýkrát zaznel ako „environmental education“, čiže **environmentálna výchova** na konferencii UNESCO v Tbilisi v roku 1977 v snahe pôsobiť proti vytrácaniu sa vedomého a zodpovedného prístupu k prírode a sprostredkovať rozvoj chápania prírodných procesov a vytvárania hodnotových systémov. Na tejto konferencii boli vytýčené jej ciele a pravidlá.

- ochranu prostredia pred znečisťovaním a odpadmi.

Výchova k udržateľnosti si vyžaduje:

- dobrú kooperáciu v rámci školy, úzku spoluprácu s inštitúciami verejného, privátneho, mimovládneho sektora, výmenu skúseností v rámci medzinárodnej spolupráce,
- participáciu dieťaťa na rozširovaní vlastného poznania prostredníctvom zhromažďovania, vytvárania, štruktúrovania a komunikovania nových faktov o interakciách (vzťahoch) prebiehajúcich v prírode a medzi prírodou a spoločnosťou,
- priestor a možnosť zažiť prírodu, spoznať jej hodnotu, precítiť jej krásu, ale najmä si vytvoriť zmysel pre spolupatričnosť s ňou a inými ľuďmi, naučiť sa byť solidárny so svetom chudoby a prejať zodpovednosť voči budúcnosti.

Výsledkom výchovy k trvalo udržateľnému spôsobu života je posun v hodnotovej orientácii. Neznamená to len pochopenie, ale hlavne schopnosť prijatia osobnej zodpovednosti a praktického uplatňovania hodnôt založených na úcte k životu.

Environmentálna výchova je **celoživotný, systematický proces formovania jedinca** od obdobia útleho veku až do dospelosti. Uskutočňuje sa v troch rovinách:

- **vo vzťahu k sebe:** rozvíja sa sebaúcta, sebadôvera, sebauvedomenie, rozvíja sa celá osobnosť človeka, podstatne sa mení environmentálne vedomie,
- **vo vzťahu k iným ľuďom:** rozvíja sa úcta a dôvera k iným ľuďom, ktoré sú základom skupinovej a aktívnej zodpovednosti,
- **vo vzťahu k životnému prostrediu:** rozvíja sa schopnosť chrániť, používať a podporovať lokálne a globálne životné prostredie.

Environmentálna výchova je¹⁶:

- výchova **o životnom prostredí** – učí ako poznávať životné prostredie, rozvíja chápanie prírodných a ľudských systémov a ich interakcií,
- výchova **prostredníctvom životného prostredia** – znamená opierať sa o životné prostredie ako zdroj učenia, získavania zručností, spôsobilostí (kompetencií). Ťažisko pritom leží na spoznávaní a skúmaní. Životné prostredie má funkciu stimulátora,
- výchova **pre životné prostredie** – formuje postoje a hodnoty, vedie k individuálnej zodpovednosti a pozitívnemu konaniu.

Environmentálna výchova v materských školách poskytuje priestor a neohraničené možnosti na vytváranie základov zodpovedného vzťahu človeka k životnému prostrediu. V rámci environmentálnej výchovy sa dieťa v rámci svojich vekových a individuálnych osobitostí oboznamuje s podstatou ekologických zákonitostí, rozvíja si estetické cítenie a formuje humánny a morálny vzťah k ochrane a tvorbe životného prostredia. Získava poznatky, spôsobilosti, formuje sa jeho hodnotová orientácia, postoje a správanie.

V rámci environmentálnej výchovy materská škola poskytuje dieťaťu možnosť **rozvíjať sa integrovane** vo všetkých oblastiach rozvoja:

- **v oblasti kognitívnej** – získať primerané poznatky o ochrane prírody, vypestovať si základné návyky ekologického konania, spoznávať prírodu a jej význam,

¹⁶ Túto zmenu priniesla Agenda 21 – dokument, ktorý bol v roku 1992 schválený na Konferencii OSN o životnom prostredí v Rio de Janeiro. Dokument poukázal na dôležitosť posunu od čisto prírodného k viac humanistickému chápaniu životného prostredia.

- **v oblasti sociálno-emocionálnej** – rozvíjať emocionálny vzťah k prírode, ochrane života, vnímať krásy prírody, vyjadriť svoje city k okoliu, naučiť sa niest' zodpovednosť za svoje konanie,
- **v oblasti perceptuálno-motorickej** – rozvíjať zmyslové vnímanie, koordináciu zmyslových a pohybových orgánov, rozvíjať motorické zručnosti a sebaobslužné pracovné návyky potrebné pri ochrane prírody a životného prostredia.

Poznatky dieťa získava na základe vlastných praktických činností, skúseností, priameho kontaktu s obklopujúcim ho prostredím, spája ich s poznatkami, ktoré už má. Dieťa skúma, báda obklopujúce ho prostredie, experimentuje v ňom a preniká tak do podstaty javov, procesov. Začína si postupne uvedomovať súvislosti a väzby.

Získané poznatky dieťa aplikuje vo svojom živote a tým si **rozširuje svoje kompetencie**:

- pozoruje, čo sa v obklopujúcom ho prostredí deje,
- skúma, báda prostredie,
- narába, manipuluje s prostredím,
- vytvára hypotézy, overuje ich,
- zaznamenáva, komunikuje zistenia,
- hodnotí,
- rozširuje svoje poznatky z rôznych zdrojov.

Pri realizovaní environmentálnej výchovy učiteľky dieťaťu ponúkajú **pomôcky**, ktoré:

- sú reálne, zodpovedajúce reálnej skutočnosti,
- vedú k dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov,
- sú primerané úrovni rozvoja dieťaťa,
- sú bezpečné,
- sú pútavé a zaujímavé pre dieťa,
- rozvíjajú poznanie, hodnoty, postoje dieťaťa,
- umožňujú dieťaťu stretnutie s vedou.

Pri realizácii environmentálne zameraných aktivít by mala učiteľka myslieť na to, aby aktivity neboli príliš verbálne a vzdialené od skutočného prežívania sveta dieťaťom.

Pred realizáciou každej environmentálne zameranej aktivity **učiteľka**:

- pripraví podnetné učebné prostredie,
- postará sa o materiálno-technické zabezpečenie,
- vytvorí priestor pre dieťa na:
 - priamu manipuláciu, bádanie, experimentovanie,
 - na tvorbu a kladenie otázok,
 - na komunikovanie myšlienok, interpretovanie zistení,
 - diskutovanie,
 - hodnotenie,
 - aktivizovanie dieťaťa,
 - rozvíjanie a uplatňovanie kritického a tvorivého myslenia.

Deti sa môžu učiť vnímať prírodu, poznávať ju, vytvárať si k nej postoje rôznymi spôsobmi, napríklad cez zmyslové vnímanie a poznanie. Prostredníctvom **zmyslových hier** má dieťa možnosť prírodu intenzívnejšie precítiť, a tak hlbšie preniknúť do obklopujúceho sveta. Prostredníctvom zmyslov dieťa nachádza cesty k harmonickému priblíženiu sa k prírode a jej lepšiemu porozumeniu. Prinášajú mu radosť, očarenie, podporujú rozvoj jeho fantázie.

Pred realizáciou zmyslových hier by **učiteľka** mala:

- premyslieť si dôkladne jej organizačné zabezpečenie,
- vyskúšať si aktivitu, činnosť, ktorú plánuje realizovať s deťmi,

- naladiť vhodnou motiváciou deti aj seba samú, prebudiť u nich záujem,
- vyhradiť si dostatočný čas, neponáhľať sa a nenáhliť deti,
- riadiť sa počasím pri ich realizácii v priamom prírodnom prostredí,
- vybrať vopred vhodné prírodné prostredie (aby bolo miesto, v ktorom sa dieťa môže voľne pohybovať a dotýkať prírody bezpečné),
- požiadať vopred rodičov, aby dali svojmu dieťaťu vhodné pohodlné oblečenie.

Pri realizácii environmentálnej výchovy je potrebné mať na pamäti, že prírodné prostredie je:

- tým najlepším a najvhodnejším miestom učenia sa, získavania skúseností, chápania súvislostí, tvorivého riešenia problémov,
- miestom hlbšieho rozvoja emocionality, prežívania, vytvárania si hodnotového systému,
- úžasným terapeutickým prostriedkom pri liečbe porúch pozornosti, odbúravaní stresu, predchádzaní obezity u detí,
- miestom, ktoré tvorí základ (fundament) pre rozvoj ekologicky gramotného človeka,
- miestom, ktorému sa určite oplatí venovať nepretržite veľkú pozornosť.

Námety na realizovanie environmentálnej výchovy

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie poskytuje dostatočný priestor na variovanie a nachádzanie nových možností realizácie environmentálnej výchovy v materskej škole.

Na inšpiráciu uvádzame niekoľko námetov edukačných aktivít s environmentálnym zameraním v prílohe č.4.

13. 5 Mediálna výchova

Telekomunikačná revolúcia 20. storočia a neustály, napredujúci vývoj digitálnych technológií, vrátane komunikačných, v 21. storočí vytvorili z mnohých hľadísk prevažne lukratívne¹⁷ mediálne prostredie. Médiá prebrali na seba úlohu v procese socializácie dieťaťa, zatiaľ čo pôsobenie rodičov zoslablo. Ovplyvňujú spoločnosť a jednotlivcov, ich hodnoty a postoje, množstvom a rôznorodosťou ponúkaných mediálnych obsahov a informácií.

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania (2009, ďalej len koncepcia) charakterizuje **mediálnu výchovu¹⁸ ako prostriedok získavania spôsobilostí orientovať sa v mediálnom svete.**

Mediálna výchova

- je zacielená na nadobúdanie/získavanie a využívanie poznatkov, spôsobilostí, kritického prístupu, schopností analyzovať, hodnotiť a tvoriť,
- je to proces získavania alebo neustáleho zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti vo vzťahu k vývoju médií a komunikačných technológií,
- dotýka sa užívateľov médií ako aj médií samotných,
- orientuje sa na využívanie informačných prostriedkov/médií¹⁹ (v literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi deleniami a definovaniami médií²⁰; najznámejšie je delenie na printové/tlačené a elektronické médiá),
- jej cieľom a výsledkom je **mediálna gramotnosť**.

¹⁷ lukratívne – výnosné, finančne výhodné, prinášajúce zisk

¹⁸ **Mediálna výchova** v procese celoživotného vzdelávania vo vzťahu k médiám a komunikačným technológiám je prostriedkom, ktorý ovplyvňuje a podporuje **ovládanie základných psychologických, vedomostných a technických kompetencií občanov**, a ktorého **cieľom je mediálne gramotná populácia**. Mediálna výchova (koncepcia, 2009) je celoživotným systematickým a cieľavedomým procesom **nadobúdania a získavania mediálnych spôsobilostí a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti**, ktorého hlavným cieľom je **podporovať zodpovedné využívanie médií a napomáhať rozvíjaniu kritických postojov vo vzťahu k mediálnym obsahom s dôrazom na morálne princípy a humanizmus**. Vo vzťahu k cieľom procesu mediálna výchova zasahuje a bude zasahovať tri úrovne osobnostného vývinu, a to **kognitívnu úroveň, psychomotorickú a afektívnu úroveň**.

Mediálna gramotnosť (konceptcia, 2009) je súbor spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutným predpokladom zodpovedného využívania médií a prístupu k nim, ktoré určujú proces komunikácie (prístup, hodnotenie/kritický postoj, analýza a tvorivosť) a ktoré formujú povedomie, kritické uvažovanie, ale aj schopnosť riešiť problémy.

Prvky, ktoré tvoria mediálnu gramotnosť, sú rozdelené do dvoch hlavných oblastí, z ktorých jedna je spojená s kritickým myslením a osobnou autonómiou, druhá s tvorivými a produkčnými spôsobilosťami. Základom a predpokladom osobnostného vybavenia je gramotnosť písania a čítania, **vo vzťahu k médiám je to audiovizuálna a digitálna gramotnosť**.

Mediálna výchova, ako aj výchova všeobecne, sa nezaobíde bez spoluúčasti všetkých zúčastnených vo výchove a vzdelávaní (detí, rodičov, učiteľov) a bez vzájomnej dôvery, vytrvalosti a dôslednosti.

V nasledujúcom texte doplníme **požiadavky odborníkov na mediálnu výchovu**, ktoré prezentujú Mišurcová a Severová (1997):

- podporovanie priateľstva, solidarity, úcty a humánnosti (ľudskosti) detí k samým sebe a ostatným ľuďom, faune i flóre,
- od mediálnych informácií sa očakáva (majú mať) vysoká umelecká, etická a kognitívna hodnota a napomáhanie celkovému rozvoju detskej osobnosti,
- uvedomovanie si histórie a kultúry vlastného národa a akceptovanie iných kultúr, interkultúrnych a multikultúrnych rozdielov,
- umožňovanie deťom aktívnym spôsobom nadobúdať poznatky na základe zážitkového a skúsenostného učenia sa (vrátane využívania digitálnych technológií ako prostriedku riešenia učebných a praktických problémov),
- poskytovanie príležitostí deťom na vytváranie a prejavovanie hodnotových, názorových, emocionálnych a etických postojov.

Deti materskej školy by mali poznávať mediálny svet a orientovať sa v ponuke (obsahu) im určenej, rozlišovať rozdiely medzi fikciou a skutočným svetom sprostredkovaným médiami.

¹⁹ Informačné médium slúži na uchovávanie a prenos informácií, čiže vnemov (napr. obraz, zvuk) a iných kultúrnych javov či abstrakcií (text, čísla a pod.).

²⁰ **delenie médií:**

a) podľa **informačného nosiča**

- typické textové médiá – SMS, e-mail, world-wide web a printové/tlačené médiá – knihy, časopisy, noviny, leták
- médiá súvisiace so zvukom – magnetofónová páska, gramofónová platňa, rozhlas, CD, telefón
- obrazové médiá – fotografia, plagát, MMS
- audiovizuálne médiá, kombinujúce pohyblivý obraz aj zvuk – film, televízia, videomagnetofónová páska, DVD

b) **horúce a chladné** (zdroj: Wikipédia, otvorená encyklopédia)

- horúce médiá pôsobia na emócie človeka a obvykle na viacero zmyslov hovoreným slovom, obrazom, zvukmi a hudbou, ktoré sprostredkujú napr. televízia, rozhlas, kino, telefón, dealer
- chladné médiá ponúkajú viacej informácií, ktoré sú uchovávané a frekvenciu, čas, priestor prijímania informácií si volí jedinec (recipient) sám. Sú to noviny a časopisy, bilbordy, dopravné prostriedky, výklady, obaly, prospekty, darčekové propagačné predmety a pod.

c) **elektronické a klasické**

- elektronické médiá – televízia, rozhlas, video, DVD prehrávač, počítač (internet, on-line)
- ostatné médiá sú klasické

d) **špecifické médiá a masmédiá**

- špecifické médiá sú zároveň propagačnými prostriedkami, ktoré je možné deliť z niektorých hľadísk
 - technická príbuznosť – napr. tlačené, zvukové, svetelné, priestorové
 - dĺžka pôsobenia – plagát, noviny, rozhlas a pod.
 - miesto pôsobenia – napr. miesto predaja, ulica, domácnosť
 - spôsob komunikácie – zmyslové vnímanie, vplyv na objekt, propagácia a pod.
- masmédiá, ich charakteristickou vlastnosťou je masovosť, čiže masové médiá – periodická tlač (noviny, časopisy), rozhlas (poznámka: bol objavený až po telefóne a kine), televízia (poznámka: v roku 1925 v Amerike prenos prvého pohyblivého obrazu cca. na 200 km) a internet

Učiteľky by im mali napomáhať rozlišovať informácie, programy, ktoré sú pre ne určené, vysvetľovaním mediálnych posolstiev a aktívnym spôsobom (využívaním médií) nadobúdať poznatky na základe zážitkového a skúsenostného učenia sa.

Optimálnym riešením je výchova a vzdelávanie dieťaťa – diváka, konzumenta ako aj tvorcu produktov, artefaktov a spolutvorcu mediálneho prostredia s dôrazom na informatívny vplyv médií pri ovplyvňovaní jeho postojovej a hodnotovej orientácie.

Výchova a vzdelávanie médiami napomáha rozvíjaniu dieťaťa v kognitívnej (kognitívne a učebné, komunikatívne, informačné kompetencie) a konatívnej oblasti (psychomotorické, osobnostné a sociálne kompetencie). Edukačné aktivity s využitím médií inšpirujú deti a umožňujú im napr. hľadať, vytvárať a podporovať vhodné (prosociálne) spôsoby správania sa, optimálne riešenia (tvorivé, divergentné) a postupy, nadobúdať, ovládať a využívať poznatky a spôsobilosti. Súčasne podporujú aktívnu komunikáciu detí a iniciujú ich k vyjadrovaniu vlastných myšlienok, názorov a hodnotových, emocionálnych a etických postojov. Od výchovy a vzdelávania médiami sa očakáva pozitívna a korektná komunikácia s dieťaťom, prosociálne správanie sa a konanie mediálnych tvorcov smerujúce k socializácii dieťaťa, jeho osobnostnej a sociálnej rovnováhe v reálnom živote s aplikovaním etických hodnôt.

Cieľom **výchovy a vzdelávania k médiám** je nadobúdanie a využívanie zodpovedajúcich informácií a postupov v špecifických činnostiach s dôrazom na emocionálne, estetické a pragmatické napomáhanie kultivovania užívateľa médií – dieťaťa z hľadiska vizuálneho, ilustračného, sluchového, svetelného, pohybového, dramatického a pod. Napr. výchova k televízii, filmu spočíva v poznávaní rozličných prístupov k realizácii literárnej predlohy. Deti získavajú informácie o spôsoboch jej umeleckého spracovania s uplatňovaním estetickej a didaktickej funkcie napomáhajúcej rozvíjaniu ich etických a kognitívnych spôsobilostí.

Popri nesporných **pozitívach médií**²¹ (napr. televízie, filmu) vystupujú do popredia aj ich ambivalentné²² až **negatívne dôsledky**²³, ktoré umocňuje aj dĺžka času stráveného pri televíznej obrazovke, monitore počítača a pod. Deti, ale aj dospelí, prostredníctvom rôznych hrdinov unikajú zo životnej reality do prezentovanej pseudoreality²⁴. V každom človeku, obzvlášť v dieťati, existuje tendencia imitácie, ktorá časom prerastá do identifikovania sa s ponúkaným mediálnym vzorom. Obsah mediálnych informácií často nevyžaduje intelektuálne úsilie a dokáže vyplniť voľný čas dieťaťa. Príčinou príťažlivosti je vniknutie do *tajomstiev* mnohých, ešte nepochopiteľných udalostí a situácií, spoznávanie sveta i ľudí. Osobitne je potrebné zdôrazniť snahu dieťaťa získavať informácie o živote dospelých, o problémoch, s ktorými sa dospelí vyrovnávajú, o tom, akými spôsobmi ich riešia. Média uspokojujú aj potreby detí v oblasti snov a fantázie. V tomto kontexte sa môžu javiť **zásady činnosti médií** takto:

- **prezentácia a podpora pozitívnych hodnôt**²⁵
- **etika informácií**²⁶
- **ochrana hodnoty slova**²⁷.

²¹ univerzálnosť, rýchlosť presunu informácií, možnosť šírenia vzdelanosti a kultúry, zábava, spolupatričnosť a iniciovanie k určitému konaniu (reklama a pod.)

²² ambivalentné – reagujúce v protichodných citových alebo vôľových postojoch vzhľadom na určitú osobu alebo predmet; orientované na dve strany; nerozhodnosť

²³ napr. vyhýbanie sa realite, necitlivosť k realite spôsobená pretlakom informácií, jednostranné zameranie na pútavosť formy – často aj na úkor hodnoty informácie, manipulácia s informáciami, násilie, agresivita, intolerancia, konzumizmus, pasivita, útek od realít, pokles kreativity, iniciatívy a telesného pohybovania sa, obmedzenie komunikácie v rodine a s rovesníkmi, neurotizovanie, neuvedomelá interiorizácia (zvnútornenie, prijatie skúsenosti) prezentovaných postojov a hodnôt

²⁴ nepravá, skreslená, klamlivá, fiktívna „skutočnosť“

²⁵ pomer pozitívnych a negatívnych informácií, pri hodnotení negatívnych skutočností vychádzať z indukčnej metódy

²⁶ informácia nemá byť podávaná účelovo, jej zdroj, obsah a šírenie by nemali byť ovplyvnené materiálnymi ani inými hodnotami

²⁷ serióznosť, verifikácia zdrojov, odbornosť

Informácie, ktoré sú sprostredkované médiami majú **zábavnú, informačnú, výchovno-vzdelávaciu, iniciatívnu a regulačnú funkciu**. V materskej škole v oblasti mediálnej výchovy je potrebné zamerať sa na:

- získavanie, využívanie, konfrontovanie informácií z rôznych zdrojov na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov (napr. detské časopisy, časopisy, knihy rôzneho žánru, encyklopédie, obrazové publikácie s rôznym zameraním, atlasy, mapy, fotografie, výtvarné diela, edukačné programy, reálie, televízia, DVD),
- uplatňovanie princípu aktivity všetkých zúčastnených (učiteľka, dieťa) v procese/procesoch výchovy a vzdelávania,
- priamy styk so skutočnosťou v celej jej komplexnosti,
- rozvíjanie pozornosti, predstavivosti, fantázie, myslenia, verbálneho i nonverbálneho (vrátane využitia umeleckých prostriedkov) prejavu dieťaťa,
- konfrontovanie príkladov z virtuálneho sveta s reálnym svetom,
- vhodnosť a využitie médií/informácií na iniciovanie záujmu dieťaťa o rozličné oblasti, napr. vedy, techniky, kultúry,
- špecifikovanie činností detí médiami (aj digitálnymi technológiami), ich využívanie ako prostriedku riešenia učebných praktických problémov,
- nadobúdanie a využívanie poznatkov, spôsobilostí, hodnôt a postojov,
- dodržiavanie a ochranu práv dieťaťa.

V oblasti mediálnej výchovy sa učiteľkám materských škôl **odporúča**:

- operacionalizovať plánované ciele z učebných osnov školského vzdelávacieho programu vzhľadom na rozvojové možnosti a potenciál detí,
- dodržiavať zásady²⁸ (všeobecné požiadavky) určujúce koncept (charakter) výchovy k médiám a mediálnej výchovy dôslednou prípravou týkajúcou sa získavania informácií o obsahu a využití média (napr. získavanie informácií o vhodnom televíznom programe pre deti materských škôl z dennej tlače, časopisov, ktoré sú obsahovo orientované na televíziu a kino, teletextu, ktorý informuje o obsahovej náplni, charakteristike programu, hlavných protagonistoch, tvorcov televízneho programu),
- inšpirovať deti spracovať učebné problémy a dokončiť úlohy zážitkovým a skúsenostným učením sa,
- informovať rodičov vhodnou pedagogickou propagáciou o stratégiách napomáhajúcich rozvíjaniu audiovizuálnej a digitálnej gramotnosti detí,
- s informovaným súhlasom zákonných zástupcov konkrétnych detí spolupracovať s médiami, prezentovať materskú školu ich prostredníctvom (napr. nakrúcanie/filmovanie detí, nahrávanie rozhovoru, fotenie detí do novin, časopisov),
- pri využívaní médií (uplatňovaní výchovy a vzdelávania k médiám a médiami) dbať na:
 - vhodnú pohybovú schému (polohu, postoj pohybového aparátu, tela) detí,
 - používanie adekvátnej (vhodnej/správnej, odbornej/technickej) terminológie,
 - dodržiavanie postupov, spôsobov, techník a ich časovú postupnosť,
 - vytváranie a organizovanie (spolu s deťmi) bezpečného, podnetného prostredia na spontánne a zámerné učenie sa,
 - podporovanie a napomáhanie rozvoju zmyslového vnímania detí (zapájať a využívať čo najviac zmyslov),
 - podporovanie sústredenosti, vytrvalosti, zodpovednosti, prekonávanie prekážok, dôvery a sebadôvery detí (vo vlastné schopnosti a možnosti, voči spoluhráčom, učiteľke, činnostiam),

²⁸ napr. komplexnosť rozvoja osobnosti dieťaťa, individuálny prístup, cieľavedomosť, názornosť, sústavnosť, primeranosť, uvedomenosť a aktivita, vedeckosť, kvalita, tvorivosť, pluralita, humanizácia, rovnosť šancí, spojenie s reálnym životom, časová realita a aktuálnosť

- prienik, ponuku vhodných informácií,
- uľahčovanie prijímania a spracovávania informácií deťmi,
- špecifikovanie činností napomáhajúcich samostatnému uvažovaniu detí, ich kritickému, logickému a tvorivému mysleniu,
- napomáhanie a zabezpečovanie interaktívnosti rozvíjania dieťaťa v kognitívnej a konatívnej oblasti,
- vytváranie priestoru na tvorivú produkciu detí, napomáhanie rozvíjaniu ich predstavivosti a vyjadrovania sa (aj umeleckými, pohybovými výrazovými prostriedkami, uplatňovaním skúseností, poznatkov a kompetencií získaných v iných oblastiach),
- poskytovanie spätnej väzby deťom,
- prezentovanie vlastnej identity dieťaťa,
- dodržiavanie vzájomne dohodnutých pravidiel,
- uvedomovanie si dôsledkov vlastného správania sa a konania dieťaťa/detí na základe reflexie,
- rešpektovanie situačného rozhodovania sa dieťaťa,
- rešpektovanie individuálnych, ale aj momentálnych osobnostných dispozícií dieťaťa,
- podporovanie a udržiavanie vzájomnej komunikácie detí vo dvojiciach, malých skupinách i vo veľkej skupine (celá trieda),
- akceptovanie návrhov detí,
- hodnotenie, posudzovanie podľa vopred zadefinovaných a deťom známych kritérií (argumentovanie a porovnávanie vzhľadom na konkrétne dieťa),
- poskytovanie času deťom na reflektovanie prežitého a nadobudnutého.

Jednou z možných foriem mediálnej výchovy detí v materskej škole je aj realizácia mediálnej výchovy prostredníctvom verejnoprávných médií (Slovenská televízia, Slovenský rozhlas), ktoré by do programovej ponuky zaradili napr. cyklus mediálnej výchovy pre deti do 6 rokov. Výhodou projektu by bola časová a priestorová nenáročnosť, tak pre samotný projekt, ako aj pre deti a rodičov. Program by mohol byť vysielaný v dopoludňajších hodinách a koncepcie by mohol byť pripravený ako kombinácia primárnej a terciárnej špecifickej mediálnej výchovy, t. j. aj ako mediálna výchova rodičov. V súčasnom období Slovenský rozhlas pre materské školy projekt neponúka. Slovenská televízia (STV) má v programovej ponuke encyklopedické relácie Gombík (od roku 1998) a Gombička (od roku 2009). Vtipne a hravo ponúkajú deťom najrôznejšie zaujímavosti reálií z aspektu vzniku a funkcií s dôrazom na zákonitosti prírody. Relácie sa nakrúcajú priamo v materských školách a STV ich vysiela na prvom programe prevažne v piatok dopoludnia.

13. 6 Výchova k tvorivosti

Všeobecne môžeme charakterizovať **tvorivosť** ako psychickú alebo fyzickú činnosť, ktorej cieľom je niečo vymyslieť, nájsť nové a vhodné riešenie, vytvoriť, objaviť. Pojem tvorivosť sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia a v tejto súvislosti sa používa na označenie kvality subjektu, ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivец), na označenie procesu, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá činnosť), alebo na označenie výsledku transformácie (tvorivý produkt). V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu človeka, v pedagogike sa dôraz kladie na rozvoj tejto kvality. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti je potrebné brať do úvahy.

V súčasnosti existuje viac definícií tvorivosti.²⁹ **Tvorivosťou** je možné rozumieť **produkcii nových a užitočných riešení, nápadov, myšlienok, činov, správania sa**. Je to vlastnosť špecificky ľudská, ktorá je schopná zjednodušiť prechod k vyššiemu štádiu ľudskej existencie.

Vo vymedzeniach tvorivosti sú dôležité dve kvality, či už produktu alebo procesu:

- prvou je **novosť**, ktorá sa definuje ako nízka frekvencia toho istého nápadu v určitom referenčnom rámci,
- druhou kľúčovou kvalitou je **hodnotnosť**, užitočnosť nápadu.

Zelina (1996) uvádza štyri východiskové axiomy tvorivosti:

- tvorivý môže byť každý človek,
- tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť,
- tvorivosť je cvičiteľná funkcia, dá sa rozvíjať,
- tvorivosť je ťažká „práca“³⁰ v tom zmysle, že človek potrebuje najprv mnoho vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt. To znamená, že tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a v hierarchickom usporiadaní zahŕňa v sebe všetky nižšie funkcie – dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie, analýzu, syntézu, induktívne myslenie, abstrahovanie, analogické myslenie.

Znaky tvorivosti³¹

- **Fluencia** – množstvo, plynulosť, kvantita myšlienok. Môže sa prejavovať rôzne. Guilford hovorí o verbálnej, symbolickej, asociatívnej, expresívnej, ideačnej, sluchovej a behaviorálnej fluencii.
- **Flexibilita** – pružnosť myslenia, najrozmanitejšie myšlienky, nápady, reakcie. Znamená nezotrvať pri jednom alebo niekoľkých riešeniach situácie, problému, ale usilovať sa variovať prístupy riešenia.
- **Originalita** – schopnosť produkovať nové, neobvyklé riešenia, odpovede, ktoré sa zakladajú na vzdialených asociáciách, alebo sú vtipné a vyznačujú sa prekvapujúcou vynachádzavosťou. Je to jeden z najzákladnejších znakov tvorivosti, lebo sa tu utvárajú

²⁹ Zelina (1996) konštatuje, že *tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty*.

Hlavsa (1985) charakterizuje tvorivosť takto: *Kreativita, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti) a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu*.

Podľa Koršunova (1982) *tvorivosť je také aktívne vzájomné pôsobenie subjektu, pri ktorom subjekt cieľavedome mení prostredie, tvorí nové, sociálne významné v súlade s požiadavkami objektívnych zákonitostí*.

Zelina a Zelinová (1990) zdôrazňujú aktívnu úlohu subjektu a zameriavajú sa na výsledok tohto tvorivého procesu: *Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty*.

Definovaním kreativity sa zaoberal aj významný americký psychológ Torrance, ktorý definuje kreativitu ako *proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej na disharmóniu, odhaľovanie problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia a konečne, na komunikáciu získaných výsledkov* (Đurič., in Valachová, 2005). Ďalšími autormi, ktorí sa vyjadrujú k pojmu kreativita sú Kirst a Diekmeyer (1998), ktorí hovoria, že *každý človek je kreatívny, len je potrebná odvaha a určitý prehľad o možnostiach, ako kreativitu rozvíjať*.

³⁰ Tvorivý proces vplyvom motivačných činiteľov realizuje tvorivá osobnosť v priebehu určitých fáz, ktoré sa stanovili na základe štúdiá a na základe výskumných údajov tvorivého procesu. Zelina formuluje tieto fázy kreatívneho procesu (Zelina, 1996, s.120):

- **pripravná** – preparačná (získavajú sa relevantné poznatky),
- **inkubačná** – latentná (tlmenie, nepracuje človek na predmete tvorby),
- **iluminačná** – inšpiračná, „aha efekt“ (objavovanie nového nápadu, nové riešenie),
- **overovacia** – verifikačná (kritické preskúmanie, zhodnotenie a overovanie).

³¹ Pod znakom tvorivosti rozumieme základný prejav tvorivej činnosti človeka. V odbornej literatúre sa často používa aj pojem faktor „ako synonymum slova znak“.

Znaky tvorivosti možno rozdeliť na **intelektové** a také, ktoré by sa dali podľa Zelinu nazvať **metakognitívne**. Podľa Guilforda sú **fluencia, flexibilita a originalita** zložkami intelektových schopností, kde predstavujú oblasť produktívneho myslenia.

originálne produkty, pomocou originálneho tvorivého procesu riešenia. Originalita vzniká aj na základe fantázie, imaginácie, predstavivosti. (Zelina, Zelinová, 1990)
Existujú aj ďalšie faktory tvorivosti³².

Úrovne tvorivosti

Z vývinového hľadiska má kreatívna tvorba päť vývinových úrovní (Hlavsa, 1986):

- **expresívna tvorivosť**, ktorá sa vyznačuje najmä **spontánnosťou** a **voľnosťou**. Je typická pre deti v predškolskom veku. Prejavuje sa v detských kresbách, v typických detských otázkach – prečo?, začo?, načo?, a pod. Pre rozvoj tvorivosti dieťaťa nič nie je obmedzujúcejšie, ako keď jeho prejavy dospelí nerešpektujú, keď ich zamietajú, alebo dieťa za ne trestajú.
- **produktívna kreativita** sa vyznačuje tým, že na základe expresívnej kreativity jednotliviec získava, nadobúda, ovláda isté spôsoby, techniky a výrazy pre svoje produkty. Spontánnosť a voľnosť ustupuje a tvorivý jedinec konfrontuje svoje produkty s realitou už na komunikatívnej úrovni. V škole je to už produkt dieťaťa, ktorý či už učiteľ, alebo aj samo dieťa porovnáva s požiadavkami, prípadne s produktami iných detí.
- **objavovacia úroveň kreativity**, kde tvorivá osobnosť už operuje s vlastnými komponentmi a kritériami tvorby. Podstatou tejto tvorivosti je objav. Vo svojich starších vedomostiach jednotliviec už objaví niečo nové. Vidí v nich nové problémy, utvárajú sa nové problémové situácie, ktoré menej tvorivý jedinec nezbadá. U žiakov je tento objav ešte subjektívny, nevie o tom, že to už niekto pred ním objavil. Na pozadí tejto úrovne tvorivosti jednotlivca sú jeho predchádzajúce skúsenosti, ktoré získaval učením sa.
- **inovačná úroveň tvorivosti** sa vyznačuje tým, že jednotliviec už postrehne a pochopí princípy príčinnno-následných vzťahov problémových okruhov, či už v oblasti umenia, vedy alebo praktickej činnosti. Len na základe pochopenia týchto princípov môže realizovať tie zmeny, ktorými inovuje a zdokonaľuje už jestvujúce na vysokej úrovni.
- **najvyššia (emergenčná) úroveň kreativity**. Na tejto úrovni vznikajú nové vedecké alebo umelecké teórie a smery. Túto úroveň dosiahne len veľmi málo ľudí. Je to úroveň tvorivosti geniálnych ľudí

Rozvíjanie tvorivosti tvorí celý komplex stratégií. Pri rozvíjaní tvorivosti ide o to, aby sa vo výchovno-vzdelávacej činnosti odbúrало ustrnulé tradičné myslenie, ktoré je potrebné nahradiť otvoreným, novým myslením, čiže zamerať sa na to, aby sa deti otvorili, uvoľnili, zároveň aby vymýšľali a tvorili čo najviac neobvyklých, výnimočných nápadov, riešení, produktov. Pritom všetkom má veľký význam fantázia, humor, odvaha, dôvera a usilovnosť. Základnou metódou rozvíjania tvorivosti je **tvorba tvorivých úloh**, ktorá si vyžaduje vnášať do výchovno-vzdelávacej činnosti prekvapivosť a prezentovať úkazy, ktoré nie sú v súlade s očakávaním. U detí je potrebné vyvolávať pochybnosti, nechať ich robiť odhady, vytvárať kognitívnu neistotu, problém, ktorý môže mať viac riešení. Požiadavkou na tvorivú učiteľku je, aby vnímala svet okolo seba všetkými zmyslami, ba aj takými „zmyslami“ ako sú srdce a rozum.

Kladenie otázok patrí podľa viacerých autorov k najdôležitejším aktivitám detí. Malé dieťa získava informácie o svete tým, že sa pýta a vyžaduje odpoveď, čím sa podporuje jeho zvedavosť, formujú sa prvotné postoje dieťaťa k sebe, ľuďom ale aj tvorivosti.

³² **Redefinícia** – je to schopnosť produkovať transformácie, zmeniť funkciu predmetu. Redefinovanie Guilford (1978) charakterizuje ako schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a používať ho iným spôsobom.

• **Elaborácia** – je to schopnosť vypracovať detaily riešenia, aby sa skompletizoval nejaký celok alebo plán, je to schopnosť domyslieť, rozpracovať detaily riešenia, doviest' myšlienku do konca.

• **Senzitivita** – alebo citlivosť na problémy, je to schopnosť vidieť medzery, nedostatky v riešení.

• **Serendipita** - je relatívne málo spomínaný faktor tvorivosti, ktorého podstatou je schopnosť nachádzať riešenia takpovediac na prvý pokus, bez dlhého skúmania, schopnosť ísť okamžite na podstatu veci, alebo problému.

Rozvíjanie tvorivosti je možné rozdeliť do dvoch oblastí (Zelina, Zelinová, 1990):

- rozvíjanie tvorivého myslenia³³ a
- rozvíjanie charakteristík a vlastností osobnosti, ktoré podporujú tvorivosť.

Pozornosť je potrebné venovať hlavne **rozvíjaniu charakteristík a vlastností osobnosti, ktoré podporujú tvorivosť**:

- **rozvíjanie tvorivého vnímania sveta** – začína pocitovaním a potrebou (nutnosťou) zapojiť do vnímania čo najviac zmyslových orgánov,
- **rozvíjanie predstavivosti³⁴, fantázie, imaginácie** – fantázia umožňuje dieťaťu tvorivejšie vnímať, vidieť svet, lepšie tvoriť asociácie, alternatívy pri riešení problémov,
- **rozvíjanie plynulosti, rozmanitosti a originality** – tvorí prechod od tvorivého vnímania a fantázie k tvorivému riešeniu problémov.
Tieto základné procesy si vyžadujú od detí produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov. Preto je dôležité vo výchovno-vzdelávacej činnosti deti nabádať, aby produkovali aj nezvyčajné, fantastické nápady; je veľmi dôležité dať deťom dostatok času na riešenie úloh a oceniť ich tvorbu a nechať ich hodnotiť svoje vlastné nápady, riešenia, myšlienky,
- **rozvíjanie tvorivého riešenia problémov** využíva fantáziu, imagináciu, predstavivosť, fluenciu, flexibilitu a originalitu. Uplatňuje sa tu tvorivé divergentné myslenie v riešení praktických problémov. Pri riešení problému je potrebné vymýšľať, tvoriť a hľadať nové riešenia³⁵. V materskej škole sa postupne rozvíjajú základné kroky riešenia problémov, čo predstavuje najvyššiu fázu programu rozvíjania tvorivosti. Pristupuje sa k nej až po zvládnutí predchádzajúcich fáz. Mala by byť postavená na nácviku heuristických postupov, na ich aplikácii v každodenných situáciách a riešení problémov,
- **rozvíjanie vlastností osobnosti pre rozvoj tvorivosti** – jedinec, ak chce byť skutočne ucelenou osobnosťou, vysoko citlivou, vnímavou k sebe a svetu, potrebuje niečo pre to urobiť, čiže systematicky sa zlepšovať.

Tvorivá učiteľka materskej školy má v súčasnosti možnosť aktívne sa podieľať na modifikácii a zároveň dotváraní obsahu výchovy a vzdelávania, má slobodu vo výbere metód organizačných foriem, prostriedkov výchovno-vzdelávacej činnosti. Znamená to múdrosť, dobro, dávať deťom lásku a zároveň byť vysoko odborne fundovaná, vyznačovať sa vysokou odbornosťou v pedagogike, v psychológii a v ostatných príbuzných odboroch.

33

- **rozvíjanie konvergentného myslenia** – konvergentné úlohy, cvičenia, problémy na prejavenie myslenia u dieťaťa
- **metodické postupy využívajúce heuristiku** – obsahujú konvergentné aj divergentné úlohy, ale rozvíjajú aj hodnotenie, metódy experimentovania, zahŕňajú prácu s informáciami, **konvergentné, divergentné a hodnotiace myslenie**, tvorivé riešenie problémov a heuristika tvoria základ metodiky pre rozvoj kreativity
- **konvergentné myslenie** – je také, ktoré smeruje od daných východísk k jednej správnej odpovedi. Je to zbiehavé myslenie, kde sa logicky a algoritmicky postupuje ku správnej závere. Logické myslenie zahŕňa procesy analýzy, syntézy, dedukcie, indukcie, zovšeobecňovania, vyvodzovania.
- **konvergentné úlohy** vyžadujú mentálne, myšlienkové procesy, ktoré využívajú a formujú vnímanie, rozlišovanie, poznávanie vecí, pamäť, analýzu, syntézu, indukciu a dedukciu na úrovni konkrétnych vzťahov, aplikáciu – použitie poučky, informácie, poznatky v bezprostrednej situácii
- **divergentné myslenie** – ide o riešenie problémov viacerými spôsobmi. Myslenie nevedie k jednej správnej odpovedi, je to rozbiehavé myslenie. Rozvíjajú sa aj iné psychické funkcie. Týmto myslením sa cvičí ideačná plynulosť, bohatosť asociácií, fantázia, obrazotvornosť, imaginácia. Divergentné myslenie je vždy tvorivé, pokiaľ jeho produkt je hodnotný, akceptabilný.
- **divergentné úlohy** – ktoré sa vyznačujú tvorbou alternatív, rozličných možností, hypotéz, hľadani

³⁴ Predstava je názorný obraz predmetov a javov, ktoré v danom momente jedinec nevníma.

³⁵ Sú to heuristické postupy a heuristika (metódy, popisy činností a postupu, pri ktorých je potrebné riešiť tvorivé úlohy). Uplatňuje sa divergentné myslenie. Heuristika predstavuje technológiu riešenia, všeobecné princípy riešenia problému.

Predpokladom a podmienkou rozvoja tvorivosti by mali byť **operatívne vedomosti a pedagogická expresívnosť**, ktorá môže byť slovná – ide o dynamiku a moduláciu hlasu, vhodnú mimiku a primerané gestá. Reč by mala byť výrazná, sugestívna a emociálne zafarbená. Operatívne vedomosti môže učiteľ realizovať schematicky – reprodukovat' deťom poznatky, alebo modifikačne – prispôsobuje obsah, metódy a prostriedky aktuálnej pedagogickej situácii. Takúto realizáciu vo výchovno-vzdelávacej činnosti je možné nazvať učiteľskou tvorivosťou. Dôležitý je **pedagogický postreh** – je to schopnosť vnímať a diferencovať všetky psychické reakcie detí. O učiteľke, ktorá má uvedené schopnosti, t. j. pedagogickú expresívnosť a pedagogický postreh, môžeme povedať, že má pedagogický talent.³⁶

Tvorivé prostredie

Pre rozvoj tvorivosti je nevyhnutné zabezpečiť atmosféru, klímu a sociálne vzťahy, ktoré vytvárajú priaznivé prostredie, v ktorom sa optimálne môžu prejavíť a rozvíjať tvorivé schopnosti jednotlivca i skupiny. Zelina, Zelinová (1990) výstižne zhrnuli **základné znaky atmosféry napomáhajúcej rozvoju tvorivosti**:

- oceňuje sa myslenie, tvorenie, hľadanie, experimentovanie, alternatívy,
- umožňuje sa voľnosť myslenia, sústredenia sa na zlepšenie,
- podporuje sa sebavedomie a sebahodnotenie členov,
- stimuluje sa originalita, nové myšlienky,
- podporuje a vyžaduje sa spontánnosť, aktivita, iniciatíva,
- zdôrazňuje sa srdečnosť k iným, spolupráca, kritika,
- vyžaduje sa účasť všetkých členov skupiny na rozhodovaní a tvorbe budúcnosti,
- vyžaduje sa, aby sa všetci zúčastňovali na hodnotení práce, ľudí, vzťahov,
- podporuje sa pozitívna orientácia na prácu, optimizmus, viera vo vlastné sily.

Obdobie predškolského veku má značný vplyv na ďalší život jedinca. Preto dôležitú úlohu pri formovaní postojov, názorov, formovaní osobnosti dieťaťa má rodina a materská škola. Dieťa, ktoré má v prvých rokoch života dobré emocionálne zázemie, získava lepšie predpoklady pre duševný vývin, je samostatnejšie, aktívnejšie, úspešnejšie.

Je len prirodzené, že vytvorenie priaznivých podmienok na vývin dieťaťa je jednou z dôležitých úloh výchovno-vzdelávacích inštitúcií (vrátane rodiny a materskej školy), v ktorých sa jeho výchova uskutočňuje. Obdobie medzi 3. a 6. rokom sa všeobecne považuje

³⁶ Osobnosť učiteľky zohráva významnú úlohu v pôsobení na dieťa a na rozvoj jeho tvorivosti. Zelina (1996) uvádza štruktúru tvorivej osobnosti:

- Schopnosti – senzitivita, fluencia, flexibilita, originalita.
- Vlastnosti osobnosti – imaginácia, fantázia, zvedavosť, odvaha, riziko, samostatnosť, sebadôvera.
- Motivačný systém – tvorivá sebaregulácia, progresívna hodnotová orientácia, progresívna reakcia na konflikty, zdravie a progresívne sociálne vzťahy.

Vlastností tvorivej osobnosti sú aplikovateľné aj na osobnosť učiteľky materskej školy a sú nasledovné:

- Autonómia – predstavuje nezávislosť učiteľky od vonkajších vplyvov a od spoločenského nátlaku, má tendenciu vytvárať si vlastný názor, vlastné normy správania, neprijíma nekriticky cudzie názory a postoje, ani svoje nikomu nevnucuje.
- Autoregulácia – predstavuje sebautváraciu integratívnu tendenciu. Je to vedomá kontrola a riadenie vlastnej činnosti učiteľky. Učiteľka má tendenciu klásť si dlhodobé ciele a k ich uskutočneniu dochádza prostredníctvom sebarozvoja.
- Asertivita – je to priebornosť, smelosť sebaapresadzovanie učiteľky bez agresie, odvaha často potrebná na presadzovanie nových myšlienok, riešení v spoločnosti, kde sa kladie často odpor.
- Reflektivita – je tvorivé prežívanie, otvorený postoj k svetu, prejavuje sa snahou poznať, pochopiť, objaviť, je to umenie pozorovať, všímať si.
- Imediativita – je bezprostrednosť, nespútanosť, vyznačuje sa ľahkou prestupnosťou nevedomých bariér koncepcnej činnosti a slabosťou spoločenských zábran.
- Variabilita – je premenlivosť, rozmanitosť, dynamická šírka a pružnosť osobnosti. Hlavnou charakteristikou je dynamika zmien správania učiteľky vzhľadom na situáciu a na jednotlivé fázy tvorivého procesu.
- Dynamogénia – je činnosť, aktivizujúca motivačné charakteristiky, vyvolávajúca a udržiavajúca aktivitu učiteľky.
- Predilekcia – je zaujatie, výrazné emocionálne zafarbenie motivačných charakteristík.

za obdobie aktívnej spoločenskej prispôsobivosti, keď sa čoraz viac uplatňuje uvedomelosť vo vzťahu k rodičom a učiteľovi materskej školy.

13. 7 Multikultúrna výchova

Pred zadefinovaním termínu multikultúra³⁷ je vhodné vychádzať z pojmu kultúra, čo je vzdelanosť, múdrosť národa, etnika. Kultúra predstavuje úroveň aktívnej kultivovanej činnosti života (jednotlivca, kolektívu, národa a podobne). Multikultúrnosť znamená množstvo takýchto štruktúr kultúry – t. j. rôzne hodnotové orientácie, rôzne normy, znaky a vzorce správania rôzneho charakteru. Problémy vznikajúce pri stretaní jednotlivých kultúr nie sú zapríčinené ich vzájomnou odlišnosťou, ale neochotou tieto odlišnosti tolerovať.

Multikultúrna výchova je výchovou k vzájomnému chápaniu príslušníkov rôznych kultúr a menšín. Podporuje porozumenie a spolunažívanie rôznych kultúr, napomáha uvedomovať si vlastné predsudky a zároveň ich odstraňovať. Smeruje k rozvoju spôsobilosti (schopnosť riešiť konflikty, prosociálne komunikovať a pod.) medzikultúrneho pochopenia u detí a učiteľov, ktoré môžu využiť pri stretnutí s inou kultúrou. Ukazuje nám, že kultúry žijúce vedľa seba spolupracujú a vymieňajú si znaky, hodnoty a podobne. Je možné ju realizovať poskytovaním množstva informácií z inej kultúry, aby bol viditeľný jej vývin, zvláštnosti, aby bolo možné porovnávať ju so svojou kultúrou. Dieťa spoznáva, že rôzni ľudia žijú inak, cítia a rozmýšľajú inak ako je zvyknuté ono. Multikultúrna výchova smeruje k tomu, aby si jedinec cestou reflexie uvedomil silné a slabé stránky kultúry, smeruje k tolerancii, empatii, k ochrane iných kultúr, teda k psychickej otvorenosti voči iným kultúram, k akceptovaniu človeka s inou kultúrou. Multikultúrna výchova sa v prvom rade orientuje na výchovu a rozvoj osobnosti. Zasahuje do našich hodnotových orientácií, pretože iba tak môže formovať postoje a empatické schopnosti. Snaží sa o taký rozvoj učiacich sa, aby reflektovali vzájomné vzťahy ľudí, vciľovali sa do svojho okolia a akceptovali druhých ľudí. K hlavným predpokladaným výsledkom patria kritické myslenie a cítenie a interkultúrne kompetentný učiteľ, ktorý je flexibilný vo vzťahu k neočakávaným kultúrnym obsahom a je schopný vnímať kultúrnu výmenu či medzikultúrnu komunikáciu v triede. Je schopný sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede. Multikultúrna výchova pôsobí pozitívne na atmosféru v spoločnosti, pretože prispieva k upokojeniu konfliktnej atmosféry a podporuje pocit bezpečia v rôznych sociálnych skupinách. V politickej rovine pôsobí proti diskriminácii a rasizmu, čím sa môže zasaďovať o prežitie spoločnosti a o jej zdravý rozvoj. Veľký význam má aj pre život školy. Jej prvým efektom je rozvoj medzikultúrneho porozumenia v triede a v škole, čo je nevyhnutný predpoklad pre neobmedzený rozvoj detí z rôznych sociálnych skupín v škole. Tolerancia v tomto prípade nie je pasívnym pojmom, ale aktívnou snahou o empatiu, zmenu vlastných postojov a starostlivosť o iné kultúry. To, že multikultúrna výchova predstavuje interdisciplinárnu oblasť výchovy znamená, že medzikultúrne pochopenie sa nedá realizovať bez úsilia pochopiť a precítiť rozličné oblasti kultúry ako je umenie, náboženstvo, ideológia, vzory správania, móda či iné súčasti životného štýlu. Multikulturalizmus sa chápe ako najzdravší spôsob kultúrnej integrácie, ide o pochopenie nevyhnutnosti pravidelnej kultúrnej výmeny a snahu o spoluprácu bez ovládnutia jednej kultúry druhou. Predstavuje rešpektovanie kultúrnych identít a zvláštností. Prizvukuje, že každý človek nesie určitú kultúrnu tradíciu³⁸.

³⁷ Multikultúra sa vymedzuje ako mnohonárodná, viacnárodná telesná aj duševná činnosť mnohých etnických spoločenstiev v jednom regióne.

³⁸ Sú to zvláštne súbory hodnôt a noriem, ktoré presakujú celú kultúru a zásadným spôsobom formujú jej povahu. Dôležité je vytvárať si reflexiu vlastnej kultúrnej tradície a identity.

K **metódam** multikultúrnej výchovy patria hlavne tie, ktoré umožňujú deťom zistiť na základe vlastných skúseností, čo to znamená pochopiť inú kultúru, ako je možné sa do nej vcítiť, ako v skutočnosti prebieha kultúrna výmena. Ťažiskové sú tie, ktoré napomáhajú získavaniu a rozvíjaniu skúseností, pocitov, emócií, spôsobilostí:

- **skúsenostné učenie sa:** na základe vlastnej skúsenosti dieťa zistí, čo to znamená pochopiť inú kultúru, ako je možné vcítiť sa do inej kultúry, ako v skutočnosti prebieha kultúrna výmena, ako vzťahy kultúr ovplyvňujú pocitový svet dieťaťa,
- **kooperatívne učenie sa:** dieťa sa aktívne zapája do spoločnej činnosti a získava schopnosť spolupracovať vzhľadom na odlišné štýly chápania a učenia sa, odlišné štýly sebavyjadrenia,
- **riešenie konfliktov:** deti lepšie spoznávajú stanoviská a postoje druhých, hľadajú príčiny týchto postojov a spoznávajú rôznorodosti individuálnych záujmov. Učia sa kompromisom, spoločným riešeniam, hodnotám, ktoré by uspokojili viacerých účastníkov konfliktu.

Ak považujeme každú kultúru vo svojej podstate predovšetkým za systém určitých hodnôt, tak multikultúrna výchova bude **výchovou k odlišným hodnotám**. Hodnota je preto nevyhnutne a objektívne spojená s výchovou a vzdelávaním dieťaťa a socializáciou človeka. Znamená uznávanie:

- individuality človeka,
- spolupráce,
- tolerancie,
- rešpektu k človeku,
- rovnosti všetkých ľudí.

Cieľom multikultúrnej výchovy v materskej škole je demonštrácia znášanlivosti ľudí rozličných kultúr a formovanie takých vlastností dieťaťa, aby bolo schopné:

- porozumieť inej kultúre,
- vedieť ju hodnotiť, posudzovať,
- spolupracovať s ľuďmi z inej kultúry, tvoriť spoločné hodnoty,
- aktívne prejsť svoj postoj a správanie proti nekultúrnym prejavom, proti prejavom ponižovania, diskriminácie, segregácie, násiliu, rasizmu a predsudkom.

Princípmi multikultúrnej výchovy sú atmosféra bezpečia, ľudské práva, internacionálny prístup, autenticnosť v sebavyjadrení, sebareflexia. Je potrebné vybrať si určitú stratégiu, ktorou môže byť napríklad KEMSAK. (Zelina, 1996)

Organizačnými formami multikultúrnej výchovy môžu byť rozličné projekty, exkurzie, štúdium v teréne, či filmy, diskusie, polemiky, nácvik riešenia konfliktov, asertivity, tvorivého riešenia problémov, najmä medziľudských. Možností je určite viac a čím zaujímavejšia je voľba tejto formy, tým je väčšia pravdepodobnosť záujmu detí.

Plánovanie multikultúrnej výchovy spočíva vo voľbe organizačnej formy, zároveň vo výbere činností a aktivít na dosahovanie zvolených výchovno-vzdelávacích cieľov, ako aj vo vyhodnocovaní účinnosti jednotlivých metód multikultúrnej výchovy prostredníctvom spätnej väzby.

Multikultúrna výchova sa môže uskutočňovať ako skúsenostné učenie sa, zadávanie úloh, podpora, kontrola, moderovanie, povzbudzovanie a následné vyhodnotenie. V procese multikultúrnej výchovy možno zvoliť skúsenostné, skupinové, projektové, globálne či kooperatívne učenie sa, rovnako osvedčené však je aj samoštúdium, prípadne objavovanie.

Hodnotenie sa v rámci multikultúrnej výchovy uskutočňuje vo forme formatívneho alebo sumatívneho vyhodnotenia, spätnej väzby, sebahodnotenia, hodnotenia iných.

Multikultúrna výchova v materskej škole sa sústreďuje najmä na:

- oboznámenie sa a pochopenie nielen kultúrnych rozdielov, ale aj spôsobov reakcie na rozdiely,
- rozvíjanie empatie, citového sebaovládania sa (najmä v konfliktných situáciách, v hneve, zlosti),
- obmedzovanie ľahostajnosti (aby dieťa nebolo len prizeračom sa človekom, ale aby aktívne vystupovalo v snahe kooperovať, byť solidárny) negatívnych prejavov neuznávania zvláštností rozličných kultúr,
- rozvíjanie prosociálneho správania sa, schopnosti kultúrne komunikovať, riešiť medzilidské a medzikultúrne konflikty,
- rozširovanie vedomostí o ľudských právach (aby dieťa poznalo a vedelo zaujať proľudský postoj),
- rozvíjanie sebariadenia (aby dieťa neostalo len pri poznaní, ale aby poznatky aktívne uplatňovalo v reálnych situáciách),
- rozvíjanie schopnosti hľadať a nachádzať účinnejšie, inovatívne a platné riešenia problémov v medzilidskom a medzikultúrnom správaní.

Začlenenie multikultúrnej výchovy do predprimárneho vzdelávania má svoje špecifiká. Učiteľka sa sústreďí predovšetkým na rozvíjanie citlivosti na produkty, artefakty rôznych kultúr a na vytváranie rebríčka hodnôt, upevňovanie vlastnej kultúrnej identity a tolerancie voči odlišným kultúram.

13. 8 Predčitateľská gramotnosť a gramotnosti vo všeobecnosti

Gramotnosť³⁹, či už predčitateľská, grafomotorická, pisateľská, prírodovedná, matematická, finančná, kultúrna, multikultúrna, funkčná, cestovateľská, dopravná, počítačová, informačná, digitálna, mediálna, zdravotná, právna, ekonomická a pod., sa prelína celým obsahom výchovy a vzdelávania v materskej škole.

Dieťa predškolského veku sa zaujíma o svet prírody, svet čítaného a písaného slova alebo číslíc. Niektoré deti sa spontánne, z vlastného záujmu naučia čítať už pred vstupom do základnej školy, však vo vzťahu k celej populácii detí je ich malé percento. Väčšina detí vie **prečítať** niekoľko slov, vie ich aj napísať (spravidla svoje meno a slová citovo blízke). Tieto deti okrem základov **predčitateľskej** gramotnosti dosahujú aj **grafomotorickú** gramotnosť, ktorá je základom pre **pisateľskú** gramotnosť.

Základy **matematickej** gramotnosti nespočívajú len v jednoduchom „písaní“, zaznamenaní číslíc a ich **čítaní**, ale aj v schopnosti počúvania s porozumením, napr. pri riešení jednoduchých príkladov (máš jedno jablčko a ja ti pridám dve jablčka, koľko ich máš teraz spolu?), poskladaj zo štvorca a trojuholníka dom, postav vežu zo štyroch kociek, atď.

Obsah výchovy a vzdelávania a výchovno-vzdelávacie činnosti v materskej škole spočívajú v propedeutike (základoch) gramotností, učiteľky sa neusilujú o ciele nácvik písania, čítania a počítania, to je až úlohou 1. ročníka základnej školy. Avšak na druhej strane dieťaťu

³⁹ **Gramotnosť** sa vo všeobecnosti chápe ako zručnosť čítať, písať a počítať. Je primárne podmienená požiadavkami učebných osnov, kritériám hodnotenia učebných výsledkov.

nebránia učiť sa – zaujímať sa o čítanie, písanie a počítanie. Činnosti s písmenami, číslicami vníma dieťa ako zaujímavú hru. Preto je dôležité, aby prostredie triedy spĺňalo estetické kritériá a iniciovalo deti k riešeniu učebných problémov (nemalo by byť preexponované množstvom obrázkov a učebných pomôcok).

13. 9 Informačno-komunikačné technológie

Kvôli úspešnému integrovaniu prierezovej témy informačno-komunikačné technológie do výchovno-vzdelávacej činnosti je nevyhnutné v zhode s Kalašom (2010) objasniť pojmy: digitálne technológie, informačno-komunikačné technológie a digitálna gramotnosť.

Digitálne technológie – široký súbor prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov (prichádzajúcich z oblasti počítačov), ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a pod., teda na komplexnú podporu všetkých rozvojových domén detí, žiakov a učiacich sa každého veku. Je to synonymum pre IKT alebo informačné a komunikačné technológie. V ostatných desiatich rokoch nadobúda významné postavenie označenie IKT v pedagogických a vládnych dokumentoch mnohých štátov a zoskupení vrátane EÚ.

IKT alebo informačné a komunikačné technológie – široký súbor prostriedkov, postupov a znalostí používaných na spracúvanie a komunikáciu informácií. Špeciálne v oblasti vzdelávania máme na mysli výpočtové a komunikačné prostriedky, postupy a informačné zdroje, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, poznávací proces a ďalšie učebné aktivity. Pojem IKT praveľmi zdôrazňuje informácie a výpočtové prostriedky. Všetko, čo robíme s deťmi na počítači, je – technicky vzaté – iba práca s informáciami a výpočet. Ale dôvod, prečo to vo výchovno-vzdelávacej činnosti robíme, je zvyčajne iný. Úmyselne pritom používame prostriedky, ktoré môžeme vnímať z dvoch pohľadov:

- ako **informačné médium** a
- ako **konštrukčné médium**, ktoré pomáha deťom tvoriť, skúmať, objavovať, vyjadriť sa a rozvíjať sa atď.

Aj keď sú oba pohľady rovnako dôležité, bežné chápanie pojmu IKT praveľmi zdôrazňuje informačnú stránku týchto procesov. Podobné aspekty – informačný a konštrukčný – môžeme rozpoznať aj vo vzdelávaní: časť poznávacieho procesu je zameraná na získavanie informácií. Avšak druhá časť poznávania sa odohráva tvorbou, objavovaním a konštruovaním. Ak dávame prednosť označeniu digitálne technológie pred IKT, chceme tým zdôrazniť konštrukčnú stránku nových technológií pre rozvoj konštrukčného aspektu poznávacieho procesu.

Digitálna gramotnosť – je schopnosť vyhľadať, organizovať, pochopiť, vyhodnotiť a vytvoriť informačný produkt pomocou digitálnych technológií. Osoba, ktorá používa digitálne spôsobilosti v komunikovaní so spoločnosťou je digitálnym občanom. Digitálna gramotnosť zahŕňa znalosti, zručnosti a porozumenie potrebné na primerané, bezpečné a produktívne používanie informácií a digitálnych technológií na učenie sa, poznávania, v zamestnaní a v každodennom živote. Je to súbor schopností:

- zvoliť si a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na získavanie, hľadanie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie,
- využívať rôzne digitálne zdroje a efektívne riešiť úlohy v digitálnom prostredí,
- kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov,
- rozumieť spoločenským dôsledkom (vrátane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnej kultúre.

Zdroje rozvíjania digitálnej gramotnosti v materskej škole

- personálne podmienky:
 - vzdelávanie učiteľov v oblasti digitálnych technológií,

- stabilita oboch učiteľov v triede, ich spolupráca, ako aj kooperovanie s vedením školy, a ďalšími odborníkmi v oblasti využívania digitálnych technológií,
- materiálno-technické podmienky – digitálne technológie:
 - ich rozmiestnenie v škole,
 - dostupnosť učiteľom a deťom,
 - pripojenie na internet,
 - digitálny kútik,
 - využitie digitálnych technológií v činnostiach súvisiacich s predprimárnym vzdelávaním:
 - využitie odbornej učebne v základnej škole,
 - krúžková činnosť,
 - tvorivé dielne,
 - tvorba edukačných programov – počítač, interaktívna tabuľa, digitálne hračky a pod.
- komunikácia s rodičmi prostredníctvom internetu, e-mailu.

Učiteľ špecifikovaním činností napomáha rozvíjaniu informačnej a digitálnej gramotnosti detí, pričom:

- **využíva:**
 - digitálne technológie ako prostriedok riešenia učebných praktických problémov,
 - príklady z reálneho života,
 - rozšírené modifikované učebné osnovy,
 - spoluprácu s rodičmi, základnou školou a pod.,
- **inšpiruje** deti spracovať učebné problémy a dokončiť úlohy,
- **zabezpečuje:**
 - dodržiavanie pravidiel a bezpečných postupov,
 - prienik vhodných informácií,
 - činnosti, ktoré vyžadujú tvorivé riešenia,
- **iniciuje** manuálne ovládanie a elementárne používanie:
 - jednoduchých zariadení (štart, stop, zapnutie, vypnutie, pauza, reštart),
 - prostriedkov digitálnych technológií (napr. počítačová jednotka, interaktívna tabuľa, fotoaparát, digitálna hračka),
 - vstupných (myš, klávesnica, médium CD a DVD, skener, disketa, pero interaktívnej tabule) a výstupných (monitor, tlačiareň, reproduktory) zariadení počítača,
 - médií – disketa, CD a DVD (držanie, vyberanie, vkladanie a uchovávanie),
- **podporuje:**
 - orientovanie sa na klávesnici, ploche monitora a interaktívnej tabule,
 - otváranie a zatváranie aplikácií,
 - využívanie aplikácií na dosiahnutie cieľa,
 - využívanie (ovládanie) grafického (kresliaceho) programu,
 - skúsenostné učenie sa,
 - príjem a spracovanie informácií,
 - hľadanie zaujímavých riešení, možných postupov a originálnych nápadov, produktov,
 - praktickú aplikáciu, praktické činnosti umožňujúce nadobudnúť/získať, zvládať, ovládať, vykonávať, využívať poznatky, kompetencie,
 - využívanie, ovládanie aplikácií, dát, postupov, riešení na dosiahnutie cieľa,
 - využívanie učebných pomôcok, didaktickej techniky, rôznych informačných zdrojov vrátane médií (textové, zvukové, obrazové, audiovizuálne a pod.), digitálnych technológií, literárnych zdrojov a pod.,

- konzultovanie informácií získaných z rozličných zdrojov (priatelia, knihy, súrodenci, rodičia, rovesníci, televízia, internet, vlastná životná individuálna skúsenosť a pod.),
- zvládanie postupov, riešení detských uzatvorených (jedna konkrétna téma) i otvorených (prístupných každému) edukačných programov,
- **umožňuje** deťom:
 - nadobudnúť základné pravidlá bezpečnosti a ochrany zdravia,
 - nadobudnúť zodpovedajúce postupy v činnostiach,
 - nadobudnúť aktívnym rôznorodým spôsobom poznatky na základe zážitkového učenia sa,
 - zapájať a využívať viacero zmyslov,
 - dodržiavať postupy, techniky,
 - orientovať sa na internete,
 - vyhľadávať informácie (s pomocou učiteľky, vo dvojici, skupine i samostatne),
 - narábať s rôznymi učebnými zdrojmi a informáciami (detské knihy, časopisy, encyklopédie, obrazové publikácie s rôznym zameraním, učebnice, atlasy, mapy, fotografie, výtvarné diela, edukačné programy, médiá, reálie – skutočnosti, vecné poznatky, vecné údaje, vecné nauky, súhrn poznatkov verejného a súkromného života určitého miesta a doby a pod.),
 - využívať a porovnávať (konfrontovať) informácie z rôznych informačných zdrojov,
 - konfrontovať príklady z virtuálneho (mysleného, možného) a reálneho života.

Deti:

- **uplatňujú adekvátne postupy a techniky:**
 - poznajú, dodržiavajú techniky v činnostiach s počítačom, elektronickými didaktickými hračkami, médiami,
 - uplatňujú požadovaný pohyb,
 - postupujú podľa pokynov učiteľky, spoluhráča, hlasového záznamu edukačného programu a pod.,
- **vyhľadávajú, triedia a spracovávajú informácie z rôznych zdrojov**
- **využívajú:**
 - získané poznatky nadobudnuté v praktických činnostiach,
 - adekvátne pomôcky, prostriedky, postupy a techniky v praktických činnostiach,
 - digitálne technológie,
- **manipulujú, ovládajú a využívajú učebné pomôcky, napr.:**
 - digitálny fotoaparát,
 - digitálny mikroskop,
 - počítač a doplnujúce zariadenia (skener, tlačiareň a pod.),
 - spätný projektor,
 - elektronické didaktické hračky (napr. autíčka na ovládanie),
 - robotické, programovateľné hračky (napr. Bee-Bot v tvare včely),
 - hračky na rolové hry imitujúce reálny svet (bankomat, registračná pokladňa, čítačka čiarových kódov),
 - médiá (textové, zvukové, obrazové, audiovizuálne a pod.),
 - detské mobilné zariadenia na komunikáciu (vysielačky, mobilné telefóny a pod.),
 - videokameru,
 - mikrofón,
 - dataprojektor,
 - digitálny fotorámček,
 - rôzne edukačné softvérové prostredia (Cirkus šaša Tomáša, Veselá lienka a pod.⁴⁰),

⁴⁰ Dostupné na: www.kidpix.com

- interaktívnu tabuľu (elektronické zariadenie, ktoré technicky kooperuje s počítačom, notebookom).

Digitálne technológie umožňujú deťom v materskej škole napredovať vlastným tempom, pripúšťať pokusy a omyly, ponúkajú aktuálne materiály v rôznych formách a objemoch. Nemôžu byť cieľom, ale **prostriedkom na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov**.



č. 1



č. 2



č. 3

Obrázky č. 1, 2, 3: Interaktívna tabuľa, Digitálny mikroskop, Robotická hračka Bee-bot

Jednou z možností ako skvalitniť výchovu a vzdelávanie aj prostredníctvom digitálnych technológií je **zriadenie digitálneho kútika** tak, aby sa proces učenia a učenia sa uskutočňoval bádáním, objavovaním, experimentovaním a konštruovaním, aby bol pre dieťa novou výzvou. Je potrebné rešpektovať podmienky materskej školy – personálne, priestorové (aj hľadisko estetické/farebnosti, svetelnosti, hygienické a bezpečnostné) a materiálno-technické:

- rozmiestniť počítače v triede tak, aby sa svetlo (okna, lampy) neodrážalo na monitore/obrazovke, vyhýbať sa tmavým kútom a priveľmi presvetleným priestorom,
- voliť farebnosť stien, stolov, stoličiek a ďalších komponentov v teplých tónoch (v kombinácii 2 až 3 farieb),
- zohľadniť prístup k elektrickým rozvodom a ich zabezpečenie ochrannou lištou,
- zohľadniť požiadavky na detský nábytok vzhľadom na **vek**, počet a **bezpečnosť detí**,
- zabezpečiť vhodné umiestnenie, sklon monitora, minimálnu vzdialenosť očí dieťaťa od monitora (40 cm),
- podporovať vhodnú pohybovú schému tela – sedenie, voľnosť pohybu ruky pri manipulovaní s myšou, perom interaktívnej tabule,
- zaraďovať očné cvičenia (žmurkanie, pohľad hore – dolu, doprava – doľava) a pod.,



Obrázok č. 4: Digitálny kútik (MŠ, Iljušinoва 1, Bratislava)

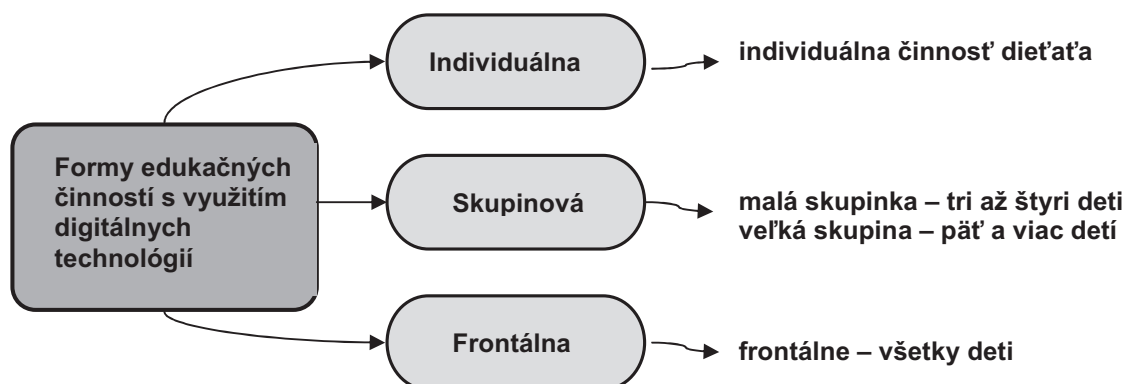
- stanoviť/vymedziť/vyhraďiť priestor rozmiestnením potrebného nábytku (napr. skrinkami s poličkami, detskými stolmi, hernými prvkami a pod.) tak, aby poskytoval deťom dôverné prostredie bez rušivých elementov,
- stoly a stoličky rozmiestniť tak, aby dieťa mohlo voľne vchádzať a vychádzať,
- v prípade využívania dataprojektora, ktorý je napojený na počítač, zabezpečiť jeho vhodné a bezpečné inštalovanie (na plafón alebo bočnú stenu triedy a pod.),
- tlačiareň, multifunkčné zariadenie, počítač umiestniť tak, aby ich dieťa mohlo bez problémov a jednoducho ovládať a manipulovať s nimi,
- pre učebné pomôcky a ďalšie komponenty, napr. papiere, farbičky, pastely, lego, tablet, včela Bee-bot, fotoaparát, digitálna kamera vyčleniť vhodný priestor na poličkách v dosahu dieťaťa (nie je vhodné odkladať ich do škatúl, prípadne skriniek),
- kvalita a kvantita digitálnych technológií a učebných pomôcok má byť primeraná veku dieťaťa a charakteru aktivít.



Obrázky č. 5, 6: Digitálny kútik, Priestor na spoločné aktivity (MŠ, Iljušinova 1, Bratislava)

Postupnosť krokov učiteľky – mediátorky, facilitátorky, informátorky, podporovateľky a zaznamenávateľky rozvoja osobnosti dieťaťa:

1. zreteľne a zrozumiteľne formulovať (konkrétne) edukačné ciele v súlade s učebnými osnovami školského vzdelávacieho programu,
2. stanoviť a definovať pravidlá s dôrazom na charakter a obsahové zameranie výchovno-vzdelávacej činnosti s digitálnymi technológiami,
3. rešpektovať dieťa, jeho tempo, stupeň a rozsah oboznamovania sa s novým problémom,
4. premyslieť stratégie viažuce sa ku konkrétnym aktivitám (**napr. zážitkové učenie sa, bádateľské a výskumné metódy**),
5. určiť, ktoré schopnosti detí sa budú rozvíjať využitím digitálnych technológií (napr. kritické myslenie, flexibilné rozhodovanie, divergentné riešenia, riešenie/zvládanie záťažových situácií, kooperovanie, kolaborovanie),
6. stanoviť vhodné formy činností,

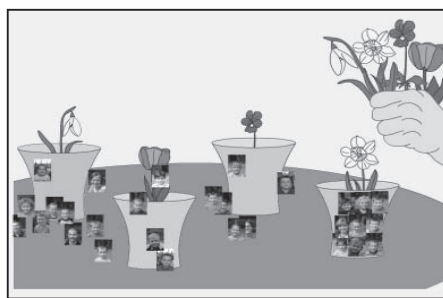


7. využívať vhodné, primerané digitálne technológie (napr. aktivity s problematikou domácich zvierat, farieb – identický softvér, robotická hračka, digitálny fotoaparát),
8. určiť ďalšie hrové kútiky a edukačné činnosti, ktoré budú súvisieť s konkrétnym výchovno-vzdelávacím cieľom (napr. stavebnice – križovatka, odpadový a technický materiál – autá, knižnica – encyklopédie a časopisy, kreslenie, maľovanie). Ideálne je využívať digitálne technológie v kombinácii s čo najrozmanitejšími činnosťami, napr. digitálny kútik so softvérom dopravné prostriedky – zadávanie potrebných údajov klikaním, kútik stavebníc – stavba križovatky a cesty, technický kútik – tvorba áut z technického a odpadového materiálu, knižnica – prezeranie tlačených a obrazových informačných zdrojov, výtvarný kútik – kreslenie, maľovanie,
9. stanoviť počet skupín v triede, ktoré závisia od obsahu a charakteru učebných situácií,
10. určiť čas – vhodnú dĺžku trvania aktivít s digitálnymi technológiami (napr. trojročné deti – 10 minút, päť – šesť ročné – 30 minút denne),
11. vybrať ďalšie učebné pomôcky a materiál, ktoré sú pre dieťa zaujímavé, záhadné – princíp vnútornej aktivity,
12. zabezpečiť rovnosť príležitostí v činnostiach s digitálnymi technológiami každému dieťaťu,
13. hodnotiť využívanie digitálnych technológií (poskytovať deťom priestor na vytváranie a prejavovanie hodnotových, názorových, emocionálnych a etických postojov, podporovať argumentovanie, vydiskutovávanie detí, využívať priebežne systematické verbálne hodnotenie, uplatňovať súhrnné, sumatívne hodnotenie, podporovať hodnotiace a sebahodnotiace spôsobilosti detí, hodnotiť dieťa písomnou formou – pedagogickou diagnostikou a pod.).

Príklady aktivít

- **frontálne aktivity (všetky deti):**

- prezentácie softvérového prostredia rôzneho charakteru,
- pozeranie vlastného filmu (spätný projektor),
- počúvanie vymysleného príbehu alebo rozprávky,
- prezeranie fotografií z aktivít v triede (dataprojektor, digitálny fotorámček),



Obrázky č. 7, 8: Štatistika – kalendár počasia, Jarné kvety

- **skupiny detí:**

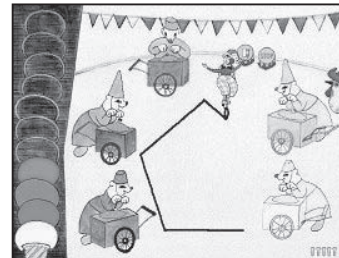
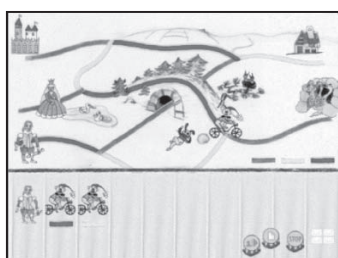
- hra s digitálnou kamerou – aktivity v triede, príchod rodičov do triedy,
- robotika – hra s programovateľnou hračkou Bee-Bot,
- činnosti rôzneho charakteru s interaktívnou tabuľou (ovocie, zelenina, zvieratá),
- fotenie s digitálnym fotoaparátom (deti, predmety, aktivity),
- tvorba vlastného filmu – cestujeme loďou, lietadlom,
- nahrávanie zvukov – zvieratá, dopravné prostriedky,
- fotenie skrytých predmetov v triede (situačné hádanky),
- obrazové zábavky – silák Adam, deti dole hlavou,
- štatistiky – dopravné prostriedky, kalendár počasia, preferencia farieb v triede,



Obrázky č. 9, 10, 11: Obrazová zábavka silák Adam, Hra s robotickou hračkou, Nahrávanie príbehu

• individuálne aktivity

- hra so šašom Tomášom, kreslenie na rôzne témy,
- kreslenie na tablet – dotvorenie obrázkov,
- kreslenie s pečiatkami, nahrávanie rôznych zvukov na mikrofón.



Obrázky č. 12, 13, 14: Edukačný program Šašo Tomáš

Interaktívna tabuľa⁴¹ môže byť súčasťou digitálneho kútika v triede materskej školy. Je to elektronické zariadenie, ktoré umožňuje dieťaťu živo-interaktívne a príťažlivo kooperovať s počítačom, notebookom, priamo z tabule klikaním na premietaný obraz prstom alebo interaktívnym perom. Umožňuje učiteľke neuveriteľne jednoduchou a zábavnou formou priblížiť, objasniť, vysvetliť, oboznámiť deti s učivom⁴²:

- využívať rôznorodé zdroje informácií (CD, DVD, internet a pod.),
- koncentrovať pozornosť detí,
- demonštrovať učivo – predvádzanie naživo priamo z tabule,
- rozvíjať vizuálnu gramotnosť detí pútavou vizualizáciou učiva,
- aplikovať inovatívne formy činností,
- pripraviť inšpirujúce podmienky – prostredie,
- použiteľnosť viacerými spôsobmi s obmenou obsahu,
- zapájať deti priamo do tvorby jednotlivých stránok, priamo do deja,
- účelne rozvíjať digitálnu gramotnosť detí,
- inšpirovať deti k činnostiam, byť súčasťou živého diania v triede a pri tabuli,
- podporovať nadšenie detí,
- zabezpečovať impulzy pre zmysly detí,
- podporovať vytváranie a ovládanie aktivít, scenárov,
- podporovať kreativitu a seberealizáciu detí,

⁴¹ Učiteľka môže využívať tabuľu Activboard so softvérom Activprimary a dotykovú tabuľu Qomo so softvérom Flow! Works.

⁴² Projekt – Prišla jeseň do záhrady podrobnejšie uvádza Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy, 2009 s. 234 – 236.

- podporovať kooperovanie, kolaborovanie detí,
- nadobúdať, získavať informácie,
- rozvíjať digitálnu gramotnosť rodičov – riešenie úloh spoločne s deťmi (dieťa učí svojho rodiča),
- zaznamenať svoj výtvar, kresbu, zvukovú nahrávku,
- hrať sa s mnohorakými artefaktmi rôznymi spôsobmi,
- obsluhovať jednoduché zariadenia.

Robotická programovateľná hračka Bee-Bot⁴³ je vhodná na skupinové činnosti. Jej použitie umožňuje postupnosť niekoľkých krokov so zvyšujúcou sa náročnosťou programovania pohybu:

- o jeden krok vpred,
- niekoľko krokov dopredu v jednej postupnosti príkazov a stlačenia tlačidla GO,
- na otočenie sa vpravo a vľavo,
- niekoľkých krokov dopredu a dozadu, vrátane otočenia sa a stlačenia tlačidla GO.

Neoddeliteľnou súčasťou na využívanie hračky Bee-Bot je koberec. Učiteľka môže využívať širokú paletu kobercov napr. s literárnou (abeceda, Ostrov pokladov), matematickou (čísla, tvary, peniaze), či prírodovednou (gazdovský dvor) tematikou. Na efektívnejšie využitie a tvorivú edukačnú činnosť sa odporúča vyrobiť si vlastnú podložku (napr. priesvitnú štvorcovú sieť, na ktorej jedno políčko siete má 15 x 15 cm). Podložka môže byť vyrobená z plexiskla, alebo to môže byť vystrihnutá časť z tvrdšieho, umelohmotného a priesvitného obrusu. Pod priesvitnú podložku môže učiteľka rozmiestniť papierové štvorce (15 x 15 cm) s rôznorodým motívom (obchod, zelenina, jarné kvety, vesmír, návšteva kamarátov v paneláku, zvieratka, karneval, moje mesto a dedina, dopravné prostriedky a pod.), ktoré zhotoví sama, alebo využije výsledky detskej tvorby.

Ukážka projektu s využitím digitálnych technológií je uvedená v prílohe č. 5.

⁴³ hračka Bee-Bot je žltej farby, má tvar včely a pohybuje sa po podložke/koberci

14. Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole

Oľga Pavlíková – Milena Lipnická – Monika Miňová – Mária Králiková
– Eva Mujkošová – Edita Kovářová

Podľa § 2 písm. j) školského zákona je dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

- **dieťa so zdravotným znevýhodnením**, s podkategóriami, ktorými sú: dieťa so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené, dieťa s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania,
 - **dieťa so zdravotným postihnutím** – dieťa s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, alebo s viacnásobným postihnutím,
 - **dieťa choré alebo zdravotne oslabené** – dieťa s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a dieťa vzdelávajúce sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,
 - **dieťa s vývinovými poruchami** – dieťa s poruchou aktivity a pozornosti a dieťa s vývinovou poruchou učenia,
 - **dieťa s poruchou správania** – dieťa s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, okrem dieťaťa s vývinovými poruchami,
- **dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia** žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti,
- **dieťa s nadaním**, ktoré má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.

Východiskom predprimárneho vzdelávania je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie sa a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Orientácia na jedinečnosť dieťaťa, na jeho optimálny perceptuálno-motorický, kognitívny a sociálno-emocionálny rozvoj, determinuje modifikáciu cieľov i diferenciáciu prostriedkov a podmienok výchovy a vzdelávania vzhľadom na jeho individuálne potreby. Stretávanie sa jedinečných osobností v materskej škole kladie nároky na aktívne spolužitie a komunikáciu, spolupodieľanie sa na činnostiach, vzájomnú pomoc a obohacovanie sa. Heterogénnosť možností a schopností individualít je realitou typickou a prirodzenou pre ľudské spoločenstvo.

Rovnosť šancí, príležitostí a práv všetkých detí na vzdelanie (The Salamanca Statement, 1994) sú hodnoty, ktoré majú v oblasti výchovy a vzdelávania dve dimenzie:

- celospoločenské prijatie, uznanie – spoločné vzdelávanie detí v bežnej materskej škole podporuje školský zákon aj Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie za ustanovených podmienok,
- reálny priebeh v pedagogickej praxi, keď sa zabezpečuje rovnocenný prístup k vzdelaniu konkrétneho dieťaťa optimálnou výchovou a vzdelávaním.

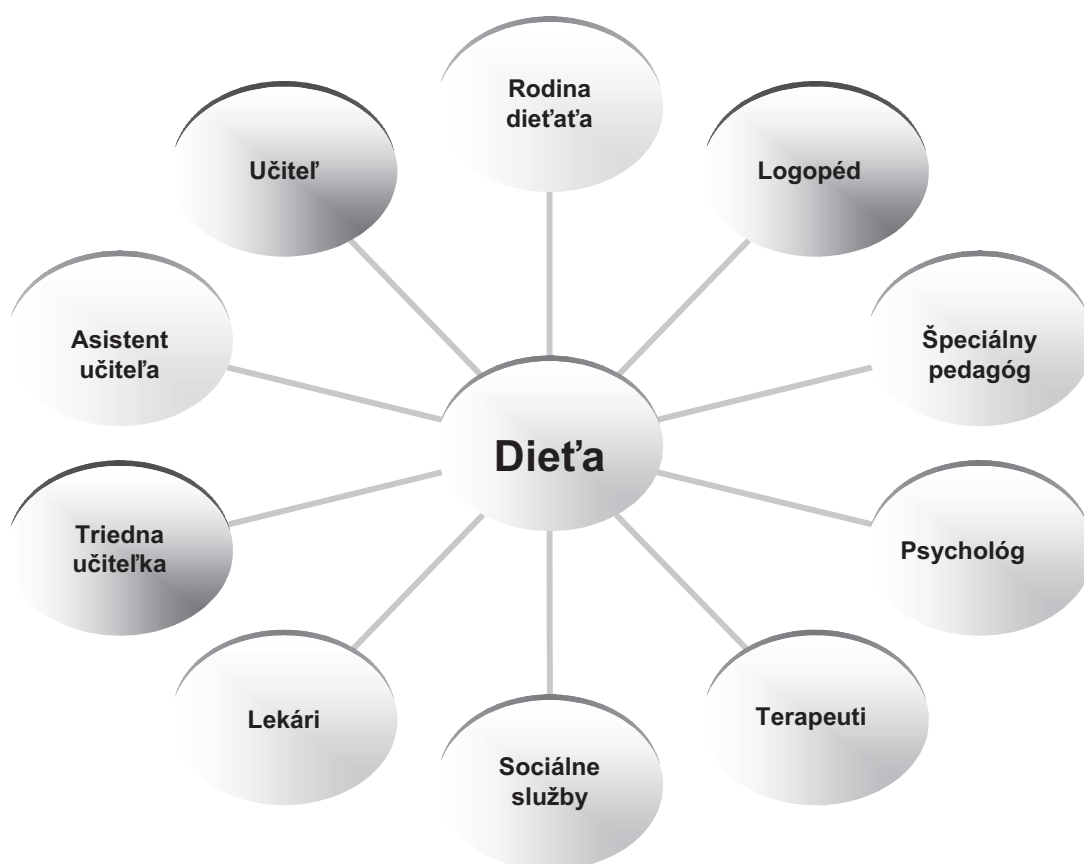
Výhody spoločnej výchovy intaktných detí a detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole:

- učia sa vzájomnej tolerancii a správaniu, ktoré rešpektuje odlišnosť a neporušuje práva iných,
- získavajú skúsenosti s reálnym ľudským svetom, ktorý je typický psychickou, fyzickou aj hodnotovou rozmanitosťou jednotlivcov,
- deti sa učia slobode aj zodpovednosti, solidarite a slušnosti v podmienkach spolužitia a spolupráce s inými, jedinečnými a slobodnými osobnosťami.

V procese integrácie sa kladie dôraz na obohatenie emocionálnej i sociálnej sféry dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len „ŠVVP“) formou rozšírenej interakcie s intaktnými deťmi, pričom nie je zanedbateľný ani vplyv na ostatné stránky osobnosti, t. j. psychomotorickú aj kognitívnu. Proces integrácie má určité zákonitosti, ktoré vyplývajú z poznania individuálnych daností osobnosti jednotlivých detí.

Uspokojovanie a napĺňanie životne nevyhnutných vývinových potrieb (telesných, psychických aj sociálnych) je dôležité pre celostný rozvoj každého dieťaťa. Dieťa so ŠVVP má ešte potreby ďalšie, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia alebo nadania. Optimálne reagovanie na potreby celostného aj špeciálneho rozvoja dieťaťa znamená sústrediť tím odborníkov, ktorí budú dieťaťu pomáhať vo výchovno-vzdelávacom aj rehabilitačnom procese.

Schéma 1: **Komplexná starostlivosť o celostný a špeciálny rozvoj dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**



Komplexnú starostlivosť vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so ŠVVP v materskej škole zabezpečujú:

- pedagogickí zamestnanci,
- odborní zamestnanci,
- rodičia/zákonní zástupcovia.

NEPREHLIADNITE: Ak je to potrebné (ak si to vyžaduje druh a stupeň postihnutia), deti so zdravotným znevýhodnením sa vzdelávajú podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva materská škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Rodič/zákonný zástupca dieťaťa má právo oboznámiť sa s individuálnym vzdelávacím programom.

Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením sa v materskej škole postupuje podľa vzdelávacích programov schválených Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009. Vzdelávacie programy sú súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a sú určené pre:

- a) **deti s mentálnym postihnutím,**
- b) **deti so sluchovým postihnutím,**
- c) **deti so zrakovým postihnutím,**
- d) **deti s telesným postihnutím,**
- e) **deti s narušenou komunikačnou schopnosťou,**
- f) **deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,**
- g) **deti choré a zdravotne oslabené,**
- h) **hluchoslepé deti.**

Princípy výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením

Nekritizovať, neobviňovať a neposudzovať rodičov/zákonných zástupcov dieťaťa za žiadnych okolností. Naopak, hľadať najvhodnejšie spôsoby, ako im pomáhať a radiť vo výchove a vzdelávaní dieťaťa. Najmä v predškolskom veku dieťaťa sa rodičia učia zvládať situáciu jeho zdravotného znevýhodnenia. Získavajú potrebné informácie, konzultujú, hľadajú najúčinnnejšie možnosti starostlivosti o dieťa. Špecialistami v medicíne, psychológii, pedagogike, v sociálnych službách ale nie sú. Do role odborníka na svoje dieťa sa dostávajú postupne. Rodičia spoznávajú dispozície a orientačne aj prognózu svojho dieťaťa v konfrontácii svojich skúseností a poznania na základe názorov odborníkov. Rodičia potrebujú zo strany odborníkov porozumenie. Každý odborník, ktorý poskytuje služby dieťaťu a jeho rodine, by mal poznať fázy vyrovnávania sa rodičov s postihnutím svojho dieťaťa. Za nimi sú ukryté emócie, prežívanie aj správanie rodičov, ktoré odborníci často v súvislostiach nechápu a neobjektívne ich posudzujú.

Diagnóza nie je „nálepka“, aj keď zaraďovanie detí do formálnych kategórií podľa ich zdravotného znevýhodnenia stále pretrváva. Charakteristiky, ktoré sa u jednotlivých skupín detí so zdravotným znevýhodnením zovšeobecnene deklarujú (napr. o deťoch s mentálnym postihnutím), neplatia rovnako pre všetky deti v tejto kategórii. Každé dieťa má autentické vnútorné aj vonkajšie rozvojové podmienky, ktoré majú byť v komplexnej diagnostike rozpoznané. V školskom systéme sa deti so zdravotným postihnutím diferencujú na základe medicínskych, psychologických a špeciálnopedagogických diagnóz a prognóz. Ak sa s nimi zaobchádza necitlivo, môže to mať nepriaznivé účinky na dieťa a jeho životnú perspektívu aj na jeho rodinu. V pedagogickej praxi **je nemožné pomenovávať dieťa diagnózou, deklarovat' podrobnosti o jeho diagnóze a problémoch pred verejnosťou a odborníkmi, neza-interesovanými do tímu, ktorý dieťaťu pomáha.** Akékoľvek osobné údaje a informácie o dieťati **musia byť dôverné a chránené.** Porušenie ochrany týchto údajov je porušovaním zákona.

Pozitívna orientácia na dieťa vyžaduje zmenu myslenia ľudí – od deficitného modelu dieťaťa (s chybami, nedostatkami, postihnutím) k disponovanému modelu dieťaťa (s jeho prednosťami, kvalitami, schopnosťami a možnosťami). **Každé dieťa je plnohodnotnou osobnosťou, svojim spôsobom je výnimočné, s potenciálom iných obohacovať tím,**

je také, aké je. Seidler – Kurincová (2005) medzi výnimočné deti zaraďujú deti s nadaním aj s postihnutím. Uznanie a obhajovanie hodnoty dieťaťa, ktoré je schopné, spôsobilé, mení obraz o jeho potenciále. Učiteľka týmto postojom môže významne prispieť k zmene pohľadu na dieťa nielen v jeho okolí, ale aj u dieťaťa samého. Dieťa so zdravotným znevýhodnením netreba prehnane ochraňovať alebo ľutovať. Lepšie je v dieťati objavovať a podporovať reálne zdroje (seba)rozvoja, aby bolo do najvyššej možnej miery samostatné, produktívne a emocionálne vyrovnané. Dieťaťu je potrebné pomáhať, aby žilo čo najplnohodnotnejší život v rámci možností daných zdravotným znevýhodnením.

Empatická komunikácia s dieťaťom o jeho diagnóze je psychologicky pomerne náročnou záležitosťou, ktorú zvládajú predovšetkým rodičia. Sú situácie, keď sa dieťa môže pýtať na niečo v súvislosti so svojim problémom alebo to vyplynie v niektorej chvíli, keď učiteľka musí hovoriť o určitých okolnostiach diagnózy s dieťaťom. Zásadou je pravdivosť, jednoduchosť, zrozumiteľnosť a taktnosť vysvetlení, aby im dieťa porozumelo, a aby ho emocionálne nezranili. Nie je vhodné, aby sa dieťaťu podali všetky informácie naraz. Lepšie je čakať a reagovať na priebežné otázky dieťaťa. V rozhovore s dieťaťom sa sústrediť len na prítomnosť v jeho živote alebo, čo bude hneď nasledovať. (Kerrová, 1997) Otázky dieťaťa o jeho zdravotnej situácii vždy konzultujte s rodičmi, aby ste dieťaťu nehovorili niečo iné. Ak nevíete v zhode s rodičmi vhodne odpovedať, môžete dieťa citlivo priviesť k tomu, aby samé odpovedalo na svoje otázky. V rozhovore dodávajte dieťaťu povzbudenie a nádej, buďte optimistickí a prirodzení. Umožnite dieťaťu prežívať radosť, úspech, príjemné pocity a spokojnosť v rôznych činnostiach a situáciách výchovy a vzdelávania. Rozprávajte sa s dieťaťom o jeho pocitoch, aby bolo schopné rozpoznávať ako sa cíti, či ho niečo bolí, čo potrebuje (a pod.) a vedelo, že môže kedykoľvek s učiteľkou o tom hovoriť.

Akceptácia rodičov ako partnerov vo výchove a vzdelávaní dieťaťa je v prvom rade počúvaním rodičov, ktorí majú už konkrétne skúsenosti so starostlivosťou o svoje dieťa so zdravotným znevýhodnením. Pravidelne s rodičmi konzultujte o situácii dieťaťa vo vopred dohodnutom čase a v prostredí, kde nebudete rušení. Nehovorte o dieťati, o jeho problémoch a zdravotnom stave pred ním, pokiaľ ho nechválite za pokroky. Snažte sa situáciu dieťaťa s rodičmi len analyzovať, ale zároveň z nej vyvodiť isté úlohy, postupy, ktoré budete spoločne vo výchove a vzdelávaní dieťaťa realizovať. Reagujte na potreby a očakávania rodičov, podajte im zdôvodnenia, pokiaľ ich nemôžete naplniť. O vážnych rozhodnutiach, odporúčaníach vždy urobte písomný záznam, do ktorého rodičia napíšu svoje stanovisko. V komunikácii učiteľky a rodiča sa vyžaduje trpezlivosť a ústretovosť. Nie je prospešné robiť náhle rozhodnutia, závery a podliehať negatívnym emóciám. To vzájomnú spoluprácu narúša. V edukačnom procese dieťaťa v materskej škole sa môže rodič spolupodieľať. Podmienky jeho participácie sa vyjednávajú v stretnutí rodiča, učiteľiek, riaditeľky materskej školy a špeciálneho pedagóga, prípadne psychológa v závislosti od špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa.

Pedagogické a odborné činnosti s deťmi so ŠVVP v materskej škole sú tímom odborníkov a za spoluúčasti rodičov pravidelne prehodnocované. Ich výsledky slúžia na aktualizáciu individuálnych vzdelávacích programov detí.

14. 1 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením v materskej škole

Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so zdravotným znevýhodnením v bežnej materskej škole znamená rozšírenie a posilnenie individuálneho prístupu učiteľky k dieťaťu, adaptáciu pedagogických činností učiteľky na uspokojovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa.

Špeciálny prístup je v kompetencii odborných zamestnancov, ktorí diagnostickým, intervenčným, terapeutickým a preventívnym pôsobením reagujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa. Zároveň poskytujú oporu a pomoc učiteľke pri uplatňovaní špecifického prístupu.

Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím

Prijatie dieťaťa s mentálnym postihnutím do bežnej triedy materskej školy vyžaduje od učiteľky, aby zvládla niektoré špecifické prístupy vo výchove a vzdelávaní.

Učiteľka zohľadňuje symptómy mentálneho postihnutia dieťaťa:

- nízku (podpriemernú) úroveň inteligencie (všeobecných rozumových schopností),
- poruchy sociálnej adaptácie, neprimerané sociálne správanie,
- percepčno-motorické poruchy,
- biologicko-somatické poruchy,
- vysokú mieru závislosti na okolí, spoločenskú nesamostatnosť,
- poruchy myslenia a komunikačných schopností,
- poruchy správania. (Vančová, 2007)

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa/detí s mentálnym postihnutím rešpektuje zásady:

- primeranosti cieľov, učebných požiadaviek a úloh vzhľadom k osobnostným dispozíciám dieťaťa,
- názornosti, aby si dieťa vytváralo predstavy o pojmoch na základe priameho zmyslového vnímania predmetov, javov alebo ich zobrazenia,
- systematizácie poznania, ktorá predpokladá postupné sprostredkovávanie informácií a poznatkov dieťaťu v pevne usporiadanom systéme, aby vždy nové skúsenosti a poznatky nadväzovali na predchádzajúce,
- aktivity, ktorá je dôležitá pre činnostné učenie sa dieťaťa v realite, na jej poznanie, samostatné a aktívne zvládanie,
- trvácnosti, t. j. bezpečného zapamätania si poznatkov pre použitie v životných aj edukačných situáciách, čo vyžaduje časté uplatňovanie, opakovanie, upevňovanie nadobudnutých vedomostí, schopností, postojov a hodnôt dieťaťa, aby nedochádzalo k zabúdaniu, regresu. (podrobnejšie Bajo, – Vašek, 1994)

Učiteľka do výchovy a vzdelávania dieťaťa/detí s mentálnym postihnutím využíva metódy:

- viacnásobného opakovania informácie,
- nadmerného zvýraznenia informácie,
- multisenzorického sprostredkovania informácie,
- optimálneho porozumenia a zapamätania informácie,
- sprostredkovania informácie náhradnými komunikačnými systémami,
- intenzívnej stimulácie a spätnej väzby,
- zapojenia kompenzačných technických prostriedkov,
- aplikácie individuálnych vzdelávacích programov. (Vašek, 2003, In: Vančová, 2007)

Učiteľka v komunikácii s dieťaťom s mentálnym postihnutím:

- dbá na obsahovú jednoduchosť a jednoznačnosť svojich výpovedí,
- prispôsobuje obsah rozhovoru úrovni myslenia dieťaťa, zohľadňuje jeho vek mentálny a nie kalendárny,

- formuluje kratšie vety, nespája viac ako dva pokyny, inštrukcie v jednej vete (napr. vyzuj si papučky a odlož si ich do poličky atď.),
- používa dieťaťu známe slová, nepoužíva významovo zložité, abstraktné pojmy,
- toleruje kolísanie emócií, striedanie nálad, atypické neverbálne prejavy a pod.,
- v prípade potreby používa prostriedky alternatívnej (napr. mimika, posunky, gestá, písmo, znaky, kresba atď.) alebo augmentatívnej (pomáhajúcej, podpornej) komunikácie, ktoré dieťa používa v komunikácii v rodine.

Učiteľka v procese výchovy a vzdelávania dieťaťa s mentálnym postihnutím používa:

- predovšetkým hračky a pomôcky, ktoré sú zamerané na rozvoj kognitívnych procesov dieťaťa:
 - vnímania – zrakového, sluchového, taktilno-kinestetického,
 - pamäti – vštepene, uchovanie, spracovanie, vybavenie informácií,
 - nižších konvergentných procesov – rozpoznania, definovania vecí, javov, rozlíšenia, deduktívneho a indukčného myslenia, analytického myslenia, jednoduchej príčinnosti javov,
- predmety bežného života v ich konkrétnej podobe aj na obrázkoch s reálnym zobrazením (napr. farebné fotografie, maľované obrázky),
- manipulačné, zvukové hračky, hračky hmoty a iné pomôcky (Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím – ISCED 0).

14. 2 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím

Vývin dieťaťa so sluchovým postihnutím podmieňujú viaceré faktory. Predovšetkým je to typ, stupeň a doba vzniku sluchovej poruchy. K nim sa pridružujú aj iné faktory ako obdobie diagnostiky poruchy, kompenzácia poruchy, včasnosť a optimálnosť výchovy, rodinné a širšie sociálne prostredie, osobnostné vlastnosti, schopnosti a nadanie dieťaťa, vhodné vzdelávanie primeranými metódami. (Chvátalová, 2001) Vo vzdelávaní dieťaťa so sluchovým postihnutím významnú úlohu zohrávajú špecialisti, ale aj učitelia.

Učiteľka vo výchovno-vzdelávacej činnosti u dieťaťa so sluchovým postihnutím rešpektuje, že (podrobnejšie Tarcsiová, 2007):

- myslenie dieťaťa je často predmetné, konkrétne, jednoduché, skúsenosti dieťaťa bývajú väčšie ako množstvo osvojenej slovnej zásoby,
- pamäť je skôr mechanická, dieťa si pamätá predovšetkým situácie vlastnej skúsenosti,
- inteligencia zvyčajne nie je znížená, dieťa môže mať vysoké IQ, avšak výkony dieťaťa niekedy nezodpovedajú jeho intelektuálnym dispozíciám,
- pozornosť dieťa úmyselne zameriava, ak potrebuje získať informácie,
- vnímanie (zrakové, taktilno-kinestetické) kompenzuje sluchový deficit, niekedy má dieťa problémy s orientáciou v priestore a v prispôsobovaní sa skupinovým aktivitám,
- dieťa má obmedzenú schopnosť vnímať reč a tým má sťažený prístup k náhodným informáciám,
- má zníženú schopnosť porozumenia hovorenej reči aj vyjadrovania sa prostredníctvom nej, komunikácia počujúcej osoby s dieťaťom so sluchovým postihnutím môže byť problematická,
- v gramatickej stránke je možné sledovať nesprávne časovanie, skloňovanie, používanie slovných druhov aj ich zamieňanie, nesprávne používanie čísloviek a predložkových pádov,

- hovorený jazyk sa u dieťaťa buduje „umelou cestou“ v spolupráci s odborníkmi (surdopéd, logopéd) a za použitia technických prostriedkov,
- intenzita hlasu v priebehu hovorenia u dieťaťa často kolíše,
- jeho hlas má väčšinou neprirodzenú polohu, prevažuje tvrdý hlasový začiatok,
- prítomné sú poruchy rezonancie reči,
- rytmus reči nie je správny, spravidla je rečový prejav monotónny, alebo dochádza k neprirodzenému kolísaniu tónovej výšky,
- dieťa nesprávne hospodári s dychom, má artikulačné problémy.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so sluchovým postihnutím:

- pravidelne konzultuje s rodičmi aj tímom odborníkov (špeciálnym pedagógom, logopédom, psychológom) o spôsoboch skvalitňovania výchovy a vzdelávania dieťaťa v materskej škole,
- výchovu a vzdelávanie dieťaťa vždy prispôsobuje s ohľadom na druh a stupeň sluchového postihnutia a v nadväznosti na individuálne možnosti, potreby a záujmy dieťaťa, ktoré rozpozná v pedagogickej diagnostike,
- zabezpečuje, aby dieťa malo čo najčastejší kontakt s deťmi s rozvinutými rečovými schopnosťami, ktoré ho prirodzene motivujú, aktivizujú v komunikácii,
- dbá, aby dieťa správne používalo kompenzačné pomôcky indikované lekárom,
- pri skupinových aj frontálnych činnostiach si dieťa so sluchovým postihnutím umiestni tak, aby mohlo bezproblémovo odzerať a mohlo byť aktívne,
- otázkami si overuje, či porozumelo zadaniam úloh, inštrukciám,
- učenie sa dieťaťa vždy podporuje názorom (konkrétnou realitou alebo obrázkami) a hlavne multisenzorickou činnosťou,
- v súlade s intervenčnými programami aplikovanými špecialistami a spôsobmi efektívnej komunikácie dieťaťa v rodine, učiteľka vytvára podmienky kontinuálnej pedagogickej podpory, vedie dieťa v procesoch napodobňovania a experimentovania v oblasti:
 - **sluchového vnímania**, vzbudzovanie záujmu a pozornosti dieťaťa o zvukové javy a reč rozmanitými hrami a cvičeniami, napr. dieťa si vyberá zo súboru hračiek tú, ktorá vydala určitý zvuk, rozlišuje smer zdroja zvuku, lokalizuje zvuk v priestore,
 - **zrakového vnímania a odzerania**, hry a cvičenia na zrakovú pamäť a pozornosť a tiež používanie stabilných prostriedkov (znakov) a významov neverbálnej komunikácie v rámci prirodzených pohybov tela, gestikulácie, mimiky, očného kontaktu, napr. zatlieskanie – si úspešný, prst na ústa – potichu, pohladenie – chválim ťa atď.,
 - **dotykovo-pohybového vnímania** najmä pri využívaní hmatu aj rôznych polôh a pohybov tela v komunikácii, v rozmanitých situáciách a činnostiach v priestore, s dôrazom na príjemné zážitky a pocity,
 - **čuchu a chuti** určovaním ich pôvodu, vlastností a rozdielov medzi nimi, napr. pri potravinách, pachoch a vôňach v prostredí,
 - **hrubej a jemnej motoriky, senzomotoriky a grafomotoriky**, metódami predvádzania a napodobňovania aj experimentovania a vlastného objavovania pohybov, s dôrazom na spojenie pohybu s rytmom,
 - **predstavivosti a fantázie dieťaťa** prostredníctvom projektívno-kresbových a umelecko-expresívnych metód, konštruktívnych a tvorivých hier,
 - **slovnej zásoby a porozumenia obsahu pojmov** prezeraním a pomenúvaním obrázkov, hračiek, predmetov a javov v blízkom okolí, a konkrétnymi skúsenosťami a zážitkami s nimi.

Učiteľka v komunikácii s dieťaťom so sluchovým postihnutím:

- participuje na rozvíjaní komunikačných zručností dieťaťa podľa odporúčaní odborníkov aj za úzkej spolupráce s rodičmi, v zmysle vzdelávacieho programu pre deti so sluchovým postihnutím,
- s dieťaťom udržuje zrakový kontakt, hovorí prirodzene, zreteľne artikuluje, nekričí, negestikuluje dieťaťu pred tvárou,
- komunikuje s dieťaťom tvárou v tvár, nestojí ďaleko (0,5 – 2 m) alebo oproti oknu či svetelnému zdroju, nepobehuje po miestnosti, nelistuje v knihe, pri hovorení neje a pod. – dieťaťu umožňuje odzeranie,
- pri komunikácii je učiteľka tvárou vo výške očí dieťaťa, aby odzeranie nebolo skreslené výškovou rozdielnosťou,
- vytvára akusticky pokojné prostredie a optimálne svetelné podmienky pre odzeranie,
- ak má nepočujúce dieťa záujem dozvedieť sa o čom je reč, vysvetlí mu to individuálne, pokojne a bez odkladu, aby malo obraz o diani, momentálnej situácii,
- pomáha si kreslením, písaním na papier, ak sa nedokáže v istej situácii s dieťaťom dorozumieť.

14. 3 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí so zrakovým postihnutím

Pri výchove a vzdelávaní dieťaťa so zrakovým postihnutím sa učiteľka musí dokonale a dôsledne oboznámiť s diagnózou, prognózou a reálnymi možnosťami zrakovej práce dieťaťa. V osobnostnej výbave učiteľky okrem iných vlastností musí dominovať trpezlivosť, taktnosť a komunikatívnosť. Učiteľka s vedomím, že obmedzená schopnosť zrakovej kontroly dieťa limituje a spomaľuje vo výkonoch aj v pohybe, individualizuje jeho výchovu a vzdelávanie v súlade so vzdelávacím programom pre deti so zrakovým postihnutím.

Učiteľka vo výchovno-vzdelávacej činnosti dieťaťa so zrakovým postihnutím zohľadňuje:

- absenciu, neúplnosť, prípadne skreslenie zrakových vnemov a predstáv,
- zhoršenú kvalitu analyticko-syntetickej činnosti spojenú s horšou rozlišovacou schopnosťou,
- zníženú mieru koncentrácie dieťaťa,
- potrebu individuálneho prístupu a pomalšieho pracovného tempa,
- poruchy vizuálno-motorickej koordinácie, či farebného videnia,
- obmedzenia súvislej zrakovej práce, pohybu,
- neadekvátnu verbálnu aj neverbálnu komunikáciu,
- neprimerané emocionálne reakcie,
- narušenie sociálnych vzťahov.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so zrakovým postihnutím:

- pravidelne čistí dieťaťu okuliare, pomáha dieťaťu používať kompenzačnú techniku, reedukačné pomôcky,
- upravuje podľa vizuálnych potrieb dieťaťa obrázky, pracovné listy, používané symboly, napr. pravidlá spolužitia v triede,
- veci dieťaťa ukladá vždy na to isté miesto, aby si ich kedykoľvek našlo,
- používa kontrastné farby hračiek, obrázkov, orientačných bodov,
- každú prezentovanú vec, skutočnosť, dej opisuje, vysvetľuje,
- komentuje, verbalizuje svoju činnosť, ak je v nej dieťa zúčastnené,
- pri prezentovaní predmetov, znázorňovaní na ploche využíva výrazný kontrast s podkladom (tmavé predmety na svetlom pozadí a naopak),

- umožňuje dieťaťu voľný prístup k prezentovanému predmetu a individuálne oboznámenie sa s ním podľa jeho konkrétnych možností,
- neťahá, ani netlačí pred sebou nevidiace dieťa, ale vždy ho vezme za ruku a vysvetlí dieťaťu postup premiestnenia, ponúkne dieťaťu pomoc pri pohybe, aj keď ju dieťa o to nežiada,
- nekričí Pozor! ak je dieťa pred prekážkou, v nebezpečenstve,
- zastaví dieťa a vysvetlí o akú prekážku sa jedná (napr. schod), pomôže dieťaťu túto bezpečne prekonať. (Lopúchová, 2007)

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so zrakovým postihnutím zabezpečuje:

- vhodné osvetlenie:
 - kontroluje potrebnú intenzitu osvetlenia v miestnosti,
 - dbá, aby svetlo dopadalo na pracovný stôl dieťaťa zľava, šikmo zhora,
 - stará sa o individuálne prísvetlenie malou lampou podľa potrieb dieťaťa,
 - u detí citlivých na svetelné podnety (svetloplaché deti) svetlo tlmí úpravou interiéru, napr. závesmi na oknách,
- nehlučné prostredie:
 - eliminuje vysoký hluk, ktorý môže dieťa rozptyľovať, znižovať jeho pozornosť a negatívne ovplyvňovať jeho náladu,
 - má na zreteli, že naopak bezhlukové prostredie komplikuje orientáciu dieťaťa so zrakovým postihnutím,
- bezpečný pohyb a ochranu zdravia:
 - vytvára priestorové podmienky pre bezpečný pohyb dieťaťa, ak premiestni nábytok, pomôže dieťaťu s orientáciou v zmenenom prostredí,
 - sleduje, aby neboli pootvorené dvere, dvierka na skrinkách, odsunuté stoličky od stola, rozhádzané predmety v priestore, kde sa dieťa pohybuje,
 - farebne označí nebezpečné plochy a miesta, napr. sklenené povrchy, schody, mimoúrovňové plochy.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so zrakovým postihnutím rozvíja:

- citlivosť tela, vnímanie pohybov a polôh tela, dotykové, hmatové vnímanie dieťaťa,
- priestorovú orientáciu v prostredí, kde sa dieťa momentálne nachádza,
- sústredené počúvanie, rozlišovanie a lokalizovanie zvukov a hlasov v prostredí, kde sa dieťa pohybuje,
- samostatnosť dieťaťa v sebaobslužných aktivitách,
- zrakovú pamäť a rozlišovanie predmetov, obrázkov, symbolov, detailov a ich farieb, tvarov, obrysov,
- technické a grafické zručnosti pri vytváraní produktov, aby dieťa koordinovalo pohyby ruky, tela so zrakovou a sluchovou kontrolou,
- komplexné používanie všetkých zmyslov u dieťaťa.

Učiteľka v komunikácii s nevidiacim dieťaťom:

- je opatrná na používanie slov Pozri sa!, Vidíš?, aj keď iba 5 % detí nevidiacich nevidí úplne,
- vyjadruje sa jasne a konkrétne, primerane možnostiam porozumenia u dieťaťa,
- artikuluje a hovorí zreteľne, dostatočne nahlas, nespráva sa kľčovito,
- podporuje neverbálne informácie vždy hlasovými,
- upúta pozornosť na seba oslovením dieťaťa jeho krstným menom, podaním ruky, dotykom,
- verbálne komentuje všetko, čoho je dieťa súčasťou,

- dbá, aby sa každá osoba v kontakte s dieťaťom predstavila menom, aj keď dieťa už známe osoby poznáva po hlase.

Učiteľka môže participovať na reedukácii zraku u detí s poruchami binokulárneho videnia, a to na základe odporúčania oftalmológa a pod vedením špeciálneho pedagóga pedagogickými metódami.

14. 4 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí s telesným postihnutím

Dieťa s telesným postihnutím v materskej škole má mať vytvorené priaznivé podmienky, aby sa cítilo byť úspešné a osobnostne napredovalo. Z hľadiska špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa sa priestory materskej školy bezbariérovu upravujú, vybavujú kompenzačnými a rehabilitačnými pomôckami a zariadeniami. Učiteľka pomáha s ich využívaním do takej miery, aby sa zabezpečilo pohodlie a spokojnosť dieťaťa, čo najvyššia možná miera jeho mobility, samostatnosti a nezávislosti a tiež prosperita dieťaťa vo výchovno-vzdelávacích činnostiach.

Učiteľka u dieťaťa s telesným postihnutím rešpektuje:

- dočasné, dlhodobé alebo trvalé problémy v motorických schopnostiach dieťaťa,
- zníženú schopnosť koncentrácie pozornosti,
- ľahkú unaviteľnosť,
- atypické, mimovoľné, neprirodzené pohyby, grimasy a gestá,
- zmeny emócií a reakcií v závislosti od zmien prostredia, nálady dieťaťa,
- adaptačné a sociálne problémy.

Učiteľka dieťaťu s telesným postihnutím pomáha v oblasti:

- mobility, ak sa dieťa pohybuje na špeciálnom vozíku alebo používa podporné palice, barly alebo má protézu,
- fixácie tela, ak dieťa používa ortézy, ktoré podopierajú postihnuté časti tela, fixujú ich v určitej polohe,
- polohovania, ak dieťa používa pomôcky, ktoré mu umožňujú zdravotne vhodné sedenie, ležanie, relaxáciu.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s telesným postihnutím rešpektuje:

- informuje sa o zdravotnom stave dieťaťa, o výchovno-vzdelávacích potrebách dieťaťa vzhľadom na klinickú diagnózu, rešpektuje odporúčania lekára, špeciálneho pedagóga a fyzioterapeuta pri pohybovom rozvoji dieťaťa,
- má na zreteli, že telesné postihnutie má vplyv na celistvú osobnosť dieťaťa, nielen na jeho motorickú zložku a pokroky dieťaťa úzko súvisia s postojmi a správaním sa okolia vo vzťahu k nemu,
- buduje klímu sociálneho porozumenia, edukačnými hrami a činnosťami deti učí empatickému správaniu, ohľaduplnosti, pomoci a vnímaniu dieťaťa ako rovnocenného partnera, a nie ako „odkázaného postihnutého“,
- do najvyššej možnej miery vedie dieťa k samostatnosti, aby bolo čo najmenej závislé od iných, zodpovedne sa pritom radí s rodičmi aj odbornými zamestnancami, aby nedošlo k zhoršeniu v diagnóze,
- poskytuje dieťaťu vyššiu časovú dotáciu na hry a edukačné činnosti,
- dôsledne uplatňuje individuálny prístup a toleranciu k dispozíciám dieťaťa,
- pomáha dieťaťu strieďať polohy tela podľa momentálnych potrieb a to v zmysle postupov odporúčaných od špeciálneho pedagóga alebo fyzioterapeuta,

- umožňuje dieťaťu používať všetky indikované pomôcky (lokomočné, rehabilitačné, ortopedické, polohovacie),
- rozvíja jemnú motoriku, grafomotorické zručnosti a kognitívne schopnosti dieťaťa,
- zaisťuje bezpečnosť dieťaťa vhodnou úpravou prostredia,
- presúva dieťa na vozíku z jedného miesta na druhé, len ak ho o tom informuje.

V priestore triedy, ktorú navštevuje dieťa s telesným postihnutím **sa odporúča nainštalovať nerozbitné zrkadlo**. Dieťa získa možnosť kontrolovať a regulovať pohyby svojho tela a sledovať úpravu svojho zovňajšku.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s telesným postihnutím úzko spolupracuje s asistentom učiteľa (ak v materskej škole pracuje), s rodičom dieťaťa, ktorý môže poskytovať dieťaťu v materskej škole osobnú asistenciu, špeciálnym pedagógom, fyzioterapeutom atď.

14. 5 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí chorých a zdravotne oslabených v podmienkach materskej školy

Medzi najčastejšie dlhodobé ochorenia detí patria:

- poruchy kardiovaskulárneho (srdcovo-cievneho systému),
- záchvatové ochorenia (epilepsia),
- poruchy dýchacieho systému (spôsobené alergiami),
- poruchy gastrointestinálneho (žalúdočno-črevného) systému,
- poruchy urotopoetického systému (močového) systému,
- poruchy metabolizmu (diabetes melitus, fenilketonúria, neznášanlivosť lepku),
- poruchy imunitného systému,
- onkologické ochorenia.

Deti choré a zdravotne oslabené môžu byť vzdelávané v triede materskej školy spolu s inými deťmi. Pri prijímaní týchto detí do materskej školy musia byť dodržiavané určité pravidlá pre zabezpečenie bezpečnosti a ochrany zdravia konkrétneho dieťaťa, ostatných detí v triede, ale aj učiteľiek materskej školy, ktoré prichádzajú s deťmi do kontaktu.

Dieťa choré a zdravotne oslabené nevychleňujeme z kolektívu ostatných detí, alebo neodmietame. Dôležité je oboznámiť sa s priebehom ochorenia, možnými obmedzeniami dieťaťa, so spôsobom používania kompenzačných pomôcok, či iných zariadení, ktoré dieťa používa, spôsobom poskytovania prvej pomoci pri náhlom prepuknutí príznakov ochorenia.

Pre dieťa s rôznymi ochoreniami je dôležité, aby sa mohlo v rámci svojich možností čo najintenzívnejšie zaradiť do kolektívu a zúčastňovať sa aktivít spolu s ostatnými deťmi, pri zabezpečení intenzívnejšej starostlivosti o dieťaťa zo strany učiteľky, alebo prípadnej spoluúčasti rodičov dieťaťa.

Učiteľka pri deťoch chorých a zdravotne oslabených zohľadňuje:

- vplyv daného ochorenia na celkový osobnostný rozvoj dieťaťa,
- rýchlu unaviteľnosť dieťaťa,
- zníženú úroveň pozornosti a koncentrácie dieťaťa (ovplyvňovanú napr. podávaním liekov),
- možné narušenie funkcie pamäte a myslenia (ovplyvňované napr. podávaním liekov).

Učiteľka sa pred nástupom dieťaťa chorého a zdravotne oslabeného do materskej školy citlivo informuje od rodiča/zákonného zástupcu dieťaťa o:

- celkovom obraze a stave dieťaťa pri ochorení,

- obmedzeniach, ktoré ochorenie pre dieťa a jeho okolie predstavujú,
- spôsobe používania a údržby kompenzačnej pomôcky/kompenzačných pomôcok,
- spôsobe podávania liekov, nutných pre dieťa v prípade náhleho prepuknutia príznakov ochorenia, o spôsobe poskytnutia prvej pomoci dieťaťu v prípade komplikácií pri ochorení,
- účinku liekov, ktoré sú dieťaťu priebežne podávané,
- špecifikách pri príprave a podávaní jedál (diéty pri poruchách metabolizmu, spôsob a čas podávania stravy).

V materskej škole, v ktorej sú prijaté deti choré a zdravotne oslabené, je nevyhnutné vytvárať atmosféru priaznivú pre všetkých zúčastnených na výchove a vzdelávaní. V prípade, že je to možné, umožniť rodičom/zákonným zástupcom dieťaťa zúčastňovať sa výchovno-vzdelávacích činností a aktivít materskej školy.

14.6 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí s narušenou komunikačnou schopnosťou

Učiteľka materskej školy sa spolupodieľa na logopedickej prevencii v dvoch úrovniach:

1. plánuje a uskutočňuje efektívnu výchovu a vzdelávanie, aby sa optimálne rozvíjali rečovo-jazykové schopnosti a komunikatívne kompetencie každého dieťaťa v triede,
2. využíva vhodné metódy a stratégie, ktorými podporuje optimálny rozvoj osobnosti dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Optimálny rozvoj komunikatívnych kompetencií dieťaťa predstavuje ciele, prostriedky a podmienky edukácie „ušíť na mieru dieťaťa,“ aby bolo schopné osvojovať si a využívať rečovo-jazykové prostriedky na aktívne zvládanie rozmanitých komunikačných situácií v bežnom živote aj vo vzdelávaní.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou:

- akceptuje osobnosť dieťaťa a špecifiká jeho komunikačných schopností,
- je reálna, úprimná a prirodzená v komunikácii, nezakrýva svoje emócie,
- je empatická, schopná dieťa pochopiť a trpezlivo počúvať,
- je orientovaná na hľadanie možností predchádzania, zmierňovania, prípadne odstraňovania komunikačných bariér u dieťaťa,
- rešpektuje špecifické komunikačné schopnosti dieťaťa nech sú na akejkoľvek úrovni rozvoja, berie do úvahy všetky možné formy komunikácie dieťaťa, ktoré je schopné používať,
- podporuje dieťa v komunikácii, zameriava sa na obsah jeho sebvýjadrujúcej výpovede,
- neupozorňuje dieťa na nedostatky jeho rečového prejavu, nekritizuje ho za chyby, ale naopak, poskytuje dieťaťu rozvojové podnety v oblasti, kde sú deficity najvýznamnejšie,
- reaguje na reč dieťaťa, dáva mu spätnú väzbu, oceňuje dieťa za pokroky v reči.

Učiteľka predchádza narušeniu komunikačnej schopnosti dieťaťa tak, že sa:

- vyhýba negatívnym životným situáciám, ktoré môžu spôsobiť vznik, prípadne môžu zhoršiť narušenú komunikačnú schopnosť dieťaťa (napr. nevyzýva dieťa so zajakavosťou, aby sa verbálne prezentovalo pred skupinou, ak o to nemá záujem, dieťa, ktoré má nesprávnu výslovnosť, nenúti viacnásobne opakovať nesprávne vyslovené slovo a pod.),
- pedagogickým diagnostikovaním posudzuje úroveň rozvoja reči dieťaťa v oblasti slovnej zásoby, výslovnosti aj zreteľnosti reči, gramatickej správnosti hovorených prejavov aj komunikačných kompetencií v pragmatickej jazykovej rovine,

- v prípade odhalených porúch alebo identifikovaných rizík narušenej komunikačnej schopnosti konzultuje s rodičmi dieťaťa možnosti logopedickej starostlivosti,
- stimuluje rozvoj reči dieťaťa v orientácii na jeho individuálny rečový a komunikačný potenciál cieľmi, obsahom, metódami a prostriedkami predprimárneho vzdelávania,
- edukačnými podmienkami zmiernuje vplyv narušenej komunikačnej schopnosti na rozvoj osobnosti dieťaťa a jeho sociálnu pozíciu, vzťahy a kontakty s dospelými aj ostatnými deťmi.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou uplatňuje stratégie a metódy rozvoja reči dieťaťa tak, že:

- poskytuje správny rečový vzor, aby deti mali permanentnú príležitosť počuť správnu výslovnosť, spisovnú a zrozumiteľnú reč, čo predpokladá sebazdokonaľovanie sa učiteľky v jazykových kompetenciách a rovnako kultiváciu jej komunikačných prejavov,
- rozvíja obratnosť a koordináciu artikulačných orgánov dieťaťa v súlade s jeho celkovým psychomotorickým rozvojom, a to najmä rozvíjaním pohybových, grafomotorických a percepčno-motorických schopností využívaním procesov napodobňovania a experimentovania v hrách, edukačných aktivitách,
- rozvíja a upevňuje správnu techniku dýchania prostredníctvom hrových a motivovaných aktivít pri rôznych príležitostiach a organizačných formách pobytu detí v materskej škole,
- rozvíja impresívnu zložku reči stimuláciou vnímania (percipovania) a porozumenia reči v procese komunikácie so zameraním na rozvoj fonematického uvedomovania a schopnosti aktívneho počúvania,
- rozvíja expresívnu zložku reči v rovine analyticko-syntetických procesov pri vytváraní rečového prejavu s pohotovým reagovaním na vonkajšie dianie, situácie a okolnosti, aj v rovine najjednoduchšej, ale pre zrozumiteľnosť výpovede podstatnej zložky expresie – artikulačnej schopnosti,
- podporuje rané prejavy schopností čítania a písania detí, ktoré sú výsledkom individuálnej kognitívnej aktivity detí pri postupnom vstupovaní do kódu písanej reči,
- rozvíja predpoklady na čítanie a písanie v základnej škole,
- utvára a rozvíja vzťah dieťaťa k detskej knihe a záujmu o čítanie a písanie vo všeobecnosti,
- uplatňuje rytmizáciu a pohyb v sprievode básní, piesní, hier, riekaniek, hudobno-pohybových hier atď.,
- reguluje hlasitosť rečového prejavu detí rôznymi hrami od šepotu, tichej reči, až po hlasný rečový prejav a dbá na to, aby si deti od ostatných nevynucovali pozornosť krikom, a tým si zároveň uvedomuje, že kričanie nemôže byť ani prejavom autority pedagóga.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s oneskoreným vývinom reči:

- odporúča rodičom/zákonným zástupcom návštevu logopéda, ak je dieťa staršie ako tri roky:
 - používa jednoduché vety alebo „slovovety“ a má nízku slovnú zásobu,
 - slová, ktoré hovorí, sú skomolené a málo zrozumiteľné,
 - nemá potrebu komunikovať, nekomentuje čo robí,
 - čo potrebuje, si pýta neverbálne (napr. ukazovaním alebo sa obslúži samé),
 - dlhodobo odmieta komunikovať s niektorou osobou, či viacerými osobami,
- po diagnostikovaní dieťaťa logopédom alebo inými odborníkmi učiteľka vo výchove a vzdelávaní rešpektuje ich odporúčania, spolupodieľa sa na rozvoji reči dieťaťa,
- dodržiava zásady rozvoja reči dieťaťa s oneskoreným vývinom reči:
 - neupozorňuje dieťa na chyby v reči, nevyčíta dieťaťu, že málo a zle hovorí,

- poskytuje dieťaťu podnety a vzory hovorenia jeho začlenením medzi zdravo komunikujúce deti,
- preferuje rozvoj obsahovej stránky reči (porozumenia a vyjadrovania sa) nad správnou výslovnosťou,
- rozvíja neverbálnu komunikáciu, mimiku, gestá, pohyby tela dieťaťa, ako podporu dorozumievania sa,
- realizuje často s dieťaťom dychové a artikulačné cvičenia a napodobňuje s ním rôzne zvuky z bežného života,
- pomenúva predmety a obrázky ich názvami, prípadne vyberá zo skupiny pomenované,
- akceptuje akékoľvek prejavy hovorenia dieťaťa, snaží sa za každých okolností o vzájomné porozumenie si s dieťaťom,
- spolupracuje za každých okolností s rodičmi dieťaťa, aby mali jednotný vplyv na rozvoj reči dieťaťa.

Oneskorený vývin reči môže mať rôzne príčiny a môže byť sprievodným symptómom iného postihnutia.

Učiteľka v stimulačno-preventívnom pôsobení na deti s narušenou komunikačnou schopnosťou v spolupráci s rodičmi/zákonnými zástupcami uplatňuje metódy logopedickej prevencie (modifikované podľa Lechta, 1995):

- Metódu paralelného komentovania – učiteľka sprevádza, komentuje jednoduchými vetami každodenne sa opakujúce životné situácie a dianie, v ktorých sa dieťa nachádza,
- Metódu paralelného opisovania – učiteľka akoby v roli dieťaťa verbalizuje, opisuje jeho momentálne konanie a pocity,
- Metódu korekčnej spätnej väzby – ak dieťa povie niečo chybne, učiteľka zopakuje po ňom jeho výpoveď, ale prirodzene už v správnej podobe,
- Metódu rozšíreného napodobňovania – učiteľka zopakuje výpoveď dieťaťa a pritom ju v primeranej miere obsahovo rozšíri,
- Metódu alternatívnych otázok – učiteľka koncipuje otázky dieťaťu ako otvorenú alternatívu, aby predchádzala odpovediam typu áno - nie,
- Metódu dopĺňovania viet – o sebavyjadrujúce myšlienky, postoje a názory dieťaťa, ktoré sú produktom myslenia, hodnôt a postojov dieťaťa.

14. 7 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí s poruchami aktivity a pozornosti

Poruchy pozornosti ADD (attention deficit disorder) a porucha pozornosti sprevádzaná hyperaktivitou ADHD (attention deficit-hyperactivity disorder) nie je možné považovať za ochorenie, ktoré je možné vyliečiť. Deti s týmito syndrómami z tejto poruchy nevyrastú, aj keď sa prejavy v jednotlivých obdobiach vývinu dieťaťa menia. Najväčší podiel na tom, ako sa deti budú vyvíjať a čo dosiahnu, majú dospelí.

V predškolskom veku sa dá objektívne určiť, či ide o dané poruchy až okolo 5. – 6. roku života dieťaťa, niektoré zahraničné literárne zdroje hovoria o 7. roku života dieťaťa. Pred týmto obdobím je možné pozorovať určité primárne prejavy v správaní dieťaťa predškolského veku a primeraným prístupom okolia (rodiny a materskej školy) eliminovať fixovanie týchto prejavov. Pri práci s takými deťmi je nutné počítať s faktom, že **trvalá náprava prejavov týchto syndrémov počas tejto etapy jeho života nie je možná, je len ovplyvniteľná** využívaním vhodných edukačných a reedukačných metód a stratégií.

Charakteristické prejavy dieťaťa s poruchou pozornosti ADD/ADHD

Rozdiel medzi týmito dvomi syndrómami, ktoré sa často stotožňujú je v tom, že dieťa so syndrómom **ADD nie je hyperaktívne**. Takéto deti väčšinou nevyrušujú, nehnevajú, ani na seba iným spôsobom neupútavajú učiteľkinu pozornosť. **Pre dieťa, ktoré trpí týmto syndrómom, to môže byť vážny problém, pretože je často príčinou jeho nízkeho sebaaponímania.**

Učiteľka zohľadňuje charakteristické prejavy dieťaťa s ADD syndrómom, ktorými sú :

- ľahká rozptýliteľnosť vonkajšími podnetmi,
- problémy s počúvaním a plnením aj jednoduchých pokynov,
- problémy so zameraním a udržaním pozornosti,
- problémy pri sústredení sa na úlohu a s jej dokončením,
- nevyrovnaný výkon v činnosti, neustále sa mení výkon dieťaťa (niekedy je schopné úlohu splniť, inokedy nie),
- „vypínanie“ pozornosti, čo môže vyzeráť ako zasnenosť,
- neporiadnosť dieťaťa, problémy so samostatnou prácou,
- ustráchanosť dieťaťa.

Dieťa s ADHD je dieťa, u ktorého sa okrem vyššie uvedených prejavov často objavuje aj hyperaktivita.

Učiteľka u dieťaťa s ADHD syndrómom zohľadňuje:

- vysokú mieru aktivity:
 - vyzerá, akoby bolo v neustálom pohybe a nepokoji,
 - nemá v pokoji ruky ani nohy, vrtí sa, padá zo stoličky,
 - vyhľadáva predmety vo svojom okolí, s ktorými sa hrá,
 - nedokáže zotrvať na mieste, stále sa prechádza (behá) po priestore,
- impulzivitu a nízke sebaovládanie:
 - často vykrikuje, neovláda pohnútku hovoriť,
 - nemôže sa dočkať, až na neho príde rad,
 - najskôr reaguje, až potom premýšľa (často s tým spôsobuje problémy seba aj svojmu okoliu),
 - zapája sa do fyzicky nebezpečných činností a neuvedomuje si nebezpečnosť situácie,
 - má problémy pri prechode na inú činnosť,
 - správa sa agresívne, na rôzne podnety reaguje neprimerane,
 - je sociálne nezrelé.

Deti so syndrómom ADD a ADHD danými problémami majú spravidla veľmi nízke sebaaponímanie a sú značne frustrované. (Riefová, 1999)

Možné prístupy a riešenia vzťahu dieťa – učiteľka:

- dieťa prijať také, aké je, nepotláčať vzdor dieťaťa, nevnucovať mu svoju vôľu – takáto reakcia dospelaj osoby môže vyvolať protireakciu v podobe agresívneho správania, vzdoru a negativizmu dieťaťa, neznamená to vyhovieť dieťaťu v jeho požiadavke,
- dieťa motivovať k lepšiemu sebaovládaniu,
- poskytnúť dieťaťu pocit bezpečia z pevne stanovených hraníc,
- od dieťaťa očakávať len také prejavy, ktorých je schopné (od hyperaktívneho dieťaťa nemôžeme vyžadovať, aby sedelo pokojne na stoličke, pretože to nie je schopné),

- uvedomiť si, že prístup učiteľky k dieťaťu môže mať pozitívny aj negatívny účinok, môže znížiť alebo posilniť prejavy nepokoja,
- základným predpokladom pri práci s dieťaťom je systematické a jednotné pôsobenie všetkých osôb, ktoré participujú na výchove a vzdelávaní dieťaťa (obidve učiteľky v triede, rodičia, starí rodičia, terapeuti atď.),
- uvedomiť si, že zákazy, okrikovanie a trestanie majú malý efekt, u často trestaných detí sa ako reakcia prejavuje agresívne a deštruktívne správanie, v ich podvedomí vzniká zlý sebaobraz a sebaoponovanie, ktoré sa premieta do neprimeraných reakcií v správaní dieťaťa,
- eliminovať odmietanie dieťaťa, odmietaním dieťaťa sa zvyšuje u neho napätie a frustrácia.

Učiteľka sa v interakcii a komunikácii s dieťaťom snaží:

- porozumieť, prečo sa dieťa správa nevhodne, zistiť možné príčiny z rodinnej a školskej anamnézy,
- určiť pravidlá a hranice pri komunikácii s dieťaťom a ostatnými deťmi v triede – deti musia vedieť, aké činnosti ich čakajú, čo v určitých situáciách smú a čo nie, pravidlá sa dajú dodržiavať len vtedy, ak sú premyslené aj prirodzené následky za ich porušenie,
- byť dôsledná v používaní pravidiel a výchovných opatrení,
- zachovať pri akejkoľvek situácii pokoj – s dieťaťom sa vždy rozprávať pokojne a pomaly (pokiaľ je to možné), ovládať hnev,
- prezentovať rozhodnosť v požiadavke – nerozhodné, nedostatočné stanovenie hraníc deti „nepočujú“, je nutná rozhodnosť v požiadavke, v intonácii hlasu, v postoji, v mimike; dieťa musí cítiť, že svoju požiadavku myslíme vážne, neosvojiť si negatívny prístup pri formulovaní požiadaviek (prestaň, nesmieš, znovu si to pokazil, atď.),
- zabezpečiť pravidelnosť denného režimu detí a niektorých stereotypov,
- motivovať dieťa k sebaovládaniu, resp. k sebakontrolu, čo je v predškolskom veku vzhľadom na nezrelosť CNS pomerne náročné,
- zapájať deti do zaujímavých a pohybových aktivít, v ktorých môže dieťa aspoň čiastočne uvoľniť napätie,
- rešpektovať zvýšenú potrebu individuálneho vedenia – proces zapamätania je u takýchto detí pomalší a trvá dlhšie, než sa zafixeje, je dôležité, aby bola facilitátorka trepezlivá,
- aby pokyn na činnosť dieťaťa obsahoval len jednu požiadavku, na stole mať menej hračiek, menej pomôcok – viac podnetov dieťa rozptyľuje,
- využívať jednoduché pomôcky, jednoduchých tvarov (dieťa nedokáže samé „filtrvať“ rozptyľujúce podnety),
- začleňovať dieťa do menších skupín,
- postupne prenášať na dieťa zodpovednosť, pri akejkoľvek činnosti nezabudnúť ceniť snahu a úsilie dieťaťa, aj keď výsledok nebol dokonalý,
- naučiť sa pri práci s dieťaťom rozoznávať varovné signály a situácie skôr, než dôjde ku „konfliktu“ s dieťaťom, alebo medzi deťmi,
- predchádzať výbuchom dieťaťa a odvrátiť ich pozornosť od negatívnych javov,
- voliť optimálny prístup k dieťaťu, ktoré má záchvat zlosti; nie je dobrý ani príliš tvrdý, ani povolný prístup – dieťa skôr reaguje na dotyk, pohľad do očí, gesto,
- odvieť dieťa pri silnom výbuchu zlosti od ostatných detí,
- nepredlžovať zbytočne konflikt trvaním na svojej požiadavke.

14. 8 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami

Klasifikácia **pervazívnych vývinových porúch** podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) v desiatej revízii medzinárodnej klasifikácie chorôb (ICD-10) charakterizuje pervazívne vývinové poruchy ako skupinu porúch charakterizovaných kvalitatívnym zhoršením vzájomných spoločenských interakcií a spôsobu komunikácie a obmedzeným stereotypne sa opakujúcim repertoárom záujmov a aktivít. Tieto kvalitatívne abnormality sú prenikavým rysom správania jedinca vo všetkých situáciách, aj keď ich stupeň môže byť rôzny. U väčšiny detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami už od útleho veku možno vo vývine zaznamenávať určité odlišnosti od bežného vývinu. Okrem niekoľko málo výnimiek sa chorobný stav prejavuje v priebehu prvých piatich rokov života. Obvykle, ale nie vždy, sa vyskytuje určitý stupeň celkového narušenia kognitívnych funkcií, ale poruchy sú definované podľa správania, ktoré je odlišné vzhľadom na mentálny vek jedinca (či už je jedinec oneskorený alebo nie). V odborných kruhoch sa vyskytuje určitý nesúhlas s delením tejto celkovej skupiny pervazívnych vývinových porúch do podskupín.

V niektorých prípadoch je autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy spojené a pravdepodobne vyvolané nejakým chorobným stavom (medzi najobvyklejšie patria detské kŕče, vrodené osýpky, tuberózna skleróza, mozgová lipidóza a anomálie fragilného chromozómu X). Poruchy by sa mali diagnostikovať na základe prejavov správania, bez ohľadu na prítomnosť či neprítomnosť akéhokoľvek pridruženého chorobného stavu. Viacmenej takýto stav musí byť kódovaný zvlášť. Pretože mentálna retardácia nie je univerzálnym rysom pervazívnych vývinových porúch, je dôležité, pokiaľ je prítomná, aby bola kódovaná zvlášť pod F70-F79. (<http://www.autizmus.info/autizmus/?k=1&p=clanky&sm=30>)

Autizmus je jednou z najzávažnejších porúch v procese vývinu dieťaťa. V súčasnosti sa autizmus chápe ako **pervazívna** (zasahujúca celú osobnosť jedinca) **vývinová porucha**, ktorá pretrváva počas celého života. Pre autizmus je typická tzv. autistická triáda (porucha v oblasti komunikácie, sociálnych vzťahov a záujmov a predstavivosti). Na zlepšenie života osôb s autizmom má najdôležitejší vplyv na vedeckých základoch položené podporovanie vývinu dieťaťa pod špeciálnopedagogickým vedením.

Učiteľka zohľadňuje nasledujúce symptómy dieťaťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami:

a) v oblasti komunikácie

- neuvedomovanie si sociálneho významu používania reči a potešenia z komunikovania,
- slabé porozumenie informácií vyjadrených výrazmi tváre, gestami, intonáciou hlasu a pod.,
- prítomnosť abnormalít reči (echolálie – dieťa opakuje slová alebo vety ihneď ako odzneli alebo neskôr, zamieňanie osobných zámen „ja – ty“, dieťa o sebe hovorí v druhej alebo tretej osobe),
- oneskorenie, prípadne úplná absencia vývinu reči,
- stereotypné a repetitívne používanie jazyka, výskyt neologizmov,
- doslovné porozumenie a doslovné používanie slov,
- zlyhávanie v nadväzovaní a udržiavaní normálnej komunikácie (dieťa komunikuje spôsobom, akým vie a nie, akým sa od neho očakáva),
- poškodená nonverbálna komunikácia (mimika, gestá, absencia primeraného výrazu tváre, resp. hlasu v určitej situácii),

b) v oblasti sociálnych vzťahov

- problém nadviazať sociálny kontakt a udržať sociálnu interakciu primeranú veku,
- vyhýbanie sa zrakovému kontaktu (zvláštnosť pohľadu bez signalizačného významu),
- nedostatočná schopnosť napodobňovania,

- problémy s vlastnou identitou, absencia sociálneho uvedomovania sa,
- výskyt emočnej lability (výbuch hnevu a plaču bez zjavného vonkajšieho príčinenia),
- neschopnosť komunikačne vyjadriť svoje sociálne zámery a potreby tak, aby boli pochopiteľné pre ostatných,
- neadekvátne chápanie funkcií a významu reciprocitu v sociálnej interakcii (deti pozorujú len to, čo je konkrétne, viditeľné a reálne),

c) v oblasti imaginácie

- problém s generalizáciou (zovšeobecňovaním),
- deficit imaginatívnej hry (nedokážu sa hrať „akoby“, „akože“), nepochopenie vtipu, hádanky,
- neštandardné a nefunkčné zaobchádzanie s predmetmi a hračkami, uspokojenie nachádzajú v činnostiach, ako je roztáčanie, hojkanie, mávanie, hádzanie, presýpanie najrôznejších predmetov, búchanie s nimi a pod.,
- nezáujem o nové činnosti a hračky (resp. slabý záujem),
- stereotypná činnosť so vzťahovými prvkami, ako je triedenie, radenie, zoskupovanie predmetov podľa určitého kľúča (napr. tvar, farba) a ďalšie.

U každého dieťaťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami sa môže vyskyt tu uvedených príznakov a ich rozsah líšiť, dôležité je uvedomovať si, že tieto prejavy dieťaťa a jeho vývin v jednotlivých oblastiach nie je možné ovplyvniť spôsobom, ktorý sa využíva u detí intaktných.

U detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami môžeme pozorovať charakteristiky, často označované ako **silné stránky** – zväčša rozumejú vizuálnym informáciám, ktoré zodpovedajú ich úrovni, prispôsobia sa naučeným rutinám a pravidlám, majú dobrú mechanickú pamäť, v primeranom prostredí pri témach zodpovedajúcich ich záujmom majú zvýšenú koncentráciu a výdrž.

Výchova a vzdelávanie detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami v podmienkach materskej školy bežného typu sa môže realizovať len vtedy, ak sú vytvorené adekvátne podmienky:

Personálne podmienky – pedagogickí zamestnanci pôsobiaci v špeciálnej triede pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami musia spĺňať kvalifikačné predpoklady v zmysle platnej legislatívy¹. Pre ich úspešnú špeciálnopedagogickú činnosť je žiaduce, aby boli odborne zorientovaní v oblasti práce s deťmi s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami.

Aj pri individuálnom začlenení dieťaťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami do triedy spolu s ostatnými deťmi sa odporúča, aby sa učiteľka svojim ďalším vzdelávaním (štúdium odbornej literatúry, účasť na seminároch, prednáškach, kontinuálnom vzdelávaní a i.) oboznamovala s postupom pri práci s dieťaťom s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami. Musí systematicky spolupracovať so špeciálnym pedagógom, psychológom atď., ktorý jej poskytuje odbornú pomoc z hľadiska plánovania a vyhodnocovania edukačných rozvojových úloh, špecificky prispôbených pre konkrétne dieťa. Z dôvodu závažnosti postihnutia je nutnosťou, aby v takejto triede boli súčasne prítomní dvaja pedagogickí zamestnanci. Uvedenú situáciu je možné riešiť vytvorením pracovného úväzku pre asistenta učiteľa.

Priestorové podmienky – vytvoreniu vhodných priestorových podmienok pre špeciálnu triedu pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, ale aj priestorov pre individuálne začlenenie dieťaťa do triedy s ostatnými deťmi sa musí venovať zvýšená pozornosť, nakoľko tieto priestory okrem spĺňania všetkých hygienických

¹ Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

a bezpečnostných noriem a predpisov, musia byť prispôsobené špecifickým potrebám dieťaťa, napr. vyčlenenie časti pre jeho nerušenú činnosť, resp. oddych dieťaťa a i. Okrem triedy, kde sa bude realizovať výchova a vzdelávanie, je vo väčšine prípadov potrebné vymedziť priestory aj v šatni, jedálni, umyvární, na školskom dvore.

Materiálne podmienky – v špeciálnej triede pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami je základným materiálom vybavením detský nábytok. Efektívnosť výchovy a vzdelávania je priamo závislá od využívania špeciálnych učebných pomôcok, napr. tzv. škatuľový systém, špeciálne pomôcky na rozvíjanie jemnej a hrubej motoriky vytvorené s ohľadom na špecifické záujmy detí, kompenzačné pomôcky (napr. na relaxáciu) a ďalšie učebné pomôcky (edukačné programy pre osobný počítač, audioteknika). Pri individuálnom začlenení dieťaťa do triedy spolu s ostatnými deťmi je potrebné materiálne zabezpečiť triedu podobne ako špeciálne triedy pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, ale v menšom rozsahu.

Tímovosť – starostlivosť o dieťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami v podmienkach materskej školy si vyžaduje tímovú prácu. Učiteľka spolupracuje nielen s rodičmi, ale aj s inštitúciami, odbornými pracoviskami a odborníkmi, najmä s odborníkmi v centre špeciálnopedagogického poradenstva so zameraním na autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy – špeciálnym pedagógom, liečebným pedagógom, školským logopédom, detským psychológom, všeobecným lekárom pre deti a dorast, detským psychiatrom, resp. ďalšími odborníkmi (špecializovanými na detský autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy), ktorí zohrávajú v predprimárnej výchove a vzdelávaní dieťaťa dôležitú úlohu.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami:

- **štrukturalizuje** – vytvára špecifické podmienky, v ktorých sa uplatňuje štrukturalizované využívanie priestoru, času, činnosti,
- **vizualizuje** – vizuálne spracúva informácie prostredníctvom fotografií, obrázkov, symbolov,
- **uplatňuje individuálny prístup,**
- **vytvára špeciálne adaptované prostredie** – prispôsobuje prostredie materskej školy (triedy, jedálne, šatne) špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám dieťaťa, ktoré pôsobí ako pomocný nástroj na kompenzáciu postihnutých schopností, resp. na ich rozvíjanie (tzv. adaptívne prostredie). Následne vytvára komunikatívno-augmentatívny systém (spôsob dorozumievania nahradzujúci slovnú komunikáciu), napr. kartičky so znázornením predmetov, osôb, činností, komunikačné karty, kresby napomáhajúce orientácii dieťaťa a pod. v rámci adaptívneho prostredia a celkovej komunikácie smerujúcej k dieťaťu. Toto špeciálne vytvorené prostredie (bez rušivých momentov, aby koncentrácia a pozornosť dieťaťa bola zameraná výlučne na predmet činnosti) používa počas celej dochádzky dieťaťa do materskej školy. Úroveň, obsah a formy adaptívneho prostredia sa menia podľa potrieb dieťaťa. (Thorová, 2006)

Učiteľka zohľadňuje požiadavku vizuálnej štrukturalizácie:

- priestoru – kde sa má uskutočniť didaktická aktivita, činnosť, práca,
- časovej schémy – kedy a ako dlho bude dieťa realizovať istý typ aktivít,
- postupu a obsahu činnosti – ako a čo bude dieťa vykonávať.

Štruktúrovaný priestor špeciálnej triedy pre deti s autizmom učiteľka vytvorí takým spôsobom, že rozdelí priestor triedy na časti (zóny, detské kútiky) s vymedzeným účelom na uskutočňovanie činností s rôznym zameraním. Variabilitou detského nábytku (skrinkami s poličkami, detskými stolmi, stoličkami) vymedzí hranice kútikov, napr.:

- kútik na prácu vo dvojiciach (učiteľka a dieťa),
- kútik na samostatnú prácu dieťaťa,
- kútik na skupinovú prácu detí,
- kútik na relaxáciu (suchý bazén, polohovateľné vaky, počúvanie hudby – wolkmen a pod.),
- kútik na stolovanie detí,
- kútik na prácu s osobným počítačom a pod.

Štruktúrovaný priestor pre individuálne začlenené dieťaťa do triedy s ostatnými deťmi učiteľka člení podobným spôsobom, ako v prípade špeciálnej triedy pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami, pričom zohľadňuje podmienky konkrétnej triedy, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa ako aj výchovno-vzdelávacie potreby intaktných detí (t. j. detí bez zdravotného postihnutia).

Pre dieťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami je nevyhnutné vytvoriť:

- kútik na prácu vo dvojiciach, v ktorom sa uskutočňuje intenzívna výučba,
- kútik na samostatnú prácu, kde dieťa samostatne vykonáva to, čo už vie (čo získalo zmysluplnou činnosťou v kútiku „práca vo dvojiciach“) s malými obmenami napr. dieťaťu sa vymení len učebná pomôcka, nie však postup pri vykonávaní príslušnej činnosti,
- kútik na relaxáciu, aby dieťa v rámci dňa malo možnosť kompenzovať svoje napätie svojou obľúbenou činnosťou,
- kútik na nerušené stolovanie.

Ak to podmienky triedy umožňujú, môžu sa zriadiť i ďalšie kútiky. Zreteľné fyzické a vizuálne hranice **kútikov je potrebné označiť rovnakými symbolmi**, ako sú **symboly v dennom poriadku dieťaťa**. V prípade, že je dieťa na nižšej vývinovej úrovni, učiteľka použije predmetný symbol (reálne predmety, napr. audiokazeta vizualizuje kútik na počúvanie hudby), ak je dieťa na vyššej vývinovej úrovni, použije piktogram (obrázková karta) alebo kartu s písaným slovom. Symboly dieťaťu umožňujú porozumieť, čo sa bude odohrávať, kde sa to bude odohrávať a čo konkrétne sa bude od neho očakávať.



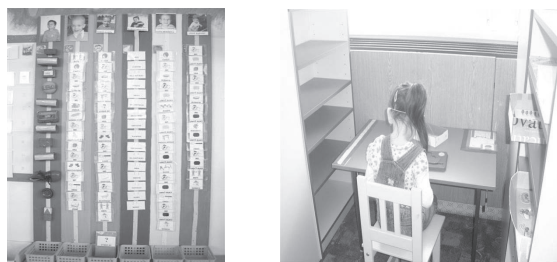
Obrázky: Štruktúrovaný priestor triedy – edukačné/hrové kútiky

Denný poriadok ako vizualizovaný systém činností (pozostávajúci z obrázkov, piktogramov alebo slov) je **primárnou súčasťou štruktúrovanej výchovy a vzdelávania**. Je oznamovacím prostriedkom pre deti, aké aktivity a v akom poradí sa budú uskutočňovať v priebehu jedného dňa. Ide o konkrétnu referenciu plánovaných činností, prezentovaných vizuálnou formou, t. j. spôsobom ľahko pochopiteľným pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami.

Denný poriadok sa tvorí individuálne, vychádza zo špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a aktuálnej vývinovej úrovne dieťaťa. Na pláne denného poriadku je vhodné umiestniť

fotografiu konkrétneho dieťaťa. Pre dieťa je dôležité, aby si v rámci denného poriadku našlo aj svoju obľúbenú činnosť. Pre jednoduchú manipuláciu sa odporúča používať symboly na podložke upevnenej na stene, nástenke, bočnej stene skrinky a pod. pripevnené pomocou suchého zipsu. Pod denný poriadok sa odporúča umiestniť zberný košík, do ktorého dieťa odkladá symboly už uskutočnených činností. Symboly jednotlivých činností dňa môžu byť zoradené vo vertikálnej, alebo v horizontálnej podobe plánu režimu dňa. Denný poriadok je umiestnený tak, aby dieťa malo k nemu voľný prístup.

Denný poriadok pri individuálnom začlenení dieťaťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami do triedy s ostatnými deťmi sa odporúča vyhotoviť tiež vyššie uvedeným spôsobom.



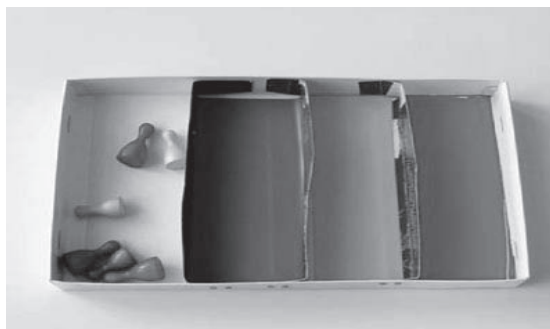
Obrázky: Organizácia postupnosti denných činností dieťaťa, kútik na samostatné činnosti dieťaťa

V záujme kvalitnej výchovy a vzdelávania dieťaťa s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami sa odporúča:

- výchovu a vzdelávanie uskutočňovať **výlučne podľa individuálneho vzdelávacieho programu, a to nielen pri individuálnom začlenení, ale aj v špeciálnej triede,**
- aby východiskom pre obsah a definovanie špecifických cieľov individuálneho vzdelávacieho programu bolo pedagogické pozorovanie konkrétneho dieťaťa vo vzťahu k úrovni jeho sociálnej adaptácie, komunikácie, existujúcich kognitívnych schopností a mentálneho veku v súčinnosti s centrom špeciálno-pedagogického poradenstva,
- individuálnu formu práce kombinovať so skupinovú formu, ktorá je nevyhnutná na rozvíjanie základných sociálnych a komunikatívnych kompetencií dieťaťa s autizmom,
- osvojovanie nových schopností a poznatkov uskutočňovať v reálnych a zmysluplných činnostiach (napr. sebaobslužné činnosti, stolovanie, pohybové a relaxačné cvičenia, pohybové hry a pod.), a to s dennou pravidelnosťou,
- zadanie úloh rozpracovať na najjednoduchšie kroky v postupnom poradí (vytvoriť pre dieťa procesuálne schémy jednotlivých činností), ktoré je dieťa schopné uskutočniť na svojej vývinovej úrovni; znázornenie postupu ukáže, v akom poradí a ako je potrebné úlohu vykonať (napr. nafotené reálne fotografie postupnosti umývania rúk),
- zadávať postupne dieťaťu úlohy, ktoré sú jednoduchšie, zaručujú úspech dieťaťa, t. j. splnenie úlohy.

Nácvik novej úlohy je potrebné uskutočňovať najprv v kútiku „práca vo dvojici“ (učiteľka – dieťa), keď dieťa zvládne túto činnosť, môže ju samostatne vykonávať v kútiku „samostatná práca“ s malými obmenami. Neskôr môže učiteľka zvoliť aj skupinovú formu práce a to tak, že k dvojici pričlení ďalšie dieťa, alebo spojí dve dvojice detí, ktoré už majú nadobudnuté určité kompetencie pre činnosť, ktorú budú robiť spoločne (napr. spoločenská hra pexeso).

Špecifické ciele individuálneho vzdelávacieho programu dieťa dosahuje najmä využívaním tzv. **škatuľového systému** (cielené pripravené pomôcky s konkrétnymi úlohami, ktoré má dieťa splniť, sú uložené v jednotlivých škatuliach).



Obrázky: Štruktúrované učenie s využívaním škatuľového systému

Plnenie úlohy uloženej dieťaťu sa odporúča organizovať nasledovne:

- štruktúrovaná situácia začína vizuálnym signálom (individuálny plán denného poriadku, ktorý je vybavený predmetným symbolom (t. j. obrázkom predmetu) alebo piktogramom konkrétnej aktivity, ktorú má dieťa začať vykonávať,
- dieťa odlepí symbol a odchádza do príslušného kútika, kde sa bude aktivita realizovať (napr. samostatná práca) a na vopred určené miesto ho prilepí prostredníctvom suchého zipsu,
- inštrukcia v konkrétnom kútiku sa vykoná buď na predmetnej úrovni alebo na úrovni piktogramov (podľa vývinovej úrovne dieťaťa); niekedy je nutné poskytnutie tzv. promptu, t. j. fyzicky (vlastnými rukami) viesť pohyby rúk dieťaťa pri vykonávaní jednotlivých krokov činnosti, kým nie je schopné postupovať bez pomoci na predmetnej úrovni alebo na úrovni piktogramu; podnetový materiál (učebné pomôcky) pre jednotlivé úlohy sa nachádza v samostatných škatuliach, ktoré sú uložené na policičke kútika na ľavej strane,
- dieťa si zoberie prvú škatuľu z policičky na ľavej strane, položí ju na stôl, odlepí z nej piktogram a prilepí ho na určené miesto na stole, za ktorým sedí (vizualizácia začiatku činnosti). Škatuľu otvorí a vykoná určenú úlohu (napr. navlieka farebné guľôčky podľa vzoru už navlečených farebných guľôčok na šnúrke); po skončení úlohy dieťa vloží učebné pomôcky späť do škatule, zatvorí ju a odloží na pravú stranu policičky,
- za takto dokončenú úlohu je dieťa odmenené (posilnenie žiadaného správania); odmeny sú primárne, napr. jedlo, sladkosti, počúvanie hudby, obľúbená stereotypná činnosť dieťaťa, alebo sekundárne, napr. verbálna pochvala a pohladenie; dôležité je, aby odmena dieťaťu priniesla uspokojenie,
- v prípade, že dieťa odmieta dokončiť úlohu, učiteľka, podľa možnosti s rukami dieťaťa túto aktivitu dokončí (každá úloha by mala byť dokončená, aby mohla byť škatuľa prenesená na pravú stranu) a následne dieťa odmení obľúbenou odmenou,
- po skončení činnosti v tomto kútiku (ak sú všetky škatule, v ktorých sú dané úlohy splnené a prenesené na pravú stranu policičky, je práca v kútiku skončená), dieťa odlepí príslušný symbol a odchádza k svojmu plánu denného poriadku, kde ho vloží do zberného košíka (uloženého pod denným poriadkom),
- z plánu denného režimu odlepí ďalší piktogram, ktorý nasleduje (alebo predmetný symbol) a odchádza do príslušného kútika, v ktorom bude túto činnosť vykonávať (napr. kútik „práca s počítačom“),
- v priebehu dňa tak dieťa postupne vloží do zberného košíka všetky symboly uskutočnených činností. Posledný symbol na pláne denného režimu vizualizuje dieťaťu odchod domov (napr. miniatúrna detská topánka – predmetný symbol, fotografia vlastného domu alebo karta s napísaným slovom „domov“).

Najdôležitejším cieľom organizácie práce s dieťaťom s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami je vizuálnou štrukturalizáciou nahradiť chýbajúce schopnosti dieťaťa, ktoré nemá vybudované (t. j. nedokáže vedome vykonávať činnosti podľa postupnosti vyjadrenej slovnou inštrukciou, slovným pokynom, alebo na základe prirodzene odpozorovanej zaužívej postupnosti), a to v záujme dosiahnutia jeho čo možno najväčšej samostatnosti v bežnom živote a v príprave na vyučovanie v škole.

Pri výchove a vzdelávaní detí s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami sa postupuje podľa Vzdelávacieho programu pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, schváleného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

14.9 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí s viacnásobným postihnutím

Viacnásobné postihnutie možno vymedziť ako fenomén, ktorý je dôsledkom súčinnosti prítomných postihnutí či narušení. Ich interakciou a vzájomným prekrývaním vzniká tzv. „synergetický efekt“, t. j. nová kvalita postihnutia, odlišná od jednoduchého súčtu postihnutí, narušení. Tento fenomén má výrazne individuálny charakter podmienený vzájomnou väzbou kompenzačných mechanizmov. (Vašek, 2003)

Viacnásobné postihnutie nie je možné chápať ako sčítanie dvoch alebo viacerých postihnutí, ale tak, že viacnásobné postihnutie vzniká dôsledkom súčinnosti viacerých prítomných postihnutí či narušení, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou daného dieťaťa.

Je možné vytvoriť niekoľko skupín kombinácií postihnutí, do ktorých možno deti s viacnásobným postihnutím začleniť, ale je to len orientačné, pretože jednotlivé postihnutia sa u daných detí odlišujú príčinou, dobou vzniku, prejavmi, mierou, rozsahom, atď.

Viacnásobné postihnutie je možné zhrnúť do **3 najzákladnejších skupín**:

1. Mentálne postihnutie v kombinácii s nejakým ďalším postihnutím (predstavuje najpočetnejšiu skupinu viacnásobne postihnutých)
2. Slepota-hluchota (predstavuje najťažšiu formu viacnásobného postihnutia)
3. Poruchy správania v kombinácii s ďalším postihnutím či narušením. (Vašek, 2001)

Cieľom výchovy a vzdelávania detí s viacnásobným postihnutím rôzneho stupňa je dosahovanie žiaducich pokrokov v úrovni kompetencií v oblasti psychomotoriky, sebaobsluhy, myslenia, komunikácie – v prípade potreby s rozvíjaním aj náhradných foriem komunikácie (posunky, obrázky, piktogramy, iné), sociability – schopnosti fungovať v spoločnosti a správania.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s viacnásobným postihnutím využíva prístupy popísané pri jednotlivých druhoch a stupňoch postihnutia v súvislosti so stanovenou diagnózou a závermi špeciálnopedagogickej diagnostiky viacerých odborných zamestnancov (napr. psychológa, špeciálnych pedagógov podľa odborného zamerania – psychopéd, logopéd, surdopéd, tyflopéd atď.).

14. 10 Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole

Za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia podľa Pedagogicko-organizačných pokynov pre školy a školské zariadenia na školský rok 2010/2011 (s. 43) sa považuje dieťa, ak **spĺňa súčasne minimálne tri** z nasledujúcich kritérií:

- a) pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- b) aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- c) najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- d) neštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny (napr. dieťa/žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.),
- e) vyučovací jazyk školy je iný, než jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

V súlade s § 107 školského zákona sa výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia uskutočňuje s využitím špecifických metód a foriem. Podľa potrieb materské školy vytvárajú pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia individuálne podmienky, pod ktorými sa rozumie:

- a) vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- b) úprava organizácie výchovy a vzdelávania,
- c) úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje a
- d) využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania.

Pri výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa dodržiavajú všeobecné princípy výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením.

14. 11 Výchova a vzdelávanie detí s nadaním v materskej škole

Výchova a vzdelávanie detí s nadaním sa uskutočňuje v materských školách (podľa školského zákona) so zameraním na rozvoj:

- a) intelektového nadania (všeobecného intelektového nadania; špecifického intelektového nadania),
- b) umeleckého nadania,
- c) športového nadania,
- d) praktického nadania.

Na úrovni predprimárneho vzdelávania môžu deti s nadaním získať pomocou modifikovaných edukačných metód, ktoré zodpovedajú ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, detailnejšie poznatky a hlbšie porozumenie vzťahom medzi nimi. Kľúčové kompetencie, ktoré si majú osvojiť, sú však tie isté, aké si majú osvojiť ostatné deti.

V školskom vzdelávacom programe sa pri charakterizovaní podmienok a pripravenosti materskej školy na výchovu a vzdelávanie detí s nadaním zameriame na:

- rozvíjanie konkrétneho druhu nadania (intelektové, umelecké, športové, praktické),

- priestorové úpravy (napr. vytvorenie tried na individuálnu alebo skupinovú výchovno-vzdelávaciu činnosť nadaných detí, príprava telocvične, športovísk, ateliéru, hudobných siení a pod.),
- spoluprácu so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie,
- spoluprácu s externými odborníkmi – učiteľmi vyššieho stupňa, so športovými trénermi, s aktívnymi umelcami a pod.,
- zapojenie tútorov – spomedzi pedagógov, externých spolupracovníkov školy, žiakov základnej školy, vysokoškolských študentov do práce s nadanými deťmi,
- odborné personálne zabezpečenie – absolvovaná odborná príprava pedagogických zamestnancov, servis psychológa, utvorenie a práca odborného tímu,
- spoluprácu s rodičmi/zákonnými zástupcami vrátane ich informovaného súhlasu so zaradením dieťaťa do programu pre nadaných,
- materiálne zabezpečenie vzdelávania nadaných detí – špeciálne pracovné zošity, encyklopédie, alternatívne učebné materiály, učebné pomôcky, výpočtová a rozmnožovacia technika a pod.,
- prácu s deťmi podľa individuálneho vzdelávacieho programu (v prípade individuálnej integrácie),
- zriadenie špeciálnej triedy; premyslenie podmienok za akých sa takáto trieda zriadi, napr. počet detí s príslušným nadaním, prípadne požadovaný stupeň nadania, osobitné podmienky zaradenia do takýchto tried – napr. talentové skúšky a ich obsah,
- špecifiká hodnotenia vzdelávacích výsledkov nadaných detí;
- na rozvíjanie konkrétneho druhu nadania, s rešpektovaním obohacovania a rozširovania učiva nad rámec učebných osnov školského vzdelávacieho programu.

Vo výchove a vzdelávaní detí s nadaním je možné postupovať podľa **skupinového vzdelávacieho programu** v prípade, ak sú v bežnej triede integrované vzdelávané deti s rovnakým druhom nadania. Skupinový výchovno-vzdelávací program môže byť formulovaný ako súčasť školského vzdelávacieho programu. Obsahuje tieto náležitosti:

- modifikáciu učebných osnov,
- špecifiká organizácie a formy vzdelávania,
- špecifiká hodnotenia detí,
- požiadavky na zabezpečenie špeciálnych učebných pomôcok,
- zabezpečenie spolupráce s príslušnými odborníkmi – podľa druhu rozvíjaného nadania.

V individuálnej dokumentácii každého dieťaťa však musia byť okrem základných informácií o ňom uvedené aj informácie o špecifikácii druhu a štruktúry jeho nadania s opisom silných a slabých stránok jeho osobnosti.

Modifikácie vzdelávacieho procesu vo výchovno-vzdelávacej činnosti nadaných detí

Modifikácie sú odlišnosti a odchýlky od bežných vzdelávacích postupov vyplývajúcich zo špecifik osobnosti, schopností a nadania. Najvýraznejšie modifikácie sa uplatňujú **v obsahu a metódach**. (Jurášková, 2008)

Obsah môže byť **rozšírený, prehĺbený** alebo **obohatený**. Cieľom modifikácie obsahu nie je samoúčelné podávanie nových informácií a faktov, ale rozvíjanie zručností pri narábaní s informáciami – uplatňovanie vyšších úrovní myslenia pri práci s faktami. Informácie pritom slúžia ako prostriedok (nie cieľ) modifikácie obsahu.

Metódy možno interpretovať ako spôsob sprostredkovania obsahu. Bezprostredným výsledkom metodického pôsobenia je **aktivita** dieťaťa:

- rozmyšľanie nad otázkou, odpoveď,

- vytvorenie, vyslovenie návrhu,
- vytvorenie produktu,
- rozvíjanie, formovanie a podpora: vyšších úrovní myslenia, tvorivosti, kritického myslenia a argumentácie, zručnosti v práci s informáciami, samostatnosti a spolupráce, komunikácie a prezentačných zručností, reedukácia možných problémových prejavov.

Metódy výchovy a vzdelávania nadaných detí by mali spĺňať tieto charakteristiky:

- viacpodnetnosť,
- indukčnosť,
- aktivizovanosť.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní nadaných detí:

- pozná edukačné potreby nadaných detí,
- pozná základné znaky a prejavy, vlastnosti a charakteristiky jednotlivých druhov nadania,
- akceptuje špecifiká nadaných detí,
- uplatňuje neautoritatívny, nedirektívny prístup k deťom,
- uplatňuje vlastnú iniciatívu a tvorivosť,
- experimentuje a prispôsobuje obsah učiva nadaniu detí,
- akceptuje, že nadané deti:
 - rýchlo chápu, pamätajú si a triedia poznatky a informácie do systémov,
 - potrebujú dostatok zaujímavých, pestrých informácií, podnetných a stimulujúcich úloh,
 - nepotrebujú veľa opakovaní, precvičovania a upevňovania učiva,
 - nemajú radi mechanické, jednoduché a opakujúce sa úlohy,
 - potrebujú odpovede na otázky, ktoré kladú, radi sa zapájajú do diskusií a argumentujú, majú vysokú potrebu o svojich názoroch hovoriť,
 - potrebujú dostatočný priestor a čas na sebvýjadrenie, preukázanie svojich schopností, zručností a záujmov,
 - potrebujú byť citlivo, taktne a vysoko profesionálne hodnotené vzhľadom na ich citlivosť a perfekcionizmus,
- pomáha kvalitným hodnotením prekonávať pocity neúspechu, zlyhania a pomáha dieťaťu stanovovať si reálne ciele.

15. Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín

Jadranka Földesová – Katarína Guziová – Judit Gyetvai

Normatívne vymedzenie komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín.

Právo na výchovu a vzdelávanie detí občanov Slovenskej republiky (ďalej len SR), príslušníkov národnostných menšín a etnických skupín v SR zaručuje ústavný zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov, kde sa v čl. 34 ods. 2 písm. a) uvádza: „*Občanom patriacim k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám sa za podmienok ustanoveným zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na vzdelanie v ich jazyku*“. Z hľadiska zabezpečenia výchovy a vzdelávania národnostných menšín k najdôležitejším všeobecne záväzným právnym predpisom a medzinárodným dokumentom Rady Európy ratifikovaným Slovenskou republikou patria:

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon) v znení neskorších predpisov
- Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín (Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 160/1998 Z. z. – platnosť v SR od 01. 02. 1998)
- Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov (Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí SR č. 588/ 2001 Z. z. – platnosť v SR od 01. 01. 2002)

Školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín tvoria neoddeliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacej sústavy v Slovenskej republike. Rovnocennosť obsahu a rozsahu vedomostí detí škôl s vyučovacím jazykom národností s deťmi škôl so štátnym vyučovacím jazykom je zabezpečená základnými pedagogickými dokumentmi. Komunikáciu v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národností ustanovuje § 12 ods. 3 školského zákona, v ktorom sa uvádza, že „*deťom občanov patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám sa zabezpečuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelanie v ich jazyku*“. V zmysle školského zákona sa výchova a vzdelávanie v materských školách uskutočňuje podľa vzdelávacích programov a to štátneho a školského vzdelávacieho programu. V zmysle štátneho vzdelávacieho programu v materských školách alebo triedach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny, je súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti aj komunikácia v štátnom – slovenskom jazyku. Komunikácia v štátnom jazyku je včlenená do obsahových a výkonových štandardov v tematickom okruhu L'UDIA v kognitívnej oblasti nasledovne:

- počúvať s porozumením,
- reagovať neslovne na otázky a pokyny,
- reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,
- komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom jazyku,
- používať spisovnú podobu štátneho jazyka.

Organickou súčasťou profilu absolventa predprimárneho vzdelávania je aj komunikácia v štátnom jazyku. Východiská, námety, zásady, metódy a formy komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín ponúka **Metodický list na osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím**

jazykom národnostných menšín vydaný Štátnym pedagogickým ústavom v roku 2008. **Komunikácia v štátnom jazyku sa realizuje podľa učebných osnov** školského vzdelávacieho programu, ktoré sú vypracované minimálne v rozsahu vzdelávacích štandardov ustanovenom štátnym vzdelávacím programom. **Komunikácia v štátnom jazyku je ich integrálnou súčasťou.**

Pedagogicko-psychologické aspekty komunikácie v štátnom jazyku.

Obdobie predškolského veku je najrozhodujúcejším obdobím aj z hľadiska rozvíjania rečových a jazykových spôsobilostí človeka. Z tohto dôvodu sa v materských školách s iným vyučovacím jazykom než slovenským javí možnosť uskutočňovať komunikáciu v štátnom jazyku ako veľmi dôležitá. Výhodou tohto obdobia je, že dieťa komunikatívne zručnosti v štátnom jazyku môže získavať čo najprirodzenejším spôsobom prostredníctvom **audio-orálnej a imitatívnej metódy v hrách a hrových činnostiach.**

Audio-orálnou metódou sa asociácie (vzťahy, spojenia) vytvárajú priamo bezprostredne a v spojitosti so zmyslovým vnímaním a s činnosťou. Učenie štátneho jazyka sa uskutočňuje intuitívne, neuvedomene, bez hlbšieho chápania gramatických a lexikálnych pravidiel. Výslovnosť sa systematicky učí na fonetickej báze. Zmyslu viet dieťa rozumie zo situácie a z kontextu, najmä prostredníctvom činnosti (vlastnej aktivity), ktorú sprevádza reč, pričom sa využívajú primerané učebné pomôcky.

Vzhľadom na to, že tak materinský, ako aj iný jazyk si dieťa osvojuje predovšetkým napodobňovaním – imitáciou, rozhodujúcu úlohu v komunikácii v štátnom jazyku v materskej škole má učiteľka. V prípravnej fáze osvojovania štátneho jazyka deťmi sa kladie dôraz na **poskytovanie rečového vzoru učiteľky deťom**, dominuje rečová aktivita učiteľky v slovenskom jazyku. Deti majú príležitosť počúvať slovenský jazyk a vnímať jeho odlišnosť od svojho materinského jazyka. Počas vnímania rečového prejavu učiteľky sa deti postupne zapájajú do komunikácie neverbálne. S postupujúcim vekom dieťaťa a rozširujúcim sa poznaním vzrastá aj podiel vlastnej rečovej aktivity detí v štátnom jazyku.

Učiteľka vytvára podmienky na sebarozvoj dieťaťa, podnecuje rečový prejav dieťaťa, napomáha jeho rečovému vyjadreniu sa v štátnom jazyku. Pre deti predškolského veku sú dôležité opakované podnety.

Pri osvojovaní **aktívnej slovnej zásoby** v štátnom jazyku je preto potrebné vedome vytvárať príležitosti na opakovanie slov, slovných spojení a jednoduchých vetných modelov a ich následné imitovanie a upevňovanie v najrôznejších situáciách. Je potrebné zdôrazniť a uvedomiť si, že **v žiadnej fáze komunikácie v štátnom jazyku sa nepribližujú a nenacvičujú slová izolovane, ale deti sa zoznamujú s ucelenými prejavmi, s rytmom, intonáciou aj melódiou štátneho jazyka.** Potrebné je pritom rešpektovať individuálne a vekové osobitosti detí a poznatky osvojené v materinskom jazyku. Dieťa môže len ťažko porozumieť, alebo rozprávať o niečom v štátnom jazyku, čomu ešte nerozumie a nedokáže to vyjadriť v materinskom jazyku. Túto skutočnosť je dôležité zohľadniť v prípravnej aj realizačnej fáze komunikácie v štátnom jazyku.

Účinnosť tejto komunikácie zvyšuje jej uplatňovanie v prirodzených situáciách vo všetkých organizačných formách denného poriadku, nenásilne, príťažlivými a zaujímavými spôsobmi s využitím audio-orálnej a imitatívnej metódy.

Plánovanie, projektovanie komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín.

Plánovanie, projektovanie komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín **je súčasťou plánov výchovno-vzdelávacej činnosti.** To znamená, že **sa neodčleňuje, neplánuje izolovane od ostatných výchovno-vzdelávacích činností, je súčasťou** každého obsahového celku učebných osnov.

Pred samotným plánovaním, projektovaním si učiteľka premyslí:

- výber výkonového štandardu (špecifického cieľa) z učebných osnov školského vzdelávacieho programu,
- formulovanie (operacionalizáciu) výchovno-vzdelávacieho cieľa v zmysle taxonómie cieľov vyučovania s ohľadom na rozvojové možnosti detí a s rešpektovaním ich individuálnych a vekových osobitostí,
- využitie zistení pedagogickej diagnostiky so zámerom nepreťažovať, resp. nepodceňovať potenciál detí, pričom sa prihliada na poznatky detí osvojené v materinskom jazyku, na ktoré nadväzuje komunikácia v štátnom jazyku,
- výber stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti (konkrétnych prítlačlivých hier a činností v súčinnosti s témou daného obsahového celku, ktoré umožnia deťom citové uspokojenie a možnosť dosiahnuť konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele),
- výber edukačných zdrojov pre učiteľku i deti vo vzťahu k plánovanej činnosti a očakávaným výkonom dieťaťa, podmienkam a možnostiam učiteľky i materskej školy.

Ukážka integrácie (začlenenia) komunikácie v štátnom jazyku do učebných osnov školského vzdelávacieho programu je uvedená v prílohe č. 14.

Ukážky plánovania, projektovania so zvýraznením komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín sú uvedené v prílohe č. 15.

Námety na komunikáciu v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín v jednotlivých organizačných formách denného poriadku.

Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín prebieha od pasívnej slovnej zásoby k aktívnej slovnej zásobe **postupnými krokmi**. Najprv deti počúvajú, vnímajú a rozlišujú zvukovú stránku slov, postupne slovám porozumejú a reagujú neverbálne. Neskôr používajú jednoslovné, jednoduché a rozvité vety, používajú spisovnú podobu štátneho jazyka.

NEPREHLIADNITE: Námety, uvedené v nasledujúcom texte sú vhodné aj pri výchovno-vzdelávacej činnosti v triedach, v ktorých sú prijaté deti cudzincov, migrantov, azylantov a deti z jazykovo znevýhodneného prostredia.

Prezentované námety je potrebné vnímať tak, že nie sú myslené na jeden deň v každej organizačnej forme, ale že ich zaradenie záleží od situačného rozhodnutia učiteľky. Dôraz sa pritom stále kladie na to, že komunikácia v štátnom jazyku sa musí uskutočňovať v prirodzených situáciách. Nemalo by sa/nesmie sa ale stať, že v niektorý deň nebude ani raz zaradená komunikácia v štátnom jazyku. Dá sa predpokladať, že počas niektorých dní bude komunikácia v štátnom jazyku intenzívnejšia, v iné dni menej intenzívna, ale vždy sa realizovať bude.

Námety na situácie s dominanciou počúvania

Prvým krokom pri osvojovaní štátneho jazyka je jeho **počúvanie**. Deti majú v materskej škole príležitosť **počúvať** štátny jazyk a vnímať jeho odlišnosť od materinského jazyka v rôznych situáciách. Majú dostatočné množstvo času a jazykových príležitostí na počúvanie a sluchové vnímanie rečového prejavu učiteľky. Využívajú sa pritom rôzne druhy hier;

metódy vysvetľovania, opisu, rozprávania; dramtizáciu; demonštráciu pohybu, činnosti; pozorovanie; prácu s knihou; individuálne, skupinové a frontálne formy učenia.

Počas **hier a hrových činností** v námetovej hre na mamičky učiteľ/ka s bábikou v ruke môže zaspievať deťom slovenskú uspávanku Spi bábika zavri očka. Krásu slovenských uspávaniek využíva aj počas prípravy detí na odpočinok. Pri prezeraní obrázkových kníh môže deťom prečítať krátke literárne texty v slovenskom jazyku. Zároveň ukazuje na obrázky, ilustrácie vyjadrujúce obsahovú stránku literárneho diela. Podobný postup využíva pri prezentácii rozprávkového príbehu na počítači. Zapojením sa do dramatickej hry zahrá deťom s bábkami krátky príbeh v štátnom jazyku. V hre na stavbárov pomenúva v štátnom jazyku veľkosť, farbu, tvar kociek a áut, s ktorými sa deti hrajú, môže im pritom zaspievať pieseň o aute. V jednotlivých námetových hrách môže učiteľka oboznámiť deti s názvami jednotlivých povolání v štátnom jazyku a činnosťami, ktoré sú pre ne charakteristické.

V **pohybovom a relaxačnom cvičení** v rušnej časti sa môžu využiť nahrávky detských vokálnych skladieb naspievaných v štátnom jazyku. Deti v rytme piesní chodia, behajú, skáču, poskakujú a pod. Počas cvičenia učiteľka môže využiť farebné telovýchovné náčinie, ktorému pri jeho rozdávaní deťom v štátnom jazyku priraduje farbu. Celé cvičenie slovne komentuje v štátnom jazyku s názorným predvádzaním cvikov a deti ju napodobňujú pohybom. Môže pritom využiť motiváciu vo vzťahu k téme, resp. slovenské riekanky.

V **edukačnej aktivite** pri hre s pexesom pri triedení zvierat na domáce a lesné môže učiteľka vybrať najznámejšie zvieratá zo skupiny domácich a lesných, pomenovať ich, určiť ich farbu, veľkosť v štátnom jazyku, resp. napodobniť ich zvuky, maňuškami zahrať krátku rozprávku. V hudobných aktivitách deti slovenskú pieseň, ktorú spieva učiteľka, môžu sprevádzať hrou na rytmických nástrojoch, alebo tleskaním, plieskaním, lúskaním a dupaním. V hudobno-pohybových hrách učiteľka spieva piesne v štátnom jazyku, pohybom improvizuje obsah a deti ju pohybom napodobňujú.

Pri **pobyte vonku** počas vychádzky sa môžu deťom priblížiť názvy niektorých dopravných prostriedkov v štátnom jazyku, ich farba a veľkosť. Počas pozorovania prírody spoznávajú kvety, vtáky, hmyz, ich názvy v štátnom jazyku. Vo viactriednej materskej škole, kde sú triedy aj s vyučovacím jazykom slovenským aj s jazykom príslušnej národnostnej menšiny sa v rámci hier na školskom dvore odporúča zaraďovať spoločné hudobno-pohybové a kruhové hry. Deti z tried s vyučovacím jazykom národnostných menšín napodobňujú ostatné deti pohybom.

Po **odpočinku, počas hygieny** je vhodné využiť piesne v štátnom jazyku (Otvor očka, Svieť slniečko, Vyjdi, vyjdi slniečko, Umývam si rúčky), počas **stolovania** používať výrazy spoločenského správania sa v štátnom jazyku. Pri príchode, odchode detí domov z materskej školy učiteľka môže deti pozdraviť v slovenskom jazyku.

Námety na situácie, v ktorých deti neslovne reagujú na otázky a pokyny učiteľky

Ďalším krokom pri osvojovaní štátneho jazyka je **na základe porozumenia reagovať neslovne na otázky a pokyny** učiteľky. Pravidelným kontaktom so štátnym jazykom, opakovaním pojmov, výrazov, slovných spojení začínajú deti chápať ich význam a na základe porozumenia na ne postupne reagujú.

V **hrách a hrových činnostiach**, napr. v námetovej hre na obchod s ovocím a zeleninou sa učiteľka zapojí do hry v úlohe kupujúceho a vypýta si od dieťaťa v úlohe predávajúceho v štátnom jazyku niektoré druhy ovocia a zeleniny. Používa pritom zdvorilostné výrazy. Dieťa na základe poznania a porozumenia učiteľke podáva želaný druh ovocia a zeleniny. V hre na

domácnosť učiteľka poskytne deťom formičky rôznej veľkosti na vykrajovanie rôznych druhov pečiva. Po ozdobovaní môže navrhnúť, aby ich na pekáč ukladali podľa veľkosti – čím si osvojujú výrazy v štátnom jazyku. Známu rozprávku môžu deti na základe rozprávania učiteľa/ky pohybovo dramatizovať (O veľkej repe).

V **pohybových a relaxačných cvičeniach** deti reagujú na základe slovného opisu známeho cviku, alebo určitého pohybu, pomenovania časti tela a pod. (ruky, nohy, dáme ruky hore, dole, pred seba, nohy máme spolu, otočíme sa, bežíme, chodíme, skáčeme, sadneme si, ľahneme si, vstaneme, cvičíme a pod.). V rámci motivačných cvičení sa odporúča zaraďovať aj slovenské riekanky (Zacvičme si, Raz – dva). V cvičení s rôznym telovýchovným náčiním učiteľka náčinie pomenúva aj v štátnom jazyku (máme malé, veľké loptičky, červené, zelené, modré, žlté šatky, krúžky, vrecúška a pod.).

V **edukačnej aktivite** s konštruktívnym alebo výtvarným zameraním pri zhotovovaní výtvorov, produktov z rôzneho materiálu učiteľka pomenúva v štátnom jazyku známe druhy materiálov (papier, drevo, piesok, hlina a pod.), výtvarné a technické pomôcky, ktoré sa používajú na spracovanie výtvorov (nožnice, lepidlo, hlina, ceruzky, farby, štetce) a činnosti s nimi spojené (stihnáme, lepíme, kreslíme, modelujeme). V didaktickej hre Nájdi predmet rovnakej farby deti v triede vyhľadávajú predmety farby pomenovanej v štátnom jazyku. V tejto hre učiteľka zároveň predmety pomenúva, čím využíva možnosti rozširovania pasívnej slovnej zásoby detí v štátnom jazyku. V hudobno-pohybových hrách Do mestečka Poriadkova, Oli Janko na základe spevu učiteľa/ky deti napodobňujú pohybom jednotlivé činnosti (učesať, umývať, utierať, obúvať, obliekať, tancovať).

Námety na situácie, v ktorých deti slovne reagujú na jednoduché otázky

Pri osvojovaní aktívnej slovnej zásoby v štátnom jazyku je potrebné vedome vytvárať príležitosti na opakovanie slov, slovných spojení a jednoduchých vetných modelov. Deti na základe opakovaných podnetov postupne začnú **reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou**. Učiteľ/ka v tejto fáze osvojovania si štátneho jazyka využíva hry, metódy rozhovoru, opisu, situačnú, inscenačnú metódu, demonštráciu pohybu, činnosti v individuálnych aj skupinových formách učenia sa.

V **hrách a hrových činnostiach** učiteľka môže s deťmi nadviazať rozhovor, v ktorom kladie deťom otázky v štátnom jazyku zamerané na opis činnosti, určenie farby, veľkosti, množstva predmetov v hre (hrám sa, kreslím, varím, pečiem, češem, staviam, čítam, malá, veľká kocka, bábika, červená, zelená, modrá ceruzka, tri, štyri autá a pod.). V námetovej hre na knižnicu rozhovor orientuje na obrázky v knihe, v hre na cestovanie na miesta, kde deti cestujú (k starej mame, do Bratislavy, k lekárovi, do školy a pod.). V dramatizácii rozprávky Rukavička učiteľka hrá rolu rozprávača a deti hrajú zvieratká, pričom využívajú slovné repliky, alebo jednoslovné odpovedajú v štátnom jazyku.

V **pohybových a relaxačných cvičeniach** môžu deti na osvojené texty slovenských riekaniek pohybovo improvizovať (Ľavá nôžka, pravá nôžka, Postavím si domček). V pohybovej hre Na húsky deti odpovedajú na otázky kladené učiteľom/kou v štátnom jazyku. V hudobno-pohybovej hre Kozička je v záhrade deti po dospievaní piesne vedú rozhovor medzi záhradníkom a kozou. Po skončení dialógu sa deti naháňajú po obvode kruhu. Pri odkladaní náčinia učiteľ/ka požaduje od detí pomenovať jeho farbu v štátnom jazyku.

Spájanie pohybovej a rečovej aktivity je pre deti prirodzené a výrazne napomáha procesu učenia aj učenia sa štátnemu jazyku.

V **edukačnej aktivite** pri poznávaní predmetov môže učiteľ/ka využiť didaktickú hru, v ktorej dieťa opisuje vlastnosti hračiek (bábika je malá, na hlave má vlasy, oči, uši, nos, ústa, oblečenú má červenú sukničku). Hra **Obliekam si bábiku** je zameraná na správne pomenovanie jednotlivých častí odevu a jednotlivých častí tela. Otázky v hre kladie učiteľka v štátnom jazyku, deti na ne odpovedajú tiež v štátnom jazyku. Pravidlá hry **Hľadaj farby** sú zamerané na vyhľadávanie predmetov podľa vopred určenej farby. Deti okrem farby určujú aj názov predmetu v štátnom jazyku. Po prednese rozprávky **O koze** učiteľka s deťmi reprodukuje jej obsah prostredníctvom otázok v štátnom jazyku (kde sa skryla koza, kto ju vyhánal z diery, komu sa podarilo kozu vyhnáť z diery, kde bežala koza). Vo výtvarných činnostiach otázky rozhovoru smerujú k opisu konečných výtvorov detí v štátnom jazyku.

Pri vychádzke a **pobyte vonku na školskom dvore**, pri oboznamovaní sa s predmetmi a javmi v prirodzenom prostredí si deti môžu formou dialógu, hádaniek opakovať názvy zvierat, dopravných prostriedkov, kvetov a pod. Môžu hádať piesne, básne, ktoré poznajú o jednotlivých predmetoch. S deťmi z tried s vyučovacím jazykom slovenským sa spoločne zahrajú slovenské pohybové alebo hudobno-pohybové hry. Deti z tried s vyučovacím jazykom národnostných menšín sa do hier zapájajú pohybom a spevom.

Počas **stolovania** deti používajú zdvorilostné výrazy (nech sa páči, ďakujem, prosím si, neprosím si, dobrú chuť). Po **odpočinku pri obliekaní** učiteľ/ka nadviaže s deťmi rozhovor v štátnom jazyku zameraný na časti odevu, ktoré si deti obliekajú, na farbu, veľkosť.

Námety na situácie, v ktorých deti komunikujú jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom jazyku

Častým upevňovaním už zapamätaných a aktívne používaných slov a vetných modelov vzrastá u detí podiel vlastnej rečovej aktivity v štátnom jazyku. Deti postupne **komunikujú jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom jazyku**. Učiteľka využíva už náročnejšie metódy zamerané predovšetkým na samostatný súvislý prejav detí.

V **hrách a hrových činnostiach** v námetovej hre na knižnicu učiteľka podíde k hrajúcim sa deťom a podnecuje ich k rozprávaniu podľa obrázka v knihe. Zároveň sa môže detí spýtať na názov rozprávky, postavy, ktoré v rozprávke vystupujú, na ich vlastnosti, čo sa im v rozprávke páčilo, nepáčilo. Po skončení dramatickej hry v materinskom jazyku učiteľka navodí s deťmi, divákmi reprodukciu v štátnom jazyku. Deti zároveň môžu vyjadriť pocity, zážitky z hry. V dramatickej hre sa deti vyjadrujú verbálne v štátnom jazyku, ale aj neverbálne pomocou hudobných nástrojov, pohybom, s využitím mimiky, gestikulácie, spevu.

V **pohybových a relaxačných cvičeniach** učiteľka využíva cvičenie na slovenské riekanky, alebo deti cvičia na texty slovenských detských, resp. ľudových piesní. Záver cvičenia môže využiť na hodnotenie v štátnom jazyku. Deti opíšu, ako cvičili, čo sa im v cvičení podarilo, páčilo.

V **edukačnej aktivite** pri poznávaní domácich zvierat môžu deti v štátnom jazyku porovnávať ich veľkosť, určovať mláďatá, množstvo. Rôzne edukačné programy znázorňujúce situácie deťom známe z vedomostného i rečového hľadiska sú vhodné na verbálne komentovanie. Jednoduchými a rozvíjajúcimi vetami, príp. aj súvetiami rozprávajú o situáciách, ktoré programy zachytávajú. V didaktických hrách pomenúvajú v štátnom

jazyku skutočné predmety, vyberajú predmety podľa totožnosti a spolupatričnosti, triedia osoby, zvieratá, predmety podľa vonkajších znakov.

Pobyt vonku v prírode sa môže využiť pri bezprostrednom pozorovaní na rozprávanie v štátnom jazyku o kvetoch, ich farbách, veľkosti, množstve, ale aj o hmyze (včela, mravec, motýľ) a vtákoch. Po návrate z pobytu vonku deti rozprávajú zážitky, ktoré zažili spoločne na lúke. Učiteľka nechá deti samostatne hovoriť v kratších celkoch, niekoľkými jednoduchými a rozvitými vetami.

Deti postupne dokážu osvojenú slovnú zásobu vrátane jednoduchých vetných modelov v štátnom jazyku používať v rôznom kontexte. Na základe kultivovaného jazykového a rečového vzoru učiteľky prakticky uplatňujú jazykový cit v hovorenom prejave, **používajú spisovnú podobu štátneho jazyka**.

Predložené námety naznačujú možné spôsoby realizácie komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín **v prirodzených situáciách**. Od uplatnenia situačného rozhodovania a pedagogickej tvorivosti učiteľa/ky závisí, v ktorých situáciách zrealizuje komunikáciu v štátnom jazyku.

Ukážka spracovania plánu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole s vyučovacím jazykom národnostných menšín je uvedená v prílohe č. 6.

Odborná terminológia v maďarskom a ukrajinskom jazyku je uvedená v prílohe č. 7.

16. Riadenie materskej školy

Viera Hajdúková – Jadranka Földesová – Lucia Pašková – Monika Miňová
– Oľga Filáková – Mária Králiková – Janka Martinovičová

Úrovne riadenia materskej školy (makro, mezo, mikro úroveň)

Hierarchiu riadenia a štátnej správy v školstve v Slovenskej republike tvoria stupne:

- Centrálny stupeň – **makroriadenie** (zabezpečuje ho ministerstvo alebo iný ústredný orgán štátnej správy v školstve)
- Stredný stupeň – **mezoriadenie** (zabezpečujú ho krajské školské úrady ako orgány miestnej štátnej správy v školstve, školské úrady, zriaďovatelia)
- Základný stupeň – **mikroriadenie** (zabezpečujú ho školy, školské zariadenia)

Makroriadenie školstva (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky)

Makroriadenie (vonkajšie riadenie) má **prevažne koncepčný charakter, zjednocuje a zosúladzuje činnosť riadených** na základe právnych, ekonomických, organizačných a pedagogických noriem, a tým vytvára podmienky na činnosť škôl a školských zariadení.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR má svoje kompetencie vo vzťahu ku školám a školským zariadeniam ustanovené v § 14 zákona č. 596/2003 Z. z.

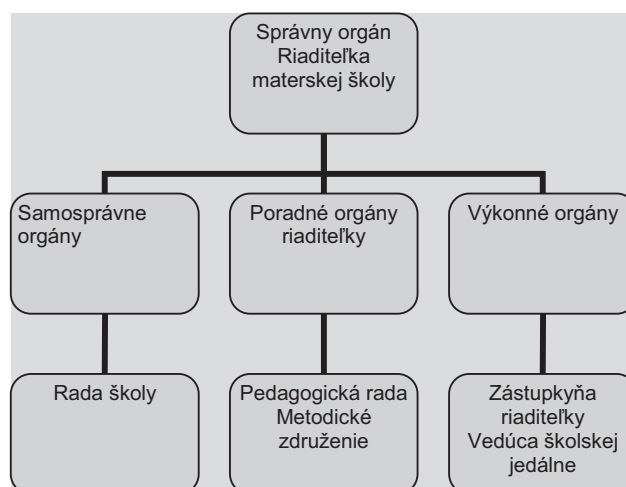
Mezoriadenie (tiež možno vnímať ako vonkajšie riadenie) školstva

Na tejto úrovni identifikujeme krajské školské úrady (ako orgány miestnej štátnej správy v školstve), školské úrady a zriaďovateľov materských škôl.

Kompetencie krajských školských úradov voči materským školám sú ustanovené v § 8 zákona č. 596/2003 Z. z. **Kompetencie školských úradov** sú ustanovené v § 7 zákona č. 596/2003 Z. z. **Vo vzťahu k materským školám** školské úrady **nemajú zákonom stanovené kompetencie**, no i napriek tomu vykonávajú vo viacerých prípadoch vo vzťahu k nim tie isté činnosti, ako voči základným školám. **Kompetencie obce ako zriaďovateľa** voči materským školám sú ustanovené v § 6 zákona č. 596/2003 Z. z.

Mikroriadenie (vnútorné riadenie) materských škôl má **charakter prevažne operatívneho riadenia a zabezpečuje realizáciu školských vzdelávacích programov.**

V rámci **mikroriadenia materskej školy** môžeme identifikovať nasledovnú štruktúru:



Každý jeden komponent mikroriadenia sa svojím spôsobom, v rámci svojich oprávnení a kompetencií podieľa na mikroriadení materskej školy.

Doposiaľ sme načrtli riadenie **z hľadiska subjektov (stupňov) riadenia – t. j. KTO riadi?**

Okrem tohto hľadiska, môžeme na riadenie materských škôl nazerať aj **z hľadiska dejov (fáz) procesov riadenia – t. j. AKO riadi?** Z tohto hľadiska hovoríme o:

- plánovaní,
- organizovaní,
- motivovaní a kontrole, ale aj
- stanovení cieľov,
- rozhodovaní,
- vedení ľudí,
- hodnotení.

Ďalším hľadiskom v riadení je **hľadisko objektov** riadenia, t. j. **ČO riadi?** Z tohto hľadiska hovoríme o:

- pedagogickej činnosti pedagogických zamestnancov,
- odbornej činnosti odborných zamestnancov,
- činnosti nepedagogických zamestnancov.

O úspešnom, či **kvalitnom riadení na mikroúrovni** hovoríme vtedy, ak je materská škola vzdelávacia inštitúcia:

- pre deti predškolského veku (s láskavým humánnym prístupom k nim), v ktorej vládne klíma dôvery a rodinnej pohody, uplatňuje sa v nej prosociálny výchovný štýl,
- v ktorej pracujú kvalifikované a odborne zdatné učiteľky, ich práca je profesionálna, pedagogický kolektív je stabilizovaný,
- v ktorej vládnu dobré medziľudské vzťahy,
- poskytujúca kvalitnú výchovno-vzdelávaciu činnosť a deti dosahujú dobré výchovno-vzdelávacie výsledky,
- ktorá má jasné koncepčné zámery a ciele,
- ktorá školský vzdelávací program realizuje v úzkej spolupráci a partnerstve s rodinou a so zriaďovateľom,
- v ktorej sú spokojné a šťastné deti,
- v ktorej sa rešpektujú práva detí a dbá sa o harmonický cielený (zámerný) rozvoj ich osobnosti,
- ktorú riadi schopný manažér,
- v ktorej je účinný kontrolný systém,
- ktorej prostredie je pre deti podnetné a bezpečné, má dobré materiálno-technické a priestorové vybavenie (vrátane vybavenia IKT), má vysokú estetickú hodnotu,
- ktorá je otvorená, podporuje inovácie, úzko spolupracuje so základnou školou a so širokou verejnosťou,
- ktorá uplatňuje a umožňuje individuálny prístup k deťom,
- ktorej činnosť dobre hodnotia a podporujú rodičia i zriaďovateľ,
- v ktorej je vysoká zaškolenosť detí a dobrá pripravenosť na základnú školu,
- ktorá úzko spolupracuje s poradenskými zariadeniami,
- realizujúca množstvo aktivít, ktorými sa prezentuje na verejnosti, ponúka doplnkové aktivity,
- v ktorej vedenie materskej školy podporuje kontinuálne vzdelávanie a učiteľky sa ho ochotne zúčastňujú,
- v ktorej sú učiteľky schopné sebareflexie vlastnej práce,
- v ktorej sú učiteľky flexibilné, vypracúvajú projekty, zapájajú sa do medzinárodnej spolupráce,
- v ktorej sa dodržiavajú všeobecne záväzné právne predpisy,
- v ktorej sú kompetencie jasne vymedzené,
- ktorá má dostatok finančných prostriedkov na svoju činnosť,

- v ktorej finančné ohodnotenie učiteliek je primerané náročnosti a spoločenskej hodnote ich práce.

Kľúčovou postavou riadenia materskej školy je **riaditeľka**. Od jej schopnosti viesť a motivovať ľudí vo veľkej miere závisí úspešnosť celej materskej školy.

Osobnosť riaditeľky materskej školy

Požiadavky na kvalifikačné predpoklady riaditeľky materskej školy vymedzuje zákon č. 317/2009 Z. z. Oblasť, za ktorú riaditeľka materskej školy zodpovedá vymedzuje zákon č. 596/2003 Z. z. Okrem zákonom stanovených požiadaviek by mala riaditeľka disponovať aj schopnosťou kompetentne konať a adekvátne sa správať v rôznych situáciách a činnostiach. Od toho, ako dokáže aktivizovať svoje schopnosti a aplikovať poznatky, vedomosti, odborné, personálne i sociálne zručnosti, hodnoty, postoje a osobnostné vlastnosti, závisí kvalita riadenia materskej školy.

Riaditeľka materskej školy musí disponovať týmito kľúčovými kompetenciami:

Informačné kompetencie – ide o schopnosť využívať rôzne informačné zdroje, nájsť v nich potrebné informácie, vedieť ich kriticky zhodnotiť a použiť na riešenie problémov, efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách, v priamom styku, aj prostredníctvom digitálnych technológií.

V procese riadenia riaditeľka:

- získava informácie z rôznych dostupných informačných zdrojov (printových aj elektronických),
- orientuje sa v informáciách získaných z rôznych dostupných informačných zdrojov, rozumie im, pri riešení problémov vie zhodnotiť ich užitočnosť, prínos, pravdivosť, spoľahlivosť a aktuálnosť, využíva ich v prospech materskej školy,
- zabezpečuje prenos informácií a ich účinné uplatňovanie v praxi,
- využíva osobné rozhovory, pedagogické rady a pracovné porady, zasadnutia metodického združenia, ale aj písomné oznamy a usmernenia sprostredkované na informačných tabuliach, nástenkách, paneloch,
- v styku s rodičovskou a širšou verejnosťou využíva rôzne spoločensko-kultúrne aktivity, diskusné fóra, oznamy na nástenkách, školský časopis, webovú stránku, elektronickú poštu a pod.,
- počítačovú gramotnosť využíva na administratívne spracovanie pedagogickej a ďalšej dokumentácie, rýchly prístup k najaktuálnejším informáciám, urýchľovanie prenosu informácií medzi školou, zriaďovateľom, základnými školami, kultúrno-spoločenskými inštitúciami atď.

Učebné kompetencie – ide o schopnosť motivácie pre vzdelávanie a sebvzdelávanie.

Motivácia je podstatou učenia spolu so schopnosťou učiť sa. Učenie sa pre vlastné uspokojenie, vlastný zážitok charakterizuje vnútornú motiváciu. Pre vonkajšiu motiváciu je charakteristické, že učenie nepramení z vnútornej potreby, ale je podmienené vplyvom vonkajších činiteľov. **Riaditeľka z hľadiska profesijného rastu v procese vzdelávania a sebvzdelávania:**

- využíva vnútornú aj vonkajšiu motiváciu,
- motivuje sa pred každou činnosťou (príprava na výchovno-vzdelávaciu činnosť, riadený rozhovor s učiteľkami, rodičmi, zriaďovateľom, semináre, prednášky, konferencie, porady atď.),
- uvedomuje si zodpovednosť za vlastné učenie sa,
- má prehľad o prioritných potrebách odborného profesijného rastu podriadených pedagogických zamestnancov,
- plánuje a systematicky zabezpečuje realizáciu kontinuálneho vzdelávania,

- chce sa učiť, učí sa so záujmom a motivuje k tomu aj ostatných pedagogických zamestnancov materskej školy,
- overuje si do akej miery si naštudované informácie osvojila, ako dokáže spájať nové vedomosti s tým, čo už pozná a ako ich v daných situáciách dokáže efektívne použiť.

Kognitívne kompetencie – ide o schopnosť efektívne riešiť problémy, kriticky a tvorivo myslieť; schopnosť jednoznačne a objektívne definovať problém, identifikovať a navrhovať možné riešenia, vedieť zvoliť a realizovať optimálne riešenie, zhodnotiť výsledky a dôsledky riešenia problému.

Úspešnosť riešenia konkrétnych problémov materskej školy je podmienená úrovňou kritického a tvorivého myslenia riaditeľky. Kvalitu kritického myslenia určujú kritériá ako sú pružnosť (schopnosť hľadať účinné riešenia), presnosť (spôsobilosť výstižne postrehnúť a formulovať problémy, úlohy a dôsledne postupovať pri ich riešení), hĺbka (spôsobilosť postrehnúť podstatné súvislosti a vzťahy), šírka (schopnosť zvažovať pri riešení problémov a úloh všetky súvislosti, ktoré môžu ovplyvniť správnosť riešenia alebo dôsledky vyplývajúce z riešenia). Uplatnenie kritického myslenia v hodnotení konania a správania zamestnancov má vplyv na kvalitu ich výkonov. Efektivita riadenia sa dosiahne len vtedy, ak bude akceptovať, podporovať a nie ubíjať rozvoj a uplatnenie tvorivého myslenia aj ostatných zamestnancov pri plnení stanovených cieľov.

Riaditeľka musí:

- objektívne analyzovať rozmanité situácie,
- zistiť príčiny vzniku problémov analyzovaním podkladov, dôkazov a argumentov a nájsť spôsoby nápravy,
- vedieť v riadení nachádzať nové, neobvyklé riešenia,
- meniť, modifikovať informácie,
- vidieť medzery, nedostatky v riešení,
- domyslieť, dotvoriť, doviest' myšlienku do konca.

Interpersonálne kompetencie – ide o schopnosť poznať a dodržiavať spoločenské pravidlá a normy; schopnosť učiť sa s ostatnými a od nich, kooperovať s inými pri dosahovaní spoločného cieľa v súlade s morálnymi normami, s uvedomením a prijatím osobnej zodpovednosti.

V každej sociálnej skupine platia isté sociálne normy a pravidlá, ktorých poznanie a dodržiavanie umožňuje jednotlivým členom plniť spoločné ciele. Kooperácia riaditeľky s ostatnými zamestnancami materskej školy je základnou podmienkou plnenia spoločných cieľov, ako aj formovania medzil'udských vzťahov. Kvalita a priebeh kooperácie v materskej škole sú podmienené skladbou a zložením kolektívu, charakterom a zložitou cieľov, potrebou a schopnosťou kooperovania.

Riaditeľka výkon každého jednotlivca:

- zhodnocuje a využíva pre celý kolektív; úspech spoločnej práce pripisuje všetkým,
- uvedomuje si, že cieľom dosiahnutia úspechu nie je len posilnenie kolektívu, ale aj jednotlivcov,
- jednotlivcom rozdelí v kolektíve role so zodpovednosťou za čiastkové úlohy, od ktorých závisí výsledok celku,
- pri plnení úloh analyzuje nezaujato, pokojne, bez emócií, poukazuje na dosiahnuté pozitíva a negatíva, na príčiny a dôsledky neplnenia úloh,
- žiada sumarizáciu výsledkov skupiny od jednotlivcov,
- vyhodnocuje výsledky jednotlivcov vo vnútri skupiny,
- vedie jednotlivých členov kolektívu k vzájomnému poznaniu, dôvere, otvorenej komunikácii, akceptácii, aktívnemu počúvaniu sa, pomoci, konštruktívnemu riešeniu konfliktov a ochote spolupracovať.

Komunikačné kompetencie – ide o schopnosť vyjadrovať sa ústne a písomne, primerane k situácii.

V komunikácii so zamestnancami riaditeľka:

- predkladá úlohy jasne a zrozumiteľne,
- v dialógu sa dokáže profesionálne a osobnostne presadiť s akceptovaním názorov ostatných,
- na otázky odpovedá profesionálne, so znalosťou problematiky, konkrétne a zrozumiteľne,
- vo verbálnej komunikácii uplatňuje partnerský, nie autoritatívny vzťah; používa primerané tempo, intenzitu hlasu; hovorí gramaticky správne; udržiava zrakový kontakt s hovoriacim; prostriedky neverbálnej komunikácie využíva primerane,
- so zamestnancami komunikuje formálne aj neformálne,
- pred verejnosťou dokáže profesionálne prezentovať dosiahnuté výsledky opodstatnenou argumentáciou, presadiť potreby a požiadavky detí a zamestnancov,
- písomnou formou stručne, jasne, jednoznačne, v zmysle platnej legislatívy, gramaticky a štylisticky správne dokáže sformulovať koncepčné zámery, ciele, úlohy, oznámenia, pochvaly, ocenenia, rozhodnutia, odporúčania, opatrenia, upozornenia, usmernenia,
- uplatnením partnerského vzťahu v komunikácii nevtieravým spôsobom šíri pedagogickú osvetu v rodičovskej a širšej verejnosti.

Personálne kompetencie – ide o schopnosť využívať sebaopoznávanie, sebakontrolu a sebareguláciu.

Pri sebaopoznaní si riaditeľka odpovedá na otázky:

- akou riaditeľkou som,
- aká mám byť,
- aká chcem byť,
- čo mám urobiť,
- čo môžem urobiť.

Poznanie vlastných možností, schopností, kladov a nedostatkov vedie k porozumeniu seba samého a k rozhodnutiu, čo v budúcnosti v konaní a správaní zmeniť.

Na základe dobrého sebaopoznania je riaditeľka schopná:

- cieľavedome a plnohodnotne disponovať so svojimi fyzickými a psychickými vlohami, schopnosťami a potenciálmi,
- mať kontrolu nad vlastným konaním a správaním,
- sebakontrolou a sebaovládaním usmerňovať vlastné správanie v sociálnych situáciách, v styku so zamestnancami, rodičmi a širšou verejnosťou,
- potláčať impulzivnosť, okamžité popudy, chcenie, citovú stránku svojej psychiky a podriaďovať svoju činnosť riešeniu vytýčených úloh a normám ľudského spolunažívania,
- na dosiahnutie stanovených cieľov vynakladať primerane vysokú mieru motivácie,
- aktivizovať svoje schopnosti, vôľové vlastnosti (iniciatíva, usilovnosť, vytrvalosť, disciplinovanosť atď.),
- dodržiavať spoločenské, kultúrne i právne normy, k čomu vedie aj ostatných zamestnancov,
- vo verejnom živote vystupovať sebaisto, asertívne presadzovať a prezentovať záujmy materskej školy.

Celú činnosť a prácu riaditeľky materskej školy teda determinujú jej kľúčové kompetencie, charakterové a osobnostné vlastnosti. Ak je vybavená množstvom kompetencií, ochotou vytrvalo pracovať, odhodlanosťou, húževnatosťou, ochotou riskovať a vzbudzovať nadšenie u iných, môže kultivovať deti, učiteľky, môže riadiť aj vychovávať a vzdelávať.

Okrem riaditeľky, významné miesto v systéme riadenia kvality materskej školy patrí **každému jej zamestnancovi**.

Riaditeľka má svojich podriadených **motivovať, podporovať v ďalšom vzdelávaní a podporovať tímovosť práce**. Dôležitou podmienkou úspešnosti riadiacej práce je aj **schopnosť delegovať kompetencie**, právomoci, či oprávnenia na spolupracovníkov. Prenos kompetencií na podriadených spolupracovníkov je otázkou **dôvery**.

Významným predpokladom úspešnosti procesu riadenia kvality je **systémový prístup a orientácia na procesy**. V riadení zohráva významnú rolu **proces spätnej väzby**. Existencia spätnej väzby umožňuje vnútorné sebariadenie systému a tým aj vznik sebarozvíjajúceho procesu. (Albert, 2002)

Kultúra materskej školy, školská klíma

Významnú rolu v materskej škole zohráva **kultúra školy a školská klíma**. Kultúra školy zahŕňa v sebe špecifické črty konkrétnej školy, najmä uznávané hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály, preferované správanie aktérov školského života; vzťahy školy k okoliu, sociálnym partnerom a rodičom. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Kultúra školy pôsobí na školskú klímu, ktorú charakterizuje trvalé prežívanie školskej kultúry účastníkmi školy. (Obdržálek, 1998) Klíma školy vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia učitelia, deti, príp. zamestnanci školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Dobrá školská klíma vedie ku spokojnosti učiteliek a detí, ktorí následne prispievajú k rozvoju dobrej kultúry školy. Súčasťou klímy materskej školy je klíma pedagogického zboru, klíma triedy, klíma celej materskej školy, zariadenie materskej školy, procesy v nej prebiehajúce, spôsob jej riadenia, spôsob riadenia výchovno-vzdelávacej činnosti. Školská klíma je veľmi flexibilná, dynamická, podliehajúca zmenám.

Na **vytváraní klímy materskej školy** sa podieľajú:

- zloženie pedagogického zboru,
- veková vyváženosť pedagogického zboru; skúsenosti starších pedagógov, ochota ku zmenám,
- štruktúra pedagogického zboru podľa prístupu k deťom (demokratický, liberálny, autoritatívny).

Materskú školu s priaznivou klímou zvyčajne riadi empatická riaditeľka s demokratickým prístupom k podriadeným. V takomto prostredí vzrastá sebadôvera, sebadôverie detí i zamestnancov. Častá je spolupráca medzi všetkými zúčastnenými. Učiteľky sú samostatné a menej direktívne. Lepšie chápu potreby a záujmy detí.

Pozitívna klíma materskej školy z hľadiska požiadaviek a potrieb detí:

- podporuje samostatné objavné učenie sa,
- podporuje celostný osobnostný rozvoj detí,
- poskytuje deťom istotu, že budú akceptované,
- umožňuje deťom zažívať úspech,
- umožňuje spravodlivý prístup k deťom bez výhrad,
- umožňuje deťom spolupodieľať sa na rozvoji materskej školy a pod.

Pozitívna klíma materskej školy z hľadiska požiadaviek učiteliek:

- podporuje prežívanie pocitu úspechu z profesionality,
- umožňuje sebarealizáciu každej učiteľky,
- podporuje samostatnosť a slobodu v pedagogickej činnosti,
- umožňuje prežívať pocit uznania a spravodlivého ohodnotenia.

Pozitívna klíma materskej školy z pohľadu rodičov detí:

- akceptuje kompetencie rodičov,
- poskytuje rodičom pocit istoty a dôvery v spravodlivé zaobchádzanie s ich deťmi,

- vytvára priestor na vzájomné akceptovanie sa učiteliek a rodičov,
- podporuje otvorenosť požiadavkám rodičov.

Materské školy majú robiť všetko pre to, aby nebol rozdiel medzi tým, akú by si priali klímu a aká v nich v skutočnosti je. Vytvoriť pozitívnu klímu je možné, ale na to je potrebné pracovať s prostredím školy, s jeho objektívnymi a subjektívnymi faktormi.

V materských školách môžeme na zisťovanie školskej klímy využiť:

- dotazník (pre učiteľky a rodičov),
- posudzovacie škály,
- rozhovory s deťmi, zamestnancami aj rodičmi,
- pozorovanie,
- analýzu produktov detských výtvarných a pracovných činností,
- historické metódy.

Tak ako školská kultúra ovplyvňuje (pozitívne alebo negatívne) školskú klímu, v istých momentoch a obdobiach naopak **školská klíma ovplyvňuje** (tiež pozitívne alebo negatívne) **školskú kultúru**. **Dobrá klíma podporuje** spokojnosť detí, učiteliek i ostatných zamestnancov, rodičov, čo v konečnom dôsledku priaznivo ovplyvňuje efektivitu činnosti materskej školy.

Analýza práce materskej školy

Pri plánovaní budúcich zmien (aj v súvislosti so zavedením dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov a z toho vyplývajúcej potreby vypracovať, resp. aj upraviť, inovovať, revidovať školský vzdelávací program) je potrebné, aby materská škola hľadala odpovede na štyri základné otázky: Kde sme?; Kde sa chceme dostať?; Ako sa tam dostaneme? a Čo pre to urobíme?

Nájsť odpovede na tieto otázky pomôže materským školám aj **uplatnenie SWOT analýzy**, ktorá je jednou z najpoužívanejších komplexných metód kvalitatívneho vyhodnocovania všetkých dôležitých stránok fungovania materskej školy. Podstata tejto metódy je v identifikácii a ohodnotení jednotlivých stránok, oblastí vplývajúcich na kvalitu, ktoré sa rozdeľujú do štyroch základných skupín:

- **S (strengths)** silných stránok a **W (weaknesses)** slabých stránok organizácie – sú to prevažne vnútorné činitele, t. j. činitele vo vnútri organizácie; v prípade materských škôl k nim patria, napr. učiteľky, riaditeľka školy, stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti atď.,
- **O (opportunities)** možností a **T (threats)** hrozieb (obáv, rizík, prekážok) – sú to prevažne vonkajšie činitele, t. j. činitele mimo organizácie, v prípade materských škôl k nim patria, napr. právne predpisy, nedostatočné financovanie zo strany zriaďovateľa, nízka populácia detí atď.

SWOT analýza by sa mala realizovať podľa analytického systému, ktorý je založený na logike známej v angličtine pod skratkou **RADAR**, kde **R** – results – výsledky; **A** – approach – prístup; **D** – deployment – rozšírenie; **A** – assessment – hodnotenie; **R** – review – preskúmanie. Ide o progresívny prístup k monitorovaniu a následnej analýze dosiahnutých výsledkov a aktuálneho stavu materskej školy na základe preskúmania prístupov k jednotlivým činnostiam podľa modelu EFQM. Podľa Kucka (2000) táto metóda predstavuje výrazný kvalitatívny pokrok v prístupe organizácie k hodnoteniu jej výsledkov, ich príčin a dôsledkov. Do praxe bola uvedená v roku 2000 a zatiaľ predstavuje špičku v aplikovaných systémoch sebahodnotenia. Aj keď bola vyvinutá pre použitie v podnikateľskej sfére (EFQM – model excelentnosti) je potrebné, aby jeho základné prvky boli implementované aj do sféry riadenie materskej školy.

Systém RADAR charakterizuje tieto základné prvky nasledovne (Pisoňová, 2008):

- **Uplatňovanie princípů pravdy**

Analýza musí byť úprimná, musia byť odstránené bariéry strachu, zámery musia byť podporené faktami, nepripúšťa sa pracovať s dohadmi a domnienkami.

- **Uplatňovanie princípů komplexnosti**

Jednotlivé zistenia sa musia analyzovať v súvislostiach, nesmú sa vytrhávať z kontextu, zistenia sa nesmú deformovať, t. j. neprikrášľovať ani nedramatizovať.

- **Uplatňovanie tímovej práce**

Sebahodnotenie sa musí vykonávať v tíme, pri čom sa vylučuje subjektívny pohľad jednotlivca, každý člen musí pracovať spoločne osvojenou jednotnou metodikou.

- **Uplatňovanie podpory vedenia**

Analýza sa môže vykonávať len na základe záujmu, podpory a aktívnej účasti vedenia, cieľom nesmie byť čo najvyššie hodnotenie, ale objektívne stanovenie silných a slabých stránok organizácie.

- **Uplatňovanie vonkajšieho pohľadu**

Všetky činnosti a procesy je potrebné analyzovať z pohľadu „druhej strany“ (rodičov/zákonných zástupcov detí, učiteliek materských škôl, zriaďovateľa a pod.). Pri používaní informácii zvonka sa nesmú vyberať len pozitívne, ale aj kritické hodnotenia.

SWOT analýzu možno považovať za **otvorené sebahodnotenie materskej školy** ako organizácie.

Obdržálek, Horváthová (2004) uvádzajú, že pri hodnotení školy rozlišujeme dve dimenzie: vnútorné prostredie školy (deti, učitelia, zamestnanci, manažéri a rodičia), ktoré môžeme ovplyvňovať vo vlastnej kompetencii a vonkajšie prostredie (budúce deti, rodičia, učitelia, iné školy, budúci zamestnávateľia a zriaďovatelia, komunita, spoločnosť, štát), ktoré môžeme ovplyvňovať nepriamo. Kombináciou vonkajších a vnútorných činiteľov vznikajú stratégie, ktoré nám ukážu ako má škola pri zvyšovaní kvality postupovať.

Pri SWOT analýze vedenie materskej školy, učiteľky, rodičia a pod. metódou brainstormingu hodnotia jednotlivé stránky, oblasti činnosti materskej školy a zaraďujú ich do jednotlivých skupín (S, W, O, T).

Pri zisťovaní silných stránok sa pýtame, napr.: Čo robíme dobre? Aké sú prednosti našej materskej školy? V čom je naša materská škola úspešná? Prečo sme úspešnejší ako iná materská škola?

Pri zisťovaní slabých stránok sa pýtame, napr.: Čo robíme nesprávne/zle? Čoho by sme sa mali vyvarovať? Čomu by sme mali venovať väčšiu pozornosť? V čom sme menej úspešní ako iná materská škola?

Pri zisťovaní možností sa pýtame, napr.: Ktoré trendy v súčasnosti najviac ovplyvňujú kvalitu výchovy a vzdelávania? V čom sú naše najväčšie šance? Čo očakávajú od nás rodičia, verejnosť?

Pri zisťovaní hrozieb (obáv, rizík, prekážok) sa pýtame, napr.: Aké prekážky na ceste k zlepšeniu nám hrozia? Aké aktivity vyvíja susedná materská škola? Aké máme finančné, či ekonomické problémy? Aká je naša perspektíva z hľadiska personálnych podmienok? Ako na našu činnosť vplýva socio-ekonomický status rodín detí? Ako ovplyvnia našu kvalitu vzdelávacie aktivity ponúkané Metodicko-pedagogickým centrom?

SWOT analýzu začíname vymenovaním silných stránok materskej školy, napr.: Uvedte v čom je naša materská škola dobrá, ktoré sú jej silné stránky, v čom je lepšia ako susedná materská škola atď.

Pokračujeme vymenovaním slabých stránok materskej školy, t. j. stránok, oblastí, ktoré sa nám v materskej škole nepozdávajú.

Pri vymenúvaní slabých stránok hodnotíme vlastnú materskú školu a nie napr. postavenie materských škôl v danom okrese, či v Slovenskej republike.

Ďalej pokračujeme vymenovaním možností, ktoré by mohla materská škola využiť a rizikami (hrozbami), ktoré by jej v tom mohli zabrániť.

Ak chce materská škola, aby sa v nej uskutočnili pozitívne zmeny, aby došlo k náprave, musí zistené možnosti a riziká preformulovať na problémy, lebo základným predpokladom riešenia problému je jeho identifikácia a správna formulácia.

SWOT analýzou sa môže preskúmať súčasný stav pedagogického zboru a zloženie detí, funkčnosť pedagogickej dokumentácie, úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti, začlenenie rozmanitých stratégií do výchovno-vzdelávacej činnosti, spokojnosť učiteliek, spolupráca materskej školy s rodičmi/zákonnými zástupcami, s inštitúciami a ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú výchovno-vzdelávaciu činnosť materskej školy, riadenie materskej školy, postavenie materskej školy v rámci danej lokality a pod.

Ďalšou metódou, ktorú môžeme pri analýze práce materskej školy využiť je **STEPE analýza** – analýza spoločenských (sociálnych), technologických, ekonomických, politických a ekologických faktorov ovplyvňujúcich kvalitu materskej školy.

- **Spoločenské, sociálne faktory** – demografická krivka; životný štýl; požadovaná úroveň vzdelania,
- **Technologické faktory** – objavy; nové technológie; výskum a jeho výsledky,
- **Ekonomické faktory** – výdavky na školstvo; výška HDP,
- **Politické faktory** – stabilita vlády; programové vyhlásenie vlády; štátna vzdelávacia politika,
- **Ekologické faktory** – narábanie s odpadmi, recyklácia, iné zdroje energie a jej šetrenie, ochrannárske aktivity.

Záver z obidvoch analýz následne využije materská škola na čo najkvalitnejšie spracovanie školského vzdelávacieho programu (príp. na jeho úpravu, inovovanie, revidovanie) a na celkové skvalitnenie práce materskej školy.

Autoevalvácia

Autoevalvácia je **plánovité, systematické skúmanie určitých pedagogických javov podľa vopred prijatých a uznávaných kritérií a vytýčených cieľov, ktoré si vypracuje riaditeľka materskej školy prípadne aj ďalší vedúci pedagogickí zamestnanci materskej školy. Sebaevalvácia – seba vyhodnocovanie – autoevalvácia** je podstatou overovania, zlepšovania a aj zvyšovania kvality.

Autoevalváciu nemožno stotožňovať s externou evalváciou vykonávanou Štátnou školskou inšpekciou, ale v podstate zahŕňa tie isté oblasti ako externá evalvácia.

Každého **evalvátora – hodnotiteľa** (interného aj externého) **zaujíma:**

- realizovaný školský vzdelávací program,
- procesy výchovy a vzdelávania a ich výsledky, ciele, podmienky (alebo zdroje) a
- riadenie.

Autoevalvácia je základným prvkom efektívneho plánovaného rozvoja materskej školy. Umožňuje autoreguláciu materskej školy. Na jej dobrý výsledok má výrazný vplyv klíma, v ktorej sa uskutočňuje. Ak sa autoevalvácia neuskutočňuje v klíme dôvery, spolupráce a otvorenej komunikácie, je neefektívna, je len formálna.

Autoevalvácia uskutočňovaná v materskej škole je systematickým zberom, triedením a hodnotením získaných údajov, informácií podľa určitých kritérií. Podľa Nezvalovej (2002) je autoevalvácia charakterizovaná týmito znakmi:

- ✓ cieľ je jasný,
- ✓ zameriava sa na priority,
- ✓ je ekonomická,
- ✓ je obsahovo citlivá,
- ✓ z jednotlivých častí vytvára celok,
- ✓ je flexibilná,
- ✓ poskytuje viac návod ako to robiť, ako čo robiť,
- ✓ poskytuje slobodu pri zavádzaní zmien,
- ✓ poskytuje nástroje na prácu,
- ✓ je aktívne orientovaná,
- ✓ vedie ku zlepšeniu jednotlivca a školy.

V materskej škole sa autoevalvácia uskutočňuje väčšinou **jedenkrát za školský rok**, aj keď niektoré oblasti (napr.: priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania) sa evalujú (hodnotia) spravidla **dvakrát za školský rok**.

Pravidelné sebavyhodnocovanie umožňuje zistiť dynamiku vývoja materskej školy, ako a v čom sa mení v čase (v čom je lepšia ako pred rokom, dvoma, tromi rokmi a v čom je horšia, v čom sú jej nedostatky). Autoevalvácia umožňuje materskej škole identifikovať jej silné i slabé stránky, diagnostikovať, čo je potrebné v materskej škole zlepšiť, ktoré sú jej hlavné priority. Umožňuje naplánovať si činnosti potrebné na zlepšenie/zvýšenie kvality materskej školy.

Autoevalvácia sa nedá jednoznačne popísať. **Neexistuje jediná správna metóda alebo postup ako ju uskutočňovať. Nástroje autoevalvácie** – sú to konkrétne metódy, formy a prostriedky slúžiace na objektívne zisťovanie kvality materskej školy. Patria k nim:

- ✓ pozorovanie,
- ✓ brainstorming,
- ✓ anketa,
- ✓ dotazník,
- ✓ rozhovor,
- ✓ obsahová analýza dokumentácie materskej školy,
- ✓ metaanalýza,
- ✓ ankety,
- ✓ diskusie,
- ✓ projektové metódy,
- ✓ analýza produktov detských činností, pracovné listy,
- ✓ sociometrické metódy,
- ✓ hospitácie.

V procese autoevalvácie môžeme identifikovať tieto **fázy** (jednotlivé fázy je potrebné chápať skôr v teoretickej rovine, lebo v praxi neexistujú jedna bez druhej izolovane, ale sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú).

1. motivačná	Je spojená s časom, keď vzniká potreba vykonávať autoevalváciu, riaditeľka „získava spojencov“ na jej realizáciu a prijatie. Bez presvedčenia o jej potrebe sa nedá vykonávať.
2. prípravná	Zahŕňa tvorbu plánu autoevalvácie (vrátane cieľov autoevalvácie), určujú sa pravidlá, upresňuje sa poňatie faktorov najvýraznejšie ovplyvňujúcich kvalitu materskej školy; pre túto fázu je typický myšlienkový chaos, hľadanie, diskusie, a dohadovanie, hľadanie informácií, externých odborníkov (poradcov).
3. realizačná	Konkretizujú sa doterajšie zistenia, určujú sa konkrétne postupy; plán sa priebežne aktualizuje a upravuje; dokončený je výber faktorov najvýraznejšie ovplyvňujúcich kvalitu materskej školy.
4. evalvačná	Získavajú a vyhodnocujú sa údaje a informácie, na základe ktorých sa následne spracúva evalvačná správa.
5. korektívna	Uzatvára sa celý proces autoevalvácie; nastáva proces inovácií, zmien, korektúr (napr. predchádzajúcich cieľov, učebných osnov školského vzdelávacieho programu, metód a foriem výchovno-vzdelávacej činnosti, organizačnej štruktúry materskej školy).

Poznámka: Spracované podľa: Řízení kvality, Praha 1999

Pri autoevalvácii by sa materské školy mali zamerať na hodnotenie:

- školského vzdelávacieho programu,
- stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti,
- výsledkov výchovy a vzdelávania,
- podmienok výchovy a vzdelávania (vrátane klímy a kultúry materskej školy, spolupráce materskej školy s rodinou a inými inštitúciami),
- kvality riadenia.

Pri **hodnotení školského vzdelávacieho programu** sa materská škola zameriava predovšetkým na to, či:

- ✓ sú **ciele výchovy a vzdelávania** vymedzené v školskom vzdelávacom programe stanovené v súlade s cieľmi a princípmi výchovy vzdelávania ustanovenými v školskom zákone,
- ✓ sú **ciele výchovy a vzdelávania** rozpracované na konkrétne podmienky materskej školy, či korešpondujú s poslaním materskej školy ako inštitúcie a či sú vzájomne prepojené a reálne,
- ✓ **zameranie materskej školy** zodpovedá očakávaniam a potrebám detí a ich rodičov/zákonných zástupcov (ako zákazníkov materskej školy),
- ✓ **či školský vzdelávací program dostatočne akceptuje všetky deti navštevujúce materskú školu**, teda či okrem bežnej populácie detí rešpektuje, napr. aj deti so zdravotným znevýhodnením, deti nadané, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou atď.

Každá materská škola je povinná zvýšenú pozornosť venovať hodnoteniu učebných osnov školského vzdelávacieho programu. Zisťuje, či učebné osnovy:

- ✓ sú vypracované minimálne v rozsahu vzdelávacích štandardov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- ✓ obsahujú aj rozširujúcu vzdelávaciu ponuku, a ak ju obsahujú, či rozšírená vzdelávacia ponuka rešpektuje podmienky materskej školy (personálne, priestorové a materiálno-technické) a či deti nepreťažuje,
- ✓ nie sú predimenzované (príliš rozsiahle, podrobné),
- ✓ jednotlivé obsahové celky/projekty na seba nadväzujú, tvoria spolu kompaktný celok, aké sú vzájomné vzťahy medzi nimi,
- ✓ obsahujú vhodné stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti a učebné zdroje,
- ✓ obsahujú primerané predpokladané trvanie jednotlivých obsahových celkov/projektov z hľadiska ich obsahu,
- ✓ svojím spracovaním (obsahom i rozsahom) rešpektujú osobitosti učenia sa detí v predškolskom veku ako aj štýly učenia sa jednotlivých detí.

Odporúčanými metódami hodnotenia školského vzdelávacieho programu sú:

rozhovory; ankety; dotazníky; diskusie; analýza pedagogickej dokumentácie; analýza produktov detských činností (portfólia detí); pedagogické pozorovanie – hospitácie atď.

Pri **hodnotení stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti** sa materská škola zameriava na to, či sa:

- ✓ pri plnení učebných osnov používajú **vhodné stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti**,
- ✓ pri plnení učebných osnov používajú **primerané metódy** (teda také, ktoré rovnomerne rozvíjajú jednotlivé poznávacie procesy – vnímanie, pamäť, myslenie, reč, pozornosť, predstavy, fantáziu, prostredníctvom ktorých sa deťom sprostredkujú plnohodnotné informácie pútavou, citovo pôsobivou formou; ktoré umožňujú deťom podieľať sa na vlastnom osobnostnom rozvoji; ktoré deti nepreťažujú; prostredníctvom ktorých učiteľka efektívne dosahuje stanovené ciele atď.),
- ✓ rešpektuje **osobné tempo detí**,
- ✓ prihliada na **typ temperamentu a prevažujúci druh inteligencie** detí.

Odporúčanými metódami hodnotenia stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti sú: pedagogické pozorovanie – hospitácie; analýza plánovania, projektovania, programovania výchovno-vzdelávacej činnosti; analýza učebných osnov školského vzdelávacieho programu; analýza produktov detských činností (portfólia detí); analýza pracovných listov a pracovných zošitov; rozhovory; diskusie; autoevalvačné dotazníky pre učiteľky atď.

Pri **hodnotení výsledkov výchovy a vzdelávania** využívame najmä: pedagogické pozorovanie – hospitácie, ale aj rozhovory; diskusie; pedagogické rady, zasadnutia metodického združenia. Osobitnú pozornosť je potrebné venovať **sebahodnoteniu učiteľiek**.

Podmienky výchovy a vzdelávania (vrátane klímy a kultúry MŠ, spolupráce materskej školy s rodinou a inými inštitúciami) môžu hodnotiť riaditeľky, učiteľky, nepedagogickí zamestnanci, ale aj napr. rodičia. Využívať sa pri tom môžu viaceré metódy a nástroje: dotazníky, ankety, rozhovory, diskusie, sociometrické metódy atď.

Pri **hodnotení kvality riadenia** ide v podstate o proces autoevalvácie riaditeľky, v ktorom sa zameriava na to, ako kvalitne riadi plnenie koncepcných zámerov a cieľov školy, ako riadi a usmerňuje výchovno-vzdelávaciu činnosť, ako kvalitne riadi ľudí (pedagogických

aj nepedagogických zamestnancov – či je kolektív stabilizovaný), ako riadi materiálne a finančné zdroje a ako zabezpečuje tok informácií vo vnútri materskej školy aj navonok. V procese hodnotenia kvality riadenia majú ale významné miesto aj zamestnanci materskej školy. Riaditeľka môže využiť napr. dotazník na zistenie názorov jednotlivých zamestnancov materskej školy (pedagogických, odborných, nepedagogických) na kvalitu jej riadenia, na kvalitu klímy a kultúry školy ako aj na spoluprácu materskej školy, napr. s rodičmi, základnou školou, zriaďovateľom.

Hospitačná činnosť v materskej škole

Hospitačná činnosť (popri priebežnom pozorovaní výchovy a vzdelávania, kontrole dochádzky, kontrole pedagogickej dokumentácie atď.) je najčastejšou, ale aj **najnáročnejšou formou kontrolnej činnosti riaditeľky**.

Jej **cieľom** je nielen **analyzovať prácu učiteliek**, ale aj **poskytnúť im odbornú pomoc** najmä **v oblasti pedagogického riadenia výchovno-vzdelávacej činnosti**, pri plánovaní, projektovaní, programovaní výchovno-vzdelávacej činnosti a jej realizácii tak, aby deti dosahovali stanovené ciele spôsobmi, ktoré zabezpečia ich celostný osobnostný rozvoj (rozvoj ich kľúčových kompetencií) v súlade s ich schopnosťami a rozvojovými možnosťami.

Rys (1975) chápe hospitáciu ako „formu získavania informácií o práci, metódach, organizácii a pracovných výsledkoch jednotlivých učiteliek (aj učiteľských kolektívov) z hľadiska získavania skúseností hospitujúceho alebo z hľadiska potrieb pedagogického riadenia školskej výchovno-vzdelávacej práce“. Rys (1975) ďalej uvádza, že pedagogická hospitácia je aj „prostriedok pedagogickej diagnostiky, a to prostriedok metodologicky rýdzo pedagogický. Hospitácia je cestou na získavanie objektívnych informácií o určitej pedagogickej situácii, a to cestou pedagogického pozorovania“.

Aby bola hospitácia činnosťou kvalitnou a účinnou, musí byť:

- plánovaná,
- systematická,
- premyslená,
- funkčná,
- vykonávaná metodicky správne,
- vykonávaná pokiaľ možno pravidelne, ale aj podľa aktuálnej situácie,
- vykonávaná napr. aj na požiadanie konkrétnej učiteľky,
- zaznamenávaná,
- využívaná na ďalší rozvoj a zvyšovanie kvality,
- komplexná.

Uskutočňuje sa podľa plánu, ktorý je vytvorený na základe podmienok konkrétnej materskej školy a tiež podľa aktuálnej potreby (napr. sťažnosť rodičov, nová učiteľka a pod.). Je nesprávne a najmä nedostatočné, vykonávať hospitácie len vtedy, keď má riaditeľka na ne čas.

Povinnosť vykonávať **hospitačnú činnosť** (ako **špecifickú formu vnútornej kontroly školy**) nepriamo pre riaditeľku vyplýva aj z § 5 ods. 2 písm. e) a f) zákona č. 596/2003 Z. z. (riaditeľka okrem iného *zodpovedá za každoročné hodnotenie pedagogických zamestnancov a za úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy*). Posilnenie zodpovednosti riaditeľky za každoročné hodnotenie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ak v materskej škole pracujú) je ustanovená aj v § 52 zákona č. 317/2009 Z. z.

Povinnosť vykonávať hospitačnú činnosť riaditeľke materskej školy ustanovuje aj Čl. 11 ods. 14 písm. b) Pracovného poriadku pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení, ktorý vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod číslom 2010-8851/18548:1-141, ktorý nadobudol účinnosť

15. júna 2010. Je v ňom uvedené: „riaditeľ kontroluje činnosť všetkých zamestnancov a výsledky ich práce a na základe vlastného pozorovania, predovšetkým prostredníctvom hospitačnej činnosti i na základe správ svojich zástupcov, vykonáva rozbor výchovno-vzdelávacej práce PZ¹, posudzuje postup OZ² pri vykonávaní odborných činností, prerokúva ho s príslušným zamestnancom a vyvodzuje z neho závery pre ďalšiu činnosť zamestnanca“. Tento pracovný poriadok je **vzorový** na vypracovanie pracovného poriadku škôl a školských zariadení (ďalej len „škola“), ktoré sú zamestnávateľmi, a pre zriaďovateľov, ktorí sú zamestnávateľmi pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl.

Tvorba plánu hospitačnej činnosti

Vnútrotný systém kontroly vo všeobecnosti zaraďujeme do riadenia, ako jeden z dôležitých komponentov ovplyvňujúcich zvyšovanie kvality materskej školy. Školským zákonom sa v § 7 ods. 4 písm. m) a n) ustanovuje, že súčasťou školského vzdelávacieho programu musí byť **vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy**.

Vyhľadávka o materskej škole v § 9 ods. 4 písm. c) ustanovuje, že ďalšou dokumentáciou materskej školy je aj **plán vnútornej kontroly školy**.

Aj z vyššie uvedených dôvodov je opodstatnená tvorba dobre premysleného a funkčného **plánu hospitačnej činnosti**, ktorý je **súčasťou plánu vnútornej kontroly školy**. Len ak má materská škola dobrý plán vnútornej kontroly školy, môžeme hovoriť o systematickom, plánovanom a kvalitu materskej školy rozvíjajúcom vnútornom systéme kontroly a hodnotenia.

Obsah ani **rozsah** plánu hospitačnej činnosti nestanovuje žiadny predpis. Plán hospitačnej činnosti môže mať rozmanitú podobu a rozsah. Dôležité je, aby bol **funkčný, premyslený a reálny** a aby sa prostredníctvom neho zamerala **pozornosť na**:

- kľúčové stránky výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska učenia učiteliek,
- kľúčové stránky výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska učenia sa detí.

Plán hospitačnej činnosti musí vyhovovať odborníkovi, ktorý ho bude používať – najčastejšie riaditeľke materskej školy (príp. zástupkyňi riaditeľa základnej školy s materskou školou pre materskú školu, príp. zástupkyňi riaditeľky materskej školy v materskej škole, ktorej súčasťou je viacero alokovaných pracovísk – bývalých samostatných materských škôl).

Pri tvorbe plánu hospitačnej činnosti sa odporúča:

- vypracovanie **analýzy predchádzajúceho obdobia – kde sme boli**: doterajšia kvalita a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti – aké problémy, nedostatky sa objavovali v uplynulom školskom roku, čo sa nepodarilo a prečo,
- vypracovanie **analýzy súčasného stavu – kde sme**: veľkosť školy, počet pedagogických zamestnancov a ich kvalifikačné predpoklady, pedagogická spôsobilosť, dĺžka pedagogickej praxe, začínajúca učiteľka, vlastné časové možnosti riaditeľky a pod.,
- vypracovanie stručnej **analýzy plánovaných zámerov a cieľov materskej školy – čo chceme dosiahnuť**: aké sú ciele materskej školy, na čo je potrebné prioritne sa zamerať v hospitačnej činnosti, čo môže priniesť problémy, čo potrebujeme zistiť a u koho, aké

¹ PZ – pedagogického zamestnanca

² OZ – odborného zamestnanca

kompetencie sú delegované a na koho, ktoré oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti je potrebné intenzívne sledovať a pod.,

- premyslieť spôsob vykonávania hospitačnej činnosti – **ako to chceme urobiť**: ako často, aké druhy hospitácií zvolíme a prečo, podľa akých kritérií (hodnotiacich pravidiel) budeme hodnotiť, ako využijeme zistené informácie na zefektívnenie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole a pod.

Hospitačná činnosť musí mať určité, dopredu dané **ukazovatele – indikátory kvality** výchovno-vzdelávacej činnosti (tak z hľadiska učenia učiteliek, ako aj z hľadiska učenia sa detí), ktoré sú všetkým zainteresovaným známe, a ktoré zjednocujú hodnotiaci proces v prípade, že ho vykonáva viac ľudí³. Tieto ukazovatele si vytvára materská škola sama⁴.

V prílohe č. 8 uvádzame príklady indikátorov kvality učenia učiteliek, príklady indikátorov kvality učenia sa detí a príklady indikátorov plánovania, projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti.

Hospitačná činnosť ako jedna z foriem kontroly je zameraná na zistenie skutočného stavu a úrovne výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorú riaditeľka konfrontuje s požadovanou úrovňou.

„Obsahová stránka hospitácií musí byť premyslená tak, aby séria hospitácií u jedného učiteľa podala celkový obraz o jeho pedagogickej práci aj osobnosti, všetky hospitácie potom obraz o pedagogickej situácii v škole“. (Rys, 1975) Ukazovatele, ktoré si tvoria materské školy môžeme rozdeliť do štyroch oblastí.

1 Ciele materskej školy

- zodpovedanie výchovno-vzdelávacej činnosti poslaniu školy, zameranie výchovno-vzdelávacej činnosti v súlade s poslaním, smerovaním materskej školy,
- plnenie cieľov obsiahnutých v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu,
- plánovanie, projektovanie, programovanie výchovno-vzdelávacej činnosti s ohľadom na potreby a záujmy detí, rešpektujúc schopnosti, individuálne vzdelávacie potreby a rozvojové možnosti detí,
- aktívne informovanie rodičov o osobnostnom rozvoji ich detí,
- ochrana súkromia rodiny a zachovávanie mlčanlivosti o jej vnútorných záležitostiach, ohľaduplné, taktné a diskrétné správanie sa k rodičom,
- poskytovanie len vyžiadaných informácií, ochrana osobných údajov detí.

2 Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti

- vytváranie priaznivej psychosociálnej atmosféry, rešpektovanie biorytmu, striedanie aktívnych a oddychových (relaxačných) aktivít, vyvážené striedanie spontánnych a riadených činností v rozpise denných činností (v dennom poriadku),
- dodržiavanie času na pobyt detí vonku,
- rešpektovanie individuálnej potreby a formy aktivity, odpočinku či spánku detí,
- zabezpečenie plnohodnotného pitného režimu počas celého dňa,
- priestorové usporiadanie a materiálne vybavenie triedy zabezpečujúce bezpečnosť, samostatnosť a súkromie detí,
- vytváranie podmienok na individuálne, skupinové i frontálne činnosti,
- zabezpečenie plnohodnotnej výchovno-vzdelávacej činnosti počas všetkých organizačných foriem denného poriadku.

³ Napr. vo viactriednej materskej škole alebo v spojenej materskej škole, kde je hospitačná činnosť delegovaná aj na zástupkyňu; prípadne v spojenom subjekte – základná škola s materskou školou, kde hospitačnú činnosť v organizačnej zložke materská škola vykonáva zástupkyňa riaditeľa školy pre materskú školu.

⁴ V prílohe č. 8 uvádzame príklady indikátorov kvality učenia učiteliek, príklady indikátorov kvality učenia sa detí a príklady indikátorov plánovania, projektovania, programovania výchovno-vzdelávacej činnosti.

3 Proces učenia

- individuálny prístup pri adaptácii novoprijatých detí – umožňovanie postupnej adaptácie detí aj za účasti rodičov,
- rešpektovanie potrieb detí (všeobecných ľudských, vývinových a individuálnych), napomáhanie ich uspokojovaniu,
- rešpektovanie všetkých detí ako individuálnych, jedinečných bytostí bez ohľadu na pohlavie, rasu, sociálny pôvod a spoločenské postavenie ich rodičov, neznevýhodňovanie jedných detí na úkor iných, rešpektovanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, rešpektovanie a ochrana práv detí, nemanipulovanie s deťmi,
- uplatňovanie pedagogického štýlu podporujúceho aktívnu účasť detí na riadení výchovno-vzdelávacej činnosti a ich samostatné rozhodovanie,
- rešpektovanie osobného tempa a štýlov učenia sa detí,
- vyhýbanie sa negatívnym slovným komentárom,
- podporovanie samostatnosti detí,
- pozitívne hodnotenie detí a podporovanie aktivít umožňujúcich ich sebahodnotenie,
- uplatňovanie inovačných a progresívnych trendov vo výchovno-vzdelávacej činnosti, dodržiavanie odporúčaných metodických postupov vychádzajúcich z poznatkov vývinovej psychológie, didaktiky a iných príbuzných vied,
- podporovanie uvedomelej disciplíny a zdravého súťaženia,
- predchádzanie neadekvátnemu obmedzovaniu a organizovaniu detí, ako aj nezdravému rivalstvu,
- budovanie a upevňovanie vzťahov dôvery a tolerancie s deťmi a medzi deťmi, uplatňovanie prosociálneho výchovného štýlu,
- pedagogicky účinné (efektívne) využívanie pracovného času na realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vzájomná spolupráca učiteliek,
- aktívne samovzdelávanie a účasť na ďalšom vzdelávaní organizovanom Metodicko-pedagogickým centrom alebo inými vzdelávacími inštitúciami majúcimi na to oprávnenie zo zákona č. 317/2009 Z. z. zvyšovanie a rozširovanie kvalifikácie,
- uplatňovanie pedagogického taktu, snaha o pedagogické majstrovstvo.

4 Proces a výsledky učenia sa detí

- záujem o činnosť (osvojovanie si návykov a zručností),
- reakcia na stimuláciu a motiváciu,
- aktívny podiel na priebehu a riadení výchovno-vzdelávacej činnosti,
- hodnotové a emocionálne postoje, úroveň sebahodnotenia a tvorivosti,
- úroveň vedomostí, zručností, schopností a návykov vo vzťahu k učebným osnovám školského vzdelávacieho programu,
- výchovno-vzdelávacie výsledky v perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti,
- podiel na rozvíjaní vlastných kľúčových kompetencií.

Pred samotným vykonávaním hospitačnej činnosti si riaditeľka musí uvedomiť, že ak nemá byť jej vykonávanie samoučelné, musí vychádzať z cieľov a poslania konkrétnej materskej školy, musí rešpektovať špecifiká jej vnútornej organizácie a musí rešpektovať odbornú pedagogickú vyspelosť učiteliek v nej pracujúcich. V neposlednom rade, musia byť na jej vykonávanie pripravené aj deti (t.j. deti majú právo vedieť, prečo je niekedy v ich triede okrem ich učiteliek občas aj riaditeľka).

Ak má byť hospitačná činnosť vykonávaná odborne, efektívne a účelne (t.j. ak má viesť k zlepšeniu kvality výchovno-vzdelávacej činnosti) je potrebné:

pred hospitáciou

- ✓ pokiaľ to situácia dovoľuje, oznámiť termín a cieľ hospitácie hospitovanej učiteľke s predstihom,
- ✓ oboznámiť sa s cieľom/cieľmi výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky v konkrétny deň,
- ✓ stanoviť si cieľ hospitácie smerom k učiteľke i k deťom (čo sa bude sledovať),
- ✓ pokiaľ hospitácia nadväzuje na predchádzajúcu, oboznámiť sa so záznamom z nej,
- ✓ hospitácii venovať dostatok času (prichádzať včas, neodbiehať, nevybavovať iné záležitosti (kvôli objektívite posúdenia kvality je dôležité sledovať čo možno najdlhší časový úsek),

v priebehu hospitácie

- ✓ prísť na hospitovanú činnosť s určitým časovým predstihom, vytvoriť pozitívnu atmosféru na hospitáciu,
- ✓ výchovno-vzdelávaciu činnosť pozorovať z miesta s dobrým výhľadom na učiteľku aj deti,
- ✓ správať sa nenápadne, výchovno-vzdelávaciu činnosť nerušiť zbytočným pohybom po triede, listovaním v dokumentácii,
- ✓ nezasahovať učiteľke do činnosti,
- ✓ vyvarovať sa subjektivity pozorovania,
- ✓ pozorované javy a situácie zaznamenávať (písomne do záznamového hárku, robiť videonahrávku alebo audionahrávku – s predchádzajúcim súhlasom hospitovanej učiteľky),

po hospitácii

- ✓ pohospitačný rozhovor robiť čo najskôr po hospitácii (kvôli zachovaniu „čerstvosti“ poznatkov hospitujúcej aj hospitovanej), ale pritom dať hospitovanej učiteľke dostatočný čas na prípravu na hodnotiaci rozhovor,
- ✓ pohospitačný rozhovor uskutočňovať v príjemnom prostredí, neprerušovať ho vykonávaním iných činností,
- ✓ poskytnúť dostatočný priestor na vyjadrenie učiteľke, diskutovať, nevnučovať svoje predstavy, vychádzať z pozitív, vhodnými otázkami sa snažiť priviesť učiteľku k rozpoznaní kvalít svojej práce (príp. chýb a nedostatkov, k hľadaniu vhodnejších postupov),
- ✓ počas rozhovoru prihliadať na teoretické vedomosti i praktické skúsenosti učiteľky,
- ✓ hodnotiť, chváliť skutočnosti, ktoré si to zaslúžia, snažiť sa byť maximálne objektívna,
- ✓ spoločne s učiteľkou hľadať cesty na odstránenie zistených nedostatkov a chýb,
- ✓ pri poukázaní na nedostatok voliť citlivý spôsob komunikácie, ak je nedostatkov viac, zamerať sa na tie najzávažnejšie (nevyčítať drobnosti a malichernosti najmä ak je zrejmé, že sa objavili napr. kvôli tréme učiteľky),
- ✓ formulovať odporúčania a úlohy, určiť termíny a spôsob kontroly ich splnenia (napr. následné hospitácie),
- ✓ pedagogický zbor materskej školy zoznámiť so zisteniami z hospitačnej činnosti – vo všeobecnej rovine (napr. na zasadnutiach pedagogických rád), prijať následné opatrenia,
- ✓ pri zverejňovaní zistení z hospitačnej činnosti byť taktná: **chváliť verejne, chyby vytýkať osobne** („medzi štyrmi očami“).

Dôležitou súčasťou hospitačnej činnosti je aj spracovanie písomného záznamu⁵ z pedagogického pozorovania. Na dôsledné spracovanie hospitačných zistení, ich

⁵ V praxi sa stretávame s rôznymi druhmi záznamov. Je na rozhodnutí každej riaditeľky, či použije niektorý z už hotových, alebo si spracuje svoj vlastný.

analýzu, interpretáciu a vyhodnotenie potrebuje mať riaditeľka dostatok teoretických vedomostí, ale aj zručnosť vedieť tieto vedomosti aplikovať a využiť v praxi.

Neexistuje žiadna predpísaná forma ako by záznam z hospitácie mal vyzeráť, čo všetko by mal obsahovať. Ak má mať dostatočnú výpovednú hodnotu, má byť:

- **úplný** – t. j. mal by zachytávať podstatu pozorovaného javu, procesu (s ohľadom na cieľ hospitácie),
- **formálne správny** – t. j. mal by obsahovať základné identifikačné údaje (dátum konania hospitácie, meno učiteľky, meno hospitujúcej, cieľ a predmet pozorovania, podpisy hospitujúcej a hospitovanej), mal by byť čitateľný, bez gramatických chýb,
- **preukázateľný** – t. j. mal by zachytávať len preukázateľné javy a skutočnosti,
- **objektívny** – t. j. nemal by obsahovať subjektívne vyjadrenia hodnotiteľa,
- **vypovedajúci** – t. j. mal by dať obraz o pozorovanej výchovno-vzdelávacej činnosti aj nezainteresovanému čitateľovi minimálne v opisnej, najmä však v procesovej rovine,
- **jednoznačný** – t. j. mal by byť korektný a nemal by obsahovať informácie, ktoré by sa dali interpretovať rôznym spôsobom.

Každý záznam má obsahovať **jasné a jednoznačné závery reflektujúce cieľ hospitácie**. Je vhodné, ak záznam obsahuje klady aj nedostatky, silné stránky a oblasti vyžadujúce zlepšenie (tak vo vzťahu k osobnostnému rozvoju detí ako aj k výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky). V prípade, ak sa zistia nedostatky, hospitujúca by mala hospitovanej uložiť splniteľné, merateľné a kontrolovateľné odporúčania alebo opatrenia.

So záznamom sa musí učiteľka **preukázateľne oboznámiť**, má byť vopred poučená o tom, že sa k záznamu môže písomne vyjadriť. V prípade, že učiteľka odmietne záznam podpísať, mala by sa táto skutočnosť do záznamu v prítomnosti ďalšej osoby zaznamenať.

Kvôli sledovaniu profesijného rozvoja učiteľky, pre potreby každoročného hodnotenia, pre potreby osobného ohodnotenia, pre prípad prešetrovania sťažnosti, pre prípad, že sa v materskej škole budú musieť vykonať personálne zmeny atď., by sa **záznamy z hospitačnej činnosti mali archivovať**.

Z odborného hľadiska je vykonávanie hospitačnej činnosti veľmi dôležité. Učiteľky potrebujú mať istotu, že ich výchovno-vzdelávacia činnosť je akceptovaná riaditeľkou aj ostatnými kolegami. Hospitačná činnosť **je prostriedkom motivácie** (najmä pozitívne hodnotenie uspokojuje prirodzenú ľudskú potrebu uznania a ocenenia). Je významným **prostriedkom rozvíjania odborných profesijných kompetencií** učiteľky.

Zistenia z hospitačnej činnosti napomáhajú aj diferencovanému finančnému hodnoteniu učiteľiek. Hospitácie je potrebné vnímať ako **najefektívnejší spôsob hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania v materskej škole**.

Pozitívne i negatívne zistenia z hospitácií by riaditeľka mala systematicky využívať pri metodickom usmerňovaní učiteľiek, ale i v komplexnom riadení materskej školy v záujme skvalitnenia výchovno-vzdelávacej činnosti i celého fungovania materskej školy. V dobrých (efektívnych) školách je **frekvencia hospitačnej činnosti** riaditeľky častejšia, ako v školách menej dobrých.

Významné postavenie v rámci hospitačnej činnosti majú aj **vzájomné hospitácie učiteľiek**. Sú významným nástrojom zvyšovania účinnosti výchovno-vzdelávacej činnosti a zlepšovania/zvyšovania kvality konkrétnej materskej školy.

16. 1 Poradné orgány riaditeľky

Neoddeliteľnou súčasťou pedagogického riadenia je aj činnosť poradných orgánov riaditeľky – **pedagogickej rady a metodického združenia.**

Pedagogická rada

Pedagogická rada bola súčasťou pedagogického riadenia v materských školách aj pred schválením vyhlášky o materskej škole – vtedy bola nazvaná ako „pedagogická porada“ a žiadny právny predpis ju explicitne neustanovoval ako poradný orgán riaditeľky materskej školy.

Pedagogická rada je kolektívny orgán, v ktorom sa spája osobná zodpovednosť každého jej člena so skupinovou zodpovednosťou pedagogickej rady ako celku.

Podľa Pavlova (2001) **pedagogická rada plní (upravené a doplnené):**

- **informačnú funkciu**
 - o informuje o najaktuálnejších a najzávažnejších otázkach výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole,
 - o informuje o platných právnych predpisoch (informácie majú byť aktuálne, konkrétne, sprístupnené v primeranom rozsahu a racionálnym spôsobom; informovanie predstavuje obojstranný proces – od riaditeľky k učiteľkám i naopak),
- **jednotiacu funkciu**
 - o pedagogická rada prijíma spoločné uznesenia, záväzné pre všetkých jej členov, pričom jednotný prístup nevylučuje právo na vlastný názor každého jej člena,
 - o zvyrazňuje sa osobná zodpovednosť za prijaté uznesenia a ich plnenie,
 - o pedagogická rada je nástrojom zabezpečenia jednotného pedagogického pôsobenia všetkých pedagogických zamestnancov materskej školy,
- **rozhodovacia funkciu** (chápeme ju ako kompetenciu prijať rozhodnutie, ktoré **vo vzťahu k riaditeľke materskej školy má odporúčajúci charakter**)
 - o pedagogická rada nemá rozhodovacie právomoci v tom zmysle, aby nariadzovala riaditeľke prijatie konkrétnych opatrení, môže jej len odporúčať určitý postup,
 - o pre členov pedagogickej rady majú uznesenia pedagogickej rady záväzný charakter,
- **formatívnu funkciu**
 - o pedagogická rada formuje odborné profesijné kvality svojich členov aktívnou výmenou odborných názorov a prezentovaním profesijných postojov,
 - o podporuje tvorivé, aktívne a kritické riešenie aktuálnych otázok výchovy a vzdelávania,
- **kontrolnú a hodnotiacu funkciu** spočívajúcu v kontrole a hodnotení plnenia prijatých uznesení
- **poradnú/poradenskú funkciu**
 - o vystupuje ako odborne najkompetentnejší článok poradenstva pri prijímaní rozhodnutí riaditeľkou materskej školy,
 - o vystupuje ako odborne najkompetentnejší článok poradenstva pri formulácii odporúčaní metodickému združeniu,
 - o riaditeľka je v súlade s § 7 ods. 2 školského zákona povinná s pedagogickou radou prerokovať školský vzdelávací program,
 - o riaditeľka je v súlade s § 3 ods. 2 vyhlášky o materskej škole povinná s pedagogickou radou prerokovať ostatné podmienky prijímania detí do materskej školy,

- o riaditeľka je v súlade s § 153 ods. 1 školského zákona povinná s pedagogickou radou prerokovať školský poriadok,
- **odborno-metodickú funkciu**
 - o pedagogická rada koordinuje všetky odborno-metodické otázky súvisiace s výchovno-vzdelávacou činnosťou.

Obsahom zasadnutí pedagogických rád je predovšetkým riešenie aktuálnych odborných otázok súvisiacich s výchovou a vzdelávaním.

Rokovania pedagogickej rady sa riadia **plánom činnosti**, ktorý tvorí spravidla súčasť plánu práce školy. Obsah plánu činnosti pedagogickej rady sa môže **aktualizovať** aj v priebehu školského roka. **Zmena obsahu** (jeho doplnenie, príp. redukcia) sa **prerokúva** v úvode zasadnutia pedagogickej rady.

Pri tvorbe plánu zasadnutí pedagogickej rady sa vychádza z:

- koncepcného zámeru rozvoja materskej školy,
- krátkodobých cieľov a úloh z plánu práce materskej školy,
- analýzy plánu práce za uplynulý školský rok,
- dispozícií Pedagogicko-organizačných pokynov ministerstva školstva pre školy a školské zariadenia na príslušný školský rok.

Zasadnutia pedagogickej rady bývajú spravidla 4-krát ročne (môže ich byť aj viac). Okrem **riadnych zasadnutí** (podľa plánu činnosti pedagogickej rady), sa môžu, v závislosti od aktuálnych potrieb, uskutočniť aj **mimoriadne zasadnutia** pedagogickej rady.

Na rokovanie pedagogickej rady môžu byť prizvaní aj odborníci (napr. zo zariadení výchovného poradenstva a prevencie, alebo učítelia základnej školy, zástupcovia rady školy, zástupca zriaďovateľa, zástupca Štátnej školskej inšpekcie alebo Metodicko-pedagogického centra atď.). **Prizvaní odborníci** sa môžu k prerokúvaným otázkam vyjadrovať, ale **nemajú právo hlasovať, ich hlas je len poradný.**

V základnej škole s materskou školou môžu byť zasadnutia pedagogickej rady organizované aj **spoločne**, ale aj **osobitne** v základnej škole a osobitne v materskej škole. Ak sa realizujú pedagogické rady v základnej škole s materskou školou osobitne, riaditeľ školy by sa mal zúčastňovať aj na zasadnutiach pedagogickej rady v materskej škole.

Pedagogická rada v materskej škole:

- prerokúva školský vzdelávací program,
- prerokúva školský poriadok materskej školy,
- navrhuje zmeny a úpravy školského vzdelávacieho programu,
- prerokúva plán práce materskej školy,
- prerokúva pracovný poriadok (ak je materská škola právny subjekt, má povinnosť vypracovať pracovný poriadok; ak materská škola nie je právny subjekt, pracovný poriadok vypracúva jej zriaďovateľ ako zamestnávateľ zamestnancov materskej školy),
- prerokúva ostatné podmienky prijímania detí,
- prerokúva kritériá hodnotenia učiteliek a detí,
- podieľa sa na tvorbe interných predpisov materskej školy,
- prerokúva formu a obsah plánov výchovno-vzdelávacej činnosti,
- prerokúva vedenie pedagogickej dokumentácie v triedach,
- schvaľuje rokovací poriadok pedagogickej rady,
- vyjadruje sa ku koncepcným zámerom a návrhom na zvyšovanie efektívnosti výchovy a vzdelávania v materskej škole,

- vyjadruje sa k výsledkom výchovy a vzdelávania a k opatreniam na odstránenie zistených nedostatkov,
- podieľa sa na spracovaní správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach,
- odporúča rozvrhnutie denných činností (denných poriadkov) v jednotlivých triedach,
- prerokúva zistenia z kontrolnej činnosti riaditeľky materskej školy,
- predkladá návrhy na zmeny v školskom vzdelávacom programe,
- prerokúva správy z kontrolnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie,
- prijíma a rozpracúva opatrenia, ktoré vyplynuli zo správ z kontrolnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie,
- ukladá členom pedagogickej rady úlohy, opatrenia,
- kontroluje plnenie uznesení vyplývajúcich z rokovania pedagogickej rady,
- hlasuje o predložených návrhoch a pod.

Za činnosť pedagogickej rady zodpovedá riaditeľka materskej školy, ktorá aj zvoláva jej zasadnutie a riadi jej rokovanie. **Vo výnimočných prípadoch** môže pedagogickú radu zvolať a riadiť aj iná, riaditeľkou poverená pedagogická zamestnankyňa (spravidla zástupkyňa riaditeľky materskej školy).

Členom pedagogickej rady je každý pedagogický zamestnanec materskej školy. Každý člen pedagogickej rady má svoje **práva, ale aj povinnosti**.

K základným **právam** členov pedagogickej rady patrí právo:

- navrhovať program pedagogickej rady,
- vyjadrovať sa ku všetkým prerokúvaným problematikám a bodom pedagogickej rady,
- podieľať sa na príprave plánu činnosti pedagogickej rady,
- oboznamovať členov pedagogickej rady so svojimi odbornými pedagogickými skúsenosťami, s uplatňovaním inovácií vo výchove a vzdelávaní,
- navrhovať odporúčania, uznesenia,
- hlasovať o predložených návrhoch, uzneseniach,
- dávať návrh na ukončenie diskusie atď.

K základným **povinnostiam** členov pedagogickej rady patrí povinnosť:

- zúčastňovať sa na každom zasadnutí pedagogickej rady,
- ospravedlniť vopred svoju neúčasť na zasadnutí pedagogickej rady,
- dodržiavať rokovací poriadok pedagogickej rady,
- navrhnúť zmenu alebo doplnenie programu rokovania pedagogickej rady,
- pripravovať sa na rokovanie pedagogickej rady,
- plniť uznesenia pedagogickej rady,
- aktívne sa zapájať do diskusie na pedagogickej rade; diskutovať k prerokúvanej problematike atď.

Zasadnutia pedagogickej rady sa riadia **rokovacím poriadkom**, ktorý tvorí ďalšiu dokumentáciu materskej školy. Schváleným rokovacím poriadkom sa riadia všetci členovia pedagogickej rady, ale aj prizvaní hostia. Rokovací poriadok pedagogickej rady sa člení spravidla na články.

V rokovacom poriadku pedagogickej rady sa môžu ustanoviť ešte aj **d ďalšie práva a povinnosti** členov pedagogickej rady v závislosti od konkrétnych podmienok materskej školy.

Rokovací poriadok pedagogickej rady **nesmie byť** vypracovaný **v rozpore** so všeobecne záväznými právnymi predpismi; **musí byť** vypracovaný **na základe** všeobecne záväzných právnych predpisov.

Pri vypracúvaní rokovacieho poriadku pedagogickej rady **sa prihliada aj na skutočnosť**:

- či je materská škola napr. súčasťou základnej školy s materskou školou,
- či je materská škola organizačnou zložkou spojenej školy, alebo
- či ide o materskú školu, ktorá má alokované pracoviská.

Rokovací poriadok pedagogickej rady upravuje:

- **postavenie a poslanie pedagogickej rady** (vymedzuje ho vyhláška o materskej škole),
- **práva a povinnosti členov pedagogickej rady a prizvaných odborníkov**,
- **podrobnosti o príprave rokovaní pedagogickej rady** (ustanoví sa: kto pripravuje a zvoláva riadne a mimoriadne rokovanie pedagogickej rady; na základe čoho sa uskutočňuje zasadnutie pedagogickej rady; v akom čase sa dozvedia členovia pedagogickej rady obsah rokovania atď.),
- **podrobnosti o rokovaní pedagogickej rady** (ustanoví sa: spôsob účasti hostí na rokovaní pedagogickej rady; spôsob ospravedlňovania neúčasti na rokovaní pedagogickej rady; priebeh rokovania pedagogickej rady; spôsob vedenia diskusie atď.),
- **podrobnosti o prijímaní uznesení a kontrole ich plnenia** (ustanoví sa: kedy je pedagogická rada uznášaniaschopná (spravidla v prípade prítomnosti 2/3 všetkých jej členov); spôsob prijímania uznesení (spravidla hlasovaním⁶ – verejným alebo tajným); kto má hlas rozhodujúci (člen pedagogickej rady) a kto hlas poradný (prizvaní hostia); platnosť prijatého uznesenia (spravidla v prípade ak zaň hlasujú 2/3 všetkých prítomných členov pedagogickej rady); spôsob zverejnenia uznesení; zodpovednosť za správnosť, úplnosť a objektívnosť zápisnice; zodpovednosť za objektívny a úplný obraz o prerokovaných odborných problematikách a kompletnosť uznesení (overovateľka); zodpovednosť za súlad uznesení s platným právnym stavom; spôsob oboznámenia neprítomných členov s rokovaním a prijatými uzneseniami; spôsob kontroly prijatých uznesení (spravidla na začiatku rokovania nasledujúcej pedagogickej rady),
- **podrobnosti o vedení zápisníc z pedagogickej rady**,
- **záverečné ustanovenia** určujúce záväznosť rokovacieho poriadku a okruh zamestnancov, ktorí sa ním majú riadiť.

Rokovací poriadok pedagogickej rady je jedným z **interných predpisov materskej školy, a preto by mal mať istú štruktúru**. Môže ju mať takúto⁷:

Titulná strana obsahuje

- názov materskej školy,
- číslo výtlačku,
- meno, funkciu a podpis spracovateľa, dátum vypracovania,
- dátum schválenia,
- číslo rokovacieho poriadku, rok vydania,
- názov (Rokovací poriadok pedagogickej rady).

Úvodné ustanovenia

Obsahuje účel vydania, pojmy a prípadné použité skratky (uvedú sa vybrané pojmy a skratky, ktoré sú použité v rokovacom poriadku). Uvedie sa dôvod vydania, prípadne odvolanie sa na právne predpisy, na základe ktorých sa vydáva. Charakterizuje sa predmet úpravy, účel, ktorý sa vydaním rokovacieho poriadku sleduje.

Jadro rokovacieho poriadku pedagogickej rady, vlastný text

Štruktúra tejto časti je závislá od podmienok konkrétnej materskej školy (t. j. aj od toho, či sú

⁶ Hlasovanie v zastúpení by nemalo byť v rokovacom poriadku umožnené.

⁷ Upravené podľa:

http://www.google.sk/search?hl=sk&q=Zakladneinternefiremnepredpisy_%5E%5B%5D_03%5B1%5D&meta=&aq=f&oq=

napr. v základnej škole s materskou školou spoločné rokovania pedagogickej rady). V tejto časti sú podrobne rozpracované nasledovné články:

- postavenie a poslanie pedagogickej rady,
- práva a povinnosti členov pedagogickej rady a prizvaných odborníkov,
- podrobnosti o príprave rokovaní pedagogickej rady,
- podrobnosti o rokovaní pedagogickej rady,
- podrobnosti o prijímaní uznesení a kontrole ich plnenia,
- podrobnosti o vedení zápisníc z pedagogickej rady,
- záverečné ustanovenia.

Záverečné ustanovenia

Záväznosť

V rokovacom poriadku pedagogickej rady sa určí jeho záväznosť a okruh zamestnancov, ktorí sa ním majú riadiť.

Platnosť a účinnosť

Rokovací poriadok pedagogickej rady je platný dňom vydania. Účinnosť nadobúda dňom, ktorý je v ňom uvedený (deň schválenia), najskôr však dňom vydania.

Derogačná klauzula

Uvedie sa zrušovacie ustanovenie v prípade, že vydaním rokovacieho poriadku pedagogickej rady sa ruší alebo mení predchádzajúci rokovací poriadok pedagogickej rady.

Zodpovednosť za kontrolu

Uvedie sa, kto je povinný kontrolovať dodržiavanie rokovacieho poriadku pedagogickej rady, resp. plnenie úloh ním určených.

Súvisiace predpisy a literatúra

V tejto časti sa uvedie zoznam právnych predpisov a literatúry použitých pri tvorbe rokovacieho poriadku pedagogickej rady.

Prílohy

Táto časť obsahuje zoznam prípadných príloh rokovacieho poriadku pedagogickej rady s presným názvom každej prílohy.

Podpisový hárok

Podpisový hárok je dôležitá časť rokovacieho poriadku pedagogickej rady. Zamestnanci, ktorí sú povinní preukázateľne sa oboznámiť s rokovacím poriadkom pedagogickej rady, oboznámenie potvrdia podpisom na podpisovom hárku. Ak je podpisový hárok súčasťou rokovacieho poriadku pedagogickej rady, musí tvoriť súčasť aj každej jeho zmeny.

Dôležitou dokumentáciou spojenou s pedagogickými radami (ktorú v súlade s § 9 ods. 4 písm. a) vyhlášky o materskej škole musia materské školy viesť) sú **zápisnice zo zasadnutí pedagogickej rady**. **Zápisnice zo zasadnutí pedagogickej rady** zachytávajú:

- priebeh,
- obsah a
- uznesenia pedagogickej rady.

Zápisnicu z rokovania pedagogickej rady vypracúva riaditeľkou určená **zapisovateľka** v priebehu pedagogickej rady. Zapisovateľka zodpovedá za správnosť, úplnosť a objektívnosť zápisnice. Za objektívnosť a úplnosť zápisnice a za kompletnosť uznesení zodpovedá aj **overovateľka zápisnice**, ktorú určí riaditeľka. Za súlad prijatých uznesení s platným právnym stavom zodpovedá **riaditeľka**.

Zápisnica z rokovania sa môže zaznamenávať:

- do zošita (výber veľkosti formátu je na rozhodnutí riaditeľky, ale spravidla je to A4),
- na papier, alebo
- sa píše v počítači.

Zošit, v ktorom sa vedú zápisnice, má byť riadne označený a opečiatkovaný; ak sa zápisnica píše na papier – všetky strany majú byť očíslované; ak sa píše v počítači, strany majú byť tiež očíslované.

Zápisnica z rokovania pedagogickej rady má obsahovať:

- a) dátum rokovania,
- b) program rokovania,
- c) výsledok hlasovania o programe a jeho doplnení,
- d) stručný a výstižný záznam prerokovaných otázok, odborných problematik,
- e) stručný záznam diskusie,
- f) výsledky rokovania (hlasovania) o návrhoch uznesení,
- g) uznesenia,
- h) dátum konania, meno a podpis zapisovateľa a overovateľa zápisnice,
- i) podpis riaditeľky školy a podlhovastú pečiatku školy,
- j) podpis pedagogického zamestnanca/zamestnancov, ktorý nebol prítomný na zasadnutí pedagogickej rady a dodatočne sa oboznámil s obsahom zápisnice,
- k) prezenčnú listinu (prítomní, neprítomní, ospravedlnení, prizvaní hostia (meno a priezvisko, názov inštitúcie v ktorej pracujú/ktorú zastupujú a vlastnoručný podpis).

Súčasťou zápisnice z rokovania pedagogickej rady môžu byť aj prílohy, napr. vyhodnotenie výchovno-vzdelávacej činnosti za prvý/druhý polrok. Prílohou môže byť aj prezenčná listina, ak nie je súčasťou zápisnice (spravidla vtedy, ak sa zápisnica nevedie v zošite).

Zápisnica z rokovania pedagogickej rady musí byť prístupná každému pedagogickému zamestnancovi materskej školy. Odporúča sa, aby sa uznesenia nakopírovali (prepísali) na osobitný papier a vyložili sa na mieste dostupnom všetkým pedagogickým zamestnancom materskej školy.

NEPREHLIADNITE: Zápisnice z rokovania pedagogických rád môžu byť písané aj rukou aj na počítači.

Pri rokovaní pedagogickej rady je potrebné dbať na to, aby:

- materská škola rozlišovala medzi poslaním pedagogickej rady, pracovnej porady a metodického združenia,
- rokovanie pedagogickej rady bolo konštruktívne a vopred dobre pripravené a premyslené,
- sa prijímali jasné a zmysluplné uznesenia.

Uznesenia z pedagogickej rady majú byť:

- primerané možnostiam a schopnostiam členov pedagogickej rady (aby ich dokázali splniť),
- jednoznačne formulované (nesmú mať viacznačný výklad),
- kontrolovateľné (musí v nich byť určená zodpovednosť a konkrétny termín ich splnenia),

- merateľné (musia umožniť porovnať želaný výsledok so skutkovým stavom).

Uznesenia pedagogickej rady sú pre všetkých jej členov záväzné.

Odporúčania pre riaditeľky (alebo všeobecne pre tých, ktorí vedú rokovanie pedagogickej rady) smerujúce k efektívnemu rokovaniu pedagogickej rady (spracované podľa Pavlova, 2001 – upravené):

- **na úvod** rokovania uveďte cieľ pedagogickej rady, jej program, vyzvite prítomných členov, aby prípadne doplnili program rokovania,
- **pokračujte** kontrolou uznesení z ostatnej pedagogickej rady, žiadajte vysvetlenie nesplnených uznesení a navrhnite nové termíny ich splnenia,
- **vystupujte** prevažne **ako moderátorka** konštruktívnej **diskusie** na aktuálne témy (dôležitá je výmena názorov, nie presadzovanie vašich názorov; ak nebude diskusia otvorená, vecná a konštruktívna, pedagogická rada bude monológom jednej osoby),
- **poskytujte aktívnu spätnú väzbu** (myslite pritom na to, že spätná väzba: nemusí byť vždy verbálna; musí byť konkrétna; musí byť priama; dáva sa včas; musí byť priebežná; má byť opisná a menej hodnotiaca; má byť zrozumiteľná a jednoznačná; je niekedy aj mlčanie; má byť striedma a nie preexponovaná; nemá zraňovať, má pôsobiť motivujúco, aj keď je negatívna),
- **vymedzte čas** na prerokovanie každého bodu programu, sledujte jeho dodržiavanie,
- **nedovoľte „odbočiť“** od prerokovanej problematiky, ak niekto „ohrozuje“ rokovanie nasmerovaním diskusie na iné témy, ponúknite mu individuálny rozhovor; pokojne prerušte diskusiu ak nie je vecná; dbajte, aby každý člen pedagogickej rady mal rovnaký priestor na prezentovanie svojho stanoviska (pokojne rozhodnite tak, že jeden člen pedagogickej rady k jednej problematike nebude hovoriť viac ako napr. 2-krát), robte priebežné zhrnutie záverov prerokovaných problematik, ktoré vyústia do konkrétneho uznesenia,
- **používajte tabuľu** (ak máte, aj interaktívnu) alebo flipchart **na vizualizáciu** problémov, námetov, uznesení (s termínmi a zodpovednosťou),
- **nedovoľte rušiť** pedagogickú radu (napr. mobilnými telefónmi),
- **robte predbežné závery**, zopakujte najdôležitejšie z nich, zhodnoťte prínos pedagogickej rady pre vyriešenie konkrétneho odborného problému,
- **vyhláste** aspoň 10-minútovú prestávku ak je predpoklad, že pedagogická rada bude trvať dlhšie ako 1 hodinu.

Metodické združenia

Metodické združenie sa v súlade s vyhláškou o materskej škole zriaďuje v dvojtriednych a viactriednych materských školách ako poradný a iniciatívny orgán riaditeľky. Metodické združenie sa zaoberá konkrétnymi aktuálnymi výchovno-vzdelávacími problémami, zohráva významnú rolu aj pri tvorbe alebo prípadnej úprave a zmene školského vzdelávacieho programu.

Členmi metodického združenia sú všetci učitelia materskej školy. Ak v materskej škole pôsobí asistent učiteľky, je tiež členom metodického združenia.

Riaditeľka materskej školy sa zúčastňuje **na zasadnutí metodického združenia** vtedy, **ak ju naň prizvú.**

Vedením metodického združenia poveruje riaditeľka **odborne zdatnú učiteľku**, ktorá **s riaditeľkou úzko spolupracuje** pri riešení aktuálnych otázok súvisiacich s výchovou a vzdelávaním.

Metodické združenie pracuje na základe **plánu činnosti**, ktorý **každoročne schvaľuje riaditeľka školy.**

Súčasťou plánu činnosti metodického združenia môže byť:

- prezentácia odborných problematík z odbornej literatúry získaných samoštúdiom,
- prezentácia poznatkov získaných účasťou na vzdelávacích podujatiach organizovaných v rámci kontinuálneho vzdelávania,
- výmena pedagogických skúseností,
- analyzovanie školského vzdelávacieho programu a navrhovanie jeho prípadných zmien a úprav na základe záverov vykonaných analýz,
- prezentácia produktov výtvarných a pracovných činností detí a učiteliek, alebo
- praktické ukážky výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi.

Pri tvorbe plánu činnosti metodického združenia sa vychádza aj z dispozícií Pedagogicko-organizačných pokynov ministerstva školstva pre školy a školské zariadenia na príslušný školský rok.

Zasadnutia metodického združenia bývajú **spravidla 4 krát ročne** (môže ich byť aj viac). Okrem **zasadnutí uskutočňovaných** podľa plánu činnosti metodického združenia sa môžu, napr. v závislosti od účasti učiteliek na vzdelávacích aktivitách, uskutočniť aj **mimoriadne zasadnutia** metodického združenia.

Ako **poradný a iniciatívny orgán** riaditeľky materskej školy sa metodické združenie zaoberá:

- aktuálnymi otázkami výchovy a vzdelávania,
- koordinuje kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov,
- umožňuje pracovať s aktuálnymi informáciami týkajúcimi sa odborných problematík súvisiacich s plnením cieľov a poslania materskej školy.

Ciele, úlohy, metódy a formy činnosti metodického združenia vyplývajú z **aktuálnych a perspektívnych potrieb** materskej školy a **koncepčných zámerov ministerstva školstva** prezentujúcich štátnu školskú politiku.

Súčasťou činnosti metodického združenia môžu byť aj **vzájomné hospitácie** pedagogických zamestnancov, alebo tzv. **poradenské hospitácie** vedúcej metodického združenia ostatným pedagogickým zamestnancom materskej školy.

Metodické združenie v materskej škole plní nasledovné funkcie:

Odborno-metodická funkcia:

- sledovať pedagogicko-organizačné pokyny ministerstva pre školy a školské zariadenia na daný školský rok a tieto premietnuť do plánov činnosti metodického združenia a dodržiavať ich,
- poskytovať odbornú pomoc začínajúcim učiteľom v rámci adaptačného vzdelávania,
- napomáhať rozvoju profesijných kompetencií triednych učiteliek,
- podieľať sa na tvorbe a používaní diagnostických nástrojov na hodnotenie (diagnostikovanie) detí,
- poskytovať odbornú pomoc pri príprave interných projektov materskej školy,
- poskytovať odbornú pomoc pri príprave prezentačných materiálov materskej školy,
- poskytovať odborné konzultácie pre rodičov, partnerov školy,
- poskytovať vzájomnú odbornú pomoc pri sebazvdelávaní zameranom na rozvíjanie, prehlbovanie profesijného a kariérového rastu všetkých pedagogických zamestnancov.

Kontrolno-hodnotiacia funkcia:

- predkladať iniciatívne návrhy na riešenie odborných pedagogických problémov,
- prerokovať a posudzovať návrhy na skvalitnenie výchovy a vzdelávania, spracúvať pripomienky, odporúčania a stanoviská,
- overovať navrhované riešenia v pedagogickej praxi,
- hodnotiť výchovno-vzdelávacie výsledky detí.

Organizačno-riadiaca funkcia:

- zúčastňovať sa na odbornom pedagogickom riadení materskej školy,
- prijímať vlastné opatrenia na zabezpečenie plnenia cieľov a úloh plánu práce materskej školy,
- uplatňovať oprávnenia zverené vedením materskej školy (napr. priebežne vyhodnocovať vybavenie tried materiálom na výtvarné a pracovné aktivity detí),
- sledovať úroveň materiálno-technického vybavenia materskej školy vo väzbe na plnený školský vzdelávací program,
- viesť a archivovať dokumentáciu zo zasadnutí metodického združenia.

Vedúca metodického združenia:

- koordinuje plnenie učebných osnov školského vzdelávacieho programu,
- vykonáva poradenskú činnosť zameranú na kvalitnú realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vykonáva poradenskú činnosť zameranú na skvalitňovanie plánovania, projektovania, programovania výchovno-vzdelávacej činnosti,
- prezentuje výsledky dobrej praxe vo vnútri materskej školy i navonok,
- zabezpečuje tok informácií smerom od riaditeľky materskej školy k pedagogickým zamestnancom i naopak, od pedagogických zamestnancov k riaditeľke,
- zodpovedá za:
 - plnenie plánu činnosti metodického združenia,
 - vedenie riadnych, príp. i mimoriadnych zasadnutí metodického združenia,
 - vedenie zápisníc zo zasadnutí metodického združenia,
 - spoluprácu s vedením materskej školy.

Vedúca metodického združenia sa podieľa na organizovaní rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a **vykonáva projektovú, poradenskú a hodnotiacu činnosť** zameranú na skvalitňovanie výchovy a vzdelávania.

Členovia metodického združenia majú právo:

- vyjadrovať sa k odborným otázkam týkajúcim sa výchovno-vzdelávacej činnosti,
- byť informovaný o zásadných a aktuálnych otázkach výchovno-vzdelávacej činnosti a koncepcných zámeroch materskej školy,
- aktívne rozvíjať svoje odborné profesijné kompetencie.

Členovia metodického združenia majú povinnosť:

- zúčastňovať sa na riadnych, príp. aj mimoriadnych zasadnutiach metodického združenia,
- plniť závery a prípadné uznesenia prijaté na zasadnutiach metodického združenia,
- aktívne sa podieľať na svojom profesijnom rozvoji.

V základnej škole s materskou školou sa môžu zasadnutia metodického združenia organizovať aj **spoločne** (napr. s vychovávateľmi školského klubu detí a učiteľmi 1. stupňa), ale aj **osobitne** v základnej škole a osobitne v materskej škole.

Dôležitou dokumentáciou spojenou s činnosťou metodického združenia (ktorú v súlade s vyhláškou o materskej škole musia materské školy viesť) sú **zápisnice zo zasadnutí metodického združenia**. **Zápisnice** zachytávajú:

- priebeh,
- obsah,
- závery a prípadné uznesenia zasadnutia metodického združenia.

Zápisnicu z rokovania metodického združenia vypracúva **zapisovateľka**, určená vedúcou metodického združenia na začiatku zasadnutia metodického združenia.

Zapisovateľka zodpovedá za správnosť, úplnosť a objektívnosť zápisnice. Aby zápisnica obsahovala objektívny a úplný obraz o prerokovaných odborných problematikách a aby závery a prípadné uznesenia boli kompletne, za to zodpovedá aj **overovateľka** zápisnice, ktorú určí vedúca metodického združenia.

Zápisnica z rokovania metodického združenia sa môže zaznamenávať do zošita (výber veľkosti formátu je na rozhodnutí vedúcej metodického združenia, ale spravidla je to A4); na papier, alebo sa píše na počítači. Zošit, v ktorom sa vedú zápisnice, má byť riadne označený a opečiatkovaný; ak sa zápisnica píše na papier – všetky strany majú byť očíslované, tak isto, ak sa píše v počítači, strany majú byť tiež očíslované. Odporúča sa, aby zápisnica z rokovania metodického združenia **obsahovala**:

- a) dátum konania zasadnutia,
- b) program zasadnutia,
- c) stručný a výstižný záznam prerokovaných odborných problematik,
- e) stručný záznam diskusie,
- f) výsledky zasadnutia, alebo hlasovania o prípadných návrhoch uznesení,
- g) závery a uznesenia,
- h) meno a podpis zapisovateľky a overovateľky zápisnice,
- i) podpis vedúcej metodického združenia a podlhovastú pečiatku školy,
- j) podpis pedagogického zamestnanca/zamestnancov, ktorý nebol prítomný na zasadnutí metodického združenia a dodatočne sa oboznámil s obsahom zápisnice,
- k) prezenčnú listinu, ktorá obsahuje menný zoznam prítomných, neprítomných, ospravedlnených, prizvaných hostí (pri prizvaných hostoch sa odporúča uviesť aj názov inštitúcie, v ktorej pracujú/ktorú zastupujú) a ich vlastnoručné podpisy.

Súčasťou zápisnice z rokovania metodického združenia **môžu byť aj prílohy**, napr. prezenčná listina, ak nie je súčasťou zápisnice (spravidla vtedy, ak sa zápisnica nevedie v zošite).

Zápisnica z rokovania metodického združenia musí byť **prístupná na nahliadnutie** každému pedagogickému zamestnancovi materskej školy.

Žiadny právny predpis neustanovuje povinnosť vypracúvať **štatút metodického združenia**.

Jednotriedne materské školy sa na základe vzájomnej dohody **môžu stať členmi metodických združení pri viactriednych materských školách**, ktoré sú im vzdialenosťou, alebo svojou profiláciou najbližšie. Takéto, možno povedať, **pridružené** materské školy sa riadia plánom činnosti príslušného metodického združenia. Pridruženie jednotriednych materských škôl k metodickým združeniam viactriednych materských škôl **nemá síce oporu v žiadnom právnom predpise**, no tento akt môže prispieť ku zvyšovaniu kvality pedagogickej činnosti v každej materskej škole, z ktorej sú pedagogickí zamestnanci členmi takéhoto metodického združenia a **v žiadnom prípade, žiadnym kontrolným orgánom, nemôže byť považované za porušenie platného právneho stavu**. Učiteľky jednotriednych materských škôl si takouto formou môžu vymeniť skúsenosti, napr. s tvorbou školských vzdelávacích programov, s učiteľkami iných materských škôl. Zámerom takéhoto pridruženia je zamedziť odbornej, profesijnej izolácii učiteľiek jednotriednych materských škôl.

V oblastiach, kde sú zriadené len jednotriedne materské školy, si pedagogickí zamestnanci týchto materských škôl v rámci určitých samosprávnych celkov (napr. bývalých okresov) môžu zriadiť tzv. **spoločné metodické združenie**, ktorého **činnosť sa riadi spoločným plánom činnosti**. Jednotlivé aktivity z plánu činnosti takéhoto spoločného metodického združenia sa uskutočňujú striedavo v materských školách združených v spoločnom metodickom združení. Odporúčame, aby činnosť takéhoto spoločného metodického združenia viedla odborne zdatná učiteľka, ktorú si spomedzi seba zvolia členky spoločného metodického združenia.

Zriadenie spoločného metodického združenia **nemá síce oporu v žiadnom právnom predpise**, no jeho zriadenie, ciele a poslanie prispievajú ku zvyšovaniu kvality pedagogickej činnosti v každej materskej škole, z ktorej sú pedagogickí zamestnanci členmi takéhoto spoločného metodického združenia. Aktivity uskutočňované v rámci spoločného metodického združenia sú častokrát jediným miestom, kde sa pedagogickí zamestnanci jednotriednych materských škôl z danej oblasti stretnú, vymenia si vzájomne skúsenosti, napr. s tvorbou školských vzdelávacích programov, s plnením, dosahovaním konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov, či predvedú ukážky konkrétnej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi.

Spoločné metodické združenie sa stáva **poradným a iniciatívnym orgánom riaditeľky každej materskej školy združenej v spoločnom metodickom združení**. Odporúčame, aby riaditeľky príslušných materských škôl, ktoré sú združené v spoločnom metodickom združení, informovali svojich zriaďovateľov o tejto aktivite s cieľom, aby zriaďovatelia podporovali plnenie plánu činnosti spoločného metodického združenia.

16. 2 Doklad o absolvovaní predprimárneho vzdelávania

Predprimárne vzdelanie získa dieťa v súlade s § 16 ods. 2 školského zákona absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole.

Dokladom o získanom predprimárnom stupni vzdelania je **osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania**, ktoré sa vedie na tlačive schválenom ministerstvom školstva v štátnom jazyku.

V materských školách, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny, sa vedie dvojjazyčne, a to v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny.

Osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania môžu vydávať len materské školy zaradené v sieti škôl a školských zariadení ministerstva školstva.

Údaje na osvedčení o absolvovaní predprimárneho vzdelávania sa musia zhodovať s údajmi o dieťati, uvedenými v osobnom spise dieťaťa.

Za zhodu údajov a správnosť vyplnenia osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania zodpovedá riaditeľ školy.

Na vydávanie osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania sa vzťahuje vyhláška MŠ SR č. 326/2008 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív vrátane spôsobov ich evidencie a uloženia (ďalej len „vyhláška č. 326/2008 Z. z.“).

Na osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelania vydané materskou školou zriadenou obcou, mestom alebo orgánom miestnej štátnej správy (krajským školským úradom) sa v súlade s § 2 ods. 1 písm. k) vyhlášky č. 326/2008 Z. z. umiestňuje odtlačok úradnej pečiatky so štátnym znakom vyhotovený v červenej farbe.

Osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania vydané súkromnými a cirkevnými materskými školami obsahujú štátny znak len ako podtlač. Namiesto odtlačku úradnej pečiatky so štátnym znakom používajú pečiatku školy. V súlade s § 4 ods. 2 vyhlášky č. 326/2008 Z. z. materská škola vedie evidenciu vydaných osvedčení.

Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania sa v materskej škole vydáva na konci obdobia školského vyučovania s dátumom 30. jún príslušného kalendárneho roku. V prípade, ak tento dátum vyjde napr. na sobotu alebo nedeľu, vydáva sa s dátumom, ktorý prípadne na posledný pracovný deň pred týmto dátumom. Ak teda v niektorý školský rok prípadne 30. jún napr. na nedeľu, v tom školskom roku sa osvedčenie vydá s dátumom

28. jún. Deti, ktorým bolo vydané osvedčenie, môžu navštevovať ďalej materskú školu až do konca príslušného školského roku, t. j. do 31. augusta.

Vydaniu osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania nepredchádza žiadne hodnotenie dieťaťa. Rovnaké osvedčenie získavajú deti absolvujúce bežnú materskú školu, ako aj deti absolvujúce špeciálnu materskú školu, alebo ktoré boli vzdelávané v špeciálnej triede bežnej materskej školy.

Ak dieťa navštevuje v priebehu posledného ročníka materskej školy aj materskú školu pri zdravotníckom zariadení, osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania mu vydá kmeňová materská škola, ktorú navštevuje v čase, keď nie je umiestnené v zdravotníckom zariadení. Materská škola pri zdravotníckom zariadení nemá oprávnenie na vydávanie osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania podpisuje riaditeľ školy. Podpis riaditeľa musí byť vlastnoručný.

V prípade, že je materská škola súčasťou základnej školy s materskou školou, podpisuje osvedčenie riaditeľ základnej školy s materskou školou.

Na osvedčenie vydané materskou školou sa uvádza názov materskej školy, napr. Materská škola, Zákamenné 28 a umiestňuje sa na ňom odtlačok úradnej pečiatky so štátnym znakom vyhotovený v červenej farbe s názvom materskej školy v tvare napr. Materská škola, Zákamenné 28.

Na osvedčenie vydané základnou školou s materskou školou sa uvádza názov školy, napr. Základná škola s materskou školou, Zálesie 31 a umiestňuje sa na ňom odtlačok úradnej pečiatky so štátnym znakom vyhotovený v červenej farbe s názvom školy v tvare napr. Základná škola s materskou školou, Zálesie 31.

Súčasťou siete škôl a školských zariadení sú aj spojené školy. Spojené školy sa vnútorne členia na organizačné zložky, ktorými sú školy do tejto školy spojené. Na osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania sa v súlade s § 20 ods. 3 zákona č. 596/2003 Z. z. uvádza len príslušný druh a typ školy, ktorá je organizačnou zložkou spojenej školy. Z uvedeného teda vyplýva, že na osvedčení o absolvovaní predprimárneho vzdelávania vydanom spojenou školou sa uvádza len názov materskej školy⁸ a používa sa odtlačok úradnej pečiatky so štátnym znakom s názvom materskej školy (ak je spojená škola súkromná, alebo cirkevná, osvedčenie obsahuje štátny znak len ako podtlač).

Vzhľadom na to, že osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania je verejnou listinou, nemožno na ňom robiť opravy. V prípade, že sa pri vypisovaní osvedčenia riaditeľka pomýli, skartuje ho a vypíše nové osvedčenie.

Deťom, o ktorých materská škola vie, že budú mať odložené plnenie povinnej školskej dochádzky a budú navštevovať materskú školu aj v nasledujúcom školskom roku, sa osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania nevydáva.

Ak materská škola v riadnom termíne vydá dieťaťu osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania a zákonní zástupcovia sa, napr. v priebehu júla alebo augusta rozhodnú požiadať riaditeľa príslušnej základnej školy, do ktorej bolo dieťa po zápise prijaté na plnenie povinnej školskej dochádzky, o odloženie plnenia školskej dochádzky, takéto dieťa potom v nasledujúcom školskom roku opätovne dostane osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania, samozrejme za predpokladu, že bude celý rok navštevovať materskú školu a teda opätovne absolvuje posledný ročník vzdelávacieho programu odboru

⁸ V prípade, že je organizačnou zložkou spojenej školy základná škola s materskou školou, na osvedčení sa uvádza názov základnej školy s materskou školou.

vzdelávania v materskej škole. O tejto skutočnosti sa urobí záznam v osobnom spise dieťaťa.

Obdobne sa situácia rieši aj vtedy, ak dieťa riadne nastúpi na plnenie povinnej školskej dochádzky do základnej školy, ale v priebehu prvého polroka školského roka sa dodatočne zistí, že nedosiahlo školskú spôsobilosť, môže riaditeľ základnej školy v súlade so školským zákonom rozhodnúť o dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky. Ak takéto dieťa navštevuje potom materskú školu, tiež opätovne dostane osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania. Aj o tejto skutočnosti sa urobí záznam v osobnom spise dieťaťa.

Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania sa vypisuje modrou farbou, plniacim perom alebo iným perom. Vypisuje sa písaným písmom, alebo tie materské školy, ktoré majú licenciu zo ŠEVTu vypisujú osvedčenie prostredníctvom počítača.

16. 3 Spolupráca, kooperácia materskej školy s rodinou

Spolupráca, kooperácia, partnerstvo sú pojmy, ktoré rezonujú medzi dvomi inštitúciami – materskou školou a rodinou. Spolupráca materskej školy a rodiny má svoje trvalé, opodstatnené a ničím nenahraditeľné miesto. Optimalizácia tohto vzťahu predpokladá, aby spolupracujúce subjekty poznali a navzájom rešpektovali svoje práva a povinnosti, ktoré im vyplývajú z ich spoločenského a právneho postavenia v spoločnosti.

Spolupráca rodiny a materskej školy kontinuálne s vývojom spoločnosti menila svoje formy i obsah. Koncom roka 1999 došlo k oddeleniu právnej spätosti týchto dvoch subjektov. Problematiku práv a povinností rodičov a ich zodpovednosť za starostlivosť o deti upravuje zákon o rodine, ktorý určuje základné východiská pre spoluprácu rodiny a materskej školy.

V súčasnosti sú aktuálne dve alternatívy právneho usporiadania vzniku a pôsobnosti rodičovskej organizácie:

1. Občianske združenie rodičov ako člen Slovenskej rady rodičovských združení⁹
2. Rodičovská organizácia ako samostatné občianske združenie¹⁰

Občianske združenia rodičov vo svojej činnosti v súčasnosti vychádzajú z princípov *práva slobodne sa združovať*, ktoré ustanovuje Ústava Slovenskej republiky (čl. 29). Vznikajú a činnosť vyvíjajú na základe dobrovoľnosti a ich konštituovanie nie je podmienené povolením žiadneho štátneho orgánu. Spolupráca materskej školy a občianskeho združenia rodičov je reprezentovaná činnosťou zameranou na oblasť výchovy a vzdelávania a ekonomickú oblasť.

Život v materskej škole má svoju dynamiku, ktorá býva obohatená o rôzne aktivity. Spolupráca materskej školy a rodiny môže byť **formálna a neformálna**. Môže sa realizovať ako **individuálna a kolektívna**. Môže sa realizovať formou **osobného kontaktu** alebo **písomnou formou** a môže obsahovať **tradičné a netradičné aktivity**.

Formálna spolupráca:

- prvá návšteva v materskej škole,
- úvodná informatívna schôdza, plenárna schôdza, triedne schôdzky združenia rodičov,

⁹ Informácie o činnosti SRRZ sú dostupné na adrese: Slovenská rada rodičovských združení, Okružná 18, 058 01 Poprad, e-mail: srrz@srrz.sk.

¹⁰ Podrobnosti o podmienkach vzniku, poslaní a registrácii občianskych združení sú uvedené v zákone č. 83/1990 Zb. v znení neskorších predpisov.

- návštevy v rodinách,
- využívanie špecializovaných miestností (miestnosť pre rodičov, detská knižnica, terapeutická miestnosť – Snoozelen a pod.),
- darovanie 2 % z daní,
- získavanie dotácií formou projektov.

Neformálna spolupráca:

- rozhovory v čase príchodu/odchodu detí do/z materskej školy,
- telefonický rozhovor,
- stretnutia rodičov a učiteľov (využívanie odborného potenciálu rodičov – prednášky, semináre, krúžková činnosť), dni otvorených dverí,
- oslavy, výlety, slávnosti, besiedky, športové podujatia, tvorivé dielne, spoločné brigády,
- putujúca bábka z rodiny do rodiny – denník aktivít detí a ich rodičov počas víkendu (vzájomné spoznávanie rodín prostredníctvom bábky a písania spoločného denníka v konkrétnej triede),
- skvalitňovanie materiálno-technickej základne materskej školy (modernizácia učebných pomôcok, revitalizácia prostredia materskej školy – interiér, exteriér a pod.),
- letáčky, príručky, informačné bulletin, y,
- názorná agitácia (nástenky – informačné, tematické a pod.), školské časopisy,
- oznamy a zápisníky,
- individuálne záznamníky,
- schránka s návrhmi,
- hodnotiace správy.

Učiteľka materskej školy by mala byť spôsobilá:

- motivovať rodičov a iniciovať vzájomnú spoluprácu,
- vytvoriť rovnocenné partnerstvo pri výchove a vzdelávaní dieťaťa,
- poskytnúť odborné rady a pomoc rodičom,
- dokázať usmerniť rodičovskú výchovu,
- pomôcť hľadať východiská pri riešení problémových výchovných situácií,
- diagnostikovať rodinu a rodičov detí,
- rešpektovať rodičovské kompetencie.

Základom pre dobré vzájomné vzťahy materskej školy a rodiny sú predovšetkým:

- komunikácia,
- vzájomný rešpekt,
- akceptovanie rozdielov,
- záujem o dobro dieťaťa.

Kvalitatívna úroveň spolupráce materskej školy s rodinou je v prvom rade podmienená úrovňou profesionálnej etiky a stupňom osobnostnej zrelosti konkrétnych osôb pedagogického kolektívu školy.

Prostredníctvom komunikácie s rodičmi učiteľia zhromažďujú informácie o každom dieťati v triede.

Učiteľka materskej školy sa stretáva s rodičom/zákonným zástupcom dieťaťa:

- pri rannom preberaní a popoludňajšom odovzdávaní dieťaťa,
- na vopred dohodnutých oficiálnych stretnutiach, rodičovských združeníach,
- na akciách organizovaných materskou školou pre rodičov – vystúpenia, brigády, výlety, športové podujatia atď.,

- náhodne na ulici, v obchode, v kine, na spoločenskom podujatí atď.,
- ak rodič iniciuje kontakt s učiteľom.

Je veľmi dôležité, aby sme viedli rozhovor čo najlepšie. Ak chceme, aby bol rozhovor s rodičom efektívny, odporúča sa:

- Vytvoriť „neuponáhľané“ ovzdušie a maximálne súkromie.
- Usadiť rodiča pohodlne.
- Začínať rozhovor pozitívnym hodnotením dieťaťa, aj keď chceme rodiča upozorniť na jeho nedostatky.
- Hodnotiť osobnosť dieťaťa len pri pozitívnom obsahu informácie.
- Vyjadrovať sa konkrétne, nehovoriť všeobecne.
- Navrhovať riešenia problémov vo forme prosby alebo požiadavky, nie vo forme podmienkovej otázky.
- Zdržiavať sa akýchkoľvek devalvačných prejavov voči rodičovi.

Počas rozhovoru nezabudnite na to, že:

- rodič má tendenciu svoje dieťa brániť a obhajovať,
- rodič vidí na svojom dieťati podstatne menej chýb ako my,
- dôležitá je sila každého vášho slova,
- každý rodič si zaslúži rovnako dlhý čas na individuálnu konzultáciu.

Nie všetci rodičia sú aktívni a cítia svoje spojenie s materskou školou. Väčšina z nich stále vníma učiteľky ako profesionálov, ktorí majú absolútnu kontrolu nad výchovou a vzdelávaním ich detí. Preto nevyhľadávajú možnosť zapojenia sa do diania materskej školy. I keď sú často kritickí alebo nespokojní, vnímajú materskú školu s odstupom. Preto je úlohou a povinnosťou materskej školy vziať týchto rodičov k väčšej participácii na výchove a vzdelávaní.

Združenie Orava definuje tri nasledovné roviny spolupráce materskej školy a rodiny:

Minimálna rovina – spočíva v pomoci pri akciách organizovaných materskou školou, o ktorú žiadajú učiteľky. Táto rovina je základná, slúži na konkrétne ciele, na nej možno budovať vyššiu participáciu rodiny na výchove a vzdelávaní. Úspešnosť spolupráce predpokladá zapojenie čo najväčšieho počtu rodičov už na tejto minimálnej úrovni.

Partnerská rovina – spočíva v dobrovoľnej pravidelnej pomoci na báze rodič/dobrovoľník. Pomáha učiteľke, napr. xeroxovaním materiálov potrebných na výchovno-vzdelávaciu činnosť; vypožičiavaním kníh v knižnici, ako dozor pri exkurziách, výletoch, môže sa zapojiť do doplnkových aktivít. Na tejto úrovni môžu participovať aj členovia Rady školy a združenia rodičov (napr. organizovanie podujatí s cieľom získania finančných prostriedkov, darovanie 2 % z daní, vypracovávanie projektov atď.).

Rozhodovacia rovina – je najťažšou rovinou spolupráce. Rodičia majú právo rozhodovať o výchove a vzdelávaní svojich detí. Úspešnosť spolupráce na tejto úrovni si vyžaduje vzájomnú úctu, znalosť problematiky a vymedzenie vzájomných zodpovedností s akcentom na rozvojové možnosti dieťaťa.

NEPREHLIADNITE: V podmienkach materských škôl odporúčame využívať podľa vlastných podmienok všetky formy spolupráce. Efektívne je tieto formy striedať a vychádzať z aktuálnych potrieb rodiny a materskej školy.

Aby bola spolupráca obojstranne efektívna, odporúča sa:

- snažiť sa spoznať štýl rodinnej výchovy,
- rešpektovať úlohu rodiča,
- hovoriť s rodičmi o vzájomných očakávaniach,
- podporovať účasť rodičov na výchove a vzdelávaní,
- pokúsiť sa zapojiť do spolupráce všetkých členov rodiny,
- zamerať sa na prednosti rodín a poskytovať im objektívnu spätnú väzbu,
- podnecovať rodičov k účasti na stretnutiach,
- posilňovať spoluprácu využívaním rôznych stratégií – buďte tvoriví a pružní,
- nechať rodičov aby sa samí rozhodli, akým spôsobom budú spolupracovať,
- zachovať diskretnosť a etiku vzájomných vzťahov.

17. Vedenie pedagogickej dokumentácie

Viera Hajdúková

Pedagogická dokumentácia školy je súbor písomných dokumentov, ktorými sa riadi proces výchovy a vzdelávania, a súbor písomností, podľa ktorých vydáva škola verejné listiny a rozhodnutia.

Pedagogická dokumentácia sa vedie **v štátnom jazyku**. V školách, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v jazyku národnostných menšín, sa pedagogická dokumentácia školy vedie **dvojazyčne**, a to **v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny**. Uvedené sa týka všetkej pedagogickej dokumentácie uvedenej v § 11 školského zákona.

V materskej škole sa v súlade so školským zákonom vedie nasledovná pedagogická dokumentácia:

- triedna kniha,
- osobný spis dieťaťa,
- školský poriadok,
- plán výchovno-vzdelávacej činnosti,
- plán práce materskej školy.

V súlade s § 11 ods. 5 školského zákona (vo väzbe na § 9 ods. 2 vyhlášky o materskej škole) sa **triedna kniha a osobný spis dieťaťa vedie na tlačive schválenom ministerstvom**.

Pedagogická dokumentácia školy je súčasťou registratúry podľa osobitného predpisu¹.

Ďalšia dokumentácia školy je súbor dokumentov, ktorými sa zabezpečuje organizácia a riadenie škôl.

Ďalšiu dokumentáciu škôl v súlade s § 11 ods. 10 školského zákona tvorí najmä:

- a) návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy,
- b) správa zo psychologického alebo špeciálno-pedagogického vyšetrenia,
- c) písomné vyjadrenie k školskému začleneniu,
- d) individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka,
- e) štatút školského zariadenia,
- f) organizačný poriadok,
- g) zoznam škôl a školských zariadení, s ktorými školské zariadenie spolupracuje.

Ďalšia dokumentácia podľa odseku 10 písm. a), b), c) a d) sa vedie na tlačivách, ktoré schvaľuje ministerstvo školstva.

Ďalšia dokumentácia podľa odseku 10 je súčasťou registratúry podľa osobitného predpisu¹.

Vykonávacím predpisom k školskému zákonu vo vzťahu k materským školám je vyhláška o materskej škole. V § 9 vyhlášky o materskej škole sa nachádzajú podrobnosti o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii súvisiacej s riadením materskej školy.

V súlade s § 9 ods. 4 vyhlášky o materskej škole ďalšiu dokumentáciu materskej školy tvoria:

- a) zápisnice z rokovania pedagogických rád a iných porád, metodických združení,
- b) správy z kontrolnej činnosti štátnej školskej inšpekcie,
- c) ročný plán vnútornej kontroly školy,
- d) prehľad o usporiadaní denných činností v materskej škole (denný poriadok),
- e) hodnotenia detí a zamestnancov materskej školy,

¹ Zákon č. 395/2002 Z. z. o archívoch a registratúrach a o doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

- f) evidencia pracovného času zamestnancov podľa osobitného zákona,
- g) evidencia úrazov detí a úrazov zamestnancov,
- h) prehľad o rozsahu vyučovacej činnosti a odbornej spôsobilosti pedagogických zamestnancov,
- i) plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov,
- j) dokumentácia spojená s organizovaním výletov, exkurzií, výcvikov, saunovania a iných aktivít,
- k) evidencia pošty,
- l) rokovací poriadok pedagogickej rady,
- m) pracovný poriadok zamestnancov,
- n) evidencia inventára,
- o) registratúrny poriadok.

Dokumentáciu v materských školách musí povinne viesť každá riaditeľka a ňou poverení zamestnanci.

Pedagogická dokumentácia sa musí vyplňať tak, **aby ju nebolo možné meniť**. Nie je prípustné škrtiť v nej, prepisovať, gumovať, bieliť atď. Opravy sa v súlade s vyhláškou o materskej škole vykonávajú opravou chybného údajá s dátumom opravy a podpisom osoby, ktorá opravu urobila.

Triedna kniha

Triedna kniha je dokumentácia, ktorá sa vedie v každej triede. Záznamy v nej:

- odrážajú celodenné výchovno-vzdelávacie pôsobenie učiteliek,
- sa vedú denne, osobitne každou učiteľkou vyučujúcou v danej triede,
- majú byť úhľadné, gramaticky a štylisticky správne,
- majú stručne a zrozumiteľne vyjadrovať ciele a obsah výchovno-vzdelávacej činnosti realizovanej v jednotlivých organizačných formách denného poriadku,
- predstavujú zhrnutie, prostredníctvom ktorých činností sa plnili výchovno-vzdelávacie ciele a v ktorých organizačných formách denného poriadku,
- sa vedú **v minulom čase**, lebo svedčia o už zrealizovanej činnosti.

Zápisy v triednej knihe sa píše jednofarebne, do triednej knihy sa nekreslí. Povinnosťou riaditeľky je triedne knihy pravidelne kontrolovať. Správnosť a úplnosť zápisov v triednej knihe pravidelne kontroluje aj triedna učiteľka.

Triedna kniha musí byť opatrená okrúhlou pečiatkou so štátnym znakom.

Osobný spis dieťaťa

Osobný spis dieťaťa patrí k dokumentácii, ktorú materské školy do prijatia školského zákona nevedli. Materské školy veľmi dôverne poznajú „**Evidenčné lístky**“, ktoré sa v materských školách viedli pomerne veľa rokov. Avšak ich vedenie **nemalo oporu** ani v už neplatnej vyhláške MŠ a V SR č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov, ani v teraz platnej vyhláške o materskej škole.

Ustanovením povinnosti viesť osobný spis dieťaťa sa dosiahlo to, že všetky osobné údaje o dieťati a jeho zákonných zástupcoch, ktoré materské školy môžu získavať a spracúvať, sa nachádzajú v jednej dokumentácii.

Povinnosť viesť osobný spis dieťaťa má každá materská škola zaradená v sieti škôl a školských zariadení. Túto povinnosť má od 1. septembra 2008. Osobný spis sa vedie pre každé dieťa, ktoré začalo dochádzku do materskej školy od 1. septembra 2008. **Dokumentácia o ostatných deťoch sa vedie podľa dovedy platného právneho stavu.**

Školský zákon neukladá materským školám povinnosť mať zavedený osobný spis pre deti, ktoré navštevovali materskú školu pred 1. septembrom 2008, ale ani nezakazuje viesť

osobný spis dieťaťa, ktoré navštevovalo materskú školu už pred nadobudnutím účinnosti školského zákona.

Spôsob a obsah vyplňania osobného spisu dieťaťa je uvedený v prílohe č. 9.

Do osobného spisu sa zakladajú, napr. aj informované súhlasy zákonných zástupcov (napr. s účasťou dieťaťa v škole v prírode), na výlete, exkurziách a ďalších aktivitách, na ktoré sa informovaný súhlas v zmysle platnej legislatívy vyžaduje. Zakladá sa doň napr. aj splnomocnenie zákonného zástupcu na prevzatie dieťaťa z materskej školy inou osobou, príp. aj ďalšie potvrdenia, ktoré zákonní zástupcovia predkladajú materskej škole v súlade so školským poriadkom alebo vyhláškou o materskej škole.

Osobný spis možno chápať ako akési **portfólio o dieťati** a jeho zákonných zástupcoch.

Osobný spis musí byť zabezpečený tak, aby do neho nemohli nahliadnuť osoby, ktoré nemajú na to oprávnenie.

Školský poriadok

Riaditeľka materskej školy v súlade s § 153 školského zákona vydáva školský poriadok po prerokovaní s orgánmi školskej samosprávy (t. j. s radou školy) a v pedagogickej rade.

Školský poriadok upravuje najmä podrobnosti o:

- výkone práv a povinností detí a ich zákonných zástupcov v materskej škole, pravidlách vzájomných vzťahov a vzťahov s pedagogickými zamestnancami materskej školy,
- prevádzke a vnútornom režime materskej školy,
- podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a ich ochrany pred sociálnopatologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím,
- podmienkami nakladania s majetkom, ktorý materská škola spravuje, ak tak rozhodne zriaďovateľ.

Podľa aktuálnych potrieb konkrétnej materskej školy môže školský poriadok obsahovať aj podrobnosti o iných dôležitých skutočnostiach. Školský poriadok zverejní riaditeľka na verejne prístupnom mieste v materskej škole, preukázateľným spôsobom s ním oboznámi zamestnancov a deti a informuje o jeho vydaní a obsahu zákonných zástupcov detí.

Riaditeľke materskej školy **žiadna legislatíva neukladá povinnosť prerokovať školský poriadok so zriaďovateľom.**

Riaditeľka materskej školy pri vypracúvaní školského poriadku prihliada na to, či:

- je materská škola právnická osoba (či má právnu subjektivitu) alebo
- nie je právnická osoba (či nemá právnu subjektivitu).

Taktiež prihliada aj na skutočnosť:

- či je materská škola napr. súčasťou základnej školy,
- organizačnou zložkou spojenej školy, alebo aj na to,
- či ide o materskú školu, ktorá má alokované pracoviská.

Školský poriadok je riaditeľka **povinná zverejniť** na verejne prístupnom mieste v materskej škole a **preukázateľným spôsobom s ním oboznámiť** zamestnancov a deti a **informovať o jeho vydaní a obsahu** zákonných zástupcov detí.

Žiadny právny predpis presne neustanovuje štruktúru, ani rozsah školského poriadku. Vhodné je, ak obsahuje:

Titulnú stranu, ktorá obsahuje

- názov materskej školy,
- názov interného predpisu, t. j. Školský poriadok,

- meno, funkciu a podpis spracovateľa školského poriadku, dátum jeho vypracovania,
- dátum prerokovania školského poriadku v rade školy a podpis predsedu rady školy, príp. ním povereného člena rady školy,
- dátum prerokovania školského poriadku v pedagogickej rade (pravdivosť tohto dátumu sa overuje podľa zápisnice z pedagogickej rady),
- dátum vydania školského poriadku (nasleduje po dátumoch potvrdzujúcich jeho prerokovanie v rade školy a v pedagogickej rade).

Úvodné ustanovenia

Obsahujú účel vydania školského poriadku, pojmy a prípadne skratky použité v školskom poriadku. Uvedie sa dôvod vydania, prípadne odvolanie sa na právne predpisy, na základe ustanovenia ktorých sa školský poriadok vydal. Charakterizuje sa účel, ktorý sa vydaním školského poriadku sleduje (t. j. že upravuje podrobnosti o...).

Jadro školského poriadku, vlastný text

Školský poriadok sa spravidla člení na jednotlivé články. V tejto časti sa uvádzajú podrobnosti o skutočnostiach uvedených v § 153 školského zákona ako aj o ostatných dôležitých skutočnostiach významne ovplyvňujúcich vnútorný chod materskej školy, vzťahy vo vnútri materskej školy, atď.

Záverečné ustanovenia

V školskom poriadku sa uvedie jeho záväznosť a okruh zamestnancov a osôb, ktorí sa ním majú riadiť.

Školský poriadok materskej školy je **platný dňom vydania**. V prípade, ak sa v materskej škole vypracúva nový školský poriadok, ktorým sa ruší predchádzajúci školský poriadok uvádza sa **tzv. derogačná klauzula**, ktorá obsahuje zrušovacie ustanovenie v prípade, že vydaním školského poriadku sa ruší alebo mení predchádzajúci školský poriadok.

V závere školského poriadku sa odporúča uviesť zoznam všeobecne záväzných právnych predpisov, predpisov napr. zriaďovateľa materskej školy a literatúry použitých pri tvorbe školského poriadku.

Táto časť obsahuje aj zoznam príloh školského poriadku (ak ich školský poriadok obsahuje) s presným názvom každej prílohy.

Podpisový hárok je časť školského poriadku na ktorú sa podpisujú zamestnanci, ktorí sú povinní preukázateľne sa oboznámiť so školským poriadkom. Podpisový hárok je aj súčasťou každej zmeny školského poriadku.

Školský poriadok by mal byť vypracovaný :

- prehľadne,
- výstižne,
- jednoznačne.

V súlade s tým, čo je uvedené vyššie, školský poriadok by mal obsahovať:

1. Rozpracované práva a povinnosti detí a ich zákonných zástupcov v materskej škole

Je potrebné dobre si premyslieť spracovanie práv a povinností detí a najmä zamestnancov a rodičov/zákonných zástupcov detí. Predíde sa tým možným konfliktom a nedorozumeniam najmä pri riešení konfliktných situácií súvisiacich s dochádzkou detí do materskej školy, príp. situácií, kedy je potrebné riešiť ďalšie pokračovanie dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní, príp. **rozhodnúť o predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania**.

Táto časť školského poriadku by teda mala obsahovať **rozpracované** nasledovné práva a povinnosti detí a ich zákonných zástupcov (uvedené v § 144 školského zákona) **prispôbené na konkrétne podmienky** materskej školy (zdôrazňujeme, že nemá ísť o ich doslovný prepis, ale rozpracovanie na konkrétne podmienky).

Právo na

- rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu,
- bezplatné vzdelanie pre deti, ktoré majú rok pred plnením povinnej školskej dochádzky v materských školách,
- vzdelanie v štátnom jazyku a materinskom jazyku v rozsahu ustanovenom školským zákonom,
- individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom školským zákonom,
- úctu k jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnostnej a etnickej príslušnosti,
- poskytovanie poradenstva a služieb spojených s výchovou a vzdelávaním,
- výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a hygienicky vyhovujúcom prostredí,
- organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu a v súlade so zásadami psychohygieny,
- slobodnú voľbu doplnkových aktivít a krúžkov,
- úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu,
- informácie týkajúce sa jeho osoby a jeho výchovno-vzdelávacích výsledkov,
- výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú potrebám dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú,
- používanie špeciálnych didaktických a kompenzačných pomôcok; nepočujúce deti majú právo na vzdelávanie s použitím posunkovej reči nepočujúcich ako ich prirodzeného komunikačného prostriedku; nevidiace deti majú právo na výchovu a vzdelávanie s použitím Braillovoho písma; deti s narušenou komunikačnou schopnosťou majú právo na výchovu a vzdelávanie prostredníctvom náhradných spôsobov dorozumievania.

Povinnosti detí

- neobmedzovať svojím konaním práva ostatných detí zúčastňujúcich sa výchovy a vzdelávania,
- dodržiavať školský poriadok školy,
- chrániť, v medziach svojich schopností a možností, pred poškodením majetok materskej školy, ktorý škola využíva na výchovu a vzdelávanie,
- chrániť pred poškodením učebné pomôcky,
- konať tak, aby neohrozovali svoje zdravie a bezpečnosť, ako aj zdravie a bezpečnosť ďalších detí zúčastňujúcich sa na výchove a vzdelávaní,
- ctiť si, v medziach svojich schopností a možností, ľudskú dôstojnosť ostatných detí a zamestnancov materskej školy.

Rodičia/zákonní zástupcovia majú právo vybrať si pre svoje dieťa materskú školu zodpovedajúcu schopnostiam, zdravotnému stavu, záujmom a záľubám dieťaťa, jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnosti a etnickej príslušnosti; právo na slobodnú voľbu materskej školy si môžu rodičia/zákonní zástupcovia uplatňovať len v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky.

Rodičia/zákonní zástupcovia majú právo

- žiadať, aby sa v rámci výchovy a vzdelávania v škole poskytovali deťom informácie a vedomosti vecne a mnohostranne v súlade so súčasným poznaním sveta, a v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona,
- oboznámiť sa so školským vzdelávacím programom materskej školy a školským poriadkom,
- byť informovaní o výchovno-vzdelávacích výsledkoch svojho dieťaťa,

- na poskytnutie poradenských služieb vo výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa,
- zúčastňovať sa výchovy a vzdelávania po predchádzajúcom súhlase riaditeľky materskej školy,
- vyjadrovať sa ku školskému vzdelávaciemu programu materskej školy prostredníctvom orgánov školskej samosprávy (teda rady školy).

Rodičia/zákonní zástupcovia sú povinní

- dodržiavať podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu svojho dieťaťa určené školským poriadkom,
- dbať na sociálne a kultúrne zázemie dieťaťa a rešpektovať jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,
- informovať materskú školu o zmene zdravotnej spôsobilosti jeho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania,
- nahradiť škodu, ktorú dieťa úmyselne zavinilo.

Je veľmi dôležité, aby v školskom poriadku bolo zdôraznené, že výkon práv a povinností vyplývajúcich zo školského zákona musí byť v súlade s dobrými mravmi, a že nikto nesmie tieto práva a povinnosti zneužívať na škodu druhého dieťaťa.

V tejto časti školského poriadku by mali byť rozpracované aj pravidlá vzájomných vzťahov s pedagogickými zamestnancami a ďalšími zamestnancami materskej školy.

2. Podrobne rozpracovanú prevádzku a vnútorný režim materskej školy

Táto časť školského poriadku má obsahovať konkrétne podrobnosti (zohľadňujúce špecifiká danej materskej školy) o:

- podrobnostiach o prijímaní na predprimárne vzdelávanie (vrátane konkrétnych podmienok prijímania detí, ktoré nesmú byť v rozpore so všeobecne záväznými právnymi predpismi),
- ukončení a predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania (v tejto časti je potrebné, aby riaditeľka podrobne a konkrétne rozpracovala, čo bude predchádzať napr. vydaniu rozhodnutia o prerušení dochádzky dieťaťa do materskej školy, príp. vydaniu rozhodnutia o predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania – dôvody, kvôli ktorým bude môcť riaditeľka rozhodnúť o predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania dieťaťa (v súlade s § 5 ods. 14 písm. d) zákona č. 596/2003 Z. z.) musia byť v školskom poriadku jednoznačne vyšpecifikované),
- adaptačnom a diagnostickom pobyte,
- výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- postupe materskej školy a povinnostiach rodičov/zákonných zástupcov v prípade, ak sa špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa prejavia po jeho prijatí do materskej školy,
- prevádzke materskej školy² vrátane prevádzky počas letných prázdnin,
- podmienkach účasti rodičov/zákonných zástupcov na výchove a vzdelávaní,
- konzultačných hodinách vedúcich zamestnancov materskej školy (riaditeľky, zástupkyne riaditeľky, vedúcej školskej jedálne),
- organizácii tried a vekovom zložení detí v nich,
- prevádzke tried; schádzaní a rozchádzaní detí,
- dennom poriadku jednotlivých tried (rozpise denných činností),
- dochádzke detí do materskej školy, odhlasovaní a ospravedlňovaní neprítomnosti dieťaťa na výchove a vzdelávaní,
- preberaní a odovzdávaní detí (vrátane splnomocnenia iných osôb na prebratie dieťaťa z materskej školy v súlade s platnými právnymi predpismi),

² Čas prevádzky materskej školy je riaditeľka v súlade s § 2 ods. 6 vyhlášky o materskej škole povinná prerokovať s rodičmi a dať ho odsúhlasiť zriaďovateľovi.

- organizácii v šatni, v umyvárni,
- poskytovaní stravovania,
- organizácii pobytu vonku,
- organizácii odpočinku,
- krúžkovej činnosti, pobyte detí v škole v prírode, výletoch, exkurziách, saunovaní, športových výcvikoch a ďalších doplnkových aktivitách,
- účasti detí na súťažiach,
- poskytovaní pedagogickej praxe študentkám stredných odborných škôl a vysokých škôl pripravujúcich budúce učiteľky materských škôl (túto časť len v prípade, ak materská škola takúto prax poskytuje),
- úsporných opatreniach v prevádzke (vyšpecifikovať okolnosti, za ktorých sa obmedzuje z celodennej výchovy a vzdelávania na poldennú, príp. z dvoch tried na jednu atď.), alebo prerušuje prevádzka (chrípkové obdobie, problémy s dodávkou energií, vody atď.),
- platbe príspevku na čiastočnú úhradu výdavkov materskej školy (v súlade so všeobecne záväzným nariadením obce),
- platbe za čiastočnú úhradu nákladov, ktoré uhrádza zákonný zástupca vo výške nákladov na nákup potravín podľa vekových kategórií,
- postupe a sankciách pri porušovaní školského poriadku rodičmi/zákonnými zástupcami detí (pričom najzávažnejšou sankciou je vydanie rozhodnutia o predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania),
- ďalších špecifikách súvisiacich s prevádzkou a vnútorným režimom materskej školy.

3. Podmienky pre zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím

V tejto časti sa uvedú podrobnosti o spôsobe, ako bude materská škola vo výchove a vzdelávaní:

- prihliadať na základné fyziologické potreby detí,
- vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a na predchádzanie sociálnopatologickým javom,
- zaisťovať bezpečnosť a ochranu zdravia detí,
- poskytovať nevyhnutné informácie na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí,
- viesť evidenciu školských úrazov detí, ktoré sa stali počas výchovno-vzdelávacej činnosti a počas aktivít a činností organizovaných školou (vrátane vyhotovovania záznamu o školskom úraze).

4. Podmienky zaobchádzania s majetkom materskej školy

V tejto časti sa uvedú podrobnosti o spôsobe zaobchádzania s majetkom materskej školy v súlade s usmerneniami a pokynmi zriaďovateľa materskej školy.

Spôsob zaznamenávania zmien v školskom poriadku

V prípade, ak sa ukáže, napr. na základe zmien v právnych prepisoch, príp. po vydaní nových usmernení a pokynov zriaďovateľa, príp. na základe zistení Štátnej školskej inšpekcie, že je potrebné niektoré časti školského poriadku zmeniť alebo vypustiť, odporúča sa realizovať to formou dodatkov, ktoré sa číslujú od 1 po X. V prípade, že by počet dodatkov robil školský poriadok neprehľadným a málo výstižným, odporúča sa vydať nový školský poriadok, samozrejme s uvedením **tzv. derogačnej klauzuly**, ktorá bude obsahovať zrušovacie ustanovenie v tom zmysle, že vydaním nového školského poriadku sa ruší predchádzajúci školský poriadok vrátane všetkých jeho dodatkov.

Aby školský poriadok plnil svoje poslanie, musí byť vypracovaný v súlade s platnými všeobecne záväznými predpismi ako i predpismi a usmerneniami zriaďovateľa materskej školy.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti

Problematika vedenia plánu výchovno-vzdelávacej činnosti je podrobne rozpracovaná v kapitole č. 11.

Plán práce materskej školy

Plán práce materskej školy sa vypracúva na jeden školský rok, preto sa o ňom bežne hovorí aj ako o ročnom pláne práce. Je dokumentáciou, v ktorej sa rozpracúvajú koncepčné zámery na konkrétny školský rok.

Pri tvorbe plánu práce materskej školy sa vychádza z dispozícií obsiahnutých v Pedagogicko-organizačných pokynoch na daný školský rok, dosiahnutej úrovne výchovno-vzdelávacích výsledkov i dosiahnutých výsledkov a aktuálneho stavu v ostatných oblastiach činnosti materskej školy (kontinuálne vzdelávanie; personálne obsadenie; materiálo-technické vybavenie a pod.), aj zo záverov z kontrolnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie, výsledkov iných kontrol atď.).

Plán práce materskej školy má byť konkrétny, kontrolovateľný, adresný, vzájomne sa v jednotlivých oblastiach prelínajúci, nadväzujúci a doplňujúci (ide o prepojenosť všetkých jeho častí i príloh), stručný a splniteľný. Pretože vytýčené ciele a úlohy plnia všetci zamestnanci, mali by sa všetci podieľať na jeho tvorbe.

Ďalšia dokumentácia materskej školy vedená v súlade s § 9 ods. 4 vyhlášky o materskej škole:

Zápisnice z rokovania pedagogických rád a iných porád, metodických združení

Častým nedostatkom, s ktorým sa v praxi stretávame, je nedocenenie významu pedagogických rád a zaraďovanie takých tém do ich programu, ktoré by mali byť predmetom rokovania pracovných porád. Zápisnice majú byť jednoznačné, vecné, stručné, prehľadné.

Podrobnejšie je problematika vedenia zápisníc z pedagogických rád a metodických združení rozpracovaná v podkapitole č. 16. 1.

Správy z kontrolnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie

V prípade, že sa v konkrétnej materskej škole vykoná školská inšpekcia (komplexná, tematická, informatívna alebo následná), jej výsledky sú zaznamenané vo forme správy o výsledkoch inšpekčnej činnosti. Správu podpisujú školskí inšpektori, ktorí sa na inšpekcii zúčastnili, a riaditeľka kontrolovanej materskej školy po jej prerokovaní.

So zisteniami Štátnej školskej inšpekcie riaditeľka ďalej pracuje. Oboznámi s nimi všetkých pedagogických zamestnancov materskej školy a v prípade zistenia negatívnych skutočností, na pedagogickej rade sa prijímajú účinné opatrenia na ich odstránenie.

Ročný plán vnútornej kontroly

Kontrolnú činnosť v materských školách vykonáva riaditeľka školy, prípadne ňou poverení ďalší vedúci pedagogickí zamestnanci³.

Je zameraná na rôzne oblasti – výchovno-vzdelávaciu činnosť, hygienu, oblasť práce a miezd, hospodárenie, oblasť civilnej a požiarnej ochrany a ochrany zdravia atď.

Plán vnútornej kontroly vypracúva riaditeľka na jeden školský rok. Mal by obsahovať:

- analýzu kontrolnej činnosti za predchádzajúce obdobie,

³ Napr. zástupkyňa riaditeľky; zástupkyňa riaditeľa základnej školy s materskou školou pre materskú školu; zástupkyňa riaditeľky z alokovaného pracoviska atď. Kvôli prehľadnosti textu používame len pojem „riaditeľka“.

- ciele a zameranie vnútornej kontroly,
- rozdelenie úloh medzi vedúcich pedagogických zamestnancov materskej školy,
- postup kontroly (časový harmonogram).

Pri plánovaní a realizovaní vnútornej kontroly školy je potrebné mať na zreteli:

- čo chce kontrolovať (oblasti, ktoré budú predmetom kontroly)?
- prečo chceme konkrétnu oblasť kontrolovať (dôvod kontroly konkrétnej oblasti)?
- kto bude konkrétnu oblasť kontrolovať (osoba vykonávajúca vnútornú kontrolu školy v zmysle pracovného poriadku)?
- akým spôsobom sa bude kontrolovať (formy, metódy, prostriedky, nástroje kontroly)?
- ako sa výsledky kontroly spracujú (spôsob zaznamenania zistení z kontroly)?
- ako, kde a kedy budú zistenia prezentované (spôsob zverejnenia zistení z kontroly)?
- ako sa výsledky kontroly využijú (využitie zistení z kontroly pre ďalší rozvoj materskej školy)?

Podmienkou úspešnej kontroly je jej systematickosť, motivačný charakter, objektívnosť zistení a schopnosť vyvodiť jednoznačné, rozvoju materskej školy napomáhajúce závery a odporúčania, prípadne opatrenia.

Prehľad o usporiadaní denných činností v materskej škole (denný poriadok)

Denný poriadok materskej školy upravuje usporiadanie pravidelne sa opakujúcich denných činností v konkrétnej materskej škole.

Denný poriadok má byť: **pružný**, má **reagovať na potreby a záujmy detí**. Odborne a kvalifikovane zostavený denný poriadok poskytuje priestor na pokojný, bezpečný, zmysluplný a aktívny každodenný pobyt dieťaťa v materskej škole.

Pri usporiadaní denných činností sa musí/musia:

- zabezpečiť vyvážené striedanie rôznorodých činností (s dôrazom na vytvorenie bezstresového prostredia pre deti, učiteľky aj ostatných zamestnancov),
- dodržiavať zásady zdravej výživy,
- vytvárať dostatočný časový priestor na hru a učenie sa dieťaťa,
- dodržiavať presne stanovený čas na činnosti zabezpečujúce životosprávu.

V dennom poriadku sa striedajú:

- hry a hrové činnosti (môžu sa zaradiť aj viackrát denne dopoludnia i popoludní),
- pohybové a relaxačné cvičenia sa môžu zaradiť aj viackrát denne),
- pobyt vonku,
- odpočinok (rešpektuje sa aj potreba spánku niektorých detí),
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie).

Denný poriadok sa musí vždy prispôbiť podmienkam konkrétnej materskej školy.

Hodnotenia detí a zamestnancov materskej školy

Pod termínom „*hodnotenie detí*“ sa rozumejú napr. písomné záznamy o deťoch z pedagogickej diagnostiky, ale aj hodnotenia detí ako súčasť záznamov z hospitačnej činnosti.

Hodnotenia zamestnancov môžu byť súčasťou záznamov z hospitačnej činnosti (u pedagogických zamestnancov) alebo celkovo z kontrolnej činnosti (u pedagogických aj nepedagogických zamestnancov, prípadne aj u odborných zamestnancov ak v materskej škole pracujú). Môžu to byť aj iné hodnotenia pracovných výkonov zamestnancov, ktoré riaditeľke slúžia ako podklad pre každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré je riaditeľka povinná vykonávať.⁴

⁴ V súlade s § 5 ods. 2 písm. e) zákona č. 596/2003 Z. z.

Evidencia pracovného času zamestnancov

Odpracovanie stanoveného pracovného času sa eviduje spôsobom určeným v pracovnom poriadku zamestnávateľom.

Evidencia úrazov detí a zamestnancov

Táto evidencia sa vedie v súlade s platnými právnymi normami a pokynmi zamestnávateľa či zriaďovateľa.

Prehľad o rozsahu vyučovacej činnosti a odbornej spôsobilosti pedagogických zamestnancov

Nariadenie vlády SR č. 422/2009 Z. z., ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov určuje základný úväzok pedagogických zamestnancov vrátane riaditeľiek alebo zástupkýň riaditeľiek. V prehľade o rozsahu vyučovacej činnosti je uvedený konkrétny rozsah vyučovacej činnosti každého konkrétneho pedagogického zamestnanca materskej školy (vrátane riaditeľky, alebo aj asistenta učiteľky, ak v materskej škole pôsobí) **na jeden školský rok**. Riaditeľka je povinná mať spracovaný prehľad o tom, aké vzdelanie majú jej pedagogickí zamestnanci (vrátane nej samotnej, alebo aj asistenta učiteľky, ak v materskej škole pôsobí) a o tom, či spĺňajú kvalifikačné predpoklady⁵.

Plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov

Pri spracúvaní plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov musí riaditeľka prihliadať najmä na doterajšie vzdelanie a absolvované druhy ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov materskej školy, na zameranie materskej školy, na plnený školský vzdelávací program (na vzdelávaciu ponuku), na požiadavky učiteliek, aj na vzdelávacie ponuky inštitúcií, ktoré majú v súlade s platným právnym stavom oprávnenie poskytovať jednotlivé druhy kontinuálneho vzdelávania prostredníctvom akreditovaných vzdelávacích programov.

Východiskom pri spracovaní plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov sú potreby detí. Ak je, napr. do materskej školy prijaté dieťa s autizmom, a učiteľky doposiaľ neabsolvovali žiadne vzdelávanie poskytujúce im odborné kompetencie na prácu s takýmto dieťaťom, riaditeľka do plánu ďalšieho vzdelávania prednostne zaradí vzdelávanie učiteliek v danej oblasti. Alebo napr. ak sa na základe kontrolnej činnosti zistia nedostatky vo vykonávaní pedagogickej diagnostiky, zaradí aktuálne a prednostne vzdelávanie v tejto oblasti.

Organizáciu, obsah, rozsah, druhy, formy a ukončovanie kontinuálneho vzdelávania, atestácie, získavanie a počet kreditov a financovanie kontinuálneho vzdelávania ustanovuje vyhláška MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Dokumentácia spojená s organizovaním výletov, exkurzií, výcvikov, saunovania a iných aktivít

Materské školy v súlade s platným školským zákonom môžu organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a ďalšie aktivity len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom.

⁵ Kvalifikačné predpoklady pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov podľa druhu a typu školy alebo školského zariadenia sú uvedené v prílohe č. 1 vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Organizovanie týchto aktivít musí byť súčasťou plánu práce materskej školy. Každá z vyššie uvedených činností musí byť vopred dobre organizačne zabezpečená, musí sa o nej viesť písomná dokumentácia (bližšie ju spomíname v kapitole č. 19). Osobitosti vedenia dokumentácie, týkajúcej sa organizovania a realizovania školy v prírode upravuje vyhláška MŠ SR č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode, ktorá sa v primeranej miere vzťahuje aj na materské školy.

Evidencia pošty

Evidencia pošty sa vedie v súlade s pokynmi zriaďovateľa.

Prevádzkový poriadok školy

Každá materská škola musí v súlade s platným právnym stavom mať vypracovaný prevádzkový poriadok, ktorý musí byť schválený príslušným regionálnym úradom verejného zdravotníctva. Náležitosti, ktoré musí povinne obsahovať prevádzkový poriadok sú ustanovené v § 10 ods. 1 vyhlášky MZ SR č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež. Prevádzkový poriadok musí byť prístupný na vhodnom a viditeľnom mieste.

Pracovný poriadok zamestnancov

Povinnosť spracovať pracovný poriadok je ustanovená v § 84 zákona č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce v platnom znení ako aj v § 12 zákona č. 552/2003 Z. z. Pracovný poriadok **bližšie konkretizuje**, v súlade s právnymi predpismi, **ustanovenia zákonníka práce** podľa osobitných podmienok zamestnávateľa. **Pracovný poriadok je záväzný pre zamestnávateľa a pre všetkých jeho zamestnancov.** Nadobúda **účinnosť dňom, ktorý je v ňom určený, najskôr však dňom, keď bol u zamestnávateľa zverejnený.** Každý **zamestnanec** musí byť s pracovným poriadkom oboznámený. Pracovný poriadok musí byť každému zamestnancovi **prístupný.**

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR vydalo v súlade s § 14 ods. 6 písm. g) zákona č. 596/2003 Z. z. **vzorový pracovný poriadok ako pomôcku** na vypracovanie pracovného poriadku škôl a školských zariadení, ktoré sú zamestnávateľmi, a pre zriaďovateľov, ktorí sú zamestnávateľmi pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení. Tento vzorový Pracovný poriadok pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR pod číslom 2010-8851/18548:1-141. Je dostupný na stránke <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=6488>.

Evidencia inventára

Evidencia inventára sa vedie v súlade s platnými právnymi predpismi a v súlade s pokynmi zriaďovateľa.

Registratúrny poriadok

Registratúrny poriadok sa vedie v súlade s platnými právnymi predpismi a v súlade s pokynmi zriaďovateľa.

Okrem už uvedenej dokumentácie sa v materských školách vedie aj iná dokumentácia, ktorá nie je zadefinovaná ako súčasť ostatnej dokumentácie ani v školskom zákone, ani vo vyhláške o materskej škole. Patrí k nej:

Dochádzka detí

Dochádzka detí je dôležitým dokumentom triedy. Nachádza sa v nej zoznam prijatých detí do jednotlivých tried. Učiteľky každodenne zaznamenávajú do nej dochádzku jednotlivých detí. Počty detí prítomných v konkrétny deň sa zapisujú aj do triednej knihy.

K základnej dokumentácii o deťoch, ktorú spravidla vedie a eviduje riaditeľka materskej školy, patria aj:

- žiadosti zákonného zástupcu o prijatie dieťaťa do materskej školy spolu s potvrdením o zdravotnom stave dieťaťa (§ 3 ods. 3 vyhlášky o materskej škole),
- rozhodnutia o prijatí dieťaťa do materskej školy (§ 5 ods. 14 písm. a) zákona č. 596/2003 Z. z.),
- rozhodnutia o zaradení na adaptačný pobyt alebo diagnostický pobyt dieťaťa v materskej škole (§ 5 ods. 14 písm. b) zákona č. 596/2003 Z. z.),
- rozhodnutia o prerušení dochádzky dieťaťa (§ 5 ods. 14 písm. c) zákona č. 596/2003 Z. z.),
- rozhodnutia o predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania (§ 5 ods. 14 písm. d) zákona č. 596/2003 Z. z.),
- rozhodnutia o určení príspevku zákonného zástupcu dieťaťa na čiastočnú úhradu nákladov spojených s predprimárnym vzdelávaním (§ 5 ods. 13 písm. e) zákona č. 596/2003 Z. z.) – vydávajú ich len riaditeľky špeciálnych materských škôl,
- rozhodnutia o ukončení adaptačného vzdelávania pedagogických zamestnancov (§ 5 ods. 15 zákona č. 596/2003 Z. z.).

Súčasťou dokumentácie o deťoch sú ďalej, napr. aj:

- rozhodnutia o odklade plnenia povinnej školskej dochádzky, príp. o dodatočnom odklade plnenia povinnej školskej dochádzky, ktoré predkladajú rodičia (zákonní zástupcovia) dieťaťa riaditeľke materskej školy,
- písomné splnomocnenie na prevzatie dieťaťa z materskej školy,
- prihlášky na rôzne aktivity (krúžková činnosť, saunovanie, exkurzie atď.), informované súhlasy.

18. Doplnkové aktivity materskej školy

Viera Hajdúková – Jana Kimličková – Oľga Mitrová – Oľga Filáková
– Silvia Bošnovičová

V § 28 ods. 17 školského zákona je ustanovené, že: materská škola môže organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a ďalšie aktivity len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom.

Informovaný súhlas je **písomný súhlas fyzickej osoby**, v ktorom sa okrem jej vlastnoručného podpisu uvedie, že táto osoba bola riadne poučená o dôsledkoch jej súhlasu. **Obsah informovaného súhlasu vždy závisí od dôvodu, na ktorý sa požaduje.** Neexistuje žiadny vzorový informovaný súhlas. (Ukážku možnej podoby informovaného súhlasu nájdete v prílohe č. 11)

Na to, aby sa zákonný zástupca mohol slobodne rozhodnúť o tom, či dá súhlas s účasťou svojho dieťaťa na konkrétnych doplnkových aktivitách, sú pedagogickí zamestnanci materskej školy povinní oboznámiť ho so všetkými dôležitými informáciami súvisiacimi s plánovanou doplnkovou aktivitou, na ktorej sa predpokladá účasť konkrétneho dieťaťa.

Súhlas zákonného zástupcu musí byť dobrovoľný.

Riaditeľka materskej školy, alebo ňou poverený pedagogický zamestnanec sú povinní zákonného zástupcu informovať aj o možných rizikách spojených s účasťou jeho dieťaťa na plánovanej doplnkovej aktivite.

Informovaný súhlas môže byť individuálny, alebo hromadný. **Individuálny informovaný súhlas** je individuálny formulár, ktorý dáva zodpovedná osoba podpisovať zákonnému zástupcovi, napr. dieťaťa so zdravotným znevýhodnením (u ktorého sa predpokladá výskyt viacerých rizík spojených napr. s jeho účasťou na výlete alebo exkurzii).

Hromadný informovaný súhlas je formulár, ktorý obsahuje všetky potrebné informácie o priebehu a organizácii plánovanej doplnkovej aktivity, predpokladané riziká a spôsob ich riešenia. Hromadný informovaný súhlas obsahuje menný zoznam detí, ktoré sa zúčastnia na plánovanej doplnkovej aktivite a vlastnoručné podpisy zákonných zástupcov zúčastnených detí.

Pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športové výcviky (napr. lyžiarsky, plavecký, korčuliarsky) a ďalšie aktivity chápeme ako aktivity, ktoré **dopĺňajú výchovno-vzdelávaciu činnosť materskej školy a ich realizácia je možná len pri dodržaní určitých zásad a metodických postupov.**

Na pomenovanie týchto aktivít budeme používať spoločné pomenovanie **doplnkové aktivity**. Všetky **doplnkové aktivity sa v materskej škole môžu uskutočňovať len v súlade s plneným školským vzdelávacím programom**, sú jeho súčasťou a sú vopred plánované.

Doplnkové aktivity môžeme rozdeliť podľa frekvencie ich realizácie a dĺžky ich trvania ako aj podľa ich zamerania na:

- **jednorazové** – majú za cieľ tematicky nadviazať na realizáciu niektorej témy v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu – sú to napr. výlety a exkurzie,
- **trvajúce niekoľko dní za sebou** – majú za cieľ dať deťom základy niektorých špecifických kompetencií (súvisiacich napr. s rozvíjaním špeciálnych pohybových zručností detí) – patrí sem napr. plavecký výcvik, lyžiarsky výcvik, sánkarský výcvik, korčuliarsky výcvik, škola v prírode (ktorá môže mať za cieľ nielen pobyt detí v zdravom prírodnom prostredí ale jej organizovanie môže súvisieť aj s profiláciou a zameraním materskej školy – najčastejšie na rozvíjanie environmentálneho cítenia detí),
- **opakujúce sa v pravidelných intervaloch, štvrťročne, mesačne** – ich zaradenie súvisí s profiláciou a so zameraním materskej školy, deti na základe opakujúcich sa udalostí lepšie pochopia určité súvislosti, napr. Dni zdravia v materskej škole, Spieva celá materská škola, Trieda baví triedu, Deň matiek, výročia, atď.

Pri plánovaní a realizácii doplnkových aktivít **materská škola musí rešpektovať**:

- rozvojové možnosti a schopnosti detí,
- vnútorné aj vonkajšie podmienky materskej školy,
- požiadavky rodičov detí, ktoré materskú školu navštevujú.

Rodičia/zákonní zástupcovia musia byť oboznámení s plánom doplnkových aktivít na konkrétny školský rok. **Doplňkové aktivity** okrem školského vzdelávacieho programu **majú byť zakomponované aj v pláne práce školy na aktuálny školský rok**, v ktorom sú konkretizované termíny aj osoby zodpovedné za ich prípravu, realizáciu aj vyhodnotenie.

Pri realizácii doplnkových aktivít sa v materskej škole vyžaduje:

- dobrá organizácia každej doplnkovej aktivity,
- zapojenie a informovanie všetkých zamestnancov materskej školy (aj tých, ktorí nie sú priamo zainteresovaní na príprave, realizácii alebo vyhodnotení danej doplnkovej aktivity),
- presné rozdelenie zodpovednosti medzi zamestnancov a zodpovedné osoby, ktoré konkrétnu doplnkovú aktivitu realizujú,
- presné určenie miesta realizácie doplnkovej aktivity – ak sa realizuje spoločne pre niekoľko tried, určenie konkrétnej triedy,
- motivovanie detí,
- zabezpečenie dobrej atmosféry a pozitívnej klímy,
- dodržiavanie zásady primeranosti pri zaraďovaní doplnkových aktivít; niektoré doplnkové aktivity sú vhodné výlučne len pre deti 5 – 6-ročné, niektoré aj pre deti mladšie,
- zaistenie potrebných bezpečnostných a hygienických požiadaviek,
- spolupráca s odborníkmi (napr. pri realizácii športových výcvikov, oboznamovaní s cudzím jazykom, atď.), ktorí majú oprávnenie a spĺňajú kvalifikačné predpoklady na to, aby konkrétne doplnkové aktivity mohli zabezpečiť (napr. cudzie jazyky),
- včasné a presné informovanie rodičov/zákonných zástupcov o doplnkovej aktivite,
- v prípade spracúvania fotodokumentácie z doplnkových aktivít inou osobou ako rodičom/zákonným zástupcom, vyžiadanie súhlasu rodiča/zákonného zástupcu s fotografovaním detí a prípadným zverejnením fotodokumentácie z doplnkovej aktivity, napr. na webovej stránke materskej školy alebo v rôznych médiách.

Pri činnostiach, ktoré sa vykonávajú ako súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy a ktoré si vyžadujú zvýšený dozor a patria k doplnkovým aktivitám materskej školy, riaditeľka v súlade s § 7 ods. 6 vyhlášky o materskej škole zabezpečí počet pedagogických zamestnancov takto:

- a) na plavecký výcvik je najviac osem detí na jedného pedagogického zamestnanca,
- b) na lyžiarsky výcvik¹ je najviac desať detí na jedného pedagogického zamestnanca,
- c) pri saunovaní je najviac desať detí na jedného pedagogického zamestnanca,
- d) v škole v prírode je počet detí podľa vyhlášky o škole v prírode,
- e) na výletoch a exkurziách je potrebný dozor dvoch pedagogických zamestnancov a jednej poverenej plnoletej osoby s počtom detí podľa § 28 ods. 10 zákona.

18. 1 Škola v prírode

Úbytok telesnej aktivity, zvyšujúce sa nároky na psychiku, aj takto by sme mohli charakterizovať súčasný spôsob života dnešných detí. Znižuje sa telesná zdatnosť detí, zhoršuje sa ich zdravotný stav, zvyšuje sa výskyt porúch pozornosti, nesústredenosť,

¹ Takýto istý počet detí platí aj na realizáciu korčuľarskeho výcviku.

zvýšený je výskyt stresu, obezity. Jedným z riešení, ktoré napomáha eliminovať uvedené negatívne javy, je organizovanie **pobytov v škole v prírode**. Vplyv prírodného prostredia, aktívny pohyb v prírode, spojenie pohybu s poznávaním a emocionálnymi zážitkami predurčuje pobyt v škole v prírode na popredné miesto z hľadiska pozitívneho účinku na organizmus dieťaťa.

Pobyt v škole v prírode je zámerný, plánovaný a cieľavedomý pobyt detí v prírodnom prostredí. Prostredníctvom rôznych metód a foriem výchovno-vzdelávacej činnosti v prírodnom prostredí sa počas pobytu v škole v prírode uspokojujú zdravotné, pohybové, poznávacie, emocionálne ale aj kultúrne potreby detí.

Vyhláška o škole v prírode² ustanovuje vysielanie detí do školy v prírode a určuje, že v prípade, ak nie je materská škola právnickou osobou, deti vysielajú zriaďovateľ, ak je materská škola právnickou osobou, vysielajú ich riaditeľka materskej školy. V ďalšom texte kvôli zjednodušeniu používame legislatívnu skratku „vysielajúca organizácia“.

Do školy v prírode sa prednostne vysielajú deti z oblastí, v ktorých znečistené prostredie nepriaznivo vplyva na zdravie ich organizmu, a to spravidla raz za školský rok. Nie je vylúčená ani možnosť, že tie isté deti absolvujú pobyt v škole v prírode aj viackrát v priebehu školského roka.

Výchovno-vzdelávacia činnosť materskej školy v škole v prírode sa uskutočňuje **prevažne v prírode**, pričom **sa prihliada na aktuálne poveternostné podmienky**. Je zameraná najmä na environmentálnu výchovu, estetickú výchovu, telovýchovnú a rekreačnú činnosť s využitím netradičných metód a foriem práce. Výchovno-vzdelávacia činnosť materských škôl sa uskutočňuje podľa **plánu výchovno-vzdelávacej činnosti**.

Pobyt detí v škole v prírode môže trvať najviac 14 kalendárnych dní, z toho je 10 pracovných dní.

Počet detí a pedagogických zamestnancov, ktorí sa vysielajú do školy v prírode, upravuje vyhláška o škole v prírode.

Ak je v škole v prírode pre deti materských škôl organizovaný lyžiarsky výcvik, na aktivitách v rámci lyžiarskeho výcviku je najviac desať detí na jednu učiteľku.

Ak je v rámci pobytu detí v škole v prírode organizovaný plavecký výcvik, na jednu učiteľku plaveckého výcviku je najviac osem detí.

Ak učiteľky vysielané do školy v prírode nemôžu inak zabezpečiť starostlivosť o vlastné dieťa vo veku od troch do pätnástich rokov, vysielajúca organizácia im **môže umožniť** pobyt vlastného dieťaťa v škole v prírode spolu s nimi.

Pred uskutočnením školy v prírode riaditeľka vysielajúcej materskej školy v súlade s vyhláškou o škole v prírode:

- a) zabezpečí písomný súhlas zriaďovateľa na uskutočnenie školy v prírode,
- b) zabezpečí súhlas príslušného orgánu verejného zdravotníctva na organizovanie školy v prírode v objekte³,
- c) vydá písomný súhlas na organizovanie školy v prírode,
- d) vypracúva pracovnú náplň zdravotníka,

² Vyhláška MŠ SR č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode.

³ Tento objekt musí spĺňať podmienky ustanovené zákonom č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

- e) poverí funkciou pedagogického vedúceho školy v prírode z radov vysielaných učiteliek; ak sú do školy v prírode vysielané deti z viacerých škôl, riaditeľ poverí funkciou pedagogického vedúceho z vysielajúcej školy s najvyšším počtom detí,
- f) vypracúva harmonogram práce nadčas učiteliek,
- g) zabezpečí výchovu a vzdelávanie v inej triede pre deti, ktorí sa nevysielajú do školy v prírode,
- h) schváli plán organizačného zabezpečenia školy v prírode.

Riaditeľka materskej školy, ktorá nie je právnickou osobou predkladá svojmu zriaďovateľovi na schválenie:

- súhlas príslušného orgánu verejného zdravotníctva na organizovanie školy v prírode v objekte,
- písomný súhlas riaditeľky na organizovanie školy v prírode,
- pracovnú náplň zdravotníka,
- poverenie funkciou pedagogického vedúceho školy v prírode z radov vysielaných učiteliek,
- harmonogram práce nadčas pedagogických zamestnancov.

Riaditeľka materskej školy, ktorá nie je právnickou osobou je povinná prerokovať so zriaďovateľom plán organizačného zabezpečenia školy v prírode, ktorý vypracuje pedagogický vedúci školy v prírode.

K povinným náležitostiam plánu organizačného zabezpečenia školy v prírode patrí:

- a) názov a adresa vysielajúcej materskej školy,
- b) miesto a čas konania školy v prírode s uvedením jej presnej adresy,
- c) menný zoznam zamestnancov vrátane zdravotníka, ktorí sú vyslaní do školy v prírode, a ich pracovné zaradenie s vyznačením počtu interných a externých zamestnancov materskej školy⁴,
- d) pracovné náplne zamestnancov, časový harmonogram služieb zamestnancov vrátane nočných služieb,
- e) počet tried a počet detí v triedach,
- f) menný zoznam detí s uvedením základných informácií o deťoch, najmä presnú adresu bydliska, telefónny kontakt na zákonných zástupcov, dôležité informácie o individuálnych potrebách dieťaťa,
- g) zabezpečenie bezpečnej dopravy vrátane základných údajov o dopravcovi a presného odchodu do školy v prírode a príchodu späť,
- h) finančné zabezpečenie a spôsob úhrady školy v prírode,
- i) plán výchovno-vzdelávacej činnosti,
- j) denný poriadok materskej školy, ktorý zohľadňuje špecifické podmienky školy v prírode,
- k) písomný informovaný súhlas zákonného zástupcu s vyslaním dieťaťa do školy v prírode,
- l) vyhlásenie zákonného zástupcu o bezinfekčnosti okolia dieťaťa.

Vyhláška o škole v prírode ukladá zákonnému zástupcovi dieťaťa povinnosť pedagogickému vedúcemu školy v prírode pred odchodom na základe písomného potvrdenia odovzdať doklad o zdravotnom poistení dieťaťa a doklad o zdravotnej spôsobilosti dieťaťa v súlade s vyhláškou MZ SR č. 526/2007 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách na zotavovacie podujatia.

⁴ Do školy v prírode môžu byť vyslaní aj zamestnanci, ktorí nie sú internými zamestnancami materskej školy; využije sa to najmä vtedy, ak by vyslaním ustanoveného počtu pedagogických zamestnancov s jednou triedou mohla nastať situácia, že so zvyšnými pedagogickými zamestnancami nie je možné zabezpečiť plynulosť výchovy a vzdelávania ostatných detí, ktoré nie sú vyslané do školy v prírode.

Pobyt detí v škole v prírode plní zdravotné, výchovné aj vzdelávacie poslanie:

- zdravotné poslanie – pobyt v škole v prírode rozvíja psychomotoriku, fyzickú zdatnosť, posilňuje odolnosť detí voči negatívnym civilizačným vplyvom,
- výchovné poslanie – pobyt v škole v prírode posilňuje formovanie morálno-vôľových a charakterových vlastností detí, pozitívnych postojov k sebe samému, k ostatným ľuďom, k prírode,
- vzdelávacie poslanie – pobyt v škole v prírode umožňuje viacmyslové poznávanie regiónu, lokality, životného prostredia, kultúrno-historických pamiatok, či spoločenského života.

Pred realizáciou pobytu v škole v prírode je potrebné:

- zabezpečiť výber vhodnej lokality (preštudovať dostupnú literatúru o lokalite – mapy, turistický sprievodca, prírodné krásy, dejiny, flóra, fauna, atď.), osobne sa oboznámiť s prostredím, terénom, získať informácie o objekte, v ktorom sa škola v prírode bude realizovať,
- zabezpečiť personálne obsadenie – pedagogickí zamestnanci, zdravotník,
- zabezpečiť bezpečnú dopravu (pokiaľ sa to dá, zmluvnú dopravu),
- zabezpečiť finančné krytie pobytu v škole v prírode,
- zabezpečiť nevyhnutné materiálne technické vybavenie,
- vypracovať plán organizačného zabezpečenia školy v prírode,
- vypracovať plán výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorý bude korešpondovať s cieľmi školy v prírode, bude rešpektovať prostredie, v ktorom sa škola v prírode uskutočňuje (interiér aj exteriér), ročné obdobie,
- informovať rodičov/zákonných zástupcov o organizačnom, obsahovom, materiálnom, ekonomickom, zdravotnom a hygienickom zabezpečení školy v prírode,
- skompletizovať dokumentáciu o deťoch (menný zoznam, základné informácie o deťoch, informovaný súhlas zákonných zástupcov, vyhlásenie o bezinfekčnosti okolia dieťaťa),
- zabezpečiť primerané vystrojenie pre deti.

Počas pobytu v škole v prírode je potrebné, aby:

učiteľky:

- dodržiavali bezpečnostné pravidlá – upozorniť deti na dodržiavanie bezpečnostných opatrení, zabezpečiť bezpečnú prepravu detí, priebežne kontrolovať počet detí, označiť deti farebnými šiltovkami, reflexnými vestami, pásmi, kontrolovať výstroj detí (oblečenie, pokrývku hlavy, obuv), pozorovať deti (symptómy chladu, prehriatia),
- oboznámili deti so školským poriadkom školy v prírode,
- oboznámili deti s vnútorným zariadením budovy, naučiť ich orientovať sa v nej,
- oboznámili deti s okolitým prostredím,
- dodržiavali psychohygienu, nepreťažovali deti,
- rešpektovali rozvojové možnosti a schopnosti detí, vekové zvláštnosti a individuálne osobitosti detí,
- sledovali počasie, v prípade náhlych, neočakávaných zmien situačne zmenili, ukončili aktivitu.

deti:

- dodržiavali školský poriadok školy v prírode,
- dodržiavali pravidlá slušného a kultúrneho správania sa v objekte, v prírodnom prostredí,
- zaobchádzali primeraným spôsobom so zariadením,
- dodržiavali pokyny učiteliek, nevzdľaľovali sa od ostatných detí.

Pri realizácii aktivít v škole v prírode učiteľka:

- má jasný cieľ,
- má dôkladne zmapovaný terén, presvedčí sa o jeho vhodnosti,

- vyberá miesta bohaté na podnety, prírodné javy,
- dôsledne si pripravuje pomôcky, ich počet prispôsobuje počtu detí,
- oboznamuje deti s výchovno-vzdelávacími cieľmi, ktoré budú plniť/dosahovať,
- výchovno-vzdelávacie ciele prispôsobuje rozvojovým možnostiam a schopnostiam detí,
- výchovno-vzdelávacie ciele plánuje tak, aby deti boli aktívnymi aktérmi vzdelávania/učenia sa v prírode,
- dáva priestor deťom na prípravu denníka pozorovateľa, záznamových hárkov, atď.,
- učí deti pozorovať prírodné úkazy, všímať si súvislosti,
- pozoruje deti, má ich pod trvalým dohľadom,
- motivuje deti k aktivitám, bádaniu, experimentovaniu, objavovaniu, nepotláča ich iniciatívu, tvorivosť,
- poskytuje deťom objektívnu a konštruktívnu spätnú väzbu, priebežne ju získava aj od detí.

Pri realizácii aktivít v škole v prírode dieťa:

- poznáva, experimentuje, báda, objavuje, pozoruje javy, predmety v prirodzených situáciách,
- vníma prostredie všetkými zmyslami,
- manipuluje s predmetmi (najmä s prírodninami),
- zaznamenáva pozorované,
- diskutuje, premýšľa, hľadá príčiny, súvislosti,
- plní/dosahuje stanovené ciele individuálne, v skupine, s celou triedou,
- orientuje sa v prírode (podľa plánu, mapy),
- hodnotí, prezentuje záznamy, nazbieraný materiál,
- kooperuje a spolupracuje s ostatnými deťmi a s učiteľmi/kami,
- zaujíma hodnotiace stanoviská.

Po skončení pobytu v škole v prírode je potrebné:

- zhodnotiť dosiahnutie naplánovaných výchovno-vzdelávacích cieľov,
- získať spätnú väzbu od každého dieťaťa vhodnou a rozvojovým možnostiam a schopnostiam detí primeranou formou,
- vypracovať komplexnú hodnotiacu správu o škole v prírode obsahujúcu odporúčania, opatrenia, návrhy na zlepšenie, skvalitnenie a jej obohatenie,
- vyúčtovať všetky náklady súvisiace s pobytom v škole v prírode.

Škola v prírode poskytuje možnosti zmysluplne využívať prostredie prostredníctvom: vychádzok, pohybových aktivít, turistických vychádzok, psychomotorických, orientačných a kooperatívnych hier, otužovania.

Vychádzky – poskytujú dieťaťu priestor na pozorovanie javov, predmetov v prirodzených situáciách, pomáhajú mu prostredníctvom priameho pozorovania objavovať a nachádzať nové a nepoznané skutočnosti, sú podnetmi na premýšľanie a konštruovanie nových poznatkových štruktúr.

Pohybové aktivity – pomáhajú rozvíjať základné pohybové schopnosti (rýchlosť, obratnosť, silu, vytrvalosť a celkovo pohyblivosť), rozvíjajú nervovo-svalovú koordináciu, zdokonaľujú postreh, zmyslové vnímanie, poskytujú dieťaťu priestor na sebauplatnenie.

Turistické vychádzky – pozitívne vplyvajú na psychomotorický a sociálno-emocionálny rozvoj osobnosti detí, sú prostriedkom prevencie srdcovo-cievnych a nervových ochorení, upevňujú zdravie, zvyšujú telesnú a psychickú zdatnosť detí.

Psychomotorické hry – poskytujú tesné spojenie psychického a motorického prežívania, podporujú schopnosť diferencovane vnímať tóny, farby, tvary, materiály, telesné pocity, odstraňujú agresivitu a napätie.

Orientačné hry – pomáhajú rozvíjať orientačné schopnosti detí, upevňujú priateľské vzťahy medzi deťmi, súdržnosť, ochotu pomôcť, poradiť si navzájom, rozvíjajú pozitívne myslenie detí.

Kooperatívne hry – poskytujú deťom vzájomnú interakciu, eliminujú strach zo zlyhania a pocity menejcennosti, posilňujú sebadôveru a pocit osobnej hodnoty, rozvíjajú schopnosť oceňovať a tolerovať druhých.

Otužovanie detí v prírode – prispieva k rozvoju schopnosti adaptovať sa na rôzne poveternostné podmienky, chráni organizmus dieťaťa pred nepriaznivými vonkajšími vplyvmi, pozitívne vplyva na morálno-vôľové a charakterové vlastnosti dieťaťa, je predpokladom pre vznik trvalých návykov ochrany vlastného zdravia.

Ukážka námetov na realizáciu školy v prírode v rôznych ročných obdobiach je uvedená v prílohe č. 11.

18. 2 Výlety a exkurzie v materskej škole

Výlety aj exkurzie patria z hľadiska bezpečnosti a ochrany zdravia detí, ale aj dospelých osôb vykonávajúcich počas nich dozor, k veľmi náročným a v podstate dosť rizikovým aktivitám. Preto je ich organizovanie **možné a prípustné len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom**.

Informované súhlasy zákonných zástupcov sa zakladajú do dokumentácie spojenej s organizovaním výletov, exkurzií (hromadný informovaný súhlas), prípadne aj do osobného spisu dieťaťa (individuálny informovaný súhlas).

Informovaný súhlas, ktorý sa vyžaduje pri organizovaní výletu, predpokladá aj to, že nie všetci rodičia budú súhlasiť s účasťou svojich detí na výlete. **Pre deti, ktorých rodičia nesúhlasia s ich účasťou na výlete, musí materská škola zabezpečiť náhradný program, prípadne sa dohodne s rodičmi (najmä v jednotriednej materskej škole), že deti nechajú doma.**

18. 2. 1 Organizovanie výletov

Aj keď to vyhláška o materskej škole taxatívne neustanovuje, **odporúča sa, aby sa výlety v materskej škole organizovali spravidla pre 5 – 6-ročné deti** (súvisí to s ochranou ich zdravia a s bezpečnosťou). Nevylučuje sa ani možnosť účasti mladších detí na výlete (najmä v jednotriedných materských školách). Vyžaduje si to ale **zvýšenú pozornosť venovať zabezpečeniu väčšieho počtu osôb sprevádzajúcich deti**.

Výlet je súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy a preto **sa smie organizovať len na základe plánu práce školy**. Organizovanie výletov v materskej škole **nesmie byť náhodné**. Výlety je potrebné vopred plánovať, dôsledne premyslieť miesto výletu, spôsob dopravy, zabezpečenie dozoru atď.

Príprava na výlet môže byť vhodným námetom na výchovno-vzdelávaciu činnosť v triede. Učiteľky deti vopred oboznámia s miestom konania výletu a na samotnom výlete si deti na základe vlastného zážitku overujú rozdiely medzi ich predstavami a realitou.

Výlet je veľmi dobrým prostriedkom na upevnenie vzájomných vzťahov učiteliek s rodičmi detí.

Výlet plní:

- **výchovno-vzdelávaciu funkciu** – je doplnkovou aktivitou pravidelnej dennej výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole,
- **oddychovú a relaxačnú funkciu**.

Vzhľadom na osobitosti predprimárneho vzdelávania ako aj osobitosti detskej psychiky a fyziologické osobitosti detí predškolského veku, sa **výlet** v materskej škole organizuje len **v trvaní jedného dňa**. Môže sa realizovať aj ako **poldenný**. **Pri plánovaní výletu** je potrebné **zohľadňovať bezpečnostné** ale aj **psychohygienické potreby detí**.

Výlet organizuje riaditeľkou materskej školy poverená učiteľka (len v ojedinelých prípadoch ho organizuje samotná riaditeľka). Učiteľka riaditeľkou poverená zorganizovať výlet, organizačne zabezpečuje prípravu aj priebeh výletu vrátane **povinného poučenia zúčastnených osôb a detí o bezpečnosti a ochrane zdravia**. **Súčasťou prípravy na výlet** je aj **vyžiadanie si informovaného súhlasu** zákonných zástupcov – individuálneho, alebo hromadného.

Na výletoch a exkurziách je potrebný dozor dvoch učiteliek a jednej poverenej plnoletej osoby s počtom detí podľa § 28 ods. 10 školského zákona. **Na jednu dospelú osobu by** tak na výlete **nemalo pripadať viac ako 7 – 8 detí (ideálne je 6 max. 7 detí)**, najmä kvôli bezpečnosti detí počas prepravy dopravným prostriedkom (autobusom, vlakom).

Napriek tomu, že vyhláška o materskej škole umožňuje na výlet **použiť aj verejnú dopravu**, **odporúča sa** pri plánovaní výletov veľmi dobre premyslieť spôsob dopravy a **uprednostniť zmluvnú prepravu**, vyhradenú len na účely výletu.

V záujme ochrany detí ako aj ostatných zúčastnených na výlete sa **odporúča, aby boli všetci poistení pre prípad úrazu**.

Učiteľka poverená organizovaním výletu má mať dobré organizačné schopnosti. Organizovaním výletu môže riaditeľka materskej školy poveriť napr. triednu učiteľku z triedy, z ktorej sa deti zúčastnia na výlete. Poverená učiteľka predkladá riaditeľke **v dostatočnom časovom predstihu** písomnú informáciu o organizačnom, materiálno-technickom a personálnom zabezpečení výletu. **Odporúča sa**, aby sa výlet uskutočnil **len po schválení tejto písomnej informácie – plánu organizačného, materiálno-technického a personálneho zabezpečenia výletu**.

Odporúča sa, aby plán organizačného, materiálno-technického a personálneho zabezpečenia výletu obsahoval:

- miesto výletu,
- termín konania výletu,
- počet účastníkov (detí a dospelých osôb – z toho učiteliek, príp. iných zamestnancov materskej školy alebo rodičov),
- meno zodpovedného organizátora výletu,
- miesto a hodinu zrazu, odchodu a návratu,
- predpokladanú trasu a spôsob dopravy,
- program (konkrétny obsah a zameranie výletu),
- materiálno-technické podmienky zabezpečenia výletu,
- spôsob zabezpečenia stravovania detí počas výletu,
- bezpečnostné opatrenia.

Na výlete sa môžu zúčastniť iba deti, ktorých zdravotný stav zodpovedá podmienkam a programu výletu.

Nevyhnutnou podmienkou schválenia plánu organizačného, materiálno-technického a personálneho zabezpečenia výletu je aj **preukázanie zabezpečenia teplého obeda pre deti. Bez splnenia tejto podmienky riaditeľka uskutočnenie výletu nesmie dovoliť.**

Poverená učiteľka **pred uskutočnením výletu oboznámi** všetkých účastníkov s programom a organizačnými pokynmi týkajúcimi sa výletu, informuje aj o prípadných požiadavkách na oblečenie alebo obuv a ostatnú výstroj (pršíplášte, náhradné oblečenie, plavky atď.) detí ale aj dospelých osôb.

Všetky dospelé osoby zúčastnené na výlete, a tiež deti, musia byť **poučené o bezpečnosti a ochrane zdravia. Písomný záznam o tomto poučení**, ktorý vyhotoví poverená učiteľka, **musia dospelé osoby potvrdiť svojím podpisom.**

Finančné náklady spojené s výletom sa uhrádzajú z finančných prostriedkov získaných od rodičov/zákonných zástupcov, prípadne od sponzorov.

Pri výbere miesta konania výletu sa prihliada na oprávnené záujmy detí a zákonných zástupcov. **Vzdialenosť miesta výletu** nemá byť príliš veľká – **odporúča sa maximálne 100 – 150 kilometrov od materskej školy. Program výletu nemá byť príliš preplnený/predimenzovaný**, aby sa naplnila oddychovo-relaxačná funkcia výletu.

Výlet **je možné a prípustné organizovať**, okrem informovaného súhlasu zákonného zástupcu dieťaťa, **len po dohode so zriaďovateľom**. Dohoda so zriaďovateľom **je nevyhnutná** z toho dôvodu, že učiteľky, prípadne ďalší zamestnanci materskej školy, ktorí sa zúčastňujú na výlete, vykonávajú prácu mimo obvyklého miesta výkonu práce a preto sa ich účasť na výlete chápe ako pracovná cesta, na ktorej sa zúčastňujú na základe podpísaného cestovného príkazu.

Ak výlet organizuje materská škola, ktorá nemá právnu subjektivitu, cestovné príkazy zamestnancom materskej školy podpisuje poverený zástupca zriaďovateľa – zamestnávateľa.

Ak výlet organizuje materská škola s právnou subjektivitou, cestovné príkazy zamestnancom podpisuje riaditeľka a riaditeľke poverený zástupca zriaďovateľa – zamestnávateľa.

Oblíbeným miestom výletov detí predškolského veku bývajú zoologické záhrady, alebo hrady a zámky, arboréta. O mieste výletu rozhoduje materská škola v spolupráci s rodičmi/zákonnými zástupcami.

Výlet organizovaný materskou školou sa realizuje spravidla v pracovných dňoch.

V praxi sa stretávame aj so situáciou, že výlet organizuje rodičovské združenie a učiteľky prizýva, aby sa na výlete zúčastnili.

Výlet organizovaný rodičovským združením, sa realizuje spravidla v dňoch pracovného voľna alebo pracovného pokoja. Takýto výlet nemožno chápať ako aktivitu dopĺňajúcu výchovno-vzdelávaciu činnosť materskej školy, ale ako aktivitu rodičov, ktorej cieľom je, okrem iného, aj upevňovanie neformálnych vzťahov rodičov/zákonných zástupcov s materskou školou.

Pri výlete organizovanom rodičmi je za jeho organizáciu, za bezpečnosť zúčastnených ako aj za materiálno-technické a personálne zabezpečenie a za dopravu zodpovedný organizátor – rodičovské združenie.

18. 2. 2 Organizovanie exkurzií

Exkurzie, z hľadiska didaktiky, patria k organizačným formám výchovy a vzdelávania najmä pri výchove a vzdelávaní 5 – 6-ročných detí. Exkurzie ale možno organizovať aj s mladšími deťmi, no vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti mladších detí, je veľmi dôležitý ich obsah ako aj správne vybrané miesto ich konania.

Exkurzia trvá maximálne 1 – 2 hodiny a realizuje sa spravidla ako súčasť dopoludňajšej výchovno-vzdelávacej činnosti. Vzhľadom na konkrétne podmienky materských škôl, **nie je vylúčené ani uskutočnenie exkurzie v popoludňajších hodinách.**

Exkurzia sa realizuje predovšetkým v prostredí mimo materskej školy. Svojim obsahom úzko súvisí s obsahom výchovy a vzdelávania realizovaným v materskej škole. **Exkurzia súvisí s obsahom učebných osnov školského vzdelávacieho programu.** Dopĺňa a rozširuje skúsenosti, poznatky a kompetencie detí.

Z hľadiska obsahu výchovy a vzdelávania, teda z hľadiska učiva rozlišujeme exkurzie na:

- **tematické**, vzťahujúce sa napr. na obsah konkrétnej témy/podtémy a
- **komplexné**, vzťahujúce sa na viacero tém/podtém, prípadne na celý obsahový celok/projekt.

Exkurzie sú súčasťou učebných osnov školského vzdelávacieho programu ako jedna zo stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti. V praxi sa môže stať, že exkurzia bude súčasťou každého obsahového celku/projektu učebných osnov konkrétneho školského vzdelávacieho programu. Takto začlenené exkurzie budú súčasťou akéhosi **vyvrcholenia** plnenia výkonových štandardov (špecifických cieľov) z konkrétneho obsahového celku/projektu. Takúto exkurziu môžeme nazvať **záverečná exkurzia**.

Exkurzia sa ale nemusí zaraďovať len na záver obsahového celku/projektu, môže sa zaradiť aj na začiatku plnenia výkonových štandardov (špecifických cieľov) obsiahnutých v konkrétnom obsahovom celku/projektu. V takomto prípade ju môžeme nazvať **úvodná exkurzia**. Cieľom úvodnej exkurzie je zhromaždiť učebný materiál, pomôcky, námety, ktoré sa budú využívať vo výchovno-vzdelávacej činnosti pri plnení výkonových štandardov (špecifických cieľov) konkrétneho obsahového celku/projektu, prípadne niektorých tém/podtém v rámci neho.

Exkurzia umožňuje deťom spoznávať javy, činnosti a predmety v reálnom, pôvodnom, originálnom prostredí, **je** teda **súčasťou skúsenostného, zážitkového aktívneho sociálneho učenia.**

Miesto konania exkurzie, vzhľadom na jej časové trvanie, **nemá byť veľmi vzdialené.** Na exkurzie sa vyberajú miesta a objekty, ktoré sa nachádzajú blízko sídla materskej školy. Obvyklými miestami konania exkurzií bývajú:

- knižnice,
- základné školy,
- základné umelecké školy,
- divadlá,
- dopravné ihriská,
- zoologické záhrady,
- rušňové depá,
- lodenice,
- parky alebo arboréta,

- lesy a lúky,
- zvieracie obory (pokiaľ na nachádzajú v blízkom okolí materskej školy) atď.

Pred uskutočnením exkurzie sa musí veľký dôraz klásť na premyslenie jej cieľa a obsahu. Miesto, kde sa exkurzia uskutoční, musia učiteľky organizujúce exkurziu, dobre poznať. Pri plánovaní exkurzie je veľmi dôležité, aby mala pozitívny vplyv na rozvoj osobnosti detí. **Dôležité je vopred si premyslieť všetky okolnosti ovplyvňujúce realizáciu exkurzie a spracovať plán realizácie exkurzie a jej priebeh.**

Plán exkurzie môže obsahovať:

- miesto exkurzie,
- termín konania exkurzie,
- cieľ exkurzie a program,
- počet detí zúčastnených na exkurzii,
- meno zodpovedného organizátora exkurzie,
- spôsob dopravy.

V závislosti od vopred premysleného programu, má počas exkurzie hlavnú rolu učiteľka, alebo sprievodca (z navštívenej inštitúcie).

Obsah exkurzie, ako aj **použité metódy**, musia zodpovedať rozvojovým možnostiam a schopnostiam detí. **Výklad**, ktorý je nevyhnutnou súčasťou exkurzie, **nesmie byť dlhý**, náročný vzhľadom na úroveň vnímania a úroveň a rozsah poznatkov, návykov, zručností a postojov detí. Počas exkurzie **sa odporúča využívať** najmä **interaktívne výchovno-vzdelávacie metódy podporujúce zážitkové, skúsenostné aktívne sociálne učenie detí.**

Zážitky, poznatky a skúsenosti získané a osvojené deťmi počas exkurzie sú bohatým učebným zdrojom, ktorý erudované učiteľky využijú v ďalšom osobnostnom rozvoji detí.

Pri organizovaní exkurzií je potrebné dodržiavať **bezpečnostné podmienky ako pri realizácii vychádzky**, t. j. jedna učiteľka nemôže mať na exkurzii viac ako 20 detí od štyroch do piatich rokov alebo 22 detí starších ako päť rokov (t. j. detí vo veku 5 – 6 a viac rokov).

O plánovanej exkurzii sú učiteľky povinné **informovať riaditeľku materskej školy**. Každá materská škola je **povinná viesť dokumentáciu spojenú s organizovaním exkurzií.**

Exkurziu v materskej škole možno organizovať len **s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom.**

Pre deti, ktoré sa na exkurzii nemôžu zúčastniť (zákonní zástupcovia nepodpísali informovaný súhlas), materská škola zabezpečí náhradný program a primeraný dozor nad ich bezpečnosťou.

Ukážka plánu exkurzie je uvedená v prílohe č. 12.

18. 3 Saunovanie v materskej škole

Sauna je fínske slovo, označujúce **dom s možnosťou parného kúpeľa, v ktorom je vzduch ohrievaný pecou, s možnosťou kúpania striedaním teplej a studenej vody.** (Pospíchal, 1986)

Saunovanie detí je veľmi účinnou **formou otužovania**, pri ktorej sa deti otužujú vzduchom a vodou. Kombináciou týchto dvoch faktorov **má vynikajúce liečebno-preventívne** (pri liečbe recidivujúcich (opakujúcich sa) chorôb dýchacích ciest a pľúc u detí) **a hygienické účinky.**

Deti, ktoré chodia pravidelne do sauny, bývajú menej choré. **Saunovanie upevňuje sebavedomie** detí, **posilňuje** ich **vôľové vlastnosti**, **rozhodnosť**, **húževnatosť**, **smelosť**. Významne **obohacuje prostredie**, v ktorom deti žijú, vychovávajú sa, prípadne liečia.

Teplotná efektivita, najmä rovnomernosť teplotného spádu a subjektívne pocity pri prehrievaní sú rôzne **v závislosti od polohy tela** na lavici v saune. Pri polohe v ľahu závisí od výšky lavice od podlahy sauny a prehrievanie je rovnomerné. V sede je teplotný gradient nerovnomerný, teplotný spád je až 40 – 50 °C medzi teplotou vo výške hlavy a vo výške nôh a prehrievanie je nerovnomerné.

Okrem polohy tela je dôležitá **dĺžka pobytu v saune**: u detí podľa veku má byť maximálne 3,5 – 8 minút. (Adler, 1982; Turunen, 1956; Venho, 1958)

V saune sa vzduch prehriatím zrieduje (zodpovedá výške 1 500 až 2 500 m. n. m.), pravdepodobne dochádza k zmenám parciálneho tlaku kyslíka, ako väzby kyslíka a hemoglobínu. **Pri saunovaní detí predškolského veku sú nežiaduce aerosolové prímеси vzduchu**, ktoré zaťažujú saunujúceho zápachom, prípadne pôsobia alergizujúco. **Ochladzovanie** sa uskutočňuje **vzduchom, sprchovaním chladnejšou vodou, ponorom v bazéniku a v zime i váľaním sa v snehu**. Teplota vody sa pohybuje medzi 3 – 20 °C. (Matej a kol., 2005)

Saunovanie sa odporúča/je vhodné pre deti:

- zdravé, s ktorými sa cvičí, behá, pláva, športuje a pod.,
- s recidivujúcimi (opakujúcimi sa) zápalmi horných dýchacích ciest v pokojovom medziobdobí,
- s bronchiálnou astmou (t. j. v štádiu bez záchvatov),
- s chronickými ochoreniami v štádiu pokoja,
- s juvenilným akné,
- s ekzémom, psoriázou,
- s postihnutím väzivového tkaniva.

Saunovanie sa neodporúča/nie je vhodné pre deti s/so:

- akútnym horúčkovitým ochorením, či zhoršeným chronickým ochorením sprevádzaným prejavmi aktivizácie choroby,
- astmatickými stavmi (opakujúca sa a neustupujúca dýchavica),
- mokvavými ekzémami,
- krvavými a hnisavými ranami,
- čerstvými zmliaždeninami s krvným výronom,
- zlomeninami,
- poraneniami hlavy,
- ťažkými dystóniami (rozladením) vegetatívneho nervstva,
- duševnými chorobami (schizofrénia, ťažká depresia),
- akútnymi a vážnymi chronickými ochoreniami obličiek, chronickými ochoreniami pečene a ďalších parenchymatóznych orgánov,
- epilepsiou,
- cerebrálnou insuficienciou,
- závažnými srdcovými chybami,
- tuberkulózou,
- malígnym (zhubným) nádorovým ochorením. (spracované podľa: Matej a kol., 2005)

Zásady saunovania

O tom, či dieťa môže ísť do sauny, rozhodne pediater. Pravidelné opakovanie rôzneho počtu saunovania sa prejaví dlhodobým účinkom. **Ideálne je, ak deti navštevujú saunu 1-krát týždenne**, pokiaľ to podmienky materskej školy dovoľujú.

Realizácia saunovania sa zahŕňa do učebných osnov školského vzdelávacieho programu ako rozširujúca vzdelávacia ponuka.

Laická skúsenosť s pozitívnym vplyvom saunovania na prevenciu najmä viróz horných dýchacích ciest je potvrdená aj štatisticky. Považuje sa za hlavný dôvod saunovania u detí. V praxi sa často riešia problémy s tým, či a ako zaradiť deti zdravotne oslabené a po prekonanej chorobe späť do skupinového saunovania so zdravými deťmi. Deti po prekonanej chorobe sa neraz vracajú do kolektívu priskoro, takže vzniká možnosť opätovnej nákazy. Takisto môže dôjsť k obnoveniu pôvodnej choroby pri skorej návšteve sauny. V praxi sa ukázala ako vyhovujúca zásada **nesaunovať dieťa po chorobe a následnej rekonvalescencii najmenej 2 týždne** po návrate do kolektívu, aby sa najprv adaptovalo na prostredie.

Je **potrebné vypestovať pozitívny postoj dieťaťa k saunovaniu**. Dosiahneme ho správnym pedagogickým prístupom. Kde sa so saunovaním detí začína, je vhodné na začiatok **vybrať deti smelšie**, ktoré majú rady vodu. S nimi sa ľahšie spolupracuje, môžu pozitívne ovplyvniť aj ostatné deti. Začiatkové obavy detí sa rýchlo rozptýlia a deti onedlho ochotne spolupracujú. Deti, ktoré idú do sauny prvýkrát (napríklad 3 – 4-ročné), môžu predtým navštíviť v saune svojich starších kamarátov. Pred saunovaním je potrebné deťom vysvetliť postup saunovania.

Saunovanie si vyžaduje dostatok času. Jedno saunovanie by malo trvať asi 2 hodiny.

S otužovaním sa má začať v lete, potom v ňom pokračovať na jeseň a v zime. **Otužovať** je potrebné **sústavne**.

Podmienky saunovania možno aj zmierniť, napr. znížiť teplotu v potiarni, skrátiť pobyt v nej, a aj ochladzovanie môže byť miernejšie. Postupne si aj citlivejšie, menej vytrvalé deti môžu navyknúť na vyššie teploty a väčšie teplotné rozdiely.

Počas saunovania je potrebné najmä deti mladšie ako 5 rokov pozorne sledovať.

NEPREHLIADNITE: V prípade, že materská škola prevádzkuje vlastnú saunu, saunovanie zabezpečuje v zmysle vlastného prevádzkového poriadku. Pri zabezpečení saunovania dodávateľským spôsobom je nevyhnutné podrobne dohodnúť podmienky, týkajúce sa rozsahu poskytnutých služieb ako i podmienky bezpečnosti a ochrany zdravia detí.

Spolupráca s rodinou

Sauna so svojim priťažlivým prostredím môže byť jedným z vhodných prostriedkov, ktoré budú deti a rodičov spájať.

Samozrejmosťou súčasťou života rodiny by mala byť nielen zdravá, vyvážená strava bohatá na veľké množstvo ovocia a zeleniny, minimum sladkostí, dostatok pohybu na čerstvom vzduchu, výlety či vychádzky do prírody počas víkendov, ale aj otužovanie.

Formy spolupráce s rodinou:

1. Rozhovory

Rozhovory sa uskutočňujú na úrovni rodič – riaditeľka, učiteľka – rodič, dieťa – učiteľka. Individuálny prístup je potrebné uplatňovať u tých rodičov, ktorí i napriek odporúčaniam saunovania zo strany pediatra, majú obavy z vplyvu saunovania na zdravotný stav svojho dieťaťa.

2. Prednášky

Zameriame ich na význam pravidelného saunovania a jeho blahodarný vplyv na celý organizmus, zníženie chorobnosti detí.

3. Propagácia

Odporúča sa propagácia formou plagátov, letáčikov, fotodokumentácie, videodokumentácie, v odborných časopisoch, v regionálnej tlači a v médiách.

4. Deň otvorených dverí

Počas dňa otvorených dverí sa odporúča dať rodičom priestor spoznať priestory sauny a prostredníctvom videodokumentácie aj priebeh saunovania.

5. Prieskum

Prostredníctvom anonymného dotazníka je vhodné zisťovať názor rodičov na saunovací proces v materskej škole a účinky saunovania na psychické a fyzické zdravie dieťaťa. Prieskumom môžeme zistiť napríklad:

- názory rodičov na saunovanie,
- ako sú rodičia informovaní o priebehu saunovania,
- záujem detí o saunovanie prostredníctvom rodičov,
- ako ovplyvňuje saunovanie chorobnosť detí a pod.

Pre ďalšie smerovanie materskej školy je vhodné zistiť, či názory rodičov vyjadrené osobne, korešpondujú s ich názormi, ktoré môžu tlmočiť anonymne, písomne. Je zrejmé, že v osobnom styku nemusí komunikujúci prezentovať objektívne informácie, v písomnom styku sa prejavuje objektívnejšie.

Príprava a priebeh saunovania

Dieťa v sprievode rodiča navštíví pediatra, ktorý rozhodne o tom, či sa dieťa môže alebo nemôže v materskej škole saunovať. Rodič predloží potvrdenie lekára triednej učiteľke. Zároveň prekonzultuje s triednou učiteľkou celkový zdravotný stav svojho dieťaťa, upozorní na prípadné problémy. Rodič podpíše informovaný súhlas so saunovaním jeho dieťaťa.

Novoprijaté deti so saunovaním **začínajú neskôr, napríklad v októbri**. Dôležité je, aby mali za sebou úspešný adaptačný proces a aby boli deti s priestormi na saunovanie a postupom saunovania vopred oboznámené.

Na začiatku každého školského roku vzhľadom na organizačné zvládnutie, riaditeľka materskej školy vypracuje **harmonogram saunovania** s dôrazom na vekové a individuálne osobitosti detí. Harmonogram obsahuje rozdelenie tried na jednotlivé dni a časový rozsah saunovania. Harmonogram prerokuje v pedagogickej rade.

Saunovanie detí je náročné na čas a personál. Počas saunovacieho procesu môžu vypomôcť aj upratovačky (obliekanie, vyzliekanie detí), túto činnosť musia mať uvedenú v náplni práce.

Príprava detí na saunovanie, ich pozitívne motivovanie, spočíva nielen v príprave rodičmi, ale dieťa je na nové prostredie pripravované najmä učiteľkami.

Vhodné je vytvoriť si maskota sauny. Maskotom môže byť napr. „VODNÍČEK – SAUNÍČEK“, ktorý je výborným motivačným prvkom pre deti počas saunovania a o ktorom deti môžeme naučiť aj pieseň.

VODNÍČEK - SAUNÍČEK.

VESELO

JA SOM VOD - NÍ - ČEK SAU - NÍ - ČEK
KA - MA - RÁT VŠET - KÝCH DE - TI - ČIEK .
V TE - PLOM DOM - ČE - KU SA PA - TRÍ
VY - HNAŤ BA - CI - LY RAZ, DVA, TRI.

2. DO VODY RÝCHLO Z DOMČEKA, NO SPADNE TEN, KTO UTEKÁ.
VO VODE ČL'UP A POTOM ČL'AP, KTO SI ZAPLÁVA, TEN JE CHLAP.

3. PLÁVAJTE DETI, PLÁVAJTE, NO VYRUŠIŤ SA NEDAJTE.
JA SOM VÁŠ VODNÍK - KAMARÁT, JA VÁS MÁM VŠETKÝCH VEĽMI RÁD.

4. STRÁŽIM VÁS VO VAŠEJ SAUNÍČKE, VEĎ VY STE DETI MALÍČKÉ.
DÁM NA VÁS POZOR ZAS A ZAS, CHRÁNIME VODU, JE PRE NÁS.

The image contains a musical score for a song titled 'VODNÍČEK - SAUNÍČEK'. The score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of four staves of music with lyrics in Slovak. Below the music are four numbered verses of a story. To the right of the music is a vertical illustration of a water spirit (vodník) with a beard and a hat, standing on a rock. To the left of the music are illustrations of two fish and some leaves.

Priestory sauny môžeme deťom priblížiť rozprávkou o „Drevenom domčeku“, a podobne.

Pred vstupom do potiarne sa deti v šatni vyzlečú, odložia si šatstvo, okuliare. U dievčat sa odporúča úprava – vypnutie dlhých vlasov. Ponúkame im tekutiny – minerálky alebo ovocné šťavy. Dáme ich vymočiť a vyprázdniť sa. Dôkladne sa umyjú mydlom, osprchujú a vytrú si kožu dosucha.

Deti sa saunujú nahé (v prípade výhrad rodičov v plavkách). Osoba, ktorá vykonáva dozor v potiarňi a pri ochladzovaní, má plavky.

V potiarňi má byť teplota asi 80 °C (meraná vo výške lavíc teplomerom voľne zaveseným na povale), nie je však všade rovnaká. Najnižšia je pri podlahe (asi 40 °C), najvyššia pri povale (asi 100 °C). Stupňovité usporiadanie lavíc umožňuje deťom vybrať si miesto.

Na prehrievanie sa majú používať lavice – ležadlá vo výške 50 cm (nižšia zóna) a 100 cm (vyššia zóna od podlahy). Vyššie uložené ležadlá sa deťom neodporúčajú kvôli prílišnému prehriatiu. (Matej, M., a kol., 2005)

Potná kúra u detí má trvať maximálne 3,5 – 8 minút, zo začiatku podľa schopnosti prispôsobenia sa detí i menej.

Dĺžka pobytu v potiarni sa prispôsobuje dieťaťu s najmenšou vytrvalosťou. V potiarni deti sedia alebo ležia na väčšom uteráku, alebo plachte a ticho, pokojne sa zhovávajú. Aby nebol pobyt v saune hlučný, vhodné je zaradiť rôzne slovné hry, riekanky, doplňovačky, sluchové hry a pod.

Po prvej potnej kúre, pred ochladením sa zvýši prekrvenie kože, napr. **šľahaním vždy čerstvo pripravenými brezovými metličkami**. **Brezové metličky** sa majú pripravovať vždy na konci vegetačného obdobia. Uskladňujú sa na suchom, dobre vetranom mieste, aby nestratili svoje listy až do použitia, respektíve až do jari nasledujúceho roku. Suché metličky treba pred použitím na 20 až 30 minút ponoriť do horúcej vody, aby lístie a vetvičky zmäkli. Šľahanie potom nie je bolestivé a zachová sa aj vôňa živice.

Ležanie v potiarni pri teplote okolo 80 °C, v podstate bez činnosti, je veľkou previerkou trpezlivosti a vytrvalosti dieťaťa. Šľahanie správne pripravenými brezovými metličkami vyvolá vhodnú atmosféru a nebadane, bez násilia, môže predĺžiť pobyt v potiarni. Deti sa šľahajú buď samy, alebo im pomáhajú dospelé osoby. Vhodná je aj masáž tela štipkaním a tľapkaním alebo drhnutie tela kefou či žinkou.

Ďalšou fázou saunovania je **ochladzovanie**. Jeho **základnou podmienkou je dokonalé prehriatie v potiarni**. Ochladzovanie sa robí vzduchom, sprchovaním chladnejšou vodou, ponorom v bazéniku a v zime i váľaním sa v snehu. **Najmiernejšou formou ochladzovania** je pobyt na čerstvom vzduchu, alebo v priestoroch sauny, kde je teplota od 18° C do 20° C. Predchádza mu krátke osprchovanie. Pri ochladzovaní vodou sa teplota vody pohybuje medzi 3 – 20 °C. Miernou formou ochladzovania je umývanie tela sprchovaním alebo polievaním vodou. Nikdy sa nepoužíva voda pod tlakom, ale voľne tečúca. Polievanie sa začína vždy od nôh smerom k horným končatinám a končí sa pri srdcovej oblasti.

Najúčinnejšie je ochladzovanie v bazéne. Pred vstupom doň sa deti osprchujú a zbavia potu (mydlo sa nepoužíva). Do vody deti nesmú skákať, len pokojne vstupovať.

Účinné ochladzovanie sa dosiahne vtedy, ak sa deti ponoria do vody až po krk. Vo vode sa môžu voľne pohybovať, ale nie šantíť. Na spestrenie a pohodu využívame hry v sede, kľaku, ľahu alebo pokojné motivačné hry. Vhodná je aj **dýchacia gymnastika**. Pre dýchaciu gymnastiku kombinovanú so saunovaním platí, že cvičenie nesmie byť namáhavé. Jednotlivé cviky počas ochladzovania sa odporúča opakovať 2 – 3-krát, maximálne 5-krát. Vhodné je napríklad fúkanie do vody.

V zimných mesiacoch sa môžu deti **ochladzovať aj v snehu**. Pri prvom alebo druhom pobyte v saune je to pre deti vždy nezvyčajné, mimoriadny zážitok. Deti najprv do snehu len stúpia, potom sa v ňom prebehnú a natierajú si tváre. Neskôr môžu robiť v snehu kotúle alebo si ľahnúť do snehu. Ochladzovanie detí má byť len krátke, aby nevznikol nepríjemný pocit chladu. Po ochladzovaní v snehu sa im voda v bazéne teplá 3 °C až 20 °C zdá teplejšia a lepšie ju znášajú.

Pri ochladzovaní v snehu, v bazéne, pod sprchou dochádza ku krátkodobému stiahnutiu ciev, na ktoré nadväzuje rozšírenie ciev a koža sa znova prekrví. Niektoré deti uvádzajú, že ich pália líca. Po ochladení sa dosť často vyskytuje škvrnité sčervenanie kože na rôznych častiach tela, ktoré však po návrate do potiarne alebo v suchom zábale rýchlo ustúpi. (Matej, M., a kol., 2005)

V potiarni aj pri ochladzovaní je potrebné podľa potreby deti podnecovať, ale nikdy sa nesmie postupovať násilne.

Motivujúco na deti pôsobia presýpacie hodiny, ktoré merajú čas strávený v potiarni.

Potná kúra s ochladzovaním sa má opakovať 2 až 3-krát. Po poslednom ochladení sa deti osprchujú vlažnou vodou, osušia a zabalia do suchej plachty a deky alebo protialergickej prikrývky (suchý zábal).

Odpočívanie – suchý zábal

V odpočívárni deti zabalené v plachte a prikryté najlepšie protialergickou prikrývkou odpočívajú 20 až 30 minút. **Je potrebné dávať pozor, aby sa deti nezačali v zábale opätovne potiť.** Podľa priebehu saunovania (pokojnejšie, rušnejšie) pustíme relaxačnú hudbu, alebo deťom prečítame, prípadne pustíme z nahrávky krátky príbeh.

V závere deti riadne osušíme, dôraz kladieme aj na hlavu. Keď sú oblečené, ponúkame im tekutiny.

Zásady bezpečného saunovania

V súlade s vyhláškou o materskej škole pri saunovaní, ktoré sa vykonáva ako súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy a ktorá si vyžaduje zvýšený dozor, riaditeľka zabezpečí požadovaný počet učiteliek – t. j. najviac 10 detí na jednu učiteľku.

V priestoroch sauny je **potrebné dodržiavať prísne hygienické a bezpečnostné predpisy.** Na saunovanie v materskej škole sa vyžaduje súhlas regionálneho úradu verejného zdravotníctva.

Nakoľko iná platná legislatíva ani rezortné predpisy nezahŕňajú bezpečné pracovné postupy pri saunovaní detí materských škôl, je vhodné si vypracovať napríklad nasledovný bezpečný postup pre zamestnancov materskej školy (schválený na pracovnej porade a podpísaný zamestnancami školy):

Školník/čka

- po príchode do zamestnania skontrolovať saunovacie priestory nielen z hľadiska čistoty a hygieny, ale aj bezpečnosti práce,
- uviesť do činnosti vyhrievacie teleso v potiarňi (priemerná teplota sa pohybuje od 80 °C), naplniť bazén primeraným množstvom vody (teplota sa pohybuje od 3 °C do 20 °C),
- po ukončení saunovania ihneď vypnúť vyhrievacie teleso a vypustiť vodu z bazéna.

Upratovačka

- denne po ukončení saunovania upratať saunu podľa pracovnej náplne s dezinfekčným prostriedkom,
- ak pri upratovaní nedosiahne na čistený predmet (napríklad na obklad na stenách, okná, atď.), musí použiť vhodnú pomôcku – schodíky,
- použité plachty ihneď odniesť do práčovne.

Učiteľka

- na jednu učiteľku v skupine pripadá najviac 10 detí, ktoré majú súhlas na saunovanie od pediatra a rodičom podpísaný informatívny súhlas,
- kontrolovať saunovacie priestory nielen z hľadiska čistoty, ale aj bezpečnosti saunovania,
- na prácu byť primerane oblečená (plavky),
- pred prvým vstupom do sauny ponúknuť deťom tekutiny, dať ich vymočiť a vyprázdniť sa, dôkladne ich umyť mydlom a osprchovať,
- dbať, aby každé dieťa malo vlastnú osušku alebo plachtu,
- predchádzať úrazom, najmä do potiarne, sprch a do bazéna vstupovať ako prvá,
- pred prvým vstupom do bazéna a pred každým sprchovaním dieťaťa skontrolovať teplotu vody,
- v potiarňi viesť deti k tomu, aby sa nezdržovali v tesnej blízkosti vyhrievacieho telesa,
- pri vstupe a výstupe z bazéna po schodíkoch venovať zvýšenú pozornosť uchopeniu zábradlia, v potiarňi pomôcť deťom pri vystupovaní a zostupovaní z lavičiek,
- elektrické sušiče vlasov používať len vo vyhradenom priestore (odpočívareň, šatňa), pri zistení závady sušiča ho ihneď vyradiť z prevádzky,

- dbať, aby neboli elektrické zásuvky prístupné deťom, skontrolovať ich zakrytie bezpečnostným krytom,
- aj pri minimálnych prejavoch nevoľnosti detí saunovanie ukončiť.

Zamestnanci materskej školy pri zistení závady, ktorá môže narušiť bezpečnosť saunovania, ihneď upovedomia riaditeľku materskej školy.

18. 4 Plavecký výcvik

Medzi aktivity, ktoré získavajú v posledných rokoch veľkú popularitu, patrí plávanie detí od najútlejšieho veku. Cieľom plaveckého výcviku je priblížiť deťom vodné prostredie, pomocou rôznych hier a cvičení naučiť ich bezpečne sa pohybovať vo vode a v procese motorického učenia vo vodnom prostredí, zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti.

Ciele plaveckého výcviku:

- naučiť deti pohybovať sa vo vodnom prostredí bez strachu a zábran,
- posilňovať imunitný systém detí (otužovaním),
- poskytnúť deťom primerané poznatky o fyzikálnych zákonitostiach vodného prostredia,
- rozvinúť u detí základné plavecké zručnosti v procese motorického učenia vo vodnom prostredí,
- vypestovať návyky bezpečného správania sa vo vode,
- rozvíjať zmyslové vnímanie, koordináciu zmyslových a pohybových orgánov,
- rozvinúť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti detí,
- rozvíjať koordináčne schopnosti detí,
- podporovať správnu techniku dýchania, zvyšovať vitálnu kapacitu pľúc detí,
- spevňovať svalstvo, predchádzať vývojovým poruchám pohybového aparátu detí,
- rozvíjať vzájomné vzťahy medzi rovesníkmi, rešpektovať pravidlá, klásť základy disciplíny a športového správania,
- vytvárať základy zdravého spôsobu života.

Plavecký výcvik v materskej škole je zaradený medzi **výchovno-vzdelávacie činnosti, vyžadujúce zvýšený dozor.**

Plavecký výcvik materskej školy realizujú podľa vlastných podmienok. Väčšinou ho zabezpečujú **prostredníctvom dodávateľskej organizácie.**

Pri zabezpečovaní plaveckého výcviku dodávateľským spôsobom je nevyhnutné podrobne dohodnúť podmienky týkajúce sa rozsahu poskytovaných služieb ako i podmienky bezpečnosti a ochrany zdravia detí.

Výcvikové bazény, v ktorých sa bude výcvik uskutočňovať, musia spĺňať podmienky ustanovené zákonom č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Vykonávacím predpisom k uvedenému zákonu je vyhláška MZ SR č. 72/2008 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na kvalitu vody kúpalísk, vody na kúpanie a jej kontrolu a na kúpaliská⁵.

V prípade, že materská škola prevádzkuje vlastný bazén, plavecký výcvik zabezpečuje v zmysle vlastného prevádzkového poriadku.

⁵ V súlade s uvedenou vyhláškou kúpaliská musia mať vydaný prevádzkový poriadok, ktorý obsahuje dôležité údaje, s ktorými je riaditeľka materskej školy, ktorá organizuje plavecký výcvik, povinná podrobne sa zoznámiť.

Plavecký výcvik detí predškolského veku sa nesmie uskutočňovať v prírodných kúpaliskách (prírodné vodné plochy – jazerá).

Realizácia plaveckého výcviku predpokladá zabezpečiť:

- na základe dobrovoľnosti u rodičov predbežný záujem o plavecký výcvik,
- súhlas zriaďovateľa s realizáciou plaveckého výcviku,
- záväznú prihlášku potvrdenú zákonným zástupcom dieťaťa,
- prehlásenie o zdravotnej spôsobilosti dieťaťa,
- informovaný súhlas zákonného zástupcu dieťaťa,
- poučenie pedagogických zamestnancov poverených realizáciou plaveckého výcviku o bezpečnosti a ochrane zdravia,
- organizačne realizáciu plaveckého výcviku (kompetencie učiteliek, trénerov, pomocného personálu, pomoc zákonných zástupcov),
- spoluprácu s trénerom z hľadiska rešpektovania individuálnej reakcie detí na vodné prostredie,
- diplomy pre deti a priebežnú fotodokumentáciu.

Organizácia plaveckého výcviku

Počet pedagogických zamestnancov: osem detí na jedného pedagogického zamestnanca

Počet hodín: 10 – 12 (1 hodina = 45 minút)

Frekvencia a forma: 1 – 2 x týždenne, alebo bloková forma 10 – 12 pracovných dní za sebou

Teplota vody: od 29 °C do 30 °C

Hĺbka bazéna: 70 – 100 cm

Výstroj: plavky, kúpacia čiapka, hygienické potreby (mydlo, uterák), sušič vlasov, plavecké okuliare

Hry vo vode: tvoria 80 až 90 % obsahu hodín

Plavecké pomôcky: penová tyč, lopty, nadľahčovací pás, plavecké dosky, vodné žinenky, vodné rebríky, vodné hrazdy, kruhy, nafukovací vankúšik, šmykľavka.

Dôležité:

- zabezpečiť počet pedagogických zamestnancov adekvátny podľa počtu prihlásených detí,
- oboznámiť na prvej hodine deti s priestorom plavárne (kúpaliska) a hygienickými zariadeniami,
- oboznámiť deti s jednotlivými časťami tréningovej jednotky (prezliekanie do plaveckých úborov, nasadzovanie kúpaciej čiapky, sprchovanie pred vstupom do bazéna, rozhriatie pred pohybovými aktivitami vo vode, sprchovanie, utieranie do sucha, obliekanie, odkladanie plaveckého úboru, sušenie vlasov),
- vytvoriť skupiny detí na základe rešpektovania ich veku a úrovne plaveckej spôsobilosti,
- dohodnúť si pravidlá správania (vo vode nekričíme; nevoláme zo žartu o pomoc; nevstupujeme do vody rozhorúčení ani s plným žalúdkom; nestojíme vo vode, ale intenzívne sa pohybujeme; pohybujeme sa len vo vymedzenom priestore; po skončení výcviku sa poriadne vyutierame a dôkladne si vysušíme vlasy atď.),
- kontrolovať v priebehu výcviku neustále počty detí,
- nenechávať nikdy deti bez dozoru v bazéne, v sprche, v šatni,
- sledovať neustále reakcie detí pri nácviku (predchádzať tak krízovým situáciám),
- viesť deti k zodpovednosti za svoje veci.

Metodika plaveckého výcviku

Samotnému plaveckému výcviku predchádzajú **hrové aktivity zamerané na oboznamovanie sa s vodou**, čím sa predchádza stresovým situáciám a odbúravajú sa zábrany pri kontakte dieťaťa s vodným prostredím.

V súčasnosti zaznamenávame nárast počtu detí, ktoré majú prvé kontakty s plávaním (dojčenské plávanie – respektíve plávanie rodičov s deťmi) už za sebou, čo umožňuje už osvojené zručnosti a schopnosti detí rozvíjať.

Pri každodennej hygiene vedieme deti k tomu, aby si namočili celú tvár, pri sprchovaní celú hlavu, zaraďujeme chôdzu v brodisku, beh vo vode.

Postupnosť nácviku

Pri organizácii individuálnych i skupinových hier vyberáme hry, ktoré obsahujú lokomočné pohyby, ktoré dieťa ovláda na suchu.

Využívame plavecké pomôcky, zaraďujeme súťaživé hry. Čím rozmanitejšie formy a viac hier vychádzajúcich z potrieb detí využijeme, tým efektívnejšie sa rozvinú základné plavecké schopnosti a zručnosti detí.

Nácvik základných plaveckých zručností má svoju postupnosť: **dýchanie, ponáranie a orientácia pod vodou, vznášanie a splývanie v polohe na prsiach a znaku, pády a skoky do vody, napodobnenie jednoduchých plaveckých pohybov.** (Benčúriková, 2008)

1. Hry na oboznámenie s vodným prostredím, utvárat' v deťoch pocit vody:

- umývanie, polievanie (Na záhradníka; Na čistotné deti),
- chôdza dopredu, dozadu, rôznymi smermi (Na hada; Na raka; Na autá),
- beh, poskoky (Na žraloka; Na žaby; Na koníka),
- špliechanie (Na kačičku – vystretými pažami plieskajú o hladinu vody).

2. Hry na nácvik dýchania

Dýchanie vo vode je najdôležitejšia **plavecká zručnosť**. **Kto nevie dýchať, nevie plávať**. Pokiaľ sa dieťa nenaučí správne dýchať, nácvik precvičujeme v stoji, v chôdzi až potom vo vodorovnej splývavej polohe:

- výdych ústami, pravidelne a rytmicky vydychovať ústami a nosom do vody (vyfukujeme dieru do vody, fúkame do lopty, deti vydychujú do vody s vydávaním zvuku, sirény, auta),
- nádych ústami, ponorenie a zadržanie dychu pod vodou (Na skrývačku),
- nádych ústami, výdych pod vodou ústami, postupne nosom (Bublínky, Na vodníka),
- po zvládnutí predchádzajúcich cvičení, zaraďujeme dýchanie spojené so skokom do vody, dýchanie v splývavej polohe s plaveckou doskou.

3. Ponáranie a orientácia pod vodou

Pri nácviku ponárania a orientácie pod vodou môžu deti používať plavecké okuliare, ktoré musia mať primeranú veľkosť. Ponáranie a orientáciu pod vodou nacvičujeme aj bez okuliarov, aby dieťa bolo pripravené otvoriť oči a orientovať sa pod vodou i v neočakávanej situácii (Čechovská, 2007):

- nádych pod vodou, zadržať dych (Kolo, kolo mlynské; Lovci pokladov; Kto podpláva; Kto dlhšie vydrží pod vodou; Sadnúť si na dno, ponárať sa popod rôzne náčinie; Kto najrýchlejšie donesie predmet).

4. Hry na vznášanie a splývanie

Pri nácviku vznášania sa deti oboznamujú s pôsobením hydrostatického a hydrodynamického vztaku vody (na základe vlastnej skúsenosti zistia, že pri hlbokom nádychu a zadržaní dychu, bez pohybu končatín, sa vznášajú vo vode a vztak vody ich dvíha smerom hore k hladine).

Splývanie je základná poloha, pri ktorej sa dieťa odrazom od dna, alebo steny bazéna dostáva do pohybu v horizontálnej polohe na prsiach, alebo na chrbte:

- dieťa leží vo vodorovnej polohe na prsiach, na chrbte, ruky má rozpažené, nohy roznožené, s hlavou položenou na hladine dieťa robí hviezdicu, nácvik začíname s nadľahčovacími pomôckami, s priamou pomocou trénera,
- nechať sa ťahať na tyči,
- silne sa odraziť, pred odrazom ponoriť telo pod vodu, dlaň na dlani, nohy vystreté, hlavu medzi rukami, brada pritlačená na hrudník (Kto dopláva ku značke),
- odraz od steny bazéna, splývať na prsiach, na chrbte (Kto dopláva najďalej),
- pri splývaní je telo dieťaťa spevnené po odraze, bez pohybu rúk a nôh, prekonáva prvé metre vo vode.

5. Skoky a pády

Skoky a pády patria k veľmi odľúbeným aktivitám detí:

- zaradenie pohybových činností spojených s riekankami (Skáče žaba po blate; Kolo, kolo mlynské),
- skoky do vody s rôznym zadáním úloh (skoky z okraja bazéna, do obruče, ponad tyč, do kruhu, skupinové skoky, kto skočí najďalej, skoky zo žienky, skok roznožný, skok so skrčením znožmo, skok vpred (hlavička).

Ak dieťa **absolvuje plavecký výcvik v rozsahu 10 – 12 hodín, malo by zvládnuť:**

- výdych do vody,
- samostatný skok z okraja bazéna do vody a prirodzeným hrabavým spôsobom vyplávať na hladinu,
- ponárať sa pod hladinu,
- orientovať sa pod vodou,
- loviť predmety,
- splývať 3 až 5 metrov.

Podľa podmienok a možností materskej školy, môže pokračovať ďalšou fázou výcviku. Ide o **zdokonaľovaciu prípravu**, počas ktorej sa deti učia efektívne využívať základné plavecké zručnosti a osvojujú si primerane veku základy plaveckých spôsobov/štýlov (prsia, kraul, znak). **Po absolvovaní zdokonaľovacej fázy** by mohlo dieťa zvládnuť:

- preplávať 10 metrov kraulovými, znakovými alebo prsiarskymi nohami s plaveckou doskou,
- preplávať do 10 metrovej vzdialenosti napodobnením plaveckých spôsobov/štýlov.

Prvá pomoc pri topení sa dieťaťa:

1. **Čo najrýchlejšie dostať dieťa z vody.**
2. **Položiť dieťa na chrbát; uvoľniť dýchacie cesty; skontrolovať dýchanie.**
3. **Položiť dieťa do stabilizovanej polohy na boku.**
4. **Medzitým privolať lekára** – dieťa, ktoré sa topilo **v každom prípade musí skontrolovať lekár**. Voda, ktorá sa dostala do pľúc vždy spôsobuje podráždenie a dýchacie cesty môžu opuchnúť aj po niekoľkých hodinách, tento stav sa označuje ako „druhotné utopenie“).

Každá materská škola by mala hľadať možnosti na realizáciu plaveckého výcviku, ktorý prispieva k utváraniu a rozvíjaniu pozitívneho vzťahu detí k pohybu a vytvára základ pre zdravý a bezpečný život dieťaťa.

Metodický postup – plánovanie

Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Kompetencie	Návrh aktivít
Plaváreň	Oboznámiť sa s priestormi plavárne, so základnými pravidlami bezpečného správania sa, postupmi pri sebaobslužných činnostiach. Osvojiť si základnú terminológiu.	Kognitívne Učebné	Exkurzia; rozhovor; praktická ukážka
Vodné prostredie	Oboznámiť sa s fyzikálnymi zákonitosťami vodného prostredia.	Kognitívne, perceptuálno- motorické	Čľapkanie, vlnobitie, čerenie fúkaním do vody. Hry: Na žabky, rybky, bociana, Na vláčik, Pláva kačka
Dýchanie	Osvojiť si správny nádych ústami, zadržanie dychu a výdych do vody.	Kognitívne perceptuálno- motorické	Umývanie, postupné ponáranie tváre, ponáranie pod rôzne náčie s riekankou Šikulka, Na záhradníka, Bublinky, Na vodníka
Ponáranie a orientácia vo vode	Rozvíjať pocitové zmysly pre vodu. Naučiť sa ponárať a orientovať sa pod vodou.	Perceptuálno- motorické, učebné	Potápači, Koľko vidíš prstov, Lovci pokladu
Vznášanie a splývanie	Oboznámiť sa s pôsobením hydrostatického a hydrodynamického vztlaku. Naučiť sa správne používať plavecké dosky.	Kognitívne, perceptuálno- motorické	Splývanie s pomôckami, Raketa, Lokomotíva, Hviezdica na bruchu, na chrbte, za pomoci nôh plávať pod vodou
Skoky a pády	Prekonávať strach, získavať skúsenosť s orientáciou pod vodou.	Kognitívne, perceptuálno- motorické	Rôzne druhy poskokov, skokov, výskokov, skokov zo žinenky, schodíkov, z okraja bazéna, kto skočí najďalej, do stredu....
Plavecké zručnosti	Napodobňovať jednoduché plavecké pohyby. Ovládať výdych do vody, vznášanie, splývanie, skok do vody a hrabivými pohybmi vyplávať.	Perceptuálno- motorické	Preplávať 5 – 10 m napodobňovaním plaveckých spôsobov

Stratégie nácviku plávania:

- priame pozorovanie,
- demonštrácia ukážky dospelou osobou,
- rozhovor,
- učenie napodobňovaním,
- pohybová aktivita detí,
- experimentovanie s vodou a náčiním,
- hry a hrové činnosti,
- pohybové a relaxačné cvičenia.

18. 5 Lyžovanie

Lyžovanie je úzko späté s prírodou, s prežívaním krásy zimnej prírody, dáva jedinečnú možnosť na pohyb detí v prírode a otužovanie. Lyžovanie je športovou, rekreačnou aj výchovno-vzdelávacou činnosťou.

Cieľom lyžovania detí v materskej škole je:

- naučiť deti hravou formou na elementárnej úrovni základy lyžovania,
- otužovať deti vplyvom chladu, vetra, slnka,
- upevniť zdravie detí intenzívnou pohybovou aktivitou v prírode,
- rozvíjať a upevňovať vzťah detí k pohybu a k prírode.

Základné informácie o organizácii lyžovania detí

Vek detí: na **skupinový výcvik** je vhodný vek od 5 rokov, deti mladšie je vhodnejšie učiť individuálne

Dĺžka lyžiarskeho výcviku: spravidla 5 dní za sebou medzi 2. a 3. dňom prestávka 1 až 2 dni

Dĺžka lyžovania: cca 2 hodiny denne

Lyžiarsky výcvik zahŕňa:

- nasadzovanie lyží,
- prípravné cviky a hry – krátke cvičenia na rozohriatie, najvhodnejšie sú cvičenia imitujúce pohyby lyžiara (pohupy v kolenách, predklony s dotykom striedavo pravej a ľavej špičky, úklony, predsúvanie lyže na povel, kĺzanie lyží striedavo pravou a ľavou nohou a pod.),
- lyžovanie – základný výcvik, postup krokov je metodicky stanovený, tempo, akým sa postupuje, závisí od pohybovej vyspelosti detí v skupine,
- prestávka na oddych pri výskyte únavy detí,
- odopínanie a odkladanie lyží.

Lyžiarsky výstroj:

- lyže s nabrúsenými hranami s bezpečnostným viazaním,
- lyžiarky,
- prilba,
- lyžiarske palice (základný výcvik detí je vhodné realizovať bez palíc),
- lyžiarske okuliare,
- zimné športové oblečenie, vhodné je zabezpečiť aj náhradné rukavice.

Praktické doplnky, ktoré zabezpečí učiteľka:

- doplnkové pomôcky, ako napr. slalomové palice, reflexné vesty,
- potreby na pitný režim detí, hygienické vreckovky, škrabka na sneh v prípade lepenia sa nového snehu, vosk na lyže, odmeny, diplomy,

- zabezpečenie informovaného súhlasu zákonných zástupcov, záväznej prihlášky dieťaťa na výcvik.

Zásady lyžovania detí predškolského veku⁶

Deti predškolského veku sa naučia lyžovať veľmi rýchlo v prípade, ak učiteľka pri samotnom výcviku dodržiava tieto zásady:

- motivuje deti tak, že lyžovanie berú ako hru a zábavu,
- ak postupuje od jednoduchého k zložitému,
- ak deťom pohyb technicky správne predvedie,
- ak pri názornej ukážke volí dobré rozostavenie detí v skupine tak, aby všetci dobre videli a počuli, stojí proti slnku (ak by deti stáli proti slnku nevideli by učiteľku),
- ak verí v schopnosti detí, pochváli ich a povzbudí pri každej vhodnej príležitosti,
- ak sú deti aktívne, pohybujú sa dostatočne po celý čas lyžovania.

Lyžiarsky výcvik detí môže robiť materská škola za predpokladu:

1. Blízkosti lokality/terénu vhodnej na výcvik
2. Poznania a dodržania pravidiel bezpečnosti
3. Poznania metodiky základného výcviku lyžovania detí predškolského veku

Výber terénu:

Na lyžiarsky výcvik je vhodným terénom **mierny krátky svah s dojazdom na rovinu**. Ideálne je, ak je **miesto na nácvik lyžovania ohradené**. Terén by mal byť upravený, **nesmie byť zľadovatený**.

V blízkosti terénu na lyžovanie by malo byť **miesto na úschovu lyží** (deti ešte nemajú dosť síl na nosenie lyží, ich prenesenie na miesto lyžovania majú zabezpečiť dospelí, napr. na sánkach alebo vo vreci; na krátku vzdialenosť môžu deti premiestniť lyže tak, že ich bude dieťa držať za pätu každú v jednej ruke a ťahať po snehu druhou stranou – špicou, alebo stranou sklznice).

Terén by mal byť **vybavený pohyblivým pásom** alebo **pohyblivým lanom** – lanovým vlekcom a detským vlekcom. V prípade, ak má materská škola vhodný terén vo svojej blízkosti, môže byť aj bez ťahacích zariadení – pri nácviku lyžovania mimo lyžiarskeho strediska, získajú deti také základy a schopnosti, ktoré im umožní terén a miestne podmienky.

Lyžovanie detí sa z bezpečnostných dôvodov **nesmie vykonávať na dojazdoch zjazdových tratí**, t. j. na dolných miestach frekventovaných zjazdoviek.

Pravidlá bezpečnosti pri lyžovaní:

pre učiteľku:

- predchádzať úrazom kontrolovaním viazania a oblečenia detí, napr. zapnutie prilby, kontrola vhodných rukavíc a pod.,
- stále sledovať počet detí v skupine; na zlepšenie prehľadu o deťoch sa odporúča, aby každá skupina detí bola viditeľne označená, napr. vestami, značkami na prilbách, reflexnými pásmi na rukávoch a pod.,
- sledovať snehové podmienky, zmenu kvality snehu (najmä na prípadný zľadovatený terén),

⁶ Tieto zásady platia aj pri nácviku iných špeciálnych pohybových zručností

- sledovať zmeny počasia (lyžiarsky výcvik sa nesmie konať pri silnom vetre a v hmle; v prípade potreby ukončiť lyžovanie skôr ako bolo plánované),
- zaraďovať aktivity zodpovedajúce schopnostiam detí, nepreťažovať ich, v prípade potreby deti rozdeliť podľa schopnosti na družstvá,
- zaradiť oddych pri prejavoch únavy detí (prejavuje sa napr. častejšími pádmi),
- dodržiavať pitný režim,
- sledovať symptómy podchladenia detí (trasenie sa, zmodranie pier),
- zaradiť pri mrazivejšom počasi dynamickejšiu činnosť (všetky deti musia byť v pohybe – zaradiť drepy, odopnutie lyží, naháňačku, guľovačku a pod.).

pre deti:

- primeraným spôsobom zaobchádzať s výstrojom, zapínanie a odopínanie lyží na začiatku s pomocou učiteľky,
- dodržiavať pravidlá správania sa lyžiara: brať ohľad na druhých, lyžiar, ktorý ide zhora, sleduje lyžiarov pod sebou atď.,
- vystupovať po svahu dohodnutou stranou,
- lyžovať sa bezpečne, dodržiavať pokyny učiteľky, nevzdávať sa od skupiny,
- zastaviť na lyžiach na vopred určenom mieste,
- neprechádzať nikomu cez lyže.

Metodický postup základného výcviku lyžovania detí v materskej škole

1. Privyknutie na výstroj
2. Zjazd po spádnici
3. Zjazd v pluhu po spádnici
4. Oblúk v pluhu
5. Jazda na vleku
6. Zjazd šikmo svahom

Privyknutie na výstroj:

Terén: rovina

Veľmi dôležité sú v úplne prvej fáze nácviku lyžovania:

- **rovnovážne cvičenia na mieste** – podrepy v kolenách alebo pohupy v kolenách; predklon smerom k špičkám viazania; podrepy; dotýkanie sa z boku pravej a ľavej lyžiarky; kĺzanie lyžami striedavo vpred a vzad; striedavé dvíhanie päty, špičky, celej lyže; prestupovanie do strany a
- **rovnovážne cvičenia v pohybe** – kolobežka – kĺzanie sa na jednej lyži; lietanie: ruky upažiť, kĺzanie na jednej lyži; chôdza na oboch lyžiach; kĺzanie bez dvíhania lyží so striedavými krátkymi a dlhými krokmi; znižovanie a zvyšovanie sa (trpaslík a obor); chôdza na lyžiach pod prekážkou urobenou z troch palíc (príp. cez tunel vytvorený z viacerých prekážok).

Zjazd po spádnici

Terén: mierny svah s bezpečným štartom a s dojazdom na rovinu

Popis pohybu: dieťa je v základnom postoji: lyže sú v rovnobežnom postavení, nohy na šírku panvy, v členku a v kolenách mierne pokrčené, mierny predklon, ruky pokrčené mierne od seba, dieťa sa pozerá pred seba.

Nácvik: začať výstupom na svah – bokom, odvratom (stromček); umožniť deťom urobiť prvý pokus – spustiť sa z mierneho kopca (lyže na rovine zastavia samé); dôsledne robiť podrepy v kolenách; urobiť deťom prekážku z palíc – pri zjazde sa popod ňou zohnú; pri páde upozorniť deti, aby dali lyže rovnobežne so svahom – učiteľka pomáha deťom pri vstávaní.

Zjazd v pluhu po spádnicí

Terén: mierny svah s bezpečným štartom a dojazdom na rovinu

Popis pohybu: pluh je obojstranný prívrat – špičky lyží sú skoro tesne pri sebe so vzdialenosťou asi 10 cm, päty sú naopak široko od seba; nohy sú v členku aj v kolenách mierne pokrčené; ruky sú pred sebou mierne pokrčené, môžu sa dotýkať kolien.

Nácvik: princíp pluhu učiteľka deťom vysvetlí a deti si ho vyskúšajú najskôr na rovine; bokom, alebo stromčekom vyjdeme na mierny kopec – deti sa spustia najskôr v základnom postoji, lyže sú najskôr rovnobežné a pri dojazde na rovinu ich vysunieme do pluhového postavenia; postupne sa deti naučia rozlíšiť kĺzavý a brzdivý pohyb a naučia sa zabrzdiť zatlačením na hrany.

Oblúk v pluhu:

Terén: mierny svah

Popis pohybu: z jazdy v pluhu vytočiť hornú lyžu do spádnicy, učiteľka vysvetlí deťom ako ju viac zaťažiť a zahraniť, s pokrčením dolných končatín zatáčať cez spádnicu, ruky sú v rovnakej polohe ako pri jazde v pluhu.

Nácvik: oblúky v pluhu precvičovať s rôznymi obmenami, napr. obe ruky na vonkajšie koleno, vonkajšiu ruku vbok, hra na lietadlo, úklony so súčasným tlakom na vonkajšiu lyžu, tlak pažami na vonkajšie koleno (použiť slalomové tyče, prípadne ak má učiteľka iné prekážky na obchádzanie v pluhu); nácvik oblúku v pluhu predpokladá, že svah je vybavený pohyblivým pásom alebo pohyblivým lanom – deti sa ľahko presúvajú na svah a rýchlo sa v tomto pohybe zdokonaľujú.

Jazda na vleku:

Na to, aby mohli ďalej napredovať potrebujú zvládnuť jazdu na vleku. Jazda na vleku je pre väčšinu detí na začiatku výcviku neprekonateľnou prekážkou. Učiteľka musí deti na tento krok dôkladne pripraviť na rovine.

Nácvik: učiteľka jazdu na vleku vysvetlí a predvedie na rovine; vyskúša **nácvik nastupovania a vystupovania imitovaním vleku lyžiarskou palicou** (držanie sa, privyknutie na ťahanie, kĺzanie sa, polohu tela pri ťahaní dieťaťa); upozorní deti na to, aby si nesadali a ostali stále pri ťahaní vystretí; zdôrazní deťom, aby sa v prípade vypadnutia z vleku snažili odsunúť čo najrýchlejšie z dráhy ostatných lyžiarov. Nasleduje **nácvik jazdy na vleku** – pri nastupovaní na začiatku pomáha deťom učiteľ/ka bez lyží, prípadne obsluha vleku. Pri prvých pokusoch na konci vleku čaká deti, z dôvodov bezpečnosti, druhá učiteľka. V prípade neprekonateľného strachu detí z vleku učiteľka poskytne deťom čas, nenúti ich a neponáhľa sa, ak má učiteľka možnosť, zaradí dieťa do skupiny, v ktorej deti ešte nejazdia na vleku. Po zvládnutí jazdy na vleku majú deti nielen ďalšie možnosti napredovania, ale súčasne neopísateľný pocit úspechu a radosti z pokrokov, ktoré sami na sebe pocítia.

Zjazd šikmo svahom:

Terén: stredne strmý svah s dobrým dojazdom, najlepšie na rovinu

Popis pohybu: lyže sú na horných hranách v paralelnom postavení, horná lyža mierne predsunutá, dolná lyža je viac zaťažená, trup mierne predklonený, kolená a členky mierne pokrčené.

Nácvik: pri zjazde šikmo svahom deti využijú zjazd v pluhu a oblúk v pluhu na stredne strmom svahu. Deti lyžujú spravidla za učiteľkou, rozostupy medzi nimi sú cca 5 metrov. Učiteľka skupinu sleduje, postupuje pomaly, na boku svahu počká na všetky deti. Takto deti zvládajú stredne strmý svah, zabrzdia na rovine, opakujú po vyvezení sa na svah zjazd šikmo svahom. Správne a bezpečné zvládnutie zjazdu šikmo svahom je predpokladom nácviku ďalších pohybov už pre pokročilých lyžiarov.

18. 6 Sánkovanie

Sánkovanie v materskej škole patrí medzi najdostupnejšie pohybové aktivity na snehu, ku ktorým potrebujeme špecifické pomôcky – sane. Dnes sa sánkovanie postupne vytráca a nahrádza kĺzavým pohybom detí na pomôckach ako sú napr. klzáky, boby a pod. Všetky nasledujúce informácie platia rovnako pre sánkovanie, ako aj pre kĺzanie sa s týmito pomôckami.

Cieľom sánkovania detí v materskej škole je:

- hravou formou a intenzívne vykonávať pohybové činnosti na vzduchu,
- prekonať strach a ovládať kĺzavý pohyb na saniach, príp. inej pomôcke,
- dodržiavať dohodnuté pravidlá.

Základné informácie:

- sánkovanie je vhodné pre všetky deti v materskej škole,
- terén: mierny, krátky trávnatý svah s dojazdom na rovinu, alebo do protisvahu (ak je sneh čerstvý môžu ho deti spoločne udupať a pripraviť týmto spôsobom na sánkovanie),
- výstroj: sane a dobré zimné oblečenie,
- sánkovanie (podľa snehových podmienok) zaraďujeme do pobytu vonku v zime denne.

Pravidlá bezpečnosti:

- terén musí byť bezpečný, bez stromov, prípadných múrikov, ak sa deti sánkujú napr. na školskom dvore,
- deti musia dodržiavať základné pravidlo: hore sa vychádza po jednej strane svahu, spúšťa sa po druhej strane svahu,
- určí sa miesto štartu a zastavenia,
- sánkujeme a kĺžeme sa v sede, v miernom záklone, vyvarovať sa pádu,
- deti môžu sane ťahať, tlačiť, bežať s nimi, hrať sa na koníkov, sedieť na nich a posúvať sa nohami, pretekať sa kto sa ďalej posunie, voziť mladšieho kamaráta – jeden ťahá, druhý tlačí a pod.

NEPREHLIADNITE: Zľadovatený svah je nebezpečný; je neprípustné sánkovať a kĺzať sa na takomto teréne.

Metodické odporúčania:

- sánkovanie sa realizuje najmä ako pohybová a hrová činnosť,
- deťom sa ponecháva čo najviac spontánnosti za predpokladu, že poznajú a dodržiavajú dohodnuté pravidlá,
- sánkovanie sa využíva aj na rozvoj základných lokomočných pohybov: chôdze a behu v prírodnom teréne,
- sánkovanie sa využíva aj na rozvíjanie pozitívnych vzťahov k svojmu zdraviu a k zdraviu iných detí (zdôrazňujeme bezpečné sánkovanie a branie ohľadu na ostatné deti),
- sánkovanie sa využíva aj na rozvoj sociability detí – vedieť sa podeliť o sane, spolupracovať vo dvojici, v trojici atď.,
- sánkovanie realizovať aj v prípade, ak má materská škola na školskom dvore len rovinu (učiteľka s deťmi vytvorí umelý snehový svah).

18. 7 Korčuľovanie

Korčuľovanie na ľade patrí medzi špeciálne pohybové zručnosti, pri ktorých dieťa potrebuje špeciálne pomôcky, teda korčule. Materské školy korčuľovanie v súčasnej dobe zaraďujú do svojej vzdelávacej ponuky, ak majú podmienky na túto športovú aktivitu, t. j. možnosť korčuľovania sa na zimnom štadióne.

Cieľom korčuľovania v materskej škole je:

- zvládnuť na elementárnej úrovni hrovou formou základy korčuľovania,
- rozvinúť a udržať záujem o pohyb,
- upevniť zdravie detí – korčuľovanie posilňuje sedacie a stehenné svalstvo, podporuje výkonnosť pľúc, prospieva cievam, metabolizmu.

Základné informácie o realizácii korčuľovania detí v materskej škole:

Počet hodín základného výcviku: 10.

Vek detí: od 5 rokov, mladšie deti za predpokladu dostatočnej samostatnosti v sebaobslužných činnostiach.

Dĺžka pobytu na ľade: asi 1 hodinu, pri dlhšej dobe korčuľovania je potrebné zaradiť prestávku.

Výstroj:

- **Korčule** – nabrúsené, topánka má mať veľkosť najviac na jednu ponožku, vždy má byť dobre utiahnutá – zapínanie alebo zašnurovanie korčúľ vždy robí učiteľka, členok musí byť vždy dobre fixovaný (spevnený).
- **Prilba** (primerane veľká, dostatočne voľná).
- **Oblečenie:** otepľovacia súprava, dobré rukavice (pri korčuľovaní sa deti veľa pohybujú, je potrebné klásť dôraz na vrstvovitosť oblečenia pod vetrovku – ochrana pred prehriatím a spotením sa).

Pravidlá bezpečnosti pri korčuľovaní:

- deti sa stále korčuľujú v prilbe,
- učiteľka pravidelne kontroluje utiahnutie topánok,
- na ľadovej ploche musí byť zabezpečený dostatočný priestor na rozostupy detí pri nácviiku padania a vstávania – ochrana pred poranením korčuľou,
- ľadová plocha musí byť stále upravená – ochrana pred úrazmi detí aj učiteliek,
- počas korčuľovania musí byť zabezpečený pitný režim.

Metodika nácviiku korčuľovania:

- **nacvičovanie rovnováhy na korčuliach na suchu:**
 - deti prechádzajú na ľadovú plochu na korčuliach po gumenom teréne, pričom si zároveň precvičujú udržanie rovnováhy na suchu,
- **nacvičovanie rovnováhy na korčuliach na ľade s pridržiavaním sa mantinelu:**
 - chôdza s pridržiavaním sa mantinelu, deti sa najskôr nechcú pustiť,
 - pridržiavanie sa mantinelu striedavo dvíhať kolená,
 - otočiť sa, oprieť sa o mantinel bokom,
 - udržanie rovnováhy, pustiť sa na krátku dobu,
 - ustáť na ľade bez držania sa stále dlhšie a dlhšie,
 - urobiť pár krokov a vrátiť sa k mantinelu (prekonanie strachu) a dieťa získava istotu, že udrží rovnováhu,
- **nácviik vstávania z ľadu po páde:**
 - vychádza sa zo sedu alebo ľahu, zámerne sa deti obratom otočia do vzporu kľačmo na štyroch, jednu nohu pokrčia, na druhú sa postaví, v prípade potreby učiteľka deťom pomôže,

- **nacvičovanie rovnováhy na ľade bez držania:**

- stoj na jednej nohe na mieste, prenášanie váhy z nohy na nohu, podrepy a narovnanie kolien,
- pomalá chôdza po ľade s pomocou učiteľky, samostatná chôdza, chôdza s vysokým dvíhaním kolien, tleskanie pod zdvihnutým kolenom, prekračovanie nízkych prekážok,
- úklony na jednu a druhú stranu s upažovaním,
- hra „na ľadové sochy“ s napodobňovaním rôznych postojov a polôh,

- **jazda vpred:**

- začína sa odrazením od mantinelu a kĺzaním sa na oboch korčuliach, návrat k mantinelu naučenou chôdzou s udrжанím rovnováhy,
- prenášanie váhy z nohy na nohu,
- pokus o jazdu vpred na jednej nohe,
- jazda dopredu s podrepmi,
- nácvik s využitím podporných pomôcok na ľade, napr. detskej hokejky, kĺzanie vpred s opieraním sa o vedro, kĺzanie sa so súčasným dvíhaním hračiek zo zeme, napr. kociek, kolkov a ich prenášanie na dohodnuté miesto, napr. vkladanie do vedra, nácvik dvojvlnočky – vytočenie špičiek korčúľ von s miernym pokrčením kolien, pri prinožení spojiť špičky,
- vytvorenie slalomovej dráhy z kolkov, obchádzanie okolo kolkov,
- hry Na vlak, Na hada, Na zlatú bránu na ľade, kruhové hry na ľade, jazda vpred vo dvojiciach s použitím švihadla a ťahanie sa,
- jazda vpred sa postupne zdokonaľuje, deti sú isté v pohyboch, prejdú dlhší úsek na ľadovej ploche, pohyb vpred sa zrýchľuje,
- pohyb vpred sa stáva cyklickým odraz – sklz – odraz,
- pohyb sa stáva koordinovaným, deti sa zlepšujú v základnom postoji:
 - pokrčené kolená,
 - mierny predklon,
 - hlava hore.

Deti si **na konci korčuliarskeho výcviku:**

- uvedomujú základný postoj na korčuliach,
- udržia rovnováhu,
- dokážu prekorčuľovať bezpečne dlhší úsek,
- zvládnu kĺzanie na ľade bez padania.

Na zvýšenie radosti z korčuľovania sa môžu deťom dať malé hokejky, ľahké kocky z umelej hmoty a podobné pomôcky.

Zvládnutie základov korčuľovania detí v materskej škole iste ocenia aj rodičia detí, ktorí radi svoj voľný čas trávia s deťmi pri pohybových aktivitách.

18. 8 Slávnosti v MŠ

Sú aktivitami, ktoré sa v materských školách využívajú s cieľom dať deťom možnosť prežiť významnú udalosť, ktorej sú aktívnymi účastníkmi.

Slávnosti v materskej škole majú **silný emocionálny vplyv na dieťa** nielen keď sa práve uskutočňujú, ale už pri ich príprave. Práve vtedy ich môže učiteľka využiť v maximálnej miere na **aktivizovanie detí:**

- priamou účasťou každého dieťaťa na príprave programu a prostredia na slávnosť,
- priamym zapojením každého dieťaťa do samotnej udalosti rešpektujúc jeho individuálne rozvojové možnosti.

Príprava na slávnosť je proces, ktorého cieľom **nemá byť** nácvik vystúpenia detí, ich prezentácia, prípadne preteky v tom, kto toho viac dokáže a ukáže, ale citové zaujatie a nadchnutie detí robiť niečo iné, než robia bežne denne. Je samozrejmé, že oslava významných udalostí sa môže chápať ako vystúpenie detí pred obecnstvom, napr. rodičmi, na ktoré sa deti pripravujú nácvikom tancov, piesní a básní.

Veľmi dobré je, ak učiteľka strategicky, priebežne zaraďuje také činnosti s deťmi celý školský rok, ktoré následne využijú pri slávnostiach bez toho, aby boli deti zbytočne stresované viacnásobným opakovaním programu.

Vhodné je využívať to, čo deti robia radi počas edukačných činností: spievajú, hrajú sa hudobno-pohybové hry, tancujú, dramaturgizujú rozprávky, recitujú básne a pod. To sa deti naučia v prirodzených situáciách a následne dokážu veľmi prirodzene a bez strachu prezentovať na slávnostnej udalosti im už veľmi dobre známe piesne, básne, tance a pod.

Aj keď by sa zdalo, že **slávnosti** sú zastaranou formou, ich zaraďovanie má dôležitý **význam pre deti** pretože:

- napomáhajú vytvoriť vzťah detí ku kultúre a k tradíciám,
- sú stratégiou emocionalizácie: deti sa učia prežívať stavy radosti, očakávania, prekonávania strachu z neúspechu a naopak prežívanie radosti z úspechu,
- sú stratégiou motivácie detí: u detí sa utvára potreba a túžba niečo dokázať,
- pomáhajú pri socializácii detí: učia deti komunikovať, prezentovať sa svojim správaním pred druhými ľuďmi,
- je to príležitosť na to, aby sa učili hodnotiť seba aj druhých.

Slávnosti v materskej škole sa realizujú hlavne pri príležitosti známych celospoločenských udalostí, napr.: Vianoce, Deň matiek a pod., alebo súvisia s profiláciou materskej školy.

V prípade environmentálneho zamerania materskej školy môžu mať slávnosti charakter pripomenutia si:

- Dňa vody,
- Dňa zeme, a pod.

V prípade zamerania MŠ na zdravý životný štýl sa môžu oslavovať napríklad aj:

- Zdravé potraviny,
- Čarovný svet ovocia a zeleniny atď.

V prípade zamerania na rozvoj prosociálneho správania sa detí je možné využívať slávnosti aj na netradičné podujatia napríklad:

- Vystúpenie pre starých rodičov,
- Dňa matiek,
- Dňa otcov a pod.

Slávnosti v materských školách sú tradičnými doplnkovými aktivitami materských škôl, no napriek tomu nestrácajú svoj význam z týchto dôvodov:

- rodičia majú záujem o to, aby svoje deti videli na slávnostiach v materskej škole,
- pomáhajú udržiavať kultúrne, spoločenské, regionálne a školské tradície,
- rozvíjajú osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne a učebné kompetencie detí,
- sú stratégiou pre rozvoj sociálno-emocionálnej stránky osobnosti dieťaťa,
- motivujú a ovplyvňujú deti často natoľko, že deti sa na slávnosť aj samé od seba hrajú, teda slávnosť sa stáva námetom pre ich hry a hrové činnosti.

Odporúčania pre učiteľky:

- dať možnosť deťom vystúpiť na slávnosti individuálne, alebo v malých skupinách,
- vyvarovať sa hromadného recitovania a spievania,

- využiť na vystúpenie to, čo deti dobre poznajú, nepreťažovať ich dlhou prípravou, nácvikom, vyhnúť sa stresom,
- dať deťom možnosť voľby, napr. pri výbere piesne, úlohy v dramatizovanej hre, dať možnosť vystúpiť aj deťom ustráchaným, aby získali sebadôveru,
- vyberať do programu činnosti spojené s rekvizitami, vyvarovať prostého memorovania,
- pri využívaní rekvizít, napr. zvieracích čiapok na dramatizáciu, pomôcok na tance a pod., dať deťom možnosť, aby boli samostatné, učiteľka si má uvedomiť, že deťom nie je potrebné všetko rozdávať priamo do rúk,
- zvoliť správnu organizáciu prostredia, aby sa deti nezakrývali navzájom, prípadne aby sa deti, alebo učiteľka neotáčali chrbtom k obecenstvu s výnimkou tancov a pod.,
- v prípade, ak má materská škola krúžok, napr. tanečný, dramatický a pod., dať mu možnosť aby sa do slávnosti zapojil.

18. 9 Krúžková činnosť v materskej škole

História krúžkovej činnosti v materskej škole siaha do začiatku 90-tych rokov 20. storočia. To, že sa krúžková činnosť objavila ako nový fenomén aj v materskej škole úzko súviselo so snahou, niekde aj s *bojom* materskej školy o udržanie sa v čase pomerne veľkého poklesu počtu detí i čiastočného nezájmu rodičov o umiestnenie detí v materskej škole, najmä z dôvodu zhoršenej finančnej situácie rodín a zvýšenej nezamestnanosti rodičov.

Ponuka krúžkovej činnosti sa stala lákadlom pre rodičov, aby sa pri rozhodovaní o výbere materskej školy v čase, keď ponuka voľných miest v materských školách prevyšovala dopyt rodičov, rozhodli pre materskú školu, ktorá ponúkala široké spektrum najrozmanitejších krúžkov. Najväčší záujem od začiatku *histórie* krúžkovej činnosti v materskej škole bol (a pretrváva dodnes) o oboznamovanie detí s cudzími jazykmi, najmä s anglickým a nemeckým.

Realizácia krúžkovej činnosti do roku 2008 **nebola upravená žiadnym právnym predpisom**, bola **živelnou a ohrozovala kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti a jej plynulosť**. Problematika realizácie krúžkovej činnosti v materskej škole bola právne upravená v roku 2008. V súlade s § 4 ods. 9 vyhlášky o materskej škole sa v materskej škole môže **v súlade so školským vzdelávacím programom organizovať aj krúžková činnosť**.

NEPREHLIADNITE: Každá krúžková činnosť realizovaná v materskej škole musí byť zakomponovaná ako neoddeliteľná súčasť školského vzdelávacieho programu.

Krúžkovú činnosť v súlade s vyhláškou o materskej škole **majú zabezpečovať v prvom rade kmeňové učiteľky**. Zabezpečovanie krúžkovej činnosti **cudzími lektormi** má byť **skôr výnimočné ako pravidlom**. Úzko to súvisí predovšetkým so širokým odborným potenciálom učiteľiek materských škôl, ktoré (vzhľadom na absolvované stredoškolské, príp. aj vysokoškolské vzdelanie) **nie sú úzko predmetovo špecializované, ale sú výborné tak v oblasti výtvarnej, ako aj hudobnej, pohybovej (vrátane tanečnej), literárno-dramatickej, či spoločensko-vednej alebo prírodovednej**. A práve tento široký záber ich odborných profesijných zručností a spôsobilostí, spolu s poznaním špecifik a osobitostí didaktiky predprimárneho vzdelávania, ako aj osobitostí učenia sa detí predškolského veku, ich predurčuje na to, aby v prvom rade oni zabezpečovali krúžkovú činnosť v materskej škole.

Vyhláška o materskej škole ustanovuje, že **vo výučbe cudzieho jazyka⁷** a pri realizácii aktivít, na ktoré nemajú kmeňové učiteľky kvalifikačné predpoklady, činnosť zabezpečujú **aj cudzí lektori**.

NEPREHLIADNITE: Krúžková činnosť v materskej škole sa organizuje v popoludňajších hodinách a na základe informovaného súhlasu zákonného zástupcu. Realizovanie krúžkov v popoludňajších hodinách neznamená ich realizáciu namiesto, alebo na úkor odpočinku detí. Odpočinok detí sa musí zaradiť minimálne v rozsahu 30 minút.

Realizácia krúžkovej činnosti (bez ohľadu na to, či ju zabezpečujú kmeňové učiteľky alebo cudzí lektori) **v dopoludňajšom čase**, znamená **porušovanie vyhlášky o materskej škole**.

Dodržiavanie ustanovenia o organizovaní krúžkovej činnosti v popoludňajších hodinách sa v praxi, žiaľ, **často porušuje** (svedčia o tom aj zistenia Štátnej školskej inšpekcie). Riaditeľka materskej školy musí dokázať odborne zdôvodniť jednak rodičom/zákonným zástupcom, ale aj rôznym odborníkom, napr. z centier voľného času, základných umeleckých škôl atď., prečo sa nemôže organizovať krúžková činnosť dopoludnia (vzhľadom na to, že materské školy tvoria súčasť sústavy škôl poskytujúcich stupeň vzdelania (predprimárne), prvoradé je plnenie učebných osnov školského vzdelávacieho programu).

Zaradenie dieťaťa do nejakého krúžku si vyžaduje **informovaný súhlas** rodiča/zákonného zástupcu. **Je nevyhnutné, aby mal rodič/zákonný zástupca dieťaťa pred jeho podpisom dostatok informácií o:**

- ponuke krúžkov a ich obsahom a cieľovom zameraní,
- personálnom zabezpečení ponúkaných krúžkov (či bude krúžok zabezpečovať kmeňová učiteľka, alebo cudzí lektor a o ich kvalifikačných predpokladoch na vykonávanie krúžkov – najmä vo vzťahu ku krúžku cudzieho jazyka),
- časovom zabezpečení ponúkaných krúžkov,
- priestorovom zabezpečení ponúkaných krúžkov,
- materiálno-technickom zabezpečení ponúkaných krúžkov,
- finančnom zabezpečení ponúkaných krúžkov (t. j. o spôsobe financovania nákladov na krúžkovú činnosť – napr. nákladov na výtvarný materiál; učebný materiál, náradie alebo náčinie; špeciálne oblečenie, odmeny pre lektora atď.).

Krúžková činnosť patrí k činnostiam, počas ktorých je okrem obsahu, veľmi dôležitá aj **bezpečnosť detí**. **Za bezpečnosť detí** počas krúžkovej činnosti zodpovedá **učiteľka**, ktorá ju zabezpečuje. Ak krúžkovú činnosť vykonáva so súhlasom rodičov/zákonných zástupcov lektor, za bezpečnosť detí zodpovedá **lektor**.

Krúžková činnosť je **súčasťou** výchovy a vzdelávania príslušnej materskej školy, obohacuje ju, nadväzuje na ňu a robí ju atraktívnejšou. Krúžková činnosť **napomáha rozvíjaniu kľúčových kompetencií detí**, prispieva k celostnému rozvoju osobnosti detí, **rešpektuje ich záujmy, nadanie a rozvojové možnosti a schopnosti**.

Pri rozhodovaní sa o ponuke krúžkovej činnosti sa odporúča rešpektovať:

⁷ V časti I. Prílohy č. 1 vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov sú ustanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre učiteľa materskej školy aj vo vzťahu k jazykovej príprave v cudzom jazyku.

- zameranie a profilácia materskej školy,
- záujmy, nadanie, rozvojové možnosti a schopnosti detí,
- záujmy rodičov/zákonných zástupcov,
- špecifiká učenia a učenia sa detí predškolského veku,
- personálne možnosti materskej školy (odborný potenciál kmeňových učiteliek),
- materiálno-technické podmienky materskej školy,
- priestorové podmienky materskej školy (možnosti interiéru aj exteriéru),
- možnosti spolupráce, napr. s centrom voľného času, základnou umeleckou školou, rodičmi/zákonnými zástupcami, kultúrnymi centrami, jazykovými školami, rôznymi odborníkmi atď.

Cieľom materskej školy **nemá byť** za každú cenu ponúkať **veľa rôznorodých aktivít** v konečnom dôsledku narúšajúcich plynulosť výchovno-vzdelávacej činnosti a ohrozujúcich plnenie učebných osnov školského vzdelávacieho programu.

Cieľom realizácie krúžkovej činnosti, rešpektujúc pritom, že najúčinnjšou formou, metódou aj prostriedkom krúžkovej činnosti je hra, **je** :

- utvárať u detí návyk zmysluplne využívať voľný čas (primárna prevencia pred negatívnymi sociálno-patologickými javmi),
- kultivovať a celostne rozvíjať osobnosť dieťaťa,
- rozvíjať u detí špecifické kompetencie, na ktoré majú predpoklady,
- viesť deti ku kooperácii, spolupráci,
- rozvíjať u detí potrebu aktívneho sebarozvoja, sebaregulácie a sebareflexie.

V súlade s § 9 ods. 4 písm. j) vyhlášky o materskej škole je súčasťou ďalšej dokumentácie materskej školy dokumentácia spojená s organizovaním výletov, exkurzií, výcvikov, saunovania a iných aktivít. K takýmto iným aktivitám materskej školy patrí aj krúžková činnosť.

O každom krúžku osobitne sa vedie nasledovná dokumentácia:

- prihlášky detí na krúžok podpísané rodičmi/zákonnými zástupcami,
- informovaný súhlas rodiča/zákonného zástupcu so zaradením dieťaťa na krúžok,
- evidencia dochádzky detí na krúžok
- plán činnosti krúžku,
- vyhodnotenie krúžku.

Plán činnosti krúžku by mal obsahovať:

- ciele a konkrétny obsah krúžku,
- meno/mená osôb zabezpečujúcich krúžok (kmeňová učiteľka alebo cudzí lektor),
- miesto realizácie krúžku,
- časový harmonogram realizácie krúžku (vrátane frekvencie realizácie krúžku),
- materiálno-technické zabezpečenie realizácie krúžku,
- evalvačné nástroje hodnotenia kvality realizácie krúžku (napr. vystúpenie detí tanečného krúžku; výstava produktov výtvarného krúžku; účasť rodičov/zákonných zástupcov na otvorenej hodine; anketa alebo dotazník pre rodičov/zákonných zástupcov; rozhovory s deťmi a lektormi zabezpečujúcimi krúžkovú činnosť atď.).

Premyslená ponuka a realizácia krúžkovej činnosti v duchu výroku **menej je niekedy viac** zvyšuje kvalitatívnu úroveň materskej školy.

Zabezpečovanie krúžkov kmeňovými učiteľkami napomáha kvalifikovanému dosahovaniu výkonových štandardov (špecifických cieľov) učebných osnov školského vzdelávacieho programu a rozvíja aj odborné, profesijné kompetencie učiteliek.

Učiteľka, ktorá vedie krúžok v snahe dosiahnuť čo najlepšie výsledky detí, **nesmie plniť ciele krúžku počas výchovno-vzdelávacej činnosti** v snahe vyniknúť, napr. na nejakej slávnosti a tam sa prezentovať.

NEPREHLIADNITE: Krúžkovú činnosť nesmie kmeňová učiteľka vykonávať počas svojej priamej vyučovacej činnosti.

Materské školy musia mať na zreteli, že **veľké množstvo krúžkov nie je zárukou kvality materskej školy**. Spravidla **spôsobuje zvýšený výskyt stresu, neúmerne deti aj učiteľky zaťažuje** a namiesto kvalitnej výchovno-vzdelávacej činnosti **sa pobyt detí v krúžkami presýtenej materskej škole⁸ mení na sústavné premiestňovanie, organizovanie, bez akéhokoľvek efektívneho vplyvu na cielený celostný rozvoj osobnosti detí**. Z takejto materskej školy sa vytráca priaznivá klíma, pokojná atmosféra, tvorivosť a otvorená komunikácia.

Realizáciu krúžkovej činnosti nemožno preceňovať ani podceňovať. Krúžky v materských školách vzdialenejších od miest často uspokojujú túžbu rodičov, ktorí nemajú možnosť vodiť deti, napr. do základnej umeleckej školy, alebo do centra voľného času a s dôverou zverujú deti učiteľkám materskej školy, aby ich deti boli vedené k zmysluplnému tráveniu voľného času, prípadne aby sa rozvíjalo nadanie detí pod odborným dohľadom.

Situácia týkajúca sa realizácie krúžkovej činnosti sa postupne podstatne mení vzhľadom na to, že mnohé materské školy veľmi správne pochopili, že mnohé aktivity, ktoré poskytovali do 1. septembra 2009 formou krúžkovej činnosti, už zaradili do svojich školských vzdelávacích programov ako súčasť rozširujúcej vzdelávacej ponuky a na minimum obmedzili realizáciu krúžkovej činnosti – spravidla ju zúžili na realizáciu krúžkov cudzieho jazyka.

Pri realizácii krúžkovej činnosti je potrebné dodržiavať aj isté pravidlá súvisiace s jej financovaním. Je potrebné, aby spôsob (spôsoby) uhrádzania nákladov na zabezpečenie krúžkovej činnosti, ktorá je súčasťou školského vzdelávacieho programu, prerokovala riaditeľka materskej školy so svojim zriaďovateľom.

Krúžková činnosť sa môže financovať:

- z rozpočtu materskej školy,
- z príspevkov zákonných zástupcov na čiastočnú úhradu výdavkov materskej školy (je ale potrebné dodržať, aby mesačné náklady na krúžkovú činnosť jedného dieťaťa nepresahovali mesačnú výšku príspevku na čiastočnú úhradu výdavkov materskej školy určeného na jedno dieťa),
- z príspevkov na výchovu a vzdelávanie detí, ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky (sú to účelovo viazané finančné prostriedky, a preto z nich možno financovať zabezpečenie krúžkovej činnosti iba tých detí, ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky),
- z darov rodičov/zákonných zástupcov alebo iných právnických alebo fyzických osôb (darovaných darovacou zmluvou, v ktorej musí byť uvedené, že finančné prostriedky sa poskytujú na účel krúžkovej činnosti; tieto finančné prostriedky možno použiť na

⁸ Dôležité je uvedomiť si, či krúžky, ktoré sa realizujú v materskej škole, sú naozaj aktivitou materskej školy, alebo na ich realizáciu len poskytuje priestor (samozrejme so súhlasom zriaďovateľa). Ak napr. 5 – 6-ročné deti navštevujú tanečný krúžok, uskutočňovaný síce v priestoroch materskej školy, ktorý vedie učiteľ základnej školy (pričom si plní rozsah vyučovacej činnosti stanovený riaditeľom ZUŠ), túto aktivitu nemožno chápať ako krúžok ponúkaný materskou školou, ale ako realizovanie prípravného štúdia ZUŠ (určené je na intenzívne diagnostikovanie umeleckých schopností dieťaťa a jeho následné zaradenie do príslušného umeleckého odboru) v priestoroch materskej školy.

všetky náklady súvisiace s realizáciou krúžkovej činnosti, rôzne spôsoby odmeňovania kmeňových učiteliek alebo cudzích lektorov, materiálne a prevádzkové náklady).

Ukážky plánov krúžkovej činnosti sú v prílohe č. 13.

19. Cudzí jazyk v materskej škole

Zuzana Lynch – Jarmila Sobotová

Legislatívne podmienky zriaďovania tried s cudzím jazykom

Školský zákon umožňuje uskutočňovať v materských školách výchovno-vzdelávaciu činnosť aj v cudzom jazyku. Podmienky zriaďovania tried pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk v materskej škole, upravuje vyhláška o materskej škole. Výchovno-vzdelávaciu činnosť v cudzom jazyku musí zabezpečovať učiteľka, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov. V Prílohe č. 1 písm. D. sa v bode 13 tejto vyhlášky uvádza: **na jazykovú prípravu v cudzom jazyku v materských školách vzdelanie uvedené v písmenách A, B a D a absolvovanie štátnej jazykovej skúšky na štátnej jazykovej škole alebo jazykovej škole, ktorá má na to oprávnenie alebo do 31. decembra 2013 aj vykonanie maturitnej skúšky z príslušného cudzieho jazyka.**

Cudzí jazyk, bilingvizmus a bilingválne vzdelávanie

Školský zákon cudzí jazyk definuje ako jazyk iného štátu, s ktorým Slovenská republika uzavrela dohodu, podľa ktorej bola zriadená škola alebo trieda s druhým vyučovacím jazykom toho štátu, alebo jazyk iného štátu, ktorého jazykom nie je jazyk národnostnej menšiny alebo etnickej skupiny. V škole alebo triede s bilingválnym vzdelávaním je druhým vyučovacím jazykom cudzí jazyk.

Průcha, Walterová a Mareš (2009), charakterizujú cudzí jazyk ako jazyk odlišný od materinského jazyka príslušníkov určitého jazykového spoločenstva. V tomto kontexte je dôležité objasniť si rozdiel medzi dvojjazyčnou výchovou a dvojjazyčným vzdelávaním, o ktorom budeme v tejto kapitole hovoriť.

O **dvojjazyčnej výchove** môžeme hovoriť vtedy, ak máme na mysli výchovu dieťaťa v prostredí, kde má možnosť komunikovať pomocou dvoch jazykov. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009) Dvojjazyčnú výchovu zabezpečujú rodiny, v ktorých rodičia hovoria dvoma jazykmi. Dieťa vyrastajúce v takomto prostredí si prirodzene oba jazyky osvojuje ako svoje materinské. Štefánik (2000) tento druh bilingvizmu označuje termínom **prirodzený bilingvizmus**, pretože si ho jedinec osvojuje prirodzeným spôsobom v bilingválnom prostredí.

Dvojjazyčné (bilingválne) vzdelávanie je zamerané na to, aby si deti osvojili komunikačné kompetencie v inom jazyku ako materinskom. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009) Toto vzdelávanie v cudzom jazyku zabezpečuje inštitúcia, v našom prípade materská škola. Štefánik (2000) tento druh bilingvizmu označuje termínom **školský alebo kultúrny**, jednotlivci si osvojuje cudzí jazyk v umelo vytvorenom školskom prostredí.

Odborníci popisujú aj iné typy bilingvizmu, napríklad intenčný bilingvizmus, v prípade keď si dieťa osvojuje cudzí jazyk od rodiča, pre ktorého tento jazyk nie je materinský, ale ovláda ho na veľmi dobrej úrovni. (Štefánik, 2000) Rozšírené je aj delenie bilingvizmu podľa veku osvojovania si dvoch jazykov. (Haugen, podľa Štefánik, 2000)

Dieťa predškolského veku a cudzí jazyk

V odbornej literatúre nachádzame rôzne pohľady na včasné oboznamovanie detí predškolského veku s cudzím jazykom. Sú argumenty, ktoré hovoria jednoznačne o vhodnosti a efektívite vzdelávania v tomto veku, ale zároveň môžeme nájsť aj názory protichodné.

Táto problematika je veľmi aktuálna, čo svedčí o tom, že sa o ňu zaujímajú nielen učitelia, jazykovedci, ale aj rodičia a široká verejnosť. V tejto súvislosti je dôležité zodpovedať si niekoľko zásadných otázok:

- Je vhodné, aby sa dieťa v predškolskom veku oboznamovalo s cudzím jazykom?
- Ako sprostredkovať deťom cudzí jazyk?
- Aké výsledky očakávať od dieťaťa predškolského veku, ktoré sa oboznamuje s cudzím jazykom?
- Kto má dieťa v materskej škole v cudzom jazyku vzdelávať?

Šulová (2007) predpokladá, že dôvodom záujmu o oboznamovanie s cudzím jazykom už v predškolskom veku je vysoká kapacita mechanickej pamäte, zvedavosť dieťaťa a hravosť. Zurawsky (2006) konštatuje, že dnes všeobecne uznávame, že deti majú vysokú schopnosť absorbovať akýkoľvek jazyk, s ktorým sú v kontakte a prejavujú schopnosť učiť sa ho ľahšie ako dospelí. V porovnaní s dospelými, alebo staršími žiakmi, výhodou dieťaťa pri osvojovaní si cudzieho jazyka je jeho schopnosť napodobniť výslovnosť, správny prízvuk. Dospelí a staršie deti lepšie zvládajú učenie sa gramatiky, podobné výsledky dosahujú v rozvíjaní slovnej zásoby.

Aby sme výchovno-vzdelávaciu činnosť v cudzom jazyku prispôbili dieťaťu predškolského veku, je dôležité uvedomiť si z hľadiska fyziologického a psychického, akými medzníkmi dieťa v tomto období prechádza a na základe týchto skutočností uplatniť také stratégie metódy a formy edukačnej činnosti, ktoré budú vhodné pre predškolské dieťa.

Ako zriadiť triedu s bilingválnym vzdelávaním

Oboznamovanie s cudzím jazykom kladie na dieťa vysoké nároky nielen v kognitívnej oblasti, ale aj afektívnej. Učiteľka musí poznať možné riziká bilingválneho vzdelávania (či oboznamovania s cudzím jazykom formou krúžku) a vedieť o nich informovať rodiča dieťaťa.

O tom, či dieťa bude zaradené do triedy s bilingválnym vzdelávaním rozhoduje riaditeľka materskej školy v spolupráci s rodičmi dieťaťa.

Vo vzájomnom dialógu, poradenskom rozhovore, je dôležité informovať o:

- stratégiách a metódach, ktoré sa budú vo vzdelávaní uplatňovať,
- reálnych očakávaniach vo vzťahu k výsledkom (aké kompetencie možno u dieťaťa rozvíjať a do akej miery – počúvanie, porozumenie, hovorenie, pregramotné spôsobilosti k písanej reči),
- možných rizikách súvisiacich s raným vzdelávaním v cudzom jazyku (u niektorých detí sa môže objaviť **elektívny mutizmus** – dieťa môže odmietať hovoriť s učiteľom cudzieho jazyka, môže mať problémy s výslovnosťou niektorých hláskových skupín, vzhľadom na inú výslovnosť v cudzom jazyku).

Rodičia by mali zvážiť, či ich dieťa prejavuje záujem o cudzí jazyk a má prirodzenú radosť z nových poznatkov. Ak tomu tak nie je, aj napriek pozitívnej motivácii učiteľa a podnetného prostredia, mali by rodičia svoje rozhodnutie opätovne zvážiť.

Ak o zaradenie do bilingválnej triedy požiada rodič dieťaťa, ktoré má napríklad oneskorený vývin reči, prípadne je v logopedickej, či inej starostlivosti, navrhujeme, aby sa rodičia v záujme zdravého vývinu svojho dieťaťa poradili aj s logopédom alebo psychológom. Poradenstvo špecialistov ako aj učiteľiek by mal rodič dôkladne zvážiť, aby sa mohol zodpovedne rozhodnúť v záujme svojho dieťaťa.

Oboznamovanie s cudzím jazykom v materskej škole sa môže uskutočňovať **aj formou krúžku**. Činnosť krúžku je záležitosťou dohody medzi zákonným zástupcom dieťaťa a organizáciou zabezpečujúcou vzdelávanie v cudzom jazyku. **Riaditeľka materskej školy** túto činnosť sprostredkúva, preto **nesie zodpovednosť za výber partnera**, ktorý bude túto činnosť v materskej škole vykonávať. **Čas a podmienky realizácie krúžkovej činnosti sú uvedené vo vyhláske o materskej škole.**

Dôležité je, aby krúžok cudzieho jazyka zabezpečovala osoba, ktorá bude kompetentná vzdelávať deti predškolského veku:

- aby používala vhodný edukačný materiál na oboznamovanie detí s cudzím jazykom a
- aby boli vytvorené vhodné organizačné podmienky vzdelávania (optimálny počet detí, dĺžka činnosti – jedna vzdelávacia jednotka).

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti vo vzťahu k cudziemu jazyku

Vzdelávanie v cudzom jazyku v materskej škole je veľmi špecifické a vyžaduje si, aby vo výchovno-vzdelávacej činnosti boli uplatňované špecifické stratégie.

Stratégie vzdelávania vo vzťahu k cudziemu jazyku:

- **Zabezpečiť** vzdelávanie v materskej škole v situáciách, v ktorých budú deti **jazyku priamo vystavené**.
- **Poskytovať variabilitu činností**, v ktorých bude dieťa cudziemu jazyku priamo vystavené.
- **Podporovať deti v záujme o cudzí jazyk**, vytvárať deťom vhodné prostredie na stretnutia s cudzím jazykom (literatúra, médiá, komunikácia s rodeným hovorcom).
- **Podporovať deti v snahe komunikovať v cudzom jazyku**, rešpektovať nedokonalosť ich prejavu v cudzom jazyku (právo na omyl).
- **Využívať rôznorodé metódy** vo vzťahu k osvojovaniu si cudzieho jazyka, zamerané na rozvoj komunikatívnych zručností.
- **Rešpektovať dieťa, jeho záujmy a potreby**. Nepredlžovať násilne dobu sústredenia, brať ohľad na osobné tempo dieťaťa, štýl jeho učenia.
- Prístupovať individuálne ku každému dieťaťu.

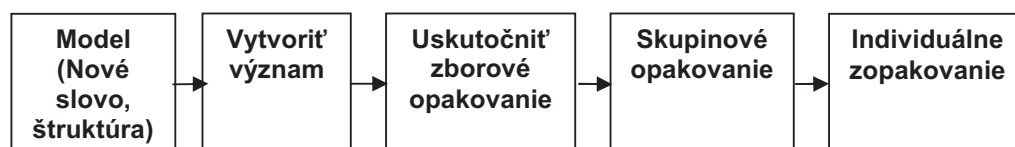
Metódy vzdelávania v cudzom jazyku v materskej škole

Jazyk pre deti nadobúda význam vtedy, keď sa prepája so zmyslovou skúsenosťou a situáciami, ktoré majú pre dieťa významnú úlohu.

Goded (1995) hovorí, že **deti sa učia jazyk tým, že ho počúvajú, imitujú a používajú**. S jazykom môžu samozrejme aj experimentovať.

Fáza počúvania by mala byť spojená s významom, pretože žiadne skutočné učenie nenastane pokiaľ nie je zabezpečené spojenie slova s reálnym predmetom, situáciou, či pojmom v zážitkoch z bezprostredného okolia. Aby dieťa videlo v osvojovaní cudzieho jazyka zmysel a chápalo ho ako osobne významné, učiteľka musí využiť mnohé prostriedky – objekty, obrázky, hračky, bábky, gestá, pantonimu a zároveň uplatniť rôzne vizuálne, zvukové pomôcky aby si získala pozornosť detí. (Goded, 1995)

Aj pri oboznamovaní s cudzím jazykom je dôležité uvedomiť si, ako sa dieťa učí svoj materinský jazyk. Obdobiu, keď dieťa povie svoje prvé slovo, predchádza obdobie v ktorom dieťa počúva zvuky, hlasy a postupne ich rozlišuje. **Počúvanie je prvou fázou poznávania cudzieho jazyka.** Keď sa význam slova vytvára, učiteľka by mala zopakovať slovo alebo jazykovú štruktúru niekoľkokrát, poskytnúť niekoľko jeho modelov a až potom žiadať o zopakovanie slova. Nasledujúci diagram podľa Goded (1995) zobrazuje ako sa uskutočňuje oboznamovanie s cudzím jazykom.



Opakovania, či už zborové, skupinové, alebo individuálne sa vo výučbe cudzieho jazyka často označujú nie veľmi povzbudzujúcim termínom – **drily**. **Drily pomáhajú upevňovať slovnú zásobu, učiteľka** cudzieho jazyka vie, že tieto **opakovania musí robiť zábavnou formou**. Napríklad pri oboznamovaní s farbami učiteľka povie slovo v anglickom jazyku a zároveň ukáže na predmet – napr. ceruzku, šatku, loptičku žltej farby:

Učiteľka:
It is yellow.

Deti
It is yellow.

Ak budeme od detí žiadať bezduché opakovanie takejto alebo inej vety, budeme deti len vycvičovať, na základe podnet – reakcia. Pre opakovania je dôležité vytvoriť situácie, v ktorých budú deti nachádzať radosť, zábavu a zážitok. **Metóda**, ktorá nám pomôže takúto situáciu vytvoriť je **hra**. Kořátková (2005) hovorí, že **dieťa sa prostredníctvom hry prirodzene učí**.

NEPREHLIADNITE: Hra je dominantnou metódou uplatňovanou vo vzťahu k osvojovaniu si cudzieho jazyka.

Vyššie uvedený príklad opakovania preto musíme „posadiť“ do hrovej situácie. Napríklad do hry na stratenú farbu. Ak ju objaví malá myška, tak túto modelovú vetu vysloví tenkým, piskľavým hlasom. Ak farbu objaví obor, vetu vysloví hrubým a silným hlasom atď.

Pohybové hry – TPR aktivity

Pre dieťa predškolského veku je nesmierne dôležitý pohyb, preto sú **hry s pohybom** vhodnou formou oboznamovania s cudzím jazykom. V odbornej literatúre sa pre deti predškolského veku (a nielen pre ne) odporúča uplatňovať tzv. **TPR aktivity (Total Physical Responce activities)**. TPR aktivity sú založené na prirodzenej reakcii človeka. Vyjadrujú pochopenie jazyka, pochopenie je vyjadrené fyzickou aktivitou. Sú obľúbené najmä preto, že učiace sa dieťa nie je vždy schopné lingvistickej odpovede v inom jazyku ako v materinskom. O tom, že inštrukcii v cudzom jazyku dieťa rozumie, svedčí práve jeho fyzická odpoveď – fyzická aktivita. V mnohých metodických príručkách, napríklad známeho vydavateľstva Longman (www.longman-elt.com) nájdeme množstvo rád pre učiteľky cudzieho jazyka ako TPR aktivity uplatňovať v praxi.

Aby sme lepšie chápali zmysel TPR aktivít pre oboznamovanie s cudzím jazykom je potrebné pochopiť niekoľko vyjadrení Freemana (2000) ohľadom tejto metódy.

- **Aké ciele si kladú učiteľky, ktoré používajú TPR aktivity?**

Učiteľky, ktoré využívajú TPR aktivity sú presvedčené o tom, že deti sa majú tešiť z učenia cudzieho jazyka, učenie má byť zážitkom. Cieľom tejto metódy je zároveň redukovať stres z učenia sa cudzieho jazyka.

- **Akú úlohu preberá učiteľka a akú úlohu preberá dieťa v týchto aktivitách?**

Spočiatku je učiteľka usmerňovateľkou správania detí. Deti sú imitátormi správania učiteľky. Neskôr, po mnohých opakovaniach inštrukcií, budú niektoré deti pripravené aj hovoriť. V tom momente môžu pokyny zadávať aj deti.

- **Ako možno charakterizovať interakciu (vzťah) medzi dieťaťom a učiteľkou. Aká je interakcia medzi deťmi navzájom?**

Učiteľka udržiava interakciu so všetkými deťmi, ale aj individuálnu interakciu s jednotlivým deťmi. Interakcia je charakteristická tým, že deti reagujú neverbálne na pokyn učiteľky. Neskôr, keď sa deti odhodlajú k verbálnemu vyjadreniu, učiteľka odpovedá neverbálne. Deti vykonávajú pokyny spoločne, môžu sa učiť navzájom od seba či reflektovať na pokyny spolužiakov.

- **Ako zistíme, či dieťa pochopilo inštrukciu?**

Učiteľka okamžite rozpozna, či dieťa chápe a ako chápe jednotlivé zadania. Hodnotenie pochopenia vykoná jednoducho na základe zadania úlohy pre dieťa.

Pohybové hry – TPR aktivity s dotykom

Deti predškolského veku majú radi dotyk, radi manipulujú s predmetmi, preto je vhodné prostredníctvom TPR aktivít zadávať úlohy, v ktorých sa majú niečo dotknúť, niečo premiestniť, zmeniť a podobne. Mnohé aktivity, hry, ale aj piesne a básne v metodikách oboznamovania s cudzím jazykom využívajú TPR aktivity. Príkladom takejto aktivity môže byť pieseň v anglickom jazyku *Teddy Bear, teddy Bear turn around*. Prostredníctvom TPR metódy deti vykonávajú tieto činnosti:

Turn around!	Otoč sa!
Touch the ground!	Dotkni sa zeme!
Show your shoe!	Ukáž topánku!
Switch off the light!	Zhasni svetlo!

Pantomíma

Pri osvojovaní si cudzieho jazyka je vhodné vo veľkej miere využívať **aktivizujúcu metódu tvorivej dramatiky – pantomímu**. Prostredie materskej školy je veľmi priaznivé na jej uplatňovanie. Doušková (2009) charakterizuje pantomímu ako vyjadrenie pocitov, myšlienok pomocou telesného pohybu. Výraz tváre, držanie tela i gestá komunikujú veľmi veľa samotné alebo v spojení s rečou.

Mnohé slová v cudzom jazyku možno vyjadriť práve pantomímou. Telom deti dokážu vyjadriť prídavné mená (adjektíva) ako napríklad: veľký, malý, ťažký, ľahký, veselý, smutný, hladný, ospalý a pod. Deti dokážu napodobniť pantomímou predmety, napríklad autá, vlak, slnko, loptu, napodobnia činnosti ľudí, keď jedia, spia, upratujú, umývajú sa atď.

Piesne, hry a riekanky v cudzom jazyku

Piesne, hry či riekanky detského folklóru iného národa sú hodnotným a bohatým zdrojom, ktorý umožňuje poznávať dieťaťu iný jazyk hravou formou. Preložníková (1992) hovorí, že dieťa predškolského veku inklinuje k tým typom detského folklóru, v ktorých do popredia vystupuje moment hry s jazykom.

Preložníková (1992) vyzdvihuje fakt, že z lexikálneho hľadiska je ľudový folklór obzvlášť zaujímavý, pretože obsahuje základnú slovnú zásobu a dieťa sa naučí v cudzom jazyku pomenovať napríklad časti ľudského tela, ľudí, veci vo svojom okolí, zvieratá, činnosti a pohyby, ktoré denne realizuje. Tieto výrazy sú osvojované veľmi efektívnym spôsobom, v rytmických a rýmových celkoch, nie ako izolované lexikálne jednotky. V materskej škole odporúča pracovať najmä s takými riekankami a žánrami ľudového folklóru, ktoré už dieťa pozná z domáceho folklóru. Ide najmä o veršovanky o jednotlivých častiach tela, hry s prstami a palcami, rýmovačky sprevádzané pohybmi prstov, rúk a nôh (tlieskanie, dupanie). Medzi deťmi sú obľúbené veršovanky, na ktoré môžu poskakovať, imitovať činnosti ľudí – hranie na bubon, flautu, gitaru a podobne.

Príkladom podobnosti detského folklóru je naša ľudová riekanka *Varila myšička kašičku* s anglickou riekankou **This little piggy went to market**. Riekanka je sprevádzaná hrou s palcami na nohách dieťaťa, môžeme samozrejme využiť aj prsty na rukách.

This little piggy went to market,
This little piggy stayed at home,
This little piggy had a roast beef,
This little piggy had none.
And this little piggy cried wee,
wee, wee, all the way home

Toto malé prasiatko išlo na trh,
Toto malé prasiatko ostalo doma,
Toto prasiatko malo pečenú hovädzinku,
Toto prasiatko nemalo žiadnu.
A toto malé prasiatko celou cestou
domov plakalo.

Odporúčame, aby si učiteľky, ktoré sprostredkujú deťom cudzí jazyk neustále rozširovali svoju kartotéku piesní, hier a riekaniek. V materskej škole existuje veľmi široký priestor na ich využitie v prirodzených situáciách.

Rozprávky a príbehy

Rozprávky a príbehy sú nielen v materinskom jazyku zdrojom slovnej zásoby dieťaťa. Kutláková (1996) ich odporúča využívať najmä preto, že upevňujú citovú angažovanosť do diania v texte. V rozprávkových príbehoch v cudzom jazyku deti nebudú vždy rozumieť všetkým slovám, mnohé budú chápať len intuitívne, najmä na základe interpretácie, ktorú im poskytne učiteľka. Dôležité je texty čítať opakovane a vytvárať situácie podporujúce zapájanie detí do deja rozprávky.

Príkladom práce s textom je rozprávkový príbeh Erica Carla – **The very hungry caterpillar**. Táto malá rozprávková kniha je veľmi zaujímavo ilustrovaná¹.

Rozprávkový príbeh: The very hungry caterpillar

In the light of the moon a little egg lay on a leaf. One Sunday morning the warm sun came up and – pop! – out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar.

He started to look for some food.

On Monday he ate through **one apple**. But he was still hungry.

On Tuesday he ate through **two pears**, but he was still hungry.

On Wednesday he ate through **three plums**, but he was still hungry.

On Thursday he ate **four strawberries**, but he was still hungry.

On Friday he ate through **five oranges**, but he was still hungry.

On Saturday he ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream cone, one pickle, one slice of Swiss cheese, one slice salami, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one cupcake, and one slice of watermelon.

That night he had a stomach ache!

The next day was Sunday again. The caterpillar ate through one nice green leaf, and after that he felt much better.

Now he wasn't hungry any more – and he wasn't a little caterpillar any more. He was a big, fat caterpillar.

He built a small house, called a cocoon, around himself. He stayed inside for more than two weeks. Then he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and....he was a beautiful butterfly!

Počas čítania učiteľka zapája deti do príbehu výzvou *help caterpillar!* (pomôžte húsenici). Deti pomáhajú húsenici jesť jedlo, ktoré objaví. Keď v príbehu húsenica je jablko, deti napodobňujú, ako jedia jablko spolu s ňou – môžu pritom hovoriť: Yummy, yummy, apple! Postupne deti pomáhajú húsenici zjesť 2 hrušky, 3 slivky, 4 jahody, 5 pomarančov, rôzne dobroty od čokolády až po melón. Keď húsenicu rozbolí bruško, aj deti pantomímou vyjadria,

¹ Je možné zakúpiť ju prostredníctvom internetového knihkupectva – napr. Amazon.

že majú bolesť. Bolesť zmizne až keď deti pomôžu húsenici zjesť jeden zelený lístok. V závere príbehu opäť pantomimicky vyjadria premenu húsenice na kuklu a potom na motýľa.









Obrázky a knižky

Obrázkový materiál a knihy podporujú prirodzený rozvoj jazykových kompetencií dieťaťa, emocionálne a kognitívne dieťa obohacujú. (Kutláková, 1996)

Obrázky a knižky sú nielen zdrojom slovnej zásoby v cudzom jazyku, pri práci s obrázkom odporúčame využiť opäť TPR aktivity, ktoré sme opísali v predchádzajúcom texte. Deti obľubujú hry ako pexeso, kvarteto alebo hru Bingo, ktorú uvádzame v ukážke.

Hra Bingo:

Deťom v skupine rozdáme obrázky (podľa témy), napríklad predmety v domácnosti, alebo ako v našej ukážke len farebné škvرنy – farby. Učiteľka vymenúva farby (alebo predmety), deti obrázky ukladajú na hraciu plochu. Keď vyplnia všetky políčka, dieťa, ktoré položilo obrázky na plochu prvé, zvolá *Bingo!* Víťazom je vtedy, ak sú všetky políčka uložené správne.

BLACK 	BLUE 	GREEN 	ORANGE 
YELLOW 	RED 	GREY 	PURPLE 

Učiteľka ocení, keď si bude dieťa obrázkový materiál dopĺňať systematicky. V oboznamovaní s cudzím jazykom môže využiť pexeso, či domino. Obrázky vystrihnuté z časopisov môžu poslúžiť deťom pri tvorbe ich vlastných kníh. Obrázkový materiál, rôzne plagáty s textom v cudzom jazyku, sa môžu stať výrazným motivačným činiteľom pre dieťa v komunikácii.

Kresba a výtvarné aktivity

Kresba slúži na sebavyjadrenie dieťaťa. Dieťa ňou vyjadruje svoje pocity, názory, odhaľuje svoj vnútorný svet. Kresbou dieťa komunikuje, preto ju považujeme za veľmi efektívnu metódu pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Najmä voľná kresba umožňuje učiteľke komunikovať s dieťaťom v prirodzenej situácii.

Kresba je aj vhodnou metódou, pri ktorej učiteľka môže hodnotiť úroveň porozumenia dieťaťa. Napríklad: Can you draw a car? Please, color it yellow.

Podobne možno cudzí jazyk uplatňovať pri modelovaní, maľovaní, či priestorovej tvorbe.

Divadlo

Divadelné predstavenia pre deti sú vo všeobecnosti veľmi obľúbené. Divadlo umožňuje prepájať rôzne prvky umenia – dramatické, výtvarné, hudobné, tanečné. Divadelné etudy motivujú deti do experimentovania s cudzím jazykom. Deti napodobňujú, imitujú na základe prežitého – experimentujú s cudzím jazykom.

Masmédiá

V materskej škole sa nestretávame často s učiteľkou cudzieho jazyka, ktorá je rodená hovoriaca. Preto sprostredkovanie piesní, riekaniek či rozprávok v originálnej podobe umožňuje deťom počuť a imitovať správnu intonáciu, rytmus reči. Vhodné sú aj rôzne počítačové edukačné hry, ktoré podporujú rozvoj komunikatívnych zručností v cudzom jazyku.

V práci učiteľky cudzieho jazyka odporúčame využiť napríklad edukačný software BBC – Muzzy (bližšie <http://www.early-advantage.com>). Software je zameraný nielen na oboznamovanie s anglickým jazykom, ale aj francúzskym, nemeckým, španielskym, talianskym.

Inými hodnotnými zdrojmi sú aj nasledujúce internetové stránky:

- <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/>
- <http://www.piccolingo.eu>
- <http://www.eric-carle.com/home.html>.

Čo očakávať od dieťaťa predškolského veku, ktoré sa oboznamuje s cudzím jazykom?

Často sa v materskej škole stretávame s neprimeranými očakávaniami, najmä zo strany rodičov, ktorí majú na svoje deti pri oboznamovaní s cudzím jazykom prehnané požiadavky. Kritériom osvojovania cudzieho jazyka je pre nich často zvládnutie slovnej zásoby. Vyžadujú od detí preklad z jedného jazyka do druhého, čo považujeme jednoznačne za nevhodné. Odporúčame, aby učiteľka na spoločnom stretnutí s rodičmi objasnila, aké reálne výsledky možno očakávať od tejto výchovno-vzdelávacej činnosti. V tomto období nie je ani tak dôležitý rozsah slovnej zásoby, ktorú dieťa získa. Prínosom skorého oboznamovania je skôr už spomínaný rozvoj citu pre rytmus cudzieho jazyka, prízvuk.

Obsah učiva by mal zásadne vychádzať a nadväzovať na školský vzdelávací program konkrétnej materskej školy. Obdobie predškolského veku je predovšetkým obdobím hry a spontánnosti dieťaťa.

NEPREHLIADNITE: Aj keď sa dieťa v tomto veku učí ľahko a dokáže zvládnuť základy cudzieho jazyka, **materská škola sa nesmie premeniť na miesto, kde by sa cudzí jazyk vyučoval školskými metódami.**

Oboznamovanie s cudzím jazykom v materskej škole je významné aj z hľadiska poznávania iných kultúr. Dieťa má možnosť zistiť, že svet je rozmanitý a ľudia v tomto svete hovoria aj inak ako ono samo. **Cudzí jazyk takto možno chápať ako prostriedok multikultúrnej výchovy.** I naša krajina sa vstupom do Európskej únie stala otvorenejšou a je častokrát domovom pre ľudí iných národností.

NEPREHLIADNITE: V takomto otvorenom spoločenstve sa učíme žiť všetci, učíme tomu aj deti. V prípade, že materskú školu začne navštevovať aj dieťa, ktoré nepozná slovenský jazyk, metódy, ktoré sme popísali v predchádzajúcej časti sú vhodné aj pre dieťa cudzincov, ktoré sa bude oboznamovať so slovenským jazykom.

Možno zistíme, že dieťa cudzincov bude napredovať v poznávaní nášho jazyka rýchlejšie ako deti, ktoré oboznamuje s iným jazykom. Dôvodom bude fakt, že dieťa bude neustále vystavené slovenskému jazyku v triede, v širšom okolí materskej školy, rovesníci v skupine budú vytvárať jazykovú prevahu prostredia.

Rozvíjané kompetencie dieťaťa vo vzťahu k cudziemu jazyku

Prostredníctvom oboznamovania sa s cudzím jazykom v predškolskom veku sa rozvíja množstvo kompetencií, z ktorých by sme chceli poukázať na tie najvýraznejšie:

Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie (základy sebauvedomenia):

- dieťa odhaduje svoje možnosti a spôsobilosti.

Sociálne (interpersonálne) kompetencie:

- dieťa sa pozerá na svet aj očami druhých,
- akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých.

Komunikatívne kompetencie:

- vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými,
- volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu,
- chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi.

Kognitívne kompetencie (základy riešenia problémov):

- dieťa hľadá a objavuje súvislosti medzi jednotlivými informáciami, objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému.

Kognitívne kompetencie (základy kritického myslenia):

- porovnáva podobnosti a rozdiely predmetov, javov, osôb atď.

Učebné kompetencie:

- prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie nového,
- využíva primerané pojmy, znaky a symboly,
- kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcejmu svetu vecí, javov, dejov a vzťahov,
- učí sa spontánne (vlastnou zvedavosťou) aj zámerne (pod učiteľkiným vedením),
- prekonáva prekážky v učení,
- plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť,
- prejavuje aktivitu v individuálnom i skupinovom učení,
- hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov, uznáva aj výkon druhých,
- zvláda základy učenia sa na základe osobnej motivácie.

Informačné kompetencie:

- využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolitom prostredí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, z rôznych médií).

Vzdelávacie štandardy dieťaťa predškolského veku v oblasti cudzieho jazyka

V **obsahových štandardoch** v oblasti oboznamovania sa s cudzím jazykom v materskej škole v tematickom okruhu Ľudia sa učiteľka má zamerať predovšetkým na:

- Počúvanie s porozumením.
- Neslovné reakcie (pohyby, gestá, mimika).
- Pasívnu a aktívnu slovnú zásobu v cudzom jazyku (angličtina, nemčina, atď.).

Výkonové štandardy sú formulované v špecifických cieľoch. V tematickom okruhu Ľudia je v súvislosti s cudzím jazykom potrebné zamerať sa predovšetkým na tieto ciele:

- počúvať s porozumením,
- reagovať neslovne na otázky a pokyny,
- reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,
- komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v cudzom jazyku,
- používať spisovnú podobu cudzieho jazyka.

Profesijné kompetencie učiteľa cudzieho jazyka

Profesijné kompetencie učiteľky materskej školy sú podrobne rozpracované v deviatej kapitole.

Vo vzťahu k vzdelávaniu v cudzom jazyku v materskej škole považujeme za dôležité vyzdvihnúť nasledujúce kompetencie, ktorými by učiteľka mala disponovať:

- **Profesijné kompetencie** – učiteľka materskej školy spĺňa kvalifikačné predpoklady; učiteľka uplatní vhodné metodické postupy vo vzdelávaní v cudzom jazyku.
- **Jazykové kompetencie v cudzom jazyku** – kvalitu vzdelávania v cudzom jazyku ovplyvňuje schopnosť učiteľky používať cudzí jazyk v komunikácii s deťmi (**komunikatívne kompetencie**). Nesmierny význam má zvládnutie jazyka najmä čo sa týka intonácie a správnej výslovnosti. Učiteľka materskej školy je jazykovým vzorom, modelom. Ak dieťa získa nesprávnu výslovnosť v tomto veku, korekcia výslovnosti vo vyššom veku bude problematická.
- **Rozvojové kompetencie** – učiteľka cudzieho jazyka má mať záujem neustále zdokonaľovať svoju profesionalitu. V cudzom jazyku je potrebné vzdelávať sa a zdokonaľovať po celý život.
- **Osobnostné a pedagogické kompetencie** učiteľky zohrávajú v procese výučby cudzieho jazyka jednu z najdôležitejších úloh z hľadiska úspešnosti predložiť deťom predškolského veku cudzí jazyk tak, aby bol splnený hlavný cieľ.

Ide predovšetkým o:

- osobnosť a pedagogické majstrovstvo učiteľky, prispôbené deťom predškolského veku s akceptovaním zistení na základe pedagogickej diagnostiky,
- výbornú znalosť cieľového jazyka, vrátane intonácie,
- vedomosti o zásadách a metódach získavania jazykových schopností so schopnosťou inovácie,
- vytvorenie pozitívnej socio-emocionálnej klímy, ktorá znamená obojstranne vyvážený vzťah, ktorý zvyšuje aktivitu a záujem dieťaťa, podporuje osvojovanie si obsahu poznatkov, zvyšuje kvalitu uspokojovania potrieb dieťaťa, udržiava pozitívne prejavy, podporuje pozitívne city a cítenie, zaručuje intimitu a zároveň otvorenosť, úprimnosť, zlepšuje kvalitu priateľských vzťahov, umožňuje rozmanitosť činností, vytvára priestor na uplatňovanie systematickosti, optimalizuje frekvenciu aktivít, tak skupinových, ako aj párových a individuálnych, podporuje organizáciu procesu.

Predpokladáme, že sa v budúcnosti bude vytvárať široký priestor pre učiteľky v oblasti oboznamovania detí s cudzím jazykom na predprimárnom stupni vzdelávania a učiteľky materských škôl si budú môcť svoje poznatky navzájom vymieňať podobne ako učitelia základných škôl. Dieťa predškolského veku si zaslúži, aby ho aj v tejto oblasti viedli učitelia jazykovo, metodicky i pedagogicky zdatní.

20. Výchovno-vzdelávacia činnosť v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach

Erika Lukáčeková – Zuzana Sopúchová

Výchova a vzdelávanie detí chorých a zdravotne oslabených sa uskutočňuje v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach, v ktorých je potrebné vytvárať deťom špecifické podmienky na ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Zohľadnenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb zabezpečí zdravotne znevýhodnenému dieťaťu rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj jeho osobnosti ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a začlenenia sa do spoločnosti.

Podmienky výchovy a vzdelávania detí chorých a zdravotne oslabených:

- zabezpečenie výchovy a vzdelávania kvalifikovanými pedagogickými zamestnancami,
- včasná špeciálno-pedagogická, psychologická a medicínska diagnostika,
- používanie špeciálnych foriem a metód výchovno-vzdelávacej činnosti,
- úprava vzdelávacieho obsahu, zaradenie špeciálnych aktivít,
- vypracovanie zodpovedajúceho usporiadania denných činností,
- špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov,
- aplikácia alternatívnych foriem komunikácie (augmentatívna a alternatívna komunikácia),
- úzka spolupráca so zákonnými zástupcami a zdravotníckym personálom,
- uspokojenie individuálnej potreby konkrétneho dieťaťa vyplývajúcej z diagnostiky,
- vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- využívanie materiálne didaktických a špeciálnych pomôcok (stolíky na posteľ, držiaky na ceruzky a pod.).

Všetky špecifické podmienky sa uplatňujú v takom rozsahu a kvalite, aby zohľadňovali špecifiká jednotlivých materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach a zodpovedali špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétnych detí. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti sa uplatňuje **princíp aktivity** dieťaťa so zreteľom na jeho aktuálny zdravotný a psychický stav. Špeciálno-pedagogickým pôsobením pomáhamo dieťaťu v procese adaptácie, socializácie a v predprimárnom vzdelávaní. Dieťaťu poskytujeme bohaté stimulačné prostredie a premyslené špeciálno-pedagogické pôsobenie na rozvoj jeho osobnosti.

Dieťa v zdravotníckom zariadení dodržiava liečebný režim, ktorý pozostáva často z nepríjemných a bolestivých zákrokov, ktoré vplývajú na jeho správanie. Deti sa stávajú nedôverčivé, podráždené, prejavuje sa u nich veľká malátnosť, únava a nezáujem o činnosti. Prvoradou úlohou učiteliek je pomôcť dieťaťu ľahšie zvládnuť adaptáciu na nové prostredie, vyrovnať sa v maximálne možnej miere s touto záťažovou situáciou a naďalej v plnom rozsahu rozvíjať osobnosť dieťaťa.

Adaptáciu ovplyvňuje okrem vnútorných vývinových predpokladov dieťaťa aj výchovný štýl a sociálny status dieťaťa v rodine, ale aj množstvo iných faktorov prechodného alebo trvalého charakteru.

Ak sa dieťa adaptuje na nové prostredie, na špecifickú situáciu vyplývajúcu z pobytu v zdravotníckom zariadení, je na učiteľke, aby počas výchovy a vzdelávania podporovala pozitívny vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu sa hrou a uspokojovala individuálne potreby ponukou pútavých aktivít. Tieto aspekty pomôžu chorému a zdravotne oslabenému dieťaťu v adaptačnom procese a v bezproblémovom návrate do bežného prostredia domova a kmeňovej materskej školy.

Špeciálno-pedagogická diagnostika

Materská škola pri zdravotníckom zariadení ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia plní aj diagnostickú funkciu v úzkej spolupráci so zákonnými zástupcami, zdravotníckymi zamestnancami, klinickými psychológmi a inými odborníkmi.

Pomocou diagnostického procesu získava učiteľka o dieťati čo najhlbšie a najkomplexnejšie poznatky, na základe ktorých stanovuje primerané ciele, volí správne výchovno-vzdelávacie postupy a vyberá vhodné aktivity.

Účelom diagnostikovania je zisťovanie, rozpoznávanie, klasifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie aktuálneho stavu rozvoja dieťaťa a vyslovenie záverov o ceste smerujúcej k zlepšeniu, so zreteľom na individuálne možnosti chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa.

Špeciálno-pedagogická diagnostika je **proces zisťovania podmienok, priebehu a výsledkov výchovy a vzdelávania postihnutých alebo narušených jedincov a určovania vplyvu postihnutia na ich výchovu a vzdelávanie**. Zameriava sa na osoby, ktoré svojou mentálnou úrovňou, zmyslovým vnímaním, telesnou integritou alebo narušenou rovnováhou medzi organizmom a prostredím či svojim správaním sa výrazne odchyľujú od normy. (Vašek, 2007) Cieľom špeciálno-pedagogickej diagnostiky je **čo najlepšie poznanie chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa, jeho osobnosti a možnosti jeho rozvoja**. Výsledná **špeciálno-pedagogická diagnóza tvorí východisko pre individuálne špeciálno-pedagogické pôsobenie**.

Špeciálno-diagnostické aktivity vo vzťahu k chorým a zdravotne oslabeným deťom sa zameriavajú na:

- zisťovanie úrovne vedomostí,
- zisťovanie sociability,
- zisťovanie úrovne motoriky,
- zisťovanie laterality,
- zisťovanie úrovne vývinu reči,
- zisťovanie úrovne sebaobsluhy,
- orientačné vyšetrenie funkcie zmyslových orgánov.

Poznať **úroveň vedomostí** patrí medzi najrozsiahlejšie záujmy v pedagogike. Zisťuje sa úroveň detských poznatkov, schopností, skúseností a spôsobilostí. Na základe zisteného učiteľka určí obsah, formy a metódy výchovy a vzdelávania detí.

Sociabilita sa charakterizuje ako schopnosť, úsilie jedinca utvárať a pestovať medziľudské vzťahy. Ukazovateľom je správanie dieťaťa v spoločenskej skupine, v konkrétnom prostredí a ochota nadväzovať vzťahy s inými. Na zisťovanie týchto skutočností väčšina odborníkov odporúča pozorovanie sociálnych interakcií jedinca, sociometrický rozhovor, prípadne sociometrický dotazník. Zistené diagnostické údaje tvoria východisko ďalšieho špeciálno-pedagogického pôsobenia na dieťa.

Motorika je celková pohybová schopnosť dieťaťa, ktorá významne súvisí s rozvojom reči, myslenia, laterality. V diagnostike je potrebné diferencovať medzi jemnou a hrubou motorikou. Pod **jemnou motorikou** rozumieme predovšetkým motoriku ruky, ale zaraďuje sa tu aj motorika hovoridiel, mimika a gestikulácia. **Hrubou motorikou** označujeme pohyby celého tela, pohyby veľkých svalových skupín. Diagnostikou sa určuje aké pohybové úkony je dieťa schopné vykonať v jednotlivých vekových kategóriách. Podkladom pri formulovaní diagnózy je možnosť porovnať predchádzajúci výkon s aktuálnym a následne naznačiť prognózu dieťaťa v motorickej oblasti.

Lateralita je prevaha jedného z párových orgánov, prípadne jednej polovice nepárového orgánu. Je dôsledkom dominancie jednej z mozgových hemisfér, teda v jednej polovici tela sú reakcie rýchlejšie, presnejšie, koordinovanejšie. Nedostatočná lateralizácia môže negatívne ovplyvniť celú rudiacu a koordinačnú aktivitu vyššej nervovej sústavy. Zisťuje sa

senzorická lateralita (oka, ucha) a motorická lateralita (rúk, nôh). Diagnostikuje sa pozorovaním, aplikovaním testov laterality, vyhodnocovaním anamnestických údajov.

Zisťovanie úrovne reči sa zameriava na zvukovú reč (orálnu), písanú reč (impresívnu a expresívnu) a posunkovú reč (posunky, mimika). Vyšetrenie **zvukovej reči** sa z formálneho hľadiska najčastejšie týka porúch výslovnosti hlások (dislalie), porúch zvuku reči (rinolálie), porúch plynulosti a neuróz reči (balbutizmus, brblavosť, mutizmus). Pri diagnostike **písanej reči** sa spravidla posudzuje výkon, chybovosť ako aj úroveň porozumenia čítania a písania. **Posunková reč** je prirodzeným prostriedkom interpersonálnej komunikácie u nepočujúcich. Diagnostické údaje sa týkajú schopnosti nepočujúcich dorozumieť sa, ich socializácie, školskej úspešnosti a pod.

Zisťovanie úrovne reči vo všeobecnej podobe je súčasťou špeciálno-pedagogickej diagnostiky, ale podrobná metodika rozpoznania jednotlivých porúch je predmetom logopedickej diagnostiky.

Určovanie **úrovne sebaobsluhy** sa uplatňuje v diagnostike detí predškolského veku, ale aj u ťažko mentálne postihnutých jedincov. Sebaobsluha sa týka stravovacích a sebaobslužných úkonov (jedenie, pitie), hygieny (udržanie stolice, čistotnosť, umývanie sa a pod.), obliekania a obúvania. Spravidla sa porovnávajú aktuálne výkony v sebaobsluže detí s vývinovými normami. Porovnaním výsledkov zistíme, či sa vývin uskutočňuje normálnym tempom a sledované úkony sú primerané veku.

Metódy špeciálno-pedagogickej diagnostiky

Diagnostické metódy, ktoré sa používajú v špeciálnej pedagogike môžeme rozdeliť podľa viacerých aspektov. Základným kritériom je:

- čo zisťovať a
- ako zisťovať.

V materských školách pri zdravotníckych zariadeniach využívame metódy, ktoré zisťujú úroveň:

- vedomostí,
- vývinu reči,
- správania,
- jemnej a hrubej motoriky,
- laterality,
- funkčnosti senzorických orgánov,
- zručností a návykov.

Ak sa zameriame na to, **ako zisťovať** individuálne schopnosti detí, najvhodnejšie sú:

- metódy pozorovania, rozhovoru, riadeného rozhovoru,
- testy (motoriky, laterality),
- rozbor a hodnotenie výsledkov (výtvarných, pracovných, sebaobslužných) činností,
- metódy kazuistické (štúdium prípadu).

O tom, ako by mala učiteľka postupovať pri diagnostikovaní jednotlivých detí, sa dočítame v odbornej literatúre.

Špeciálno-pedagogická diagnostika je súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti. Realizuje sa v rozmanitých pedagogických situáciách vo všetkých organizačných formách a dotýka sa rovnako dieťaťa ako aj učiteľky.

Diagnostikovanie dlhodobu chorých detí v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach je náročné, neuskutočňuje sa náhodne, živelne, ale vyžaduje si mimoriadne teoretické poznanie a skúsenosti učiteliek – špeciálnych pedagógov. Vyžaduje si tiež cieľavedomý, systematický a citlivý individuálny prístup ku každému dieťaťu.

Tvorba školského vzdelávacieho programu v materskej škole pri zdravotníckom zariadení

Školský vzdelávací program pre materské školy pri zdravotníckych zariadeniach sa riadi požiadavkami školského zákona, Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením schválených Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Školský vzdelávací program musí byť prispôsobený charakteristickým podmienkam prostredia, v ktorom má byť uplatňovaný a osobitostiam detí, ktorým je predprimárne vzdelávanie určené.

Výchova a vzdelávanie detí chorých a zdravotne oslabených sa neuskutočňuje dlhodobo (detská skupina je premenlivá), ale ide o pôsobenie v kratšom časovom úseku (deti program neabsolvujú celý, iba určitú časť) a tomuto faktoru sa podriaďuje aj spracovanie školského vzdelávacieho programu.

Školský vzdelávací program **rešpektuje**:

- zameranie a profiláciu materskej školy pri zdravotníckom zariadení,
- dodržanie zákonom stanovených povinných náležitostí,
- špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a možnosti detí chorých a zdravotne oslabených pri stanovovaní výchovno-vzdelávacích cieľov,
- hru ako hlavný prostriedok výchovy a vzdelávania,
- dostatočnú otvorenosť a voľnosť pri tvorbe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti a individuálnych vzdelávacích programov so zameraním na zdravotne znevýhodnené deti,
- priestorové, materiálno-technické a personálne podmienky konkrétnej materskej školy pri zdravotníckom zariadení.

Špecifiká tvorby školských vzdelávacích programov materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach

Vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania

Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania je rešpektovať zdravotný stav a individuálne možnosti a schopnosti chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa.

Ďalšie ciele výchovy a vzdelávania sú:

- uľahčiť plynulú adaptáciu dieťaťa na zmenené prostredie (na nemocnicu, ozdravovňu, liečebňu, kúpele, sanatórium),
- dosiahnuť čo najvyššiu úroveň v oblasti perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti,
- v rámci komplexnej starostlivosti prispievať prostredníctvom individuálneho špeciálno-pedagogického prístupu k úspešnému priebehu liečby a doliečovaniu chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa,
- rozvíjať elementárne základy kľúčových kompetencií dieťaťa,
- podporiť pozitívny vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách,
- rozvíjať u dieťaťa návyky súvisiace so zdravým životným štýlom,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa.

Stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti.

Spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávania dokladu o získanom vzdelaní.

Materská škola pri zdravotníckom zariadení poskytuje podľa medzinárodnej klasifikácie ISCED predprimárny stupeň vzdelania. Odlišnosťou od materskej školy bežného typu je, že **materská škola pri zdravotníckom zariadení nevydáva osvedčenie** o ukončení predprimárneho vzdelávania. **Osvedčenie vydáva kmeňová materská škola.**

Vlastné zameranie školy

Vlastné zameranie školy vychádza:

- z uplatňovania humanistickej výchovy a vzdelávania v súlade s potrebami a požiadavkami chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa, udržiavania jeho duševnej aktivity a rešpektovania jeho práv,
- z rozvíjania individuálneho potenciálu dieťaťa so zreteľom na jeho zdravotný stav,
- z aplikovania špeciálno-pedagogických metód, foriem a postupov vo výchovno-vzdelávacej činnosti,
- z podporných terapií (muzikoterapia, arteterapia, logopédia, rehabilitácia, kúpeľná liečba a iné),
- zo spolupráce so zákonnými zástupcami, so zdravotníckym personálom a inými odborníkmi.

Dĺžka dochádzky a formy výchovy a vzdelávania

Materská škola prijíma deti do tried priebežne počas celého školského roka. Dĺžka dochádzky je časovo ohraničená liečebným, prípadne rehabilitačným procesom. Prijatie dieťaťa do materskej školy sa realizuje na základe žiadosti zákonného zástupcu, ku ktorej sa prikladá aj súhlas ošetrojúceho lekára dieťaťa.

Učebné osnovy

Učebné osnovy vymedzujú obsah výchovno-vzdelávacej činnosti a ciele, ktoré sa dajú realizovať v špecifických podmienkach materskej školy pri zdravotníckom zariadení a rešpektujú individuálne rozvojové možnosti dieťaťa s ohľadom na jeho zdravotný stav.

Vyučovací jazyk

Vyučovacím jazykom je štátny jazyk Slovenskej republiky.

Personálne zabezpečenie

Výchovno-vzdelávaciu činnosť vykonávajú učiteľky materskej školy – špeciálni pedagógovia, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady¹. V materskej škole pri zdravotníckom zariadení môže pôsobiť aj asistent učiteľky a odborní zamestnanci (psychológ, logopéd, terapeut a iní), ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady stanovené platnou legislatívou.

¹ Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Materiálno-technické a priestorové podmienky

Výchovno-vzdelávacia činnosť sa uskutočňuje v triedach materskej školy, sú to vymedzené bezbariérové priestory v jednotlivých zdravotníckych zariadeniach. K ich štandardnému vybaveniu patria hračky, didaktické pomôcky, audiovizuálna technika, informačno-komunikačné technológie (so vzdelávacími programami pre deti predškolského veku, napr. Detský kútik, Cirkus šaša Tomáša), špeciálno-pedagogické pomôcky (rehabilitačné, ortopedické a kompenzačné) a prístroje používané na základe odporúčania zdravotníckeho personálu alebo odborného posúdenia špeciálneho pedagóga.

Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní

Platia všetky ustanovenia o podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní uvedené v štátnom vzdelávacom programe a zároveň osobitosti vyplývajúce zo skutočnosti, že je materská škola umiestnená v zdravotníckom zariadení.

Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia detí

Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov

Cieľom kontroly a hodnotenia v materskej škole pri zdravotníckom zariadení je poskytnúť deťom, zákonným zástupcom, pedagogickej a laickej verejnosti dostatočné a hodnoverné informácie o dosahovaní cieľov a úloh, ktoré sú stanovené v školskom vzdelávacom programe. Evalvácia a autoevalvácia má smerovať k naplneniu individuálnych potrieb detí počas doby umiestnenia v zdravotníckom zariadení.

Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Materská škola poskytuje priestor na kontinuálne vzdelávanie pedagogickým a odborným zamestnancom v rámci procesu celoživotného vzdelávania s cieľom udržiavania, zdokonaľovania, dopĺňania a inovovania profesijných kompetencií potrebných na výkon pedagogickej činnosti. Kontinuálne vzdelávanie sa realizuje v súlade s profiláciou konkrétnej materskej školy a so záujmami a potrebami pedagogických zamestnancov.

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti

Na plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách sa vzťahujú informácie uvedené v kapitole o plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti všeobecne. V tejto časti uvádzame len špecifiká vzťahujúce sa na plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole pri zdravotníckom zariadení.

V materských školách pri zdravotníckych zariadeniach môžu existovať rôzne podoby plánovania – tematické, programové, projektové a iné.

Pri plánovaní vychádzame z toho, že deti sú umiestnené v zdravotníckom zariadení kratší alebo dlhší časový úsek (deti prichádzajú a odchádzajú priebežne počas celého školského roka), a preto sa kladie zvýšená pozornosť na výber tém. Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti môže obsahovať aj krátkodobejšie obsahové celky, projekty, programy, s dôrazom na konkrétne témy, ktoré sa prirodzene viažu k špecifickosti prostredia, či k životnej situácii dieťaťa (ako je stav choroby a zdravia, lekár, zdravotná sestra, lekárske vyšetrenie a pod.) a pre ktoré sú v zdravotníckom zariadení vhodné priestory a pomôcky.

Ponuku aktivít je potrebné prispôbiť pravidelnému chodu a dennému režimu zdravotníckeho zariadenia. Kľúčovým momentom je citlivý individuálny prístup ku každému dieťaťu, kreativita, improvizáčna schopnosť a spôsobilosť učiteľky deti zaujať, reagovať na

ich premenlivé potreby, nálady, zdravotný stav a na neustály vývoj situácie v detskom kolektíve.

Plánovanie vychádza:

- z procesu a výsledkov špeciálno-pedagogickej diagnostiky,
- z výberu výkonových štandardov (špecifických cieľov), ktoré predstavujú cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predprimárneho vzdelávania a formulovania (operacionalizácie) výchovno-vzdelávacích cieľov smerom k chorým a zdravotne oslabeným deťom,
- z redukcie alebo rozšírenia výchovno-vzdelávacích cieľov vzhľadom na aktuálny fyzický a psychický stav dieťaťa (s ohľadom na jeho chorobu).

Pre deti vyžadujúce špeciálno-pedagogickú starostlivosť sa vypracovávajú individuálne vzdelávacie programy.

Individuálny vzdelávací program obsahuje náležitosti uvedené v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Všetky špecifické úpravy individuálneho vzdelávacieho programu sa realizujú v individuálnom rozsahu a kvalite tak, aby zodpovedali špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétneho dieťaťa. Vypracováva ho učiteľka alebo špeciálny pedagóg s ďalšími zainteresovanými odborníkmi podľa potreby. Individuálny vzdelávací program sa upravuje a dopĺňa podľa aktuálnych potrieb dieťaťa. Zmeny a spätnú väzbu je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými odborníkmi a zákonným zástupcom dieťaťa.

V dennej príprave sa učiteľka rozhoduje, v ktorom čase a v ktorej organizačnej forme denného poriadku bude realizovať plánované činnosti, hry a edukačné aktivity. Premyslí si organizáciu edukačných aktivít a činností, ktoré realizuje priamo alebo nepriamo, v menších skupinách alebo individuálne (pri lôžku dieťaťa). Pre prácu učiteľky je dôležitá spolupráca so zdravotníckym personálom, nevyhnutné sú konzultácie s ošetrovateľom, zdravotnými sestrami a inými odborníkmi (psychológ, logopéd, rehabilitačný pracovník, sociálna sestra a iní).

Organizácia dňa v materskej škole pri zdravotníckom zariadení

Denný poriadok v materskej škole pri zdravotníckom zariadení je flexibilný, prispôsobený pravidelnému chodu a liečebnému režimu zdravotníckeho zariadenia.

Usporiadanie denných činností zohľadňuje aktuálny zdravotný stav detí, prihliada na ich špecifické potreby, možnosti a záujmy. Zabezpečuje vyvážené striedanie činností (optimálny biorytmus, bezstresové prostredie), vytvára dostatočný priestor na hru, učenie sa, relaxáciu a osobnú hygienu. Dodržiava stanovený čas na činnosti zabezpečujúce životosprávu (stravovanie, stolovanie) a odpočinok.

V dennom poriadku sa pravidelne striedajú:

- hry a hrové činnosti,
- pohybové a relaxačné cvičenia,
- edukačná aktivita,
- pobyt vonku,
- odpočinok,
- činnosti zabezpečujúce životosprávu.

Hry a hrové činnosti môžu byť spontánne alebo navodzované učiteľkou. Vedú dieťa k sebarealizácii, sebazdokonaľovaniu, sebakontrolu, sebahodnoteniu a podporujú rozvoj sebaregulácie. **Hra je najprirodzenejším prejavom aktivity dieťaťa**, je jednou z vývinových potrieb a hlavnou činnosťou. Okrem iného **plní aj relaxačnú a terapeutickú funkciu**. Je to prostriedok, ktorý vyrovnáva záťaž organizovaných aktivít v zdravotníckych zariadeniach, jednostranných povinností a takých druhov činností, ktoré vyžadujú veľkú koncentráciu pozornosti a disciplinovanosti. **Prostredníctvom hry sa dieťa odpútava od neprijemných zážitkov**, ktoré sú spojené s aktuálnym zdravotným stavom dieťaťa a s jeho pobytom v zdravotníckom zariadení.

Hry a hrové činnosti sa realizujú každodenne, plnia sa v nich výchovno-vzdelávacie ciele v závislosti od potrieb chorých a zdravotne oslabených detí. Plánovanie hier umožňuje učiteľke spájať spontánnu detskú aktivitu s cieľavedomou činnosťou a učením sa. Má vopred premyslený pedagogický zámer, vyplývajúci z obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti. **Hra je zábavou. Učenie formou hry umožňuje dieťaťu učiť sa prirodzeným uvoľneným spôsobom**. Dieťa sa hrá a súčasne sa pri tejto činnosti učí. Hra a učenie sa interaktívne ovplyvňujú.

Pohybové a relaxačné cvičenia obsahujú zdravotné, rehabilitačné cvičenia, cvičenia tvoriace súčasť špeciálno-pedagogickej starostlivosti, dychové a relaxačné cvičenia, ktoré sa realizujú každodenne v určitom čase s dodržaním zásad psychohygieny.

Pohybové a relaxačné cvičenia v ozdravovniach, liečebniach a kúpeľoch vykonávajú najmä rehabilitační pracovníci, fyzioterapeuti. V nemocniciach tvoria obsah pohybových a relaxačných cvičení hlavne zdravotné a vyrovnávajúce cvičenia. Realizujú sa podľa aktuálneho zdravotného stavu dieťaťa, pokynov ošetrojúceho lekára a zdravotníckeho personálu.

Edukačné aktivity sa realizujú v priebehu dňa v rámci výchovno-vzdelávacích činností. Časové trvanie edukačnej aktivity rešpektuje možnosti chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa, dĺžku udržania pozornosti vzhľadom na jeho zdravotný stav, vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny.

Edukačné aktivity predstavujú formu riadeného učenia, ktorá sa uskutočňuje za aktívnej spoločnej účasti detí a učiteľky. V edukačnej aktivite využíva učiteľka v primeranej miere situačné rozhodovanie, rešpektuje záujmy, možnosti a potreby detí chorých a zdravotne oslabených. Na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov je potrebné uplatňovať vo výchove a vzdelávaní špeciálno-pedagogické metódy a zásady, prostredníctvom ktorých sa rovnocenne a vyvážené rozvíjajú všetky stránky osobnosti dieťaťa. Výchovno-vzdelávacie požiadavky zohľadňujú individuálnu fyzickú a psychickú úroveň dieťaťa, môžu byť stanovené mierne nad hranicu jeho rozvojových možností tak, aby ich dieťa mohlo splniť a zároveň, aby učenie pociťovalo ako odmenu za vynaložené úsilie a bolo motivované k ďalšej aktivite. Je dôležité, aby sa dieťa choré a zdravotne oslabené mohlo za každých okolností nenásilne rozvíjať, učiť a prežívať zážitky úspechu. **Edukačná aktivita nesmie dieťa preťažovať**.

Pobyt vonku je plánovaná činnosť, zahŕňa vychádzky, pohybové a edukačné aktivity, prípadne iné činnosti. Uskutočňuje sa za priaznivého počasia po konzultácii s ošetrojúcim lekárom s deťmi, ktorým to zdravotný stav dovolí. Špecifikom sú ozdravovne, liečebne a kúpele, kde sa v rámci komplexnej rehabilitácie a liečebného procesu využíva klimatické prostredie. V materských školách pri zdravotníckych zariadeniach sa pobyt vonku uskutočňuje za prítomnosti zdravotnej sestry alebo pomocného zdravotníckeho personálu. Je nevyhnutné dodržiavať požiadavky bezpečnosti a ochrany zdravia detí.

Odpočinok a činnosti zabezpečujúce životosprávu sa uskutočňujú v stanovenom čase, v súlade s režimom príslušných zdravotníckych zariadení.

Spolupráca so zákonnými zástupcami a inými odborníkmi

Rodina je významným výchovným činiteľom a svojim pozitívnym pôsobením na dieťa môže posilniť jednotnosť a účinnosť medicínskeho a pedagogického pôsobenia. Spolupráca medzi učiteľkou a zákonným zástupcom začína vzájomnou komunikáciou od ich prvého stretnutia, pokračuje počas liečebného procesu a v niektorých prípadoch aj po odchode dieťaťa zo zdravotníckeho zariadenia.

Učiteľka informuje zákonného zástupcu o tom, aké ciele materská škola pri zdravotníckom zariadení plní vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Súčasne zákonných zástupcov oboznámi s možnosťami spolupráce, ktorej cieľom je vytvorenie konštruktívnej liečebnej klímy, ktorá pozitívne prispieva k liečebnému procesu, výchovno-vzdelávacej činnosti a je potrebná v rámci jednotného pôsobenia na dieťa. Obsahová náplň celej spolupráce sa konkretizuje vzhľadom na potreby chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa.

Podľa Kurincovej (In Hajdúková, 2008), kvalita špeciálneho pedagóga spočíva v teoretických vedomostiach, praktických zručnostiach a osobných predpokladoch na to, aby dokázal diagnostikovať rodinu a rodičov, motivovať rodičov na spoluprácu a snažiť sa vytvoriť rovnocenné partnerstvo pri výchove dieťaťa. Učiteľka sa usiluje o vytvorenie a udržanie dobrého vzťahu so zákonnými zástupcami dieťaťa. Spoločne s nimi rieši výchovné problémy, poskytuje individuálne poradenstvo o výchove dieťaťa v domácom prostredí, **v žiadnom prípade ale neposkytuje informácie o zdravotnom stave dieťaťa.** Tieto informácie podáva zákonným zástupcom **len ošetrojúci lekár.**

Cieľom spolupráce učiteľky so zákonnými zástupcami je:

- motivovať zákonných zástupcov a iniciovať vzájomnú spoluprácu,
- zapojiť zákonných zástupcov do života triedy ako pozorovateľov výchovy a vzdelávania, učiteľov svojich detí, krátkodobých dobrovoľníkov,
- zapájať zákonných zástupcov do akcií organizovaných materskou školou (kultúrne akcie, oslavy, výlety),
- vytvárať priestor na permanentnú komunikáciu a vzájomný dohovor,
- poskytovať zákonným zástupcom odborné rady (usmerňuje ich výchovu),
- pomôcť hľadať východiská pri riešení konfliktných situácií,
- využívať rôzne aktivity a stratégie pre kvalitnú spoluprácu.

Zákonným zástupcom je potrebné umožniť, aby sa mohli zúčastniť výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorú učiteľka uskutočňuje s dieťaťom. Priamym pozorovaním a následnou konzultáciou môže učiteľka inštruovať zákonných zástupcov o tom, ako využívať vhodné metódy a postupy pri výchove a vzdelávaní. Účasť zákonných zástupcov na výchovno-vzdelávacej činnosti pozitívne vplyva na psychiku chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa a pomáha pri dosahovaní individuálnych výchovno-vzdelávacích cieľov.

Pri aktivitách so zákonnými zástupcami dieťaťa učiteľka diferencuje svoj prístup, vzhľadom na rozdielnosť výchovného štýlu v jednotlivých rodinách. Je potrebné postupovať taktne, objektívne a trpezlivo, s maximálnou dávkou pedagogického optimizmu. Efektívnou spoluprácou medzi zákonnými zástupcami a učiteľkami sa vytvárajú podmienky na vzájomnú koordináciu pôsobenia na choré a zdravotne oslabené dieťa, čím vzniká priestor pre jednotný vplyv školy a rodiny.

Podľa potreby je možné zákonným zástupcom ponúknuť kontakty na konzultáciu s inými odborníkmi v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva, v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, so zdravotníckym personálom (klinickým logopédom, klinickým psychológom), prípadne odporúčať vhodnú odbornú literatúru. V materských školách pri zdravotníckych zariadeniach má veľký význam spolupráca učiteľky s lekárom a zdravotníckym personálom, nakoľko prevažnú časť činností s dieťaťom

vykonáva v jednote s medicínskymi požiadavkami. Konzultáciou s ošetrojúcim lekárom učiteľka zisťuje dôležité údaje o dieťati, t. j. diagnózu, rozsah vyšetrení, predpokladanú dĺžku liečebného a rehabilitačného procesu a možnosť záťaže dieťaťa vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Informácie od lekára pomáhajú učiteľke pri konkretizácii výchovno-vzdelávacej činnosti tak, aby sa rešpektoval zdravotný stav dieťaťa. So zdravotnými sestrami učiteľka rieši prevažne konkrétne výchovné situácie a otázky dodržiavania liečebného režimu na príslušnom oddelení.

Prílohy

Ukážka spracovania témy: „Aký si?“ v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti

Príloha č. 1

Obsahový celok: Nenič svoje múdre telo

Alena Lopusná

Kľúčové kompetencie


psychomotorické


osobnostné (intrapersonálne)


sociálne (interpersonálne)


komunikatívne


kognitívne


učebné


informačné


Tematické okruhy

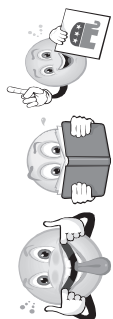
Ja som


Ľudia


Príroda


Kultúra


Profilácia MŠ: Environmentálna výchova

Samostatne/vo dvojici zrakom
a hmatom určiť časti ľudského
tela, jednoduchým spôsobom
zdôvodniť ich funkciu



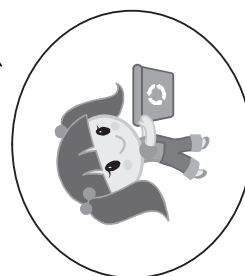
Rozširovať si
aktívnu a pasívnu
slovnú zásobu
v riadenom čítaní

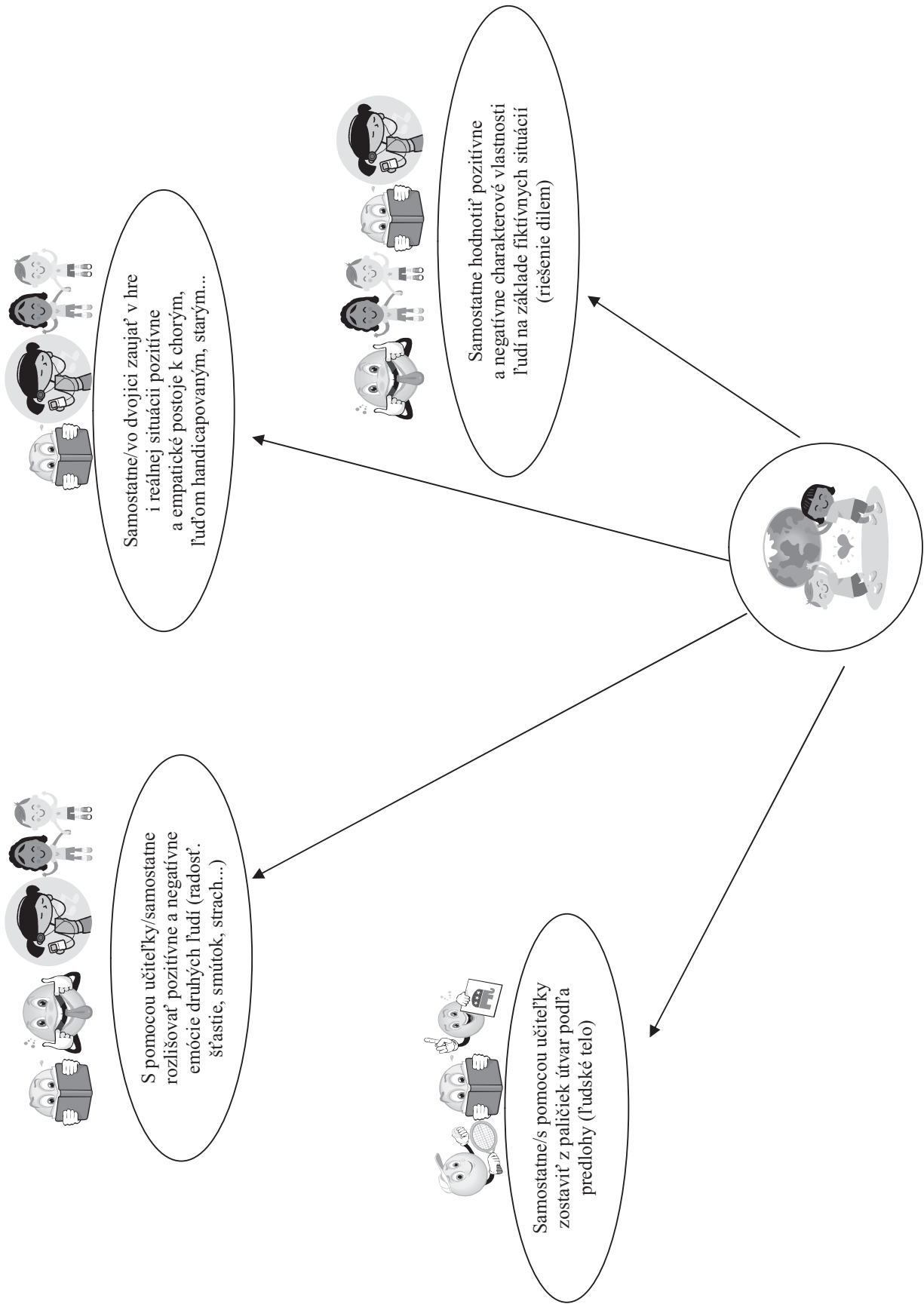


Samostatne udržať
rovnováhu, balans pri
cvičení na náradí - lavička



Samostatne/vo dvojici
manipulovať s náčiním (kruhy)
rukami a nohami – nosiť,
prekladať, podávať, hádzať



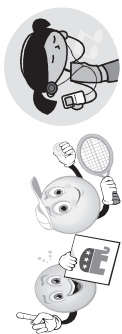
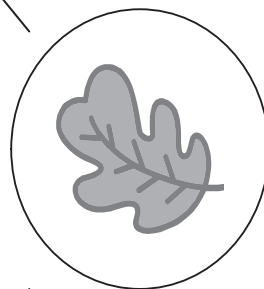




Samostatne modifikovať pohyb
v problémových situáciách
(v súvislosti s konkrétnym
zdravotným handicapom)



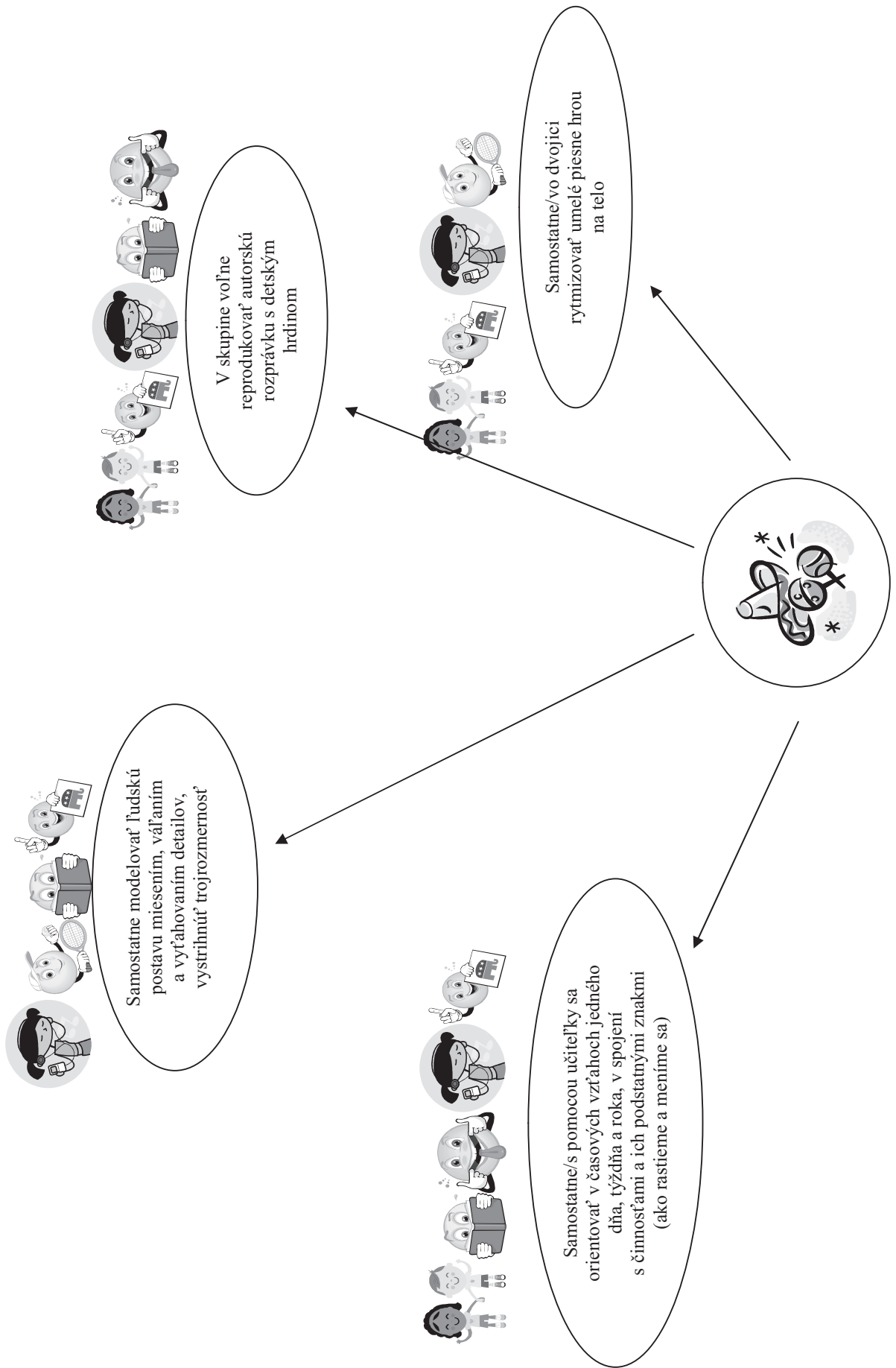
Samostatne/s pomocou učiteľky
zdôvodniť význam prírodného prostredia
pre človeka na základe zážitkov
z prírody, v súvislosti s možnosťou
aktívneho oddychu



Samostatne sa pohybovať
lezením (s príťažou, bez
príťažie) medzi umelými
prekážkami



V skupine prezentovať kritické
myslenie pri expresii (výtvarná,
artefletika) priamych skúseností
s negatívnym vplyvom človeka na
prírodu



Ukážka spracovania témy „Lúčni detektívi“ v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti

Obsahový celok: Lesným chodníkom
Vekové zloženie triedy: 5 – 6 rokov

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Kompetencie
Ja som	Hrubá motorika	Ovládať základné lokomočné pohyby	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne behom, skokom, lezením, stvárniť pohyb vybratého hmyzu z piesne, - behať v priestore rôznymi smermi s vyhýbaním sa prekážkam, - samostatne podávať ľahký predmet (plyšový vankúšik) rukami jednoručne a obojručne a nohami, - rýchlo reagovať na zvukové znamenie zmenou smeru podávania predmetu, 	psychomotorické, učebné, osobnostné, kognitívne,
Ja som	Základné lokomočné pohyby	Manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami...)	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne vystrihnúť predkreslené časti tela vybratého hmyzu, - podľa pokynov učiteľky zostaviť časti do celku, - na základe slovnej inštrukcie poskladať papier do tvaru hrnčeka, lienky, včely, - samostatne natrhať a nalepiť prúžky papiera do tvaru kvetu, 	psychomotorické, učebné, osobnostné, sociálne, kognitívne,
Ja som	Jemná motorika	Zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať, lepiť, tvarovať ...), uplatňovať technickú tvorivosť	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne graficky znázorniť horný a dolný oblúk, pri správnom držaní písadla (let včely z kvetu na kvet), 	kognitívne, učebné, psychomotorické, osobnostné,
Ja som	Grafomotorika	Graficky znázorňovať motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu (kývanie...), zápästia (vertikálne línie...) a pohybu dlane a prstov (horný a dolný oblúk atď.)		psychomotorické, učebné, osobnostné,

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Kompetencie
Ja som	Pasívna a aktívna slovná zásoba	Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne, sústredene a s porozumením si vypočúť veršovanú rozprávku „Medový hrnček“, - samostatne, aktívne zasiahnuť do rozhovoru (ako vzniká med), - s pomocou dospelého (učiteľka /včelár) určiť a pomenovať predmety, vzťahujúce sa k včelínu, - v skupine usporiadať obrázky a slovné zdôvodniť postupnosť procesu vzniku medu, - samostatne sformulovať jednoduchú alebo zloženú vetu do textu príbehu, 	komunikatívne, učebné, kognitívne, osobnostné, sociálne, psychomotorické,
Ja som	Analyticko – syntetické činnosti so slovami	Uplatňovať schopnosť analyticko – syntetických hier a činností so slovami	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne/s pomocou učiteľky skladať a rozkladať slovo na slabiky podľa sluchu, - samostatne/s pomocou učiteľky zrakom porovnať a zostaviť napísané slovo (názov hmyzu) podľa vzoru, 	kognitívne, učebné, osobnostné, komunikatívne, psychomotorické,
Ľudia	Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií	Určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne rozhodnúť o počte prvkov v skupine (na pracovnom liste, triedením a zoskupovaním obrázkov), - samostatne rozhodnúť o počte hrán v šesťuholníku (včelí plást), - vo dvojici zostaviť tvar včelieho plástu zo šesťuholníkovej stavebnice udaním počtu tvarov, 	učebné, kognitívne, osobnostné, sociálne,

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Kompetencie
Príroda	Zvieratá a živočíchy	<p>Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho alebo sprostredkovaného pozorovania niektoré domáce, lesné a exotické zvieratá, vtáky a voľne žijúce živočíchy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - samostatne/vo dvojici vybrať hmyz spomenutý v príbehu, - samostatne/vo dvojici porovnať hmyz podľa charakteristických znakov, - samostatne vyhľadať známy aj neznámy hmyz v jeho prirodzenom prostredí, - vo dvojici/skupine na základe pozorovania určiť tri jeho vonkajšie znaky, - vo dvojici/v skupine zložiť obrazec (hmyz) podľa predlohy, - samostatne nakresliť hmyz podľa vlastnej fantázie, pomenovať ho - samostatne zdôvodniť, prečo niektoré obrázky zvierat k skupine hmyzu nepatria, - samostatne/s pomocou učiteľky určiť zovšeobecňujúci pojem (hmyz), - samostatne/s pomocou učiteľky/v skupine roztriediť hmyz podľa kritéria - škodlivý/užitočný, - samostatne/v skupine vedieť zdôvodniť užitočnosť a škodlivosť hmyzu, - vo dvojici rozhodnúť o mieste života vybratého hmyzu, 	<p>komunikatívne, kognitívne, učebné, osobnostné, sociálne, psychomotorické</p>

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Kompetencie
Príroda	Rozmanitosť flóry, fauny	Chápať rastlinnú a živočíšnu diverzitu s ohľadom na podmienky pre ich život*	- s pomocou učiteľky/samostatne analyzovať a vyvodiť záver o vhodnosti podmienok pre život hmyzu, - v skupine navrhnuť a zrealizovať vhodné spôsoby ochrany hmyzu, - samostatne zdôvodniť vhodnosť spôsobov ochrany hmyzu,	kognitívne, učebné, komunikatívne, učebné, komunikatívne, kognitívne, osobnostné, sociálne, psychomotorické,
Príroda	Živá príroda a jej ochrana	Zaujať ekologické postoje k zvieracej a rastlinnej ríši*	- zdôvodniť rozmanitosť rastlín a živočíchov, žijúcich v ľudskom ekosystéme,	kognitívne, učebné, komunikatívne, osobnostné, sociálne
Príroda	Zvieratá a rastliny v ich prirodzenom prostredí	Poznať, opísať a zdôvodniť rozmanitosť ekosystémov z hľadiska diverzity rastlín a živočíchov (lúka, les, rybník, potok)**		
Kultúra	Kreslenie, maľovanie, modelovanie	Kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému	- samostatne vymodelovať z hliny hrniec vytahovaním tvaru (reflexia príbehu Medový hrniec), - samostatne sformulovať vlastnú myšlienku do jednoduchej vety v texte príbehu – samostatne prejať vlastný názor v hlasovaní o názve príbehu, - samostatne v kresbe zachytiť obsah a význam textu, - samostatne/s pomocou učiteľky „napísať, prečítať“ text príbehu (podľa úrovne čitateľskej a písateľskej gramotnosti).	psychomotorické, osobnostné, učebné, kognitívne, komunikatívne, učebné, osobnostné, sociálne, kognitívne, psychomotorické.
Kultúra	„Čítanie „písanie“ jednoduchého príbehu	„Písať“ obrázkový list		

** Tento výkonový štandard je rozšírením vzdelávacej ponuky materskej školy o environmentálne aktivity.

Jadranka Földesová

Pohybové a relaxačné cvičenie č. 1

pre deti 3 – 4-ročné (deti s nižšou rozvojovou úrovňou psychomotorických kompetencií)

Obsahový štandard: Základné polohy, postoje a pohyby.

Výkonový štandard: Zaujať rôzne postavenia podľa pokynov.

Výchovno-vzdelávací cieľ: Plynulo vykonávať pohyb v rôznych polohách.

Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti: skupinová

Oboznámenie detí s činnosťou a očakávanými výsledkami.

1. Rušná časť/rozohriatie

Beh v zástupe po obvode kruhu (vyznačenom lanom) na zvuk rytmického hudobného nástroja a riekanky. Na signál zmena smeru.

Čerešničky popadali, po zemi sa kotúľali. (text sa opakuje viackrát, kým sa organizmus nezahreje)

Chôdza v zástupe po obvode kruhu na zvuk rytmického hudobného nástroja a riekanky. Na signál zmena smeru.

Kde ich nájdem, kde ich mám? Všetky si ich pozbieram. (text sa opakuje viackrát)

Chôdza – prechod na značky.

Dychové cvičenie.

2. Prípravná časť/motivačné cvičenie

Zdravotné cviky:

- ❖ sed skrčmo skrížny, ruky pripažiť, otáčanie hlavou vpravo, vľavo
Pozrieme sa, na ktorú stranu sa čerešne rozkotúľali.
zameranie: svalstvo krčnej chrbtice
- ❖ sed skrčmo skrížny, striedavo vzpažiť pravú, ľavú ruku
Oberáme čerešne zo stromu.
zameranie: medzilopatkové svalstvo
- ❖ sed roznožmo, hlboký predklon, rukami sa približovať čo najviac k chodidlám
Zbierame rozkotúľané čerešne.
zameranie: brušné svalstvo
- ❖ vzpor kľačmo, hrudný predklon a hrudný záklon
Kôstka sa tlačí z čerešne von.
zameranie: svalstvo chrbtice
- ❖ ľah roznožmo, pripažiť, úklon, posun paže pozdĺž nohy čo najnižšie a späť
Zafúkal vietor, čerešne sa na strome nakláňali na jednu, druhú stranu.
zameranie: svalstvo chrbtice

Relaxácia: uvoľnenie v ľahu na chrbte

- Vietor ustál, čerešne sa prestali nakláňať.*
- ❖ stoj rovný, chôdza na mieste vo výpone, ruky vzpažiť
Oberáme čerešne, ktoré sú vysoko na strome.
zameranie: klenba chodidla
- ❖ stoj rovný, skrčiť vyššie prednožmo striedavo pravou a ľavou nohou
Čerešne sa kotúľali raz pod jednu, potom pod druhú nohu. Dávame pozor, aby sme ich nepostúpali.
zameranie: uvoľnenie bedrového kĺbu

3. Závěrečná část

Pohybová improvizácia na rečňovanku: *Odtrhnem si čerešničky, spravím si z nich náušničky.*

- deti sa prechádzajú v kruhovom útvare

Cingi lingi bom, už mi zvonía za uchom.

- deti sa pohybujú okolo vlastnej osi vlastného tela a rukami tleskajú do rytmu (text rečňovanky sa viackrát opakuje).

Vyhodnotenie výkonov detí vo vzťahu k stanovenému výchovno-vzdelávaciemu cieľu, sebahodnotenie detí (deti hodnotia vlastné výkony).

Pohybové a relaxačné cvičenie č. 2

pre deti 5 – 6-ročné (deti s vyššou rozvojovou úrovňou psychomotorických kompetencií)

Obsahový štandard: Pravidlá, rešpektovanie a spolupráca.

Výkonový štandard: Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných.

Výchovno-vzdelávací cieľ: Spolupracovať a prispôbiť pohyb pri cvičení vo dvojiciach.

Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti: skupinová

Oboznámenie detí s činnosťou a očakávanými výsledkami

1. Rušná časť/rozohriatie

Beh v priestore určeným smerom na zvuk udávaný rytmickým hudobným nástrojom a piesňou Čerešničky.

Čerešničky, čerešničky, čerešne, vy ste sa mi rozsypali po ceste. (text sa opakuje viackrát)

Chôdza vo dvojiciach určeným smerom na zvuk udávaný rytmickým hudobným nástrojom a piesňou Čerešničky.

Kto vás nájde, ten vás pozbiera, ja mám veru dneska milého priateľa. (text sa opakuje viackrát)

Poskočná chôdza striedaná poskočným behom na zvuk udávaný rytmickým hudobným nástrojom a piesňou Čerešničky.

Čerešničky, čerešničky, čerešne, vy ste sa mi rozsypali po ceste.

Kto vás nájde, ten vás pozbiera, ja mám veru dneska milého priateľa. (text sa opakuje viackrát)

Dychové cvičenie

2. Prípravná časť/motivačné cvičenie vo dvojiciach

Zdravotné cviky:

- ❖ dvojica tvárou oproti sebe – sed skrčmo skrížny, ruky spojiť dole, predklon a záklon hlavy
Pozrieme sa, ako vysoko rastú čerešne na strome.
zameranie: svalstvo krčnej chrbtice
- ❖ dvojica tvárou oproti sebe – sed skrčmo skrížny, ruky spojiť, upažením vzpažiť striedavo pravou, ľavou rukou, oboma naraz
Dočahujeme čerešne na strome jednou rukou, potom oboma.
zameranie: medzilopatkové svalstvo
- ❖ dvojica tvárou oproti sebe – sed pokrčmo roznožmo, ruky spojiť, predpažiť, striedať hrudný predklon a ľah
Dvíhame popadané čerešne zo zeme.
zameranie: brušné svalstvo

Relaxácia: uvoľnenie v ľahu na chrbte

- Vietor ustál, čerešne sa prestali nakláňať na strome.*
 - ❖ dvojica tvárou oproti sebe – sed pokrčmo roznožmo, spojiť chodidlá, prejsť do ľahu, striedavé krúženie nohami
Čerešne rástli ďaleko, preto deti išli po ne na bicykloch.
zameranie: uvoľnenie bedrového kĺbu
 - ❖ dvojica chrbtom k sebe – sed pokrčmo roznožmo, ruky spojiť, upažiť, úklony vpravo, vľavo
Zafúkal vietor, čerešne sa na strome rozkývali na jednu stranu, druhú stranu.
zameranie: prsné svalstvo
 - ❖ dvojica chrbtom k sebe – sed pokrčmo roznožmo, ruky spojiť, vzpažiť, striedať hrudný predklon a záklon
Zadul silný vietor a čerešne sa na konároch stromov rozkývali vpred a vzad.
zameranie: chrbtové svalstvo
 - ❖ dvojica chrbtom k sebe – stoj rovný, chytiť sa za ruky v pripažení, chrbty tlačiť k sebe
Napodobníme strom, na ktorom rástli čerešne.
zameranie: chrbtové svalstvo
 - ❖ dvojica chrbtom k sebe – stoj rovný, chytiť sa za ruky v pripažení, striedavé dvíhanie pravej, ľavej nohy
Čerešne sa kotúľali po zemi, dávame pozor, aby sme ich nepristúpili.
zameranie: uvoľnenie bedrového kĺbu

3. Záverečná časť

Pohybová improvizácia na rečňovanku: *Odtrhnem si čerešničky, spravím si z nich náušničky. Cingi lingi bom, už mi zvonja za uchom.*

- deti si samé vymyslia pohyby na rečňovanku.

Vyhodnotenie výkonov detí vo vzťahu k stanovenému cieľu výchovno-vzdelávacej činnosti, sebahodnotenie detí – deti hodnotia, argumentujú, porovnávajú svoje výkony (čo sa im podarilo a ako, čo nie, čo si myslia prečo, čo by zlepšili a ako).

Príklady zostáv pohybových a relaxačných cvičení č. 1 a č. 2 sa môžu využiť v jednej triede, v jeden deň, postupne so skupinou detí s nižšou úrovňou psychomotorických kompetencií a so skupinou detí s vyššou úrovňou psychomotorických kompetencií. **Označenie veku detí je orientačné**, rozhodujúce sú rozvojové možnosti detí v oblasti psychomotoriky. Zosúladením motivácie sa zo zostáv môžu upraviť pohybové rozprávky. Motivácia je prispôsobená téme Ovocie v učebných osnovách.

Pohybové a relaxačné cvičenie č. 3

pre deti 3 – 6-ročné (deti s nižšou (A) a vyššou (B) rozvojovou úrovňou psychomotorických kompetencií)

Obsahový štandard: Orientácia v priestore.

Výkonový štandard: Orientovať sa v priestore vo vzťahu k vlastnej osobe.

Výchovno-vzdelávacie cieľ:

1. Behať za vedúcim dieťaťom po obvode kruhu, na znamenie meniť smer (3 – 4-ročné deti, deti s nižšou úrovňou psychomotorických kompetencií) – A skupina – psíkovia.
2. Bezpečne zvládnuť chôdzu a beh vo dvojiciach v kruhu s vyhábaním sa (5 – 6-ročné deti, deti s vyššou úrovňou psychomotorických kompetencií) – B skupina – mačičky.

Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti: frontálna.

Oboznámenie detí s činnosťou a očakávanými výsledkami

1. Rušná časť/rozohriatie

A) Beh striedaný chôdzou za vedúcim dieťaťom, na znamenie meniť smer (po obvode kruhu, ktorý je vyznačený lanom) – psíkovia.

B) Beh striedaný chôdzou vo dvojiciach v kruhu s vyhýbaním sa (vo vnútri kruhu, ktorý je vyznačený lanom) – mačičky.

Dychové cvičenie

Chôdzou prejsť na značky.

2. Prípravná časť/motivačné cvičenie

Zdravotné cviky:

- ❖ A) sed skrčmo skrížny, ruky na kolená, úklony hlavou vpravo, vľavo
Psíkom sa nechcelo ráno vstávať, kývali hlavou vpravo, vľavo.
- ❖ B) sed skrčmo skrížny, ruky na kolená, vytáčanie hlavou vpravo, vľavo
Mačičky boli ráno zvedavé, čo sa okolo nich deje, preto sa poobzerali vpravo, vľavo.
zameranie: svalstvo krčnej chrbtice
- ❖ A) sed skrčmo skrížny, ruky na plecيا, dvíhanie ramien
Psíkovia si dvíhali labky.
- ❖ B) sed skrčmo skrížny, ruky upažiť, vzpažiť, pripažiť
Mačičky si tiež dobre popreťahovali labky.
zameranie: medzilopatkové svalstvo
- ❖ A) sed skrčmo skrížny, ruky na plecيا, krúženie ramenami vpred a vzad
Psíkovia krúžili labkami, robili malé kruhy.
- ❖ B) sed skrčmo skrížny, ruky vzpažiť, krúženie ramenami vpred a vzad
Mačičky krúžili labkami, robili veľké kruhy.
zameranie: prsné svalstvo
- ❖ A) vzpor vzadu sedmo, striedavo skrčiť prednožmo pravou, ľavou nohou
Psíkovia si popreťahovali jednu a potom druhú labku.
- ❖ B) vzpor vzadu sedmo, skrčiť prednožmo obe nohy
Aj mačičky si popreťahovali labky naraz obidve.
zameranie: brušné svalstvo
- ❖ A) podpor kľačmo na predlaktí, hrudný predklon a hrudný záklon
Psíkovia boli hladní, napili sa z misky chutného mlieka.
- ❖ B) podpor kľačmo, hrudný predklon a hrudný záklon
Mačičky sa pridali k psíkom.
zameranie: chrbové svalstvo

Relaxácia: uvoľnenie na chrbte. *Psíkovia a mačičky po chutnom mliečku si pospali.*

- ❖ A) ľah pokrčmo, striedavé dvíhanie nôh
Najedení a vyspatí psíkovia si povystierali labky.
- ❖ B) podpor ležmo na predlaktí, striedavé dvíhanie nôh
Aj mačičky boli oddýchnuté, tiež si povystierali labky.
zameranie: uvoľnenie bedrového kĺbu
- ❖ A) stoj spojny, poskoky znožmo okolo vlastnej osi
Oddýchnutí psíkovia si na mieste od radosti poskakovali.
- ❖ B) drep, poskoky znožmo okolo vlastnej osi
Mačičky poskakovali okolo psíkov.
zameranie: svalstvo dolných končatín
- ❖ A) stoj, skrčiť prsty na nohách, striedavo prednožiť, zanožiť.
- ❖ B) stoj, skrčiť prsty na nohách, striedavo prednožiť a zanožiť
Psíkovia a mačičky si brúsili pazúriky na zemi, raz na jednej labke, potom na druhej.

Zostavu pohybového a relaxačného cvičenia č. 3 realizujú súčasne obidve skupiny. Skupina A má vymedzený priestor na cvičenie na jednej strane cvičebnej plochy, skupina B na druhej strane cvičebnej plochy tak, aby učiteľka a deti mali vzájomne dobrý výhľad na seba.

Príklad kurikulárneho projektu Detský vodičák

Príloha č. 3

Oľga Filáková – Janka Martinovičová – Ilona Uváčková

Téma: Detský vodičák

Zameranie: Overovanie pochopenia nadobúdaných, získaných poznatkov a spôsobilostí detí z dopravnej výchovy.

Východiská:

- Pravidlá cestnej premávky platia pre všetkých
- Správanie a konanie na cestách môže ovplyvniť môj ďalší život
- Reflexné prvky – základ bezpečnosti na cestách
- V ohrození života volajte 112

Stanovenie problému: Prečo musíme dodržiavať zásady bezpečného správania sa v cestnej premávke podľa všeobecne záväzných právnych predpisov v role chodca, cyklistu.

Opis problému: Deti bývajú často účastníkmi dopravných nehôd, dopravná výchova a praktický tréning pod vedením dospelých pomôže k nadobudaniu základných návykov správania sa v rôznych dopravných situáciách.

Výkonové štandardy (špecifické ciele):

- Uplatňovať, využívať a vykonávať poznatky a spôsobilosti pravidiel bezpečnosti a ochrany zdravia z cestnej premávky v praktických činnostiach.
- Dodržiavať pravidlá cestnej premávky a vhodne, správne reagovať na dopravné značenia a technické zariadenia.
- Zvládať, ovládať, vykonávať rolu, úlohu účastníka cestnej premávky.
- Chápať podstatu integrovaného záchranného systému.

VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE CIELE	EDUKAČNÉ AKTIVITY	KOMPETENCIE
Využívať detské edukačné programy na riešenie učebných praktických problémov - pravidlá cestnej premávky. Vyhľadávať informácie na internete (s učiteľkou, vo dvojici, skupine, samostatne). Riešiť modelové situácie ohrozujúce zdravie.	NA CESTE DOPRAVNÉ ZNAČKY	kognitívne učebné komunikatívne informačné psychomotorické komunikatívne
Dodržiavať postupy a pravidlá v simulovaných dopravných situáciách – vhodné reagovanie, konanie a správanie sa v role chodca a cyklistu na dopravné značenia a technické zariadenia.	DOPRAVNÉ IHRISKO	psychomotorické kognitívne osobnostné sociálne
Pohybovať sa rôznymi spôsobmi a v rozmanitých prostrediach. Zvládať, ovládať, vykonávať špeciálne pohybové spôsobilosti spojené s bicyklovaním.	JAZDA NA DETSKÝCH DOPRAVNÝCH PROSTRIEDKOCH – ŠKOLSKÝ AREÁL, DOPRAVNÉ IHRISKO, PARK, REÁLNE DOPRAVNÉ PROSTREDIE JAZDA ZRUČNOSTI	psychomotorické osobnostné a sociálne kognitívne
Zdôvodňovať opodstatnenosť používania, využívania reflexných ochranných prvkov. Uplatňovať kritické a logické myslenie.	ČAROVNÁ VESTA	kognitívne učebné komunikatívne
V praktickej činnosti uplatniť relevantné informácie. Aktívnym spôsobom (zážitkovým a skúsenostným učením sa) nadobudnúť poznatky (chápať, orientovať sa) o význame a poslaní zložiek záchranného integrovaného systému.	NA POLICAJTOV NA HASIČOV NA ZÁCHRANÁROV	kognitívne učebné komunikatívne informačné psychomotorické osobnostné sociálne
Využívať nadobudnuté, získané poznatky a spôsobilosti v špecifikovaných praktických činnostiach – modelové situácie ohrozujúce zdravie. Vyjadrovať vlastné myšlienky a konfrontovať (overovať správnosť) myšlienky iných.	VOLAJTE 112 HORÍ!!!	kognitívne učebné komunikatívne informačné psychomotorické komunikatívne osobnostné sociálne

VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE CIELE	EDUKAČNÉ AKTIVITY	KOMPETENCIE
<p>Situačne sa rozhodovať a nie byť adekvátnu zodpovednosť.</p> <p>Dodržiavať vzájomne dohodnuté pravidlá.</p> <p>Vyjadrovať vlastné skúsenosti, postoje, názory, city a presvedčenia.</p> <p>Vyjadrovať hodnotiace závery a dôsledky na správanie a konanie iných detí.</p> <p>Uvažovať nahlas.</p> <p>Vyjadrovať sa ústnym, grafickým, pohybovým, hudobným, výtvarným a iným prejavom – riešenie rôznorodých dopravných situácií (testov).</p>	VOZOVKA NIE JE IHRISKO	<p>kognitívne a učebné</p> <p>komunikatívne</p> <p>osobnostné</p> <p>sociálne</p> <p>psychomotorické</p>
<p>Zapájať a využívať čo najviac zmyslov pri pohybe na vozovke.</p> <p>Rozvíjať a skvalitňovať koordináciu zraku a ruky.</p> <p>Dodržiavať adekvátne postupy, spôsoby, techniky a pod.</p> <p>Využívať vhodné grafické a výtvarné prostriedky, plochy na stvárnenie zážitkov – projekt Detský vodičák.</p>	<p>NA DOPRAVNOM IHRISKU</p> <p>NA CESTE</p>	<p>psychomotorické</p> <p>kognitívne</p> <p>učebné</p> <p>komunikatívne</p>

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

- učenie sa riešením problému (skúsenostné učenia sa),
- zážitkové a kooperatívne učenie sa,
- manipulácia s predmetmi,
- hra s dopravným pexesom,
- exkurzia,
- námetové, konštruktívne, dramatické a didaktické hry,
- pohybové a hudobno-pohybové hry,
- pojmové mapy.

Učebné zdroje:

- knihy, časopisy, omaľovánky, pracovné listy s dopravnou tematikou,
- zvukové nahrávky,
- pexeso,
- edukačné programy – doprava,
- CD – Becepáčík a dopravná výchova pre deti materských škôl. Ministerstvo dopravy, pôšt a telekomunikácií SR 2008,
- CD – Čarovná vesta Spoločnosť Goodyear – projekt Bezpečná škôlka 2008,
- CD – Autoškola pre deti AZ média 2008,
- www.mladyzachranar.sk,
- www.zdravedeti.sk,
- www.112.sk

Metódy a prostriedky hodnotenia detí:

- Testy
- Dopravný kvíz
- Jazda zručnosti
- Detský vodičák

Jana Kimličková

Žijeme na planéte Zem

Deti maľujú na kartičky všetko, čo ich napadne v súvislosti s planétou Zem, kartičky prikladajú na zemeguľu namaľovanú na baliacom papieri o veľkosti 1,5 m x 1,5 m.

Som jemná ako pavučina

Dieťa stojace v kruhu povie, čo na Zemi predstavuje (napr. som rieka) a hodí kľbko ďalšiemu dieťaťu, stojacemu v kruhu. Takto sa postupne vystriedajú všetky ostatné deti a vytvárajú pavučinu. Učiteľka „vyrúbe“ stromy, vyzve deti – stromy, aby opustili Zem. Čo sa stane?

Príroda plná tvarov

Deti, rozdelené do skupín, vyhľadávajú tvary v prírodnom prostredí, nachádzajú v nich podobnosti vecí, zostavujú z nich rôzne obrazce.

Všetko o tebe

Deti neverbálne reagujú na pokyny učiteľky: Ak veríte, že je správne nekričať v lese, zatlieskajte. Ak nemáte radi zápach z dopravných prostriedkov, ovievajte si tvár. Atď.

Keby som bol

Deti verbálne komunikujú svoje predstavy, myšlienky. Keby som bol/a vtákom, stromom, motýľom, vodou atď. chcel/a by som, lebo....

Hľadaj svoj dom

Deti v roli živočíchov hľadajú svoje prirodzené prostredie, miesto, kam patria. Deti majú na hlave čelenky so symbolmi zvierat, vtákov, hmyzu. Učiteľka pustí deťom zvuky prírody, deti sa voľne pohybujú v priestore, pričom pohybovo, dramaticky napodobňujú živočícha. Melódia prestane znieť a deti sa na povel: Hľadaj svoj dom! snažia nájsť svoje prirodzené prostredie – stromy, vodu, lúku, kvet atď., ktoré sa nachádzajú v priestore.

Otvor oči, nastav uši

Deti počúvajú zvuky prírody, ktoré si vopred učiteľka nahrála v prírodnom prostredí, identifikujú ich a priradujú k predmetu, miestu, zvieratú, ktoré majú rozložené pred sebou na kartičkách.

Kôrové kreovanie

Deti, prostredníctvom papiera priloženého na kmeň stromu a pastelky prekresľujú štruktúru kôry rôznych stromov, porovnávajú jednotlivé štruktúry. Ich spájaním vytvárajú svoj strom.

Lesné maskovanie

Prostredníctvom maskovania sa v lese – vytvárania si klobúkov z lístia, z kôry stromov, oblečenia z nájdených vetvičiek, deti poznávajú väzby, vzťahy medzi živočíchmi a prostredím.

Stromy spomínajú

Každé dieťa si v lese (na obrázku, priamo v lese – v závislosti od podmienok materskej školy) nájde svoj strom, krík, o ktorom porozpráva jeho príbeh. Deti vo vymyslených

príbehoch vyjadrujú svoje skúsenosti, pocity z priameho kontaktu s prírodou, hodnotia ju a vyjadrujú svoj vzťah k nej.

Stretnutie s veвериčkou ľčkou

Deti sú na návšteve v lesnom divadle a počúvajú príbeh veveričky ľčky, ktorá bola kvôli nedbalému počínaniu ľudí nútená až trikrát zmeniť svoje pôvodné miesto – borovicový les za iný. Veverička počas svojho rozprávania vyzýva deti na diskusiu, vyjadrenie svojich názorov, nápadov ako tento problém riešiť.

Hľadáme ťa, kde si?

Deti predstavujúce domáce zvieratá sa voľne pohybujú v priestore so zavretými očami a podľa zvukov, ktoré vydávajú, hľadajú svojho súrodenca.

Ja čarovný prútik mám, všetkých nimi premieňam

Deti sa voľne pohybujú v priestore. Učiteľka dotykom vetvičky, paličky a vetou: Premieňam ťa na každé dieťa premení na lienku, skalú, strom, jašteričku atď., ktoré deti napodobňujú.

Oživený les

Deti si nazbierajú v lese prírodný materiál, ktorý následne dotvárajú na základe vlastnej predstavivosti, fantázie, oživujú ho, predstavujú a hrajú s ním lesné divadlo.

Liečivá sila kvetov

Deti všetkými zmyslami vnímajú jedinečnosť ľúčnych kvetov, poznávajú liečivé účinky niektorých z nich, ochutnávajú bylinkové čaje.

Voňavé zoznamovanie

Ľúčne kvietky sa prihovárajú deťom, predstavujú sa a vyzývajú deti – hmyz na zoznámenie. Deti sa predstavujú, ukazujú, čo dokážu a pohybom aj zvukom vyjadrujú svoje vlastnosti.

Na brehu rieky, jazera

Deti priamo v prírodnom prostredí pozorujú živočíchy a rastliny okolo vodných tokov, zaznamenávajú zistené údaje do záznamových hárkov.

Od vajíčka k žabke

Priamym pozorovaním deti sledujú premenu vajíčka na žabku, zaznamenávajú údaje, komunikujú o výsledkoch.

Kamenný koberec

Deti vytvárajú z častí celok. Kamene rôznych veľkostí, tvarov, farieb zoskupujú do jedného celku, pomenávajú ho.

Kamennými cestičkami

Deti prechádzajú rôznymi kamennými cestami, uplatňujú lokomočné pohyby, poznávajú vlastnosti kameňov.

Pieskové čarovanie

Deti vytvárajú pieskové kompozície nanášaním piesku na podklad vytvorený disperzným lepidlom, dotvárajú ho maľbou.

Hlinené premeny

Deti miesia hlinu, valkajú, vtláčajú do nej prírodniny, odtláčajú rôzne predmety a vytvárajú tak zaujímavé kompozičné celky.

Ako na kolotoči, voda sa točí

Deti hudobno-dramaticky vyjadrujú kolobeh vody na základe príbehu, ktorý rozpráva učiteľka. Predstavujú potok, rieku, vyparovanie vody, tvorbu oblakov, dažďové kvapky, sneh, slnko, mráz, vietor.

Kam mizne

Deti experimentujú – kvet zabalia do priesvitnej fólie, pozorujú, poznávajú proces vyparovania vody, sledujú zovretú vodu v hrnci, prikrytú sklenenou pokrievkou, pozorujú ako sa tvorí vodná para a čo sa s ňou deje.

Voda okolo nás

Deti počúvajú nahrané zvuky vody – kvapka, sprcha, toaleta, prelievanie vody, žblnkotanie, poznávajú jej rôzne vône – ovocná šťava, čaj, káva, odpadová voda, spoznávajú ju dotykom rúk, nôh – robia odtlačky a identifikujú.

Voda a moje telo

Deti hľadajú „rieky“ vo svojom vlastnom tele, poznávajú svet tepien a žíl. Deti si navzájom obkreslia obrysy postavy, následne si každé dieťa do svojho tela graficky zaznamená všetky vodné „cesty“ v tele. Dieťa tak poznáva vodu ako nevyhnutnú súčasť ľudského tela.

Vodný labyrint

Deti prechádzajú rôznymi vodnými stanovišťami a prekonávajú vodné prekážky – šmýkajú sa na vodnej šmýkačke, preskakujú potôčik, prebiehajú popod vodnú sprchu, hádžu kamienky do vody, čistia znečistené jazierko.

Odkiaľ a kam

Deti robia pokus a dozvedajú sa ako prichádza voda k nám do domácnosti. Deti spájajú slamkou dva poháre, naplnia pohár a pozorujú, čo sa deje.

Ako voda preteká

Deti v experimente sledujú, ako voda preteká cez rôzne podložia – cez piesok, íl, pôdu, štrk. Dozvedajú sa, cez ktoré pretečie najrýchlejšie/najpomalšie.

Moje okolie pod lupou

Deti monitorujú čistotu prostredia v okolí materskej školy, pokusom s kúskom zaveseného bieleho papiera, natretého vazelínou, zisťujú kvalitu ovzdušia, nahrávaním zvukov mesta zisťujú aká je hlučnosť v okolí.

Kedysi som bol/a

Deti počúvajú príbeh jedného smetia, ktoré nechce skončiť na smetisku, lebo ono vie, že smetiská znečisťujú prostredie. Učiteľka ich oboznámi s možnosťou recyklácie a tak sa stane cenným zdrojom a nebude odpadom. Následne deti triedia odpad a hľadajú možnosti jeho opätovného použitia.

Televízne noviny o našom meste

Deti zhromažďujú nazbierané údaje z monitorovania okolia materskej školy, vyhodnocujú, v televíznych novinách ich vysielajú.

Vedíme si denníček – šetrníček

Deti si tvoria denník, do ktorého si zaznamenávajú údaje o materskej škole – ako sa separuje odpad, či nekvapká zbytočne voda, či zbytočne nesvieti svetlo. Údaje zaznamenávajú a vyhodnocujú.

Riešime problém

Naše mesto niekto znečistil, deti rozdelené do skupín riešia túto situáciu – rozohrávajú fiktívnu situáciu. Hľadajú riešenia, predkladajú návrhy, komunikujú ich pred ostatnými.

Ako urobiť moje mesto zdravším

Deti navrhujú a výtvarne stvárňujú svoje predstavy, návrhy zhotovujú zo skladačiek, stavebníc rôzneho materiálu, následne ich prezentujú na výstave.

UČEBNÉ OSNOVY

TEMATICKÝ OKRUH	OBSAHOVÝ ŠTANDARD	VÝKONOVÝ ŠTANDARD	KOMPETENCIE
VZDELÁVACIA OBLASŤ			
Ja som Perceptuálno-motorická oblasť	Narábanie, manipulovanie s počítačom, klávesnicou, myšou, s perom, s tabletom, tlačiarňou, fotoaparátom, programovateľnými hračkami. Technická tvorivosť. Grafomotorika	Realizovať vlastné nápady, predstavy, plány ovládaním počítača, vstupných a výstupných zariadení. Navrhnuť plán na zhotovenie ovocno-zeleninového mobilu. Kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo.	Psychomotorické Kognitívne a učebné Komunikatívne Informačné Osobnostné a sociálne
Ja som Sociálno-emocionálna oblasť	Artikulácia hlások a hláskových skupín.	Vyslovovať zreteľne všetky hlásky v slove (kvalita a lokalizácia), určiť počet slabík.	
Ľudia Kognitívna oblasť	Využívanie internetu ako zdroja informácií.	Získavať informácie z internetu a spracovávať ich e-mailom v materskej škole i doma.	
Ľudia Kognitívna oblasť	Priraďovanie, klasifikácia, meranie, usporadúvanie, porovnávanie. Číselný rad.	Využívať počítač, interaktívnu tabuľu v edukačných aktivitách. Počítať minimálne od 1 do 10.	
Príroda Kognitívna oblasť	Rastlinná ríša.	Poznať, opísať a rozlíšiť ovocie a zeleninu, rozlíšiť stromy. Zdôvodniť význam ovocia a zeleniny pre zdravie človeka.	
Príroda Sociálno-emocionálna oblasť	Reálie okolo nás.	Rozvíjať estetické cítenie a spôsobilosti kreslením, maľovaním, kombinovanými technikami.	
Kultúra Sociálno-emocionálna oblasť	Kompozičné celky „Čítať“ jednoduchý príbeh	Tvoriť kompozičné celky zapájaním a využívaním čo najviac zmyslov. Vytvárať jazykové príbehy (obrázkové „čítanie“) a komunikovať o nich.	

TEMATICKÝ OKRUH	OBSAHOVÝ ŠTANDARD	VÝKONOVÝ ŠTANDARD	KOMPETENCIE
VZDELÁVACIA OBLASŤ			
Ja som Perceptuálno-motorická oblasť	Hra s programovateľnou hračkou Bee-Bot. Pohyb a otáčanie včielky Bee-Bot. Grafomotorika	Zaznamenávať pohyb pomocou šípok z jedného miesta na iné, vopred určené miesto na štvorcovej sieti. Kresliť plynulo, smelo uvoľnenou rukou na veľkých plochách papiera. Vyjadrovať sa ústne, graficky, pohybovým, výtvarným a iným prejavom.	Psychomotorické Kognitívne a učebné Komunikatívne
Ja som Sociálno-emocionálna oblasť	Prejavovať radosť z hry. Dorozprávať začatý príbeh.	Rozvíjať estetické cítenie a tvorivosť pri zhotovovaní karnevalových masiek pre včelu. „Čítať“ obrázkový príbeh – včielka Bee-Bot na karnevale.	
Ľudia Kognitívna oblasť	Programovanie aktivít – pohyb, otáčanie, pauza, spustenie včely Bee-Bot. Počítať minimálne od 1 do 10.	Riešiť uzatvorený edukačný program podľa inštrukcie. Podporovať a rozvíjať kritické myslenie plánovaním cesty na štvorcovej sieti – „Panelák“.	

TEMATICKÝ OKRUH	OBSAHOVÝ ŠTANDARD	VÝKONOVÝ ŠTANDARD	KOMPETENCIE
VZDELÁVACIA OBLASŤ			
Príroda Kognitívna oblasť	Elementárne predstavy o mesiaci a hviezdach. Programovanie aktivít so včelou Bee-Bot.	Rozvíjať tvorivé myslenie hľadaním rôznorodých ciest na štvorcovej sieti. Vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami imaginárne predstavy o mesiaci a hviezdach. Konfrontovať príklady z virtuálneho a reálneho života. Vyjadriť umeleckými výrazovými prostriedkami imaginárne aktivity vo vesmíre.	Informačné Osobnostné a sociálne
Kultúra Kognitívna oblasť	Bydlisko.	Vyhľadávať cestu na štvorcovej sieti od jedného bodu k druhému. Chápať priestorné vzťahy, rozlišovať pravú a ľavú stranu vzhľadom na iný objekt (Bee-Bot).	

Ukážka spracovania plánu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole s vyučovacím jazykom národnostných menšín

Príloha č. 6

Judit Gyetvai

TÉMA: Rozprávkové dni

Dátum: 17. 05. 2010 – 04. 06. 2010

Obsahový celok: JAR

Výkonové štandardy (Špecifické ciele)	Edukačné aktivity	Výtvarné činnosti	Piesne, riekanky, básne, rozprávky	Osvojovanie štátneho jazyka
<p>– zaujať rôzne postavenia podľa pokynov</p> <p>– zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami, uplatňovať pri tom technickú tvorivosť</p> <p>– zvládnuť na základe napodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom</p> <p>– komunikovať prijateľným spôsobom pozitívne a negatívne emócie a vyjadriť pocity</p> <p>– uvedomovať si a uplatňovať vlastnú jedinečnosť a vlastné nápady so zreteľom na jedinečnosť iných detí v skupine</p> <p>– rozhodovať sa pre určitú činnosť</p> <p>– uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext</p>	<p>- Navštívime divadelné predstavenie</p> <p>- Vymyslíme vlastnú rozprávku</p> <p>- Charakterizujeme postavy rozprávky</p> <p>- Navrhujeme scénu a divadelné rekvizity</p> <p>- Naplánujeme postup navštevovania rozprávky</p> <p>- Pripravíme stretnutie s hercami miestneho divadla</p> <p>- Vymyslíme charakteristické pohyby postáv z rozprávky</p> <p>- Zorganizujeme konkurz na výber postáv do rozprávky</p> <p>- Pripravíme koláče na</p>	<p>- Nakreslíme návrhy scén rozprávky</p> <p>- Pripravíme rekvizity</p> <p>- Vymyslíme pozvánky na divadelné predstavenie</p> <p>- Namalujeme plagáty</p> <p>- Vystrihujeme obrúsky na pohostenie</p> <p>- Zostavíme pomocou IKT prezentáciu rozprávky</p> <p>- Urobíme výstavu fotografií divadelného predstavenia</p>	<p><u>Piesne:</u></p> <p>- Én kicsike</p> <p>- Most érkeztem</p> <p>- Bíbici Panna</p> <p><u>Básne:</u></p> <p>- Weöres</p> <p>Sándor: Égi csikón</p> <p>- Móra Ferenc: Sétálni megy Panka</p> <p>- Kassák Lajos: Az ószeres dala</p> <p>- Zelk Zoltán: A boldogság</p>	<p>- Dni slovenskej rozprávky</p> <p>- Hľadáme postavy z rozprávky (z ktorej rozprávky je rozprávková postava?)</p> <p>- Pripravíme slovenskú knihu z našej divadelnej rozprávky</p> <p>- Zostavíme obrázkový zborník známych slovenských piesní</p> <p>Nové slová: rozprávka, kniha, divadlo, herci, smutný,</p>

Výkonové štandardy (Špecifické ciele)	Edukačné aktivity	Výtvarné činnosti	Piesne, riekanky, básne, rozprávky	Osvojovanie štátneho jazyka
<p>– uplatňovať individuálne farebné videnie, – uplatňovať na základe vlastného pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných, pracovných i technických produktoch – vykonávať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 do 10 (v spojitosti s manipuláciou s predmetmi alebo hračkami) – komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom – slovenskom jazyku – používať spisovnú podobu štátneho – slovenského jazyka – prijať v rozhovore s inými deťmi názorovú odlišnosť, prijateľným spôsobom obhajovať svoje vlastné názory – hodnotiť a rozlišovať pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe reálnych i fiktívnych situácií</p>	<p>pohostenie hostí</p> <p>- Hráme divadlo</p>			<p>veselý, milý, múdry, smelý</p> <p>Nové piesne: My sme malí... Hopsa...</p> <p>Rozprávky: O kozliatkach O divotvornom hrnčičku</p>

Slovensko-maďarsko-ukrajinské odborné pojmy súvisiace so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, s tvorbou školského vzdelávacieho programu a vedením pedagogickej dokumentácie

Preklad do ukrajinského jazyka: Mária Čižárová

Preklad do maďarského jazyka: Szabolcs Simon

Odborná terminológia v slovenskom jazyku	Odborná terminológia v maďarskom jazyku	Odborná terminológia v ukrajinskom jazyku
Činnosti zabezpečujúce životosprávu	Napirendet biztosító tevékenységek	Діяльність для забезпечення порядку денного
Edukačné aktivity	Oktatási-nevelési tevékenységek	Навчально-виховна діяльність
Informačné kompetencie	Információs kompetenciák	Інформаційні компетенції
Kľúčové kompetencie	Kulcskompetenciák	Ключові компетенції
Kognitívna oblasť	Kognitív terület	Когнітивна сфера
Kognitívne kompetencie	Kommunikációs kompetenciák	Когнітивні компетенції
Obsahové štandardy	Tantervi tananyagtartalom	Змістові стандарти
Osobnostné kompetencie	Személyi kompetenciák	Особистісні компетенції
Perceptuálno-motorická oblasť	Érzékelő-motorikus terület	Перцептуально-моторна сфера
Predprimárne vzdelávanie	Iskolaköteles kor előtti oktatás	Дошкільна освіта
Prierezové témy	Keresztntantervi témák	Наскрізні теми
Psychomotorické kompetencie	Pszichomotorikus kompetenciák	Психомоторні компетенції
Sociálne kompetencie	Szociális kompetenciák	Соціальні компетенції
Sociálno-emocionálna oblasť	Szociális-emocionális terület	Соціально-емоційна сфера
Špecifické ciele	Specifikus célok	Специфічні цілі
Štátny vzdelávací program	Állami oktatási program	Державна освітня програма
Učebné kompetencie	Tanulási kompetenciák	Навчальні компетенції
Učebné osnovy	Tanterv	Навчальна програма
Výkonové štandardy	Tantervi követelmények	Вимоги стандарту
Vzdelávacia oblasť	Műveltségi terület	Сфера навчання
Vzdelávacie štandardy	Művelődési standardok	Освітні стандарти
Základy angažovanosti	Angazsáltság alapjai	Основи ангажованості
Základy sebauvedomenia	Öntudatosodás alapjai	Основи самосвідомості

Indikátory kvality výchovno-vzdelávacej činnosti a plánovania, projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti

Viera Hajdúková – Jadranka Földesová

1. Výchovno-vzdelávacia činnosť – učenie učiteľky

Učenie učiteľky
výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľky smeruje k celostnému osobnostnému rozvoju detí, učiteľka vystupuje aj v roli facilitátora, poradcu, konzultanta, koordinátora,
učiteľka pri stanovovaní cieľov využíva vedomosti o vývine detí,
úroveň interakcie a komunikácie učiteľka – dieťa je primeraná, stimulujúca osobnostný rozvoj detí,
motivácia učiteľky k učeniu sa vedie k primeraným vzdelávacím výsledkom detí,
spätná väzba učiteľky je primerane zabezpečená, adresná,
učiteľka podnecuje deti k vyjadrovaniu názorov, postojov, skúseností,
učiteľka podporuje uvedomeľú disciplínu detí,
učiteľka pripúšťa chyby detí,
učiteľka pracuje s chybami detí ako s príležitosťou ako ukázať deťom cestu k cieľu,
učiteľka zrozumiteľne vyjadruje očakávania a ciele,
učiteľka umožňuje deťom podieľať sa na tvorbe pravidiel v triede,
učiteľka vytvára bezpečné, stimulujúce a inkluzívne prostredie,
činnosť učiteľky je primerane organizovaná,
učiteľka pracovný čas využíva pedagogicky účinne,
pedagogický štýl a prejav učiteľky je kultivovaný, profesionálny,
učiteľka vytvára situácie, v ktorých deti spolupracujú, kooperujú, navzájom si pomáhajú,
učiteľka vytvára situácie, v ktorých sa deti striedajú v činnostiach,
učiteľka vedie deti k dokončovaniu úloh, činností v primeranej kvalite,
učiteľka vedie deti k dokončovaniu úloh, činností v primeranom čase,
učiteľka štýlom svojej práce posilňuje sebadôveru a sebaúctu detí,
zvolené metódy práce učiteľky sú primerané rozvojovej úrovni detí (uplatňuje diferencovaný a individuálny prístup),
zvolené formy práce učiteľky sú primerané rozvojovej úrovni detí (uplatňuje diferencovaný a individuálny prístup),
zvolené metódy práce učiteľky sú primerané plneným/dosahovaným výchovno-vzdelávacím cieľom,
zvolené formy práce učiteľky sú primerané plneným/dosahovaným výchovno-vzdelávacím cieľom,
zvolené metódy práce učiteľky rešpektujú osobné tempo detí,
zvolené metódy práce učiteľky rešpektujú spôsob učenia sa detí,
učiteľka používa adekvátne formy hodnotenia detí,
učiteľka používa adekvátne prostriedky hodnotenia detí,
učiteľka systematicky pozoruje pokroky každého dieťaťa,
učiteľka systematicky hodnotí pokroky každého dieťaťa,
učiteľka vytvára priestor na sebahodnotenie detí,
učiteľka sa ku všetkým deťom správa s rešpektom a uznaním bez ohľadu na ich rasu, národnosť, náboženstvo, rodinné zázemie, sociálno-ekonomický pôvod alebo pohlavie,
učiteľka všetkým deťom poskytuje rovnaké príležitosti zúčastňovať sa na aktivitách,
učiteľka rešpektuje individuálne potreby detí, vrátane detí so ŠVVP,
učiteľka vytvára a modifikuje (prispôsobuje) učebné prostredie na uspokojovanie individuálnych potrieb detí, vrátane detí so ŠVVP,

Učenie učiteľky
učiteľka navodzuje situácie, v ktorých sa deti môžu prezentovať a deliť o názory v skupine,
učiteľka dodržiava práva dieťaťa,
učiteľka zadáva deťom úlohy vyžadujúce tvorivé riešenia,
učiteľka zadáva deťom úlohy na rozvoj vyšších psychických procesov,
učiteľka podporuje kritické myslenie detí zaradovaním problémových úloh, diskusií,
učiteľka podporuje rozvoj pohybových schopností a zručností detí,
učiteľka vedie deti k dodržiavaniu pravidiel vlastnej bezpečnosti aj bezpečnosti iných,
učiteľka navodzuje činnosti, pri ktorých deti využívajú osvojené poznatky, vedomosti, zručnosti,
učiteľka umožňuje deťom samostatne pracovať v skupinách, ktoré si samy vyberú,
učiteľka využíva aktuálne materiálne didaktické prostriedky,
učiteľka podnecuje, motivuje deti k vyjadrovaniu myšlienok,
učiteľka motivuje deti k samostatnému vyhľadávaniu informácií (napr. v encyklopédiách, obrázkových slovníkoch, knihách prinesených z domu, albumoch fotografií, na internete),
učiteľka motivuje deti k využívaniu informácií získaných z rôznych zdrojov,
učiteľka spoločne s deťmi zostavuje učebné materiály, ktoré individualizujú výchovno-vzdelávaciu činnosť,
v triede vládne atmosféra dôvery, porozumenia a vzájomnej spolupráce, kooperácie,
učiteľka na obohatenie výchovno-vzdelávacej činnosti využíva výpočtovú techniku,
učiteľka výchovno-vzdelávaciu činnosť riadi a usmerňuje v súlade s psychohygienickými požiadavkami, nepreťažuje deti,
učiteľka nepreceňuje schopnosti detí,
učiteľka nepodceňuje schopnosti detí,
usporiadanie triedy (hrové kútiky, centrá aktivít) a ich vybavenie podporuje experimentovanie, objavovanie, bádanie atď.,
usporiadanie triedy (hrové kútiky, centrá aktivít) a ich vybavenie podporuje samostatnosť a aktivitu detí vo vlastnom sebarozvoji,
učiteľka vo výchovno-vzdelávacej činnosti využíva poznatky nadobudnuté na vzdelávacích podujatiach, príp. získané samoštúdiom (v kvalitatívnej rovine reaguje na inovačné trendy vo výchove a vzdelávaní),
výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľky sa realizuje v súlade so školským vzdelávacím programom.

2. Výchovno-vzdelávacia činnosť – učenie sa detí

Učenie sa detí
deti prejavujú záujem o výchovno-vzdelávaciu činnosť,
deti sú aktívne v získavaní a osvojovaní poznatkov, zručností, postojov, návykov,
deti prejavujú primeranú sebadôveru, sebaistotu,
deti vedia primerane formulovať vlastné názory, postoje, skúsenosti,
deti primerane reagujú na nové podnety a stimuláciu,
deti sú primerane samostatné pri riešení úloh, sú tvorivé,
deti vedia pracovať/vykonávať činnosť individuálne,
deti vedia pracovať/vykonávať činnosť vo dvojiciach,
deti vedia pracovať/vykonávať činnosť v skupinkách,
deti vedia dokončiť činnosť v požadovanej kvalite,
deti vedia dokončiť činnosť v požadovanom čase,
deti vedia primerane zhodnotiť vlastný pokrok, výkon v porovnaní s predchádzajúcim,
deti vedia primerane zhodnotiť svoju činnosť,
deti vedia primerane zhodnotiť kamarátovu činnosť, príp. činnosť skupiny detí alebo celej triedy,
vedomosti, schopnosti a zručnosti detí sú vzhľadom na plnený školský vzdelávací program na očakávanej úrovni,
deti dokážu získané vedomosti, zručnosti a schopnosti využiť v rôznych činnostiach, aktivitách, situáciách,
verbálna komunikácia detí je na primeranej úrovni, dokážu slovne vyjadrovať nadobudnuté poznatky,
deti majú osvojené primerané pohybové zručnosti, sú obratné, pohybovo vyspelé,
deti vedia nachádzať informácie v rôznych zdrojoch (literatúra, encyklopédie, mapy, rozhovory s dospelými, edukačné programy atď.),
deti vedia využiť v rozmanitých aktivitách poznatky a informácie získané z rôznych zdrojov,
úroveň sebaobslužných návykov detí je primeraná,
úroveň kultúrno-hygienických návykov detí je primeraná,
úroveň stravovacích návykov detí je primeraná,
úroveň kultúrno-spoločenských návykov detí je primeraná,
produkty činností detí sú ich rozvojovým možnosťam primerané,
produkty činností detí nesú v sebe známky originality a kreativity,
produkty činností detí majú primeranú estetickú hodnotu,
správanie detí k sebe navzájom je kultivované, citlivé,
správanie detí k učiteľkám je kultivované, citlivé,
správanie detí k ostatným zamestnancom materskej školy je kultivované, citlivé.

3. Plánovanie, projektovanie, programovanie výchovno-vzdelávacej činnosti

Plánovanie, projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti
plán výchovno-vzdelávacej činnosti je vypracovaný v súlade s učebnými osnovami školského vzdelávacieho programu,
pri plánovaní, projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti sa dodržiavajú všeobecné didaktické zásady plánovania,
plán výchovno-vzdelávacej činnosti je spracovaný komplexne (v súlade so závermi pedagogickej rady),
ponuka denných činností zodpovedá rozvojovým možnostiam a schopnostiam detí,
ponuka denných činností je pestrá, rôznorodá, podnecujúca,
pri plánovaní, projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti sa rešpektujú špecifické podmienky triedy (napr. heterogénne zloženie triedy, deti mladšie ako 3 roky, zaradenie detí so ŠVVP, zaradenie dieťaťa s odloženou povinnou školskou dochádzkou atď.),
pre deti so ŠVVP sú vypracované individuálne vzdelávacie programy,
s deťmi so ŠVVP sa pracuje podľa vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením,
pri plánovaní, projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky navzájom spolupracujú,
plánovanie, projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti je reálne, osobnosť detí rozvíjajúce celostne.

Viera Hajdúková

Ukážka zaznamenávania údajov do osobného spisu dieťaťa.

1. strana:

Poradové číslo spisu: <i>Sem sa uvádzajú čísla za každý kalendárny rok osobitne (keďže sa deti prijímajú aj v priebehu roka nielen k začiatku školského roku) od 1 do XXX. Písať sa budú napr. 1/2010...78/2010 atď. Deti prijaté do MŠ v roku 2011 a následných rokoch, budú mať znovu čísla od 1 do XXX. V prípade, že napr. dieťa s poradovým číslom spisu 33/2010 prestane chodiť do materskej školy, nie je možné, aby takéto isté číslo spisu malo namiesto neho ďalšie dieťa, ktoré začne navštevovať materskú školu. Znamená to, že dve deti nemôžu mať rovnaké poradové číslo osobného spisu.</i>		Školský rok: <i>Uvedie sa školský rok, v ktorom dieťa začalo dochádzku do materskej školy v tvare napr. 2010/2011.</i>
Meno a priezvisko dieťaťa: <i>uvedie sa podľa podkladov od rodičov</i>		
Dátum a miesto narodenia: <i>uvedie sa podľa podkladov od rodičov</i>		
Národnosť: <i>Uvedie sa podľa podkladov od rodičov, napr. slovenská; česká; poľská; maďarská, atď.</i>	Štátne občianstvo: <i>Uvedie sa skratka v súlade s vyhláškou Štatistického úradu Slovenskej republiky č. 303/2007 Z. z., ktorou sa vydáva Štatistický číselník krajín. Zoznam skratiek je uverejnený aj na webovej stránke ministerstva školstva¹</i>	Rodné číslo: <i>Uvedie sa konkrétne rodné číslo dieťaťa</i>

Informácie o zákonných zástupcoch dieťaťa/rodičoch <i>(všetky nasledujúce údaje sa vyplnia podľa podkladov od zákonných zástupcov/rodičov)</i>	
Meno a priezvisko	Meno a priezvisko
Bydlisko	Bydlisko
Kontakt	Kontakt
Adresa pobytu dieťaťa, ak nebýva u zákonných zástupcov/rodičov	
PRIJATIE DIEŤAŤA DO MATERSKEJ ŠKOLY	
Dieťa bolo do materskej školy prijaté dňa <i>(uvedie sa konkrétny dátum, odkedy dieťa začne chodiť do materskej školy)</i> na <i>(uvedie sa konkrétna forma výchovy a vzdelávania na ktorú bolo dieťa prijaté (celodenná/poldenná/týždenná alebo nepretržitá) výchovu a vzdelávanie</i>	

odtlačok pečiatky materskej školy
 používa sa odtlačok hranatej pečiatky materskej školy, na ktorej je uvedený názov materskej školy v súlade s § 21 ods. 1 zákona č. 596/2003 Z. z.

.....
 riaditeľka materskej školy

¹ http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/DaLP/VzSpVypTI/aktualne/Skratky-statne_obcianstvo.pdf

2. strana

Informácie o prijatí dokladov, ktoré oprávňujú dieťa na pobyt v materskej škole

Písomnú žiadosť rodiča/zákonného zástupcu dieťaťa o prijatie do materskej školy materská škola prijala dňa *uvedie sa konkrétny dátum prijatia žiadosti*

Potvrdenie o zdravotnom stave dieťaťa od všeobecného lekára pre deti a dorast materská škola prijala dňa *uvedie sa konkrétny dátum prijatia potvrdenia (dátum prijatia žiadosti a potvrdenia musí byť totožný, pretože v súlade s § 3 ods. 1 vyhlášky o materskej škole toto potvrdenie zákonný zástupca predkladá spolu so žiadosťou o prijatie dieťaťa do materskej školy).*

Vyjadrenie školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie o začlenení dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami materská škola prijala dňa *uvedie sa konkrétny dátum prijatia vyjadrenia*

Na tejto strane je možné postupne dopisovať ďalšie doklady, oprávňujúce dieťa na pobyt v materskej škole. Na túto stranu sa uvedú dátumy, kedy prijala materská škola napr. rozhodnutie o odložení začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky; rozhodnutie o dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky, prípadne iné ďalšie doklady oprávňujúce dieťa na pobyt v materskej škole.

3. strana

Informácie o vydaní osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania

1. Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania podľa § 18 ods. 2 písm. a) školského zákona materská škola vydala dňa *uvedie sa konkrétny dátum vydania osvedčenia; tento dátum je posledný deň školského vyučovania v danom školskom roku. Napr. v školskom roku 2008/2009 bol dátum vydania osvedčenia 30. 06. 2009. Ak však napr. v niektorom školskom roku 30. jún prípadne napr. na sobotu, na osvedčení sa uvedie dátum 29. 06. 2010, keďže toto je posledný deň školského vyučovania v danom školskom roku.*

V osobnom spise sú naznačené aj ďalšie dve možnosti vydania osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Prvou z možností je situácia, keď sa rodičia dieťaťa napriek tomu, že mu už bolo v riadnom termíne vydané osvedčenie, lebo nič nenasvedčovalo tomu, že nenastúpi od 1. septembra do základnej školy, predsa rozhodnú, že požiadajú riaditeľa základnej školy o odloženie začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky. Dieťa teda zostáva v materskej škole a opätovne absolvuje posledný ročník vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole, na konci ktorého mu materská škola opätovne vydá osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Druhou možnosťou je situácia, kedy dieťa začne riadne plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole, ale v priebehu prvého polroka školského roka sa dodatočne zistí, že nedosiahlo školskú spôsobilosť. Riaditeľ základnej školy môže po splnení školským zákonom stanovených podmienok rozhodnúť o dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky. Ak takéto dieťa navštevuje potom materskú školu, tiež opätovne dostane osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

4. strana

Záznamy a poznámky

- Sem sa zaznamenáva napr. zdôvodnenie opätovného vydania osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania ako aj ďalšie dôležité skutočnosti, ktoré majú priamy alebo aj nepriamy vplyv na výchovu a vzdelávanie konkrétneho dieťaťa.
- Táto časť osvedčenia je miestom, kde možno zaznamenať účasť dieťaťa na rôznych prehliadkach tvorivosti detí predškolského veku a jeho úspechy, príp. absolvovanie krúžkov, príp. to že dieťa absolvovalo triedu s vyučovaním cudzieho jazyka, príp. triedu pre deti s nadaním.
- Môže sa sem napr. zaznačiť aj pohovor s rodičom (v prípade, že porušuje školský poriadok).
- Tiež sa tu môže zaznamenať poskytovanie individuálnej logopedickej starostlivosti zamestnancom zariadenia výchovnej prevencie a poradenstva; účasť v škole v prírode, atď.

Viera Hajdúková

V súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a vyhláškou MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. sa pri realizácii niektorých činností a pri niektorých úkonoch v materských školách vyžaduje informovaný súhlas zákonného zástupcu dieťaťa.

Podľa § 2 písm. y) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, sa informovaným súhlasom rozumie písomný súhlas fyzickej osoby, v ktorom sa okrem jej vlastnoručného podpisu uvedie, že táto osoba bola riadne poučená o dôsledkoch jej súhlasu.

Informovaný súhlas:

- posilňuje autonómiu zákonného zástupcu pri rozhodovaní,
- umožňuje zákonnému zástupcovi porovnať, zvážiť výhody a nevýhody a následne sa rozhodnúť pre účasť alebo neúčasť jeho dieťaťa na určitej aktivite, činnosti.

Informovaný súhlas, ak má byť účinný, musí obsahovať:

- zrozumiteľné informácie (zákonný zástupca musí porozumieť informáciám v ňom uvedeným),
- kompletne a pravdivé informácie,
- upozornenie na možné riziká.

Zákonný zástupca má právo dobrovoľne sa rozhodnúť. Konkrétny informovaný súhlas sa vzťahuje iba na konkrétnu udalosť, okolnosť, záležitosť, je teda „neprenosný“.

UKÁŽKA

Informovaný súhlas

V zmysle § 28 ods. 17 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a § 7 ods. 9 vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. Materská škola,(adresa) na základe plánu práce organizuje

jednodňový výlet do Bojníc

Dátum odchodu: *uvedie sa konkrétny dátum*

Čas odchodu: *uvedie sa konkrétny čas*

Miesto a čas stretnutia: *uvedie sa konkrétne miesto a čas*

Miesto a čas predpokladaného návratu: *uvedie sa konkrétny čas predpokladaného návratu*

Spôsob dopravy: *uvedie sa konkrétny spôsob*

Spôsob stravovania: *uvedie sa konkrétny spôsob*

Cena a spôsob platby: *(uvedie sa, ako môže zákonný zástupca dieťaťa zaplatiť, komu, prípadne z čoho bude výlet financovaný ak nebude platiť zákonný zástupca...)*

Pedagogický zamestnanec poverený organizačným zabezpečením výletu: *vypíše sa konkrétna osoba*

Poučenie zúčastnených osôb a detí o bezpečnosti a ochrane zdravia vykonané dňa: *(prikladá sa záznam spísaný v zmysle § 7 ods. 9 vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.)*

Zdravotný dozor: *uvedie sa konkrétna osoba*

Postup pri úraze alebo iných komplikáciách: *(uvedie sa spôsob ako, kedy, kým bude poskytnutá prvá pomoc a ako kedy a kým bude zákonný zástupca informovaný...)*

Program: *(môže sa uviesť, že je zostavený s prihliadnutím na bezpečné, hygienické a fyziologické potreby detí predškolského veku)*

Riziká spojené s účasťou na výlete, napr.:

- *uhryznutie kliešťom (odporúčame po návrate prezrieť deti),*
- *výskyt alergénov z tráv...*
- *pošmyknutie pri bazéne – odreniny,...*
- *spálenie slnkom,*
- *strata osobných vecí dieťaťa,*
- *neskorší návrat spôsobený technickými príčinami...*

Vzhľadom na vyššie uvedené riziká je zákonný zástupca povinný, napr.:

- zabezpečiť vhodný odev a obuv podľa počasia,
- nedávať deťom peniaze a hodnotné veci,
- pravdivo informovať o zdravotnom stave dieťaťa,
- odovzdať lieky s informáciou o ich užívaní pedagogickému zamestnancovi poverenému organizačným zabezpečením výletu (na alergiu a pod., **nie antibiotiká...**),
- odovzdať preukaz poistenca pedagogickému zamestnancovi poverenému organizačným zabezpečením výletu,
- pred odchodom osobne odovzdať dieťa pedagogickému zamestnancovi poverenému organizačným zabezpečením výletu a prevziať dieťa po návrate z výletu,
- poskytnúť kontaktné údaje pre prípad...

Pedagogický zamestnanec poverený organizačným zabezpečením výletu môže odmietnuť prevziať dieťa ak: (sem sa vypíšu konkrétne dôvody, kvôli ktorým môže pedagogický zamestnanec poverený organizačným zabezpečením výletu odmietnuť prevziať dieťa)

-
-

Podmienky zrušenia výletu: (uvedie sa za akých okolností, ako a kedy najneskôr o tom budú zákonní zástupcovia informovaní, náhradný program, kde budú deti, vrátenie platby...)

-
-

Vyjadrenie zákonného zástupcu:

Som si vedomý/á právnej zodpovednosti za dieťa a dobrovoľne som sa a rozhodol/a, aby sa môj/a syn/dcéra (meno)..... zúčastnil/a – nezúčastnil/a výletu do Bojníc.

Potvrdzujem, že som bol/a oboznámený/á s obsahom informovaného súhlasu a bol/a som riadne poučený/á o dôsledkoch svojho súhlasu.

Dátum:

Meno a priezvisko zákonného zástupcu:

.....

podpis zákonného zástupcu

Škola v prírode v štyroch ročných obdobiach – námety na realizáciu aktivít

Jana Kimličková

Jar

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
Ja som	Vedieť udržať rovnováhu Vykonať pravidelne pohybové aktivity	Bocian a žabky Ranné šantenie na tráve	Psycho motorické Psycho motorické
Ľudia	Uplatniť spoluprácu v skupinovej hudobno-pohybovej hre	Mama, kde si? Orientácia mláďat podľa zvieracích zvukov.	Učebné, psycho motorické, kognitívne
Príroda	Pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými prekážkami Určiť niektoré pozorovateľné spojitosti medzi rastlinnou a živočíšnou ríšou Poznať, opísať a rozlíšiť niektoré kvety Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania niektoré vtáky Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania voľne žijúce živočíchy Poznať a rozlíšiť na základe priameho pozorovania domáce zvieratá	Putovanie prekážkovým lesom Stavitelia domov Ktoré vykukli prvé, zaznamenávanie údajov do hárkov Ktože to tam šteboce Od vajíčka k žabke Na hospodárskom dvore Včielka, kam letíš? Strom spomína Návšteva hradu, zámku v okolí Hlasy prírody Lesný orchester	Psycho motorické, sociálne, osobnostné Kognitívne, komunikatívne, učebné Kognitívne, psycho motorické, učebné Psycho motorické, kognitívne, sociálne Kognitívne, učebné, komunikatívne Kognitívne, učebné, komunikatívne Psycho motorické, komunikatívne, kognitívne Komunikatívne, kognitívne, učebné Psycho motorické, kognitívne, učebné Psycho motorické, osobnostné, sociálne Psycho motorické, osobnostné, učebné
Kultúra	Zdôvodniť význam prírodného prostredia na základe pozorovania a zážitkov z prírody Orientovať sa v časových vzťahoch jedného dňa, týždňa, roka v spojení s konkrétnymi činnosťami a prostredníctvom rozlišovania podstatných znakov Poznávať niektoré miestne a štátne symboly Stvárniť pocity z počúvania rôznymi výrazovými prostriedkami Rytmizovať samostatne hrou na telo 2/4, 3/4 takt pri rôznych postojoch		

Leto

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
Ja som	Pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými prekážkami	Mravčie putovanie	Psychomotorické
	Manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním	Lúčna olympiáda	Psychomotorické, sociálne
	Prejaviť v rôznych činnostiach vlastnú lateralitu	Balónová šou na tráve, hádzanie vodných balónov	Psychomotorické, sociálne, osobnostné
	Ovládať základné lokomočné pohyby	Po prírodnom koberci	Psychomotorické, sociálne
	Dodržať pravidlá hudobno-pohybových hier	Ropuší plot	Sociálne, psychomotorické, osobnostné
Príroda	Priradiť, rozoznať a pomenovať farby na obklopujúcich reáliách	Farby leta	Komunikatívne, kognitívne
	Poznať, slovné opísať a umelecky stvárať rozmanité ľudské činnosti	Usilovní ako včely	Psychomotorické, kognitívne, sociálne
	Zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia	Cestičkou do dediny	Psychomotorické, sociálne, osobnostné
	Prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu	Príprava zvieracej promienady	Kognitívne, psychomotorické, sociálne
	Prejaviť zručnosť a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných techník	Lodka mojich snov	Psychomotorické, kognitívne
	Cíťtivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť	Voňavé hádanie	Psychomotorické, kognitívne, učebné

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
Kultúra	Pohybovať sa a nebáť sa v rôznom prostredí	Pochod za svätóčajanskou muškou	Psycho motorické, osobnostné, sociálne
	Zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti	Ako ryby vo vode	Psycho motorické
	Otužovať sa prostredníctvom vody	Vodné čiapatanie	Psycho motorické, osobnostné, sociálne
	Uplatňovať tvorivosť v hre	Kvetinové pozdravy	Psycho motorické, kognitívne, učebné
	Stvárať detské piesne dramatickými výrazovými prostriedkami	Chrobačia párty	Psycho motorické, sociálne, osobnostné
	Spievať v rozsahu kvinty c1g1, sexty (relatívne intonačne čisto), s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej a umelej piesne s rôznou tematikou	Spievanie pri ohníku	Psycho motorické, osobnostné
Začať, rozvíjať a dokončiť hru	Pytačky lúčnych koníkov	Psycho motorické, sociálne, komunikatívne	
Vyjadriť náladu piesne, hudby prirodzeným kultivovaným pohybom	Na bále motýľov	Psycho motorické, osobnostné, sociálne	

Jeseň

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
Ja som	Manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami, hlavou, zdvíhať, nosiť, podávať, gúľať, pohadzovať, odrážať, kopať, balansovať)	Šišková zábava	Psychomotorické, sociálne, osobnostné
	Orientovať sa v tesnej blízkosti budovy	Naši susedia, prieskum okolia v 2 skupinách	Kognitívne, učebné, sociálne
	Tešiť sa zo spontánnych a riadených činností	Závody lietajúcich vtákov, púšťanie vyrobených šarkanov	Psychomotorické, sociálne
	Nadviazať verbálny a neverbálny kontakt s inými deťmi a dospelými	Hľadám svojho zvieracieho kamaráta	Komunikatívne, kognitívne, učebné, psychomotorické
	Hodnotiť a rozlíšiť pozitívne a negatívne charakterové vlastnosti	Príbehy lesnej čistinky, lesné divadlo	Kognitívne, komunikatívne
Ľudia	Reagovať slovné na jednoduché otázky buď jednoslovnou, viacslovnou alebo jednoduchou frázou	Cesta záračným lesom	Psychomotorické, sociálne, komunikatívne, kognitívne
	Uplatniť na základe vlastného pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných produktoch	Dažďové maľovanie jesenného lesa	Psychomotorické, učebné
	Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím	Po stopách Dažďuška a Vetrúška	Kognitívne, komunikatívne, učebné
Príroda	Vedieť, že huby sú jedlé a nejedlé	Pátranie po klobúkoch	Psychomotorické, učebné, kognitívne
	Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania niektoré lesné živočíchy	Odlievame stopy zvierat	Psychomotorické, učebné, kognitívne

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
	Cítilivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť	Vtáče lety, pozorovanie letových dráh vtákov, napodobňovanie	Psycho motorické, učebné
	Poznať, opísať a rozlíšiť kríky a zdôvodniť ich odlišnosť	Ako sa bránia	Kognitívne, učebné, komunikatívne
	Hodnotiť prírodné prostredie	Popletený les	Kognitívne, komunikatívne
Kultúra	Zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť spolupracovať v nej	Tvoríme lesné múzeum	Psycho motorické, sociálne, učebné
	Umelecky vyjadriť pocity z počúvania hudby	Tanec lesných škriatkov	Psycho motorické

Zima

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
Ja som	Orientovať sa v priestore	Cestou necestou za dvanástimi mesiacikmi	Psycho motorické
	Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných	Pozor, snežná sprcha, pohotovo reagovať na signál	Psycho motorické, sociálne, osobnostné
	Ovládať základné lokomočné pohyby	Eskimácky labyrint	Psycho motorické, učebné, sociálne
	Zhotoviť výtvary z odpadového materiálu rôznymi technikami	Vyrábame vtáčiu jedáleň z obalov na vajčka	Psycho motorické, sociálne, učebné
Ludia	Reagovať neslovne na otázky a pokyny	V krajine ľadových medvedov	Psycho motorické, sociálne, osobnostné
Príroda	Počúvať s porozumením	Príbehy od zamrzutej rieky	Kognitívne, komunikatívne
	Pohybovať a nebať sa v rôznom prostredí	Olympiáda na snehu	Psycho motorické, osobnostné
	Zvládnuť na elementárnej úrovni špecifické pohybové zručnosti a schopnosti	Bobyáda, bobovanie, klzákovanie	Psycho motorické, osobnostné, sociálne, učebné

Tematický okruh	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Návrh aktivít	Kompetencie
	Prejaviť vzťah a ochranárske postoje k prírodnému prostrediu	Vianoce v lese, rozvešľovanie loja, semienok, sena, kôry z pomaranča, jabĺčka	Sociálne, psychomotorické, osobnostné
	Poznať zložky neživej prírody	Skúmame vlastností snehu	Kognitívne, komunikatívne, učebné, psychomotorické
	Určiť na základe priameho pozorovania niektoré lesné zvieratá a vtáky	Ktoré majú radi zimu? Vyhládavanie stôp v snehu, sledovanie smeru chôdze	Kognitívne, komunikatívne
	Poznať, opísať stromy, kriky a zdôvodniť ich odlišnosti	Ktoré sú bez šiat?	Kognitívne, psychomotorické, komunikatívne
Kultúra	Zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť v nej spolupracovať	Eskimácka dedina, stavíme snežné domy	Psychomotorické, sociálne
	Prejavovať radosť z hry	Snehová zemegula, robenie odtlačkov vlastného tela po obvode kruhu	Psychomotorické, osobnostné, sociálne

Plán exkurzie

Príloha č. 12

Oľga Mitrová

Miesto exkurzie: *Botanická záhrada*

Termín konania:

Cieľ exkurzie: *Napr.: Pozorovať rôzne rastlinné spoločenstvá, kvety, kríky a stromy v súvislosti s témou týždňa Tajomstvá rastlinnej ríše*

Doprava: *zmluvne zabezpečeným autobusom*

Predpokladaná trasa: *z materskej školy do Botanickej záhrady, vstup do areálu spoločne, prehliadka: triedy si individuálne určia smer aj zameranie prehliadky*

Počet detí: *uvedie sa podľa počtu prítomných detí v aktuálny deň*

Počet učiteliek: *uvedie sa počet učiteliek v závislosti od počtu prihlásených detí*

Zodpovedná/é osoby: *spravidla sú to triedne učiteľky*

Písomné oboznámenie zriaďovateľa s organizovaním exkurzie dňa: *uvedie sa aktuálny dátum*

Písomný súhlas zriaďovateľa s uskutočnením exkurzie dňa: *uvedie sa aktuálny dátum*

Organizačné pokyny pre učiteľky:

Učiteľky z tried zabezpečia hromadný informovaný súhlas rodičov s účasťou dieťaťa na exkurzii

Odchod autobusu z MŠ:

1. a 2. trieda: 9⁰⁰ 3. trieda: 9¹⁵

Odchod autobusu z Botanickej záhrady:

1. a 2. trieda o 11¹⁵ 3. trieda o 11⁴⁵ V prípade poklesu počtu prítomných detí, t. j. do 45 detí, odchádzajú z materskej školy spoločne o 9⁰⁰.

Desiata: bude zabezpečená v MŠ 1. a 2. trieda o 8¹⁵ 3. trieda o 8⁴⁰

Obed: bude zabezpečený po návrate v materskej škole

Pitný režim počas exkurzie: Zabezpečia učiteľky z tried individuálnou formou, t. j. každé dieťa si prinesie svoju fľašku s vodou (deti si ich ponosú vo svojom batôžku/ruksaku, ako keď idú na výlet)

Program:

Každá trieda si volí svoju trasu po botanickej záhrade, s rešpektovaním cieľa exkurzie a s rešpektovaním vekových a individuálnych požiadaviek detí na oddych.

Učiteľky poskytnú deťom primeraný priestor na pozorovanie a vyjadrovanie poznatkov o prírode ako aj hodnotiacich postojov k prírode.

Bezpečnostné požiadavky:

Dodržiavať interné pokyny zo školského poriadku materskej školy z Čl. Zachovanie zdravia a bezpečnosti detí, časť: Výlety a exkurzie

Poučiť deti o správnom sedení v autobuse, nastupovaní a vystupovaní z autobusu.

Reflexné vesty použiť od opustenia areálu materskej školy do príchodu do Botanickkej záhrady a späť z Botanickkej záhrady do areálu materskej školy.

Pri návšteve Botanickkej záhrady dodržiavať návštevny poriadok.

Pri prechádzaní Botanickou záhradou ide jedna učiteľka vpredu a druhá vzadu, komunikujú s deťmi.

Lekárničku zabezpečí každá triedna učiteľka.

V prípade potreby zaradia učiteľky oddych, pitný režim na vhodnom mieste v altánku, na lavičkách a pod.

V prípade využitia detského ihriska v Botanickkej záhrade sú povinné učiteľky skontrolovať bezpečnosť hracích prvkov, a deťom umožnia voľne sa pohrať iba v prípade, ak sú hracie prvky bezpečné a primerané veku detí.

Poznámka: V prípade nepriaznivého počasia, t. j. dažďa alebo silného vetra má osoba zodpovedná za exkurziu kompetenciu exkurziu zrušiť operatívne v deň jej plánovaného konania a bezodkladne je povinná o tom informovať riaditeľku materskej školy.

S plánom exkurzie sa oboznámili učiteľky:

Podpisy učiteliek:

.....

.....

.....

.....

V Bratislave

vypracoval/a

.....

podpis zodpovednej osoby

Ukážka č. 1 plánu krúžkovej činnosti

Príloha č. 13

Oľga Filáková

Oblasť krúžkovej činnosti – esteticko-kultúrna	Školský rok 2010/2011
Názov krúžku	KERAMICKÝ
Meno vedúceho krúžku	
Počet hodín	45
Cieľ krúžku	Obsah
<ul style="list-style-type: none">- Rozvíjať základy vzťahu k umeniu, viesť deti k tvorivej činnosti s využitím fantázie, motivovať deti k výrobe netradičných predmetov z hliny.	<ul style="list-style-type: none">- výtvarné techniky zamerané na priestorové vytváranie,- modelovanie,- engobovanie (maľovanie),- glazúrovanie.
Výkonové štandardy (špecifické ciele)	Obsahové štandardy
Zoznámiť sa a experimentovať s hlinou. Modelovať podľa vlastnej fantázie rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu. Tvoriť umelecké predmety, malé darčeky na vlastnú prezentáciu, pripraviť výstavu produktov umeleckej činnosti. Experimentovať s rôznymi druhmi hliny, kameňa. Vyrábať darčkové predmety pre rodičov a kamarátov.	<ul style="list-style-type: none">- základy práce s hlinou,- vaľkaná technika rôznymi technikami- vaľkanie s reliéfom,- tvarovanie z kusa hliny,- abstraktný reliéf,- figurálna plastika,- engobovanie a glazúrovanie hotových výrobkov/produktov/diel.
Stratégie krúžkovej činnosti	
motivácia, povzbudenie, individuálny prístup, inštruktáž, predvádzanie, vlastný nácvik práce s hlinou; tvorivá dielňa atď.	

Ukážka č. 2 plánu krúžkovej činnosti

Oľga Filáková

Oblasť krúžkovej činnosti – esteticko-kultúrna	Školský rok 2010/2011
Názov krúžku	TANEČNÝ
Meno vedúceho krúžku	
Počet hodín	35
Cieľ krúžku	Obsah
<ul style="list-style-type: none"> - Stimulovať hudobno-pohybový prejav detí, kultivovať ho, udržiavať ľudové tradície a ľudovú kultúru. - Využiť osvojený pohybový a hudobný materiál na prezentáciu na vystúpeniach (Koledníci, Jarné hry, Deň matiek atď.). 	Prípravná tanečná výchova: <ul style="list-style-type: none"> - rytmické a intonačné cvičenia, - zdokonaľovanie základných lokomočných pohybov, - tanečné prvky, - vykonávanie osvojených pohybov v ľudových hrách a detských tancoch.
Výkonové štandardy (špecifické ciele)	Obsahové štandardy
Poznať názvy základných tanečných polôh a pohybov. Zaujať postavenie a predviesť pohyb podľa pokynov. Osvojiť si ľudové zvyky a tradície (naučiť sa ľudové piesne, hry, riekanky atď.). Orientovať sa v priestore na základe pokynov. Prejaviť sebareguláciu pri pohybových a tanečných aktivitách. Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať.	<ul style="list-style-type: none"> - základné polohy, postoje a pohyby, - tanečná chôdza (štylizovaná), - tanečný beh (štylizovaný), - tanečné kroky (prísuný bokom a vpred, poskočný krok, preskočný krok, lezenie, výskoky v stoji, drepe otočky, úklony), - uplatnenie kombinácií pohybových prvkov v hudobno-pohybových hrách, tancoch.
Stratégie krúžkovej činnosti	
Motivácia k pohybovej činnosti, predvádzanie, pohybové stvárňovanie hudobných zložiek, napodobňovanie, práca s hudobnými nahrávkami, deklamácia textov riekaniek, vyčítaniek piesní, konkretizačné prostriedky (obrázky, film), nákres choreografie – priestor, videonahrávka, tanečný výraz, povzbudenie, individuálny prístup, inštruktáž, vlastný nácvik tancov atď.	

Plán činnosti literárno-dramatického krúžku		
<p>Cieľ krúžku: Utvárať literárne povedomie detí, rozvíjať detské tvorivé aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretácia ľudovej a autorskej poézie - dramatisácia <p>Čas konania krúžku: utorok od 15³⁰ – 16⁰⁰ (október – máj)</p> <p>Miesto konania krúžku: 3. trieda (rozchádzanie detí je od 15³⁰ v 2. triede)</p> <p>Vedie učiteľka:</p> <p>Materiálno-technické zabezpečenie: pomôcky materskej školy: detská literatúra, detské oblečenie na dramatisáciu, čiapky zvierat, detské kroje</p>		
Mesiac:	Ciele mesiaca:	Stratégie krúžkovej činnosti: Učebné zdroje:
Október November	Vypočúť si a interpretovať veršované rozprávky Voľne dramatisovať veršované rozprávky	„Hra na známe rozprávky ako ich nepoznáte“ František Hrubín: Dvakrát sedem rozprávok: Perníková chalúpka Červená čiapočka Kozliatka M. Rúfus, F. Hrubín: Hrnček var
December Január	Spoznať a hrať sa netradičné slovenské ľudové hry	„Zahrajme sa spolu deti!“ Neznáme ľudové hry zo zdrojov: K. Ondrejka: Podťte deti medzi nás M. Ďuričková: Zlatá brána
Február Marec	Spoznať a interpretovať detskú autorskú poéziu, interpretovať, dramatisovať dej	Prednes básní a dramatisácia, hra „Na slávnosť“ Ľ. Podjavorinská: Žabiatko M. R. Martáková: Povedačky M. Ďuričková: Zlatá hrkálka
Apríl Máj	Interpretovať detskú ľudovú a autorskú poéziu, hrať sa ľudové hry, prekáračky s jarnou tematikou a s témou zvierat a ich mláďat	Z každého rožka troška Jar k nám leť Ľ. Zelienska: Scénky pre deti a vyššie uvedené zdroje

Plán činnosti pohybového krúžku			
<p>Cieľ krúžku: Poskytnúť deťom viac možností na pohybové aktivity Rozvíjať psychomotorické kompetencie detí: záujem o pohyb a s tým spojený zdravý životný štýl Čas konania krúžku: pondelok: 16⁰⁰ – 16⁴⁵ (október – máj) Miesto konania krúžku: telocvičňa MŠ, alebo konkrétna trieda Vedie učiteľka: Materiálno-technické zabezpečenie: deti majú vlastné úbory na cvičenie; telovýchovné náradie a náčinie materskej školy</p>			
Mesiac:	Výchovno-vzdelávacie ciele:	Stratégie krúžkovej činnosti:	Učebné zdroje:
Október	Dodržiavať pravidlá v pohybovej hre; v pretekovej hre. Bežať za vedúcim dieťaťom. Správne dýchať pri behu a pri cvičení. Relaxovať s úplným uvoľnením svalových skupín. Tešiť sa z pohybu.	Pohybová hra. Preteková hra s kolkami. Dychové cvičenia. Relaxácia podľa hudby.	Podložky na relaxáciu. Lopty, kolky. Telovýchovné náradie: rehabilitačný chodník, tunel. Čiapky zvierat. Klavír. CD prehrávač. CD nosiče.
November	Prekonávať prekážky. Liezť v podpore drepmo. Podliezať prekážky. Manipulovať s náčiním. Hádzať a chytať loptu.	Cestička lesom. Prekážková dráha. Hry s loptami: hádzanie do koša, gúľanie, podávanie. Pretekové hry. Pohybové hry.	Podložky na relaxáciu, stuhy. Telovýchovné náradie: lavička, žinenka, rehabilitačný chodník. Tunel: mačka. Prekážková dráha. Lopty, obruče, stojan s košom na hádzanie. Čiapky zvierat. CD prehrávač. CD nosiče.

Ukážka integrácie (začlenenia) komunikácie v štátnom jazyku do učebných osnov školského vzdelávacieho programu

Príloha č. 14

Jadranka Földesová

Obsahový celok: Príroda sa zobudila

Témy: Rastliny a starostlivosť o rastliny

Domáce zvieratá

Vtáky

Hmyz

Poznámka: Z uvedenej ukážky je zrejmé, že sa predpokladá, že pri dosahovaní takmer všetkých výkonových štandardov (špecifických cieľov) sa bude uplatňovať aj komunikácia v materinskom jazyku aj komunikácia v štátnom jazyku primerane situáciám a kontextu s dôrazom na prirodzenosť týchto situácií.

Pri výkonových štandardoch (špecifických cieľoch), pri ktorých nie je uvedené „materinský jazyk; štátny jazyk“, vzhľadom na to, že ide o dosahovanie cieľov prostredníctvom psychomotorických aktivít s esteticko-výchovným zameraním, realizovaných s citovým zameraním, predpokladá sa tiež úplne prirodzené uplatnenie komunikácie tak v materinskom ako aj v štátnom jazyku.

Kompetencie	Výkonové štandardy (špecifické ciele)	Tematický okruh
psychomotorické, učebné, komunikatívne	poznať názvy základných polôh, postojov a pohybov <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ja som
psychomotorické, komunikatívne, učebné	stváriť hudobno-dramaticky textovú časť hry <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ľudia
psychomotorické, učebné, kognitívne	prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodných prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník	kultúra
psychomotorické, kognitívne	vyjadriť náladu piesne (slovenskej) a hudby prirodzeným a kultivovaným pohybom <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	kultúra
psychomotorické, kognitívne	rytmizovať samostatne hrou na telo $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ takt pri rôznych postojoch, chôdzi, behu <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	kultúra
kognitívne, učebné	počúvať s porozumením <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ľudia
učebné, komunikatívne	reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ľudia

kognitívne, učebné, komunikatívne	poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho alebo sprostredkovaného pozorovania niektoré domáce zvieratá, kvety, vtáky a hmyz <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	príroda
kognitívne, učebné, komunikatívne	poznať, slovne opísať rozmanité ľudské činnosti <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ľudia
kognitívne, učebné, komunikatívne	priradiť, rozoznať a pomenovať farby na obklopujúcich reáliách <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ľudia
kognitívne, učebné	priradiť číslo k danému počtu predmetov <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ľudia
sociálne, psychomotorické, učebné	prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu	príroda
sociálne, komunikatívne, učebné	pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ja som
sociálne, komunikatívne, učebné	uplatňovať a rešpektovať návyky kultúrneho správania a spoločenských pravidiel <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ja som
komunikatívne	vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ja som
komunikatívne, učebné	rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	ja som
kognitívne, učebné	počúvať s porozumením detskú ľudovú rozprávku <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	kultúra
psychomotorické	vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne) pocity a dojmy z rozprávky	kultúra
psychomotorické, učebné, kognitívne	kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému	kultúra

učebné, komunikatívne	zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary (riekanky, krátke detské básne) <ul style="list-style-type: none"> - materinský jazyk - štátny jazyk 	kultúra
-----------------------	---	---------

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

- námetové hry (na mamičky, na obchod s kvetmi),
- dramatizujúca hra na zvieratá,
- pohybové hry,
- hudobno-pohybové hry s tematikou zvierat,
- nácvik, prednes riekaniek s tematikou o zvieratách a kvetoch,
- nácvik piesní s tematikou o zvieratách,
- počúvanie krátkeho príbehu,
- počúvanie ľudovej rozprávky,
- pohybová improvizácia „domáce zvieratá“,
- artikulačné, rečové, sluchové a rytmické hry,
- hry so slovami,
- pohybová hra „Vtáky“,
- vychádzka na lúku, na hospodársky dvor,
- hry s puzzle, pexesom: obrázky vtákov a kvetov,
- prezeranie encyklopédií o zvieratách, kvetoch, hmyze,
- sledovanie edukačných programov o zvieratách, kvetoch, hmyze,
- pokusy rýchlania rastlín,
- sadenie jarných kvetov,
- príprava terária,
- metódy: praktickej činnosti (kreslenie, maľovanie, modelovanie zvierat; konštruovanie motýľov, včely; počúvanie hudby: uspávanky, zvuky zvierat atď.), rozprávanie, pozorovanie, rozhovor, situačná, inscenačná metóda, práca s knihou, riešenie problémových úloh, metóda tvorivej dramatiky, maľované čítanie, brainstorming.

Učebné zdroje:

- puzzle, pexeso,
- čiapky zvierat,
- bábiky,
- rôzne druhy bábok, kulisy,
- nahrávky uspávaniek, zvukov zvierat,
- počítač, edukačné programy,
- magnetofón, CD, DVD nahrávky,
- hračky, hrové kútiky,
- výtvarný, technický a prírodný materiál,
- encyklopédie,
- čelenky zvierat,
- bábky zvierat,
- makety kvetov a živé kvety,
- obrázkovo-pojmové mapy: zvieratá, kvety, hmyz, vtáky.

Metódy a prostriedky hodnotenia dosiahnutia vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov:

- výsledné produkty detí (porfóliá),
- rozhovor, didaktické, pohybové, hudobno-pohybové hry, situačné hry,
- prehliadka výtvarných prác.

Ukážky plánovania, projektovania so zvýraznením komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín

Jadranka Földesová

Obsahový celok: Príroda sa zobudila

Téma: Domáce zvieratá

Organizačná forma: pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku

Poznámka: Ukážka je spracovaná pre triedu 5 – 6-ročných detí

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti	Učebné zdroje	Kompetencie
Ja som	Základné lokomočné pohyby	Poznať názvy základných polôh, postojov a pohybov.	Zaujať správne postoje, polohy a pohyby (chôdza, beh, skok, sed, stoj, ľah) v hre v štátnom jazyku.	Motivačné cvičenie: domáce zvieratá.	Orffove rytmické hudobné nástroje, značky domácich zvierat pre každé dieťa.	Psychomotorické, komunikatívne, učebné: používa osvojené spôsoby pohybových činností v novej situácii; počúva aktívne a s porozumením; prekonáva prekážky v učení.
Ľudia	Súlad pohybu, hudby a textu	Stvárniť hudobno-dramaticky textovú časť hry.	Pohybom demonštrovať text hry v štátnom jazyku.	Hudobno-pohybová hra: Kozíčka je v záhrade.	Čiapka kozy, gazdu	Psychomotorické, sociálne, učebné: ovláda základné lokomočné pohyby; správa sa v skupine podľa pravidiel; aplikuje v hre získané poznatky.

- ak učiteľka vychádza z toho, že tieto pojmy deti už majú dostatočne osvojené v materinskom jazyku, potom je plánovanie výchovno-vzdelávacích cieľov jasné, konkrétne (za predpokladu, že dieťa má osvojené pojmy a chápe ich význam v materinskom jazyku, aj keď úvod tohto materiálu a metodický list ŠPÚ zdôrazňuje túto potrebu)

Dôvod: Pozorovaným negatívnym javom je, že učiteľky často v takýchto prípadoch, keď sa dostanú ku konkrétnej ukážke plánovania sa menej zaoberajú úvodným textom a iba mechanicky kopírujú ciele bez hodnotenia daného stavu v triede. V tomto prípade by sa niektoré z nich mohli zamerať len na plnenie cieľov v štátnom jazyku a je tu riziko nezabezpečenia plynulosti prechodu z komunikácie v materinskom jazyku do komunikácie v štátnom jazyku a opačne. Podobne je to aj v ďalších ukážkach.

Obsahový celok: Príroda sa zobudila

Téma: Rastliny a starostlivosť o rastliny

Organizačná forma: Pobyt vonku, hry a hrové činnosti, edukačná aktivita

Poznámka: Ukážka je spracovaná pre heterogénnu triedu so 4 – 6-ročnými deťmi

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti	Učebné zdroje	Kompetencie
Príroda	Kvety	Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania niektoré kvety.	<ol style="list-style-type: none"> Správne pomenovať niektoré záhradné kvety v štátnom jazyku (fialka, tulipán, konvalinka, narcis). Správne pomenovať niektoré jaré záhradné kvety a určiť ich farbu v štátnom jazyku (tulipán, fialka, narcis, konvalinka). 	Vychádzka do záhrady, pozorovanie, rozhovor o názvoch jarých záhradných kvetov.	Jarné záhradné kvety: tulipán, konvalinka, fialka, narcis.	Komunikatívne, učebné: komunikuje osvojené poznatky; aplikuje získané poznatky a skúsenosti.
Príroda	Ochranárske postoje k prírode	Prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu.	<ol style="list-style-type: none"> Bezpečne a zručne narábať s hrablami, motykou a krlhou pri úprave prostredia školskej záhrady. Správne pomenovať záhradné náradie a činnosti spojené s ich činnosťou v štátnom jazyku (hrabať, okopávať, polievať). 	Hra na záhradníkov v školskej záhrade.	<p>Detiské záhradné náradie: lopatka, motyka, hrable, fúrik, krhla.</p>	<p>Psychomotorické, učebné, sociálne, komunikatívne: správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu i k zdraviu iných; naučí sa pracovať so záhradným náradím; prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu; komunikuje osvojené poznatky.</p>

Obsahový celok: Príroda sa zobudila
Téma: Rastliny a starostlivosť o rastliny
Organizačná forma: Hry a hrové činnosti, edukačná aktivita
Poznámka: Ukážka je spracovaná pre triedu 5 – 6-ročných detí

Tematický okruh	Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifický cieľ)	Výchovno-vzdelávací cieľ	Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti	Učebné zdroje	Kompetencie
Kultúra	Prednes literárnych útvarov	Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary.	Zreteľne a spisovne správne vyslovovať hlásky a hláskové skupiny v slovách básne v štátnom jazyku.	Nácvik básne: Fialôčka.	Jarné záhradné kvety.	Komunikatívne, učebné, sociálne: komunikuje osvojené poznatky; správa sa v skupine podľa spoločenských pravidiel, aplikuje v hre získané poznatky a skúsenosti.
Kultúra	Výtvarná tvorivosť	Kresliť, malovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému.	Výtvarne navrhnuť vlastnú predstavu kvetinovej záhrady, pomenovať kvety a určiť ich farby v štátnom jazyku.	Kreslenie na tému: Naša kvetinová záhrada.	Farbné ceruzky, voskové pastely, výkresy.	Psycho motorické, učebné, kognitívne: prejavuje grafomotorickú gramotnosť; uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov; aplikuje.
Ja som	Komunikácia emócií	Pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc.	V námetovej hre aplikovať normy spoločenského správania sa v štátnom jazyku (poďakovať sa, poprosiť, pozdraviť).	Námetová hra: obchod, kvetinárstvo.	Hrový kútik: obchod, dekoratívne predmety, kvety, košíky, imitácie peňaženiek, peňazí, plášť.	Sociálne, komunikatívne, učebné: správa sa v skupine podľa spoločenských noriem a pravidiel; komunikuje osvojené poznatky; aplikuje v hre získané poznatky a skúsenosti.

Doslov

Metodika predprimárneho vzdelávania sa tvorila pod gestorstvom Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. Koordinátorkou tvorby bola PaedDr. Katarína Guziová, PhD. Editorickou činnosťou významne prispela PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Na tvorbe Metodiky predprimárneho vzdelávania sa podieľal široký tím autorov.

Každá kapitola mala vedúceho autorskej skupiny a spoluautorov. Vedúci autorských skupín zodpovedali za kvalitatívnu úroveň kapitoly. Za názvami jednotlivých kapitol sú uvedené mená autoriek a autorov, v poradí prvá je vždy vedúca autorskej skupiny.

Vedúcimi autorských skupín v nasledovných kapitolách boli:

Katarína Guziová (Podstata Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie; Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí; Rozvíjanie kompetencií detí)

Viera Hajdúková (Zásady a postup tvorby školského vzdelávacieho programu, pedagogické, legislatívne a obsahové súvislosti; Plánovanie, projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti; Riadenie materskej školy; Vedenie pedagogickej dokumentácie; Doplnkové aktivity a krúžková činnosť v materskej škole)

Mária Podhájecká (Hra v metodickom kontexte edukačného procesu)

Daniela Valachová (Úvod; Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti – metódy, zásady a stratégie; Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní)

Milena Lipnická (Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania)

Alena Lopušná (Rozvoj jazykovej, matematickej a prírodovednej gramotnosti v materskej škole)

Jadranka Földesová (Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín)

Ilona Uváčková (Prierezové témy)

Miroslava Dobiasová (Výchovno-vzdelávacia činnosť v heterogénnej triede)

Lucia Pašková (Denný poriadok – organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole)

Erika Lukáčeková (Výchovno-vzdelávacia činnosť v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach)

Oľga Pavlíková (Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole)

Zuzana Lynch (Cudzí jazyk v materskej škole)

Kapitulu Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole recenzovali:

PaedDr. Mária Tekelová

PaedDr. Alena Štihová, PhD.

PaedDr. Katarína Vladová, PhD.

PhDr. Margita Levčíková, CSc.

Mgr. Iris Domancová, PhD.

PhDr. Ondrej Németh, PhD.

Mgr. Mária Štefková

PaedDr. Mária Tarabová

Ukrajinské odborné pojmy súvisiace so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, s tvorbou školského vzdelávacieho programu a vedením pedagogickej dokumentácie vypracovala Prof. PhDr. Mária Čižmárová, CSc. Maďarské odborné pojmy vypracoval PhDr. Szabolcs Simon, PhD.

Literatúra

- ADLER, S. 1982. *Physiotherapie und Dispensarebehandlung im Kinderalter*. Artzl Jugendk, 1982. 73 (2): 77-86.
- BACUS, A. 1993. *Votre enfant de 3 à 6 ans*. Marabout, Aleur (Belgique), 1993.
- BAJO, I. – VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BENEŠ, P. – RAMBOUSEK, V. – FIALOVÁ, I. 2005. *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-198-2.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BEZÁKOVÁ, R. et al. *Praktická příručka pri riadení zamestnancov pedagogického procesu a správy materskej školy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89 182-17-6.
- BLAHO, A. a kol. 2010. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných a stredných škôl v predmete informatika – Didaktika predmetu informatická výchova 1*. Bratislava: ŠPÚ, 2010. ISBN 978-80-8118-038-5.
- BRTNÍK, J. – NEUMAN, J. 2003. *Zimní hry na snehu i bez něj*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-762-2.
- BUBELÍNIOVÁ, M. a kol. 1999. *Premeny školy v prírode*. Metodická príručka. Bratislava: Iuventa, 1999. ISBN 80-88893-46-1.
- CARLE, E., 1994. *The very hungry caterpillar*. London: Hamish Hamilton Ltd. Penguin Books. 1994. s.22 ISBN 0-241-00300-8.
- CEJPEKOVÁ, J. 1999. *Základy všeobecnej didaktiky*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1999. ISBN 80-8041-111-5.
- CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2001. ISBN 80-8055-491-9.
- CLAYCOMBOVÁ, P. 1992. *Školka plná zábavy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-120-4.
- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress s. r. o., 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- DITTRICH, P. 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Vydavatelství H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- DOČKAL, V. a kol. 1995. *Rozvíjanie schopností detí predškolského a mladšieho školského veku*. Bratislava: VÚDPaP, 1995.
- DOČKAL, V. a kol. 2000. *Rozvíjanie schopností detí predškolského veku*. Bratislava: VÚDPaP, 2000. ISBN 80-967423-1-0.
- DOSTÁL, M. – OPRAVILOVÁ, E. 1985. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
- DOUŠKOVÁ, A., 2009. Aktivizačné postupy a metódy. In DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-660-3.
- DRLÍKOVÁ, E. – ĎURIČ, L. – GRÁC, J. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN 1992. ISBN 80-08-00433-9.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.
- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991. ISBN 80-900477-6-9.

- ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- DYNER, W. 1976. *Námetové hry detí v rodine a v materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.
- FÖLDESOVÁ, J. 2009. Hodnotenie výchovno-vzdelávacej činnosti. In *Manažment materskej školy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, Slovensko, s.r.o. 2009. ISBN 978-80-8068-911-7.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FREEMAN, D. L. 2000. *Techniques and Principles in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-435574-8.
- FUCHSOVÁ, K. 2006. Informačná rola ako súčasť manažérskych funkcií riaditeľa školy. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849, 2006, č. 1.
- FÚLÓPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN 2003. ISBN 80-10-00002-7.
- GALLOWAY, J. 2007. *Děti v kondici*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-213-7.
- GARDNER, H. 1983. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. 1983.
- GAVORA, P. – KRČMÁRIKOVÁ, M. *Detské predstavy o gramotnosti*. Dostupné na: <http://ucjtk.cuni.cz/publikace/1-99/gavora.htm>
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- GILLBERG, CH. – PEETERS, T. 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty. Výchova a vzdelávaní detí s autismem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 8073674984.
- GMITROVÁ, V. 2008. Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. In *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- GODED, S. C. 1995. *Kid's talk. Teachers's guide*. London : Macmillan Publisheres, 1995. ISBN 0-333-55596-1.
- GUILLAUD, M. 2006. *Relaxace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-162-X.
- GUZIOVÁ, K. a kol. 2000. *Metodika jazykovej prípravy zo slovenského jazyka v materských školách s výchovným jazykom maďarským v nadväznosti na Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2000. Nepublikovaný materiál.
- GUZIOVÁ, K. 2008. Kompetencie učiteľa ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2007/08, roč. 62, č. 3.
- GUZIOVÁ, K. 2008. *Metodický list na osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2008. Kurikulárny dokument predprimárneho vzdelávania. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2008/09, 63, č. 1.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2008. Štátny vzdelávací program ISCED 0. In *Právo v materskej škole*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, Slovensko, s.r.o. 2008. ISBN 978-8089182-19-0.
- HAJDÚKOVA, V. 2007. *Komplexné riadenie kvality materskej školy: doktorská dizertácia*. Školiteľ Š. Švec. Bratislava: Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UK. 192 s. + 21 príloh
- HAJDÚKOVÁ V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: ZING PRINT, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.

- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. 2006. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzvy a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. 2008. Dítě v osobnostním pojetí. In KROPÁČKOVÁ, J. (eds.) *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- HLAVSA, J. a kol. 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN 1986.
- HORVÁTHOVÁ, M. – LEVICKÁ, J. 2001. *Spievaj, že si spievaj*. Bratislava: AT PUBLISHING, 2001.
- HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V. 2004. *Detský autizmus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-201-7 9.
- HUNAK, O. 1985. *Otužovanie detí*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy, 1985. TSNP-LM-342150-86.
- HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2007. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2007, ISBN 80-89018-77-7.
- CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětům s postižením*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-588-1.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. 1988. *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava: SPN, 1988. ISBN 067-004-88.
- JAKUBOVÁ, G. 2008. *Metodika tvorby školských vzdelávacích programov pre stredné odborné školy*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania. 125 s. [online] Dostupné na www: <http://siov.cmsromboid.sk/metodika-tvorby-skolskych-vzdelavacich-programov-pre-sos/10692s>
- JANKOVSKÝ, J. 2001. *Ucelená rehabilitace dětí s telesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2001. ISBN 80-7254-192-7.
- JÍROVÁ, J. a kol. 1981. *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: SPN, 1981.
- JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X.
- KALAŠ, I. 2000. *Čo ponúkajú informačné a komunikačné technológie iným predmetom (1. časť)*. Zborník konferencie Infovek. 2000. ISBN 80-7098-265-5.
- KALAŠ, I. 2001. *Čo ponúkajú informačné a komunikačné technológie iným predmetom (3. časť)*. Informatika a informatizácia. Zborník konferencie Infovek. 2001. ISBN 80-7097-487-7.
- KALAŠ, I. 2010. *Digitálna gramotnosť a Pinocchio v zlatý kľúčik*. In Zborník z konferencie *Moderné vzdelávanie v materskej škole*. Prievidza: 2010. ISBN 978-80-969298-5-6.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1999. ISBN 80-8055-239-8.
- KASÁČOVÁ, B. 1999. *Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl*. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1999. ISBN 80-8055-317-3.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. *Teoretický kontext diagnostickej kompetencie učiteľov v elementárnej a predškolskej edukácii*. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2006, roč. 15, č. 2.
- KERROVÁ, S. 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9.
- KICZKO, L. a kol. 1997. *Slovník spoločenských vied*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02665-0.

- KIKUŠOVÁ, S. 1998. Gramotnosť dieťaťa predškolského veku a možnosti jej rozvíjania v materskej škole. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 1998, roč. 52, č. 4.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: SOFA, 2004. ISBN 80-89033-42-3.
- KIM, S. H. 1993. *Podstata tvorivosti*. Bratislava: Open Windows, 1993. ISBN 80-85741-01-6.
- KIRST, W. – DIEKMEYER, U. 1998. *Tréning tvorivosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-227-0.
- KNAPÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.
- Kolektív autorov. 1997. *Kurs integrácie detí sa špeciálnymi potrebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.
- KOLEŠÁR, J. 1975. *Fyzioterapia*. Martin: Osveta, 1975.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOLLÁROVÁ, E. 1991. *Somatopédia pre učiteľov*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1991. ISBN 80-223-0451-4 31.00.
- KOMADEL, Ľ. 1975. *Otužovanie dieťaťa*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy, 1975. Č. 1673/74-B/1.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN 1991. ISBN 80-08-01-568-3.
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania* schválená uznesením vlády SR č. 923 dňa 16. 12. 2009. Koncepcia dostupná na: <http://www.culture.gov.sk/media-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy>
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KOPINOVÁ, Ľ. – LYSÁKOVÁ, M. – PODHORNÁ, A. – FILÁKOVÁ, O. 2004. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava: SPN, 2004.
- KOPÚNKOVÁ, E. 2005. *Abeceda tety premávky*. Trnava: Tripsoft., 2005. ISBN 80-968734-9-0.
- KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1998. ISBN 80-8055-200-2.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN-968452-2-5.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-19-2.
- KOSTRUB, D. 2009. *Didaktika materskej školy v rozmedzí epochálnych zmien 20. a 21. storočia (Sociokonštruktivistická perspektíva)*. Habilitačná práca.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2000. Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislosti se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2000, 50, č. 1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. Osobnostní orientace v předškolní výchově – zásadní východisko i současná kvalita proměny mateřské školy. In KROPÁČKOVÁ, J. (eds.) *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.

- KOVÁČOVÁ, B. 2008. Posudzovanie integrability materských škôl v procese predškolskej integrácie. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2007/2008, č.3.
- KUCKO, L. 2000. Selfassessment – efektívny nástroj identifikácie silných a slabých stránok organizácie. In *Kvalita*. Žilina: MASM. roč. 8, č. 2.
- KURIC, J. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.
- KUTLÁKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence: průvodce vývojem detské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0 9.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, Ch. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LANGMEIER, D. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-23-8.
- LEBEER, J. 2006. *Program pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. 1990. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-863-092-5.
- LECHTA V. (eds.) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. – MATUŠKA, O. 1995. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Ivocenum, 1995.
- LIPNICKÁ, M. 2004. Metódy a stratégie podporujúce jazykové kompetencie dieťaťa predškolského veku. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, roč. 2003/2004, č. 1.
- LIPNICKÁ, M. 2005. Čtení a psaní předškolních dětí. In *Informatorium*. Praha: Portál, 2005, ISSN 1210-7506, roč.12, č. 9.
- LIPNICKÁ, M. 2005. Včasná špeciálnopedagogická diagnostika u detí raného veku. In *Efeta – otvor sa: Vedecko-odborný časopis pre komplexnú rehabilitáciu ľudí s postihnutím*. ISSN 1335-1397, 2005, roč. 15, č.2.
- LIPNICKÁ, M. 2006. Jak se vyvíjí počáteční psaní dětí? In *Informatorium*. Praha: Portál, 2006, ISSN 1210-7506, roč. 8, č. 7.
- LIPNICKÁ, M. 2006. Podnecovanie počiatočného čítania a písania detí predškolského veku. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2006, č. 10.
- LIPNICKÁ, M. 2007. Pedagogické kompetencie v logopedickej prevencii. In *Predškolská výchova*. ISSN 032-7220, 2006/2007, č. 3.
- LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LIPNICKÁ, M. 2007. Inkluzívne triedy v materských školách vícia alebo realita? In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2004/2005, roč. 8, č. 5.
- LIPNICKÁ, M. 2008. *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-549-1.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.
- LIPNICKÁ, M. – JAREŠOVÁ, A. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-430-2.

- LIPNICKÁ, M. – JAREŠOVÁ, A. 2008. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Žilina: Žilinská univerzita, Inštitút priemyselnej výchovy, 2008. ISBN 978-80-8070-4.
- LIPTÁKOVÁ, T. 1981. *Metodika výchovnej práce v jednotriednych materských školách*. Bratislava: SPN, 1981.
- LOPÚCHOVÁ, J. 2007. Základy pedagogiky zrakovo postihnutých. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 978-80-89113-30-9.
- LOPUŠNÁ, A. 2008. *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach materskej školy*. Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2008. ISBN 978-80-969549-8-8.
- LOPUŠNÁ, A. 2009. *Projektovanie učenia detí v materskej škole*. Dizertačná práca. Pedagogická fakulta UMB, 2009.
- LUK, A. N. 1978. *Psychológia tvorivosti*. Bratislava: SPN 1978.
- MAREŠ, J. – JEŽEK, S. 2006. Kvalitatívne metódy pro diagnostiku psychosociálneho klimatu školy 1. a 2. časť. In *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 1 a 2.
- MASLOW, A. H. 1970. *Motivation and personality* (2nd ed.) New York: Harper and Row, 1970.
- MATEJ, M. a kol. 1984. *Sauna v prevencii a terapii*. Martin: Osveta, 1984. ISBN 70-100-84.
- MATEJ, M. a kol. 2005. *Sauna v zdraví a chorobe*. Martin: Osveta, 2005. ISBN 80-8063-170-0.
- MEDVECKÁ, E. 1997. *Detské hry a tance*. Bratislava: ÚHV SAV Asco Art – Science, 1997
- MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom*. 1997. Nadácia Škola dokorán. Žiar nad Hronom:1997. ISBN 80-968292-0-3.
- MIŇOVÁ, M. a kol. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80 – 89055 – 53 – 2.
- MISTRÍK, E., et al. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-62.
- MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-11-4.
- MISTRÍK, E. 2001. *Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite*. Učebné texty pre multikultúrnú výchovu. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80- 88778-35-20.
- MISTRÍK E. – ORAVEC L. – VALACHOVÁ D. – PAULÍNIOVÁ Z. – PETOCZ K. 2008. *Multikultúrna výchova v škole: ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. ISBN 978-80-969271-4-2.
- MIŠURCOVÁ, V. – SEVEROVÁ, M. 1997. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- MORAVČÍK, M. 2008. *Edukačný softvér pre deti predškolského veku*. Bratislava: Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK, 2008.
- MUJKOŠOVÁ, E. a kol. *Rozvíjajúci vzdelávací program Poznávajme a objavujeme svet s počítačom a interaktívnou tabuľou*. Materská škola, Ulica V. Clementisa, Prievidza.
- Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy schválený ministerstvom školstva SR pod číslom cd-2008-17271/37405-1:914 dňa 24.októbra 2008 s platnosťou od 1.januára 2009.*
- NEZVALOVÁ, D. 2002. Pedagogická evaluace ve škole. In *Učitel'ské listy*. 2001-2002, č. 4, Příloha pro ředitele.

- OBDRŽÁLEK, Z. 1998. Vplyv manažmentu na vytváranie školskej kultúry a klímy. In *Pedagogická revue*, ISSN 1335-1982, roč. 50, č. 4.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. 2004. *Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.
- ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY EURÓPY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) In Úradný vestník Európskej únie. Dostupné z <www.sav.sk/uploads/eufunds/vzpiloha_7pdf>
- OECD, 2003. *The PISA 2003 Assessment Framework-Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and skills*. OECD, 2003.
- ONDREJKA, K. 1992. *Pod' sa s nami hrať*. Bratislava: SPN 1992. ISBN 80- 7178 -621-7.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Léto v mateřské škole*. Kurikulum předškolní výchovy. 2. díl. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9.
- PAVLIŠ, Z. – PETRIČ, T. 2003. *Abeceda hokejového bruslení*. Český svaz ledního hokeje 2003. ISBN 80-900188-8-2.
- PAVLOV, I. Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl dostupné na:
<http://www.google.sk/search?hl=sk&q=funkcie+pedagogickej+rady&btnG=H%C4%BEada%C5%A5&meta=&aq=f&oq=>
- PEKÁROVÁ, J. 2008. *Integrácia digitálnych technológií do predškolskej prípravy*. Bratislava: Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK, 2008. Dostupné na:
http://edi.fmph.uniba.sk/~pekarova/pekarova_minimova (aktivita Mestečko - pohyb hračky ľubovoľným smerom)
- PEKÁROVÁ J. – KRÁLIKOVÁ, M. 2009. Digitálne technológie pre deti. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2008/2009, roč. 63, č. 4.
- PELIKÁN, J. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: M-PC 2003. ISBN 80-8045-307-1.
- PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. (Sprievodca zavádzaním štandardov). 2. rozšírené vydanie. Prešov, Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-88-3.
- PETROVA, Z. – VALÁŠKOVÁ, M. 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole*. 2007.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1993. ISBN 80-85752-336.
- PISOŇOVÁ, M. 2008. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií. Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, ÚTV. ISBN 978-80-8094-335-6.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita. Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 2. doplnené a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-8068-99-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-808068-797-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2009. Implementácia hry do edukačných programových dokumentov. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2009/10, roč.64, č.2.

PODHÁJECKÁ, M. – DOBIASOVÁ, M. 2009. Hra v kurikule materskej školy. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Zborník abstraktov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0014-0.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2005. Príprava pedagóga v oblasti profesionálneho ponímania hry. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-372-7.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2006. Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In *Pedagogická evaluace '06*. Sborník z konferencie. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky, 2006. ISBN 807368-272-9.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2008. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcija naukova: Anna Klim-Klimaszewska: *Jezyk współczesnej pedagogiki.cześć 2*. Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83- 923928-3-5.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2009. Učiteľ a dieťa – reflexia relevantných zistení o hre. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Zborník abstraktov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0014-0.

PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2005. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do 1. ročníka základnej školy. Child competences before perception in the primary school. In *New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning. Nové perspektivy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní: od predškolskej výchovy k informačnej spoločnosti*. Svätý Jan pod Skalou: Centrum ekologického výzkumu a výchovy 2005. ISSN 1214-5041.

PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2005. Zamyslenie sa učiteľa nad hrou ako ukazovateľom pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-372-7.

PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2008. Edukačný program v materskej škole v kontexte kurikulárnych zmien na Slovensku. Redakcija naukova: Anna Klim-Klimaszewska: *Jezyk współczesnej pedagogiki, cześć 2*. Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83-923928.3-5.

PODHÁJECKÁ, M. – MIŇOVÁ, M. 2009. *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. Zborník z konferencie. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2009. ISBN 978-80-555-0007-2.

POSPÍCHAL, Z. 1986. *Sauna – stavba a provoz*. Praha: SNTL, 1986.

PRELOŽNÍKOVÁ, E. 1992. *Nursery rhymes, songs and games*. Nitra: Enigma, 1992. ISBN 80-85471-06-X.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999, ISBN 80-967721-1-2.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUPALA, B. 1999. Pár poznámok o gramotnosti. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 1999, č. 8.

- PUPALA, B. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2003. ISBN 80-223-1806-X.
- REICHERT, J. – MUSIL, D. 2007. *Lyžování od začátku k dokonalosti*. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1724-1.
- RIEFOVÁ, S. F. 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 97-8807-367-728-2.
- RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autizmem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-424-3.
- RICHTER, Ch. 1995. *Schlüsselqualifikationen*. Mnichov: 1995.
- ROSA, V. 2003. *Teoretické základy klíčových kompetencí*. Seminár KEGA. Nepublikovaný študijný materiál, február 2003.
- ROSA, V. – TUREK., I. – ZELINA, M. 2002. *MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X.
- RŮŽIČKOVÁ, I. 2001. Dětská hra z psychoanalytického pohledu. In *Pedagogika*. ISSN 3330-3815, 2001, roč. LI, č. 4.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2005. ISBN 80-8050-839-9.
- SCHMOLLGNEBER, CH. – MITTERBAUER, E. 1997. *Učit' sa – vedieť – konať*. Viedeň: Umweltdachverband OGNU, 1997.
- SLAVÍKOVÁ, V. – SLAVÍK, J. – ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLOVÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMOLÍKOVÁ, K. 2004. Co přinesla aktualizace RVP PV v roce 2004. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek,17150>>
- SOBOTKOVÁ, A. 2004. Pedagogická intervence u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku. In KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
- SOBOTOVÁ, J. – ŠIMKOVÁ, I. 1998. *Oznamovanie sa so základmi anglického jazyka*. Košice: Slniečko, 1998. ISBN 80-968922-5-8.
- SPILKOVÁ, V. 2008. Osobnostní pojetí primárního vzdělávání – klíčový koncept primární pedagogiky orientované na dítě. In KROPÁČKOVÁ, J. (eds.) *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- STOLIČNÝ, P. 1987. *Rozprávky o dopravných značkách*. Bratislava: Šport, Slovenské telovýchovné vydavateľstvo, 1987.
- STRMEŇ, L. – RAISKUP, J. CH. 1998. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-69-7.
- STROBL, K. – BEDRICH, L. 1999. *Lyžování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-990-5.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 2000. ISBN 80-968053-2-0.
- SVOBODA, M. – KREJČÍŘOVÁ, M. – VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SYROVÁ, O. *Cestovateľská gramotnosť ako súbor cestovateľských kompetencií*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2005, č. 5.

- ŠAFARÍK, V. – JAURIS, B. – KOSTKA, V. – SEDLÁČKOVÁ, M. 1985. *Teorie a metodika bruslení*. Praha: Katedra sportových her Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 1985. Učebné texty.
- ŠIMONEKOVÁ H. 2000. *Hudobno-pohybová rytmika*. Bratislava: AT PUBLISHING, 2000. ISBN 80-88954-10-X.
- ŠIMONEKOVÁ, H. 2004. *Ľudové tance*. Bratislava: AT PUBLISHING, 2004. ISBN 80-88954-22-3.
- ŠKULTÉTYOVÁ, S. 2002. *Saunovanie detí v materskej škole*. Bratislava: Metodické centrum, Záverečná práca prípravy vedúcich pedagogických pracovníkov materských škôl, 2002.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek, dva jazyky. Dvojazyčnosť u detí – Predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41 - 6.
- ŠULOVÁ, L. 2007. Výuka cizích jazykú od raného dĕtství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie* [online]. 1(1), <http://e-psychologie.eu/pdf/sulova.pdf>. 12.4.2010
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995.
- TARCSIOVÁ, D. 2007. Základy pedagogiky sluchovo postihnutých. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 978-80-89113-30-9.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- TUREK, I. 2002. Kľúčové kompetencie žiakov. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2002, č.2.
- TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodické centrum 2004. ISBN 80-8052-188-3.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- UHERČÍKOVÁ, V. – HAVERLÍK, I. 1998. O inovácii rozvíjania základných matematických predstáv. In *Predškolská výchova*. 1998/99, roč. 53, č. 2.
- UHERČÍKOVÁ, V. – HAVERLÍK, I. 2001. Rozvíjanie prematematických a protomatematických predstáv: metodické poznámky k úlohám na rozvíjanie základných matematických predstáv. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2000/2001, roč. 55, č. 4.
- UVÁČKOVÁ, I. 1999. *Stimulácia výchovy detí predškolského veku prostredníctvom televízie*. Bratislava: 1999. Rigorózná práca, nepublikované.
- UVÁČKOVÁ I., – VALACHOVÁ D. – DROPOVÁ G. 2009. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2009. ISBN 978-80-7158-967-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolínium, 1999. ISBN 8071-849-29-4.

- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.
- VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-303-9.
- VALACHOVÁ D. 2009. *Povedzme to farbami: multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-855-4.
- VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: MPC, ZING PRINT, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.
- VANČOVÁ, A. 2001. Súčasné problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2001, roč. 36, č. 3.
- VANČOVÁ, A. 2007. Základy pedagogiky mentálne postihnutých. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2007, s. 92 - 108. ISBN 978-80-89113-30-9.
- VAŠEK, Š. 1996. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 1996. ISBN 80-89229-02-6.
- VAŠEK, Š. 2003. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00014-0.
- VAŠEK, Š. 2007. *Špeciálno-pedagogická diagnostika*. 5. vyd. Bratislava: Sapientia, 2007. ISBN 978-80-89229-05-5.
- VÁVRA, V. 1985. *Je zem pre ľudí*. Bratislava: Smena, 1985.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika – Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- VOTRUBA, J. 1980. „Stoj!“, „Pozor!“, „Volno!“. Bratislava: SPN, 1980.
- Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti s telesným postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti s poruchami správania, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti s viacnásobným postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti so sluchovým postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti so zrakovým postihnutím, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre hluchoslepé deti, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

- WEINERT, F. E. 2001. *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD 2001.
- WIEGEROVÁ, A. – BICKOVÁ, A. 2004. *Na pomoc projektu: Školy podporujúce zdravie*. Bratislava: OZ V4, 2004. ISBN 80-969146-3-4.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 1999. Rozvoj gramotnosti v príprave na elementárne vzdelávanie. In *Komenský*. ISSN 0323 – 0449, 1999, roč. 124, č. 1/2.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2002. *Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku*. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. ISSN 1335-2040, 2002, roč. 47, č.3/4.
- Zborník *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. 2001. Bratislava: IUVENTA, 2001. ISBN 80– 88893–63–1.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 978-80-89 182-17-6.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1995. ISBN 80-223-0713-0.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana, 1997. ISBN 80-85701-09-X.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie, Bratislava: SPN Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00442-8.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocií a komunikace. Koncepte a model tvořivě-humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.
- ZURAWSKY, Ch. 2006. Foreign Language Instruction: Implementing the Best Teaching Methods. In *Research points*, volume 4, Issue 1.
http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/AERA_RP_Spring06.pdf 12.4.2010.

Iné zdroje

www.linka+112
www.litera.sk
www.minedu.sk
www.nocka.sk/medzinarodne-svetove-dni
www.peetee.sk/dopravna_vychova_pre_cyklistov
www.prezdraviedeti.sk
www.profivodic.sk/zakon_o_cestnej_premavke_8_2009
www.tvojesrdce.sk
www.wikipedia
www.zachranari.sk
www.zbierka.sk/zz/predpisy
www.zdrava-abeceda.cz
www.112.sk

Legislatíva

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov

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

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

Zákon č. 8/2009 Z. z. o cestnej premávke v znení neskorších predpisov

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 308/2009 Z. z.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materských školách

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z.z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov

Vyhláška Ministerstva vnútra Slovenskej republiky č. 9/2009 Z. z., ktorou sa vykonáva zákon o cestnej premávke a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autori: PaedDr. Katarína Guziová, PhD. , PhDr. Viera Hajdúková, PhD., Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., PaedDr. Milena Lipnická, PhD., Mgr. Alena Lopusná, PhD., Mgr. Jadranka Földesová, Mgr. Erika Lukáčeková, PaedDr. Ilona Uváčková, PaedDr. Miroslava Dobiasová, Mgr. Lucia Pašková, Bc. Zuzana Lynch, Mgr. Zuzana Sopúchová, PhDr. Jarmila Sobotová, Mgr. Eva Mujkošová, PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Mgr. Jana Kimličková, PaedDr. Oľga Pavlíková, PaedDr. Mária Králiková, PhDr. Oľga Mitrová, PaedDr. Monika Miňová, PhD., Mgr. Oľga Filáková, Mgr. Janka Martinovičová, Mgr. Silvia Bošnovičová, Bc. Judita Gyetvai, PaedDr. Vlasta Gmitrová, PhD., Mgr. Edita Kovářová

Recenzenti: Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
PaedDr. Zlatica Hagerová
PaedDr. Jana Bolebruchová

Kolektív autorov

METODIKA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Vydavateľ: EXPRESPRINT s. r. o., Víťazná ulica 252, 958 04 Partizánske

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2011

Rozsah: 352 strán

Náklad: 7500 ks

ISBN 978-80-968777-3-7

