

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

RIADENIE ŠKOLY

Klára Vranaiová
Manažment kvality v materskej škole ...1

Magda Navrátilová
**Preprimárni vzdelávaní ve srovnávací analýze
právních norem vybraných evropských zemí** ...6

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Milena Lipnická
**Potreby materských škôl pre inkluzívne
vzdelávanie detí zo sociálne
znevýhodneného prostredia** ...9

Oľga Podprocká
**Čo môže ovplyvňovať úroveň predmatema-
tických predstáv dieťaťa v predškolskom veku** ...12

Jarmila Jakálová
**Ako rozvíjať prosociálne cítenie
a správanie sa dieťaťa predškolského veku** ...15

Silvia Mináriková, Eva Pupíková
Skladanie papiera v materskej škole ...21

Andrea Maslíková
**Využitie interpretácie umeleckého diela pri rozvoji
výtvarného prejavu 5 – 6 ročných detí
Výtah z atestačnej práce** ...24

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

3/2018

Dvojmesačník

Ročník 27

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Darina Výbohová,
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 21. septembra 2018

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

MANAŽMENT KVALITY V MATERSKEJ ŠKOLE

Klára Vranaiová, Mestský úrad, Moldava nad Bodvou

Anotácia: Príspevok je určený najmä pre manažmenty materských škôl, ktoré majú snahu definovať kvalitu svojej materskej školy, nájsť kritériá a vhodné indikátory na zabezpečenie viacerých činností vo svojej organizácii. Zároveň môže slúžiť pre všetkých zamestnancov materských škôl ako pomôcka a inšpirácia na zmenu prístupov k chodu svojej materskej školy. Všetkých, ktorí sa dajú inšpirovať, čaká beh na dlhé trate....

Kľúčové slová: kvalita výchovy a vzdelávania, materská škola, prístupy určenia kvality, kritériá, indikátory

Kvalita školy, nevynechajúc ani materské školy, je v súčasnosti aj v slovenskom školstve podrobená verejnej diskusii. Diskusia, ktorej základom je kritika vzdelávacieho systému v dimenziách výsledkov našich žiakov v medzinárodných testovaniach PISA, sa viac alebo menej dotýka aj vzdelávania detí v materských školách. Práve tento koncept spôsobuje, že v súvislosti s reformou školstva musí dôjsť aj k „zlepšeniu“ edukácie aj v materskej škole. Žiadajú sa zmeny v prístupoch, v edukačných aktivitách, ktoré sa budú môcť porovnávať s existujúcimi kvalitatívnymi požiadavkami. Otázka kvality rezonuje aj v strategických dokumentoch, v ktorých je poskytnutie „kvalitnej výchovy a vzdelávania“ prvoradou úlohou všetkých škôl, aj materských.

Otázka, ktorá v súčasnosti trápi čoraz viac rodičov je nasledovná: **Aká kvalitná je materská škola, do ktorej chodí moje dieťa?** Odpoveď nie je jednoduchá. Problematika kvality je pre aktérov vzdelávania vnímaná rôzne – pre niektorých je to vzdialenosť od miesta bydliska, iní si vyberajú z ponúkaných aktivít, z vyučovania jazykov, z metód a foriem práce. Informácie, ktoré by poskytli rodičom možnosť výberu na základe určitých kritérií, ktoré by charakterizovali kvalitu školy, zatiaľ nie sú k dispozícii.

Orientácia na zákazníka – rodiča, dieťa, zriaďovateľa je dnes strategickou víziou všetkých progresívnych materských škôl. Ak chce byť materská škola v rámci konkurencie úspešná, mala by správne identifikovať požiadavky a očakávania svojich zákazníkov, sledovať a ovplyvňovať mieru ich spokojnosti a tomu prispôbiť aj svoju systematickú prácu. V poslednom období sa často presadzuje sledovanie a ovplyvňovanie miery spokojnosti prostredníctvom modelov manažérstva (riadenia) organizácií.

Najdôležitejšou otázkou, ktorá rezonuje v konceptoch manažérstva kvality, je otázka týkajúca sa hlavného zákazníka v materských školách, ktorý je priamym odberateľom kvality.

Kto je priamym zákazníkom materskej školy? Sú to:

- deti – objekty edukácie?
- rodičia detí, ktorých sa edukačný proces priamo dotýka?
- učitelia, ktorí profilujú dieťa a sú dennodenne v priamej interakcii s deťmi?
- vedúci zamestnanci, ktorí prevezmú zodpovednosť za prácu a kvalitu ich zariadenia?
- sú to zriaďovatelia materských škôl, ktorí zabezpečujú všetky podmienky chodu daného zariadenia?
- je to štát, ktorý má na základe ústavy zabezpečiť pre každého obyvateľa rovnosť príležitostí?
- je to odborná pedagogická verejnosť, ktorá na základe štúdií a ich vyhodnotení, môže poukázať na potreby dieťaťa a na možnosti naplnenia týchto potrieb?

Pedagogická kvalita materskej školy

O definovanie pedagogickej kvality materskej školy sa pokúsilo veľa autorov. Colberg-Schrader (1998) tvrdia, že fenomén kvality v materskej škole sa nedá komplexne a jednoznačne definovať. Poukazujú, že neexistuje presná definícia kvality,

existuje niekoľko konceptov s rôznou interpretáciou kvality, čím potvrdzujú tvrdenie, že univerzálna kvalita „výchovy a vzdelávania“ je takmer nedefinovateľná.

Každá materská škola má svoju individuálnu kvalitu, ktorá sa prejavuje v určitých aspektoch kvality. Ftenakis (1998) tvrdí, že kvalita sa v mnohých konceptoch javí ako všeobecný a nešpecifický pojem, kde dominuje globálny, holistický spôsob pozorovania. Tvrdí, že kvalita je synonymom „dobrej výchovy a vzdelávania“ a je spojená s dosiahnutím výchovných a vzdelávacích cieľov.

S. Roux (2002, 2006) poukazuje na dva prístupy k pochopeniu „pedagogickej kvality“. V širšom slova zmysle sa vzťahuje tento pojem na kvalitu procesov a štruktúr v inštitucionálnom vzdelávacom systéme. V užšom slova zmysle sa rozlišujú tri aspekty pedagogickej kvality:

- deskriptívny aspekt – podstata kvality,
- normatívny aspekt - výnimočnosť kvality,
- metodický aspekt – metodické a teoretické prístupy vo výskume.

Ďalšou definíciou kvality je definícia Siete Európskej komisie pre starostlivosť o deti. Dokument prízvukuje flexibilitu, subjektívny charakter a ďalšie aspekty pedagogickej kvality:

- kvalita nie je objektívna, ale subjektívna realita,
- kvalita je dynamický koncept, ktorý sa časom mení,
- kvalita závisí od hodnôt, ktoré sa v pluralistickej spoločnosti stále rozvíjajú,
- kvalita bazíruje na hodnotách, názoroch, podmienkach a záujmoch, ktoré sa týkajú materskej školy,
- proces definície kvality ponúka príležitosti na určenie možností, cieľov a priorít predškolského vzdelávania (Sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti, 1996).

Vychádzajúc z týchto aspektov je chápaná kvalita materskej školy ako dynamický proces, nie ako nezmeniteľná realita. Možnosti, ciele a priority predprimárneho vzdelávania sa menia, ak sa „mení životná realita detí a rodičov, čo je dnes správne, môže byť zajtra zlé“ (Sieť pre starostlivosť o deti Európskej komisie, 1996).

Podľa ďalších zdrojov majú najdôležitejšiu úlohu v každodennom živote dieťaťa v predškolskom zariadení dospelí (učitelia, vedúci zamestnanci, vychovávateľia a pod.). Dospelý je ten, kto u dieťaťa podporuje hravosť, ochraňuje ho, ukazuje pozitívne hodnoty, sprístupňuje informácie a podporuje individuálne zručnosti dieťaťa. Podpora psychického, emocionálneho a intelektového vývoja dieťaťa je najdôležitejšia, pričom sa nezabúda na bezpečnosť a zdravie detí.

Prístupy určenia kvality materskej školy

Definovanie kvality si vyžaduje špecifické kritériá, ktoré sú vhodné na opísanie a hodnotenie kvality. Týmto spôsobom sa kvalita stáva dimenzionálnym konceptom, ktorý si vyžaduje empirické preskúšanie. Evalvácia prebieha prostredníctvom extrahovaných dimenzií, ktoré umožňujú odovzdanie informácií o kvalite a zároveň

stanovujú rôzne úrovne, ktoré predstavujú dosiahnutie cieľov. Súčasný výskum sa koncentruje na extrahovanie a empirické overenie významu týchto dimenzií. Na určenie kvality výchovy ako dimenzionálneho konceptu rozlišuje Ftenakis (1998) tri rôzne prístupy:

- **relativistický prístup** – vychádza zo skutočnosti, že kvalita materskej školy odzrkadľuje hodnoty, normy, presvedčenia, želania a potreby starostlivosti o deti. Tento prístup môže priamo alebo nepriamo vplývať na všetky cieľové skupiny – rodičov, deti, učiteľa materskej školy, obec, komunitu v obci (Moss, 1994). Pri určení kvality sa pritom musí brať do úvahy rôznorodosť perspektív na jednej strane s rôznorodosťou záujmových skupín. V tomto prípade sa pod pojmom kvalita chápe vyváženosť potrieb rodičov, detí, spoločnosti.
- **dynamický prístup** – tento prístup zdôrazňuje dynamiku v chápaní pojmu kvalita. Kvalita je predstavená ako meniaci sa koncept. Okrem celospoločenských zmien je potrebné zaoberať sa aj generačnými rozdielmi. Kvalita je v tomto význame kontinuálne meniaci sa proces, pri ktorom sa musia brať do úvahy rozdielne záujmy zainteresovaných skupín (Ftenakis, 1998). Takéto dynamické procesy môžu byť ovplyvnené rôznymi sociokultúrnymi rozdielmi, multikultúrnymi rozdielmi, rôznymi hodnotovými a normatívnymi predstavami.
- **štrukturálne – interakcionálny prístup** – tento prístup je pre definovanie kvality materskej školy charakteristický pre posledné desaťročia. National Association for the Education of Young Children (NAEYC) predložila desaťdimenzionálny model kvality materskej školy, ktorý obsahuje 91 kritérií kvality. Tieto môžeme rozdeliť na základe štrukturálnych dimenzií (okolie, prostredie, personálne obsadenie, bezpečnostné podmienky a ochrana zdravia, stravovanie, zriaďovateľ) a interakcionálnych dimenzií (interakcia medzi učiteľom a dieťaťom, interakcia medzi učiteľom a rodičom, školský program).

Ďalším kritériom podľa NAEYC je profesionalita zamestnancov a externá evalvácia. NAEYC je aj inštitúciou, ktorá navrhuje licencovanie materských škôl.

Štrukturálna, procesuálna a orientačná kvalita

Pedagogická kvalita predstavuje komplexný obraz, v ktorom sú obsiahnuté všetky oblasti materskej školy. Tieto oblasti prispievajú k celkovej kvalite zariadenia, navzájom na seba pôsobia a ovplyvňujú sa. V odbornej literatúre (Tietze, 1993) sa uvádzajú tri oblasti pedagogickej kvality, ktoré obsahujú rôzne suboblasti.

Štrukturálna kvalita – vzťahuje sa na relatívne stabilné rámcové podmienky, v ktorých pedagogická práca v materskej škole prebieha. Patria sem:

- Veľkosť skupín a ich organizácia – triedy s menším počtom nerozvíjajú sociálne kompetencie v takom rozsahu ako triedy s väčším počtom detí. Na druhej strane triedy s väčším počtom detí nerozvíjajú do takej miery komunikačné zručnosti a učiteľ má obmedzené možnosti na pozorovanie a diagnostiku dieťaťa.
- Počet pedagogických zamestnancov na jedno dieťa – väčší počet pedagógov môže pozitívne vplývať na sociálne interakcie a rozvíjať emocionálnu klímu.
- Kvalifikovanosť a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov – koreluje s vyššou schopnosťou výko-

nu a kooperácie s dieťaťom.

- Priestorové podmienky a vybavenosť priestorov – dostatočná veľkosť a vybavenosť priestorov koreluje s rôznymi aspektmi správania sa dieťaťa. Ak sú priestory moderne vybavené nábytkom, ktorý môže byť premiestňovaný, určite to pozitívne vplyva na dieťa.
- Príprava na edukačnú činnosť, pracovné skúsenosti učiteľa – podporujú sociálne a kognitívne kompetencie dieťaťa.
- Prevádzková doba materskej školy,
- Financovanie materskej školy (Tietze, 1993).

Štrukturálna kvalita do veľkej miery závisí od financovania predprimárneho vzdelávania a konkrétnych legislatívnych podmienok v štáte. Na Slovensku sú základné podmienky určené Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov, následne rozpracované vo Vyhláske č. 306/2008 Z. z. o materskej škole. V zmysle Tietzeho výskumu si môže každá materská škola porovnať, či zodpovedá štrukturálnej kvalite.

Procesuálna kvalita – odzrkadľuje dynamiku pedagogického diania v každodennom živote materskej školy. Vzťahuje sa na „celkovú interakciu a skúsenosti, ktoré dieťa robí v triede so svojím sociálnym a materiálnym okolím“ (Tietze, 1993). Znaky procesnej kvality materskej školy sú podľa Tietzeho nasledovné:

- starostlivosť o dieťa a zaobchádzanie s ním v bezpečnom a zdravotne nezávadnom prostredí,
- interakcie, ktoré vhodnými aktivitami prispievajú k rozvoju dieťaťa,
- interakcie, ktoré podporujú emocionálnu bezpečnosť a učenie sa,
- priestorovo-materiálne vybavenie, ktoré poskytuje obrovské spektrum pre rozvoj dieťaťa,
- spolupráca s rodinou dieťaťa v presne určených formách komunikácie.

Procesuálna kvalita je v tejto súvislosti hodnotená vysoko, ak sa deti veľa naučia a v každej fáze svojho učenia a rozvoja majú vhodné podmienky. Procesuálna kvalita sa vzťahuje aj na všetky aktivity so všetkými zainteresovanými – zaobchádzanie s deťmi, s rodičmi, organizácia v tíme, rozdelenie kompetencií a spolupráca s nadriadenými a zriaďovateľom.

Orientačná kvalita – vzťahuje sa na to, „čo je podstatou celkového pedagogického diania v hlave pedagóga“ (Tietze, 2004). Zahŕňa pochopenie cieľov, noriem, hodnôt, presvedčení a obraz dieťaťa učiteľom. Ide o koncepty učiteľov smerom k dieťaťu, ich očakávaný rozvoj dieťaťa a ich predstavy o úlohe rodiny a materskej školy. Je pomerne stabilnou konštrukciou, ktorá nie je politicky regulovaná. Táto oblasť kvality je najdôležitejšia, pretože predstavuje formovanie základných hodnôt dieťaťa, je úzko spojená s kultúrou materskej školy a je veľmi ťažko merateľná.

Výskumy ukazujú, že jednotlivé oblasti kvality sa navzájom ovplyvňujú, ale nepodmieňujú sa navzájom. Napr. v dvoch triedach materskej školy môže byť uplatňovaná tá istá pedagogická koncepcia (orientačná kvalita), alebo tá istá organizácia (štrukturálna kvalita), ale procesuálna kvalita môže byť úplne iná. Táto skutočnosť vychádza z relatívne stabilných východiskových podmienok edukácie na jednej strane a na voľnosti pedagóga pri organizácii edukácie na strane druhej.

Kritériá a indikátory kvality materskej školy

Na zabezpečenie kvality musí byť pre všetkých účastníkov jasné, na základe akých kritérií sa bude kvalita presadzovať a merať. V úvode budú definované minimálne kritériá, ktoré budú neskôr detailnejšie definované a vysvetlené.

Kritérium môžeme chápať ako „poznávacie znamenie“. Až keď bude kritérium stanovené, bude sa určovať hľadisko posudzovania a vyberať nástroj na meranie. Keďže neexistuje reálna definícia kvality vo všeobecno-záväzných normách a predpisoch, kritériá si musia jednotlivé materské školy stanoviť podľa vlastných predstáv. Dôležitou podmienkou je, aby bolo kritérium kvality overiteľné. Pred stanovením kritéria je potrebné preveriť, či sa dané otázky, resp. charakteristiky nachádzajú v školských dokumentoch, či o nich respondenti vedia, či sú s nimi oboznámení. Ak tieto skutočnosti nie sú vopred stanovené v konkrétnych podmienkach školy, môže nastať neobjektívna, skreslená interpretácia získaných údajov. Kritériá slúžia na jednej strane na meranie kvality, na druhej strane na rozvoj kvality. Externé meranie kvality sa uskutočňuje v podmienkach slovenských materských škôl štátnou školskou inšpekciou.

S kritériami kvality sú úzko spojené **indikátory** – otázky, ako ukazovatele určitého vybraného javu, získané spravidla sledovaním, zaznamenávaním a pravidelným vyhodnocovaním týchto údajov.

Indikátory kvality nie je ľahké vytýčiť. Ak si rozoberieme štúdiu Národného centra pre vzdelávaciu štatistiku USA: Monitoring School Quality: An Indicators Report (Mayer, Mullens, Moore 2000), v ktorej sú určené základné kritériá, ako napr. učiteľ, školy, triedy. K týmto kritériám sú následne stanovené indikátory:

učiteľ – akademické zručnosti, vzdelanie, skúsenosti (dĺžka praxe), ďalší vývin (ďalšie vzdelávanie),
triedy – obsah edukácie, pedagogické prístupy, technológie a veľkosť tried,

škola – vedenie školy, ciele školy, disciplína, akademické prostredie.

V rámci Európskej únie sa s určením indikátorov môžeme stretnúť v dokumente European Report on the Quality of Education: Sixteen Quality Indicators (2001). Tieto indikátory sú zoskupené v kategóriách vedomostí a schopností (v oblastiach vzdelávania), v kategórii školskej úspešnosti (ukončené, neukončené vzdelávanie), indikátory monitorovania vzdelávania (evalvácia vzdelávania, školský manažment, rodičovská participácia), indikátory zdrojov a štruktúry (vzdelávanie učiteľov, účasť na predprimárnom vzdelávaní, výdavky na deti, využívanie IKT v edukácii).

Príklad vypracovania indikátorov kvality

Základný pedagogický proces: **podpora a rozvoj dieťaťa** je rozdelený do piatich indikátorov:

Indikátor 1: umožňujeme časovo odstupňovanú a individuálnu adaptáciu dieťaťa.

Indikátor 2: vytvárame prostredie, ktoré deťom dáva bezpečnosť a možnosť orientácie.

Indikátor 3: pravidelne pozorujeme, diagnostikujeme a dokumentujeme každé dieťa.

Indikátor 4: poznáme silné a slabé stránky každého dieťaťa. Podporujeme každé dieťa vo všetkých oblastiach edukácie.

Indikátor 5: podporujeme rozvoj dieťaťa podľa potreby aj pomocou terapeutických služieb.

Dosiahnutá úroveň kvality sa posudzuje podľa kritérií na 5-stupňovej škále – vôbec sa nevyskytuje, čiastočne sa vyskytuje, vyskytuje, úroveň vyskytovania je dobrá, úroveň vyskytovania je výborná.

Príklad rozpracovania indikátora 1: „*umožňujeme časovo odstupňovanú a individuálnu adaptáciu dieťaťa*“ uvádzam v nasledujúcej tabuľke:

	hodnota	kvalita
Tento jav sa vôbec nevyskytuje	0	Nie je žiadny adaptačný proces
Tento jav sa čiastočne vyskytuje	1	V adaptačnom procese ponúkame deťom a rodičom možnosť návštevy materskej školy v ranných alebo poobedňajších aktivitách.
Jav sa vyskytuje	2	Vysvetlíme rodičom podstatu adaptačného procesu. Berieme do úvahy rôznu úroveň rozvoja detí. Dovolíme rodičom účasť na adaptačnom procese a nájdeme si čas na vysvetlenie postupov. Existuje písomný záznam o celom adaptačnom procese pre potreby školy aj prípadnú terapeutickú činnosť.
Úroveň vyskytovaného javu je dobrá	3	Vysvetlíme rodičom podstatu pozitívneho adaptačného procesu. Berieme do úvahy rôznu úroveň rozvoja detí. Dovolíme rodičom účasť na adaptačnom procese a nájdeme si čas na vysvetlenie postupov. Existuje písomný záznam o celom adaptačnom procese pre potreby školy aj prípadnú terapeutickú činnosť. <i>Asi po šiestich týždňoch sa uskutoční spoločný rozhovor s rodičmi – reflexia adaptačného procesu.</i>
Úroveň vyskytovaného javu je výborná	4	Vysvetlíme rodičom podstatu pozitívneho adaptačného procesu. Berieme do úvahy rôznu úroveň rozvoja detí. Dovolíme rodičom účasť na adaptačnom procese a nájdeme si čas na vysvetlenie postupov. Existuje písomný záznam o celom adaptačnom procese pre potreby školy aj prípadnú terapeutickú činnosť. <i>Skontaktujeme rodičov nového dieťaťa s ostatnými rodičmi, aby si navzájom vysvetlili proces adaptácie. Asi po šiestich týždňoch sa uskutoční spoločný rozhovor s rodičmi – reflexia adaptačného procesu.</i>

Ako môže materská škola z interného hodnotenia kvality profitovať?

Na prvý pohľad sa môže zdať, že ak materské školy hodnotia samé seba, nemôže byť tento proces hodnotenia objektívny. Opak je však pravdou. Interná evalvácia je založená práve na objektívne zvolených ukazovateľoch kvality, pretože sa týkajú práce danej materskej školy. Čím je nástroj na hodnotenie prepracovanejší, tým hlbší a komplexnejší je pohľad na prácu každej materskej školy.

Cieľom internej evalvácie je zistiť nakoľko a za akých podmienok boli jednotlivé úlohy a predsavzatia splnené, resp. prečo sa ich plniť nedarí. V procese interného hodnotenia kvality môže napríklad vyjsť najavo aj nereálnosť cieľov alebo chybná formulácia konkrétnych úloh. V takom prípade je interné hodnotenie samotnou školou tou najlepšou cestou, ako si upraviť vlastné priority a priblížiť sa potrebám detí, čo spôsobuje stálu aktualizáciu cieľov, úloh a prijímanie opatrení, ktoré pomáhajú škole napredovať.

Jedným z najdôležitejších článkov tejto spätnej väzby sú v prípade materskej školy rodičia. Ich deti stoja v centre celého diania, mali by mať preto o ňom dostatok informácií, aby sa do každodennej činnosti mohli aktívne zapájať. Toto platí aj o otázkach hospodárenia a financovania, ale aj o ďalších aktivitách, ktoré môžu ale aj nemusia priamo súvisieť s prácou materskej školy.

Prax mnohých štátov ukazuje, že ak rodičia participujú na živote materskej školy, môže z toho materská škola profitovať – ak je rodič informovaný, hodnotí prácu učiteľa iným spôsobom, učiteľia a rodičia nestoja na opačnej strane barikády, ale snažia sa o to, aby maximálne uspokojili reálne potreby detí.

Kvalitná škola je podľa Vašátkovej (2006) kvalitou, ktorá priebežne zisťuje, zohľadňuje a naplňuje očakávania svojich zákazníkov (detí, rodičov, zriaďovateľa,...) a v rámci možností sa snaží o udržanie dobrého stavu vecí a celkové zlepšovanie tak, že priebežne naplňuje ciele, ktoré si stanovila – všetko je riadené zdravým rozumom. Skutočné zlepšenie vychádza zvnútra organizácie. Ak sa má materská škola zlepšiť na podnet školskej inšpekcie alebo zriaďovateľa, väčšinou ide iba o krátkodobé zlepšenie, resp. povrchné alebo formálne zmeny. Výsledky interného hodnotenia materských škôl by mali spolu so zisteniami štátnej školskej inšpekcie prispievať k rozvoju komplexného hodnotenia kvality.

Kvalita kultúry procesu vyučovania a učenia sa

Vytvorenie kultúry vyučovania a učenia sa je predpokladom a prostriedkom na uskutočnenie reformy v školstve. Najdôležitejšie otázky v oblasti školstva bezprostredne súvisia s kultúrou vyučovania a učenia sa. Dejiny pedagogiky ukazujú príklady rôznych prístupov k vyučovaniu, ktoré sú alternatívou tradičného prístupu k procesom výchovy a vzdelávania. V súčasnej dobe existuje veľa úspešných skúseností z praxe, ktoré hovoria o novej kultúre vyučovania a učenia sa, sú používané širokou verejnosťou. Pri nastavení kvality materskej školy je vhodné identifikovať bariéry, ktoré bránia materskej škole pri nastavení novej kultúry vyučovania a učenia sa.

V tejto časti sú uvedené kritériá vo vybaných oblastiach kvality materskej školy:

Koncepcia materskej školy: Materská škola má vypracovanú koncepciu rozvoja, ktorá sa pravidelne vyhodnocuje. Metódy a materiály, ktoré sú uplatňované v edukačnom procese, sú kompatibilné s deklarovanými cieľmi materskej školy. Vzdelávacia činnosť je plánovaná a rozvoj detí je tomu zodpovedajúco štruktúrovaný.

Individualizácia a sociálne učenie: Všetky aktivity sú smerované k podpore individuality každého dieťaťa a k posilneniu jeho sociálnych kompetencií. Hrové činnosti a edukačné aktivity umožňujú individuálne a kooperatívne skúsenosti. Podporuje sa heterogenita, pri skupinovej práci je rozvíjaná vedomie. Vyžaduje sa inklúzia. Je umožnená účasť každého dieťaťa na edukačných aktivitách. Učiteľom sú včas diagnostikované špecifické potreby dieťaťa.

Podpora a mentorstvo dieťaťa: Materiály, obsahy a procesy vytvárajú životný priestor pre dieťa, zodpovedajú jeho stupňu vývoja. Vyučovanie a učenie sa prebiehajú prostredníctvom podporných pedagogických systémov (scaffolding) a pomocou princípov mentorstva. V edukačných aktivitách sú témy, ktoré sú pre deti významné a zaujímavé.

Adaptácia dieťaťa a jeho nástup do materskej školy: Prechod dieťaťa z domu do materskej školy a z materskej školy do základnej školy je plánovaný a prispôsobený podmienkam dieťaťa.

Systémy pozorovania a evalvácie: Materská škola disponuje koncepciou vnútroškolskej kontroly, plánom pedagogického pozorovania a kontroly dokumentácie. Edukačné procesy a výsledky učenia sa sú pravidelne merané a kontrolované vhodným nástrojom pozorovania a evalvácie.

Vybavenosť priestorov materskej školy ako vzdelávacej inštitúcie: Priestorové a materiálne vybavenie koreluje so štruktúrou a koncepciou materskej školy. Materiál a vybavenie podporujú individuálne procesy učenia sa detí a povzbudzujú dieťa k rôznym aktivitám. Vonkajšie priestory sú miestom, kde sa deti stretávajú. Sú vybavené tak, aby podporovali skupinové formy hry a nové možnosti učenia sa. Hygienické podmienky materskej školy zodpovedajú aktuálnym štandardom a ochraňujú intímnu sféru dieťaťa. Zodpovednosť za bezpečnosť je rozdelená medzi zriaďovateľa, vedenie materskej školy, učiteľov a rodičov. Všetky podmienky pobytu v materskej škole a mimo nej sú regulované a základné pravidlá sú dodržiavané. Odovzdanie dieťaťa pri príchode a odchode podlieha bezpečnostným predpisom.

Poradenstvo a poskytovanie informácií: Návšteva materskej školy je v princípe možná pre všetky deti. Materská škola má vypracované kritériá/priority na prijatie dieťaťa. Kritériá prijímania sú transparentné. Rodičom sa poskytuje pomoc a poradenstvo. Rodičom sa na základe ich záujmu poskytujú informácie o materskej škole (aj vo viacerých jazykoch podľa požiadavky).

Spolupráca s verejnosťou: Materská škola je otvorená všetkým organizáciám. Kultúra učenia sa a vzdelávania v materskej škole prebieha procesom interakcie, v komunikácii s deťmi, rodičmi a partnermi. Materská škola prezentuje aktívne navonok svoju prácu.

Sociálna klíma materskej školy: Materská škola je miestom, na ktorom sa stretáva učenie sa a život. Vzájomný rešpekt je samozrejmy.

Riadenie procesov: Vedenie materskej školy pracuje tímovo pri spracovaní pedagogickej koncepcie, orientuje sa v základných cieľoch a úlohách materskej školy. V materskej škole je delegovaná zodpovednosť a úlohy, delegovanie prebieha tematicky, transparentne a dialógom. Vedenie materskej školy pozná a využíva základné elementy aktuálneho výskumu v oblasti predškolskej pedagogiky. Vedenie materskej školy spolupracuje s vedením školy.

Vedenie zamestnancov: V materskej škole existujú pevne stanovená štruktúra komunikácie. Materská škola má transparentnú organizačnú štruktúru.

Zabezpečenie kvality: V materskej škole sú zavedené systémy internej evalvácie. Zabezpečenie a rozvoj kvality sú základnou úlohou vedenia školy. Kritériá internej evalvácie sú koncepcne orientované. Výsledky evalvácie sú využívané na rozvoj kvality materskej školy.

Rozvoj zamestnancov: V materskej škole existuje koncepcia ďalšieho vzdelávania – efektívny plán kontinuálneho vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov je podporované. Ďalšie vzdelávanie vychádza z reálnych potrieb materskej školy. Ďalšie vzdelávanie a rozvoj zamestnancov tvorí integrovanú súčasť rozpočtu materskej školy. Vzájomná odborná pomoc a poradenstvo medzi zamestnancami sú súčasťou koncepcie materskej školy. Materská škola a základná škola spolupracujú.

Tvorba tímu: Materská škola podporuje vzájomnú spoluprácu a dodržiavanie hodnôt. Materská škola podporuje plánovanie a realizáciu kooperatívnych foriem práce.

Prečo rozvoj kvality materskej školy

Kvalita každej materskej školy je spojená s angažovanosťou a skúsenosťami zamestnancov, ktorí v konkrétnej materskej škole pracujú. Práve tieto skutočnosti musia byť brané do úvahy pri rozvíjaní kvality v materskej škole. Všetky procesy – sociálne a individuálne potrebujú čas, sú úspešné, ak sa všetci zúčastnení stotožnia s novými požiadavkami. Dôležitým prvkom rozvoja kvality je jej pravidelné hodnotenie, ktoré má za následok tieto dôležité funkcie:

1. Rozvoj tímu

Rôznym hodnotením jednotlivých zamestnancov vzniká medzi zamestnancami potreba diskusie. Prečo dochádza k rôznym výsledkom? Je to z dôvodu rôznych skúseností z praxe, vysvetľujú si zamestnanci štandardy kvality rozličným spôsobom? Najčastejšie sa prostredníctvom tímu najlepšie a najintenzívnejšie vysvetľujú rôzne hodnotenia a chápania procesov (komunikatívna validita). Počas diskusie sa rozvíjajú spoločné názory, reflektujú sa rôzne pracovné postupy a rutina, konkretizujú sa spoločné dohody alebo vznikajú nové. Toto posilňuje spoluprácu v tíme.

2. Kde sme? Kam sa chceme dostať?

Pri hodnotení kvality na základe určitých kritérií a in-

dikátorov, ktoré si materská škola definuje, môžu sa určiť silné a slabé stránky danej materskej školy. Ak sa urobí priemer z hodnotenia jednotlivých zamestnancov, môže si materská škola vytvoriť určitú profiláciu. Z definovaných silných a slabých stránok po spoločnej diskusii sa môžu vytvoriť cesty rozvoja. Ak sa hodnotia najdôležitejšie pracovné procesy, je menšia pravdepodobnosť, že sa na niektoré požiadavky zabudne. Je potrebné určiť si priority, určitú databázu, ktorá by obsahovala najdôležitejšie postupy v práci materskej školy.

3. Posilňujú sa procesy riadenia

Prostredníctvom hodnotenia kvality vedenie materskej školy ponúka veľmi diferencovaný a všetkými akceptovaný prehľad o práci v materskej škole. Výsledky hodnotenia kvality a ich následná diskusia v tíme ponúka rôzne východiská pre kolegov, pre tím, ale aj pre zriaďovateľa. Aj keď výsledky hodnotenia kvality jednotlivých zamestnancov nie sú iba podkladom hodnotenia, môžu sa údaje využiť napríklad na plánovanie ďalšieho vzdelávania.

4. Zriaďovateľ získava prehľad o dianí v materskej škole

Pri hodnotení kvality celým kolektívom získa zriaďovateľ diferencovaný obraz o materských školách vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti. Každá materská škola môže predstaviť svoju profiláciu a svoje špecifiká. Pri nastavení internej kvality jednotlivé materské školy nepadajú do uniformity. Zriaďovateľ dostáva dôležité informácie – aj pre ďalší rozvoj, pre proces plánovania a podpory.

Záver

Pojem kvalita školy je jedným zo základných pojmov, ktoré sa objavujú v reforme vzdelávania na Slovensku. Príspevok ukazuje, že to nie je neutrálny a ľahko definovateľný pojem. Kvalita neexistuje a nevystupuje ako samostatný koncept, ale súvisí s pojmami ako evalvácia, zodpovednosť voči zákazníkovi. Definovať kritériá a indikátory kvality nie je možné z centrálnej úrovne, pretože v takomto prípade pôjde o všeobecnú definíciu kvality. Definovať kritériá a indikátory si musí každá materská škola individuálne.

Môžeme konštatovať, že na medzinárodnej úrovni sa intenzívne diskutuje o otázke kvality materskej školy, ale veľa otázok je nezodpovedaných a ostávajú otvorené. Najjednoduchšie sa odpovedá na otázky, ktoré sa týkajú štrukturálnej kvality, pretože komparácia medzi jednotlivými materskými školami je ľahká. Na základe uvedeného je však viditeľná prítomnosť „mäkkých“ atribútov kvality materskej školy, bez ich poznania nie je možné konkrétne materskú školu detailne opísať. Práve tieto atribúty sú pre konkrétne školu najdôležitejšie, ich pozorovanie je však ťažké a mnohé materské školy sa tejto oblasti takmer vôbec nevenujú.

Definovať kvalitu, určiť si kritériá kvality a indikátory je síce beh na dlhé trate, ale každej materskej škole, ktorá sa na túto cestu pustí, bude táto skúsenosť určite prínosom, pretože ju posunie určitým smerom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

COLBERG - SCHRADER, H., 1998. Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern: zur Qualität von Kindergärten. In: FTENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R., 1998. *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim; Basel:

Belz. ISBN: 9783407623737.

FTENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R., 1998. *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungs-ergebnisse, internationaler Vergleich: Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim; Basel: Belz. ISBN: 9783407623737.

MOSS, P., 1994. Defining quality: Values, stakeholders and processes. In: MOSS, P., PENCE, A. (Hrsg.). *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman, s. 1 - 9.

ROUX, S., 2002. *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?: theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim: Juventa-Verlag. ISBN 978-3-7799-1601-7.

ROUX, S., 2006. Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: FRIED, L., ROUX, S. (Hrsg.). In: *Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim: Beltz. ISBN: 978-3-589-24765-3.

Sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti. 1996. Kvalita služieb v ranom detstve : sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti. 1996. Kvalita služieb v ranom detstve : sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti. 1996. Kvalita služieb v ranom detstve : sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti. 1996. Kvalita služieb v ranom detstve : sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti. Luxembourg: Europäische Kommission.

TIETZE, W., 1993. Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter: zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: TIETZE, W., ROSSBACH, H.-G. (Hrsg.). *Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit, Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Freiburg: Lambertus.

TIETZE, W., 2004. Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In: WEHRMANN, I. (Hrsg.). *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.

VAŠTÁTKOVÁ, J., 2006. *Úvod do autoevalvace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1422-8.

Summary: *The paper focuses on kindergarten management, which attempts to define the quality of the kindergarten, find the criteria and appropriate indicators to provide more activities in the organization. It also may be a tool for kindergarten staff and inspiration to change attitudes towards organizing their kindergarten.*

PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SROVNÁVACÍ ANALÝZE PRÁVNÍCH NOREM VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍ

Magda Navrátilová, Mateřská škola, Opatovice nad Labem, Česká republika

Anotace: *Cílem příspěvku je identifikovat rozdíly mezi právní úpravou preprimárního vzdělávání (0 – dle klasifikace ISCED) ve vybraných zemích EU – Anglie, Francie a Rakousko a právní úpravou ČR. Dílčím cílem je na základě výsledků zmiňované analýzy navrhnout úpravy, které by mohl přijmout český zákonodárce za účelem zkvalitnění české právní úpravy.*

Klíčová slova: *preprimární (předškolní) vzdělávání, zákon, vyhláška, mateřská škola.*

Tématem příspěvku je komparace právní úpravy preprimárního vzdělávání obsažené jak v českém právním řádu, tak i v zahraničních v Anglii, Francii a Rakousku. Zdůrazněno budiž, že text se omezuje toliko na oblast veřejného školství. Státy pro jejich srovnávání byly zvoleny jednak s přihlédnutím ke společné tradici (Dolní Rakousko) a dále pak s ohledem na jejich význam, který zaujímají v rámci kontinentálního právního systému (Francie), resp. s ohledem na značnou odlišnost jejich systémů (Anglie).

Příspěvek si klade za cíl, odpovědět na následující otázky: v čem se právní předpisy shodují, v čem se právní předpisy liší a co můžeme z právních předpisů převzít do naší legislativy. Jinak řečeno, cílem příspěvku je **identifikovat rozdíly mezi právní úpravou preprimárního vzdělávání (dle klasifikace ISCED - 0) vybraných evropských zemí - Anglie, Francie, Rakousko s právní úpravou ČR a případně doporučit vhodná legislativní opatření, které by mohl český zákonodárce přijmout za účelem zkvalitnění české právní úpravy.**

Základními texty pro obsahovou srovnávací analýzu jsou:

- co se týká českého právního systému, je předmětem zkoumání zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (tzv. školský zákon);
- ve francouzském právním systému se jedná o právní předpis č. 90-788 z 6. 9. 1990 o organizaci a fungování mateřských a základních škol a některé články (décret relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires) ze zákona o vzdělávání (Code de l'éducation);

- v anglickém právním systému se jedná o zákon o péči o dítě (Childcare Act) z roku 2006 a jeho novelu z roku 2016;

- konečně v rakouském právním systému pak zákon o předškolním vzdělávání (Kindergartengesetz).

Všechny shora uvedené zákony jsou zkoumány ve znění platném a účinném v době vypracování příspěvku. Jedná se o primární dokumenty, neboť legislativa je základem zdroje.

Ve srovnávací analýze se hledali shody případně rozdíly mezi školním zákonem (ČR) a v uvedených zákonech v těchto oblastech (tématech):

- Cíle vzdělávání (§ 33)
- Organizace vzdělávání (§ 34, § 35)
- Zřizovatelé mateřské školy (§ 8)
- Vzdělávací program (§ 3 a § 4)
- Ředitel mateřské školy a jeho kompetence (§ 164)
- Financování mateřské školy (§ 160) a s tím související podmínky (v ČR zápis v rejstříku škol - § 141)

Srovnávací obsahová analýza právních norem vybraných zemí – souhrn

Právní předpisy se shodují v těchto oblastech:

- cíle vzdělávání: rozvoj schopností, dovedností a osobnosti dětí – tj. v individuálním přístupu,
- ředitel mateřské školy a jeho kompetence: v pedagogické kompetenci – tj. v odpovědnosti za pedagogickou úroveň vzdělávání,
- financování mateřské školy: ve financování platů a náhrad platů pedagogických pracovníků ze státního rozpočtu.

Právní předpisy se liší v těchto oblastech:

ČR	Francie	Anglie	Dolní Rakousko
Organizace vzdělávání:			
Zpravidla od 2 do 6 let věku dítěte.	Od 3 do 6 let věku dítěte.	Od 3 do 5 let věku dítěte.	Od 2,5 – 7 let věku dítěte.
Zřizovatelé:			
Kraj, obec, svazek obcí, ministerstvo, registrované církve a náboženské společnosti.	Ministerstvo obrany, ministerstvo vnitra, části obce – územní společnosti.	Místní samospráva na základě splnění státem daných podmínek.	Komunita, tj. oblast, kde se MŠ nachází nebo Obecní sdružení.
Vzdělávací program:			
RVP PV – zákonem dána kompetence MŠMT k jeho vydání.	Osnovy k cyklům vzdělávání – zákonem dána pravomoc ministerstvu školství pro jejich vydání.	Součást Zákona o péči o dítě – čl. 39. - Early Years Foundation Stage. Obsahuje i dokument Národní standardy pro děti mladší 8 let	Vydán spolková rámcový program – v Dolním Rakousku mají vydaný svůj Rámcový program
Ředitel MŠ a jeho kompetence			
-	Toto řeší vyhláška <i>décret en Conseil d'Etat</i> .	-	Ve vedení MŠ je vedoucí učitelka.
Financování MŠ			
Státní rozpočet – platy a náhrady platů zaměstnanců školy, ostatní náklady na provoz spadají do kompetence zřizovatelů.	V povinnosti zřizovatelů financovat platy nepedagogů. V povinnosti zřizovatelů financovat ubytování učitelům – stát přispívá na náklady dotací.	Ve financování ze státního rozpočtu i provozu školy.	Zákon toto neřeší, řešeno jiným zákonem.

Co můžeme převzít z Francie a Anglie?

S ohledem na velké množství dokumentů týkajících se předškolního vzdělávání a úzkého zorného pole příspěvku, bych doporučovala více zapojit rodiče do vzdělávání jejich dětí. Osobně jsem přesvědčena o významu existence školní rady, tak jak je zakotvena ve francouzském právním řádu. Na druhou stranu je třeba říci, že pokud by se český zákonodárce měl inspirovat francouzskou právní úpravou, musel by nutně složení takové rady uzpůsobit podmínkám fungování mateřských škol v ČR. Po mém soudu by tedy vhodné členové takové rady v podmínkách českého právního řádu byli ředitel školy, učitelé, zástupci rodičů a zástupce zřizovatele. Dále pak s ohledem na poznatky pedagogiky, též vývojové a sociální psychologie by měl náš zákonodárce zvážit dolní hranici vzdělávání dětí v mateřských školách. V této souvislosti by se nabízelo otevřít úvahy nad navrácením ustanovení do českého právního řádu, podle kterého se v mateřské škole děti vzdělávají zpravidla od 3 let (novela číslo 178/2016 Sb. školského zákona dala povinnost mateřským školám přijímat děti od 2 let věku od 1. 9. 2020). Vzdělávání dětí v raném věku přenechat do dětských skupin, případně jeslí, stejně jako tomu je v Anglii.

Co můžeme převzít z Rakouska?

Osobně jsem hluboce přesvědčena o smysluplnosti povinnosti zákonných zástupců omluvit dítě ze vzdělávání, pokud onemocní infekční chorobou nebo pokud infekční chorobou onemocní i někdo z rodiny, a to na tak dlouho, dokud nebudou všichni zdraví (jak členové rodiny, tak i děti). Ředitel respektive ředitelka nebo zřizovatel (provozovatel) může v tomto případě ukončit docházku, pokud zákonný zástupce po předchozím písemném upozornění zatají skutečnost o onemocnění

dítěte nebo rodiny. Toto v našem zákoně chybí, přičemž s ohledem na praxi by bylo dobré obdobnou povinnost zakotvit i v českém právním řádu. Nemožnost vyloučit dítě nakažené infekční chorobou ze vzdělávání s sebou totiž nese potenciálně velká rizika. Spolehnout se v tomto ohledu pouze na rodiče se mi nezdá jako nejlepší, neboť rodiče jsou v mnoha případech motivováni nechat v mateřské škole vzdělávat své dítě i v tom případě, pokud je nakaženo infekční chorobou (např. z toho důvodu, že si rodiče nemohou dovolit kvůli zaměstnání zůstat doma a nemají ani dostatek finančních prostředků na zajištění hlídání, resp. jiného člena domácnosti nebo příbuzného, který by péči o nakažené dítě zajistil).

Závěr

Je možné konstatovat, že česká právní úprava se dramaticky neliší od právní úpravy anglické, francouzské nebo rakouské. Dílčí rozdíly nicméně existují, např. v podobě různých kompetencí ředitelů školy, různých zřizovatelů, povinné předškolní docházky atd.

Jak již bylo uvedeno výše, cílem též bylo mimo jiné zamyslet se nad možnými doporučeními, která by mohl do svého právního řádu převzít český zákonodárce. Mé návrhy jsou následující.

Přimlouvala bych se za zakotvení povinnosti zákonných zástupců omluvit dítě ze vzdělávání, pokud onemocní infekční chorobou dítě nebo rodič. Z vlastní praktické zkušenosti totiž vím, že mnohdy se vzdělávání účastní i velmi nemocné děti. Jejich nemoc jim přitom nejenom může bránit v řádné realizaci vzdělávání, nýbrž může ohrožovat i ostatní děti a pedagogické pracovníky účastnící se vzdělávání. Českou právní úpravu v tomto ohledu považuji za nedostatečnou. Naopak rakouská právní úprava, kdy ředitel/ka může v případě nemo-

ci dítete ukončiť dochádzku, pokiaľ zákonný zástupca po predchádzajúcom písomnom upozornení zatají skutočnosť o onemocnení dítete, je dle mého názoru veľmi rozumná. Ďalej pak jsem i proti zařazování dětí do vzdělávání v mateřských školách od 2 let věku, neboť respektují názory odborníků, zejména z oblasti pedagogiky, vývojové a sociální psychologie. Psycholog Václav Mertin k tomuto tématu mimo jiné uvedl: „*Umístování dvouletých dětí do mateřských škol bude vždy problematické a z hlediska jejich vývoje nevhodné. Školka jako instituce nemůže nahradit rodinné prostředí.*“ Podíváme-li se na již zmiňované státy, jejichž právní řády jsem zkoumala v rámci příspěvku (tj. jedná se o právní řády Francie, Anglie i Dolní Rakouska), pak zjistíme, že dolní hranice vzdělávání je určena na 3 roky (respektive v Dolním Rakousku na hranici 2,5 let věku dítete). Podle mého názoru tato skutečnost není náhodná, nýbrž reflektuje

shora uvedenou úvahu stran nedostatečné vyspělosti dětí v období před dosažením 3 let věku dítete, která z těchto dětí činí nevhodné subjekty pro zapojení do předškolního vzdělávání. Plně v tomto ohledu respektují moderní trendy, které kladou co největší důraz na zapojení rodičů do pracovního procesu co nejdříve po porodu, avšak jsem hluboce přesvědčena, že by tyto trendy neměly docházet uplatňování na úkor kvality předškolního vzdělávání. Jsem toho názoru, že mateřská škola je v prvé řadě vzdělávací institucí, nikoliv místem kam se „odloží“ dítě, aby maminka mohla jít do práce. Tato skutečnost přitom nemá význam jenom pro personál mateřských škol, nýbrž i pro všechny děti vzdělávající se v mateřských školách, neboť – jak kdysi napsal sir Arthur Conan Doyle – „*Každý řetěz je silný jen tak, jak je silný jeho nejslabší článek.*“

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:

Dvouleté děti do školky nepatří. Může to poškodit jejich vývoj, varuje psycholog. Dostupné z: <http://www.info.cz/magazin/dvoulete-deti-do-skolky-nepatri-muze-to-poskodit-jejich-vyvoj-varuje-psycholog-10397.html>

Právní předpis č. 90-788 z 6. 9. 1990 o organizaci a fungování mateřských a základních škol (décret relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires). Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635&categorieLien=id>

Sbírky školských zákonů (Code de l'éducation). Dostupné z: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=C196A1DDAEA AFEEF87AAB570214AEA75.tplgfr42s_2?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20171026

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Zákon o péči o dítě (Childcare Act) z roku 2006 a jeho novelu z roku 2016, Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/2006?title=Childcare%20Act>

Zákon o předškolním vzdělávání (Kindergartengesetz). Dostupné z: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713>

Summary: *The aim of the article is to identify differences between legislation of pre-primary education (0 – according to ISCED classification) in some countries of European Union – England, France, Austria and legislation in the Czech republic. Partial goal is to suggest changes based on the analysis, which could be accepted by the Czech lawmakers in order to achieve quality legislation.*

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 27. rok odborno-metodický časopis
PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania. Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán). Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

POTREBY MATERSKÝCH ŠKÔL PRE INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Milena Lipnická, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok obsahuje zistenia o potrebách materských škôl pre inkluzívne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej zo SZP). Názormi v dotazníku ich komunikovali riaditeľky/riaditelia materských škôl. Dotazník bol zisťovacím nástrojom v prvej etape evalvácie inkluzívneho modelu vzdelávania v národnom projekte Škola otvorená všetkým (ďalej ŠOV). Položky dotazníka sledovali ciele projektu. Získané údaje zase informovali, čo je na splnenie predsavzatých cieľov v projekte potrebné.

Kľúčové slová: evalvácia, inkluzívne vzdelávanie, materská škola, riaditeľia, škola otvorená všetkým.

Úvod

Evalvácia inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP v materských školách v NP ŠOV z hľadiska podmienok zahŕňa personálne, materiálno-technické a kurikulárne zabezpečenie materských škôl. Cieľom prvej evalvácie bolo poznať východiskové potreby materských škôl na realizáciu inkluzívneho modelu vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto boli konkretizované v indikátoroch evalvácie tak, aby boli porovnateľné s indikátormi druhej evalvácie po realizácii inkluzívneho modelu vzdelávania. Údaje pre priebežnú evalvačnú správu boli získané metódou dotazníka v procese zisťovania.

Proces zisťovania

Dotazníky boli riaditeľkám/riaditeľom materských škôl distribuované na začiatku školského roka 2017/2018 (v septembri), teda na začiatku realizácie inkluzívneho modelu vzdelávania detí. Riaditeľky/riaditelia mohli súhlasnými, nesúhlasnými alebo nerozhodnutými stanoviskami vyjadriť, čoho majú z hľadiska podmienok nedostatok alebo naopak, čo majú pre inkluzívne vzdelávanie zabezpečené. V dotazníkoch odpovedalo 49 riaditeľiek/riaditeľov materských škôl. Ďalej prezentované výsledky zisťovania platia pre 45 materských škôl zapojených do NP ŠOV a 4 materské školy nezapojené do

uvedeného projektu. V 49 materských školách sa vzdelávalo 413 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Výsledky zisťovania

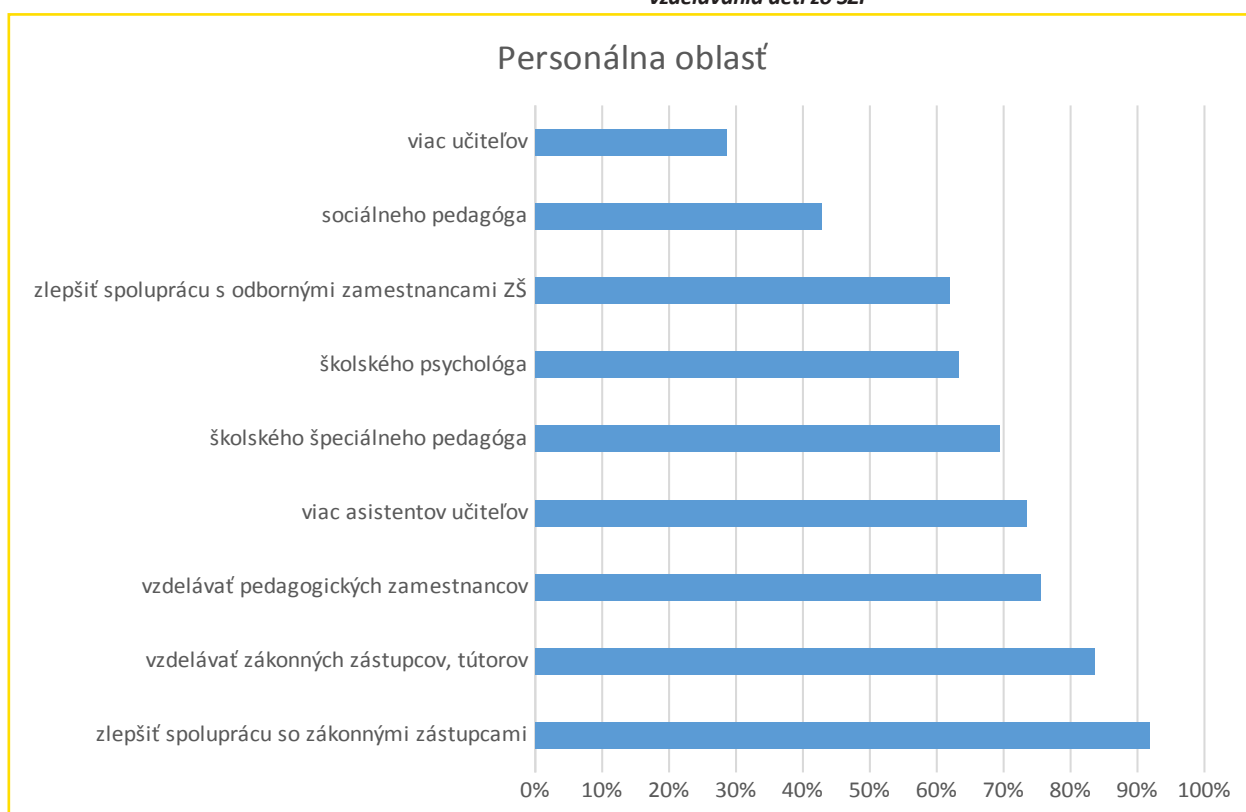
Predmetom zisťovania boli tri oblasti podmienok inkluzívneho modelu vzdelávania – personálna oblasť, materiálno-technická oblasť a oblasť kurikul. Dozvedania dotazníkom boli vyhodnotené kvantitatívne za celú skupinu respondentov. Štatistické údaje boli spracované do grafov s komentármi.

Personálna oblasť zabezpečenia inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP bola hodnotená v deviatich indikátoroch. Riaditeľky/riaditelia v dotazníku vyjadrili potreby na:

- zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania pedagogickými a odbornými zamestnancami,
- vzdelávanie pedagogických zamestnancov, zákonných zástupcov a tútorov detí,
- zlepšenie spolupráce so zákonnými zástupcami a odbornými zamestnancami základných škôl.

Riaditeľky/riaditelia v dotazníku vyjadrili hodnotiaci názor na tvrdenie, že: „pre inkluzívne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole potrebujeme...“

Obr. 1 Potreby materských škôl v personálnej oblasti inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP



Údaje v 1. obrázku informujú, že v materských školách najviac potrebujú zlepšiť spoluprácu so zákonnými zástupcami (92 %) a vzdelávať zákonných zástupcov, tuteurov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (84 %). Väčšina (75 %) riaditeľiek/riaditeľov sa v dotazníku vyjadrili, že pre inkluzívne vzdelávanie detí potrebujú vzdelávať pedagogických zamestnancov a zabezpečiť viac asistentov učiteľov (73 %). V materských školách tiež chýbajú odborné služby školských špeciálnych pedagógov (69 %) a školských psychológov (63 %). So spoluprácou s odbornými zamestnancami základných škôl tiež nie sú riaditeľky/riaditelia materských škôl spokojní (62 %). V niektorých materských školách by pre inkluzívne vzdelávanie detí potrebovali viac sociálnych pedagógov (43 %) aj učiteľov (29 %). V inkluzívnom vzdelávaní detí je podľa hodnotiacich názorov a skúseností riaditeľiek/riaditeľov vybranej vzorky potrebné posilniť personálnu oblasť, zamerať sa na zlepšovanie spolupráce aj vzdelávanie participujúcich ľudí.

Materiálno-technická oblasť zabezpečenia inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP bola hodnotená v deviatich indikátoroch. Riaditeľky/riaditelia v dotazníku vyjadrili potreby na lepšie vybavenie:

- pomôckami, hračkami, počítačmi, tabletmi, interaktívnymi tabuľami,
- športovými potrebami, hygienickými pomôckami, hudobnými nástrojmi,
- vhodnými miestnosťami pre triedy a nábytkom.

Riaditeľky/riaditelia v dotazníku vyjadrili hodnotiaci názor na tvrdenie, že: „pre inkluzívne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole potrebujeme...“

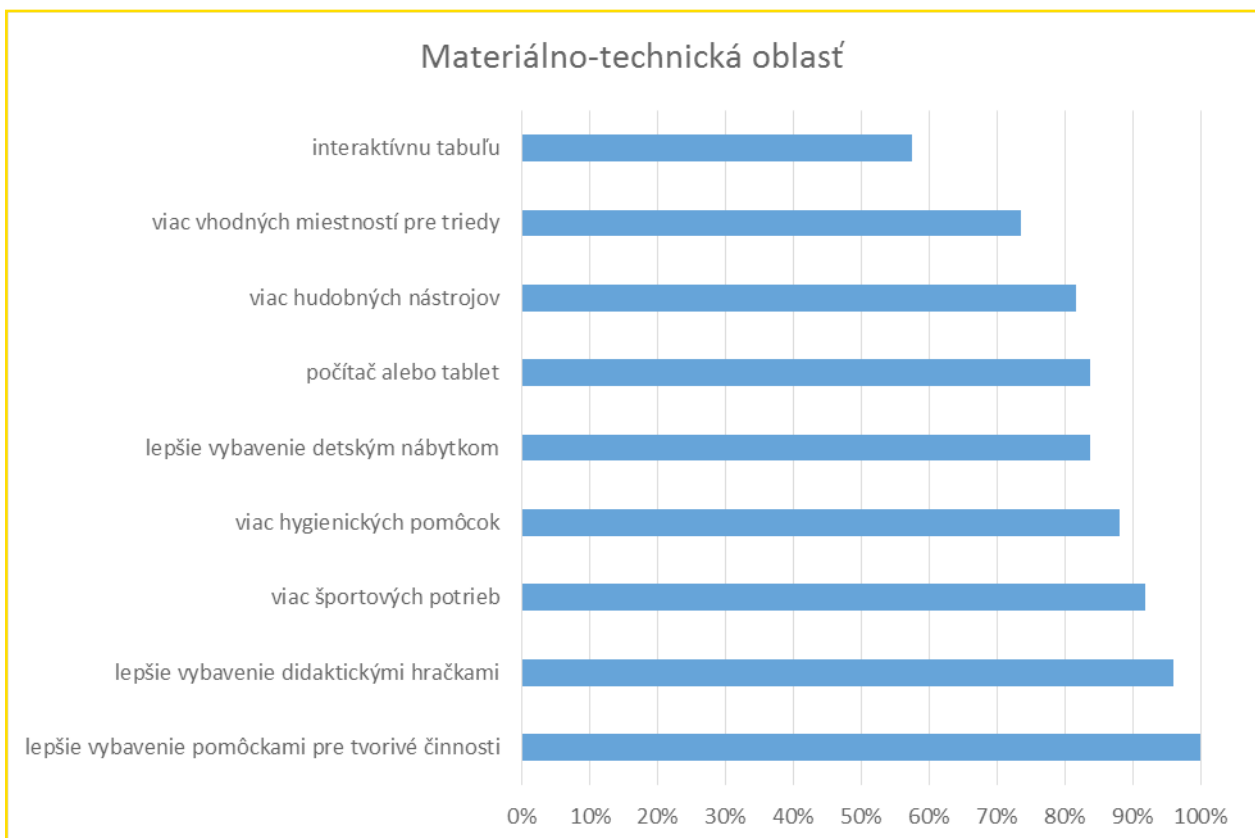
Obr. 2 Potreby materských škôl v materiálno-technickej oblasti inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP

Z údajov v 2. obrázku vyplýva, že v materských školách najviac potrebujú vybavenie pomôckami pre tvorivé činnosti s deťmi. Všetci opýtaní riaditelia/riaditeľky to potvrdili (100 %). Zhodli sa s hodnotiacimi názormi pedagogických zamestnancov na chýbajúce materiálno-technické zabezpečenie neformálneho vzdelávania. Riaditeľky/riaditelia si nepriamo posťažovali aj na nedostatočné vybavenie materských škôl didaktickými hračkami (96 %), športovými potrebami (92 %) a hygienickými pomôckami (88 %). Pre inkluzívne vzdelávanie detí zo SZP riaditeľky/riaditelia tiež potrebujú lepšie vybavenie nábytkom (84 %), počítačmi, tabletmi (84 %), hudobnými nástrojmi (82 %) a interaktívnymi tabuľami (57 %). Väčšina riaditeľiek/riaditeľov by potrebovali rozšíriť materskú školu o nové triedy (73 %). Konštatujeme, že v dotazníku boli indikátory hodnotenia vymedzené zrejme presne. Umožnili rozpoznanie naliehavých potrieb materských škôl v materiálno-technickej oblasti pre inkluzívne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

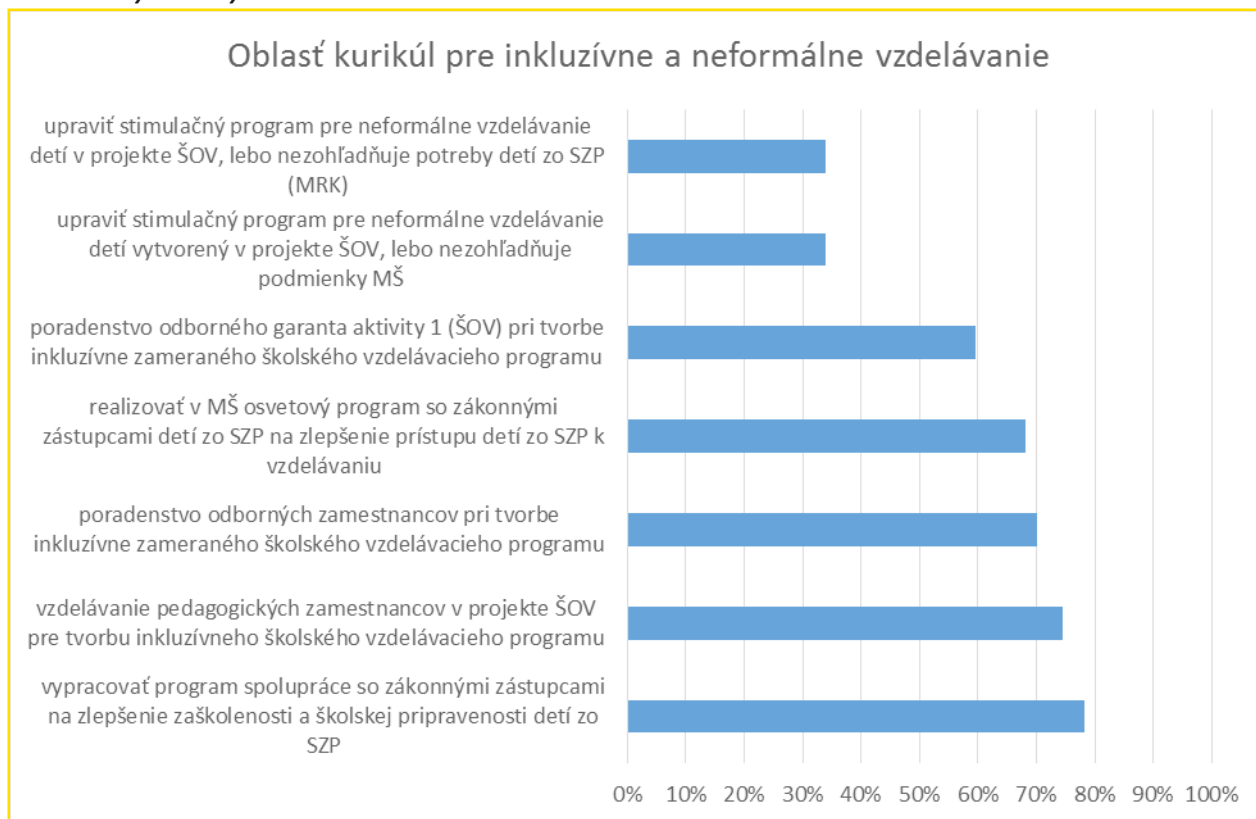
Oblasť kurikúl pre inkluzívne a neformálne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materských školách bola hodnotená v siedmich indikátoroch. Riaditeľky/riaditelia v dotazníku vyjadrili potreby na:

- vypracovanie a realizovanie programov vzdelávania a osvetu,
- poradenstvo a spoluprácu v inkluzívnom vzdelávaní detí.

Riaditeľky/riaditelia v dotazníku vyjadrili hodnotiaci názor na tvrdenie, že: „pre inkluzívne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole potrebujeme...“



Obr. 3 Potreby materských škôl v oblasti kurikulú inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP



Na problematiku spoluprácu so zákonnými zástupcami riaditeľky/riaditeľa materských škôl poukázali nielen v personálnej oblasti, aj v oblasti kurikulú inkluzívneho vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. V materských školách je podľa ich názoru potrebné vypracovať program spolupráce so zákonnými zástupcami na zlepšenie zaškolenosti a školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. S týmto tvrdením súhlasilo viac ako 78 % opýtaných riaditeľiek/riaditeľov. Za dôležité tiež považujú vzdelávanie pedagogických zamestnancov v NP ŠOV na tvorbu inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu (74 %). Porovnateľne riaditeľky/riaditeľa potrebujú v materských školách poradenstvo odborných zamestnancov pri tvorbe inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu (70 %) a realizovať osvetový program so zákonnými zástupcami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (MRK) na zlepšenie prístupu detí k vzdelávaniu (68 %). Viac ako polovica riaditeľiek/riaditeľov (59 %) potrebuje poradenstvo odborného garanta NP ŠOV a niektorí považujú za potrebné upraviť stimulačný program pre

neformálne vzdelávanie (34 %). Ukázalo sa, že indikátory evaluácie vymedzené podľa cieľov a aktivít NP ŠOV pomerne presne identifikovali potreby v materských školách na realizáciu inkluzívneho modelu vzdelávania, pričom potreby v oblasti materiálno-technickej a personálnej podpory sú pre riaditeľky/riaditeľov viac naliehavé.

Záver

Zistenia o potrebách materských škôl v troch oblastiach dôležitých pre inkluzívne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia poukazujú na skutočnosť, že materské školy nie sú podmienkami na tento proces pripravené, hoci sa od nich vyžaduje. Význam národného projektu je teda i v tom, že poukáže na problémy, ktoré je treba riešiť na štátnej, inštitucionálnej aj komunálnej úrovni. Personálne, materiálno-technické i kurikulárne zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania detí zo SZP patrí podľa názorov riaditeľiek/riaditeľov materských škôl medzi priority. Mali by byť súčasťou aj štátom garantovanej podpory.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Národný projekt Škola otvorená všetkým. [online]. Dostupné na internete: <http://npsov.mpc-edu.sk>
 Priebežná evaluačná správa z implementácie národného projektu Škola otvorená všetkým. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2018. (cit. 2018-07-10). Dostupné na internete: <http://npsov.mpc-edu.sk/dolezite-oznamy/administracia-vykazu-o-praci-v-skolstve>

Summary: The article includes findings about needs of kindergartens for inclusive education of children from socially disadvantaged environment. Headmasters/headmistresses of kindergartens expressed their opinions in a survey. A survey was a tool in primary evaluation of inclusive model of education in the national project School open for everyone. Questionnaire entries followed the project aims. Acquired data gave the information what is needed to be done in order to reach the aims in the project.

ČO MÔŽE OVPLYVNŔOVAŤ ÚROVEŇ PREDMATEMATICKÝCH PREDSTÁV DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Oľga Podprocká, Materská škola, Hrnčiarska ul., Zvolen

Anotácia: Článok predstavuje premenné, ktoré sa priamo nepopisujú s rozvíjaním predmatematických predstáv, veľmi výrazne však ovplyvňujú schopnosti dieťaťa vytvárať si základné predstavy o matematických pojmoch a operáciách a pre edukačnú prax učiteľky v materskej škole nie sú celkom zrejmé a zrozumiteľné. Pri spracovaní som vychádzala zo skúseností učiteľa pre kontinuálne vzdelávanie v súvislosti s poznaním vedomostí učiteľiek aj z vlastných skúseností učiteľky v materskej škole.

Kľúčové slová: predmatematická gramotnosť dieťaťa predškolského veku, determinanty rozvíjania úrovne predmatematických predstáv.

Jedným zo spôsobov, ako pomôcť dieťaťu predškolského veku získať pozitívny postoj k úlohám logického a matematického charakteru, je umožniť mu nenásilnou formou prostredníctvom hier a každodenných bežných činností k elementárnym predstavám o matematických pojmoch a operáciách.

Cieľom učiteľky v materskej škole v oblasti propedeutiky matematiky by malo byť premyslené podnecovanie detí k samostatnému mysleniu, objavovaniu základných znakov vlastností predmetov a vzťahov medzi nimi.

Predmatematické predstavy rovnako ako matematické schopnosti sú multifaktorálne podmienené. To znamená, že ich úroveň ovplyvňujú rôzne faktory, ktoré musí učiteľka brať do úvahy. Dôležitú úlohu hrajú vonkajšie vplyvy, t. j. rodinné prostredie, spôsob rodinnej výchovy, ambície rodičov a vplyv prostredia materskej školy, kde sa predpokladá odbornosť učiteľky v danej oblasti a z toho vyplývajúca schopnosť motivovať dieťa primeranosťou činností a hľadať vhodné metódy, ako ho stimulovať.

Úroveň schopností dieťaťa v predmatematickej gramotnosti je ovplyvnená aj určitými psychickými funkciami a schopnosťami, ktoré nesúvisia len s predmatematickými predstavami dieťaťa, ale môžu výrazne ovplyvňovať úroveň ich osvojenia.

Oblasť motoriky

Jemná aj hrubá motorika – ako prostriedok poznávania dieťaťa predškolského veku sa uplatňuje pri manipulácii s názornými predmetmi, pri priestorovej orientácii, v geometrii, pri konštruktívnych hrách, v neskoršom období pri vypracovávaní pracovných listov.

Ak má dieťa problémy v oblasti motoriky, môžu byť príčinou nedostatku skúseností s manipuláciou s predmetmi a môžu výrazne determinovať vytváranie základných predmatematických predstáv.

Zraková percepcia – má vo fáze poznávania značný význam, ide o schopnosť rozlišovať celok a jeho časti, o rozlišovanie detailov, vnímanie figúry a pozadia, polohy predmetov, vlastností predmetov (reálnych, makiet, obrázkov).

V začiatkoch predškolského obdobia je zrakové vnímanie globálne. Dieťa nevníma celok ako súhrn detailov a nediferencuje ani základné vzťahy medzi nimi. Upútajú ho nápadné vlastnosti predmetov alebo podnety, ktoré ho momentálne zaujímajú a prinášajú mu uspokojenie. V súvislosti s vývinom myslenia sa rozvíja aj zraková diferenciacia (analýza, syntéza). V období 5 – 6 rokov sa zraková percepcia stáva diferencovanejšia, dieťa je na detaily citlivejšie. V súčinnosti s vývinom a rozvojom

jemnej motoriky sa zlepšuje aj vizuomotorická koordinácia dieťaťa. V prípade ak v oblasti zrakovej percepcie (zrakového vnímania) dieťa pred vstupom do základnej školy prejavuje nejaké nápaditosti, môže to mať vplyv na kvalitu výkonov dieťaťa v primárnom vzdelávaní.

Sluchová percepcia – je predpokladom presného vnímania reči (pokynov, informácií pri plnení úloh zameraných na matematické pojmy), oslabenie vnímania rytmu sa môže odrážať na vnímaní číselného radu.

Vnímanie telesnej schémy – ako súbor vnútorných predstáv o vlastnom tele, jeho polohe v priestore pri manipulácii s predmetmi, pravo-ľavej orientácii, je dôležitou schopnosťou pri rozvíjaní predmatematických predstáv.

Problémy v tejto oblasti môžu výrazne determinovať úroveň dieťaťa v oblastiach, ktoré boli opísané vyššie. Oslabenie tejto schopnosti môže ovplyvňovať činnosti, ako sú orientácia na rovinnej podložke, kreslenie, vedenie smeru čiary zhora vertikálne aj horizontálne, nezaujím o konštruktívne a manipulačné hry (Bednářová, Šmardová, 2007).

Grafomotorika – problémy v oblasti grafomotoriky môžu mať vplyv na kvalitu vypracovania úloh v pracovnom liste. Môžu sa prejaviť vo vypracovaní úloh na rovinnej podložke, pretože dieťa nemusí byť schopné splniť cieľ zameraný na oblasť predmatematických predstáv (cez kresbu, označenie symbolu, zápis), pri manipulácii s predmetmi však takéto problémy nemusí mať.

Kognitívna oblasť

Kognitívna oblasť rozvoja sa podieľa na rozvíjaní predmatematických predstáv.

Reč hovorená, ako aj porozumenie reči (pochopenie obsahu) je dôležitým predpokladom zvládnutia predmatematických predstáv. V predškolskom období má situačný a synkretický ráz, to znamená, že vývin reči bezprostredne závisí od činnosti, ktorú dieťa vykonáva a od osôb, s ktorými sa kontaktuje.

Pamäť je začiatkom predškolského obdobia neúmyselná. V priebehu obdobia sa najmä pod vplyvom hry rozvíja úmyselné zapamätanie. Slovo-logická pamäť začína prevažovať nad mechanickou. Presnosť, rozsah a pohotovosť ešte nie sú plne rozvinuté, zapamätávanie ovplyvňujú citové stavy dieťaťa. Prevláda pracovná pamäť, keď dieťa zvláda plniť izolované úlohy v súvislosti s praktickou činnosťou, nie je ale schopné vybaviť si viacero operácií, prechádzať z jednej operácie

na druhú:

- krátkodobá (vizuálna, čísla, slová, symboly, vety, rýmy, pokyny, požiadavky),
- dlhodobá (učenie sa naspamäť, obrázkové príbehy, texty piesní, symboly, slová, rozprávky, pravidlá).

Myslenie je konkrétne-názorné, podmienené činnosťou. Doznieva prvé opytovacie obdobie charakteristické otázkou „čo je to?“ a nastupuje druhé opytovacie obdobie s otázkami – „prečo?“, „načo?“, „ako?“. Dieťa sa zaujíma o vzťahy a vzájomné súvislosti, postupne sa rozvíja príčinné myslenie, zovšeobecňovanie.

Sociálno-emocionálna oblasť

Sociálno-emocionálna oblasť rozvoja sa rovnako môže podieľať na rozvíjaní predmatematických predstáv.

Správanie dieťaťa a prejavy dieťaťa sú veľmi zložitou záležitosťou. Vo všeobecnosti je správanie ako také prejavom psychiky dieťaťa, ktorá je ovplyvnená mnohými faktormi.

Emocionálna stabilita: sebaistota, sebadôvera, seba-presvedčenie, anxieta, reakcie na neúspech, stanovisko k novým úlohám, primeranosť emocionálnych reakcií – motivácia k činnostiam kognitívneho charakteru.

Sociálne správanie: správanie dieťaťa vo vzťahu k sebe samému, reakcie na určité situácie, postoj dieťaťa k pracovným činnostiam – jeho vnútorná motivácia k činnosti.

Sebakontrola: sebaovládanie, schopnosť zrieknuť sa neprímeranej túžby, frustračná tolerancia.

Postoje k pracovným činnostiam: samostatnosť, pracovné tempo, závislosť od pomoci, vynaloženie energie (Zelinková, 2001).

Vyššie opísané faktory, ktoré ovplyvňujú úroveň osvojenia si predmatematických predstáv, sú zároveň základným predpokladom porozumenia matematických pojmov, symbolov a vzťahov medzi nimi v neskoršom vývinovom období. Je na učiteľke materskej školy, aby tieto schopnosti u dieťaťa intenzívne rozvíjala, ale zároveň v maximálnej možnej miere prihliadala na individuálne danosti každého dieťaťa.

V období predškolského veku musí mať rozvíjanie predmatematických predstáv výhradne činnostný charakter. Praktická činnosť a rôznorodosť podnetov na manipuláciu s predmetmi a hračkami majú mať dominantné postavenie. Dôležitú úlohu má vlastná iniciatíva dieťaťa. Všetko, čo dieťa v tejto oblasti podniká, či už je to prieskum prostredia, priestoru, manipulácia s predmetmi, hračkami, snaha o vlastný pokus, to všetko je spôsob poznávania okolitého prostredia a spôsob učenia sa dieťaťa. Na každú činnosť musí učiteľka dieťa motivovať tak, aby sa v prvom rade uplatnil záujem dieťaťa a aktuálna vnútorná potreba. Ak dieťa budeme nútiť do činností, ktoré sú preň neprímerané pre jeho aktuálnu úroveň (príliš ťažké, resp. ľahké) alebo nepríťažlivé z rôzneho dôvodu, môžu u dieťaťa vzbudiť nezaujem.

V tomto procese má učiteľka pôsobiť ako sprostredkujúci činiteľ. Pripravuje pre deti prostredie tak, aby im umožňovalo v konkrétnych podmienkach spájať vnem s určitým významom. Z tohto hľadiska je dôležité dbať

na zrozumiteľnosť a primeranosť podnetov. S tým súvisí aj spôsob komunikácie učiteľky s deťmi. Postupne sa zvyšuje náročnosť výziev a pokynov na činnosť – od jednoduchého slovného označenia predmetu, pojmu, vzťahu doplneného praktickou ukážkou, reálnym predmetom, gestom, ku zložitejším pokynom. Otázky kladené učiteľkou majú dieťa viesť k jednoduchým myšlienkovým úvahám v určitých situáciách. Dieťa nevedieme k tomu, aby za každú cenu dospelo k správne-nemu riešeniu úlohy. Prvoradou úlohou učiteľky je podporovať snahu dieťaťa o poznávanie a nenásilne ho stimulovať na základe jeho aktuálnej vývinovej úrovne v súvislosti s rozvíjaním schopností a zručností detí, ktorých zvládnutie je základným predpokladom osvojenia si kľúčových kompetencií v danej oblasti v neskoršom vývinovom období.

Úroveň schopností v perceptuálno-motorickej oblasti participujúcich pri rozvíjaní predmatematických predstáv

Hrubá motorika

2,5 až 4 ročné dieťa – pre dieťa v tomto veku období je potreba pohybu veľmi dôležitá. Zvyšuje sa koordinácia pohybov v oblasti hrubej aj jemnej motoriky. Dieťa sa v oblasti hrubej motoriky zdokonaľuje v základných lokomočných pohyboch. Stále sa však v období medzi 2,5 – 4 rokom prejavuje ako pomerne neobratné a pohyby sú nekoordinované.

5 až 6 ročné dieťa – zrenie a stimulácia pohybového aparátu vedú k zlepšeniu koordinácie, presnosti a plynulosti pohybov. Lepšie ovládanie motoriky sa prejavuje aj v iných aktivitách, či už perceptuálno-motorického, alebo kognitívneho charakteru. Zdá sa, že oblasť hrubej motoriky nemá výrazný vplyv na vývin dieťa v kognitívnej rovine, nemusí to byť vždy pravda. V prípade, že je dieťa v oblasti hrubej motoriky menej pohyblivé, jeho pohyby sú nekoordinované, neisté, bez zjavnej organickej príčiny (dieťa netrpí žiadnym pohybovým alebo neurologickým ochorením), tento fakt môže mať vplyv na schopnosti a zručnosti dieťaťa v inej napr. kognitívnej oblasti.

Jemná motorika

2,5 až 4 ročné dieťa – vývin jemnej motoriky vychádza z úrovne hrubej motoriky. V oblasti jemnej motoriky obratnejšie manipuluje s predmetmi väčšieho rozmeru. Hrá sa so stavebnicami, kockami, ktoré ľahko uchopuje a premiestňuje, postupne prechádza na menšie. Pri tejto manipulácii nechávame dieťa spoznávať predmety zmyslami, činnosť slovne opisujeme my, potom vedieme dieťa k tomu, aby svoju činnosť opisovalo samo. Vnímaním, manipuláciou a rečou sa rozvíja myslenie.

5 až 6 ročné dieťa – na konci predškolského obdobia sa u dieťaťa jemná motorika síce aj naďalej vyvíja, koordinácia je už však presnejšia. Lateralita je v tomto vekovom období vyhranená. V prípade, že sa dieťa javí ako nevyhranené, je nutné vyšetrenie odborníkom. Dieťa manipuluje s predmetmi, hračkami, materiálom aj menšieho rozmeru. Učiteľka musí poznať úroveň každého dieťaťa v skupine a podľa toho vyberať hrový a edukačný materiál.

Zraková percepcia

2,5 až 4 ročné dieťa – v predškolskom veku je zrakové vnímanie globálne. Na začiatku obdobia dieťa nevníma celok ako súhrn detailov a nediferencuje ani základné vzťahy medzi nimi. Upútavajú ho nápadné vlastnosti (napr. farba, veľkosť, tvar, zvuk) alebo podnety, ktoré uspokojujú jeho základné potreby. V súvislosti s vývinom myslenia a zrením CNS sa rozvíjajú zraková analýza aj syntéza (Zelinková, 2001).

V tejto súvislosti musíme mladším deťom ponúkať predmety a hračky väčšieho rozmeru, výraznejšej farby. Pri používaní obrázkov dbáme na to, aby bol každý obrázok dostatočne veľký, zreteľný, neobsahujúci veľa podrobností.

Zrakové vnímanie môžeme stimulovať v niekoľkých základných oblastiach súvisiacich s rozvíjaním predmatematických schopností: vnímanie farieb, vnímanie figúry a pozadia, zrakové rozlišovanie (zraková diferenciácia), vnímanie celku a jeho častí, očné pohyby, zraková pamäť.

5 až 6 ročné dieťa – úroveň zrakového vnímania na konci predškolského obdobia má veľký význam. Stáva sa diferencovanejším, dieťa citlivejšie analyzuje celok na časti a opačne. Vizuomotorická koordinácia sa zlepšuje vývinom a stimuláciou motoriky vo všeobecnosti.

Sluchová percepcia

2,5 až 4 ročné dieťa – sluch je jedným z prostriedkov komunikácie, významnou mierou ovplyvňuje rozvoj myslenia a reči (Bednářová, Šmardová, 2007).

Nejde o kvalitu sluchovej ostrosti, ale o schopnosť prijímať, rozlišovať a interpretovať zvuky rôznej kvality a druhu.

V tomto období sa sluchové vnímanie rozvíja, podobne ako zrakové vnímanie má na začiatku predškolského obdobia globálny charakter. Dieťa vníma zvuk, slovo, vetu ako celok, nie je schopné rozkladu. S deťmi hovoríme pokojne, bez zbytočného zvyšovania hlasu. Otázky a pokyny majú byť zrozumiteľné, jednoduché (jeden pokyn = jednoduchá veta), majú viesť k jednoduchým myšlienkovým úvahám v určitých situáciách.

5 až 6 ročné dieťa – podobne, ako pri zrakovom vnímaní. Problémy v týchto oblastiach sa u dieťaťa prejavujú nepozornosťou, slabou koncentráciou pozornosti, dezorientovaným správaním (dieťa sa nevie orientovať, nerozumie, čo od neho učiteľka chce, akú a ako má danú úlohu plniť), následne sa môže zdať, že nerešpektuje pokyny dospelého.

Vnímanie telesnej schémy

2,5 až 4 ročné dieťa – v súvislosti s vnímaním priestoru je významnou funkciou vnímanie vlastného tela, to znamená, že dieťa sa orientuje na vlastnom tele, v opozícii, na ploche, v priestore a pod. Ide vlastne

o poznatky dieťaťa o svojom vlastnom tele v súvislosti so senzorickým vnímaním. Dieťa by malo vedieť v tomto vekovom období ukázať časti svojho tela na vyzvanie. Po rozvinutí reči ich aj pomenovať.

5 až 6 ročné dieťa – v tomto vekovom období vnímanie telesnej schémy veľmi úzko súvisí s úrovňou dieťaťa v oblasti hrubej motoriky. Vnímanie telesnej schémy tvorí vzťahový bod priestorovej orientácie dieťaťa.

Grafomotorika

2,5 až 4 ročné dieťa – okolo druhého roku života dieťa začína kresliť. Prevažuje kresba bezobsažných čmáraníc, hlavonožcov. Držanie písadla je väčšinou dlaňové, okolo tretieho roku sa objavuje pinzetový úchop.

Úroveň zručností dieťaťa v tejto oblasti nedovoľuje používanie pracovných listov a riešenie úloh na rozvíjanie predmatematickej gramotnosti dieťaťa na rovinnej podložke.

5 až 6 ročné dieťa – dieťa by malo držať písadlo pinzetovým úchopom, ruka by mala byť primerane uvoľnená. Dieťa by malo byť schopné zvládnuť jednoduché úlohy zamerané na rozvíjanie predmatematických schopností na rovinnej podložke (pracovnom liste)

Záver

Rozvíjanie predmatematickej gramotnosti je dôležité pre všestranný rozvoj dieťaťa a jeho pripravenosť na zvládnutie učiva matematiky v základnej škole. Zvládnutie obsahu predmatematickej gramotnosti dieťaťa predškolského veku zahrnutej vo výkonových štandardoch predprimárneho vzdelávania ovplyvňuje viac faktorov súvisiacich s rozvíjaním perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej stránky, ktoré sa zdajú pri rozvíjaní predmatematických predstáv nepodstatné, sú však kľúčové. Obdobie predškolského veku je obdobím, keď sa dajú intenzívne stimulovať bez toho, aby si to dieťa uvedomovalo a získavalo negatívne skúsenosti pri riešení úloh.

Úroveň schopností dieťaťa vo vyššie opísaných oblastiach rozvoja tvoria základ rozvíjania predmatematickej gramotnosti dieťaťa predškolského veku, ktorá sa stáva základným predpokladom pre porozumenie matematických symbolov, pojmov a vzťahov medzi nimi. Vytváranie a rozvíjanie predmatematických predstáv teda predpokladá zo strany učiteľky poznať špecifiká poznávania a možností rozvíjania dieťaťa, vytváranie podnetných situácií a plánovanie vzdelávacích aktivít primeraných vývinovej aj individuálnej úrovni dieťaťa. Vtedy sa týchto aktivít bude zúčastňovať motivované dieťa, ktoré bude mať radosť z poznávania okolitého sveta a jeho zákonitostí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
 PODPROCKÁ, O., 2014. *Možnosti stimulácie a hodnotenia úrovne predmatematickej gramotnosti 5 až 6 ročných detí v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-872-0.
 UHERČÍKOVÁ, V. a I. K. HAVERLÍK., 2001. Metodické poznámky k úlohám na rozvíjanie základných matematických predstáv. In: *Predškolská výchova*. Roč. 55, č. 3, s. 5-12. ISSN 0032-7220.
 ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Summary: The article presents variables which are not directly connected with development of pre-mathematical ideas but they markedly influence child's abilities to create basic ideas about mathematical concepts and operations. They are not quite clear and comprehensible for the educational practice of a kindergarten teacher. The author used her experience as a teacher for continual education and therefore knew about teachers' knowledge but she also used her own experience as a kindergarten teacher.

AKO ROZVÍJAŤ PROSOCIÁLNE CÍTENIE A SPRÁVANIE SA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Jarmila Jakálová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok ponúka spracovanie hrových cieľných aktivít na rozvoj sociálneho správania sa detí v podmienkach materskej školy v určitých sociálnych interakciách detí, na rozvíjanie komunikácie detí, kooperatívneho správania, ochote pomáhať, na osvojenie zručností sociálnej komunikácie utvárania pozitívnych medziľudských vzťahov. Nejde o to, čo budeme robiť, ale ako to budeme robiť.

Kľúčové slová: rozvoj osobnosti dieťaťa, prosociálne správanie, prosociálne cítenie, aktivity.

Pri spracovaní príspevku som sa pokúsila zamyslieť nad tým, k čomu a ako vychovávať deti v materskej škole v nových spoločenských podmienkach. Inšpiráciou pre mňa bola kniha autora Jiřího Pelikána *Výchova pre život* (1997), v ktorej upozorňuje na to, že si možno dostatočne neuvedomujeme, že sa svet dostal do určitej fázy svojho vývinu, v ktorej sa budeme musieť vrátiť späť k človeku, jeho podstate, ale aj výchove. Neexistuje univerzálny program, ako vychovávať dieťa – je to len večná otázka: **čo robiť a ako to robiť?** Ak si na túto otázku správne odpovieme, znamená to, že najlepšie pochopíme, čo potrebuje dieťa, aby milovalo život, malo rado ľudí, nebálo sa odmietnutia, bolo dostatočne citlivé a nebolo precitlivené.

Pedagogická koncepcia orientovaná na rozvoj osobnosti dieťaťa

Transformácia školstva otvorila priestor pre slobodnú voľbu základného pedagogického prístupu a výberu informačných zdrojov. Tým dala učiteľkám príležitosť uplatniť neobvyklou mierou iniciatívu v rozhodovaní vlastnej pedagogickej činnosti. **Hlavným cieľom edukácie dieťaťa** predškolského veku je získať kľúčové kompetencie na základe optimálneho rozvoja osobnosti dieťaťa vychádzajúc z jeho individuálnych potrieb a záujmov. **Špecifickými cieľmi** edukácie by mali byť:

- pripraviť a poskytnúť podmienky na samostatné a aktívne učenie sa dieťaťa dominantnou činnosťou – hrou a situačným učením sa,
- rozvíjať perceptuálno-motorickú oblasť osobnosti dieťaťa: individuálne vyjadrenie v motorickej (hrubej a jemnej motoriky, koordinácia pohybov, reakčná schopnosť, vizuálno-motorická) a estetickéj oblasti,
- rozvíjať kognitívnu stránku osobnosti dieťaťa – rozvíjanie rečových a intelektových kompetencií (rozvoj poznávacích funkcií, poznávanie okolitého sveta vzhľadom na vek, tvorivé a hodnotiace myslenie, riešenie problémov, aktívne vyhľadávanie a spracovávanie informácií, rozvíjanie komunikačných zručností),
- rozvíjať citovo-emocionálnu oblasť (pozitívne seba-poznanie, sebaúctu, seba vyjadrenie, sebarealizáciu, sebahodnotenie, samostatnosť, slobodnú voľbu a zodpovednosť za voľbu a rozhodovanie, riešenie bežných sociálnych situácií, rozvíjanie medziľudských vzťahov, toleranciu, spoluprácu a kooperáciu).

V pedagogickom prístupe k deťom je základným filozofickým východiskom zmena v chápaní dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese. Dieťa sa stáva aktívnym subjektom výchovy, a tak sa vlastnou aktivitou zúčastňuje na svojom osobnostnom raste. K pozitívnej zmene

v pedagogickom prístupe prispieva aj zmena štýlu výchovy. Prosociálny výchovný štýl podľa R. Roche Olivara (1992) predstavuje model humanistického štýlu výchovy aplikovateľný už v pedagogickej činnosti materských škôl. V tomto výchovnom štýle dospelý akceptuje osobnosť dieťaťa, pripisuje dieťaťu pozitívne vlastnosti a získava ho pre spoluprácu s inými deťmi aj s dospelými. Akceptácia dieťaťa ako proces výchovy podľa M. Zelinu (1996, s. 57) znamená bezpodmienečné pozitívne prijímanie druhého človeka, prijať dieťa také, aké je. Dôležitá je dôvera medzi učiteľom a dieťaťom. Vyslovovanie dôvery, povzbudenie, ale aj oslovovanie rovnakým spôsobom všetkých detí je súčasťou akceptácie.

Dôležité je vytvárať v materskej škole socio-emocionálnu klímu, ktorá sa podobá klíme v dobrej rodine. V predškolskej výchove má svoje nezastupiteľné miesto výchovné spoločenstvo, ktoré tvorí skupina detí v interakcii s učiteľom. Takéto výchovné spoločenstvo pri vytvorení správnej sociálno-emocionálnej klímy ovplyvňuje osobnostné vlastnosti dieťaťa.

9 zásad výchovného štýlu (Lencz, 1992, s. 16-17):

- vytvoríme z triedy výchovné spoločenstvo (dôvera, rešpektovanie, neanonymita),
- prijímame dieťa také, aké je a prejavujeme mu priateľskú city,
- pripisujeme deťom pozitívne vlastnosti, najmä prosociálnosť,
- formulujeme jasné a splniteľné pravidlá,
- na negatívne javy reagujeme pokojným poukázaním na ich dôsledky – indukčná disciplína,
- nabádanie je osvedčený výchovný prostriedok,
- odmeny a tresty používame opatrne,
- do výchovného procesu zapojme rodičov,
- budme nositeľmi radosti.

Osobnostný a sociálny rozvoj dieťaťa v MŠ

Kedy a čo nepremeškať? Naša základná otázka znie: Kedy je pravý čas na výchovu určitých žiaducich vlastností človeka? **Uvádžam príhodu** francúzskeho pedagóga: Prišla matka za ním s otázkou, kedy má začať vychovávať svojho syna. Pedagóg sa opýtal, koľko má rokov syn. Matka odpovedala, že päť. Na to starý muž prorocky zdvihol ruky a mocným hlasom zvolal: „Chodte rýchle domov, stratili ste päť najcennejších rokov”.

V súčasnej modernej rýchlej dobe, plnej problémov spoločnosti, ktoré sa dotýkajú najmä ľudstva, jeho samotnej existencie, túžba po podmanení, ovládnutí a moci vedú často k rasovej a etickej neznesiteľnosti a sociálnej nespravodlivosti. Mravná kríza človeka sa prejavuje rozpadom tradičných hodnôt, ale aj pocitom beznádeje. Táto kríza je poznačená nedostatkom ko-

munikácie s ostatnými, prípravou a prijímaním zmien v živote, ale aj neznalosťou riešenia problémov. **Ako zmeniť výchovu v spoločnosti, v ktorej je už roky zaužívaný systém hodnôt založený na princípoch bezohľadného vzťahu k životu, k prírode, k ľuďom?** Možným východiskom je výchova k prosociálnosti už v materských školách, ktorá vychádza z rešpektovania vlastnej dôstojnosti jednotlivca vo výchove a vzdelávaní, úctou k sebe samému a k ostatným ľuďom.

Prosociálna výchova má svoje pevné miesto v materskej škole. Význam je nesporný, nakoľko v predškolskom veku sa utvárajú vzory správania a základy hodnotového systému. Preto je dôležité do akej miery sa uplatňujeme prosociálny výchovný štýl v našej materskej škole (ďalej MŠ). Tento výchovný štýl napomáha nielen v účinnom výchovnom pôsobení na dieťa, ale prostredníctvom neho môžeme utvárať v MŠ atmosféru pohody, úprimnosti, miesto kde vládne otvorenosť, srdečnosť a pocit bezpečnosti. Prosociálny výchovný štýl sa realizuje počas celého dňa.

Prečo sú dnešné deti také, aké sú – agresívne, výbušné...? Denne si kladieme tieto otázky. Majú dostatok lásky, majú sa rady, vedia svoje city opätovať, dôverujú si, vedia komunikovať? Na to všetko si musíme dať odpoveď. Sme nato pripravení? Rozvoj osobnosti dieťaťa okrem kognitívnych a psychomotorických obsahuje aj sociálno-emocionálne kompetencie. **Dávame deťom dostatok priestoru, príležitostí, ako vyjadriť city?**

Personálne a interpersonálne schopnosti patria medzi **kľúčové kompetencie**. Obsahujú spôsobilosti sebazdokonaľovania, kontrolovania, regulovania svojho správania, patrí sem sebatvorba, tvorba progresívnych medziľudských vzťahov, schopnosť pracovať v tíme, preberanie zodpovednosti, byť tolerantný, rešpektovať etické hodnoty, atď.

Pri prosociálnych aktivitách si dieťa rozvíja tieto schopnosti:

- schopnosť prijímať seba, poznať svoje dobré a zlé stránky,
- schopnosť utvárať pozitívne medziľudské vzťahy,
- schopnosť chápať, akceptovať a rešpektovať iných,
- schopnosť pozitívne hodnotiť druhých, vysloviť pochvalu, uznanie,
- schopnosť vyjadrovať svoje postoje, pocity otvorene a ohľaduplne,
- schopnosť prekonávať pasívne a agresívne reakcie, reagovať asertívne,
- schopnosť kooperácie,
- schopnosť sebaovládania a preladenie negatívnych pocitov,
- schopnosť aktívneho počúvania.

Ako rozvíjať tieto kompetencie?

Prosociálnosť je také správanie, ktoré je orientované na iného človeka, je to správanie ústretové, nápomocné, bez očakávania aktuálnej odmeny. Prosociálny človek popri starostlivosti o iného, sám sa stáva úplným – naplňa svoju psychickú potrebu milovať. Testom prosociálnosti nie som ja a moje hodnotenie mňa samého, aký som dobrý, ale testom prosociálnosti je spokojnosť toho druhého. Aj o vízii etickej výchovy v škole mô-

žeme hovoriť ako o výchove k vnímaniu potrieb tých druhých, o výchove k ústretovosti, pomoci, tolerancii, vzájomnosti. Výchova celostného rozvoja osobnosti zohľadňuje dve základné tendencie človeka a **to lásku k sebe a lásku k druhým**. Jednou s prvoradých úloh výchovy je rozvíjanie schopnosti stotožniť sa s druhým človekom a urobiť niečo dobré bez toho, aby sme za to očakávali bezprostrednú odmenu, alebo protislužbu.

Medzi charakteristikami prosociálnej osobnosti sa uvádza, že:

- prejavuje súcit s ľuďmi, ktorí majú ťažkosti,
- teší ho obdarovať niekoho alebo rozdeliť sa s niekým,
- namáha sa v prospech iných ľudí,
- úspechy iných vníma bez závidi,
- má pochopenie pre starosti a nevýhody svojich známych, prežíva s inými ľuďmi ich starosti a radosti. (Lencz, 1992, s. 6)

Čo teda treba rozvíjať u dieťaťa, aby z neho vyrástol prosociálny človek?

Oblasti prosociálneho správania:

- Poznávanie seba – pozitívny vzťah k sebe.
- Osvojenie zručností sociálnej komunikácie.
- Utváranie pozitívnych medziľudských vzťahov (úsmev, kontakt, neverbálna komunikácia, rozhovor, počúvanie, pozdrav, otázka, poďakovanie).
- Posilňovanie hodnotenia druhých a úcta k druhým.
- Komunikovanie citov a empatia.
- Nenásilné alebo asertívne správanie.

Realizácia rozvoja prosociálneho správania v MŠ – príklady aktivít

Tvorba pravidiel – Prečo pravidlá?

Pre prosociálne správanie sú potrebné jasne definované pravidlá správania a ich rešpektovanie. Predstavujú normy žiaduceho správania. Vedú deti k sebareflexii a sebakontrolu, podporujú ich zodpovednosť za svoje správanie, posilňujú sebaúctu a úctu k druhým. Pravidlá by mali platiť pre všetkých rovnako, vytvárajú pocit bezpečia a poriadku, pomáhajú riadiť fungovanie triedy, dávajú slobodu v rámci spoločne dohodnutých hraníc, podporujú pozitívne správanie, vytvárajú prevenciu voči konfliktom. **Pravidlá** odstraňujú dvojznačnosť a nedôslednosť spoločenského správania, dávajú mu zmysel a cieľ. Život v súlade s určitými pravidlami umožňuje vylúčiť pocity viny a pomôže dieťaťu internalizovať (vnútorne sa stotožniť) a rozvíjať normy, ktoré mu budú vodidlom pri rozvoji vlastnej osobnosti.

Témy na rozvoj prosociálneho správania je dôležité vyberať také, ktoré deti zaujímajú, témy z každodenného života.

Spracované aktivity, ktoré uvádzam, majú svoju tradíciu, niektoré sú mojím autorstvom a niektoré som upravila z existujúcej literatúry.

Pravidlá pri realizácii aktivít (podľa Zahatňanská, 1999) Skôr ako začneme aktivity na rozvoj prosociálneho cítenia a správania aplikovať v praxi, pripomeňme si základné pravidlá, ktoré by sme mali rešpektovať.

1. **Učme sa navzájom počúvať:** Ak hovoríš ty, počúvam ťa ja, ak hovorím ja, počúvaš ty.
2. **Vytvoríme atmosféru dôvery:** Vytvárame atmosfé-

ru, v ktorej je dieťa ochotné s nami komunikovať a podeliť sa o svoje zážitky, vytvárame neohrozené prostredie – pohoda, spokojnosť, bezpečnosť, nie zosmiešnenie.

3. **Vzťah učiteľ- dieťa:** Priateľský, podnecujúci, inšpirujúci, motivujúci, povzbudzujúci. Prevláda rola pozorovateľa, uľahčovateľa.
4. **Usporiadanie triedy:** Vytvárame priestor na možnosť realizácie tým, že zabezpečíme podnetné a zaujímavé prostredie.
5. **Zásada dobrovoľnosti:** Rešpektujeme možnosť voľby dieťaťa zapojenia, nezapojenie sa dieťa do aktivity, rešpektujeme individualitu dieťaťa.
6. **Oceňujeme a prejavujeme uznanie.**
7. **Hovoríme o pocitoch a prežívaní, možnosť sebavyjadrenia.**

Poznávanie seba - pozitívny vzťah k sebe - aktivity

Aktivita 1: Naše dobré a zlé vlastnosti

Cieľ: Poznať svoje dobré a zlé vlastnosti (Využitie rozprávky napr. Dar zo srdca z knihy Poklad nad všetky poklady od A. Habovštiaka.)

Postup: Donesieme miskové váhy. Do jednej dáme biele šachové figúrky, ktoré znázorňujú dobré vlastnosti, do druhej čierne figúrky, znázorňujúce zlé vlastnosti. Váhy ukazujú, ktoré vlastnosti u ktorého prevažujú viac.

Aktivita 2: Kúzelná skrinka (zrkadlo v kúzelní skrinke)

Cieľ: Povzbudiť deti, aby nadväzovali kontakt tým, že budú pri oslovovaní používať krstné mená.

Postup: Deťom vysvetlíme, že existuje jednoduchý spôsob, aby sa druhí cítili dobre. Aby sme mu vyjadrili, že je pre nás dôležitý, budeme ho oslavovať vlastným menom. Deti sa voľne prechádzajú po miestnosti, akoby boli na prechádzke. Keď niekoho stretnú, pozdravia ho ahoj, čao a podobne. Pritom nepoužívajú mená. Po niekoľkých minútach dáme pokyn, aby zmenili spôsob pozdravu. Ak niekoho stretnú, pristúpia k nemu, pozrú sa mu priateľsky do očí a oslovia ho menom. Pritom si všímajú tvár osloveného a jeho reakciu. Podobne môžeme postupovať pri rozlúčení, najprv bez oslovenia, zbežne, potom srdečne, osobne.

Reflexia: Ako si sa cítil pri prvom stretnutí? Ako sa ti páčilo, keď ťa oslovili menom? Čo ti bolo príjemnejšie? Ako sa voláte v triede?

Aktivita 3: Autoportrét

Cieľ: Poznávanie seba samého

Postup: Všetci máme mnoho spoločného – napr. ruky, uši, nohy, oči... Sú ale znaky, ktorými sa líšime – farba, dĺžka vlasov, farba očí, tvar hlavy... Úlohou je nakresliť svoj portrét. Variant môže byť kresba s rodičmi, so súrodencami.

Reflexia: Poznáte dieťa na obrázku? Aké znaky kto na sebe dobre rozpoznal a nakreslil ich? Čo nie je správne na obrázku?

Aktivita 4: Kartičky s oceneniami

Cieľ: podpora sebaocenenia

Postup: Je to dlhodobá aktivita so zámerom podporiť sebavedomie detí a motivovať ich k zdokonaľovaniu prosociálneho správania. Učiteľka na začiatku školského roka pripraví ozdobné kartičky na spôsob diplomu – ocenenia s názvami vyjadrujúcimi hodnoty, ktoré

chceme u detí rozvíjať. Napr. „za priateľskú pomoc“, za čistotu a úpravu prostredia a pod. Na kartičke je miesto pre meno dieťaťa, dátum a opis činnosti. V priebehu školského roka, pri nejakých príležitostiach pred triedou slávnostne odovzdávame kartičky deťom za odmenu. Učiteľka vedie evidenciu odmenených detí, aby každé z nich aspoň raz za polroka dostalo takúto formu odmeny.

Reflexia: Čo by si chcel ešte urobiť pre deti v triede? Čo sa ti nepodarilo, prečo? Čo by si chcel urobiť pre rodinu?

Aktivita 5: Najdôležitejšia osoba na svete

Cieľ: Primerane hodnotiť svoje správanie a uplatňovať zdravé sebavedomie a istotu v správaní

Pomôcky: škatuľa s vrchnákom, zrkadlo

Postup: Pripravíme si škatuľu s vrchnákom, ktorá má vo vnútri zrkadlo. S deťmi sedíme v kruhu. Škatuľu si budeme podávať a každé dieťa sa do nej pozrie (sledujeme, ako sa zatváralo pri otvorení škatule, čo videlo). Dbáme na to, aby sa tajomstvo zrkadla neprezradilo, kým sa všetky deti nevystriedajú. Úlohou je povzbudiť zdravú sebaúctu, poukázať na dôležitosť každého dieťaťa v spoločnosti a v živote iných ľudí.

Reflexia: Čo ste videli v škatuľke? Ako si sa videl? Čo ťa prekvapilo? Ako sa cítiš?

Ľudská dôstojnosť, sebaúcta

Aktivita 6: Strom šťastia

Cieľ: Pozitívne oceňovať kamarátové schopnosti, vlastnosti a výkony

Pomôcky: maketa stromu, konáriky, farebné listy

Postup: Úlohou je vyjadriť vyznanie, sympatiu, priateľstvo. Urobíme si strom. Každé dieťa si vyberie svoj vlastný konárik, na ktorý si deti budú vzájomne pripínať farebné listy. Každý list symbolizuje určité vlastnosti, schopnosti. Napr. červený priateľstvo, zelený lásku, láskavosť, žltý pomoc, spolupráca, spoľahlivosť, modrý rozumnosť, šikovnosť.

Reflexia: Prečo si dal Jankovi zelenú? Čo sa ti darilo? Čo bolo pre teba ťažké? Ako sa teraz cítiš?

Aktivita 7: Spomienkový album (dlhodobejšia aktivita)

Cieľ: Hodnota a veľkosť človeka, úcta k ľudskej osobnosti

Pomôcky: tvrdý papier, fotografie, pastelky, obrázky, výkresy

Postup: Hre predchádza rozhovor s deťmi o tom, že každý človek niečo dokáže, v každom je niečo dobré. Aby sme vedeli jeden o druhom viac a aby sme mali spomienku na tých druhých, urobíme si album. Na tvrdý list papiera (jeden list – jedno dieťa) si každé dieťa nalepí svoju fotografiu, vystrihne si k nej to, čo sa mu páči a nalepí, prípadne nakreslí, čo má rado.

Reflexia: Po vyhodnotení albumu si ho deti prezerajú spoločne a rozprávajú sa o tom, čo ich zaujalo, čo sa im páčilo a prečo? Ako deti vedia identifikovať svoju osobu? Poznajú sa, nepoznajú? V čom sa jednotlivé deti odlišujú? Zodpovedajú obrázky a výpovede detí realite?

Aktivita 8: Poznaj sám seba

Cieľ: Neverbálne sa vedieť vyjadriť, prejavíť city

Postup: Deti si ľahnú na zem, uvoľnia sa a počúvajú zvuky svojho tela. Sledujú pokojné dýchanie, keď sme

uvoľnení, zrýchlené, keď sa ponáhľame. Počúvajú, ako im tľchie srdiečko. Obmena: Ako sa tvárime, keď máme strach, keď sme veselí? Ako jeme, keď nám niečo chutí, keď nám niečo nechutí? Ako sa držíme s kamarátom, keď ideme na prechádzku, keď mu niečo hovoríme? S čím môžeme na našom tele hýbať?

Reflexia: Ako sa vám páčila hra? Čo sa ti páčilo? Čo bolo ťažké? Čo by si chcel ešte predviesť?

Aktivita 9: Symboly počasia

Cieľ: vyjadriť svoje pocity

Postup:

1. Na 4 papiere veľkosti A3 nakreslíme symboly 4 rôznych počasi (jasno, polojasno, dážď, búrka). Každý symbol nalepíme do jedného kúta triedy.

2. Na začiatku dňa požiadame deti, aby sa postavili k tomu symbolu, ktorý najviac pripomína ich momentálnu náladu.

3. Každé dieťa potom pred ostatnými povie (ak chce), prečo si vybralo práve dané počasie.

4. Na konci dňa znovu požiadame deti, aby si vybrali počasie, ktoré najviac vystihuje ich náladu a povedali prečo? Zdroj: Marcel Maslová, Daniela Facunová: Zo-hrievacie aktivity. Orava Journal 1, roč. 2, 2000. www.zdruzenieorava.sk/namety/tipy-na-zahrievacie-aktivity_sk

Aktivita 10: O koho sa starám?

Cieľ: ochrana vlastnej osoby, starostlivosť o seba samého

Postup: Každý má na svete niečo, alebo niekoho, o čo sa stará a patrí len jemu. Každý človek, zvieratko, vtáčik, či rastlinka má na svete niekoho, o koho sa stará, alebo kto sa stará o neho.

Otázky: Aj o vás sa niekto stará? Vedeli by ste mi povedať, na koho teraz myslíte? Ako by ste sa mohli čo najlepšie starať sami o seba? O koho sa staráte vy? Povedz o svojom obľúbenom zvieratku, hračke. Keď máte niekoho radi, ako mu to dáte najavo, ako mu to ukážete? Ukážte mi to. Vedeli by ste povedať, aké dotyky sú vášmu miláčikovi príjemné? Čo sa mu nepáči? Čo sa páči, nepáči vám? Keď sa vám nepáči, ako sa správate, čo povieť?

Osvojenie zručností sociálnej komunikácie

Aktivita 11: Televízna relácia

Cieľ: vedieť pomenovať pozitívne stránky vo svojom okolí

Postup: Skupina detí pripraví podklady pre televízneho hlásateľa o svojej triede. Snaží sa objavovať a vyzdvihnúť čo najviac pozitívneho. Nakoniec si všetci vypočujú improvizované televízne vysielanie. Hra je vhodná pre staršie deti.

Reflexia: Čo sa ti páčilo z televízneho vysielania? Čo by si ešte doplnil? Čo nebola pravda?

Aktivita 12: Pastelky

Cieľ: vedieť neverbálne komunikovať

Postup: Deti stoja v kruhu so zatvorenými očami. Učiteľka im prilepí na čelo farebnú nálepku. Po nalepení deti otvoria oči a bez rozprávania vytvoria skupiny podľa farieb.

Reflexia: Bolo ťažké nedorozumievať sa slovom? Čo sa mi na hre páčilo? Čo bolo ľahké?

Aktivita 13: Tunel

Cieľ: Od pohybových cvičení cez cvičenia kontaktu a neverbálnej komunikácie viesť deti k verbálnej komunikácii, vyjadrovaniu svojich pocitov, zážitkov s inou osobou či skupinou.

Postup: Rekvizita – tunel. Učiteľka povie deťom: deti, ktoré sa v tuneli stretnú, sa pozdravia úsmevom, očami, podajú si ruky, porozprávajú sa, jeden počúva druhého, ktorý hovorí nejaký zaujímavý zážitok. Poprosia o pomoc a poďakujú, povedzme za vyvedenie z tunela. Ospravedlnia sa, ak do seba narazia, veď v tuneli je tma. Prepojenie zo životom: Po rozobratí toho, čo deti sledovali v správaní svojich kamarátov, pozorujú ich správanie aj na vychádzke, správanie rodičov doma, ľudí v televízii. Sledujú nielen verbálne, ale aj neverbálne prejavy vo vzťahoch medzi ľuďmi.

Reflexia: Ako sa správali ľudia, deti v určitej sledovanej situácii? Čo sa vám na ich správaní páčilo? Čo sa vám na ich správaní nepáčilo?

Utváranie pozitívnych medziľudských vzťahov

Aktivita 14: Príbeh

Cieľ: pokúsiť sa kresbou charakterizovať určité prejavy správania ľudí. Vyjadriť svoje pocity verbálne a neverbálne.

Postup: Metóda tvorivej dramatiky. Učiteľka porozpráva príbeh: Alenka vypila fľaštičku s neznámym obsahom a začala sa zmenšovať, zmenšovať, až sa ocitla v rozprávkovej krajine. Alenka sa vybrala hľadať kamarátov. Všetko jej bolo priveľké, až sa ocitla vo veľkom zámku, na dlhej chodbe, na ktorej boli samé dvere. Postupne ich otvárala, lebo bola zvedavá:

- miestnosť. Boli tam ľudia smutní (deti znázorňujú). Ako ste sa cítili? Prečo ste smutní?
- miestnosť. Boli tam ľudia nahnevaní a nazlostení (znázorňujú). Aké pocity ste mali v tejto miestnosti? Prečo sa ľudia na seba mračili, hnevali?
- miestnosť. Boli tam ľudia, ktorí mali strach, niečoho sa veľmi báli. Ako ste sa cítili v tejto miestnosti? Máte aj vy z niečoho strach?
- miestnosť. Boli tam ľudia veselí, zabávali sa. Ako ste sa cítili? Kedy máte radosť vy? Ktorá to bola miestnosť v poradí, kde bolo veselo?
- miestnosť. Boli tam deti, ktoré sa hrali hru na zrkadlá. Jedna z dvojice je zrkadlo a druhá opakuje za zrkadlom rôznu mimiku tváre – úsmev, strach, smútok... Potom sa vymenia.
- miestnosť. Boli tam deti, ktoré sa hrali hru na farby. Deti ako jednotlivci znázorňujú pohybom, mimikou tváre farbu, ktorú si vybrali (žltá radosť, čierna strach.... Vytváranie skupín podľa farieb – skupinové vyjadrenie farieb, druhé skupiny hádajú názov farby.
- miestnosť. Boli tam deti, čo sa hrali Slepá baba. Majú uhádnuť menom chytené dieťa.
- miestnosť. Prekvapenie – ozajstné farby, zrkadlá, výkresy. Deti kreslia seba v rôznych duševných stavoch. Výkresy rozdelíme podľa duševných stavov (žltý trojuholník – veselé tváre, červený štvorec – strach, hnedý obdĺžnik – zamračené tváre, modrý kruh – smútok).
- Alenka sa pomaly zväčšuje.

Aktivita 15: Priania a darčeky

Cieľ: vedieť vyjadriť želanie a mať radosť z darovania

Postup: K dobrej atmosfére prispeje vyslovenie prianí v kruhu. Postupne každé dieťa zažela susedovi niečo, čo mu praje, alebo odovzdávame darčeky. Napr. vo forme nakresleného košíka, ktoré si každé dieťa nakreslí a nechá kolovať medzi deťmi, ktoré mu tam prikreslia svoj darček.

Reflexia: Z ktorého darčeka čo si daroval, máš radosť? Z ktorého darčeka máš radosť a prečo? Čo sa ti podarilo? S čím si spokojný?

Aktivita 16: Úsmevy

Cieľ: uvedomiť si dôležitosť úsmevu.

Postup: Predkreslíme tvár. Deti nakreslia na ňu rôzne úsmevy, ktoré budú rozdávať komukoľvek počas dňa, o kom si myslia, že ho potrebujú.

Reflexia: Aký je úsmev dôležitý? Ako dokážete spríjemniť náladu? Komu ste ten úsmev chceli darovať? Prečo práve tejto osobe?

Pozitívne hodnotenia druhých a úcta k druhým**Aktivita 17:** Studňa prianí

Cieľ: rešpektovanie ostatných

Postup: Priania môžu byť nielen výplodom fantázie, ale aj odrazom poznania detí, kto by asi čo chcel mať, alebo čo by mu urobilo radosť, čo by urobilo radosť blízkym, alebo ktorá činnosť by zaujala jeho a aj jeho kamaráta.

Reflexia: Opýtame sa detí, či vedia, čo je prianie. Povedz mi o svojom prianí, želaní. Povedz svoje priania pre niektoré z detí v triede. Dobrovoľník, ktorý by chcel povedať, čo by prial niekomu inému. Čo by prial celej triede?

Aktivita 18: Hra na pastiera

Cieľ: prejavíť druhým pozornosť a láskavosť a tým podporiť ich sebahodnotenie

Postup: Mená všetkých detí napíšeme na lístky. Každé dieťa si zoberie jeden lístok. Tým sa stáva pastierom dieťaťa, ktorého meno si vytiahol. V čase určenom učiteľkou sa bude o neho starať, prejavovať drobné pozornosti, pozorne ho počúvať, dá mu malý darček, pomôže mu v istých situáciách, atď. Po uplynutí určeného času majú deti uhádnuť, kto bol jeho pastierom. Keď sa hovorí o darovaní, myslíme vždy na darovanie predmetu. Vedme deti k tomu, že darovať môžeme aj iné veci. Učme ich darovať pekné slovo, pozornosť, pohladenie, atď.

Aktivita 19: Srdiečko

Cieľ: vyjadriť pozitívne vzťahy k ostatným

Postup: Každé dieťa si nakreslí srdiečko, aké chce – veľké, farebné.... Rozdelí ho na časti, koľko miesta je v ňom pre mňa a kto sa doň ešte vmestí a pre koho sú tie ostatné časti?

Reflexia: Koľko miesta má sám v srdiečku? Kto všetko patrí do jeho srdiečka, prečo? Pre koho by sme mohli ešte utvoriť miesto v srdiečku?

Aktivita 20: Voľné miesto

Cieľ: orientácia vo vzájomnom poznaní – sociálne vzťahy

Postup: Deti sedia v kruhu. Pri jednom dieťati je voľné miesto. Toto dieťa hovorí: Mám voľné miesto, chcem, aby si ku mne sadol..., pretože je kamarát, pekne spie-

va, hrá sa so mnou, vie pomáhať a pod.

Reflexia: Ktorá vlastnosť sa ti na sebe páči? Akú vlastnosť by si chcel mať?

Komunikácia citov a empatia**Aktivita 21:** Galéria

Cieľ: vedieť pomenovať pocity iných

Postup: Prinesieme výstrižky z obrázkových časopisov, z reprodukovanych umeleckých diel (môžu byť aj detské námety) a rozložíme ich na stole. Každé dieťa si vyberie jeden obraz a po pouvažovaní (asi 5 min.) potom povie, čo v ňom obraz vyvoláva.

Reflexia: Prečo si si vybral tento obraz? Aké pocity v tebe vyvoláva?

Aktivita 22: Zrkadlá

Cieľ: byť empatický, byť odvážny k neverbálnemu prejavu

Postup: Postavia sa oproti sebe 2 deti vo vzdialenosti 2 - 3 krokov. Dohodnú sa, kto bude „skutočný“ a kto „zrkadlo“. Kto je „skutočný“ začne spočiatku len hlavou robiť rôzne pohyby a meniť výraz tváre. „Zrkadlo“ oproti nemu to všetko po ňom zopakuje. Po chvíli sa pridávajú pohyby rúk a hornej polovice tela. Nakoniec sa začnú meniť aj postoje, pohybujú sa celým telom. „Zrkadlo“ má za úlohu všetko „zrkadliť“. Po chvíli si úlohy vymenia. Pri hre sa nerozpráva. Je možné si k tomu pustiť aj hudbu a pohyby robiť v rytme. Staršie deti môžu prejavovať rôzne pocity – smútok, hnev, radosť, bláznivé veselie, súcit.

Reflexia: Čo sa ti páčilo na hre? Čo sa ti darilo? Čo sa ti darilo menej?

Aktivita 23: Nabíjačka.

Cieľ: vedieť vyjadriť emócie, relax, uvoľnenie zo stresu, nabitie pozitívnou energiou.

Postup: Deti rozdelíme na 2 skupiny (celá trieda, alebo menšie skupinky). Skupiny postavíme do radu proti sebe. Úloha: Deti majú ruky pred sebou vo výške ramien dľaňami dopredu – slúži ako „nabíjanie. Učiteľka navrhne prvý pohyb, pomocou ktorého sa bude skupina nabíjať, napr. poskoky znožmo. Učiteľka „nabije“ jedno dieťa, to dieťa ide nabiť na druhú stranu. Učiteľka sa postaví na miesto dieťaťa. Všetci nabití robia ten pohyb. Posledný, ktorý bude „nabíť“ si vymyslí ďalšie pohyby (zvážiť zmenu pohybu).

Reflexia: Ako sa cítite? Čo sa ti páčilo? Čo bolo nepríjemné?

Aktivita 24: Uzol

Cieľ: spolupráca, prijať druhého do bližšej zóny, rešpektovanie pravidiel.

Postup: Určitý počet detí, napr. 8 - 10 stojí v kruhu. Základné pravidlo – chytiť za ruky tak, že nedrží za ruku vedľa stojaceho. Úlohou je vzniknutý uzol rozuzliť bez pustenía rúk, vytvoriť kruh. Nemusia byť otočení všetci do kruhu.

Reflexia: Čo sa ti páčilo? Čo bolo ťažké?

Aktivita 25: Najsmutnejšie slová

Cieľ: Identifikácia negatívnych citov a ich zvládnutie

Postup: Hra dáva možnosť hovoriť o tom, čo deti trápi bez toho, aby sme ich priamo vyzývali. Učiteľka hovorí o tom, že z času na čas sme každý smutní. Dôvodom môže byť fyzická bolesť, trápenie, bolesť iného, koho

máme radi. Našťastie, smútok prejde. Keď ste smutní, rozmyšľajte si slová, ktoré sú pre vás najsmutnejšie, učiteľka si zapisuje tie najsmutnejšie slová. Vyberie najsmutnejšie a rozpráva s deťmi, ako sa dá prekonať smútok. V závere môžu porozprávať, ako prejavujú smútok iní a ako sa dá zvládnuť smútok. Možnosť dramatizácie.

Reflexia: Čo sa ti páčilo? Čo bolo ťažké?

Nenásilné alebo asertívne správanie

Aktivita 26: Podaj mi tie obrázky

Cieľ: vedieť spolupracovať (súčinnosť)

Postup: Pri hre si celá skupina detí vytvorí nejaký obrázok. Jednotlivé deti pri tom dostanú príležitosť odovzdať niekomu inému obrázok, ale aj obrázok prijatý od iného dieťaťa. Každému dieťaťu dáme dostatok pasteliek a list papiera – hore napísaným jeho menom. Na váš pokyn potom deti nakreslia na papier čo chcú, čo uznajú za vhodné, čo ich napadne. O chvíľku povieť, aby svoje nedokončené obrázky odovzdali kamarátovi po ľavej ruke. Každé dieťa prispeje na výkres svojím dielom. Ako obrázky kolujú, každé dieťa na ne vždy niečo prikreslí. Celý tento postup zastavte v okamihu, keď sa výkres vráti k svojim pôvodným autorom.

Reflexia: Pohovorte si s nimi o tom, ako sa im pracovalo spoločne. Čo sa im podarilo? Čo sa im nepodarilo? Čo môžeme s obrázkami urobiť?

Aktivita 27: Psík v zrkadlovej sieni

Cieľ: uvedomiť si istú podmienenosť reagovania a precvičiť odolávanie týmto podmienkam.

Postup: Rozprávka o malom psíkovi, ktorý sa dostal do zrkadlovej siene (objasníme, pripravíme). Zo zrkadiel na neho hľadelo veľa psíkov, zľakol sa a začal štekať a útočiť. Psíky zo zrkadiel urobili to isté a vyplašený psík skoro zomrel od strachu. (Možnosť zahrať ako scénu. Jedno dieťa robí zablúdeného psíka, ostatní robia psíkov v zrkadle). Pri výbere príkladov vychádzame z bež-

ných situácií v triede.

Reflexia: Keby sa psík začal usmievať, ako by hľadeli ostatné psíky? V každej situácii máme možnosť určitého správania. Pokojné a priateľské správanie odzbrojuje útočníkov. Ktoré by ste si zvolili vy a prečo?

Záver

Pedagogická koncepcia, ktorá reaguje na potreby rozvoja osobnosti dieťaťa, si vyžaduje aj nové prístupy učiteľky MŠ:

- **v hodnotovom prístupe učiteľky** uplatňovať demokratický prístup – dať každému dieťaťu rovnakú šancu, princíp rovnosti, dôvera v rast dieťaťa, dať každému dieťaťu možnosť zažiť úspech, uznanie individuálnych rozdielov, sloboda a zodpovednosť, chybu chápať ako prostriedok učenia sa, podporovať, podnecovať dieťa, nie riadiť.
- **v komunikácii** – odbornou a otvorenou komunikáciou s rodičmi vytvoriť priestor na komunikáciu detí, aktívne počúvanie, asertívne správanie, kladenie otázok,
- **v nových zručnostiach riadiť procesy učenia sa dieťaťa (kompetencie)** – vedieť učiť sa učiť, spolupracovať, učiť činnosťou, vedieť integrovať obsah (učiť vo vzájomných súvislostiach), vedieť projektovať edukačný proces, vedieť rešpektovať potreby a záujmy dieťaťa, vedieť diagnostikovať, využívať štýly učenia, rešpektovať jeho tempo.

V prvom rade je dôležité, aby sme si uvedomili, že v každom dieťati je prítomná **pozitívna osobnosť**, ktorú chceme z neho vychovať. Podľa toho by sme mali zvoliť také prostriedky, ktoré budú postavené na vzájomnej ľudskej dôstojnosti, ohľaduplnosti, rešpektovaní a presadzovaní, zhovievavosti, pochvale, povzbudení **pred zákazmi a príkazmi. Nech dominujú zážitky pohody.**

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

LENCZ, L., 1992. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: MC v Bratislave.

MASLOVÁ, M. a D. FACUNOVÁ, 2000. *Zohrievacie aktivity*. In *Orava Journal* 1, roč. 2. Dostupné z: http://www.zdruzenieorava.sk/namety/typy-na-zahrievacie-aktivity_sk

OLIVAR, R. R., 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5

PELIKÁN, J., 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4

ZELINA, M., 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

ZAHATŇANSKÁ, M., 1999. *Zážitkové metódy v práci pedagóga predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: MC. ISBN 80-8045-135-4

Summary: The article presents play activities aimed at development of children's prosocial behavior in a kindergarten in particular social interactions of children. They develop communication, cooperative behavior, willingness to help, social communication skills and positive human relationships. It is not important what we will do but how we will do it.

SKLADANIE PAPIERA V MATERSKEJ ŠKOLE

Silvia Mináriková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Trnava

Eva Pupíková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Nitra

Anotácia: V príspevku sa venujeme téme skladanie papiera v materskej škole. Táto činnosť patrila medzi tradičné aktivity využívané v materských školách. V poslednej dobe sa stáva skladanie papiera menej atraktívnym pod tlakom nových výtvarných materiálov a techník. Obsahom príspevku je opis možnosti zaraďovania skladania papiera do výchovno-vzdelávacieho procesu materskej školy v závislosti od dosahovania výkonových štandardov zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách a čiastočné načrtnutie možnosti jeho využitia v pedagogickej diagnostike.

Kľúčové slová: skladanie papiera, materská škola, Štátny vzdelávací program, dieťa, vzdelávacie aktivity.

V súčasnosti sa v materskej škole čoraz častejšie preferujú „atraktívnejšie“ výtvarné techniky na úkor tradičnej a efektívnej činnosti, akou je **skladanie papiera**.

Deti radi manipulujú s papierom už približne od veku troch rokov. Často ho trhajú, krčia, prekladajú, čím vznikajú rôzne priestorové tvary. V nasledujúcom príspevku

sa zamýšľame nad výhodami a možnosťami, ktoré skladanie papiera prináša do edukačnej činnosti. Ide nám o popísanie významu skladania papiera podľa určitej schémy, návodu, náčrtu. Napriek tomu, že Kožuchová (2001) pripisuje v technickej výchove najväčší význam objavným činnostiam, domnievame sa, že skladanie papiera podľa jednoduchého náčrtu, námetu, má v materskej škole svoje opodstatnenie. Pomocou týchto činností sa u detí kladú základy nielen technického premýšľania.

Skladanie papiera a jeho význam pri plnení jednotlivých výkonových štandardov

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách obsahuje viaceré vzdelávacie oblasti, v rámci ktorých je možné použiť skladanie papiera ako prostriedok na plnenie konkrétneho cieľa. Za najdominantnejšiu vzdelávaciu oblasť (ďalej VO) v tomto smere považujeme VO *Človek a svet práce*. Jedným z jej hlavných cieľov je rozvíjanie praktických manipulačných zručností a zároveň technického myslenia dieťaťa. V tejto VO sa explicitne nachádzajú výkonové štandardy (ďalej VŠ), ktoré môžeme dosahovať pomocou skladania papiera: *Chápe technický náčrt ako návod na vytvorenie predmetu; Podľa návrhu (schémy, náčrtu, predlohy) zhotoví daný predmet; Pracuje podľa jednoduchého pracovného postupu; Vytvorí jednoduchý výrobok a pomenuje jeho účel; Jednoducho opíše postup zhotovenia vybraných výrobkov*. Žoldošová (2016) píše, že dieťa sa pod vedením učiteľky naučí, spozná rôzne typy postupov, nákresov alebo sa naučí samostatne koncipovať vlastné postupy. Je dôležité, aby učiteľka viedla deti k porozumeniu a práci s rôznymi druhmi návodov, či postupov. Žoldošová (2016) ďalej poukazuje na to, že dôležité je viesť deti k pochopeniu pokynov, ktoré dostanú. Môže ísť o pokyny rôzneho typu – kreslené, vytlačené, demonštračne znázornené alebo pokyny z presne stanovenej schémy. K tomu, aby dieťa pochopilo zadanie, je potrebné rozvíjať jeho kognitívne spôsobilosti. Na základe nich je schopné pochopiť aj návrh postupu, podľa ktorého má postupovať pri skladaní papiera. Učiteľka môže jednotlivé kroky pri postupe skladania priamo demonštrovať a dieťa skladá spolu s ňou. Ako uvádza Held (2001) „*metodika je stále veľmi jednoduchá: napodobňovanie učiteľa a vlastné skúsenosti*“. Znamená to, že používanie a využívanie návodu pri skladaní papiera pozoruje dieťa najskôr u učiteľky. Jej slovné komentovanie vlastnej činnosti (čo robím, prečo to robím) je pre dieťa dôležitým momentom k uvedomeniu si spojitosti kroku z návodu s konkrétnym pracovným krokom. Náročnejšie pre dieťa je neskôr skladať výrobok iba na základe vlastného „čítania“ nákresu. Žoldošová (2016) ďalej hovorí, že je potrebné, aby dieťa rozumelo významu postupov, návodov, ktoré mu poskytneme pred konkrétnou činnosťou. Dieťa, ktoré pochopí postup či predložený návod, následne začne podľa neho pracovať. Rozvíjajú sa tým aj *užívateľské zručnosti*, ktoré sú okrem bezpečnej manipulácie s pomôckami, potrebné pre bežný život. Nadobudnuté poznatky a zručnosti „čítania“ návodov na skladanie papiera napomôžu k porozumeniu návodov pri rôznych

výrobkoch v bežnom živote. Za náročnejšie považujeme konštruovanie z papiera, ktoré uvádza Žoldošová (2016) – ide o návrhy detí a tvorbu mostov, či experimentovanie pri zoznamovaní sa s vlastnosťami papiera. Vďaka manipulácii s rôznymi materiálmi sa dieťa zoznamuje s vlastnosťami materiálov. Papier rôznej hrúbky, ktorý učiteľka dáva deťom k dispozícii, vedie deti k jeho poznávaniu, porovnávaniu. Deti získavajú praktické skúsenosti s manipuláciou s rôznymi papiermi. Učiteľka necháva deťom možnosť výberu veľkosti a druhu papiera na skladanie podľa náčrtu. Tradičnými námetmi na skladanie z papiera sú vejár, pohárik, čiapka. Pokusom a omylom dieťa zisťuje, do akej miery je konkrétny papier vhodný na výrobu určitého predmetu. Dieťa tak dosahuje VŠ *Vhodne využíva či spracúva materiály pri modelovaní objektov*.

Ďalšou požiadavkou pri skladaní papiera je presnosť. Výsledný produkt sa podarí úspešne poskladať len vtedy, ak sú presne preložené a dotlačené jednotlivé preloženia papiera. U detí sa očakávaním presnosti pri skladaní papiera podporuje trpezlivosť, schopnosť sústrediť sa na činnosť, dokončiť činnosť a pod. Uvedené osobnostné predpoklady súvisia so školskou pripravenosťou. Sú súčasťou VO *Človek a spoločnosť – VŠ Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností; Dokončuje individuálnu činnosť*.

So skladaním papiera súvisí aj VO *Matematika a práca s informáciami*. Pri skladaní papiera deti získavajú množstvo poznatkov z oblasti matematiky. Šimčíková (2016) zaraďuje skladanie papiera medzi spôsoby na spoznávanie matematických pojmov. Pri skladaní papiera podľa schémy sa u detí rozvíja priestorová orientácia. Pokyny, ktoré deti dostanú, či už slovné alebo pomocou nákresu, ich nútia rozlišovať slovné spojenia hore, dolu, vpravo, vľavo, v rohu, v strede. Slezáková a Šubrtová (2015) približujú metódu profesora Hejného, pri ktorej je tiež možné uplatniť skladanie papiera. Dieťa si prostredníctvom strihania geometrických tvarov a skladania papiera utvára základy geometrie. Dieťa môže skladaním papiera modelovať niektoré geometrické útvary: štvorec, obdĺžnik, trojuholník (VŠ *Približne nakreslí štvorec, obdĺžnik, trojuholník*). Preložením a správnym dotlačením papiera dieťa môže vytvárať rovnú čiaru - VŠ *Nakreslí, rozlíši, vymodeluje a pomenuje rovnú čiaru*. Výberom rôznych formátov papiera učiteľka vytvára situácie vhodné na porovnávanie predmetov podľa veľkosti, čo možno tiež považovať za plnenie VŠ zo vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami - VŠ Odhadom a meraním porovná dva predmety podľa veľkosti*. Zároveň si dieťa rozvíja logiku, trpezlivosť, fantáziu i jemnú motoriku. Je vhodné, ak sa jednotlivé vzdelávacie oblasti vzájomne integrujú. Skladanie papiera tak nemusíme striktné radiť do užívateľských zručností súvisiacimi iba so svetom práce. Samotné návody na vytvorenie produktu sú bohaté na upevňovanie ďalších matematických schopností. Jednotlivé kroky návodu môžu byť označované bodkami, neskôr číslicami. Dieťa je nútené orientovať sa v usporiadanom rade čísiel – VŠ *V usporiadanom rade určí objekt na základe slov prvý, druhý, tretí...* Podmienkou na plnenie uvedených VŠ je komunikovanie učiteľky

s deťmi, jej slovné komentovanie činnosti alebo hotového produktu. Učiteľka kladie otázky v oblasti, ktorej sa prioritne venuje pred, počas alebo po skončení činnosti: *Ktorý krok teraz robíš? Ktorá čiapka je väčšia? Ako zistíme, že je väčšia? Aký tvar sme teraz vytvorili? Koľko strán má tento tvar? Koľko rohov má tvar? a pod.* O skladaní papiera píše aj Minns (2016) vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra v podoblasti Výtvarná výchova*. Cieľom tejto oblasti je, aby si deti prostredníctvom trojrozmerných zostáv rozvíjali zmysel a pamäť pre tvar v priestore a priestorové videnie. Dotváranie poskladaných tvarov vytvára priestor na rozvoj fantázie a tvorivosti. Pri plnení VŠ z podoblasti Výtvarná výchova je dôležitým momentom úvodná motivácia zo strany učiteľa a následne samostatná činnosť detí s podporou učiteľky napr. doplnením ďalšieho materiálu, pomôcok, alebo pomocou otázok: *Na čo sa tento tvar podobá? Čo vytvoríme? Navrhni ďalšie možné produkty.* Od učiteľa sa v tomto prípade neočakáva rigidné trvanie na presnosti produktu. Platí, že dôležitejšia ako produkt, je samotná činnosť dieťaťa. Vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* môžeme v rámci reprodukcie príbehu využiť skladanie papiera aj s vytváraním vlastných návodov, čo predpokladá vyššie kognitívne nároky na dieťa. „Čítanie“ návodu, ktorý je tvorený piktogramami, môžeme pokladať za prostriedok vhodný na rozvoj čitateľskej gramotnosti.

V MŠ je vhodné zaraďovať skladanie papiera s jednoduchými motívmi. Ideálnym stavom je, ak deti poznajú význam poskladaného tvaru a možnosti jeho praktického využitia, úžitku. Kožuchová (2001) konštatuje, že motívy, ktoré deťom predkladáme, „určujú dynamiku pohybu a množstvo energie, ktorú je subjekt pripravený vynaložiť“. Čím atraktívnejší motív na skladanie, tým viac času a energie deti pri skladaní papiera vynaložia. Pred samotným skladaním papiera učiteľka navodzuje situáciu. Môže myslenie detí orientovať na produkt pomocou zmyslovej stimulácie v podobe ukážky predmetu. K pohybovej stimulácii využíva metódy tvorivej dramatiky, ktorá zároveň môže slúžiť na precvičenie jemnej motoriky. Deti pred samotným skladaním napodobňujú: ako pijeme z hrnčeka, ako sa ovievame vejárom, ako sa pohybuje mačka. Súčasťou prípravnej fázy je rozhovor o výslednom produkte.

Pri skladaní z papiera je potrebné venovať pozornosť nielen postupu pri skladaní, ale dodržať aj jednotlivé metodické princípy:

- učiteľka vysvetlí deťom význam nových slov, ktoré sa spájajú so skladaním papiera (prehnúť papier, horná hrana papiera, dotlačenie prstom v ohybe, pritlačenie prstom po celej dĺžke papiera a pod.);
- učiteľka vysvetlí a predvedie deťom význam piktogramov (znakov) potrebných na skladanie (prerušovaná čiara znamená ohyb papiera, šípka naznačuje smer preloženia papiera, nožnice znamenajú odstrihnúť a pod.) resp. spolu s deťmi vytvorí piktogramy, ktoré budú pri skladaní papiera spoločne používať, a to aj v prípade, ak si budú deti samy zaznamenávať postup;
- učiteľka zdôrazní nutnosť dodržiavať poradie jednotlivých krokov (podľa počtu bodiek, neskôr môže pridať číslice);

- pri skladaní dôsledne kontrolovať presnosť skladania a prítlak papiera;
- podľa zásady postupnosti učiteľka volí v úvode jednoduché skladačky (s dvomi pracovnými krokmi, s tromi pracovnými krokmi, atď.);
- podľa zásady postupnosti zvyšuje náročnosť úkonov pri skladaní (jednoduché zloženie papiera na polovicu až po potiahnutie, vytiahnutie, prevrátenie a pod.);
- po zvládnutí techniky skladania papiera možno začať kombinovať skladanie aj s ďalšími manipulačnými technikami - prilepovaním ďalších častí výrobku, či strihaním;
- využívať aj opačný pracovný postup: od poskladaného výrobku k tvorbe pracovného návodu, najmä u detí na vyššej výkonovej úrovni;
- spolu s deťmi navrhovať vlastné produkty (stojace stromčeky, zvieratká, rozprávkové domy a pod.).

Skladanie papiera a jeho miesto v procese diagnostikovania dieťaťa

Samotný proces skladania papiera možno využiť v rámci pedagogickej diagnostiky. Podobne ako pri kresbe je možné diagnostikovať mnohé oblasti osobnosti dieťaťa. Metódou pozorovania je možné sledovať u dieťaťa úroveň jemnej motoriky, orientácie v priestore, spoznávanie tvarov či farieb, ale aj niektoré kognitívne procesy, užívateľské zručnosti, vôľové vlastnosti a pod. Stanovenie jednoznačných indikátorov, ktoré bude učiteľka pri skladaní papiera u dieťaťa identifikovať, si vyžaduje jej metodickú pripravenosť. Učiteľka si počas pozorovania dieťaťa pri skladaní papiera môže odpovedať na tieto evalvačné otázky: *Zapája sa do činnosti, ktorej obsahom je skladanie papiera? Rozumie pojmom hore, dolu, vpravo, vľavo? Aké motívy uprednostňuje? Zaujme kritický postoj k nevhodne zvolenému druhu materiálu? Ktoré kroky mu robia problém? Dokončí začatý produkt? Ako drží a manipuluje s nožnicami? Zdôvodňuje postupy svojej činnosti? Spozná nesprávne otočený predmet? Dodržiava postupnosť krokov?* Odpovede na tieto, ale aj ďalšie otázky, by mohli mať pre učiteľku spätňoväzbový význam. Prostredníctvom nich môže učiteľka priebežne ovplyvňovať ďalší učebný proces (Pupala, Kaščák, 2016). Činnosť skladanie papiera nám môže poslúžiť ako prvotný signál k ďalšiemu cieľenému pozorovaniu dieťaťa. Pomocou tejto činnosti môže tiež veľmi cielene pozorovať dopredu dané indikátory. Zámerným pozorovaním aktivity a činnosti dieťaťa možno overovať dosiahnutie/nedosiahnutie cieľa. Výsledky procesualnej diagnostiky pri skladaní papiera slúžia učiteľom na plánovanie ďalších aktivít.

Záver

Potenciál jednoduchej činnosti, akou je skladanie papiera, je obrovský. Dostupnosť materiálu (papier) umožňuje zaraďovanie skladania papiera počas celej organizácie dňa v materskej škole. Na tomto mieste však chceme zdôrazniť potrebu variability a striedania ponúkaných činností deťom predškolského veku. Nadmerné orientovanie sa učiteľa na zaraďovanie jednotlivých činností by vytvorilo nekompletný priestor pre

optimálny vývin dieťaťa. V našom príspevku sme preto ale skôr poukázať na jeho potenciál pri dosahovaní nie- nechceli príliš zvýrazňovať význam skladania papiera, ktorých výkonových štandardov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HELD, Ľ., 2001. Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a primárna pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-585-7, s. 347-361.
- KOŽUCHOVÁ, M., 2001. Elementárna technická výchova detí predškolského a mladšieho veku. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a primárna pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-585-7, s. 401-423.
- MINNS, A., 2016. *Výtvarná výchova: metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-181-8.
- PUPALA, B. a O. KAŠČÁK, 2016. *Evaluácia v materskej škole*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-179-5.
- SLEZÁKOVÁ, J. a E. ŠUBRTOVÁ, 2015. [online]. *Matematika všemi smysly aneb Hejného metoda v MŠ*. Praha : BOFTISK, [cit. 04.10.2018]. Dostupné z: https://www.h-mat.cz/sites/default/files/kestazeni/Brozura_Hejného_metoda-web.pdf
- ŠIMČIKOVÁ, E., 2016. *Matematika a práca s informáciami: metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-176-4.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách., 2016. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- ŽOLDOŠOVÁ, K., 2016. *Človek a svet práce: metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-174-0.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. a M. MINÁRECHOVÁ, 2015. *Výskumne ladená teória technického vzdelávania v materských školách*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. ISBN 978-80-8082-855-4.

Summary: The article focuses on paper folding in a kindergarten. This activity used to be a part of traditional activities used in kindergarten. Recently paper folding has become less attractive because of new art techniques and materials. The article presents ways how to implement paper folding into educational process of a kindergarten depending on achievement of a performance standard from the State educational program for pre-primary education. It also partially suggests ways how to use it in pedagogical diagnostics.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Pripravujeme monotematické čísla časopisu Pedagogické rozhľady, ktorých obsah bude zameraný na:

- základné školy (číslo 2018/4)
- stredné školy (číslo 2018/5)

Privítame príspevky, ktoré sú orientované na **riadenie a manažment** daného typu škôl alebo príspevky venované **inováciám**, ktoré realizujete v rámci svojej pedagogickej praxe.

Ponúkame Vám možnosť publikovať svoje skúsenosti z **inkluzívneho vzdelávania** v príslušnom type školy, radi uverejníme **výtahy z úspešných atestačných prác a záverečných prác** funkčného príp. špecializačného vzdelávania.

Rozsah príspevku je 6 – 12 normostrán v textovom editore (MS Word, LibreOffice, obrázky vo formáte jpeg, jpg).

Termín uzávierky jednotlivých čísel je:

- Číslo 2018/4 – 15.10.2018
- Číslo 2018/5 – 31.10.2018

Adresa na doručenie príspevkov:

viera.stankovicova@mpc-edu.sk

marian.valent@mpc-edu.sk

VYUŽITIE INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIEĽA PRI ROZVOJI VÝTVARNÉHO PREJAVU 5 – 6 ROČNÝCH DETÍ VÝŤAH Z ATESTAČNEJ PRÁCE

Andrea Maslíková, Materská škola, Oslobodenia 2, Slovenská Ľupča

Za odbornou-metodický problém som si zvolila rozvíjanie detského výtvarného prejavu u 5 – 6 ročných detí prostredníctvom interpretácie výtvarného diela zameraného na rozvoj výtvarných vyjadrovacích schopností detí. Mojou snahou je podporiť a zvýšiť záujem detí o výtvarnú činnosť ako možnosť detí na sebaujadrovanie vlastných vnemov, pocitov a predstáv. Zámerom je aj podporovať a kvalitatívne ovplyvňovať úroveň tvorivých schopností u detí, pretože výtvarnú činnosť považujem za proces, ktorý v sebe spája emocionálnu i racionálnu zložku. Výtvarná činnosť je zároveň jednou z najčastejšie využívaných možností v samotnej práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní. Výtvarné prostriedky, ktoré dieťa uplatňuje vo svojom výtvarnom vyjadrovaní, rozvíjajú kognitívne i nonkognitívne procesy, a tak vedú k utváraniu celistvého obrazu chápania, skúmania a poznávania sveta. V tomto školskom roku mám v triede deti, ktoré majú problém vyjadrovať vlastné myšlienky, pocity a fantáziu výtvarnou formou. Nevedia uplatniť výtvarný jazyk, výtvarné techniky a hodnotiace myslenie pri konkrétnych výtvarných činnostiach. Nevyhľadávajú možnosti spontánneho kreslenia, odmietajú výtvarné vyjadrovanie, pretože majú pocit, že sa im práca nepodarí. Nedokážu sa adekvátne vyjadriť k priebehu svojej tvorby a obsahu výtvarnej práce. Chcela by som podporiť deti, ktoré majú v tejto oblasti ťažkosti, lebo to vnímam ako dôležité pre ich ďalší rozvoj.

Detský výtvarný prejav

Detský výtvarný prejav je viazaný na systém symbolov, ktorý deti objavujú a prostredníctvom čoho sa vyjadrujú a vytvárajú vlastné videnie sveta. Je to prejav dieťaťa prostredníctvom kreslenia, maľovania, modelovania i konštruovania. Pričom detský výtvarný prejav je viazaný na aktuálny psychický stav, štruktúru osobnosti a ontogenézu a zároveň nám podáva informácie o sociálnom prostredí. Vývojové členenie detského výtvarného prejavu na jednotlivé štádiá dáva J. Piaget do súvisu s charakteristikou vývoja myslenia. V nadväznosti na štádiá vývoja myslenia podľa J. Piageta môžeme rozdeliť aj vývoj detskej kresby do štyroch štádií ako to uvádza B. Šupšáková (2004). Sú to:

- obdobie čmáraníc (od dvoch rokov veku dieťaťa), uvádzaný aj ako obdobie bezobsažných čmáraníc,
- obdobie spontánnej obsahovej kresby (od dvoch do siedmich, resp. ôsmich rokov dieťaťa), ktorý je označovaný aj ako naivný realizmus,
- obrat k napodobňovaniu optickej podoby, v staršej literatúre uvádzaný aj ako vizuálny realizmus (od sedem, resp. osem do jedenásť, resp. dvanásť rokov),
- obdobie straty záujmu o výtvarný prejav (od jedenásť, resp. dvanásť rokov veku) (Lipnická, Ujčíková, 2012).

Dieťa začína spontánne čmárať ešte pred nástupom do materskej školy. Čmáranice majú mnoho podôb a sú

prejavom hry s grafickým nástrojom, ktorý zanecháva pre dieťa zaujímavú stopu. Postupne svojim kresbám dieťa dodáva obsah. Takéto kreslenie má pre dieťa osobitný význam nakoľko je v ňom angažované po kognitívnej aj emocionálnej stránke. Význam obsahu vlastnej kresby dieťa často mení, čím opúšťa svoju prvotnú predstavu. Dieťa sa nezaobera tým, či niečo dokáže alebo nedokáže zobraziť. Označuje tvary a prirovnáva ich k neurčitým tvarom, ktoré sa nachádzajú v prírode a v našom prostredí. Postupne dieťa kreslí vedome a jeho kresby majú už vecný obsah. Tieto kresby zobrazujú predstavy dieťaťa izolovane. Dieťa sa výtvarne vyjadruje prostredníctvom symbolom. Najčastejšie zobrazuje postavu človeka. Väčšinou samého seba. Dieťa vo veku 5 – 6 rokov kreslí postavu s trupom spredu a rukami pripojenými k trupu v rôznej výške. Trup kreslí vo forme kruhu, oválu, či trojuholníka. Znázorňuje krk, prsty i šľapy na nohách. Postava má všetky končatiny nakreslené dvoma líniami. Objavujú sa ďalšie detaily ako sú uši, klobúk, náznaky oblečenia, pre ktoré je typická priehľadnosť, gombíky. Odlišne je už kreslená ženská a mužská postava. Pohyb vo svojich kresbách naznačuje blízkosťou ruky a predmetu a chôdzu otočením nôh do profilu. Dieťa využíva zmiešaný profil, ktorý závisí od predstavivosti dieťaťa a nie reálneho zobrazenia. Dieťa spoločne s postavou zobrazuje aj prostredie. Buď využíva plošné usporiadanie, pričom jednotlivé predstavy spája do celku alebo zobrazuje predmety, akoby boli priehľadné. Dieťa sa nezaobera tým, či zobrazené predmety reálne vidieť alebo nie. Priestor vytvára dieťa tak, že na spodný okraj papiera zobrazuje predmety alebo ak považuje celý papier za priestor, predmety zobrazí z nadhľadu. Deti sa snažia naznačiť horizont pri zmenšovaní predmetov smerom dozadu. Skôr sa však v detskej kresbe stretáme s obrátenou perspektívou, teda predmety vzadu zobrazuje väčšie ako vpredu. Dieťa ďalej okrem ľudskej postavy zobrazuje zvieratá, ktoré sa odlišujú horizontálnou polohou tela a typickými znakmi ako je napríklad chvost. Hlavu nakreslí spredu so znakmi ľudskej tváre. V detskej kresbe prevláda zobrazenie dedinského domu, neskôr sa objaví aj dom s poschodiami. Kresba stromu má tiež svoje špecifiká. Najprv je to kmeň, ktorý kreslí dieťa čiarou a s konármi v pravom uhle. Neskôr konáre rozvetví. Listnatý strom zobrazí s ovocím a listami. Zobrazenie dopravných prostriedkov je veľmi obľúbené, pretože umožňuje využiť kresbu podľa predstavy, nakoľko dopravné prostriedky sú súčasťou ich bežného života. Vo svojom výtvarnom prejave sa dieťa snaží o zobrazenie deja, čo znamená, že na jednej ploche papiera znázorní niekoľko významných okamžikov. (Pondelíková, 2011)

Možnosti rozvíjania detského výtvarného prejavu u 5 – 6 ročných detí

Každé umelecké dielo k nám vysiela signály, ktoré je potrebné dekodovať. Vzniknutý artefakt sa nám prihová

ra svojím vlastným jazykom, ktorý vo výtvarnej tvorbe uplatnil autor. Prostredníctvom tohto výtvarného jazyka ako komunikačného prostriedku sú nám sprostredkované autorove myšlienky, jeho pocity a postoje, ktoré vznikali v konkrétnej historickej dobe. Práve samotné umenie je veľkým zdrojom a prostriedkom rozvíjania dieťaťa, pretože umožňuje dieťaťu sebaujavenie myšlienok, názorov, pocitov, zážitkov i samotného vkusu a zároveň aj ich zachytenie v obrazovej forme, pričom dochádza k jeho estetickému pôsobeniu. Pre dieťa predškolského veku je súčasne s osvojovaním verbálneho jazyka prirodzené osvojovanie vizuálneho jazyka. Dieťa svojím kresbám, náhodným škvrnám priradzuje tvary a na ich vyjadrenie využíva verbálny jazyk, ktorým interpretuje svoje vizuálne prejavy. Vizuálny jazyk sa dá rozvíjať vplyvom vzdelávania. (Šupšáková, 2004)

Detský výtvarný prejav je možné rozvíjať v procese samotného spoznávania umeleckého diela. Tento proces prebieha pri vnímaní – percepcii artefaktu, keď sa nám odhaľujú prvky diela a ich kvalita. S týmto procesom súvisí aj dekodovanie znakov a ich pochopenie. Toto porozumenie je procesom prijímania – recepcie. Porozumieť dielu a prijať ho je výsledkom výtvarného vzdelávania ako prostriedku rozvoja vizuálnej gramotnosti dieťaťa.

Interpretácia predstavuje konečnú fázu umeleckej komunikácie, pri ktorej sa získaná informácia rekonštruje a dotvára. Prijemca sa snaží preniknúť do obsahovej a formálnej stránky umeleckého diela. Do úvahy treba brať aj individuálnosť každého jedinca, nakoľko vnímanie každého človeka je iné, čo spôsobuje rôzne interpretácie.

Interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní

Vnímanie umeleckých diel je základom rozvoja vizuálnej gramotnosti ako bolo spomenuté vyššie. Využitie interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní umožňuje vytvárať podnetné a tvorivé prostredie pre deti. Deti sa oboznamujú s umeleckými dielami z oblasti maliarstva, sochárstva i architektúry prostredníctvom originálnych a reprodukováných diel. Navodenými situáciami zároveň deťom umožníme reagovať verbálne aj výtvarnými prostriedkami na vybrané umelecké dielo.

Na uplatnenie interpretácie umeleckého diela je možné použiť algoritmus interpretácie, ktorý vychádza z modelu výtvarného jazyka. Začína sa sprostredkovaním umeleckého diela. Podaním alebo naštudovaním informácií a základných údajov o diele. Pokračuje sa identifikáciou základných stavebných prvkov (línie, škvrny a hmoty) a ich významu. Nasleduje žánrové a druhové zaradenie diela. Tvarová, farebná, svetelná a povrchová analýza diela prejde do analýzy kompozičného princípu. V ďalších krokoch sa odzrkadľuje význam diela v celoživotnej tvorbe autora a jeho miesto v dejinách výtvarného umenia a určením úlohy prezentovaného diela. Základom správneho prístupu je určenie hlavnej výrazovej charakteristiky diela (Šupšáková, 2004). Takýto postup je skôr určený pre učiteľku, ktorá by mala mať základné vedomosti výtvarného jazyka, výtvarných techník a pri príprave výtvarnej interpretácie pre deti

by mala vhodne vybrať umelecké dielo a oboznámiť sa s jeho obsahom a tvorcom. Pre deti je potrebný jednoduchý a primeraný postup, ktorý umožní deťom porozumieť výtvarnému umeniu. Na samotný proces vnímania a „čítania“ diela deťmi nadväzuje aktívna výtvarná činnosť, ktorá prináša deťom radosť z činnosti, možnosť uplatnenia vlastnej tvorivosti. V tomto procese sa dieťa učí narábať s vyjadrovacími prostriedkami výtvarného jazyka.

Pri interpretácii výtvarného diela pre deti som postupovala v nasledujúcich krokoch:

1. Motivácia – podnet na navodenie aktivity prostredníctvom aktivizujúcich metód.
2. Oboznámenie detí s dielom – predstavenie autora a umeleckého diela.
3. Rozbor diela
 - a) obsahové hľadisko – zamerané na tvorivú činnosť autora a jeho inšpiráciu,
 - b) formálne hľadisko – zamerané na oboznamovanie sa s výtvarným jazykom, technikou a druhom výtvarného diela,
 - c) funkcia diela – účel diela.
4. Výtvarná interpretácia diela – výtvarná činnosť s využitím rôznych výtvarných techník. (Minns, 2016)

Počas samotnej interpretácie umeleckých diel deťmi bolo nevyhnutné vytvoriť postup podľa ktorého budú deti „čítať“ umelecké dielo. Nejde o metodický postup, o ktorý sa opiera pri rozbere učiteľka, pretože nestačilo deťom klásť iba pripravené otázky. Pri väčšom počte otázok deti veľmi rýchlo strácali pozornosť. Bolo nevyhnutné vytvoriť návod, aby mohli deti sami kontrolovať a aktívnejšie sa zúčastňovať rozboru umeleckého diela. Pomohla som si symbolickými znakmi, ktoré predstavovali stavebné a výrazové prvky výtvarného jazyka. Zámerne som nevyužila všetky prvky ale iba tie, ktoré boli pre deti vo veku 5 – 6 rokov najčitateľnejšie. Hravá činnosť v rámci výtvarnej interpretácie s výtvarnými prvkami a kompozíciou viedla u detí k schopnosti tieto prvky neskôr rozoznávať a identifikovať. Takže deti sa prostredníctvom využitia návodu na „čítanie“ umeleckého diela, ktorý mali pripnutý na magnetickej tabuli nenásilnou formou zoznamovali s výtvarným jazykom, ktorý následne uplatňovali v samotnej výtvarnej činnosti prostredníctvom riešenia zadaného výtvarného problému.

Metódy vhodné na rozvíjanie výtvarného prejavu 5 - 6 ročného dieťaťa prostredníctvom interpretácie umeleckého diela

Zámerom výtvarnej interpretácie je dosiahnuť vo výtvarnej činnosti kreatívne stimuly. Vybrané umelecké dielo je zdrojom a inšpiráciou k tvorivému procesu detí ako základnej pedagogickej hodnote.

Zmysel a hodnoty procesu výtvarnej interpretácie určuje:

- reflexívnosť, procesualnosť a manipulatívnosť;
- vytváranie očakávaní a ich naplnenie;
- citová zainteresovanosť a zážitok;
- rozvíjanie vizuálnej pamäti a predstavivosti;
- autentickosť výtvarnej výpovede;
- prelínanie vizuálneho a haptického princípu;
- odhaľovanie a inovácia vizuálnych štruktúr;

- splývajúce recepcie a výtvarnej tvorivosti;
- konfrontácia výtvarného diela a vlastnej práce;
- možnosť verbálnej interpretácie v nadväznosti na interpretáciu vizuálnu. (Gero, Tropp, 2000, s. 115).

Vzhľadom na vek detí materskej školy pri práci s umeleckým dielom využívame interpretáciu verbálnu a vizuálnu.

Prvým spôsobom je verbálna interpretácia, ktorá smeruje od slovného opisu k výkladovej interpretácii. Metódy verbálnej interpretácie sú zamerané na teoretické poznatky o výtvarnom diele. Zaráďujeme sem prednášku, výklad, diskusiu, či besedu o umení (Garajová, Pondelíková, 2010). Vyberáme najvhodnejšiu metódu pre danú vekovú skupinu.

Druhým spôsobom je stvárňujúca alebo realizačná interpretácia. Táto vizuálna interpretácia sa realizuje prostredníctvom tvorivých výtvarných činností. Realizačná interpretácia podnecuje zážitkovú sféru, a tým tvorí základ a východiská naplnenia zmyslu slovnej interpretácie, ktorá je podporená aktívnou formou percepcie a reflexie (Gero, Tropp, 2000, s. 72). Metódy vizuálnej interpretácie sa môžu realizovať voľným napodobovaním umeleckého diela, kópiou, dotváraním a ozvlášťňovaním umeleckého diela. Na takúto interpretáciu môžu nadväzovať postupy výtvarnej parafrázy s voľným vyjadrením novým spôsobom a reinterpretáciou. Sú to metódy, ktoré tvorivým spôsobom podporujú získavanie, spracovanie a zhodnocovanie nových vizuálnych podnetov (Gero, Tropp, 2000).

Pri výtvarnej činnosti treba rešpektovať a akceptovať momentálny stav a vývoj dieťaťa, pretože dieťa sa sústreďuje na hlavné časti a na to, čo ho zaujalo. Pri realizácii výtvarných aktivít som využila metódu voľného napodobovania výtvarného diela, voľné dotváranie častí či výtvarnú parafrázu.

Charakteristika sledovanej vzorky, opis a metodika použitého diagnostického nástroja

V súčasnej dobe pracujem v materskej škole, ktorá je situovaná v dedinskom prostredí obce Slovenská Ľupča v heterogénnej triede s počtom detí 21. Deti sú vo veku od 4 do 6 rokov. Dievčat je v triede 11 a chlapcov 10. Z celkového počtu štrnásť detí vo veku 5 – 6 rokov som nakoniec vybrala osem detí, u ktorých som pozorovala najčastejšie odmietanie výtvarnej tvorby. Z dôvodu ochrany osobných údajov som v práci nepoužila mená detí, ale označila som ich ako Dieťa I, Dieťa II až Dieťa VIII. Výsledkami analýzy detských výtvarných produktov boli vyplnené diagnostické hárky.

- Dieťa I/5 rokov – neprejavuje záujem o spontánne kreslenie, strihanie. Za posudzované obdobie vytvorilo tri kresby, ktoré sú veľmi jednoduché. Uplatňuje minimálnu farebnosť (kreslí, vyfarbuje len jednou farbou), pričom papier otáča. Pri opise len pomenuje objekt alebo iba mlčí. Pri zadanej práci sa dlho nevie rozhodnúť, prácu odkladá na neskôr. Línie sú uzavreté. V práci sa objavujú grafické schémy (slniečko, domček) s prenášaním ľudských znakov na objekty, ktoré znázorňujú. Uplatňuje zákon kolmosti.
- Dieťa II/5 rokov – nerado kreslí, ak už niečo nakreslí, veľa o tom rozpráva. Pomenováva to, čo na obrázku nie je, len by to chcelo nakresliť. Prácu odkladá na

neskôr, málokedy sa k jej dokončeniu vráti. Za sledované obdobie vytvorilo päť prác, ale dokončilo len dve. Pri kreslení používa maximálne tri farby. Línia nie je ešte uzavretá. Využíva grafické schémy (postava, slnko, dom, cesta) s prvkami antropomorfizmu. O čom rozprávalo dieťa najviac, to aj nakreslilo ako dominantné. Objekty radí vedľa seba, uplatňuje zákon kolmosti a transparentnosť (cez oblečenie vidno telo postavy). Jednotlivé objekty zaokrúhľuje.

- Dieťa III/6 rokov – dieťa nerado kreslí a nerado opisuje, čo nakreslilo, odbočuje od otázky o obsahu a rozpráva, čo sa mu prihodilo alebo videlo cestou do materskej školy. Za sledované obdobie nakreslilo päť prác, ktoré boli aj dokončené, ale nie hneď. Dieťa sa k dokončovaniu vracalo počas celého dňa. Práce sú farebné s uplatnením celej farebnej škály. Opätovné využívanie grafických schém (postava, dom, strom.) Slnko však nenesie znaky ľudskej tváre. Všetky nakreslené objekty sú kolmé k základnej línii, pri väčšom počte nakreslených objektov sa objavuje ich deformácia, priezračnosť a sú zachytené vedľa seba.
- Dieťa IV/5 rokov – spontánne kreslí veľmi málo. Dieťa vytvorilo sedem prác, všetky s rovnakým námetom. Od práce však neodchádza, dokončí ju, ale potrebuje veľkú časovú dotáciu, nenechá sa vyrušiť. Počas tvorby nerozpráva, keď je však s prácou hotové, potrebuje dopodrobna opísať, čo vytvorilo. Línie sú uzavreté. Objavujú sa grafické schémy domu na vysokom kopci a slnka, ktoré nesie znaky ľudskej tváre. Absentuje ľudská postava. Práce sa vyznačujú veľkou farebnou škálou, motív sa opakuje. Dieťa uplatňuje zákon kolmosti (napr. aj na komíne domu), hrany však zaokrúhľuje. Kopec je vždy dominantný, ostatné objekty znázorňuje vedľa seba bez prekryvania.
- Dieťa V/5 rokov – dieťa ide kresliť len vtedy, keď vidí väčšiu skupinku detí pri kreslení alebo strihaní, či modelovaní. Potrebuje povzbudenie. Väčšinu prác mi po dokreslení venuje na pamiatku. V sledovanom období vytvorilo dieťa jedenásť prác. Práce sa vyznačujú veľkou pestrosťou, táto farebnosť však nie je reálna. Pri opise kresby nepoužíva rozvité vety. Línie nie sú dotiahnuté. Objavujú sa grafické schémy (mačka, postava, dúha, srdce), objekty nesú znaky personifikácie. Jeden objekt je vždy dominantný, ostatné sú radené vedľa seba s uplatnením kolmosti na základňu. Objavuje sa snaha vyplniť prázdny papier ornamentmi. Objekty často zaokrúhľuje.
- Dieťa VI/6 rokov – prejavuje záujem o spontánne kreslenie, čo sa prejavilo aj počtom vytvorených obrázkov. Bolo ich pätnásť za sledované obdobie. Napriek tomu často žiada o pomoc, aby učiteľka nakreslila na papier požadovaný objekt. Dieťa opisuje, čo robilo. Línie sú uzavreté, práce sú farebné. Obsahujú veľké množstvo ornamentov, ktorými dieťa vyplňa priestor. Uplatňuje grafické schémy (srdce, dúha, oblaky, postava), zvieratá znázorňuje s ľudskými znakmi, uplatňuje zveličovanie hlavného motívu, zákon kolmosti a objekty vzájomne neprekryva.
- Dieťa VII/5 rokov – dieťa veľmi rado kreslí a pri tvorbe vymýšľa príbehy. V sledovanom období vytvorilo do osemnásť spontánnych kresieb. V prácach sa objavuje to, o čom v danom období hovoríme v rámci

témy. S toho si vytvára grafické schémy. Farebnosť je pestrá, línie sú uzavreté, ale znázornené objekty sú zaokrúhľované. Uplatňuje princíp kolmosti a má snahu o vyplňanie celého formátu papiera.

- Dieťa VIII/5 rokov – v prácach sa objavuje to, čo kreslia druhé deti pri stole, alebo čo započuje, že iné deti idú nakresliť a takto sa k svojej tvorbe aj vyjadruje. V sledovanom období dieťa vytvorila dvanásť prác. Používa širokú farebnú škálu, línie sú definitívne. Znázorňuje objekty bez prekryvania so znakmi personifikácie. Uplatňuje grafické schémy, princíp kolmosti, motív často opakuje vedľa seba (hlavne kvety, oblaky), objekty zaokrúhľuje.

Metodika a priebeh realizácie súboru výtvarných vzdelávacích aktivít

Súbor vzdelávacích aktivít pozostáva z ôsmich interpretácií umeleckých diel vyúsťujúcich do výtvarných činností. Realizácia každej vzdelávacej aktivity prebiehala počas jedného týždňa, celkovo som tento projekt realizovala osem týždňov. Prehľad vzdelávacích aktivít:

Základné údaje súboru výtvarných vzdelávacích aktivít

Názov súboru výtvarných vzdelávacích aktivít: Malí umelci

Téma: Interpretácia umeleckých diel

Integrácia obsahov edukácie (hlavných aj prierezových vzdelávacích oblastí):

P. č.	Názov	Interpretované dielo
1	Jesenná krajina	Camille Pissarro – Jeseň /1894
2	Autoportrét	Pablo Picasso - Autoportréty
3	Zátišie	Paul Cézanne – Zátišie s košom /1890
4	Šaty	Gustav Klimt – Portrét Adele Bloch-Bauer I alebo Dáma v zlatom /1907
5	Čísla	Jasper Johns – Čísla vo farbe /1958-59
6	Obal najlepšej čokolády na svete	Andy Warhol – Štyri pandy /1983
7	Môj vysnívaný dom	René François Ghislain Magritte – Ríša svetiel/ 50 rokov 20 storočia
8	Madona s dieťaťom	Madona s dieťaťom a dvaja anjeli/ 1465

Hlavná oblasť – Umenie a kultúra (výtvarná);
Prierezové oblasti – Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a svet práce; Človek a spoločnosť; Človek a príroda, Zdravie a pohyb

Časové obdobie realizácie: osem týždňov

Vekové zloženie detí: 5 – 6 rokov

Výkonové štandardy: Slovné opíše umelecké dielo; Reaguje výtvarnými prostriedkami na výtvarné dielo; Reagovať výtvarnými prostriedkami na námet výtvarného diela s uplatnením rôznych výtvarných techník; Pozná základy miešania farieb; Spresňuje neurčitý tvar; Kresbou vyjadruje hlavné časti postavy; Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná; V dialógu vie vypočuť iných; Skladá priestorovú zostavu; Maľuje pastóznymi farbami; Pozná ročné obdobie; Opíše

aktuálne emócie; Uvádza príklady zdravej a nezdravej výživy; V skupine telies identifikuje kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník.

Predpokladané činnosti detí: slovná a výtvarná interpretácia, prezeranie kníh a encyklopédií, dramatičácia, manipulovanie z predmetmi, pozorovanie, voľná hra...

Dominantné produkty detí: základné vedomosti o výstavbe výtvarného jazyka, základné vedomosti o výtvarných pojmoch (autoportrét, portrét, krajinomalba, zátišie, pozadie...), oboznámenie sa s umeleckými dielami a ich autormi, vytvorenie výtvarných prác na zadané témy;

Spolupráca s inými ľuďmi a organizáciami: návšteva ateliéru miestnej výtvarníčky;

Spätná väzba, spôsoby diagnostikovania a hodnotenia: v závere každej výtvarnej činnosti vyhodnotenie aktivít. Spätná väzba prebieha voľným rozprávaním o činnostiach, ktoré deti robili počas celého týždňa. Využívanie na hodnotenie získaných poznatkov – výtvarná práca detí, sebvýjadrenie vlastných názorov k učebnému obsahu, sebvýjadrenie spoločného výtvoru a činností.

Vzdelávacia aktivita č. 4: Šaty

Téma: Čarovné vrecúško

Výkonový štandard: Slovné opísať umelecké dielo. Reagovať výtvarnými prostriedkami na námet výtvarného diela s uplatnením rôznych výtvarných techník. V skupine telies identifikuje kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník.

Úloha: Nájsi zaujímavý detail na látke šiat. S geometrických tvarov vytvor látku na šaty.

Výtvarný problém: Tvar, rytmus

Výtvarná technika: Tlač na látku

Pomôcky: Okienko s kartónu, biela plachta, plastové geometrické tvary, temperové farby, perleťové médium, trblietavý prášok, ploché štetce

Forma / organizácia: Individuálna

Umelecké dielo: Gustav Klimt: Portrét Adele Bloch-Bauer I alebo Dáma v zlatom (1907)

Interpretácia umeleckého diela

1) Motivácia: Pozrite sa deti, naše bábiky v domčeku nemajú pekné šaty. Videla som jeden obraz, kde ujo maliar namaľoval svojej modelke krásnu róbu. Pozrieme si ten obraz a potom vymyslíme, ako by sme mohli obliecť naše bábiky.

2) Oboznámenie detí s dielom: Bol jeden rakúsky maliar, ktorý sa volal Gustav Klimt (ukážeme fotografiu). Bol predstaviteľom obdobia, ktoré sa volalo secesia a inšpiroval sa prírodou, najmä rastlinami, rôznymi tvarmi a premieňal ich na ornamente. Veľmi rád maľoval dekoratívne veci. Už sme si hovorili, čo je to autoportrét a aj sme si svoje vlastné autoportréty nakreslili. Na tomto obraze maliar namaľoval portrét Adele (ukážeme obrázok). Teda nie sám seba ale ženu, ktorá mu stála ako model.

3) Rozbor diela

a. obsahové hľadisko: Kto je na obraze? Aký názov by ste vymysleli obrazu vy? Čo si asi žena na obraze myslí? Komu sa tento obraz páči? Komu nie? Prečo?

b. formálne hľadisko: Čo si myslíte, o aký druh výtvar-

ného diela ide? Ako na vás obraz pôsobí? Aké farby použil? Pôsobí obraz svetlo alebo tmavo? Aké tvary nájdete na obraze? Ako zoradil tvary vedľa seba? Čo je na obraze najdôležitejšie (dominantné)?

c. **funkcia diela:** Prečo maliar namaľoval takýto obraz?

4) Výtvarná interpretácia diela: Zväčšime prezentované dielo na interaktívnej tabuli. Deti pomocou vyrezaného okienka - hľadáča objavujú jednotlivé tvary, farby a kompozíciu na šatách. Na pripravené biele plátno deti otláčajú plastové geometrické tvary, na ktoré nanesú farbu. Otláčané tvary radia za sebou. Po zaschnutí práce dekorujú a dotvárajú ornamente.

Z vytvorenej potlačenej látky spravia šaty pre bábiky. Vo štvrtej verbálnej interpretácii sa deti oboznámia s umelcom a jeho umeleckým dielom. Nachádzajú rozdiel v pojmoch portrét a autoportrét. Okrajovo sa oboznámia s pojmom secesia. V stvárňujúcej fáze interpretácie je úlohou detí vyhľadať zaujímavé detaily a uplatniť svoju tvorivosť v návrhu vlastnej látky. Výtvarný problém, ktorý deti riešia, je tvar a rytmus. Integrujem v danej vzdelávacej aktivite spoznávanie geometrických tvarov.

Reflexia k vzdelávacej aktivite č. 4: Šaty

Pri realizácii interpretácie výtvarného diela deti hneď, keď obraz uvideli, začali pomenovávať: „To je autoportrét“. Boli radi, že môžu použiť už známy pojem, preto som im vysvetlila rozdiel medzi autoportrétom a portrétom. Zaujímalo ich, či žena na obraze skutočne existovala alebo si ju maliar vymyslel. Skôr ako som im povedala, ako sa umelecké dielo nazýva, začali deti vymýšľať názov pre daný obraz. Napríklad: Zlatá žena; Portrét; Slnčná žena. Dievčatám sa obraz veľmi páčil, pretože

žena mala zlaté a žiarivé šaty, mysleli si, že sa chce páčiť. Chlapci povedali len, že je pekný. Obraz pôsobil na deti slnečno, žiarivo, svetlo, preto lebo maliar použil svetlé farby. Deti pomenovali geometrické tvary, ale objavili aj kvietky. Ústredný motív obrazu vnímali deti rôzne. Pre dievčatá to boli šaty a pre chlapcov žena. Pri realizácii diela sa prvýkrát deti stretli z okienkom – hľadáčikom. Bola to činnosť, ktorá ich zaujala a veľmi bavila. Deti vykrikovali, aké tvary našli, akú farbu našli. Pýtali sa, v ktorej časti šiat to našli. Deti si mohli geometrické tvary vybrať podľa seba. Na farebnej interpretácii tiež uplatnili svoj výber. Niektoré deti mali problém s uplatnením rytmu pri otláčaní geometrických tvarov. Pri vyhodnocovaní prvej časti výtvarnej práce sme si opísali použité tvary, uplatnené farby, porovnali s umeleckým dielom. Deti zhodnotili, či dodržali základný pokyn uplatnenia rytmu. Prejavilo sa to napríklad tak, že deti, ktorým sa nepodarilo dodržať rytmus alebo si to mysleli, sa to potom snažili opraviť v druhej dekoračnej časti výtvarnej činnosti. Bolo zaujímavé sledovať deti, ako si do toho vzájomne hovorili, pozorovali, kto čo otláča a oznamovali si, aké farby použili. Keď vyschli vyzdobené kúsky plátna, deti ich spontánne začali skladať do celku, ako keby vytvorili šaty z obrazu. Hľadali podobné farebné tvary. Vytvorenú kompozíciu šiat doplnili o tvár a ruku. Potom ju odfotografovali, výsledok je na obrázku 1. V závere činnosti sme obliekli bábiky, s ktorými sa dievčatá hrali v drevenou domčeku.

Vzdelávacia aktivita č. 6: Obal najlepšej čokolády na svete

Téma: Mikulášske prevkapanie v čižmičke



Obrázok 1: Kompozícia šiat vytvorená z vyzdobených kúskov plátna

Výkonový štandard: Slovné opísať umelecké dielo. Reagovať výtvarnými prostriedkami na výtvarné dielo. V dialógu vie vypočúť iných.

Úloha: Námet na obal čokolády

Výtvarný problém: Farba

Výtvarná technika: Kresba

Pomôcky: Výkres A4, fixka, kopírka, farbičky, rôzne obaly sladkostí

Forma / organizácia: Individuálna

Umelecké dielo: Andy Warhol: Štyri pandy (1983)

Interpretácia umeleckého diela

1) Motivácia: Dnes do rána chodil Mikuláš. Čo ste si našli v čižmičkách? Ktorá sladkosť vám najviac chutila. Predstavte si, že ste vo veľkej fabrike na výrobu sladkostí. Prúdom tečie tmavá čokoláda, vzduch vonia karamelom. Na váhach sa hojdajú červené jahody. Po schodoch cupkajú farebné cukríky. Čo tam ešte je? Všetky suroviny sa spoločne stretnú vo veľikánskej nádobe, kde sa vytvorí najlepšia čokoláda na svete. Do obchodu však ísť nemôže, pretože ju musíme najprv zabaliť. Ako by mohol vyzeráť taký obal na najlepšiu čokoládu na svete?

2) Oboznámenie detí s dielom: Už sme si predstavili viacerých svetoznámych maliarov, každý z nich predstavoval inú umeleckú skupinu a dobu. Tento ujo maliar, ktorý žil v Amerike, patrí k umeleckej skupine pop artu. Volal sa Andy Warhol (fotografia) a jeho rodičia pochádzali zo Slovenska. U nás má aj svoju galériu. Stal sa známym tým, že vytváral rôzne návrhy na obaly potravín. Kreslil a farebne menil fotografie známych ľudí, predmety, hračky a rôzne zvieratá ako napríklad tento obraz z pandami (obrázok).

3) Rozbor diela – prostredníctvom pripravených otázok pre deti

a. **obsahové hľadisko:** Čo je na obraze? Čo vás najviac zaujalo na obraze? Komu sa páči takýto obrázok? Komu nie? Prečo?

b. **formálne hľadisko:** Čo si myslíte ako vytvoril tento obraz? Aké farby použil na obraze? Sú farby jasné alebo tmavé? Vidieť, ako ťahal štetcom? Kde je umiestnený motív na ploche obrazu? Aké je pozadie obrazu?

c. **funkcia diela:** Čo si myslíte, pre koho obraz namaľoval?

4) Výtvarná interpretácia diela: Deti navrhnu postavu, predmet, rastlinu ..., ktorá by predstavovala maskota pre najlepšiu čokoládu na svete. Svoj návrh nakreslia na výkres jednoduchou kresbou. Učiteľka prekopíruje detské práce. Následne deti vyfarbujú farbičkami každý obrázok, pričom menia farbu pozadia a jednotlivé časti obrázku vždy inou farbou. Po skončení predstavia svoj návrh na obal najlepšej čokolády na svete.

V prvej časti šiestej verbálnej interpretácie sa deti oboznámia s umelcom a jeho umeleckým dielom. Okrajovo sa oboznámia s pojmom pop art. Vysvetľujú, čo znamená pozadie na obrazoch. V stvárnajúcej fáze interpretácie je úlohou detí navrhnuť a nakresliť jednoduchý objekt, ktorý pomocou kopírovania rozmnožíme a vytvoríme tak pre deti omaľovánku. Výtvarný problém, ktorý deti riešia, je farba.

Reflexia k vzdelávacej aktivite č. 6: Obal najlepšej čo-

kolády na svete

V úvodnej fáze deti rozprávali, ktoré sladkosti dostali na Mikuláša a čo majú najradšej. Spoločne sme si prezreli obaly, ktoré som im priniesla. Upriamila som im pozornosť na obrázky na obaloch. Po krátkej rozprávke o výrobe najlepšej čokolády na svete mali deti vymyslieť, čo by mohlo byť na obale čokolády nakreslené, aby sa nám zapáčil. Deti svoje návrhy kreslili obyčajnou ceruzkou. Niektorým deťom bolo potrebné ponechať dostatok času, aby si mohli svoj obrázok vyskúšať aj niekoľkokrát. Po tejto prípravnej činnosti som deťom predstavila nového maliara a jeho obraz. Deti si hneď na začiatku všimli, že posledná panda má inú farbu ako predchádzajúce tri. Obraz maliar vytvoril podľa detí tak, že si to nakopíroval. Farby sa deťom páčili. Identifikovali ich ako jasné a syté tóny. Pomenovali ich. Jeden z chlapcov porovnal obraz s pandami s obrazom s číslami, ktorý sme mali umiestnený na magnetickej tabuľke v triede a všimol si, že na tomto diele sa nemiešajú navzájom žiadne farby, ako to bolo pri číslach. Povedali sme si, že motívom obrazu je panda a vždy je umiestnená v strede vyznačeného obdĺžnika. Za pandou je pozadie, ktoré aj deti potom vyfarbovali jednou zvolenou farbou. Potom nasledovala časť prípravy obrázkov pre deti zoskenovaním a **upravením na formát výkresu A4, ktorý som v počítači rozdelila na štyri rovnaké časti. Táto časť je náročnejšia pre učiteľku, preto som ju realizovala v popoludňajších hodinách, pričom deti sledovali postup prípravy. Deti pripravenú prácu chápali ako omaľovánku a všetkým sa páčilo, že si vytvorili vlastnú omaľovánku.** Opätovne sme sa vrátili k pôvodnému zámeru návrhu na obal najlepšej čokolády na svete. Deti uplatnili svoju fantáziu a keď prezentovali svoje obrázky, presviedčali o zvolení svojho návrhu.

„Vyberte môj návrh, lebo moja čokoláda“

Dieťa I: „ ... je aj čokoláda Mačacie jazyčky a ja mám mačičky rada“;

Dieťa II: „ ... keď ju zjete budete múdry ako sova, ktorú som nakreslil“;

Dieťa III: „ ... aj s levom je čokoláda, ale môj je iný. Keď budete mať moju čokoládu budete silný ako lev.“;

Dieťa IV: „ ... je voňavá ako kvietky na lúke“;

Dieťa V: „ ... keď ju zjem, budem mať raketovú rýchlosť“;

Dieťa VI: „ ... mne sa robot kreslil dobre, ani som nevedel, že to dokážem. Chcel by som v obchode nájsť robotovú čokoládu.“;

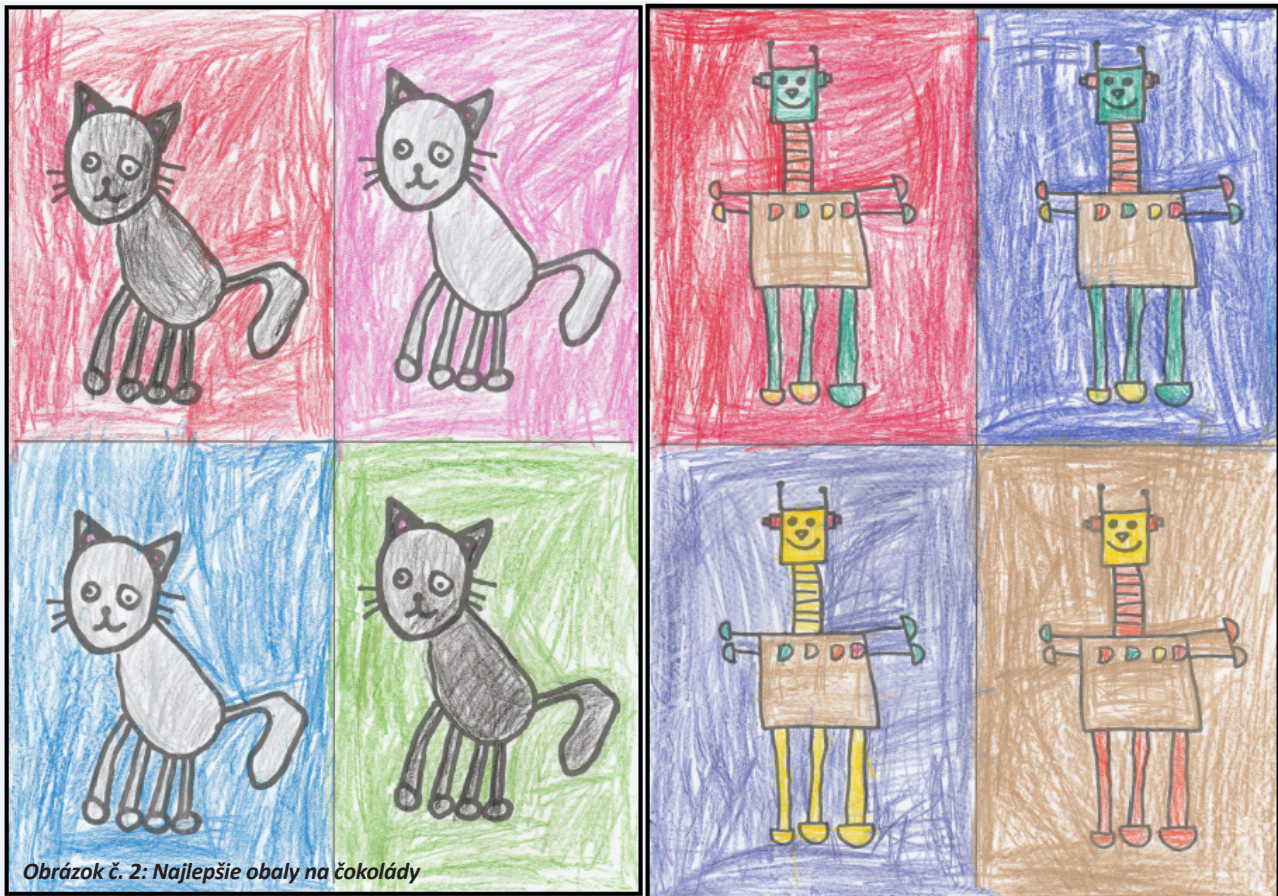
Dieťa VII: „ je sladká“;

Dieťa VIII: „ ... ja som nakreslila vtáčika. Prečo by sme mali vybrať tvoj návrh? Lebo sa mi podaril.“

Deťom som povedala, že sa mi páčia všetky návrhy, ktoré spravili a že by som si vybrala každý deň inú čokoládku a potešila sa pekným obalom a chutnou čokoládou. Ukážky výsledných prác detí z tejto aktivity sa nachádzajú na obrázku č. 2.

Záznam, vyhodnotenie a interpretácia výstupných zistení pedagogického pozorovania

Po ukončení realizácie súboru výtvarných vzdelávacích aktivít, som realizovala opätovný rozbor detských prác, ktoré vznikali počas hier a hrových činností detí s doplnenými sledovanými položkami záujmu o výtvarnú



Obrázok č. 2: Najlepšie obaly na čokolády

činnosť a opis obsahu kresby. Tieto zistenia som opäť zaznamenala v diagnostickom hárku, ktorý je totožný so vstupným hárkom.

- Dieťa I/5 rokov – u pozorovaného dieťaťa pretrváva väčší nezáujem o spontánne kreslenie, ale viac sa prejavil záujem o modelovanie a konštruovanie, pretože svoj vysnívaný dom s Lega stavebníc staval ešte ďalšie dva týždne. Napriek tomu počas sledovaných štrnástich dní vytvoril päť kresieb. Ďaleko viac rozprával o ich obsahu, pretože sa na nich objavili viaceré predmety, ktoré predtým neznázorňoval. Objavila sa priehľadnosť pri ľudskej postave a zobrazovanie predmetov vedľa seba, ktoré pred tým nebolo. Zväčšil sa aj počet farieb. Ostatné znaky, ktoré boli prítomné, pretrvávajú.
- Dieťa II/5 rokov – dieťa obrázok, ktorý začne spontánne kresliť, už dokončí. Nezobrazuje veľa predmetov, ale línie začali byť plynulé a uzavreté, stratilo sa zaokrúhľovanie rohov, jednotlivé predmety majú primeranú veľkosť. Vedľa domčeku nakreslí primerane veľký kvet, čo zodpovedá realite. V posudzovaných kresbách sa stratila priehľadnosť nakoľko v časovom úseku dvoch týždňov vôbec nezobrazovalo ľudskú postavu a dom aj auto boli nakreslené bez tejto transparentnosti. Dieťa sa začína snažiť o zobrazovanie priestoru a začína používať celú základnú farebnú škálu. Ostatné znaky pretrvávajú.
- Dieťa III/6 rokov – v sledovanom období dieťa nakreslilo štyri práce, takže sa jeho záujem zvýšil. Dieťa skúšalo viaceré výtvarné techniky, ktoré sme predtým robili spoločne vo výtvarných prácach. Najviac sa mu páčila frotáž. Práce, ktoré dieťa začalo spontánne kresliť aj dokončilo bez prerušovania s tým, že viac

popisovalo, čo robí a ako to robí. Zobrazované objekty stratili priehľadnosť a línia sa uzavrela. Ostatné znaky ostali nezmenené.

- Dieťa IV/5 rokov – v sledovanom čase dieťa vytvorilo päť spontánnych kresieb, takže sa dá konštatovať, že sa zvýšil jeho záujem o túto činnosť. V detskej práci sa začala objavovať ľudská postava s prvkami priehľadnosti a dieťa upustilo od zaokrúhľovania znázorňovaných objektov. Ostatné prvky ostali v prácach zachované.
- Dieťa V/5 rokov – dieťa neupustilo od zaužívaných postupov vo svojom výtvarnom prejave. Naďalej potrebuje motiváciu k začiatkovej tvorbe, ale už je s výsledkom spokojnejšie a o obsahu kresieb rozpráva obširnejšie. Línie sa stali dotiahnutými a uzavretými, neopravuje ich ani negumuje a objekty v sledovanom období prestalo dieťa zaokrúhľovať. Začína sa objavovať snaha o zobrazovanie priestoru, napr. na základnej línii nakreslí ľudské postavy a vytvorí si ďalšiu líniu, kde zobrazí iné objekty. Všetky objekty však radí vedľa seba a neprekrýva ich. Ostatné znaky ostali nezmenené.
- Dieťa VI/6 rokov – aj v tomto sledovanom období dieťa vytvorilo veľký počet kresieb. Stále žiada o nakreslenie požadovaného objektu. Sledované znaky ostávajú ako pri vstupnom rozbere výtvarných prác. Zmena nastala v snahe zobrazovať priestor a objavil sa zmiešaný profil na postavách.
- Dieťa VII/5 rokov – dieťa upustilo od zaokrúhľovania hrán objektov. Prejavila sa snaha o zobrazovanie priestoru a jeho preklápanie. Začína sa objavovať na ľudskej postave zmiešaný profil. Niektoré znázornené objekty sú vyzdobené ornamentmi. Ostatné prí-

tomné znaky sa nezmenili a naďalej sa objavujú vo výtvarnom prejave dieťaťa.

- Dieťa VIII/5 rokov – dieťa sa začalo vyjadrovať viac výtvarne, v sledovanom období vytvorilo osem prác, ale stále záleží kto vedľa dieťaťa sedí a čo kamarát kreslí. Spontánne sa však vyjadruje k obsahu svojej kresby. Dieťa prestalo zaokrúhľovať objekty, naďalej uplatňuje princíp kolmosti so zmenou znázorňovania komínu na dome, pretože ho kreslí nie kolmo na strechu domu ale kolmo k základni papiera. Pri kresbe ľudskej postavy sa objavuje priehľadnosť ale v kresbe domu nie, ten je však vyzdobený ornamentmi, ktoré predtým dieťa nekreslilo. Ľudská postava a kresba zvierata (vždy len pes) sú na niektorých prácach zachytené s profilu.

Vyhodnotenie vplyvu výtvarných aktivít na podporu rozvoja detského výtvarného prejavu

Zakladanie detských prác do portfólia jednotlivých detí sa ukázalo ako veľmi prospešné. Práce v sledovanom období boli datované, čo mi umožnilo lepšie sledovať vývoj jednotlivých znakov detského výtvarného prejavu. Niektoré znaky u detí prešli vývojom, napríklad línia sa u detí uzavrela, stala sa plynulejšou a deti kreslili s väčšou istotou. Nastala zmena aj vo farebnosti detských prác alebo v snahe zachytiť priestor. O zachytenie času sa deti nezačali vôbec pokúšať. Jednotlivé námety výtvarných prác, ktoré sa realizovali, sa vyskytovali aj v spontánnom detskom výtvarnom prejave. U každého dieťaťa môžem konštatovať mierny posun, ale niektoré sledované znaky ostali nezmenené. Predpokladám, že postupne u všetkých detí nastanú zmeny a jednotlivé znaky nadobudnú kvalitnejšie hodnoty, nakoľko musím brať do úvahy samotné zrenie dieťaťa ako aj jeho schopnosti. Faktom je, že deti si teraz viac všímajú jednotlivé detaily, čo som postrehla napríklad na detských ilustráciách v knihách, ktoré si vyberajú a prezerajú kedykoľvek počas dňa. Po porovnaní vstupných a výstupných pozorovaní je možné uviesť, že v rámci výstupných pozorovaní bol u detí zistený mierny nárast záujmu o výtvarné činnosti. Poklesol nezáujem o akúkoľvek výtvarnú činnosť ako aj úplné odmietanie výtvarných tvorivých činností. Deti samostatne a spontánne začali využívať dostupný výtvarný materiál. Individuálne sa u detí zlepšila aj miera vyjadrovania sa k obsahu svojej kresby. Deti si vzájomne pripomínali jednotlivé výtvarné postupy, ktoré boli realizované. Pomáhali si s miešaním farieb, či pridriživaním rôznych šablón, ktoré majú k dispozícii.

Pri podpore rozvoja detí v tejto oblasti prebiehala spolupráca s výtvarníčkou, preto sa domnievam, že to prispelo k zvýšeniu záujmu o umeleckú oblasť u detí.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GARAJOVÁ – MARTINCOVÁ, M. a R. PONDELÍKOVÁ, 2010. Škola v galérii a galéria v škole. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.
 GERO, Š. a M. TROPP, 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-426-9
 LIPNICKÁ, M. a V. UJČÍKOVÁ, 2012. *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Zvolen: Spoločnosť pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-971016-0-2
 MIINNS, A., 2016. *Výtvarná výchova*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-181-8
 ORAVCOVÁ, J., 2004. *Vývinová psychológia*. Žilina: EDIS. ISBN 80-8070-335-3
 PONDELÍKOVÁ, R., 2011. *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-379-4
 ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol., 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT. ISBN 80-968441-1-3.

Deti by sa mali v nadväznosti na už realizovaný súbor výtvarných vzdelávacích aktivít naďalej rozvíjať v oblasti výtvarného umenia, v spoznávaní a identifikovaní výtvarného jazyka a v jeho bezprostrednom uplatňovaní v tvorivej výtvarnej činnosti nielen v oblasti maliarstva a grafiky ale aj v oblasti objektivej tvorby a architektúry. Preto je potrebné zo strany učiteľky ďalšie štúdium odbornej literatúry, účasť na vzdelávacích aktivitách a workshopoch zameriavajúcich sa na rozvoj tvorivosti v oblasti výtvarného umenia. Mala by vzhľadom na dosiahnutý pokrok v detskom výtvarnom prejave navrhovať a vytvárať ďalšie výtvarné aktivity s využívaním interpretácie umeleckého diela ako prvotného impulzu k ďalšej tvorbe. Je potrebné sa venovať rozvoju výtvarných vyjadrovacích schopností u detí, pretože prostredníctvom detských výtvarných prác máme možnosť spoznať vnútorné prežívanie dieťaťa ako aj jeho spôsob komunikácie a sebvýjadrovania sa už od raného detstva.

Záver

Cieľom práce bolo zistiť účinnosť súboru výtvarných vzdelávacích aktivít zameraných na podporu rozvoja detského výtvarného prejavu u 5 – 6 ročných detí.

Na začiatku práce som si položila niekoľko otázok a hľadala som na dané otázky odpovede. Snažila som sa vzbudiť u detí záujem o výtvarné aktivity spôsobom, ktorý by bol pre deti zaujímavý. Chcela som vedieť, či sa deti vedia vyjadrovať k umeleckým dielam a zdôvodniť, čo sa im na predstavených umeleckých obrazoch páči a čo nie. Deti častejšie inklinovali k farebným a pestrým obrazom, ktoré aj ľahšie opisovali. Pri vytvorení pomôcky na lepšiu identifikáciu jednotlivých prvkov výtvarného jazyka sa deti ľahšie vyjadrovali a opisovali jeho jednotlivé znaky. Daný postup využívali aj pri vlastnom hodnotení výtvarnej práce. Deti zaradovali umelecké diela k maľbe alebo kresbe bez problémov a nakoľko im boli poskytnuté rôzne výtvarné techniky a vhodná motivácia, reagovali výtvarne na predstavené umelecké diela.

Počas zostavovania, vyhľadávania a realizovania súboru výtvarných vzdelávacích aktivít som intenzívnejšie vnímala prepojenosť jednotlivých vzdelávacích oblastí. Realizácia rozboru detského výtvarného prejavu mi umožnila lepšie stanoviť výtvarné problémy, aby sa neriešili izolovane, ale aby prispievali k rozvoju výtvarného prejavu dieťaťa. Umožnilo mi to lepšie porozumieť možnostiam výtvarných vyjadrovacích schopností detí, ponechať im priestor na vzájomné učenie sa a obohacovanie sa. Zorientovala som sa v odbornej literatúre k tejto problematike, čo mi umožnilo iný pohľad na využívanie umeleckých diel vo svojej pedagogickej praxi.

INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

Pedagogickí a odborní zamestnanci regionálneho školstva majú už nejaký čas k dispozícii nový portál MPC. Na tomto portáli sú užívateľom k dispozícii informácie o činnosti MPC, ktoré sú prístupné aj neregistrovanému užívateľovi. Po registrácii sú užívateľovi sprístupnené aj možnosti prihlásiť sa na vzdelávanie, požiadať o atestáciu a vidieť ďalšie informácie, ktoré sa týkajú priebehu vzdelávania, pozvánok a podobne.

Vzhľadom na GDPR aj množstvo spamu (ktorý chodí do mailových schránok, keď robot vyhľadá zverejnenú e-mailovú adresu) sú informácie o zamestnancoch MPC zverejnené v obmedzenom režime. Po prvýkrát je potrebné zamestnanca MPC kontaktovať cez portál, v časti Verejnosť, Zoznam zamestnancov, kde nájdete pri každej osobe link na kontaktovanie e-mailom. V takomto prípade si vás dovoľujeme požiadať, aby ste v e-mailoch vždy uviedli aj vaše meno a priezvisko a školu, na ktorej pracujete, vrátane jej adresy (ide o vizitku, ktorá nám pomôže pri hľadaní riešenia a ďalšej komunikácii). Táto informácia je pre nás dôležitá aj preto, že niektoré e-mailové adresy neobsahujú meno a priezvisko a keď sa kontaktujúci do textu nepodpíše, my nevieme, s kým komunikujeme.

V časti **Verejnosť** nájde užívateľ aj pokyny na požiadanie o vydanie duplikátov osvedčení a vzory tlačív na iný termín ukončenia vzdelávania a žiadosť o opravnú atestačnú skúšku.

V časti **Vzdelávanie** môže užívateľ nájsť informácie:

1. o ponuke akreditovaných vzdelávacích programov MPC na konkrétny školský rok, prípadne o jej doplnení (toto doplnenie sa zväčša uskutočňuje v mesiacoch november – december),
2. o ponuke seminárov a konferencií, ktoré sú na portál dopĺňané v trojmesačných intervaloch (na každý kvartál kalendárneho roka) a sú aktualizované podľa tém, ktoré sú v danom roku považované za dôležité, či už vyplývajúce z historických udalostí alebo iných zaujímavých tém.

V rovnakej časti nájdete aj:

1. publikácie vydané MPC v elektronickej podobe v ich kompletom znení,
2. všetky vydania časopisu Pedagogické rozhľady od vzniku časopisu (zdigitalizovali sme aj tie, ktoré vznikli v čase, keď bol Internet ešte pre bežného užívateľa menej dostupný),
3. aktuálne vydanie časopisu BIGECHE, predchádzajúce čísla budú postupne doplnené,
4. zborníky z konferencií, ktoré MPC od vzniku portálu realizuje.

V časti **Atestácie** nájde žiadateľ všetky potrebné informácie k požiadaniu a vykonaniu atestácie v MPC. Pre účely atestácie je dôležité správne vyplnenie všetkých údajov v žiadosti, ktoré sú dôležité pre rozhodovanie MPC.

Posledná časť portálu je venovaná národným aj medzinárodným projektom, ktoré MPC realizovalo a v súčasnosti realizuje. Užívateľ v tejto časti nájde aj link na stránku BEZPRE (BEZPEČNOSŤ A PREVENČIA V ŠKOLÁCH) a informácie a materiály z činnosti ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov, s celoslovenskou pôsobnosťou).

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690
Bibliografické odkazy z roku 2012

Z obsahu:

RIADENIE ŠKOLY

Klára Vranaiová ...1

Manažment kvality v materskej škole
Quality management in a kindergarten

Magda Navrátilová ...6

Preprimární vzdělávání ve srovnávací analýze právních norem vybraných evropských zemí
Pre-primary education in comparative analysis of some European countries' legal standards

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Milena Lipnická ...9

**Potreby materských škôl pre inkluzívne vzdelávanie detí
zo sociálne znevýhodneného prostredia**
Needs of kindergartens for inclusive education of children from socially disadvantaged environment

Oľga Podprocká ...12

**Čo môže ovplyvňovať úroveň predmatematických predstáv
dieťaťa v predškolskom veku**
What can influence the level of preschoolers' pre-mathematical ideas

Jarmila Jakálová ...15

**Ako rozvíjať prosociálne cítenie
a správanie sa dieťaťa predškolského veku**
How to develop prosocial emotions and behavior of a preschooler

Silvia Mináriková, Eva Pupíková ...21

Skladanie papiera v materskej škole
Paper folding in a kindergarten

Andrea Maslíková ...24

Využitie interpretácie umeleckého diela pri rozvoji výtvarného prejavu 5 – 6 ročných detí
Výtah z atestačnej práce
Using interpretation of artwork when developing artistic expression of 5 – 6-year-old children
Summary of attestation work