

METODIKA
na tvorbu školských vzdelávacích
programov pre materské školy

VIERA HAJDÚKOVÁ A KOL.

Bratislava 2009

Názov: *METODIKA NA TVORBU ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV
PRE MATERSKÉ ŠKOLY*

Autor: PhDr. Viera Hajdúková, PhD., a kolektív

Kolektív autorov: Viera Hajdúková, Katarína Guziová, Mária Podhájecká, Vlasta Gmitrová,
Lucia Pašková, Eva Mujkošová, Anna Portíková

Autori príloh: Viera Hajdúková, Emília Petrovská, Beata Ftorková, Zlatica Hagerová,
Anna Portíková, Jadranka Földesová, Katarína Guziová, Mária Podhájecká, Jana Králiková,
Lucia Pašková, Eva Mujkošová, Martina Šimková a Dáša Líšková a kol., Anna Surová-Čulíková,
Monika Miňová.

Recenzenti: PhDr. Oľga Mitrová, PeadDr. Silvia Mináriková

Vydalo: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Výkonná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava a návrh obálky: Kateřina Kubánková

Rok vydania: 2009

Počet strán: 288

Tlač: ZING PRINT, s.r.o., Bratislava

1. vydanie

ISBN 978-80-8052-341-1

Obsah

Úvod (Hajdúková)	5
Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (Hajdúková)	6
Školský vzdelávací program (Hajdúková)	20
Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – Európsky referenčný rámec (Guziová)	38
Metódy a zásady predprimárneho vzdelávania (Podhájecká)	49
Charakteristika prierezových tém (Guziová)	53
Denný poriadok – usporiadanie denných činností vo vzťahu k predprimárnemu vzdelávaniu (Podhájecká, Guziová, Gmitrová)	57
Hra v teoretickom a praktickom kontexte (Podhájecká, Gmitrová)	64
Výchovno-vzdelávacie ciele (Hajdúková, Pašková)	70
Stupnica (taxonómia) cieľov adaptovaná na rozvojové možnosti detí do 6/7 rokov upravená podľa Frabboni a Arrigo (Mujkošová)	81
Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti (Hajdúková)	84
Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole (Gmitrová)	89
Plánovanie, projektovanie a programovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole (Mujkošová)	93
Pedagogické diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu (Podhájecká, Gmitrová)	99
Štýly učenia a učenia sa (Guziová, Pašková)	106
L. S. Vygotsky (Pašková)	115
Inklúzia, integrácia (Podhájecká)	118
Osobitosti práce v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach (Guziová)	122
Riadenie materskej školy (Hajdúková)	124
Analýza práce materskej školy (Hajdúková, Portíková)	129
Hospitačná činnosť v materskej škole (Hajdúková)	133
Autoevalvácia (Hajdúková)	141
Externá evalvácia (Hajdúková)	146
Prostredie materskej školy (Gmitrová)	152
Partnerstvo materskej školy s inštitúciami (Miňová, Portíková)	156
Zoznam príloh	162
Prílohy	163

***Materská škola má dať dieťaťu taký základ,
aby malo po celý život potešenie zo vzdelávania.***

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

zmeny, ktoré prinieslo do činnosti materských škôl prijatie zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, vyvolali množstvo otázok, na ktoré sa nám v uplynulom období podarilo viac alebo menej uspokojivo odpovedať. Uplatňovaním ustanovení školského zákona v praxi sa postupne mnoho problémov a nejasností vyriešilo, iné zostali.

Veľká časť materských škôl v školskom roku 2008/2009 uskutočňovala výchovu a vzdelávanie podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ale mnohé materské školy uskutočňovali výchovu a vzdelávanie už podľa svojich školských vzdelávacích programov.

K tomu, zaiste, prispelo aj vzdelávanie riaditeľiek a učiteľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov organizované Metodicko-pedagogickým centrom. Na tomto vzdelávaní sa zúčastnilo 12 608 pedagogických zamestnancov materských škôl. Účastníkmi vzdelávania boli aj zamestnanci štátnej a verejnej správy, ktorí majú vo svojej kompetencii vzdelávanie učiteľov, riadenie materských škôl a kontrolu kvality výchovy a vzdelávania v materských školách. Potešiteľnou bola aj účasť pedagogických zamestnancov zo stredných odborných škôl a univerzít, pripravujúcich budúcich učiteľov materských škôl.

V októbri a novembri roku 2008 ste dostali do každej materskej školy **Príručku na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy**, ktorou sme sa Vám snažili uľahčiť tvorbu školských vzdelávacích programov.

Teraz Vám ponúkame **Metodiky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy**. Pri jej tvorbe sme vychádzali z podnetov získaných počas vzdelávania riaditeľiek a učiteľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov. Snažili sme sa ju urobiť pre Vás zaujímavou, komplexnou a zároveň zrozumiteľnou.

Veríme, že jej obsah bude pre väčšinu z Vás inšpiratívny, a že Vám pomôže zorientovať sa v mnohých odborných problematikách súvisiacich s výchovou a vzdelávaním v materských školách, s riadením materských škôl a najmä s tvorbou, alebo prípadnými úpravami, zmenami Vašich školských vzdelávacích programov.

Kolektív autoriek Metodiky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy Vám praje veľa tvorivých síl pri spracúvaní, alebo prípadnej úprave či zmene Vašich školských vzdelávacích programov.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM

Prv, než pristúpime k opísaniu postupu, ako tvorí školský vzdelávací program, dovoľte nám pripomenúť niektoré dôležité veci súvisiace so štátnym vzdelávacím programom pre materské školy.

Dňa **19. júna 2008** bol na **gremiálnej porade ministra školstva schválený** okrem iných štátnych vzdelávacích programov aj **Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie**, t.j. štátny vzdelávací program pre materské školy.

Na jeho vypracovaní sa podieľali:

- PaedDr. Katarína Guziová (Štátny pedagogický ústav),
- doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. (Prešovská univerzita v Prešove),
- PaedDr. Vlasta Gmitrová (v tom čase Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov, teraz Štátna školská inšpekcia),
- PaedDr. Monika Miňová, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove),
- PhDr. Viera Hajdúková, PhD. (v tom čase Štátna školská inšpekcia, teraz Ministerstvo školstva SR)
- PaedDr. Anna Portíková (Prešovská univerzita v Prešove).

Štátne vzdelávacie programy boli koncipované v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (školský zákon).

Vzhľadom na to, že pre materské školy do nadobudnutia účinnosti školského zákona neboli nikdy vypracované vzdelávacie štandardy ani učebné osnovy, v súlade s prechodným ustanovením § 161 ods. 27 školského zákona mohli materské školy v školskom roku 2008/2009 uskutočňovať výchovu a vzdelávanie už podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, alebo podľa vlastného školského vzdelávacieho programu, ale tiež aj podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materskej škole, ktorý bol základným pedagogickým dokumentom pre materské školy.

S účinnosťou od 1. septembra 2009 sa skončila platnosť Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách, ktorý už nie je základným pedagogickým dokumentom pre materské školy, ale bude slúžiť ako učebný zdroj pre pedagogických zamestnancov materských škôl pri tvorbe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti.

Vzdelávanie detí v materskej škole sa od 1. septembra 2009 uskutočňuje (v súlade s § 161 ods. 27 školského zákona) len podľa vzdelávacích programov. Pri výchove a vzdelávaní začlenených detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa okrem Štátneho vzdeláva-

cieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie využívajú aj vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré tvoria jeho súčasť. Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením boli schválené pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) vymedzuje všeobecné ciele materských škôl, kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti detí a rámcový obsah vzdelávania v materských školách. **Je východiskom** pre vytvorenie školských vzdelávacích programov konkrétnych materských škôl, v ktorých sa zohľadňujú špecifické regionálne, miestne podmienky a potreby.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie:

- je vytvorený na základe **participačného demokratického prístupu štátu** (štátny program) a **miestneho regiónu** (školský program) k vzdelávaniu;
- je **rámcovaný povinným obsahom vzdelania**, ktorým sa majú rozvinúť kľúčové kompetencie (spôsobilosti) požadované pre predprimárny stupeň vzdelania garantovaného štátom;
- **obsahuje vzdelávacie štandardy** (obsahové a výkonové), t.j. požiadavky na vedomosti, zručnosti, spôsobilosti (kompetencie) a postoje, ktoré sú tvorené len z učiva vymedzeného ako základné (minimum učiva); zaradené sú v ňom len jeho podstatné prvky, ktoré sú predmetom vzdelávania všetkých detí absolvujúcich predprimárny stupeň vzdelania;
- dáva priestor na dotvorenie obsahu, na **vytvorenie rozširujúcej vzdelávacej ponuky** podľa regionálnych a miestnych podmienok a požiadaviek, pričom stavia na cieľoch, ktoré kladie spoločnosť s ohľadom na požadovanú vzdelanostnú úroveň a kultúrnu gramotnosť občanov;
- je **vypracovaný na základe kontinuálneho** (súvislého, trvalého, nepretržitého) **prístupu**, jednotlivé vzdelávacie programy školských stupňov (predprimárny, primárny, nižší stredný, nižší sekundárny, vyšší sekundárny atď.) na seba nadväzujú;
- **podporuje komplexný a integrovaný prístup ku vzdelávaniu** prostredníctvom vyčlenenia tematických okruhov a vzdelávacích oblastí s uplatnením nových aktivizujúcich metód vzdelávania (situačné metódy, metóda projektového vyučovania atď.) a efektívnych spôsobov učenia (zážitkové, problémové, kooperatívne učenie a ďalšie);
- jeho súčasťou sú aj **prierezové témy** (environmentálna výchova, dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, ochrana človeka a zdravia, výchova k zdravému spôsobu života, výchova k tvorivosti, mediálna výchova, práca s informáciami atď.), ktoré sa prelínajú vo všetkých tematických okruhoch a vzdelávacích oblastiach. Reflektujú aktuálne globálne, či spoločenské problémy, otázky súčasného človeka, krajiny, Európskej únie a sveta, podporujú utváranie hodnôt a postojov detí, poskytujú im príležitosť na rozvoj individuálnych potencialít (možností), uplatnenie záujmov, ale aj vzájomnú spoluprácu;
- **umožňuje modifikáciu obsahu vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**;
- pri tvorbe nového obsahu výchovy a vzdelávania sa kladie **dôraz na podnetné a tvorivé prostredie**, na **priaznivú sociálno-emocionálnu klímu materskej školy** a jej celkovú kultúru;
- **poskytuje nový model plánovania** (programovania) obsahu vzdelávania, ktorý dáva materským školám možnosť zamerať sa na individuálne rozvíjanie osobného potenciálu detí;
- **akcentuje kvalitu materskej školy**, jej autoevalváciu (sebahodnotenie) a evalváciu (hodnotenie).

Na vypracovanie obsahu vzdelávania podľa jednotlivých stupňov vzdelávania bola použitá medzinárodná klasifikácia vzdelávania ISCED (International Standard Classification of Education). Uvedená klasifikácia je akceptovaná relevantnými medzinárodnými organizáciami (UNESCO,

OECD). Jej použitie bolo podmienené aj tým, že Slovenská republika chce patriť úrovňou vzdelávania na popredné priečky.

MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA VZDELÁVANIA ISCED

Stupeň ISCED	Stupeň školskej sústavy – opis	V slovenskej školskej sústave
ISCED 0	Predprimárne vzdelávanie nultého stupňa – všetky druhy vzdelávania predchádzajúce primárnemu vzdelávaniu.	Vzdelávanie uskutočňujúce sa v materských školách.
ISCED 1	Primárne vzdelávanie – vzdelávanie na primárnej úrovni.	1. stupeň základnej školy (1.–4. ročník).
ISCED 2	Nižšie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie na nižšom sekundárnom stupni. Nadväzuje na primárne vzdelávanie pred vstupom na vyššie sekundárne vzdelávanie.	2. stupeň základnej školy (5.–9. ročník) a nižšie ročníky 5–8-ročných gymnázií a konzervatórií (po ročník, ktorý zodpovedá 9. ročníku základnej školy).
ISCED 2A	2. stupeň základnej školy.	
ISCED 2B	Ukončené povinné vzdelávanie v rámci neukončeného odborného vzdelávania.	
ISCED 2C	Zaučenie v odbore.	
ISCED 3	Vyššie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení nižšieho sekundárneho stupňa pred vstupom do terciálneho stupňa.	Štvorročné gymnáziá a vyššie ročníky 5–8-ročných gymnázií (všeobecné vzdelávanie), stredné odborné školy (vrátane vyšších ročníkov konzervatórií) a stredné odborné učilišťa (odborné vzdelávanie).
ISCED 3A	Stredné (všeobecné) vzdelávanie s maturitou (gymnázium).	
ISCED 3B	Stredné odborné vzdelávanie s maturitou.	
ISCED 3C	Stredné odborné vzdelávanie.	

Filozofia ŠVP vychádza:

- z poznatkov pedagogického výskumu,
- praktických poznatkov a skúseností pedagogickej praxe,
- zo štúdia kurikulárnej (cieľovo-programovej) predškolskej problematiky,
- z poznatkov domácej aj zahraničnej literatúry;
- Vygotského teórie; Maslowovej hierarchie potrieb;
- taxonómie Blooma, Andersonovej, Hilla, Krathwohla, Williamsa, Massia, Harrowovej, Simpsonovej, Dave, Tollingerovej, Zelinu, Zelinovej a ďalších.

Hlavnou myšlienkou ŠVP je:

- podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa,
- aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability,
- rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách,
- pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť a životné kompetencie.

Tvorbu ŠVP ovplyvnili viaceré **vzdelávacie koncepcie** – najmä tvorivo-humanistická koncepcia, z ktorej vychádza aj Milénium – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. **V strede záujmu tejto koncepcie je dieťa ako aktívne vzdelávajúci sa subjekt**, zameriava sa na rozvoj jeho osobnosti. Táto koncepcia sleduje, aby sa dieťa nielen učilo a naučilo, ale aby bolo jeho vzdelávanie spojené s humánnymi aspektmi – pokojná atmosféra, minimálny stres, aby sa deti v materskej škole cítili spokojné, neohrozované, aby boli učiteľmi prijímané také, aké sú, bez predsudkov.

Pri tvorbe ŠVP sa vychádzalo aj z **kognitívno-psychologickej koncepcie** (ktorá: 1. hovorí o pre-koncepte dieťaťa – dieťa prichádza do materskej školy už s istými poznatkami, na ktorých potom stavia výchova a vzdelávanie v materskej škole – tzv. konštruktivistické didaktiky; 2. hovorí o pedagogickom profile dieťaťa – t.j. o spôsoboch a štýloch učenia sa dieťaťa) a **sociokognitívnej koncepcii** vzdelávania, ktorá zdôrazňuje význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri tvorbe (výstavbe) poznatkového systému dieťaťa – kladie sa veľký dôraz na sociálny a kultúrny kontext poznania.

V rámci tejto koncepcie je 5 tendencií:

1. teória sociálneho učenia (Bandura, USA),
2. teórie sociokognitívneho konfliktu (Francúzsko),
3. sociálno-historická teória (Vygotskyj, Rusko),
4. teórie kontextualizovaného učenia (USA),
5. teórie kooperatívneho učenia a učenia sa.

Výchova a vzdelávanie v materských školách ako inštitúciách predprimárneho vzdelávania sú v súlade so školským zákonom založené na týchto princípoch:

- bezplatnosti vzdelania v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky;
- rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie;
- zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie;
- rovnocennosti a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese;
- celoživotného vzdelávania;
- výchovného poradenstva;
- slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávania a predpoklady detí v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy;
- zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja;
- prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie;
- kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania a kvality výchovno-vzdelávacej sústavy;
- integrácie výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky do európskeho vzdelávacieho priestoru so zreteľom na vlastné skúsenosti a tradície;

- posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu špecifickými výchovnými zamestnaniami¹ zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť;
- vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa v školskom vzdelávaní;
- zákazu poskytovania alebo sprístupňovania informácií alebo zneužívania informačných prostriedkov, ktoré by mohli viesť k narušovaniu mravnosti alebo k podnecovaniu národnostnej, rasovej a etnickej nenávisti, alebo k ďalším formám intolerancie;
- rovnoprávnosti postavenia škôl a školských zariadení bez rozdielu zriaďovateľa;
- rovnocennosti vzdelania získaného v štátnych školách, v školách zriadených štátom uznanou cirkvou alebo náboženskou spoločnosťou a v školách zriadených inou fyzickou osobou alebo právnickou osobou;
- zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a sankcií vo výchove a vzdelávaní.

V ŠVP sú v zmysle školského zákona rozpracované:

- ciele výchovy a vzdelávania,
- kompetencie dieťaťa predškolského veku,
- obsah výchovy a vzdelávania s obsahovými a výkonovými štandardmi.

Jeho súčasťou je/sú:

- stručne vymedzený **stupeň vzdelania – predprimárne vzdelanie**, ktoré dieťa získa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole (inde ako v materskej škole dieťa nemôže získať predprimárne vzdelanie); doklad o získanom vzdelaní je **osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania**; predprimárne vzdelávanie ukončuje dieťa spravidla v školskom roku, v ktorom do 31. augusta dosiahne šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť; predprimárne vzdelávanie môže dieťa ukončiť aj vtedy, ak nedovršílo šiesty rok veku, ale podľa vyjadrenia príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a všeobecného lekára pre deti a dorast môže plniť povinnú školskú dochádzku (**predčasné zaškolenie dieťaťa na žiadosť rodičov**),

Poznámka: Osvedčenia môžu vydať len materské školy zaradené v sieti škôl a školských zariadení; osvedčenie sa vníma ako druh vysvedčenia – obsahuje náležitosti v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 326/2008 Z. Z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení... a keďže je to listina osvedčujúca dôležité skutočnosti – t.j. získanie stupňa vzdelania – potvrdzuje sa okrúhlu pečiatkou so štátnym znakom (okrem MŠ súkromných a cirkevných, ktoré používajú okrúhlu pečiatku bez štátneho znaku).

- **profil absolventa materskej školy** – je koncipovaný prostredníctvom kompetencií; absolvent je pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole, má poznatky a schopnosti kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti),
- **osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** (časť 13. ŠVP).

ŠVP má nadväznosť na **1. stupeň základnej školy**. Na vzdelávacie štandardy ustanovené v ŠVP ISCED 0 nadväzujú vzdelávacie štandardy ustanovené v ŠVP ISCED 1 (vypracované pre I. stupeň základnej školy).

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perzeptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie

¹ § 3 písm. m) školského zákona; tento pojem nemá nič spoločné so zamestnaním ako bývalou organizačnou formou predškolského vzdelávania.

a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a jeho začleňovanie sa do skupiny a kolektívu.

V súlade s § 28 ods. 1 školského zákona materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.

Cieľmi predprimárneho vzdelávania podľa ŠVP sú:

- napĺňať potrebu sociálneho kontaktu dieťaťa s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu),
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami (pri zachovaní etického princípu spolupráce) s rešpektovaním potrieb dieťaťa,
- získavať dôveru rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi (pediater, logopéd, psychológ atď.).

Predprimárne vzdelávanie pomáha dieťaťu:

- posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k materinskému jazyku, k štátnemu jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám,
- pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami,
- naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie,
- naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť,
- naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie,
- naučiť sa rešpektovať všeludské etické hodnoty.

Paragraf 5 ods. 4 školského zákona ustanovil, že **výchova a vzdelávanie v školách poskytujúcich stupeň vzdelania** (materské školy medzi tieto školy patria) sa bude uskutočňovať podľa vzdelávacích programov: **štátneho a školského** vzdelávacieho programu.

Zavedením dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov sa posilňuje **samostatnosť a zodpovednosť** škôl, budú sa vzdelávanie založené na rozvíjaní kľúčových kompetencií detí.

Dvojúrovňový model vzdelávacích programov a jeho úspešné zavedenie do praxe predpokladá **okrem zmien v obsahu výchovy a vzdelávania najmä zmeny v pedagogickom prístupe učiteľov**, predpokladá zmenu myslenia učiteľov z úrovne chápania dieťaťa **ako pasívneho objektu** výchovy a vzdelávania na úroveň chápania a prijímania dieťaťa **ako aktívneho subjektu** výchovy a vzdelávania.

Štátny vzdelávací program je:

- **prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov,**
- **najvyšším platným kurikulárnym (cieľovo-programovým) dokumentom,**
- predstavuje pedagogický dokument, ktorý definuje požiadavky (ciele) spoločné pre všetky deti navštevujúce materskú školu, **aby po jej absolvovaní kdekoľvek v Slovenskej republike (aj po presťahovaní sa) mohli nastúpiť na primárne vzdelávanie v základnej škole,**

- určuje **základné minimum (základné učivo** vrátane požadovaných (alebo očakávaných) spôsobilostí, ktoré deti majú zvládnuť), ktoré garantuje štát prostredníctvom materskej školy a učiteliek, ktoré spĺňajú kvalifikačné predpoklady v zmysle platnej legislatívy. Je **určený pre bežnú populáciu detí a zvýšené nároky nad rozsah stanovený vzdelávacími štandardmi** si môžu materské školy stanoviť v školskom vzdelávacom programe ako **rozširujúcu vzdelávaciu ponuku** – ba priamo sa to v závislosti od ich zamerania, profilácie očakáva.

ŠVP **schvaľuje a vydáva** Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (*pripomíname, že ŠVP ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie - bol schválený 19. júna 2008*).

V ŠVP sa definujú **hlavné princípy a ciele vzdelávacej politiky štátu**, podstatné demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých sú výchova a vzdelávanie v materských školách v Slovenskej republike založené.

Tak, ako aj štátne vzdelávacie programy pre ostatné školy poskytujúce stupeň vzdelania, je aj ŠVP pre MŠ **zameraný na rozvíjanie základných kľúčových kompetencií** detí (rozvíjajúce a špecifické kompetencie sa rozvíjajú až v neskorších štádiách vývinu osobnosti, resp. rozvíjajú sa už aj v predškolskom období, napr. rozširujúcou vzdelávacou ponukou v oblasti športu, cudzích jazykov atď.).

Kľúčové kompetencie zadané v ŠVP predstavujú kategóriu, ktorá tvorí **spolu so vzdelávacími štandardmi jadro programu**; sú **rozpracované prostredníctvom obsahových a výkonných štandardov**.

Delenie kompetencií v ŠVP vychádza z dokumentu Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách na celoživotné vzdelávanie (**Európsky referenčný rámec, ktorý kompetencie definuje ako kombináciu vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu**). Vzhľadom na skutočnosť, že v odbornej terminológii nájdeme veľa modelov delenia kompetencií, ich definovanie (delenie) v ŠVP je výsledkom **vzájomnej dohody** v rámci riešiteľského tímu.

Kľúčové kompetencie sa u detí rozvíjajú **bez ohľadu na obsah vzdelávania** (v rôznej miere pri konkrétnom obsahu rôzne, spravidla viaceré súčasne) **predstavujú** také vedomosti, schopnosti, zručnosti, hodnoty a postoje, ktoré majú **všetky deti v materskej škole** získať, aby boli schopné a pripravené vzdelávať sa ďalej v základnej škole (ďalej len ZŠ) a následne v ďalšom období.

S pojmom kľúčové kompetencie veľmi úzko súvisí aj pojem **stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti**, ktoré predstavujú spôsob, postup, ako rozvíjať kľúčové kompetencie detí.

Kompetencie detí sa rozvíjajú len prostredníctvom zmysluplnej a cielavedomej výchovno-vzdelávacej činnosti (činnosť, výkon dieťaťa je na začiatku procesu utvárania kompetencií aj na konci tohto procesu), v ktorej je **dieťa aktívny subjekt**, má možnosť zažiť **vlastný úspech** aj **neúspech**. Rozvíjajú sa len vtedy, ak **konkrétna činnosť má pre dieťa zmysel** (je **pre neho osobne významná**), ak dieťa má možnosť pokusom a omylom skúšať a robiť čo dokáže, čo vie a zároveň má možnosť hodnotiť (vyhodnocovať) výsledky (dôsledky) vlastnej činnosti, vlastného konania.

Úspech rozvíjania kompetencií detí závisí od poskytovania permanentnej (nepretržitej), ale najmä objektívnej spätnej väzby učiteľa učiacemu sa dieťaťu.

V materskej škole v súlade so ŠVP rozvíjame:

- psychomotorické kompetencie,
- osobnostné (intrapersonálne) kompetencie,
 - základy sebauvedomenia,
 - základy angažovanosti,
- sociálne (interpersonálne) kompetencie,

- d) komunikatívne kompetencie,
- e) kognitívne kompetencie,
 - základy riešenia problémov,
 - základy kritického myslenia,
 - základy tvorivého myslenia,
- f) učebné kompetencie,
- g) informačné kompetencie.

Prostredníctvom ŠVP učiteľ realizuje kontinuálnou, na seba nadväzujúcou dennou pedagogickou činnosťou **rozvoj osobnostných kvalít dieťaťa v poznaní:**

- **samého seba,**
- **sveta ľudí,**
- **prírody,**
- **kultúry.**

ŠVP má názov **DIEŤA a SVET**. Tvoria ho štyri tematické okruhy: **Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra**. Každý z nich je zameraný na rozvíjanie celej osobnosti dieťaťa.

JA SOM – na rozvíjanie osobnostných kompetencií, zmyslov, vzťahu dieťaťa k rodine a okoliu, na sebaopoznanie, sebaaprezentáciu, na sociálne, emocionálne, motorické a kognitívne vnímanie života dieťaťa (telesný, duševný, duchovný, sociálny a emocionálny život).

LUDIA – na rozvíjanie sociálnych skúseností a vzťahu ku spoločenstvu ľudí, na kontakty s ďalšími skupinami ľudí, na oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí, na rozvíjanie predstáv o miestach, kde ľudia žijú a tvoria, na prostredie, v ktorom sa nachádzajú, na multikultúru, etnik, rás (ďalší ľudia, ľudstvo).

PRÍRODA – na rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na zemi, prírodných javov, živých i neživých predmetov, na formovanie začiatkov ekologickej kultúry, na vytváranie (formovanie) pohľadu na svet prírody a vzťahu k prírode, na vytváranie základov svetonázoru a získavanie základných vedomostí o zemi a vesmíre (zem, vesmír).

KULTÚRA – na rozvíjanie kontaktov dieťaťa so svetom duševných činností ľudí, rozvoja vnímania a uplatňovania hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry (predmetný svet, svet hry a svet umenia).

Tematické okruhy sa **vzájomne prelínajú a dopĺňajú, plnia sa integrovane** v globálnom a nepretržitom pedagogickom procese. **Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti:**

- perceptuálno-motorickú,
- kognitívnu,
- sociálno-emocionálnu.

Toto **členenie** je potrebné vnímať **v teoretickej rovine**. **V praktickej rovine** sa všetky tri vzdelávacie oblasti **rozvíjajú integrovane, sú navzájom prepojené**. Znamená to, že tematické okruhy aj vzdelávacie oblasti sa **interaktívne prepájajú**. **Nie je správne, aby sa obsah jednotlivých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí v nich plnil izolovane, samostatne.**

Do ŠVP sú zaradené aj **prierezové témy:**

- environmentálna výchova,
- dopravná výchova,
- ochrana človeka a zdravia,
- výchova k zdravému spôsobu života,
- výchova k tvorivosti,
- mediálna výchova,
- práca s informáciami atď.

Prierezové témy **sú súčasťou** všetkých štyroch **tematických okruhov** a všetkých troch **vzdelávacích oblastí**. **Reflektujú** aktuálne globálne, spoločenské problémy, otázky súčasného človeka, krajiny, Európskej únie a sveta. **Podporujú** utváranie hodnôt a postojov detí, poskytujú im príležitosť na rozvoj a uplatnenie individuálnych záujmov, ale aj vzájomnú spoluprácu.

Program **rešpektuje rozvojové potenciality dieťaťa**. Je vypracovaný tak (vzdelávacie štandardy nie sú vypracované osobitne pre deti 3–4-ročné, 4–5-ročné a 5–6-ročné), že umožňuje vypracovať školský vzdelávací program (učebné osnovy v ňom) v takej podobe, aby sa dieťa neučilo to čo už vie, pozná, vie urobiť, ovláda. Na potencialitách dieťaťa sa stavia v praxi, rozvíjajú sa prostredníctvom nedirektívne riadených (usmerňovaných) hier, aktivít, činností.

V ŠVP pre materské školy, na rozdiel od štátnych vzdelávacích programov ostatných druhov škôl, nie sú vypracované **učebné plány**. Táto skutočnosť je ovplyvnená tým, že v materských školách **nie je hodinový a predmetový systém vyučovania**, ale **výchovno-vzdelávacia činnosť sa realizuje ako nepretržitá pedagogická činnosť počas celého dňa v rôznych organizačných formách denného poriadku, ktoré sa navzájom odlišujú tak z hľadiska usporiadania, organizácie, charakteru, ako aj obsahu**. V materských školách sa nedá vopred presne (vyjadrené v hodinách, dňoch alebo týždňoch) určiť, aký dlhý čas sa bude venovať, napr. oboznamovaniu so zvieratami, či dopravou atď. Tiež sa nedá presne určiť obdobie, kedy a koľko pozornosti sa bude venovať danej téme. Závisí to od miestnych podmienok, od rozvojovej úrovne detí, ako aj od personálneho zabezpečenia výchovy a vzdelávania v konkrétnej materskej škole.

*Z dôvodu, že súčasťou ŠVP pre materské školy nie je učebný plán, nemôžeme hovoriť ani o žiadaných „**disponibilných hodinách**“ ako je to v prípade základných či stredných škôl.*

Prvýkrát sú v doterajšej histórii vzdelávacích, výchovných, či výchovno-vzdelávacích programov pre materské školy súčasťou ŠVP vzdelávacie štandardy – **obsahové a výkonové**.

V **obsahových štandardoch** sa nachádza **obsah**, ktorý rešpektuje vývinové potenciality dieťaťa predškolského veku a opiera sa o detskú skúsenosť a poznanie. Obsahové štandardy predstavujú prostriedok vzdelávania detí predškolského veku – sú skôr **záväzkom pre učiteľa**. Obsahujú **povinný obsah výchovy a vzdelávania**, ktorému je potrebné v predškolskom období venovať pozornosť aj preto, aby sa zabezpečila nadväznosť obsahu predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania.

Obsah stanovený v ŠVP sa **môže rozšíriť** v školskom vzdelávacom programe (rozšírená vzdelávacia ponuka z hľadiska obsahu i cieľov) a spolu s ním následne aj výkonové štandardy – v závislosti od profilácie a zamerania materskej školy.

Výkonové štandardy predstavujú **konkretizáciu cieľových požiadaviek**, ktoré **má dieťa** predškolského veku **zvládnuť pred vstupom do ZŠ**. Sú formulované v podobe **špecifických cieľov**.

Umožňujú učiteľom materských škôl **orientovať sa** v tom, aké spôsobilosti má dieťa dosiahnuť pred vstupom do ZŠ.

Pri spracúvaní (formulovaní) výkonových štandardov **sa vychádzalo z taxonómie** Blooma, Andersonovej, Hilla, Krathwohla, Williamsa, Massia, Harrowovej, Simpsonovej, Dave, Tollingerovej, Zelinu, Zelinovej a ďalších; rešpektovala sa aj Gardnerova teória viacnásobných inteligencií. **Taxonómie predstavujú jednotlivé úrovne náročnosti výkonu od jednoduchej po náročnú**.

Výkonové štandardy obsahujú ciele rozvíjajúce a podporujúce:

- **znalosť (zapamätávanie),**
- **pochopenie (porozumenie),**
- **aplikáciu,**
- **analýzu,**
- **syntézu,**
- **hodnotenie,**
- **tvorivosť.**

Plnenie (splnenie) výkonových štandardov vedie k rozvíjaniu kľúčových kompetencií detí.

Učítelia sú povinní svoju pedagogickú prácu vykonávať tak, aby rešpektovali schopnosti a rozvojové možnosti jednotlivých detí a osobitosti vzdelávania v predškolskom období, so zámerom postupne splniť, dosiahnuť vzdelávacie štandardy.

ŠVP umožňuje prácu so **zmysluplnými edukačnými programami** (*Obsahový štandard: Elementárne základy práce s počítačom.; Výkonový štandard: Zvládnuť na základe napodobňovania a slovných inštrukcií dospelého prácu s počítačom na elementárnej úrovni – pracovať s detskými edukačnými programami*).

Dôraz sa kladie na **komunikáciu v slovenskom jazyku** a celkovo na **komunikáciu v materskom jazyku** (vo všetkých materských školách, teda aj materských školách s iným ako slovenským vyučovacím jazykom).

V zmysle opatrení Koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín (prerokovanej so zástupcami národnostných menšín v rade vlády SR pre národnostné menšiny a etnické skupiny), schválenej vládou SR v decembri 2007 Ministerstvo školstva SR v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom vypracovalo **Metodický list na osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín**.

Napriek tomu, že Metodický list na osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín bol spracovaný ako metodická pomôcka pre materské školy s iným vyučovacím jazykom ako slovenským (t.j. maďarským, ukrajinským aj nemeckým), vzhľadom na jeho obsah a charakter spracovania **je vhodný aj ako metodická pomôcka pre všetky materské školy, v ktorých sú prijaté, napríklad aj deti cudzincov**.

Osvojovanie základov štátneho jazyka, už v materskej škole, je v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania uvedenými v školskom zákone aj v ŠVP a je súčasťou profilu absolventa predprimárneho stupňa vzdelania, ako aj vzdelávacích štandardov (obsahových aj výkonových).

Cieľom tohto materiálu je pomôcť materským školám pri rozvíjaní jednej z kľúčových **komunikatívnych kompetencií**, a to **rozvíjaniu schopnosti chápať a rozlišovať, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi**.

Deti, ktorých materinský jazyk je iný ako slovenský, by na konci predškolského veku mali v štátnom jazyku dokázať:

- počúvať s porozumením,
- reagovať neslovne na otázky a pokyny,
- reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,
- komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami,
- používať spisovnú podobu štátneho jazyka.

Tieto ciele sú určené pre deti iných národností ako slovenskej (vrátane detí cudzincov), prípadne aj deťom, ktoré sa v materskej škole učia cudzí jazyk.

Úlohou materských škôl je, aby osvojovanie štátneho jazyka uskutočňovali hravo, nenásilne a integrovane, t.j. v rámci každodenných výchovno-vzdelávacích činností, v rámci všetkých organizačných foriem v priebehu dňa v závislosti od aktuálneho záujmu detí a s ohľadom na konkrétne situácie.

Osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín nie je novou ani neznámou záležitosťou. Tvorí súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti materských škôl už od roku 1985, kedy bol spracovaný metodický materiál **„Intenzívna jazyková príprava zo slovenského jazyka v materských školách s výchovným jazykom maďarským“** (postupne bol niekoľko krát upravovaný). Vzhľadom na to, že tento metodický materiál je už veľmi zastaraný a bol spracovaný

covaný v nadväznosti na vtedy platný základný pedagogický dokument pre materské školy (Program výchovnej práce v jasliach a materských školách), bol pre materské školy (vzhľadom na schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie) vypracovaný nový metodický materiál, ktorý uľahčí materským školám prácu v oblasti osvojovania štátneho jazyka. **Vydaním Metodického listu na osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín skončila platnosť** metodického materiálu **Intenzívna jazyková príprava zo slovenského jazyka v materských školách s výchovným jazykom maďarským**.

Predškolský vek je nazývaný aj **vekom hry**. Dieťa prejavuje prirodzený záujem o všetko nové a nepoznané. Malé deti fascinuje, keď počujú hovoriť ľuďmi inou rečou než je tá, ktorou hovoria ony alebo ich blízki. Postupne sa naučia porozumieť tomu, že nie všetci ľudia na svete hovoria rovnako a práve túto prirodzenú túžbu dieťaťa po poznávaní všetkého nového je vhodné využiť aj pri osvojovaní základov štátneho jazyka.

Dôležité je uvedomiť si, že medzi materinskou rečou detí prevažnej väčšiny národností žijúcich v SR a slovenským jazykom existuje aj podobnosť, alebo dokonca aj zhoda. A práve toto je potrebné pri osvojovaní štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín využiť. Postupne od známeho a blízkeho treba prejsť k vzdialenejšiemu a neznámemu aj v oblasti rozvíjania komunikatívnych kompetencií detí.

Nikto nepredpokladá, že deti, ktorých materinský jazyk je iný ako slovenský, budú vedieť dokonale komunikovať v štátnom jazyku, ale dosiahne sa stav, že štátnemu jazyku budú rozumieť a nebudú mať zábrany v ňom komunikovať. Preto je aj celý metodický materiál vypracovaný **v rovine odporúčaní, bez násilného tlaku alebo obmedzovania komunikácie detí v ich materinskom jazyku**. Práve naopak, **zdôrazňuje sa v ňom, že s osvojovaním ďalšieho jazyka (v tomto prípade štátneho jazyka) sa má začať až potom, keď majú deti ukončený rečový vývoj v materinskom jazyku, čo je spravidla okolo 4–5 roku veku dieťaťa** (samozrejme rešpektujúc individuálne rozdiely medzi deťmi).

ŠVP obsahuje vzdelávacie štandardy, ktorých plnením sa rozvíjajú komunikatívne kompetencie detí **v cudzom jazyku**. Dáva možnosť oboznamovať sa (vyučovať) cudzí jazyk (**pričom sa musí prihliadať na úroveň komunikácie detí v materinskom jazyku**).

Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
<p>Počúvanie s porozumením. Neslovné reakcie (pohyby, gestá, mimika). Pasívna a aktívna slovná zásoba v štátnom – slovenskom jazyku a v cudzom jazyku (angličtina, nemčina atď.). Spisovná podoba jazyka.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Počúvať s porozumením. – Reagovať neslovne na otázky a pokyny. – Reagovať slovnou na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou. – Komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom – slovenskom jazyku a v cudzom jazyku. – Používať spisovnú podobu štátneho – slovenského alebo cudzieho jazyka. <p><i>Poznámka:</i> komunikácia v štátnom jazyku sa vzťahuje na deti navštevujúce materské školy s iným vyučovacím jazykom a na deti iných národností (vrátane cudzincov); komunikácia v cudzom jazyku sa vzťahuje na všetky deti navštevujúce materské školy, ktorých rodičia o to prejavujú záujem.</p>

ŠVP umožňuje rozvíjanie ľudových tradícií, elementárnych základov vlastenectva, občianskych kompetencií a rozvíjanie celkovej gramotnosti detí.

ŠVP nevyklučuje realizáciu krúžkovej činnosti. Krúžková činnosť **nesmie** však **narúšať plynulosť plnenia školského vzdelávacieho programu**. Má ho zmysluplne dopĺňať, rozširovať; **krúžky sa nemôžu** organizovať a realizovať **na úkor rozsahu a kvality plneného školského vzdelávacieho programu**. V záujme materskej školy musí byť, aby svojím školským vzdelávacím programom (vrátane rozširujúcej vzdelávacej ponuky) presvedčila rodičov o kvalite predprimárneho vzdelávania, ktoré poskytuje, o tom, aby nevideli kvalitu materskej školy len v množstve *nadštandardných aktivít*. Realizáciu krúžkovej činnosti upravuje § 4 ods. 9 vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.

ŠVP nie je členený podľa vekových kategórií – čo súvisí s tým, že materské školy nemajú postupové ročníky, deti navštevujú materskú školu 1–3 alebo aj 4 roky.

Je vypracovaný tak, že sa očakáva uplatňovanie **inovatívnych, moderných vyučovacích metód, foriem a prostriedkov, s dôrazom** na skupinové aktivity a individualizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti, na uplatňovanie zážitkového učenia, učenia na základe vlastnej motivácie a skúsenosti, teda učenia na základe spontánosti, iniciatívy a citového prežívania dieťaťa.

Usporiadanie denných činností (denný poriadok) je v kompetencii učiteliek a riaditeľky materskej školy. Správne zostavený je ten denný poriadok, ktorý umožňuje **vyvážené striedanie spontánnych a riadených činností**. Takto usporiadaný denný poriadok **napomôže tomu, aby deti neboli preťažované jednotvárnymi, dlhotrvajúcimi organizovanými a riadenými činnosťami**.

V dennom poriadku sa striedajú tieto organizačné formy:

- **hry a hrové činnosti,**
- **pohybové a relaxačné cvičenia,**
- **pobyť vonku,**
- **odpočinok,**
- **činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie).**

V pedagogickej činnosti je dôležité správne chápať, organizovať, usmerňovať a navrhovať hry a hrové činnosti. Na základe doterajšej praxe, ktorá ukázala, že zaraďovanie hier sa často obmedzovalo len na ranný čas (čas do realizácie ranných cvičení), upustilo sa od názvu **RANNÉ HRY**. Hry a hrové činnosti s edukačným zámerom sa môžu variabilne zaraďovať v rámci rozpisu denných činností v ktoromkoľvek čase v priebehu dňa – teda aj do času podávania desiatej, v čase medzi desiatou a pobytom vonku, ako súčasť pobytu vonku v čase po odpočinku detí až do času ich odchodu domov. **Hru**, ako prirodzenú detskú činnosť, aktivitu, je potrebné **chápať a využívať ako najúčinnjšiu metódu, formu aj prostriedok osobnostného rozvoja detí predškolského veku**.

Pohybové a relaxačné cvičenia sú vopred plánované, obsahujú zdravotné cviky, relaxačné a dychové cvičenia. Realizujú sa **každý deň**, môžu sa zaradiť aj viackrát v priebehu dňa s dodržiavaním základných psychohygienických zásad (pred jedlom, zásadne nie hneď po jedle, vo vyvetranej miestnosti, príp. vonku atď.), **vo vhodnom odevu, príp. vo voľnom odevu, naboso alebo vo vhodnej obuvi**.

Pohybové a relaxačné cvičenia majú vo výchovno-vzdelávacom pôsobení materskej školy nezastupiteľné miesto. Pri tvorbe zostáv (výbere zdravotných a relaxačných cvikov) pohybových a relaxačných cvičení bude veľmi dobrým **učebným zdrojom** Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (minimálne dovtedy, kým nebude vydaná nová metodika predprimárneho vzdelávania), stredoškolská učebnica telesnej výchovy s metodikou, prípadne ďalšie odborné publikácie.

Pobyť vonku obsahuje pohybové aktivity detí, vychádzky, edukačné aktivity atď. Realizuje sa **každý deň**; výnimkou, kedy sa nemusí uskutočniť, sú nepriaznivé klimatické podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie). V jarných a letných mesiacoch sa čas pobytu vonku

upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia; zaraďuje sa 2-razy počas dňa, v **dopoludňajších i odpoľudňajších** hodinách. **Pobyť vonku sa nesmie svojvoľne vynechávať.** V záujme zdravého psychosomatického rozvoja dieťaťa je nevyhnutné využívať **pobyť vonku ako účinný nástroj** vplývajúci na celostný osobnostný rozvoj detí.

Odpočinok sa realizuje v závislosti od potrieb detí, minimálny čas jeho trvania je 0,5 hodiny. Súčasťou odpočinku, v závislosti od individuálnych potrieb detí, je aj spánok. Pokiaľ sa odpočinok uskutočňuje na lažadlách, deti sa prezliekajú do pyžama, na ležadlách nesmú byť v odeve, v ktorom sú v priebehu dňa.

Činnosti zabezpečujúce životosprávu sa realizujú v pevne stanovenom čase; odporúča sa dodržať **trojhodinový interval medzi podávaním jedla**; čas podávania jedla sa stanovuje podľa podmienok prevádzky materskej školy.

Všetky organizačné formy denného poriadku sú z pedagogicko-psychologickej stránky rovnocenné; majú vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa vo všetkých vzdelávacích oblastiach, a preto ich **pedagogicky riadia a usmerňujú kvalifikovaní učitelia** predprimárneho vzdelávania.

Organizačnou formou predprimárneho vzdelávania je edukačná aktivita, ktorá zahŕňa vyvážené uskutočňovanie výchovy i vzdelávania. Všetky edukačné aktivity majú byť založené na aktívnej účasti dieťaťa t. j. **dieťa má byť počas nich aktívnym subjektom vlastného osobnostného rozvoja**. Edukačné aktivity sú založené na vnímaní všetkými zmyslami, na interaktívnom a zážitkovom učení uskutočňovanom spravidla skupinovo a individuálne, ale v závislosti od obsahu a cieľa edukačnej aktivity aj frontálne, či kombinovanou formou.

Edukačná aktivita je spravidla navodená učiteľom. Je to cielavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť. Je organickou súčasťou denného poriadku, sú v nej zastúpené cielavedomé **zámerné – intencionálne** učenie, ale aj **spontánne – situačné** učenie.

V edukačnej aktivite učiteľ v primeranej miere využíva **situčné rozhodovanie**, ktoré znamená schopnosť pohotovo reagovať na potreby a záujmy detí, ako aj na ich rozdielnu rozvojovú úroveň. Edukačná aktivita predstavuje **didakticky zacielené činnosti**, prostredníctvom ktorých sa plnia konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele formou zámerného aj spontánneho učenia. V edukačných aktivitách a všeobecne v pedagogickom pôsobení je potrebné **obmedzovať odovzdávanie hoto-vých poznatkov** deťom a poučanie detí. Všetky činnosti majú mať podobu hier (majú mať hrový charakter) a majú **celostne rozvíjať osobnosť detí**.

V priebehu dňa sa edukačná aktivita môže realizovať:

- **v priebehu hier a hrových činností (dopoludnia i popoludní),**
- **ako samostatná organizačná forma,**
- **v rámci pobytu vonku.**

Poznámka: *V pedagogickej praxi sa nesmie používať žiadne iné označenie organizačnej formy predprimárneho vzdelávania ako je, napr: pedagogicko-didaktická aktivita, lebo to nemá oporu v žiadnej právnej norme ani v ŠVP. Inak by sa organizačná forma predprimárneho vzdelávania mohla nazývať iba v prípade realizácie experimentu schváleného Ministerstvom školstva SR.*

ŠVP umožňuje **modifikáciu obsahu výchovy a vzdelávania pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.**

Terminológia použitá v ŠVP je viac **podobná terminológii používanej v ZŠ**, ale napriek tomu rešpektuje špecifiká učenia a učenia sa detí predškolského veku, osobitosti organizačných foriem denného poriadku a najmä už spomínaný fakt, že v materských školách neexistuje hodinový ani predmetový systém vyučovania. Treba si uvedomiť, že materské školy sú súčasťou sústavy škôl, a preto sa tejto skutočnosti prispôsobila i použitá terminológia.

V ŠVP je maximálne rešpektovaná **idea aktívneho** a zároveň primeraného **podieľania sa detí na riadení a hodnotení výchovno-vzdelávacej činnosti**. Tým, že učitelia dovoľia deťom aktívne

sa podieľať na príprave, organizácii, riadení a hodnotení výchovno-vzdelávacej činnosti, nemusia sa báť straty osobnej autority. Práve naopak. Mali by pochopiť, že **deti sú obohacujúcim a inšpiratívnym prvkom výchovy a vzdelávania**, a že je potrebné umožniť im aktívne sa podieľať na ich vlastnom osobnostnom rozvoji. Napr. tým, že budú môcť navrhovať, plánovať (programovať), ale aj hodnotiť a vyhodnocovať konkrétne výchovno-vzdelávacie aktivity a činnosti tak z hľadiska ich obsahu, ako aj napr. organizácie, miesta konania, príp. použitia pomôcok, didaktickej techniky atď. Každý učiteľ má profesionálnu povinnosť a zodpovednosť **rešpektovať každé dieťa ako neopakovateľnú a jedinečnú ľudskú bytosť**.

Tak ako v doterajšej praxi výchovy a vzdelávania v materských školách, aj v súčasnosti a v budúcnosti bude zohrávať významnú úlohu pri zvyšovaní kvality výchovy a vzdelávania **plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti**, ktoré učitelia vykonávajú v každej konkrétnej triede. Veríme, že každá materská škola si pri **dodržaní všeobecných zásad plánovania** výchovno-vzdelávacej činnosti nájde a zvolí optimálny model (spôsob) plánovania (programovania) výchovno-vzdelávacej činnosti z **hľadiska rozsahu, časového trvania i obsahu**, ktorý bude rešpektovať jej vlastné podmienky a najviac vyhovovať konkrétnym učiteľom.

Plánovaniu (programovaniu) výchovno-vzdelávacej činnosti predchádza:

- **dôsledná znalosť kľúčových kompetencií,**
- **dôsledná znalosť učebných osnov školského vzdelávacieho programu,**
- **dôsledná znalosť každého dieťaťa (je potrebné dôsledné vykonávanie pedagogickej diagnostiky),**
- **poznanie charakteristík detského vývinu,**
- **poznanie špecifik učenia sa detí predškolského veku (štýlov učenia sa = rešpektovanie osobného tempa dieťa, typu temperamentu, a poznanie stratégií osobnostného rozvoja každého dieťaťa individuálne).**

Výchovno-vzdelávacia činnosť musí byť prispôbena vekovým osobitostiam detí – nesmie dochádzať k preťažovaniu detí, **ale nesmú sa plánovať** ani činnosti, ktoré deti nerozvíjajú **a vedú len k mechanickému učeniu sa, príp. k nezáujmu o učenie sa.**

Výchovno-vzdelávacia činnosť musí byť **prispôbena individuálnym osobitostiam detí** z hľadiska ich schopností a rozvojových možností. Pri voľbe metód, postupov, pomôcok atď. prihliadame na obsah učiva, postupujeme od blízkeho k vzdialenejšiemu, od jednoduchého k zložitejšiemu, od konkrétneho k abstraktnému.

Plánované činnosti majú byť rôznorodé, rešpektujúce právo dieťa nezapojiť sa do nich. Veľmi dôležité je poznanie a rešpektovanie **typov inteligencie – verbálna (rečová), logicko-matematická, priestorová, hudobná, telesno-kinestetická (pohybová), interpersonálna, intrapersonálna.**

Každý deň v materskej škole sa má plánovať (programovať) tak, aby bol pre deti **pestrofarebnou dĺhou** vyznačujúcou sa radosťou, zážitkami, užitočnými poznatkami a pozitívnym prežívaním – učitelia majú plánovať (programovať) také pedagogické situácie, ktoré budú **pre každé dieťa osobne významné.**

Plány výchovno-vzdelávacej činnosti musia **byť výsledkom tvorivej práce učiteľov, určujú charakter** konkrétnej každodennej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Pri formulovaní konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti vychádzajú učiteľky z formulácie špecifických cieľov v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu – prispôbujú ich aktuálnej rozvojovej úrovni detí a formulujú ich tak, aby rozvíjali nielen poznanie, ale aj porozumenie, aplikáciu, analýzu, syntézu, tvorivosť a hodnotenie. Činnosti a aktivity musia byť plánované tak, aby dieťa nebolo len objektom konkrétnych pedagogických situácií, ale aby sa aktívne mohlo podieľať na ich tvorbe, realizácii, aby ich aktívne vyhľadávalo.

ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM

Školský vzdelávací program (ďalej len ŠkVP) sa riadi požiadavkami školského zákona, štátneho vzdelávacieho programu, vychádza z cieľov a zamerania (profilácie) konkrétnej materskej školy.

ŠkVP rešpektuje:

- rozvojové možnosti detí predškolského veku,
- priestorové, materiálno-technické a personálne podmienky konkrétnej materskej školy,
- zameranie a profiláciu materskej školy (telovýchovné a športové) zameranie, cudzie jazyky, ľudové tradície, environmentálne, literárno-dramatické a iné aktivity, určitý štýl vyučovania – kooperatívny, prosociálny atď.).

ŠkVP tvorí základ na každodennú výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľa. Je potrebné, aby boli s ním **oboznámení všetci rodičia**, aby vedeli, na čo kladie materská škola dôraz pri výchove a vzdelávaní ich detí, aký štýl výchovy uplatňuje, aká je jej rozširujúca vzdelávacia ponuka, nadštandardné aktivity (krúžky), ako sa materská škola stará o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP). Preto, aby mu porozumeli aj rodičia (väčšinou nepedagógovia) **má byť** vecný, zrozumiteľný, neformálny, prehľadný.

V súvislosti s tvorbou ŠkVP je potrebné upozorniť na **zmeny**, ktoré nastali **v niektorých právnych normách po prijatí školského zákona**.

V súlade s § 5 ods. 2 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov **riaditeľ zodpovedá za:**

- a) „dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov určených pre školu, ktorú riadi,
- b) vypracovanie a dodržiavanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu,
- c) vypracovanie a dodržiavanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov,
- d) dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré súvisia s predmetom činnosti školy alebo školského zariadenia,
- e) každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov,
- f) úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia,
- g) rozpočet, financovanie a efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na zabezpečenie činnosti školy alebo školského zariadenia,
- h) riadne hospodárenie s majetkom v správe alebo vo vlastníctve školy alebo školského zariadenia.“

Z vyššie uvedenej citácie v súvislosti s tvorbou ŠkVP upozorňujeme najmä na ustanovenia uvedené pod písmenom a), b), c), d) a f).

ŠkVP je základným kurikulárnym (cieľovo-programovým) dokumentom, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách podľa školského zákona.

ŠkVP vydáva **riaditeľ školy** po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy.

***Poznámka:** Prerokovanie automaticky neznamená schválenie; pedagogická rada nemá rozhodovaciu právomoc, je poradným orgánom riaditeľa školy.*

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

Zriaďovateľ si môže vyžiadať od riaditeľa ŠkVP na schválenie (ak sa tak stane, riaditeľ materskej školy mu je povinný ho predložiť na schválenie v zriaďovateľom určenom termíne).

Ak by zriaďovateľ mal pochybnosti o kvalite obsahu školského vzdelávacieho programu, môže požiadať Štátnu školskú inšpekciu, príslušné školské inšpekčné centrum (ktoré má sídlo v krajskom meste príslušného kraja) o posúdenie súladu školského vzdelávacieho programu so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona.

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

Školský zákon neustanovuje osobitné náležitosti školského vzdelávacieho programu pre materské školy, pre základné školy atď. Ustanovené sú rovnaké náležitosti školských vzdelávacích programov pre všetky školy tvoriace sústavu škôl podľa § 27 ods. 2 školského zákona. v praxi sa ale prihliada na osobitosti a charakter organizácie výchovy a vzdelávania v jednotlivých druhoch škôl.

Školský vzdelávací program materskej školy obsahuje:

- a) názov vzdelávacieho programu,
- b) vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania,
- c) stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti,
- d) vlastné zameranie školy,
- e) dĺžku dochádzky a formy výchovy a vzdelávania,
- f) učebné osnovy,
- g) vyučovací jazyk,
- h) spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- i) personálne zabezpečenie,
- j) materiálno-technické a priestorové podmienky,
- k) podmienky na zabezpečenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní,
- l) vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí,
- m) vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy,
- n) požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.

***Poznámka:** Táto časť paragrafu 7 školského zákona je prispôsobená na podmienky materskej školy – nie sú tu uvedené učebné plány, lebo netvoria súčasť ŠkVP materských škôl. S prihliadaním na to, že v materských školách nemáme hodinový systém pedagogickej činnosti, ale že sa výchovno-vzdelávacia činnosť uskutočňuje ako nepretržitý sled pedagogických činností v prie-*

behu dňa počas všetkých organizačných foriem, nemáme obsah výchovy a vzdelávania rozčlenený v jednotlivých vyučovacích predmetoch a tiež preto, že v materských školách nemusia byť postupové ročníky (materskú školu niektoré deti navštevujú len jeden rok, iné dva, tri a niektoré dokonca aj štyri roky), v materských školách nie sú súčasťou školských vzdelávacích programov učebné plány.

Ak škola vzdeláva začlenené **deti so ŠVVP**, vytvára pre ne **podmienky prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu** alebo **prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so ŠVVP**. Takéto programy sú v súlade s § 94 ods. 2 školského zákona programy pre:

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

Ministerstvo školstva dňa 26. mája 2009 pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 schválilo uvedené vzdelávacie programy ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie pre deti so zdravotným znevýhodnením.

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

Ak ide o **novozriaďovanú školu, odborné vypracovanie školského vzdelávacieho programu zabezpečí zriaďovateľ** školy a prikladá ho k žiadosti o zaradenie školy do siete škôl a školských zariadení podľa osobitného predpisu (zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov).

Školský vzdelávací program **zverejní riaditeľ** školy **na verejne prístupnom mieste**.

Prečo tvoriť školský vzdelávací program

Dôvodom na vytvorenie ŠkVP sú predovšetkým legislatívne podmienky – t.j. prijatím školského zákona sa vytvorili právne podmienky na zavedenie dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov (ako sme už uviedli v časti o ŠVP).

Ďalším dôvodom, prečo tvoriť ŠkVP je skutočnosť, že materské školy dostávajú možnosť slobodne formulovať predstavy o najvhodnejšej podobe predprimárneho vzdelávania; vytvára sa príležitosť spojiť skúsenosti jednotlivých učiteľov pri realizácii požiadaviek ŠVP v konkrétnej materskej škole, pri ich plnení, vytvára sa možnosť tímovej práce pri tvorbe spoločného obsahu výchovy a vzdelávania atď.

Vytvárať ŠkVP neznamena:

- tvoriť ho len kvôli naplneniu zákona alebo pre Štátnu školskú inšpekciu,
- odpísať program inej materskej školy (každá materská škola má iné podmienky, iné deti, iné vzťahy s rodičmi, iné možnosti spolupráce s rôznymi inštitúciami, iné predstavy o kvalite výchovy a vzdelávania, iné vnútorné (vrátane personálnych) a vonkajšie podmienky),

- tvorí ho nekonceptne, neštruktúrované (bez rešpektovania povinných náležitostí, ktoré musí v zmysle školského zákona obsahovať), formálne,
- tvorí ho tak, že sa do učebných osnov len doslovne prepíšu výkonové štandardy zo ŠVP.

ŠkVP má byť **podkladom na vnútorný systém hodnotenia detí a zamestnancov** materskej školy, ale aj **na sebahodnotenie** (autoevalváciu) materskej školy. **Hodnotenie ŠkVP** by malo slúžiť aj ako **významný motív na navrhovanie a realizáciu ďalších zmien** vo výchove a vzdelávaní.

ŠkVP slúži na prezentáciu práce materskej školy a jej zámerov. **Umožňuje materskej škole profilovať sa „na mieru“ podľa potrieb a záujmov detí, požiadaviek rodičov, konkrétnych podmienok a tradícií materskej školy, podľa koncepčných zámerov miest, obcí. Umožňuje zvýšiť prítťažlivosť vzdelávacej ponuky konkrétnej materskej školy, presadiť sa na verejnosti.** Materské školy sa musia snažiť spracovať také ŠkVP, aby rodičia prejavili záujem práve o ich materskú školu, aby sa líšili od iných materských škôl kvalitou vzdelávacej ponuky, zameraním atď.

Určenie školského vzdelávacieho programu

ŠkVP je určený v prvom rade **deťom**, ktoré sú cieľovou skupinou predprimárneho vzdelávania. v ich záujme sa vytvára, a preto musí rešpektovať ich potreby, schopnosti a rozvojové možnosti. Rovnako tak sa v prvom rade kvôli nim pristupuje k prípadným úpravám, revíziám ŠkVP.

Ďalej je určený konkrétnej **materskej škole**, ktorá ho vytvorila (riaditeľ aj učitelia pri jeho tvorbe, príp. revidovaní a úpravách využijú svoje odborné pedagogické vedomosti, nápady, návrhy, odporúčania atď.).

Veľmi významným *odberateľom* ŠkVP sú **rodičia**, ktorí sa zaujímajú a majú právo vedieť, na čo kladie materská škola dôraz pri výchove a vzdelávaní ich detí, aký štýl učenia uplatňuje, aká je rozširujúca vzdelávacia ponuka materskej školy, ako materská škola zabezpečuje vzdelávanie detí so ŠVVP, príp. aká je ponuka nadštandardných aktivít.

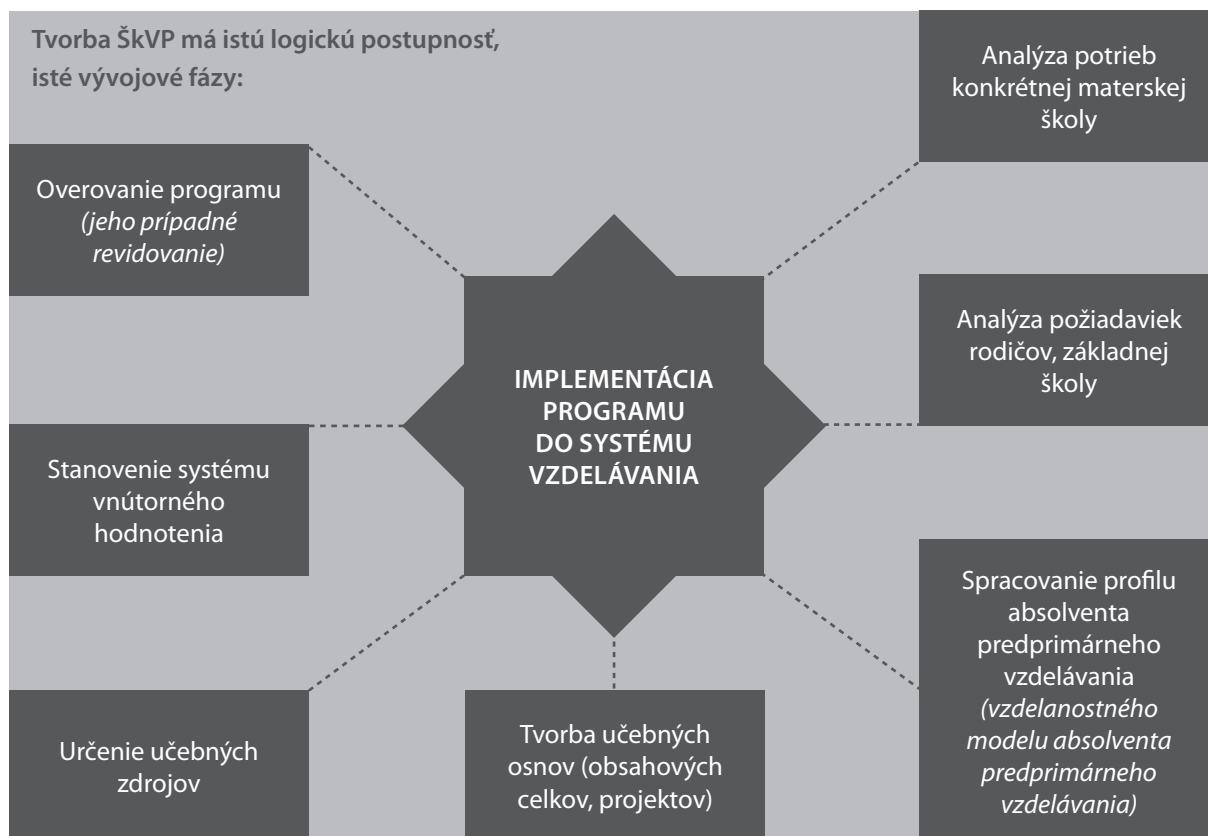
Odberateľom, na ktorého nemožno zabudnúť, je aj **Štátna školská inšpekcia** (ako inštitúcia plniaca funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálo-technických podmienok v školách a školských zariadeniach). Tá, analýzou ŠkVP bude získavať informácie potrebné na posúdenie súladu ŠkVP so ŠVP, ako aj súladu ŠkVP s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania ustanovenými školským zákonom.

Ako tvoriť školský vzdelávací program

Tvorba ŠkVP je **otvorená, dynamická** činnosť, ktorá by mala reagovať na všetky podnety z vnútorného aj z vonkajšieho prostredia materskej školy. Pri tvorbe ŠkVP sa musí postupovať **systemovo**. V centre tohto systému **musí byť dieťa**.

Štruktúra ŠkVP je daná § 7 ods. 4 školského zákona. ŠkVP má **zohľadňovať vlastné ciele, poslanie a zameranie materskej školy, odrážať jej podmienky, postavenie v rámci danej lokality**. ŠkVP má vytvárať **priestor na uplatňovanie** takého **štýlu výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorý pozitívne ovplyvňuje učenie sa detí a ich výsledky**, ale aj **celkový klímu a kultúru materskej školy**.

Poznámka: Jednotlivé fázy smerujú k implementácii programu do systému vzdelávania



- 1. Analýza potrieb konkrétnej materskej školy** (myslí sa tým predovšetkým analýza potrieb detí a zamestnancov), jej **podmienok, možností** – výsledky tejto analýzy budú tvoriť základ budúcej profilácie materskej školy, stanovenia jej vlastných cieľov, koncepčných zámerov.
- 2. Analýza požiadaviek rodičov, základnej školy** – prostredníctvom nej materské školy získajú informácie od rodičov, o ich predstavách, očakávaniach a požiadavkách na vzdelávanie a profil dieťaťa absolvujúceho predprimárny stupeň vzdelávania v konkrétnej materskej škole. Je potrebné zdôrazniť, že materské školy poznajú rodičov detí, poznajú ich predstavy, požiadavky, nároky (mnohí majú v materskej škole druhé dieťa atď.). V tejto fáze tvorby ŠkVP môže materská škola spracovať a zadať rodičom dotazník s jasným zámerom = zistiť ich očakávania, predstavy, nároky.
- 3. Spracovanie profilu absolventa predprimárneho vzdelávania (vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho vzdelávania)** – profil absolventa predprimárneho vzdelávania predstavuje komplex vzdelávacích výstupov, ktoré by absolvent vzdelávacieho programu mal zvládnuť, aby získal poznatky, schopnosti, zručnosti a postoje, ktoré majú význam vo vzťahu k propedeutike (základom) kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, aby bol pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v ZŠ a na ďalší aktívny život v spoločnosti.

V tejto fáze sa vytvára pre materské školy priestor, aby zvažili, či rozšíria cieľové požiadavky nad rámec stanovený ŠVP (vytvoria si ešte ďalšie *svoje vzdelávacie štandardy*, ktorými rozšíria vzdelávaciu ponuku) alebo budú tvoriť učebné osnovy v rozsahu stanovenom vzdelávacími štandardmi ŠVP. Je potrebné uvedomiť si, že v materských školách vo vzťahu k ŠVP nemôžeme hovoriť, napr. o 70–80 % povinnom základe ako v základných školách a napr. o 20 % dotvorených v ŠkVP (teda v materských školách nehovoríme o tzv. *disponibilných hodinách*).

Záleží od každej materskej školy, či profil absolventa ešte rozšíri, alebo sa bude snažiť do-
siahnuť ten, ktorý je zadaný v ŠVP. Profil absolventa tvorí základ na formulovanie:

4. učebných osnov,
5. učebných zdrojov,
6. systému vnútorného hodnotenia.

Overovanie vzdelávacieho programu je fázou v tvorbe ŠkVP, ktorá je založená na **overení
správnosti tvorby ŠkVP**. V tejto etape dochádza k revidovaniu a úprave ŠkVP.

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

Veľmi dôležitým a nenahraditeľným prvkom v tvorbe ŠkVP je **motivácia všetkých zúčastne-
ných pre zmeny**. Materské školy sa musia zamyslieť nad konkrétnymi zmenami, ktoré im prinieslo
ich preradenie zo sústavy školských zariadení do sústavy škôl. Mali by sa zamerať na hľadanie od-
povedí na nasledujúce:

- Čo prináša/priniesla reforma školstva materským školám?
- Ako sú/boli materské školy pripravené na prijatie (zvnútornenie) zmien v obsahu výchovy
a vzdelávania?
- Čo očakáva/očakávala materská škola od zavedenia dvojúrovňového modelu vzdelávacích
programov?
- V čom sa zmenila práca učiteľa materskej školy za posledné obdobie?/V čom sa zmení
v blízkej budúcnosti?
- Čo najviac ovplyvňuje/bude ovplyvňovať kvalitu výchovy a vzdelávania v materskej škole?
- Čo najlepšie charakterizuje kvalitnú výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole?
- Čo by sme mali a chceli vo svojej práci zmeniť, čo sme doposiaľ robili dobre, budeme v tom
pokračovať?
- Ako zmeniť výchovno-vzdelávaciu činnosť, aby sa deti v materskej škole cítili dobre, bez-
pečne a sebaisto?
- Čo by mali deti vedieť, poznať, ovládať, aby boli úspešné v primárnom vzdelávaní v základ-
nej škole a v živote vôbec?
- Ako postupovať vzhľadom na náročnosť prác súvisiacich s tvorbou ŠkVP? Ako si túto
prácu zorganizovať?
- Aké formy a metódy práce sa môžu osvedčiť pri tvorbe/revidovaní/úprave/zmene ŠkVP?
- Kto môže materskej škole pomôcť s tvorbou/revidovaním/úpravou/zmenou ŠkVP?

Hľadanie odpovedí na tieto, ale aj mnohé ďalšie tu neuvedené otázky, ktoré každému zainte-
rovanému vria hlavou, nie je jednoduché. Každý deň nám prídu na myseľ možné, ale aj nemožné,
správne, ale aj nesprávne odpovede. Dôležité je rozmýšľať nad nimi, zaznamenať si ich a nedať sa
odradiť prípadným čiastkovým neúspechom.

Poznámka: Napr. aj v Maďarsku trvalo takmer 10 rokov, kým našli naozaj vyčerpávajúce odpovede
na takéto a mnohé ďalšie otázky úzko súvisiace s tvorbou školských vzdelávacích programov a napr.
v Česku, kvôli podceneniu potreby dôkladne pripraveného ďalšieho vzdelávania zameraného na prí-

pravu pedagogických zamestnancov materských škôl na tvorbu školských vzdelávacích programov dochádzalo a stále aj dochádza k mnohým deformáciám pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Žiaľ aj situácia u nás ukazuje, ako sa niektoré spoločnosti, či jednotlivci snažia zaradiť na veľkej ochote učiteliek materských škôl vzdelávať sa a získavať nové poznatky. Často sa tak deje nad rámec zákona a za pomerne vysoké finančné čiastky. Preto aj národný projekt Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania bude zameraný na masívne vzdelávanie všetkých pedagogických zamestnancov MŠ aj vo vzťahu k obsahovej reforme a témam s ňou súvisiacich.

Pri tvorbe / revidovaní / úprave / zmene ŠkVP patrí osobitne významná rola najmä **otvorenej diskusii** v pedagogickom kolektíve, s odborníkmi, s rodičmi, zriaďovateľmi, ZŠ atď. Len otvorená diskusia o problémoch, nejasnostiach, pochybnostiach, ale aj dobrých nápadoch a riešení posunie naše myslenie vpred, smerom ku tvorbe kvalitných, osobnosť detí celostne rozvíjajúcich ŠkVP. Je potrebné zamýšľať sa nad tým, kto bude zapojený do práce na tvorbe ŠkVP, ako bude program vyzerať, koľko času budeme na tvorbu revidovanie/úpravu/zmenu ŠkVP potrebovať a pod.

Pracovný tím na tvorbu školského vzdelávacieho programu, úloha riaditeľa pri tvorbe školského vzdelávacieho programu

Predpokladom úspešnosti ŠkVP je záujem a participácia (spolupodieľanie sa) celého pedagogického kolektívu na jeho tvorbe.

Veľmi negatívnou by bola skutočnosť, ak by si materské školy dali vypracovať ŠkVP inštitúciám alebo osobám, ktoré nepoznajú reálne podmienky a špecifiká konkrétnych materských škôl.

Pri tvorbe ŠkVP by mal mať svoje miesto **každý člen pedagogického kolektívu**. V závislosti od veľkosti materskej školy môže byť jedna učiteľka (spravidla vedúca metodického združenia, ktoré je poradným orgánom riaditeľa) poverená „funkciou“ **koordinátora tvorby ŠkVP**.

Pedagogický kolektív môže byť rozdelený do skupín (konkrétne úlohy môžu plniť aj jednotlivci), z ktorých jedna bude pracovať na vstupnej analýze (napr. analýze potrieb materskej školy, teda potrieb detí, učiteľov a ostatných zamestnancov; analýze požiadaviek rodičov, základnej školy), ďalšia na tvorbe koncepcie a cieľov a ďalšia na tvorbe profilu absolventa materskej školy, tvorbe učebných osnov, tvorbe cieľov a nástrojov autoevalvácie, navrhovaní doplnkových, nadštandardných aktivít, na tvorbe postupov podpory detí zo ŠVVP atď.).

Spôsoby tvorby ŠkVP môžu byť **rôzne, dôležitá** je však **spolupráca, kooperácia** všetkých učiteliek, **najmä pri tvorbe učebných osnov**.

Riaditeľ je **zodpovedný** za spracovanie ŠkVP aj napriek tomu, že niekoho poverí koordinovaním jeho tvorby. Neustále kontroluje všetky aktivity počas celej tvorby ŠkVP. Zúčastňuje sa na všetkých poradách a odborných stretnutiach súvisiacich s tvorbou ŠkVP. Ak v materskej škole nie je určený koordinátor, plní rolu koordinátora sám riaditeľ.

Zodpovednosť riaditeľa je rovnaká aj v prípade prípadnej úpravy, revidovania alebo zmien ŠkVP. Tiež však platí, že aj pri tomto procese mu musia byť nápomocní všetci pedagogickí zamestnanci.

Koordinátor (ak je určený) riadi postup spracovania ŠkVP. Poskytuje spätnú väzbu o postupe prác riaditeľovi materskej školy a ďalším učiteľkám. Hľadá a sprostredkúva ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov, hľadá vhodné informačné zdroje k tvorbe ŠkVP. Koordinátorom môže byť len učiteľka, ktorá sa orientuje v štruktúre vzdelávacích programov, pozná (má naštudované) rôzne možnosti a postupy tvorby ŠkVP, ovláda princípy a postupy plánovania (programovania), tímovej spolupráce, hodnotenia a prezentácie výsledkov. Vie motivovať ostatných kolegov, dokáže

aktívne počúvať rôzne názory, vie vyjednávať, primerane riešiť problémové situácie, vie nachádzať a ponúkať originálne (inovatívne) riešenia. Mala by to byť **učiteľka**, ktorý má **dôveru riaditeľa** a je **akceptovaná celým pedagogickým kolektívom**. Určenie niekoho za koordinátora tvorby / revidovania / úpravy / zmeny ŠkVP **nemá byť za trest**.

Spôsoby tvorby ŠkVP môžu byť rôzne, **dôležitá** je však **spolupráca, kooperácia** všetkých učiteliek, **najmä pri tvorbe učebných osnov**.

Materské školy, tak ako aj iné druhy škôl majú možnosť **požiadať vzdelávacie subjekty² o pomoc** pri tvorbe ŠkVP. **V súvislosti s tvorbou ŠkVP v materskej škole možno ešte spomenúť aj konzultantov a recenzentov (oponentov)** ako externých spolupracovníkov, ktorí sa na tvorbe ŠkVP priamo nepodieľajú, ale pomáhajú zabezpečiť vecnú a obsahovú správnosť programu, poskytujú odborné poradenstvo.

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

- **naštudovať** si dôkladne ŠVP,
- **spracovať** časový harmonogram tvorby/revidovania/úpravy/zmeny ŠkVP,
- **naplávať** rôzne odborné stretnutia, diskusie, vzdelávanie, semináre, konzultácie atď.,
- **zabezpečiť** dostatok odbornej literatúry, príp. využiť informácie z webu,
- **stanoviť** konkrétny spôsob a postup tvorby/revidovania/úpravy/zmeny ŠkVP, koncepčné a obsahové zámery tvorby/revidovania/úpravy/zmeny ŠkVP,
- **stanoviť** grafickú podobu ŠkVP (všetky dodatočné formálne úpravy sú zložité a zdĺhavé).

Významným vstupom do plánovania tvorby/revidovania/úpravy/zmeny ŠkVP je **analýza podmienok materskej školy** – autoevalvácia materskej školy, analýza požiadaviek rodičov materskej školy, ZŠ.

Analýza práce a podmienok materskej školy, jej výchovno-vzdelávacej činnosti a celkovej klímy a kultúry, umožní určiť čo by sa malo zmeniť, aký by mal byť koncepčný zámer materskej školy, na čo a ako by mal reagovať ŠkVP.

V súvislosti s autoevalváciou ako jedným z východísk pri tvorbe ŠkVP odporúčame naštudovať si problematiku o SWOT a STEPE analýze.

Autoevalvácia materskej školy je veľmi efektívnym spätnoväzbovým, ale aj kontrolným prostriedkom. Prostredníctvom autoevalvácie **materská škola** „skladá účty“ svojim „zákazníkom“ (**deťom a rodičom, ZŠ**), svojmu zriaďovateľovi. Osobitné postavenie v realizácii autoevalvácie má vykonávanie **hospitačnej činnosti**. **Neexistuje žiadny zaručene správny a jediný spôsob vykonávania hospitačnej činnosti a zaznamenávania zistení z nej** – sú len rôzne možnosti. Najlepšie je, ak si MŠ nájde jej samotnej najviac vyhovujúci neformálny, ale napomáhajúci spôsob hospitačnej činnosti vrátane spôsobu zaznamenávania zistení z nej.

Samotná tvorba školského vzdelávacieho programu

Základná koncepcia tvorby ŠkVP sa odvíja od koncepcie tvorby ŠVP a záverov získaných v prípravnej fáze uskutočnenej pred samotnou tvorbou ŠkVP.

ŠkVP je vyústením spoločnej práce učiteľov a vedenia materskej školy. Účasť každého pedagogického zamestnanca na tvorbe ŠkVP má byť súčasťou jeho pracovných povinností.

2 Autorský kolektív tvoriaci ŠTVP, ŠPÚ, MPC atď.

Skôr, ako materská škola začne pracovať na jednotlivých častiach ŠkVP, musia sa všetci zainteresovaní dohodnúť, resp. rozhodnúť:

- Či spracujú učebné osnovy klasicky (ako ich poznáme zo ZŠ) alebo vo forme obsahových celkov (projektov).
- Aká bude základná spoločná stratégia (spoločný postup) rozvíjania kľúčových kompetencií, stratégia výchovno-vzdelávacej činnosti a metodických prístupov, systému hodnotenia dosiahnutých výsledkov a pod?
- Ako budú postupovať s vytvoreným ŠkVP v budúcnosti – vo vzťahu k jeho prípadnej inovácii/zmene, úprave?
- Ako oboznámia rodičov a zriaďovateľa (v prípade, že si ŠkVP nevyžiada na schválenie) so ŠkVP?
- Ako a kde zverejnia ŠkVP.

V ŠkVP sa používa **terminológia** v súlade s platnými právnymi normami a v súlade so ŠVP. Pri tvorbe ŠkVP sa samozrejme musí prihliadať aj na to, či sú v materskej škole začlenené deti so ŠVVP. **Dieťaťom so ŠVVP** sa v zmysle § 2 písm. j) školského zákona v nadväznosti na písm. k) – q) rozumie dieťa zo zdravotným znevýhodnením, dieťa so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené, dieťa s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania, dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo dieťa s nadaním, **ktoré má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.**

***Poznámka:** V záujme kvalitného spracovania ŠkVP zohľadňujúceho aj začlenenie detí so ŠVVP odporúčame nastudovať si § 94, 95, 96, 103, 104, 105, 106, 107 a 108 školského zákona, ako aj 13. časť ŠVP – Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*

Jednotlivé súčasti školského vzdelávacieho programu

V nasledujúcom texte Vám priblížime jednotlivé súčasti ŠkVP, ktoré musia obsahovať všetky ŠkVP v súlade s dikciou § 7 ods. 4 školského zákona; čo majú obsahovať; ako postupovať pri ich tvorbe; čomu venovať pozornosť, na čo príp. nezabudnúť.

Kvôli prehľadnosti každú povinnú súčasť ŠkVP odčleňujeme formou osobitného odseku.

NÁZOV ŠKOLSKEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Môže byť všeobecný alebo môže byť tvorivo koncipovaný vzhľadom na špecifiká predškolského obdobia. Napríklad Školský vzdelávací program „Cestou necestou“, „Cesta za poznaním“, „Zvedavé deti“, „Ako sa meníme“, „Radujme sa, veselme sa“, „Čarovné dvierka“, „Z rozprávky do rozprávky“, „Rozprávko“, „Ako rastieme“ atď. Názov školského vzdelávacieho programu sa môže tvoriť aj v súlade so zaužívaným pomenovaním konkrétnej materskej školy, napr. Školský vzdelávací program Lienka atď.

Jeho **titulná strana** by mala obsahovať:

- názov materskej školy,
- názov školského vzdelávacieho programu,
- dátum prerokovania ŠkVP v pedagogickej rade,
- dátum prerokovania ŠkVP v rade školy,
- dátum vydania ŠkVP,
- dátum schválenia zriaďovateľom (**tento údaj sa uvádza len vtedy, ak si zriaďovateľ vyžiada ŠkVP na schválenie – § 7 ods. 2 školského zákona**),

- titul, meno, priezvisko a podpis riaditeľa (v prípade ZŠ s MŠ podpisuje ŠkVP riaditeľ školy, ale môže tu byť uvedený titul, meno, priezvisko a podpis zástupkyne riaditeľa ZŠ s MŠ pre MŠ).

Poznámka: Titulná strana môže samozrejme obsahovať ešte aj ďalšie identifikačné údaje (napr. či ide o verejnú materskú školu, aký je v nej vyučovací jazyk, stupeň vzdelania, dĺžka dochádzky a forma výchovy a vzdelávania atď.), no mala by platiť zásada, že **by nemala byť príliš zaplnená**, aby zostala prehľadnou, jasnou, zrozumiteľnou.

VLASTNÉ CIELE A POSLANIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Východiskom na tvorbu vlastných cieľov v ŠkVP sú všeobecné ciele ustanovené v ŠVP, ciele výchovy a vzdelávania ustanovené v školskom zákone a vlastné zameranie materskej školy. Ciele v ŠkVP sú oproti cieľom v ŠVP konkrétne, odrážajú vlastnú víziu, očakávania a podmienky konkrétnej materskej školy.

Poslanie výchovy a vzdelávania v ŠkVP korešponduje so všeobecným poslaním materskej školy ako inštitúcie (§ 28 ods. 1 školského zákona). **Stanoveniu vlastných cieľov predchádza spracovanie** záverov a odporúčaní, ktoré vyplynuli zo SWOT, príp. STEPE analýzy, z autoevalvácie, ich usporiadania podľa dôležitosti a vzťahu ku kvalite výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole.

Cieľmi môžu byť napr.:

- rozvíjať a podporovať zdravé sebavedomie a sebaistotu detí, rozvíjať a podporovať jedinečnosť detí,
- rozvíjať a podporovať schopnosti detí kooperovať v skupine,
- rozvíjať u detí schopnosť prejavovať environmentálne cítenie,
- utvárať a rozvíjať národné povedomie detí prostredníctvom ľudovej slovesnosti,
- rozvíjať u detí návyky súvisiace so zdravým životným štýlom,
- pripraviť deti na vstup do ZŠ zo všetkých stránok – zámerne celostne rozvíjať osobnosť detí,
- podporovať nadanie, osobnosť a záujmy každého dieťaťa a pod.

Na základe identifikovania pozitív a negatív si môže materská škola určiť svoje **súčasnú a budúce poslanie** s ohľadom na požiadavky, záujmy a potreby detí, učiteľov a ďalších zamestnancov materskej školy, rodičov a iných partnerov. **K problematike tvorby cieľov odporúčame** naštudovať odbornú literatúru zaoberajúcu sa uvedenou problematikou.

STUPEŇ VZDELANIA

Stupeň vzdelania, ktorý poskytuje materská škola, je totožný so stupňom vzdelania uvedeným v ŠVP – **predprimárne vzdelanie**. Ako sme už uviedli, môže byť uvedený aj na titulnej strane ŠkVP.

VLASTNÉ ZAMERANIE MATERSKEJ ŠKOLY

V tejto časti ŠkVP sa uvádza **charakteristika vlastného zamerania materskej školy**, napr. *materská škola obohacuje výchovu a vzdelávanie o regionálne prvky, má na základe výberu detí s umeleckým nadaním zriadený detský literárno-dramatický a spevácky súbor, prezentujúci ľudové tradície atď.* **Zameranie materskej školy sa v stručnosti zdôvodní** (napr. vnútornými alebo vonkajšími podmienkami, prostredím, kvalitou spolupráce so ZŠ atď.).

Vlastné zameranie materskej školy vychádza **zo záverov vykonaných analýz, z analýzy doterajšej praxe a doterajšieho zamerania materskej školy**. Veľmi citlivo treba pristupovať k spracovaniu vlastného zamerania najmä v materskej škole, ktorá vznikla spojením viacerých, predtým samostatných materských škôl, ktoré sú teraz jej súčasťou ako alokované triedy. V ta-

kýchto materských školách sa musí rešpektovať doterajšia tradícia bývalých samostatných materských škôl a je potrebné ponechať im ich špecifiká, ktoré vyplývajú okrem iného aj z rôznorodosti personálnych, priestorových (interiér aj exteriér), ako aj materiálno-technických podmienok.

Zmyslom spracovania tejto časti ŠkVP je charakterizovať materskú školu tak, aby:

- charakteristika bola zrozumiteľná laickej aj odbornej verejnosti,
- boli v nej uvedené všetky podstatné údaje (*napr. z jej nedávnej histórie – spojenie so ZŠ, s inými materskými školami, získanie čestného názvu atď.*).

Z charakteristiky materskej školy by malo vyplynúť:

- aký je východiskový stav na jej ďalšiu pedagogickú činnosť (**kde je teraz**),
- **čo ponúka**,
- **čo môže ponúknuť**,
- **čo sa chystá ponúknuť** v blízkej budúcnosti, ako chce súčasný stav v blízkej budúcnosti zmeniť,
- **aké má zámery vo vzťahu k zvýšeniu kvality výchovy a vzdelávania** (čo chce zmeniť, čo chce dosiahnuť, prečo to chce dosiahnuť).

V tejto časti **sa tiež uvedie, ktoré projekty** sa v materskej škole **plnia** (interné, regionálne, celoslovenské, medzinárodné), príp. aj to, že v materskej škole sa pracuje podľa metodiky Krok za krokom atď.

Materská škola sa pri charakteristike zameria aj na **veľkosť a vybavenie materskej školy** – počet tried, počet detí, kapacitu, stav budovy a záhrady (školského dvora), vybavenie interiéru materskej školy (vrátane vybavenia hračkami a hrovým materiálom), priestorové a materiálno-technické podmienky, hygienickú a estetickú úroveň.

Podľa miestnych podmienok sa v tejto časti ŠkVP môže uviesť aj to, ktoré ďalšie priestory (napr. telocvičňu alebo počítačovú učebňu ZŠ, hudobnú alebo tanečnú sálu ZUŠ atď.) využíva pri plnení svojho ŠkVP.

Uvádza sa, aké má materská škola obmedzenia a ako chce tieto obmedzenia v budúcnosti riešiť a eliminovať, príp. odstrániť (*napr. zriadiť knižnicu, spoločenskú miestnosť na stretnutia s rodičmi, zriadiť telocvičňu napr. z priestorov bývalej kočíkárne atď.*).

Charakterizuje sa **spôsob stravovania, podmienky bezpečnosti a ochrany zdravia detí aj zamestnancov materskej školy**.

DĹŽKA DOCHÁDZKY A FORMY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Uvádza sa konkrétna dĺžka dochádzky (niekoľkoročná dochádzka, posledný rok pred plnením povinnej školskej dochádzky atď.) detí do materskej školy a konkrétna **forma výchovy a vzdelávania**, (poldenná, celodenná atď.), ktorá sa v materskej škole **reálne uplatňuje**. **Neuvádzajú sa všetky existujúce** v zmysle vyhlášky o materskej škole.

Poznámka: Odporúčame, aby napr. materská škola, ktorá poskytuje celodennú výchovu a vzdelávanie, uviedla aj to, že v prípade záujmu rodičov poskytuje aj poldennú formu výchovy a vzdelávania.

UČEBNÉ OSNOVY

V materských školách sa pojem **učebné osnovy** do prijatia školského zákona nepoužíval.

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

V zmysle školského zákona aj materské školy majú povinnosť spracovať túto, z hľadiska dôležitosti najvýznamnejšiu časť ŠkVP.

Učebné osnovy vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele a obsah výchovno-vzdelávacej činnosti. Vypracúvajú sa najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom ŠVP.

Učebné osnovy majú:

- **programovú funkciu** (určujú rozsah výchovy a vzdelávania),
- **orientačnú funkciu** (nevypracúvajú sa na 100 %, môžu sa dopĺňať a upravovať za vopred určených podmienok),
- **normatívnu funkciu** (sú záväzné pre všetkých učiteľov konkrétnej materskej školy).

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

Súčasťou každého obsahového celku (projektu) sú:

- názov,
- viacero tém (príp. aj podtém),
- charakteristika (obsahový celok je potrebné špecifikovať a charakterizovať),
- stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti,
- učebné zdroje (pre deti aj pre učiteľky),
- metódy a prostriedky hodnotenia dosiahnutia vytýčených špecifických cieľov.

Charakteristika obsahového celku (projektu) obsahuje stručnú informáciu o tom:

- z ktorých **tém, príp. podtém** sa skladá obsahový celok (projekt),

***Poznámka:** Poradie tém určených v konkrétnom obsahovom celku sa nemusí dodržať v každej triede (súvisí to s materiálno-technickým vybavením materskej školy, s dostatkom učebných pomôcok atď.). Znamená to, že v rámci jedného obsahového celku sa môžu v konkrétnych týždňoch realizovať témy v rôznych triedach, v rôznom poradí. Aby sa tak mohlo diať, a zároveň, aby sa rešpektovala požiadavka prihliadať pri plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti na rozvojové možnosti a schopnosti detí, v učebných osnovách sa neodporúča písať (priradovať) špecifické ciele (výkonové štandardy) k jednotlivým témam, ale len pod seba, aby mali učiteľky možnosť v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti naplánovať si toľko cieľov z učebných osnov ku konkrétnej téme (samozrejme v operacionalizovanej podobe), koľko potrebujú. Môže sa teda stať, že k jednej a tej istej téme jedna učiteľka bude mať vybraných, napr. desať cieľov z obsahového celku, ale iná, napr. sedem. Dôležité však je, aby sa špecifické ciele naplánované v danom obsahovom celku plnili všetky.*

- ktoré špecifické ciele sa plnia (tie sú buď totožné so vzdelávacími štandardmi Štátneho vzdelávacieho programu, pričom sa môžu navzájom spájať; môžu byť **doplnené o prípadné vlastné vzdelávacie štandardy – špecifické ciele**),
- **prečo obsahový celok (projekt)** do učebných osnov **zaraďujeme** (t.j. význam jeho zaradenia pre osobnostný rozvoj dieťaťa),
- **aké sú vzájomné vzťahy a súvislosti** medzi jednotlivými témami (príp. aj podtémami) v rámci konkrétneho obsahového celku (projektu), ale aj medzi ďalšími obsahovými celkami (projektmi) a ich témami (príp. podtémami). **Vychádzame pritom zo skúsenosti, že učivo osvojené v určitom logickom usporiadaní deti lepšie chápu, prijímajú, má na ich osobnostný rozvoj väčší význam a vedia ho lepšie využívať v ďalšom napredovaní a sebarozvoji, ako izolované učivo sprostredkované bez zjavných súvislostí.**

Jednotlivé obsahové celky (projekty) a v rámci nich aj jednotlivé témy (príp. podtémy) majú na seba **pojmovovo aj vzťahovo nadväzovať** a majú vytvárať priestor na rozvíjanie poznatkového systému detí a na rozvíjanie a upevňovanie ich zručností, návykov, postojov.

- aké **formy organizácie** výchovno-vzdelávacej činnosti budeme v obsahovom celku (projekte) uplatňovať,

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

- aké **časové trvanie obsahového celku (projektu)** predpokladáme (spravidla je to mesiac, ale, napr. aj 2 týždne, 3 týždne, štvrtrok...)

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti

Ak hovoríme o **stratégiách výchovno-vzdelávacej činnosti**, myslíme tým výber vyučovacích metód, vyučovacích zásad, foriem práce učiteľa a dieťaťa a pod. Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti by mali podporovať a rozvíjať aktivitu, tvorivosť, zručnosti, učenie sa detí.

Mali by byť formulované ako **spoločný postup**, prostredníctvom ktorého budú učitelia celej materskej školy rozvíjať kľúčové kompetencie detí.

Odporúča sa **formulovať ich pre jednotlivé druhy kompetencií** (napr. komunikatívnych), **nie pre konkrétne kompetencie**.

Metódy a formy práce musia **zodpovedať reálnym podmienkam a dostupným didaktickým prostriedkom**, ktoré majú učitelia k dispozícii. Pri výbere stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti sa musia brať do úvahy aj **skúsenosti učiteľov a ich preferencie**.

Prostredníctvom stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti sa plnia ciele a obsah výchovy a vzdelávania.

Pri výbere stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti je potrebné prihliadať na ich účinnosť z hľadiska rozvíjania kľúčových kompetencií detí, t.j. na to, aby:

- rozvíjali jednotlivé poznávacie procesy (vnímanie, pamäť, myslenie, reč, pozornosť, predstavy, fantáziu atď.),
- sprostredkúvali plnohodnotné informácie pútavou, citovo pôsobivou formou,
- deti nepreťažovali,
- prostredníctvom nich učiteľ v čo najkratšom čase dosiahol stanovené ciele.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti sú odpoveďou na nasledujúce otázky:

- **Ako chce materská škola ako celok rozvíjať kľúčové kompetencie detí?**

Okrem iného, napr. pravidelným zaraďovaním dní otvorených dverí, otvorených hodín, osláv narodenín a menín detí, besiedkami, akadémiami, organizovaním hrových dopoludní, olympiád, alebo, napr. aj separovaním odpadu, pravidelným organizovaním školy v prírode atď.

- **Ktoré stratégie môžu byť spoločné pre všetky triedy, ktoré len pre niektoré?**

*Je potrebné pozorne si preštudovať kľúčové kompetencie v ŠVP a napr. do prehľadnej tabuľky si zapísať, ako sa budú rozvíjať alebo ďalej upevňovať v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti tak, aby sme deťom (v konkrétnych triedach, napr. vekovo homogénnych, príp. vekovo heterogénnych) umožnili získať nové postoje, názory, pocity, vlastnosti, rozvíjali tvorivosť, istotu, upevnili ich sebadôveru, sebahodnotenie, samostatnosť atď. Prehľad stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti má byť výstižný, reálny. **Nesnažme sa ich predimenzovať, je potrebné nechať dostatočný priestor na ich výber konkrétnym učiteľkám v triedach pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti.***

Učebné zdroje

Učebné zdroje predstavujú zdroj informácií pre deti, ale aj učiteľov. Učebnými zdrojmi môže byť detská literatúra, encyklopédie, detské časopisy, rôzne učebnice, odborná literatúra, odborné časopisy, náučné slovníky, materiálno-technické a didaktické prostriedky a pod. Materská škola si učebné zdroje dopĺňa podľa vlastných potrieb a špecifík.

***Poznámka:** Odporúča sa konkrétne učebné zdroje uvádzať k jednotlivým obsahovým celkom (projektom). Učebné zdroje musia zodpovedať reálnym podmienkam, nie je potrebné vypisovať všetky a najmä nie je potrebné uvádzať tie, ktoré sa nebudú reálne využívať. Pripomíname, že veľmi dobrým učebným zdrojom pre učiteľky je Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.*

Metódy a prostriedky hodnotenia aj sebahodnotenia

Vymedzujú cesty a spôsoby overovania dosahovania kompetencií a špecifických cieľov (výkonových štandardov) – napr. pracovné listy, produkty výtvarných činností, pracovné zošity atď. Zrealizované obsahové celky (projekty) sa **vyhodnocujú**. **Hodnotí sa**, ktoré ciele sa dosiahli a prostredníctvom nich, ktoré kľúčové kompetencie detí sa rozvíjali.

Učebné osnovy

Obsahové celky (projekty) učebných osnov musia byť vypracované tak, **aby podľa nich mohli učiť všetci učители** konkrétnej materskej školy.

Obsahom jednotlivých obsahových celkov (projektov) budú **súčasne viaceré špecifické ciele** (výkonové štandardy). **Niektoré špecifické ciele** (v úplne rovnakom, prípadne mierne zmenenom znení) sa môžu objaviť aj **vo viacerých obsahových celkoch**, **niektoré** aj **v každom obsahovom celku** (najmä také, prostredníctvom ktorých sa dá identifikovať rozširujúca vzdelávacia ponuka – napr. cudzie jazyky, rozvíjanie informačných kompetencií detí prostredníctvom IKT atď.).

Súčasťou učebných osnov môžu byť aj také špecifické ciele, ktoré sa **neobjavia v žiadnom obsahovom celku**, ale budú uvedené na začiatku učebných osnov ako ciele, ktoré sa plnia každodenne, priebežne počas celej dochádzky dieťaťa do materskej školy. Sú to ciele zamerané na utváranie, rozvíjanie a upevňovanie:

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

K takýmto cieľom patria špecifické ciele:

- zvládnuť sebaobslužné činnosti (obliekať sa, obúvať sa, umývať sa, čistiť si zuby atď.) a návyky správneho stolovania (jesť s príborom, udržiavať čistotu pri jedle, atď.),
- predstaviť sa menom i priezviskom,
- prechádzať bezpečne cez cestu pod vedením starších osôb,
- pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc,
- rozhodovať sa pre určitú činnosť,
- nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými,
- predstaviť seba a svojho kamaráta,
- pohybovať sa v rôznom prostredí (sneh, ľad, voda) bez strachu a zábran,
- otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka,
- citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť,
- prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu (nezahadzovať odpadky, hrabať lístie, atď.),
- vnímať rôznorodosť hračiek a predmetov vo svojom okolí,

- zapojiť sa aktívne do prípravy osláv sviatkov a spoločenských udalostí vrátane udržiavania ľudových tradícií,
- prejavovať radosť z hry,
- zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť spolupracovať v nej,
- chápať rôznorodosť hier,
- začať, rozvíjať a dokončiť hru,
- uplatňovať tvorivosť v hre,
- plánovať, realizovať a hodnotiť hru

Obsahové celky (projekty) sa budú tvoriť tak, že **budú integrovať všetky tri vzdelávacie oblasti** (pričom sa môže stať, že v niektorom obsahovom celku (projekte) bude jedna vzdelávacia oblasť zastúpená viac, iná menej) a zároveň **všetky štyri tematické okruhy** (pričom sa môže stať, že v niektorom obsahovom celku (projekte) bude jeden tematický okruh zastúpený viac, iný menej).

Nestačí, aby učebné osnovy (projekty) tvorili **len názvy obsahových celkov (projektov) a tém.**

Učebné osnovy musia obsahovať špecifické ciele, ktorú sú formulované ako cieľové požiadavky pre 5–6-ročné deti.

Obsahové celky (projekty) **môžu mať rôznu podobu** – tabuľka, pavúk, matica, schéma atď., môžu byť doplnené rôznymi výpovednými obrázkami.

Učebné osnovy môžu **okrem povinných** obsahových celkov (projektov), ktoré budú platiť pre celú materskú školu, obsahovať **aj nepovinné, rozširujúce**, ktoré sa budú plniť, napr. len v triede 5–6-ročných detí, príp. len v niektorých triedach, alebo len v niektorých alokovaných pracoviskách spojenej materskej školy (ktorá vznikla z viacerých, predtým samostatných materských škôl).

V centre tvorby učebných osnov musí byť dieťa. Vytvárajú sa v záujme detí, rešpektujú ich potreby, možnosti a schopnosti.

Pri tvorbe učebných osnov sa musí prihliadať na to:

- **čo má** vedieť, poznať, byť schopné urobiť,
- **čo by malo** vedieť, poznať, byť schopné urobiť,
- **čo by mohlo** vedieť, poznať, byť schopné urobiť.

Obsahové celky (projekty) **by mali spolu tvoriť jeden kompaktný celok**, mali by **na seba nadväzovať, plynulo sa dopĺňať.**

Pri správnom zostavení obsahových celkov (projektov), by sa mali vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje detí **špirálovito rozvíjať.**

Učebné osnovy **nemôžu byť spracované stopercentne**, nedá sa všetko úplne do detailov premyslieť, naplánovať, naprogramovať.

Prednosťou spracovania učebných osnov vo forme obsahových celkov (projektov) je:

- **pružnosť (flexibilita)** – táto forma umožňuje rýchle reagovanie na inovácie,
- **príťažlivosť,**
- umožnenie **individuálneho prístupu,**
- **rešpektovanie individuálneho tempa detí.**

Ani súčasťou ŠkVP (tak ako ani súčasťou ŠVP) nie sú učebné plány. Niektoré obsahové celky (projekty) sa budú plniť v období 2 týždňov, iné za celý mesiac, ale niektoré aj kratšie, či dlhšie obdobie (závisieť to bude, napr. aj od počtu tém, počtu špecifických cieľov).

Učebné osnovy sa spracúvajú na obdobie školského vyučovania (na 10 mesiacov školského roka).

V čase letných prázdnin sa výchovno-vzdelávacia činnosť plánuje a realizuje v hrách a hrových činnostiach.

VYUČOVACÍ JAZYK

V ŠkVP sa uvádza **vyučovací jazyk**, v ktorom sa realizuje výchova a vzdelávanie v príslušnej materskej škole. Tento musí byť v zhode so sieťou škôl a školských zariadení a so zriaďovacou listinou. Vyučovacia jazyk sa môže uviesť aj na titulnej strane. v prípade, že sa vyučovacia jazyk uvedie na titulnej strane, nemusí sa ďalej v ŠkVP uvádzať opakovane.

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

Uvádza sa **spôsob a podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu** o získanom vzdelaní v súlade s dikciou školského zákona a vyhlášky o materských školách a s ohľadom na konkrétne podmienky materskej školy. Tu je, napr. vhodné uviesť aj obvyklý spôsob „rozlúčky“ s predškôlkami, samozrejme v zmysle školského zákona spojený aj s odovzďávaním **osvedčení o získaní predprimárneho vzdelania**.

PERSONÁLNE ZABEZPEČENIE

V tejto časti sa uvádzajú informácie o pedagogických zamestnancoch, ich odbornej a pedagogickej spôsobilosti a spĺňaní kvalifikačných predpokladov, ich špecifických zručnostiach a špecifickej odbornosti. V prípade, že v materskej škole pracuje aj asistent učiteľa, príp. odborní zamestnanci, uvádzajú sa aj údaje o nich a o ich postavení a funkcii vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Mali by sme sa vyhnúť údajom, ktoré by bolo potrebné každý rok aktualizovať (napr. presný počet, vekové zloženie atď.). Používame radšej všeobecnejšie formulácie typu „priemerný vek učiteľov sa pohybuje okolo 40 rokov atď.“

MATERIÁLNO-TECHNICKÉ A PRIESTOROVÉ PODMIENKY MATERSKEJ ŠKOLY

Uvádzajú sa **aktuálne materiálno-technické a priestorové podmienky materskej školy z hľadiska ich vplyvu na plnenie jej cieľov a poslania**.

PODMIENKY NA ZABEZPEČENIE OCHRANY ZDRAVIA PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

V nadväznosti na ŠVP sa stručne opíše, akým spôsobom bude materská škola zabezpečovať bezpečnosť a ochranu zdravia pri výchove a vzdelávaní, pri školských aktivitách a aktivitách uskutočňovaných mimo materskej školy (výlety, exkurzie, výcviky, saunovanie atď.).

Poznámka: Je vhodné uviesť text, ktorým oznamujeme, že problematika zabezpečenia bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní je podrobne rozpracovaná v prevádzkovom poriadku a v školskom poriadku.

VNÚTORNÝ SYSTÉM KONTROLY A HODNOTENIA DETÍ

VNÚTORNÝ SYSTÉM KONTROLY A HODNOTENIA ZAMESTNANCOV ŠKOLY

Každá materská škola si spracuje vlastný systém kontroly a hodnotenia detí a zamestnancov. Táto časť nemusí byť rozpracovaná podrobne.

Poznámka: Je vhodné uviesť, že problematika vnútorného systému kontroly a hodnotenia detí, ako aj problematika vnútorného systému kontroly a hodnotenia zamestnancov školy je podrobne rozpracovaná v ročnom pláne vnútornej kontroly školy, ktorý je súčasťou/tvorí prílohu plánu práce školy.

POŽIADAVKY NA KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov (ak v materskej škole pracujú) má veľký vplyv na celkovú úroveň kvality výchovno-vzdelávacej činnosti.

Každá materská škola si bude vypracúvať svoj systém ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a každý rok ho bude aktualizovať. Tento systém by mal mať ciele zamerané na nasledovné oblasti:

- Uvádzanie začínajúcich učiteľov do pedagogickej praxe (v prípade, že v materskej škole pracujú).
- Obnovovanie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií učiteľov.
- Motivovanie pedagogických zamestnancov na neustále sebvzdelávanie a vzdelávanie.
- Sprostredkovanie najnovších poznatkov (inovácií) z didaktiky, pedagogiky a príbuzných vied.
- Prípravu pedagogických zamestnancov na prácu s výpočtovou technikou, multimediálnou technikou a pod.
- Zhromažďovanie a rozširovanie progresívnych skúseností z pedagogickej praxe, podnecovanie a rozvíjanie tvorivosti pedagogických zamestnancov.
- Sprostredkovanie aktuálnych odborných a metodických informácií prostredníctvom efektívneho informačného systému.
- Prípravu pedagogických zamestnancov na získanie prvej a druhej atestácie.

Ďalšie vzdelávanie je právom i povinnosťou každého pedagogického i odborného zamestnanca materskej školy.

- Každý pedagogický i odborný zamestnanec materskej školy má **mať možnosť ďalej sa vzdelávať za rovnakých podmienok.**
- Materská škola má spolupracovať s inštitúciami poskytujúcimi kontinuálne vzdelávanie (najmä s Metodicko-pedagogickým centrom).
- **Prioritnou úlohou materskej školy by malo byť vytvorenie takých podmienok, aby každý pedagogický i odborný zamestnanec mal záujem sa neustále vzdelávať.**

***Poznámka:** Je vhodné uviesť, že problematika kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov je podrobne rozpracovaná v ročnom pláne ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, ktorý je súčasťou/tvorí prílohu plánu práce školy.*

Faktory, ktoré môžu ohroziť kvalitu ŠkVP:

- nedocenenie významu tvorby ŠkVP,
- nekoncepčnosť a chaotickosť pri tvorbe ŠkVP,
- nadhodnotenie (precenenie) vlastných možností, schopností,
- neschopnosť vymedziť si vlastné ciele a poslanie,
- neschopnosť spracovať učebné osnovy,
- odpísanie ŠkVP od inej materskej školy – bez zohľadnenia a zhodnotenia vlastných reálnych podmienok a schopností,
- príliš teoretické spracovanie ŠkVP bez rešpektovania možností praxe,
- zamieňanie si ŠkVP s plánom práce školy atď.

Materské školy čaká veľmi zodpovedná a náročná práca, ale ich odmenou bude dostatočne veľká sloboda a autonómia, na konci ktorej bude ich vlastná spokojnosť a spokojnosť detí aj ich rodičov.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- JAKUBOVÁ, G.: 2008. Metodika tvorby školských vzdelávacích programov pre stredné odborné školy. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania. S. 125 [online] Dostupné na www: <http://siov.cmsromboid.sk/metodika-tvorby-skolskych-vzdelavacich-programov-pre-sos/10692s>
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. 2008. Dostupné na : <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 308/2009 Z. z.

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE NA CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE – EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC

spracovala: KATARÍNA GUZIOVÁ

Kľúčové kompetencie na celoživotné vzdelávanie Európskeho referenčného rámca boli schválené na základe odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európy dňa 18. decembra 2006. Kľúčové kompetencie, uvedené v tomto dokumente sa stali východiskom pri vymedzení a konkretizovaní kompetencií dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania.

Hlavným cieľom referenčného rámca je:

1. identifikovať a vymedziť kľúčové kompetencie potrebné na osobné uspokojenie, aktívne občianstvo, sociálnu súdržnosť a zamestnateľnosť v znalostnej spoločnosti,
2. podporovať prácu členských štátov tak, aby mali mladí ľudia na konci počiatočného vzdelania a odbornej prípravy rozvinuté kľúčové kompetencie, aby získali základ na ďalšie vzdelávanie a profesionálny rast, aby boli ako dospelí schopní svoje kľúčové kompetencie rozvíjať a aktualizovať po celý svoj život,
3. poskytnúť európsky referenčný nástroj tým, ktorí rozhodujú o politikách, tým, ktorí poskytujú vzdelávanie, zamestnávateľom a samotným učiacim sa na podporu úsilia na národnej i európskej úrovni smerujúceho k spoločne dohodnutým cieľom,
4. poskytnúť rámec ďalšej činnosti na úrovni Spoločenstva v rámci pracovného programu Vzdelávanie a odborná príprava 2010, ako i v rámci Spoločenstva v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy.

Kompetencie pre tento rámec sa definujú ako **kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu**. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.

Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetky klúčové kompetencie sa považujú za **rovnako dôležité**, pretože každá z nich môže prispieť k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti. Mnohé kompetencie sa prekrývajú a nadväzujú na seba: aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti budú podporovať kompetencie v ďalšej oblasti. Základná jazyková zručnosť, gramotnosť v písaní, čítaní a počítaní a zručnosť v informačných a komunikačných technológiách (IKT) sú hlavným východiskom pri učení sa, a naučenie sa učiť podporuje všetky vzdelávacie aktivity. Existuje množstvo tém, ktoré sa uplatňujú v referenčnom rámci: kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, riešenie problémov, hodnotenie rizika, prijímanie rozhodnutí a konštruktívne riadenie pocitov zohrávajú úlohu vo všetkých ôsmich klúčových kompetenciách.

1. **Komunikačná kompetencia** – vyplýva z osvojenia si materinského jazyka, čo bezprostredne súvisí s vývojom kognitívnej schopnosti jednotlivca vnímať okolitý svet a spolunažívať s ostatnými. Pozitívny postoj ku komunikácii v materinskom jazyku obsahuje dispozíciu na kritický a konštruktívny dialóg, oceňovanie estetických kvalít a snahu o ich dosahovanie a záujem o interakciu s ostatnými ľuďmi. To znamená uvedomiť si vplyv jazyka a potrebu chápať a používať ho pozitívnym a sociálne zodpovedným spôsobom.

Dieťa predškolského veku má už na konci predprimárneho vzdelávania osvojený materinský jazyk, dobré rečové zručnosti, pomerne širokú slovnú zásobu, pozitívny postoj k materinskému jazyku a relatívne dobré komunikatívne spôsobilosti (kompetencie).

2. **Komunikácia v cudzích jazykoch** – základné zručnosti na komunikáciu v cudzích jazykoch pozostávajú zo schopnosti porozumieť hovorenému slovu, iniciovať, udržiavať a ukončiť konverzáciu.

V predškolskom veku ide o elementárne základy komunikácie v jednom cudzom jazyku a najmä na počúvaní s porozumením. Dôležité sú neverbálne reakcie a vo verbálnej rovine sa dieťa vyjadruje počnúc jednoslovnými pomenovaniami až postupne konštruuje jednoduché vety. Dôležité je poznamenať, že s cudzím jazykom sa nemusia oboznamovať všetky deti, iba tie, ktorých rodičia o to prejavia záujem, a ktoré nemajú závažné logopedické poruchy.

3. **Matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky** – jednotlivec by mal mať zručnosti uplatňovať základné matematické princípy a postupy v každodennom kontexte, doma a v práci ako aj chápať a hodnotiť sled argumentov. Pozitívny postoj k matematike je založený na rešpektovaní pravdy a na ochote hľadať príčiny a posudzovať ich platnosť.

V predškolskom období je dôležité rozvinutie predmatematického myslenia a chápanie elementárnych matematických súvislostí.

Základné kompetencie v oblasti vedy a techniky – zručnosti zahŕňajú schopnosť používať a zaobchádzať s technickými nástrojmi a prístrojmi, ako aj vedeckými údajmi, na dosiahnutie cieľa alebo prijatie rozhodnutia či vyvodenie záveru na základe dôkazu. Kompetencia zahŕňa postoj kritického uvedomovania si a zvedavosti, záujem o etické otázky a rešpektovanie bezpečnosti a trvalej udržateľnosti, najmä pokiaľ ide o vedecko-technický pokrok v súvislosti s jednotlivcom, rodinou, komunitou a celosvetovými otázkami.

Pre deti predškolského veku to znamená, že nadobudnú v rámci predprimárneho vzdelávania elementárne poznatky o veciach a javoch prebiehajúcich v obklopujúcom svete, ako aj vplyve techniky na tento svet.

- 4. Digitálna kompetencia** – potrebné zručnosti zahŕňajú schopnosť vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich kritickým a systematickým spôsobom, posudzovať relevantnosť a rozlišovať medzi skutočnosťou a virtuálnym svetom a zároveň rozpoznávať prepojenia.

Vo vzťahu k deťom predškolského veku ide len o spôsobilosť jednoduchého používania informačno-komunikačných technológií (ďalej len IKT) v zmysluplných a rozvíjajúcich edukačných interaktívnych programoch.

- 5. Naučiť sa učiť** – zručnosť týkajúca sa naučenia sa učiť si vyžaduje predovšetkým nadobudnutie základných zručností, ako je gramotnosť v písaní, počítaní a IKT zručností, ktoré sú potrebné na ďalšie vzdelávanie. Na základe týchto zručností by mal byť jednotlivec schopný získať prístup k novým vedomostiam a zručnostiam, nadobudnúť ich, spracovať a prispôbiť. Pozitívny postoj zahŕňa motiváciu a sebadôveru na pokračovanie v učení sa a dosahovanie úspechov v učení sa počas celého života.

Z pohľadu predškolského veku je to hlavne rozvoj predčitateľskej gramotnosti, matematických predstáv a práca s informáciami. Na túto kompetenciu je potrebné aj získanie spôsobilosti dieťaťa zotrvať pri riešení úloh s rôznym obsahovým zameraním a pokúsiť sa ich úspešne vyriešiť.

- 6. Spoločenské a občianske kompetencie – spoločenská kompetencia** zahŕňa schopnosť konštruktívne komunikovať v rozličných prostrediach, byť tolerantný, vyjadrovať odlišné stanoviská a porozumieť im, vyjednávať so schopnosťou vytvárať dôveru a cítiť empatiu. Jednotlivci by mali byť schopní zvládať stres a frustráciu a vyjadriť ich konštruktívnym spôsobom. Mali by tiež rozlišovať medzi súkromným a pracovným životom. Kompetencia je založená na postoji spolupráce, asertivity a integrity.

V predškolskom období ide o proces sebauvedomenia, vytváranie osobnej integrity a základov asertívneho správania, ako aj uvedených osobnostných kvalít na elementárnej (najzákladnejšej, najjednoduchšej) úrovni.

Občianske kompetencie – zručnosti sa týkajú schopnosti účinne komunikovať s inými ľuďmi vo verejnej sfére a prejavovať solidaritu a záujem pri riešení problémov, ktoré sa týkajú miestnej a širšej komunity. Patrí sem aj preukázanie zmyslu pre zodpovednosť, ako aj preukázanie porozumenia a rešpektu voči spoločným hodnotám, ktoré sú potrebné na zabezpečenie súdržnosti spoločnosti, ako je napríklad rešpektovanie demokratických zásad.

V predprimárnom vzdelávaní je žiaduce utvárať záujem dieťaťa o širšie okolie, orientáciu a optimálne interpersonálne vzťahy v ňom, ako aj utvárať a rozvíjať spôsobilosti rešpektovať ľudské hodnotové aspekty.

- 7. Iniciatívnosť a podnikavosť** – podnikateľský postoj charakterizuje iniciatíva, proaktivita, nezávislosť a inovácie v osobnom a spoločenskom živote, rovnako ako v práci. Zahŕňa tiež motiváciu a odhodlanie dosahovať ciele, či už osobné alebo stanovené spoločne s ostatnými, v osobnom živote, vrátane práce.

Napriek tomu, že v predškolskom veku nemožno hovoriť o podnikavosti, prejavuje sa už iniciatívnosť a proaktivnosť v hre a v iných výchovno-vzdelávacích činnostiach a je žiaduce ju sys-

tematicky rozvíjať. Nezávislosť sa prejavuje v dosiahnutej úrovni samostatnosti, vo vnútornej motivácii a sebaregulácii dieťaťa.

- 8. Kultúrne povedomie a vyjadrovanie** – zručnosti súvisia s uvedomovaním si a vyjadrovaním: ocenenie a radosť z umeleckých diel a predstavení rovnako ako vyjadrovanie vlastných pocitov a myšlienok prostredníctvom rozličných médií s použitím vrodenných schopností jednotlivca. Správne pochopenie vlastnej kultúry a zmysel pre identitu môže byť základom otvoreného postoja vo vzťahu k rozmanitosti kultúrneho vyjadrovania a jeho rešpektovania. Pozitívny postoj zahŕňa tiež kreativitu a snahu o kultiváciu estetických schopností formou umeleckého vyjadrovania vlastných pocitov a myšlienok a prostredníctvom zapájania sa do kultúrneho života.

V predškolskom období si dieťa utvára základy kultúrneho povedomia a vyjadrovania, rozvíja si estetické city a tvorivosť pri umeleckom sebavyjadrovaní.

Súhrnne možno konštatovať, že základy uvedených kompetencií sa utvárajú už v predškolskom veku. Z uvedeného dôvodu sa stali východiskom pri vymedzení kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania. Dieťa predškolského veku síce ešte nedisponuje rozvinutými kompetenciami, to je proces dlhodobý, ale dôležité je sústrediť predškolskú edukáciu daným smerom a tohto cieľu podriadiť edukačné stratégie a metódy.

Kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania

Dieťa predškolského veku sa vyznačuje **skúmavosťou** a **zvedavosťou**, zaujímajú ho všetky podnety. Z hľadiska osobnostného rozvoja je priaznivé, ak materská škola vytvára **podnetnosť prostredia**, ak **dáva dieťaťu odpovede na rozmanité otázky** a **uspokojuje jeho zvedavosť**, ak **vytvára množstvo pedagogických situácií, v ktorých sa dieťa učí hrou**. Vhodné je, ak učiteľ svojím pedagogickým prístupom premyslene utvára tento vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou, ak vie vyťažiť maximum zo spontánnej i navodenej – edukačnej hry na rozvoj osobnosti dieťaťa.

Pri uplatňovaní cieľov predprimárneho vzdelávania v praxi učiteľ zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a **vyvážene rozvíja všetky oblasti – psychomotorickú, kognitívnu, sociálnu, emocionálnu i morálnu**. Všeobecné i špecifické ciele (t.j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú k rozvoju kľúčových kompetencií (spôsobilostí).

Podľa Zelinu, Tureka a Rosu **ideálom výchovy a vzdelávania** by mal byť **dobrý** (čestný, morálny, charakterný), **múdry** (vzdelaný, tvorivý), **aktívny** (samostatný, pracovitý, iniciatívny), **šťastný** (vyrovnaný, zdravý) a **zodpovedný** (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) človek. (Milénium, 2002)

Proces výchovy a vzdelávania smerujúci k tomuto ideálu, ako k všeobecnému cieľu výchovy, by mal začať v elementárnej forme už od predprimárneho vzdelávania v materskej škole a pokračovať v priebehu celého života. V súčinnosti s týmto cieľom sa budú rozvíjať kľúčové kompetencie (spôsobilosti) dieťaťa.

Na ozrejmienie pojmu kompetencie je potrebné uviesť aspoň jednu z veľkého množstva definícií, podľa ktorej sa kompetencia vytvára ako kombinácia vzájomne prepojených poznávacích a praktických zručností, vedomostí, motivácií, hodnotových orientácií, prístupov, emócií a ďalších sociálnych aj osobnostných zložiek, ktoré sa môžu mobilizovať na efektívnu aktivitu. Kompetencie sa prejavujú (t.j. môžu byť pozorovateľné) iba pri činnosti jednotlivca v rôznych situáciách a v rôznych kontextoch. (Rosa, 2003)

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

Za významný koncepcný krok možno považovať snahu vymedziť kľúčové kompetencie ako jednu úroveň predpokladaných výsledkov vo vzdelávaní. Kľúčové kompetencie sú v kurikulárnych dokumentoch všeobecne formulované ako súbory predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých na osobný rozvoj a uplatnenie jedinca. (Turek, 2003)

Kompetencie majú **činnostný a procesuálny charakter**. Oba aspekty, činnostný i procesuálny, vystupujú do popredia pri dosahovaní kompetencií dieťaťa. Proces získavania kompetencií sa uskutočňuje v elementárnej forme od predškolského veku.

V súčasnosti sa ukazuje ako mimoriadne aktuálna úloha zaoberať sa kompetenciami dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania. Možno predpokladať, že identifikovanie jednotlivých kompetencií dieťaťa pred vstupom do 1. ročníka základnej školy umožní učiteľom materských škôl a *elementaristom* v základných školách vytvoriť si presnejšiu predstavu o osobnostnom rozvoji každého dieťaťa vzhľadom na školskú pripravenosť, ale aj, že kompetencie poslúžia na efektívnejšie učenie.

Belz a Siegrist (2001) konštatujú, že získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život.

Podľa týchto autorov možno aplikovať tri základné schopnosti vzťahujúce sa na proces učenia a na pripravenosť dieťaťa učiť sa:

- tešiť sa na nové poznatky,
- kriticky skúmať vlastný obraz,
- reflektovať spôsoby vlastného konania a príp. ich aj modifikovať. (Belz, Siegrist, 2001)

V procese výučby v materskej škole a v 1. ročníku základnej školy to platí prirodzene iba v elementárnej forme.

Kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania by mal tvoriť súbor činnostne zameraných a prakticky využiteľných výstupov, ktoré sa navzájom prepájajú, dopĺňajú a sú univerzálne. Výstupy (z predškolskej výchovy a vzdelávania) sa chápu ako výsledky a cieľový stav v rovine dosiahnutých zručností, schopností a poznatkovej štruktúry, elementárnych základov hodnôt a postojov dieťaťa. Potrebné je zdôrazniť, že **elementárne** základy kľúčových kompetencií nestoja vedľa seba izolovane, rôznymi spôsobmi sa prelínajú, sú multifunkčné a možno ich získať vždy len ako výsledok celkového procesu edukácie. Na konci predprimárneho vzdelávania sa tento proces dosahovania základov kľúčových kompetencií úzko viaže na pedagogicko-psychologické aspekty školskej pripravenosti, a preto súvisí so stupňom psychomotorického, emocionálneho, sociálneho, intelektového a pracovno-motivačného rozvoja osobnosti dieťaťa. Formovanie **základov kľúčových kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania** je len určitým smerovaním, ktorého **cieľom je dosiahnuť školskú pripravenosť a získať základy na rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať sa po celý život**.

V predškolskom veku nám ide o celostný rozvoj osobnosti dieťaťa a v jeho rámci aj o proces utvárania žiaducich kompetencií. Problémom je hodnotenie kompetencií, ktoré by malo akceptovať kognitívne (poznávacie) i nonkognitívne (mimopoznávacie) zložky rozvoja osobnosti dieťaťa a kontinuálny charakter.

Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kompetencií, je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participantnému, interaktívnemu a zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Tento aspekt sme zohľadnili nielen pri vymedzení kompetencií detí, ktoré dosahujú na konci predprimárneho vzdelávania, ale aj pri koncipovaní obsahu výchovy a vzdelávania a jeho štruktúre a v rámci tohto obsahu aj pri tvorbe **obsahových a výkonových štandardov**.

Vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku sme doplnili členenie kompetencií o **psychomotorické kompetencie. Spoločenské a občianske kompetencie** sú integrované do osobnostných (intrapersonálnych) kompetencií. *Kvôli zabezpečeniu adekvátneho osobnostného rastu dieťaťa a efektívnosti jeho učenia sa javí potreba venovať pozornosť rozvoju neskorších kľúčových kompetencií už od predprimárneho vzdelávania.*

Vymedzenie kompetencií treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide o dosahovanie základov kľúčových kompetencií dieťaťa.

Pre predškolský vek vymedzuje Štátny vzdelávací program ISCED 0 tieto kompetencie:

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) **základy sebauvedomenia**
 - b) **základy angažovanosti**
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a) **základy riešenia problémov**
 - b) **základy kritického myslenia**
 - c) **základy tvorivého myslenia**
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie

Dôležité je upozorniť, že jednotlivé kategórie kľúčových kompetencií nie sú usporiadané hierarchicky, čo znamená, že napríklad osobnostné kompetencie nie sú dôležitejšie ako sociálne alebo učebné kompetencie. (Turek, 2005)

Kompetencie učiteľa materskej školy

Základným predpokladom na zodpovedajúce rozvíjanie kompetencií detí je adekvátne úroveň **učiteľských kompetencií.**

V Pedagogickom slovníku sú kompetencie učiteľa vymedzené ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie učiteľa sú získavané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami – to je širšie chápanie kompetencií. Užšie ich chápe len ako výsledok vzdelania učiteľa. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003)

V literatúre sa stretávame s používaním viacerých termínov: učiteľské kompetencie, pedagogické kompetencie, profesijné či profesionálne kompetencie a pod.

Ukazuje sa, že pre dieťa prijateľné predprimárne vzdelávanie si vyžaduje určitú úroveň pedagogického majstrovstva a pedagogickej tvorivosti učiteľa, najmä jeho flexibilitu a originalitu. Úplne prirodzene sa tu spolu vyskytujú učiteľove racionálne uvažovanie aj intuícia. Na jednej strane sa v predškolskej výchove a vzdelávaní uplatňuje systematická práca a realizujú sa vopred plánované výchovno-vzdelávacie činnosti, v ktorých učiteľ premyslene utvára poznatkovú štruktúru detí a vyvážené rozvíja všetky stránky osobnosti. Na druhej strane tieto základné pedagogické zručnosti dopĺňa schopnosť improvizácie a situačného rozhodovania, pomocou ktorých učiteľ pohotovo reaguje na detskú spontánnosť, potreby, záujmy a ich rozdielnu rozvojovú úroveň.

Zvyšovanie kvalitatívnej úrovne výchovno-vzdelávacej činnosti, a tým aj predprimárneho vzdelávania možno chápať ako otvorený a neukončený proces, v ktorom sa hľadajú a objavujú stále nové a rozmanité spôsoby riešenia rôznych výchovno-vzdelávacích otázok súvisiacich s rôznymi pedagogicko-psychologickými javmi.

Na základe pozorovania pedagogického procesu možno konštatovať, že schopnosť učiteľa čo najviac upustiť od dominantného správania sa v interakcii s dieťaťom je vo všeobecnosti problematickým pedagogicko-psychologickým javom (tento jav vykazuje relatívnu stálosť a má teda pretrvávajúcu tendenciu) a súvisí s pozitívnym sebaaprekonávaním určitých stereotypov správania sa. Toto úsilie si vyžaduje čas a trpezlivosť. Ukázalo sa, že nevhodným je aj opačný extrém, akým je dominancia dieťaťa a z toho plynúca benevolencia vo výchove, ktorá je pre dieťa rovnako škodlivá ako prílišná autoritatívnosť učiteľa.

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

Účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Učiteľ na základe sebamonitorovania a sebaregulácie správania umožňuje dieťaťu byť čo najviac aktívnym. Rozmýšľa preto nad odpoveďami na otázky typu: *Koľko času strávim počas dňa aktívnym počúvaním detí? Nezaťažujem ich zbytočne dlhým výkladom? Nerobím za deti veci, ktoré by len s celkom malou pomocou mohli urobiť samy? Ako podnecujem ich aktivitu a tvorivosť a prostredníctvom akých metód a didaktických prostriedkov? v ktorých činnostiach je dôležitá moja aktívna, v ktorých len pasívna spoluúčasť a ktoré činnosti môžem nechať vykonávať deti samostatne? Akým spôsobom pomáham a uľahčujem činnosť detí, v čom spočíva táto pomoc? Nechávam deti aj samostatne organizovať niektoré činnosti?*

Učiteľ prejavuje schopnosť nezávislosti myslenia, to znamená, že sa „pozerá na seba z boku“ (aj sebakriticky). V záujme sebazdokonaľovania postupne prekonáva svoje drobné nedostatky v pedagogickom prístupe, ktoré mu bránia naplno rozvinúť aktivitu detí.

Pre tento stručne naznačený model pedagogického prístupu k deťom je typická priaznivá socioemocionálna klíma materskej školy i atmosféra v triede, ktorá vo veľkej miere záleží od konkrétnej osobnosti učiteľa (alebo osobností) a jeho intra- a interpersonálnych kompetencií.

V súčasnosti, keď sa vo výchove a vzdelávaní chápe dieťa nielen ako objekt, ale predovšetkým ako subjekt – ako jedinečná bytosť a osobnosť, čo vyplýva z Dohovoru o právach dieťaťa, má byť učiteľ materskej školy facilitátorom (napomáhateľom výchovy a vzdelávania). Postavenie učiteľa ako facilitátora vytvára podmienky na účinné uplatňovanie adekvátneho vzťahu učiteľa a dieťaťa. Keďže najvýznamnejším poslaním materskej školy je umožniť personalizáciu a socializáciu dieťaťa, očakávajú sa od učiteľa materskej školy sociálne (interpersonálne – medziľudské) i emotívne (intrapersonálne) kompetencie.

Tieto kompetencie nachádzajú svoj odraz najmä v humanistickej koncepcii výchovy a vzdelávania. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že učiteľ má využívať také techniky výchovy a vzdelávania, aby podporil poznanie detí, ich prežívanie a cítenie, ale i také techniky, aby sa deti identifikovali s druhými, aby boli empatickí, cítili to, čo cítia iní. Zároveň má používať i tie techniky, ktoré by pomohli deťom viac odmeňovať svoju činnosť, postoje a hodnoty iných (stratégie objasňovania hodnôt, úlohy na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia a pod.).

Odborné štúdie referujú o tom, že humanistické riadenie výchovy a vzdelávania a pedagogického procesu redukuje problémy v správaní, vzrastá nezávislosť detí, ich zodpovednosť, úspechy

a výkon, zlepšujú sa postoje ku škole, zvyšuje sa sebahodnotenie, sebadôvera, tvorivosť, komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie. (Dargová, 2001)

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

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

Z pohľadu predškolskej výchovy je zaujímavé aj delenie pedagogických kompetencií podľa Karikovej (1999), ktorá ich delí na dve veľké skupiny. V oblasti výchovy sú to kompetencie autenticity, kongruencie, akceptácie, empatie, tolerancie, partnerského vzťahu a lásky k deťom. Vo vzdelávacej oblasti kompetencie vymedzuje vo vzťahu k organizácii, kognitívnemu vývinu osobnosti dieťaťa, k rozvoju jeho reči, jazyka, tvorivosti a hodnotenia.

Podľa Dargovej (2001) pedagogická kompetencia je komplexná vybavenosť učiteľa tvoriť a riadiť edukačný proces. Tvorí v tomto procese tvorivú osobnosť dieťaťa-žiaka a seba ako tvorivú, rozvíjajúcu sa bytosť. Učiteľ by mal disponovať tvorivými kompetenciami na modernú, tvorivú výchovu a vzdelávanie, ktorá sa orientuje nielen na rozvoj kognitívneho rozmeru dieťaťa, ale i na jeho dynamickú sféru, aby sa tak rozvíjal celý tvorivý potenciál dieťaťa (akými sú sebaúcta, sebadôvera, sebakoncepcia, zodpovednosť, sloboda), na tvorivé činnosti a život.

Základné skupiny pedagogických kompetencií budúcich učiteľov navrhol aj V. Švec (1995). Sú to kompetencie: 1. smerujúce k edukácii, 2. osobnostné a 3. rozvíjajúce.

1. V kompetenciách smerujúcich k edukácii rozlišuje:
 - psychodidaktické, ktoré sú zamerané na projektovanie postupov stimulujúcich učenie detí, realizáciu uvedených projektov edukácie (*poznámka*: t.j. tie kompetencie, ktoré učiteľovi umožňujú realizovať projektové vyučovanie);
 - komunikatívne, ktoré sú prioritou účinnej komunikácie s deťmi v rôznych pedagogických situáciách;
 - diagnostické, ktoré umožňujú učiteľovi diagnostikovať nielen vedomosti, spôsobilosti, zručnosti detí, ale tiež ich prekoncepty, štýly učenia, potenciality, t.j. rozvojové možnosti, vzťahy medzi deťmi a klímou školskej triedy.
2. Osobnostné kompetencie podmieňujú úspešnosť pedagogického pôsobenia. Zahrňajú najmä:
 - zodpovednosť učiteľa za svoje rozhodnutia, za dôsledky realizácie pedagogickej komunikácie;
 - tvorivosť učiteľa, jeho flexibilitu, empatiu, autenticitu, schopnosť akceptovať seba a iných.
3. Rozvíjajúce kompetencie člení na:
 - adaptívne, ktoré mu umožňujú orientovať sa v spoločenských premenách a orientovať v nich i svoje deti;
 - výskumné, ktoré by mu umožnili riešiť vedeckými metódami pedagogické problémy, skúmať, reflektovať svoju činnosť;
 - sebarefektívne, umožňujúce mu zamýšľať sa nad svojou pedagogickou činnosťou a projektovať zmeny v tejto činnosti;
 - autoregulatívne, ktorých prioritou je zdokonaľovať svoj výchovno-vzdelávací štýl.

Definícií učiteľských kompetencií je v aktuálnej odbornej literatúre značné množstvo.

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

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

M Lipnická (2008) sa sústreďuje špeciálne na kompetencie učiteľky materskej školy predovšetkým vzhľadom na nové legislatívne prostredie. Jej návrhy profesijných kompetencií možno zhrnúť **v prvom okruhu** nasledovne:

- kompetencie na edukačné činnosti (učiteľka ako expert na edukáciu detí),
- učiteľka disponuje časťou sociálnokultúrne uznávaného poznania vo vedných oblastiach, v ktorých sa deti v materskej škole rozvíjajú (jazykovo-komunikačný rozvoj, umelecký rozvoj, technický rozvoj, matematický rozvoj, etický rozvoj, zdravotný a telesný rozvoj),
- učiteľka ako didaktický expert na edukáciu detí predškolského veku – prepája sa tu pedagogické, psychologické a didakticko-metodické poznanie,
- pedagogicko-diagnostické kompetencie.

Druhý okruh profesijných kompetencií učiteľky tvoria spôsobilosti na participáciu v manažmente školy. **Tretí okruh** sa zameriava na tímovú spoluprácu a koordináciu edukačných činností v materskej škole. Sem patria kompetencie na poradenské a konzultačné činnosti. **Štvrtý okruh** predstavujú kompetencie kontinuálneho vzdelávania a profesijného sebarozvoja. (Lipnická, 2008) K uvedeným kompetenciám a okruhom profesijných kompetencií doplníme inovačnú kompetenciu, na základe ktorej je učiteľka schopná neustálej zmeny a dokáže svoju prácu priebežne inovovať.

Podľa Z. Baďuríkovej (2008) aktívne experimentovanie vyžaduje od učiteľa nielen odvahu inovovať prácu v triede, ale aj schopnosť zvládnuť počiatočné ťažkosti či neúspechy pri inováciách a nevzdávať sa pri prvých neúspechoch.

Zvlášť dôležitá sa táto skutočnosť javí v súčasnosti, v procese zmien, ktoré spustila školská reforma uvedením nového školského zákona do platnosti. (2008) Stále zostáva aktuálne, že nevyhnutným predpokladom na efektívne rozvíjanie kompetencií dieťaťa predškolského veku je osobnostná zrelosť učiteľky materskej školy, jej ľudské a odborné kompetencie, ktoré nemožno od seba oddeliť.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAĎURÍKOVÁ, Z.: 2008. Miesto sebareflexie v práci učiteľky. In: Predškolská výchova, 2007/08, 62, č. 3. ISSN 0032-7220
- BELZ, H., SIEGRIST, M.: 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- DARGOVÁ, J.: 2001. Tvorivé kompetencie učiteľa. Prešov : Privatpress s. r. o. 2001. ISBN 80-968608-1-X
- GUZIOVÁ, K.: 2008. Kompetencie učiteľa ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In: Predškolská výchova, 2007/08, 62, č. 3. ISSN 0032-7220
- GUZIOVÁ, K.: 2003 Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In: Predškolská výchova, 2002/03, 57, č. 4. ISSN 0032-7220
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M.: 2007. Hodnotenie kvalitatívnej úrovne kompetencií dieťaťa pri výstupe z predškolského vzdelávania prostredníctvom výskumného nástroja. In: Kvalita materskej školy v teórii a praxi. Prešov: MPC Prešov, SV OMEP, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2007. ISBN 978-80-8045-443-2.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008. Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E.: 2007. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava: Iris 2007, ISBN 80-89018-77-7
- KARIKOVÁ, S.: 1999. Osobnosť učiteľa. Banská Bystrica : PF UMB, 1999
- KASÁČOVÁ, B.: 1999. Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica: 1999.
- KYRIACOU, CH.: 1996. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7
- LIPNICKÁ, M.: 2009. Kompetencie pre výkon činností v profesii učiteľky v predprimárnom vzdelávaní. In: Predškolská výchova, 2008/09, 63, č. 5. ISSN 0032-7220
- ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU a RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na: www.sav.sk/uploads/eufunds/vzpriloha_7.pdf.
- PETLÁK, E.: 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava : Iris 2000. ISBN 80-89018-05
- PODHÁJECKÁ, M.- GUZIOVÁ, K.: 2005. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do 1. ročníka základnej školy. In: Predškolská výchova. 2005/2006, 60, č.1. ISSN 0032-7220
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: 2005. Zamyslenie sa učiteľa nad hrou ako ukazovateľom pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy. In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-8068-372-7
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: 2005. Výsledky overovania prierezových kompetencií detí predškolského veku. In: Pedagogické spektrum, 14, 2005, č. 7-8. ISSN 1335-5589
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: 2005. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy. Child competences before perception in the primary school. In: New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning. Nové perspektivy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní: od predškolskej výchovy k informačnej spoločnosti. Svatý Jan pod Skalou: vydalo Centrum ekologického výzkumu a výchovy ve Svatém Janu pod Skalou 2005. ISSN 1214-5041
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: 2006. Hodnotenie komunikačných kompetencií detí predškolského veku prostredníctvom výskumného nástroja. In: Pedagogická evaluace '06. Sborník z konferencie. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky 2006. ISBN 807368-272-9

- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: 2007. Pedagogické diagnostikovanie osobnostných, sociálnych a komunikačných kompetencií detí z hľadiska školskej pripravenosti. In: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8083-359-6
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: 2003. Pedagogický slovník. Praha : Portál 2003, ISBN 80-7178-772-8
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. Praha : Výskumný ústav pedagogický 2004. Dostupné na : www.vuppraha.cz
- RICHTER, Ch.: 1995. Schlüsselqualifikationen. Mnichov : 1995
- ROSA, V. 2003. Teoretické základy klíčových kompetencií. Seminár KEGA. Nепublikovaný študijný materiál, február 2003
- ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: 2002. MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. MŠ SR. 2002. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X
- Schoonover Associates: Competency Q&A. 2001
- Štátny vzdelávací program ISCED 0. 2008. Dostupné na : www.minedu.sk
- ŠVEC, V.: 1995. k některým zdrojům inovací pedagogické přípravy budoucích učitelů. Alma mater, 5, 1995, č. 5–6, s. 331–334
- TUREK, I.: 2003. Klíčové kompetencie. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3
- TUREK, I.: 2005. Inovácie v didaktike. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8

METÓDY A ZÁSADY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

spracovala: MÁRIA PODHÁJECKÁ

Jedným z najdôležitejších predpokladov úspešného pôsobenia učiteľa v materskej škole je dobrá teoretická a praktická znalosť výchovných a vzdelávacích **metód a zásad**. Metódy a zásady (ako samostatné pedagogické kategórie) spolu úzko súvisia. **Výber zásad a metód je v kontexte edukačného procesu pre každú príležitosť vždy individuálny.**

Prostredníctvom uplatňovania metód sa uskutočňuje **spätosť cieľa a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkom**, ktorý je *daný zmenami vo vedomostiach, zručnostiach, postojoch a osobnostných vlastnostiach dieťaťa*. (Skalková, 2007) Vzhľadom na to, že edukačný proces je procesom vzájomnej súčinnosti učiteľa a dieťaťa, nie je možné metódy a zásady realizovať bez ich vzájomnej spolupráce. *Dieťa, na ktoré je zamerané pôsobenie a činnosť učiteľa je zároveň i subjektom, t.j. osobnosťou, na ktorého vôli a záujmoch záleží či jeho činnosť bude v súlade s pôsobením učiteľa.*

Optimalizácia pedagogického procesu nemôže byť uskutočňovaná len z jednostranného pohľadu, úsilie o jeho efektivitu má byť multifunkčné a vyžaduje harmonické spojenie a prepojenie rôznych metód, zásad a foriem. (Mojžíšek, 1988)

Vzdelávacie a výchovné metódy tvoria v pedagogickom procese organickú jednotu. **Metódy predstavujú konkrétne postupy činnosti učiteľa. Ich zmyslom je motivovať deti k hre, učeniu, práci, dobrému správaniu** sprostredkovať **im nové poznatky** (objavovaním, experimentovaním, slovom, názorom, vzorom), **upevniť poznatky a diagnosticky ich preveriť**. V pedagogickom procese môže byť využitých viacero metód, podľa:

- povahy a obsahu činnosti,
- vyspelosti a potencialít detí,
- časových možností učiteľa,
- schopností a skúseností učiteľa,
- regionálnych a miestnych zvyklostí,
- materiálneho a technického vybavenia materskej školy.

Metódu chápeme ako cestu k dosiahnutiu edukačného cieľa, ako **plánovité, vedomé a koordinované konanie učiteľa, schopné v súčinnosti a interakcii učiteľa a dieťaťa zvýšiť rozsah i kvalitu individuálnych kompetencií dieťaťa.**

V rámci pedagogického procesu v špecifickom prostredí materskej školy deti motivujeme (motivačný prvok procesu), **ponúkame im nové poznatky a skúsenosti** (expozičný prvok procesu), **opakujeme a precvičujeme zapamätanie si poznatkov** (fixačný prvok), **kontrolujeme, hodno-**

tíme, diagnostikujeme úroveň zvládnutia činnosti, hry, učiva (diagnostický prvok). Ku každému z uvedených prvkov procesu výchovy a vzdelávania logicky prislúchajú metódy alebo skupiny metód:

- motivačný prvok procesu – motivačné metódy,
- expozičný prvok procesu – expozičné metódy,
- fixačný prvok procesu – fixačné metódy,
- kontrolný, hodnotiaci a diagnostický prvok – diagnostické metódy.

Realizácia procesu výchovy a vzdelávania vždy obsahuje komplex všetkých štyroch skupín edukačných metód. Uvedené skupiny metód sú vzájomne previazané v uvedenom poradí:

- logicky,
- didakticky a výchovne,
- časovo.

Dôležitou úlohou učiteľa je zvoliť správnu **motivačnú metódu**. Motivácia znamená prebudenie záujmu u dieťaťa, prebudenie jeho vlastnej aktivity a naštartovanie vnútorného pocitu potreby poznať, vedieť, uplatniť. U predškolského dieťaťa sa správna motivácia prejavuje aktivitou v hre, radosťou z hry, kooperáciou s inými deťmi, improvizáciou v hre atď.

V skupine **expozičných metód** je potrebné klásť dôraz na metódy, ktoré podnecujú záujem, aktivitu, skúmanie, zvedavosť detí. Expozíciou sa u detí predškolského veku sleduje:

- osvojovanie poznatkov, vedomostí, skúseností, zručností,
- rozvoj takých kompetencií, ktoré vedú k hľadaniu riešení, kompetencií, ktoré podnecujú tvorivé myslenie,
- rozvoj samostatného uvažovania, premýšľania, rozvoj individuality.

Pri vhodnom výbere metód sa učiteľ postupne stáva stále viac usmerňovateľom, koordinátorom ako priamym vedúcim, ktorý autoritatívne vedie výchovno-vzdelávaciu činnosť.

Z edukačného hľadiska je v rámci expozičných metód viacero skupín s rôznym stupňom aktivizácie detí. **Cieľom je použiť také metódy, ktoré majú zakomponovaný maximálny podiel aktivizácie detí, metódy heuristické, metódy rozvíjajúce tvorivosť, metódy problémové, metódy interaktívne.**

Učiteľ ďalej vyberá:

- metódy slovné (rozprávanie, vysvetľovanie, opis, výklad, rozhovor, dialóg, brainstorming, práca s knihou obrazovým a ilustračným materiálom – kresba, obraz, mapa, schéma),
- metódy zážitkového učenia,
- metódy inscenačné (hra, dramatizácia),
- metódy názorno-demonštratívne (pozorovanie predmetov a javov, ukazovanie a opis predmetov, predvádzanie činností, pokusov, modelov, demonštrácia statických obrazov),
- metódy manipulačné, konštruktívne (montážne a demontážne činnosti, manipulovanie s predmetmi, skladanie a rozkladanie, analýza, syntéza),
- metódy praktickej činnosti (práca s papierom, textilom, drevom, elektrotechnickými hračkami atď.),
- metódy praktických pestovateľských a chovateľských prác (inštruktáž, kombinovaná metóda, vrátane vysvetľovania, predvádzania a vlastného nácviku činnosti),
- metódy laboratórne, bádateľské a výskumné (experiment, pokusy, priame pozorovanie, samostatné uvažovanie, meranie, váženie, používanie nástrojov a prístrojov)
- metódy grafickej a výtvarnej činností,
- metódy simulačné, situačné, interaktívne, participačné, projektové,
- metódy aplikačné,
- metódy vedúce k objavovaniu javov, vzťahov, súvislostí.

Spomedzi množstva rôznych metód je pre deti predškolského veku najvhodnejšie uplatňovať a zaraďovať **metódu hry. Hra otvára priestor na prejavenie iniciatívy dieťaťa a jeho tvorivosti.** Poznatky, skúsenosti a zručnosti ktoré deti získajú v hre vlastnou aktivitou a samostatne sú pevnejšie a dlhodobejšie, sú základňou pre ich ďalší individuálny rozvoj. Hra nabáda dieťa k sebakontrolle, seberealizácii, sebazdokonaľovaniu a sebahodnoteniu. a podporuje rozvoj sebaregulácie.

Úlohou **fixácie** vo výchovno-vzdelávacej činnosti je uchovať množstvo znalostí, vedomostí, poznatkov, skúseností, zručností získaných pri výchove a vzdelávaní na takej úrovni, ktorá umožní pri neskorších porovnateľných situáciách reagovať na ňu a aktívne ju riešiť. Najčastejšou fixačnou metódou používanou v praxi je **metóda opakovania.**

Učiteľ pri výbere metód vychádza z poznania detí v skupine a pristupuje k nim diferencovane. *Každé dieťa v podstate potrebuje svoje osobné tempo i vlastný počet opakovaní.*

Do skupiny **diagnostických metód** patrí:

- metóda systematického a dlhodobého pozorovania,
- metóda rozhovoru,
- hodnotenie výkonov detí, (výtvarné, konštruktívne a iné detské výtvary)
- analýza úloh a produktov (výsledkov) činností,
- retrospektívne metódy,
- štúdium pedagogickej dokumentácie,
- reflexie úrovne individuálnej komunikácie dieťaťa a komunikácie s deťmi,
- portfóliá, pozorovacie hárky.

V edukačnom procese je potrebná súhra metód a zásad.

Zásady sú všeobecné požiadavky, ktoré určujú charakter výchovy a vzdelávania. Medzi najrozšírenejšie patria:

- zásada komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa,
- zásada individuálneho prístupu k deťom,
- zásada cieľavedomosti,
- zásada názornosti,
- zásada sústavnosti a primeranosti,
- zásada uvedomelosti a aktivity,
- zásada vedeckosti.

Štátny výchovno-vzdelávací program je založený na zásade:

- humanizácie výchovy a vzdelávania,
- rovnosti šancí v prístupe ku vzdelávaniu,
- uplatňovania národnej a európskej dimenzie,
- kvality vzdelávania vedúcej k nadobúdaniu kompetencií,
- tvorivého prístupu,
- plurality v poskytovaní vzdelávania,
- spojenia vzdelávania s reálnym životom. (Nogová, 2008)

Pri výbere metód a zásad zohľadňujeme celkovú stratégiu výchovno-vzdelávacej činnosti v edukačnom procese. Edukačný proces ovplyvní, **ktoré** metódy, zásady budú použité, a **spôsob** akým každá metóda, zásada bude realizovaná.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- KALHOUS, Z.: – OBST, O. a kol.: 2002. Školní didaktika. Praha : Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- NOGOVÁ, M.: Štátny vzdelávací program. Pracovná verzia. Bratislava : Štátny pedagogický ústav 2008. (rukopis, Prešov, 10. 3. 2008)
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: 2003. Výukové metódy. Brno : Paido 2003
- MOJŽÍŠEK, L.: 1988. Vyučovacie metódy. 3. vydání. Praha : SPN 1988
- PETLÁK, E.: 1997. Všeobecná didaktika. Bratislava : Iris 1997. ISBN 80-7178-070-7
- PETLÁK, E. – KOMORA, J.: 2003. Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava : Iris 2003. ISBN 80-89018-48-3
- PETTY, G.: 1996. Moderní vyučování. Praha : Portál 1996. ISBN 80-7178-070-7
- SKALKOVÁ, J.: 2007. Obecná didaktika. 2., rozšírené a aktualizované vydání. Praha : Grada 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- TUREK, I.: 2005. Inovácie v didaktike. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum 2005. ISBN 80-8052-230-8
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol.: 2007. Pedagogika pro učitele. Praha : Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: 2003. Pedagogický slovník. Praha : Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8

CHARAKTERISTIKA PRIEREZOVÝCH TÉM

spracovala: KATARÍNA GUZIOVÁ

Do obsahu výchovy a vzdelávania sú integrované prierezové témy, ktoré sa prelínajú vo všetkých tematických okruhoch (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra) a vzdelávacích oblastiach (perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej). Možno ich realizovať ako integrovanú súčasť celého obsahu výchovy a vzdelávania a plánovať/projektovať v učebných osnovách, ako aj v rámci profilácie materskej školy (ďalej len MŠ) v školskom vzdelávacom programe. Napríklad materská škola sa v profilácii vo vlastnom školskom programe sústreďuje výraznejšie na environmentálnu výchovu a využije na to možnosti, ktoré ponúka blízke chránené krajinné prostredie a následne to premietne do učebných osnov. Vzhľadom na skutočnosť, že materská škola by mala poskytovať z obsahového hľadiska elementárne základy vzdelávania, každá prierezová téma má byť aspoň v minimálnom rozsahu zastúpená tak, ako je to dané v obsahových a výkonových štandardoch v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0. Výber spôsobu uskutočňovania prierezových tém je výlučne v kompetencii každej MŠ. Predpokladom didakticky účinnej realizácie je ich uplatňovanie aktivizujúcich, interaktívnych metód a zážitkového a skúsenostného učenia.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 sú integrované tieto prierezové témy:

- osobnostný a sociálny rozvoj,
- ochrana života a zdravia,
- dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke,
- environmentálna výchova,
- mediálna výchova,
- multikultúrna výchova,
- výchova k tvorivosti,
- informačno-komunikačné technológie.

OSOBNOSTNÝ A SOCIÁLNY ROZVOJ

Prierezová téma osobnostný a sociálny rozvoj napomáha utvárať a rozvíjať základy osobnostnej integrity, prosociálneho citenia a správania a harmonického spolunažívania detí s dospelými. Smeruje k schopnosti plnohodnotne a zodpovedne žiť v neskoršom veku. Prostredníctvom osobnostného a sociálneho rozvoja dieťa nadobúda osobné a sociálne spôsobilosti a osobnostné kvality, ktoré pozitívne pôsobia aj na jeho kognitívny rozvoj. Dôležité je hry a iné výchovno-vzdelávacie činnosti zaradiť v MŠ tak, aby rozvíjali sebaúctu, sebadôveru, sebareflexiu (spoznávanie seba a rozmyšľanie o sebe), prevzatie zodpovednosti za svoje správanie (aj ako prevencia proti agresivite a šikanovaniu) a vychovávali a vzdelávali deti k rešpektovaniu ľudských práv. Obsahová ná-

plň prierezovej témy má prihliadať na aktuálne potreby a osobnostnú vybavenosť dieťaťa. Od učiteľa si vyžaduje prijímanie dieťaťa takého aké je.

OCHRANA ŽIVOTA A ZDRAVIA

Ochrana života a zdravia sa sústreďuje najmä na utváranie pozitívnych postojov k svojmu organizmu, k svojmu zdraviu i k zdraviu iných a zachovania zdravia v bežných i krízových situáciách. Prostredníctvom tejto prierezovej témy sa dieťa učí vnímať svoj stav zdravia i choroby a vyjadriť dospelému pocity z vlastného ochorenia, ako aj na elementárnej úrovni pomôcť druhým pri úraze alebo ochorení, napr. privolaním dospeljej osoby. Ďalšou obsahovou náplňou tejto prierezovej témy je utvárať a rozvíjať návyky správnej hygieny, zdravého životného štýlu, uskutočňovanie pravidelných pohybových aktivít vrátane pohybu vonku a v prírode (počnúc pohybovými hrami, zdravotnými cvikmi až po športové aktivity) atď. Snahou je pripraviť dieťa na život v prostredí, v ktorom sa nachádza. Nezastupiteľnou súčasťou je budovanie adekvátnych reakcií detí na situácie ohrozujúce zdravie, ako aj upozornenie na možné riziká pri vzniku živelných pohrôm a ekologických havárií. Potrebné je rozvíjať schopnosť sebaochrany v simulovaných, život ohrozujúcich situáciách, a tým pripraviť dieťa na zvládnutie skutočných okamihoch, ktoré môže život priniesť.

DOPRAVNÁ VÝCHOVA – VÝCHOVA K BEZPEČNOSTI V CESTNEJ PREMÁVKE

Deti sa už v predškolskom veku stávajú účastníkmi cestnej premávky najčastejšie ako chodci, ako cyklisti, kolobežkári a korčuliari, ale aj ako cestujúci v osobnej i hromadnej doprave. Deti sú zraniteľné, nemajú z vývinového hľadiska ešte dobrý odhad vzdialenosti, preto by nemali prechádzať cez cestu bez sprievodu starších detí alebo dospelých. Práve deti bývajú veľa krát obeťami dopravných nehôd. Negatívom je aj skutočnosť, že niekedy sú svedkami „antivýchovy“, napr. v situáciách, keď dospelí, ktorí im majú byť vzorom, prechádzajú cez frekventovanú cestu na červenu (príp. k tomu nútia aj deti), alebo ako cyklisti a korčuliari sú bezohľadní atď. Dôležité je, aby sa MŠ úspešne zhostila úlohy výchovy k bezpečnosti v cestnej premávke, prostredníctvom ktorej pripraví deti na budúci samostatný a zodpovedný pohyb v cestnej premávke v súlade s etickými princípmi. Základným cieľom je utvárať a následne v praktických situáciách uplatňovať zásady bezpečného správania sa v cestnej premávke podľa všeobecne záväzných právnych predpisov v role chodca, spolujazdca, cyklistu, či korčuliara.

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA

Cieľom je rozvíjať osobnosť dieťaťa tak, že na elementárnej úrovni bude:

- chápať a hodnotiť vzťahy medzi ním a životným prostredím v jeho okolí,
- chápať potrebu ochrany životného prostredia vôbec,
- získavať pozitívne postoje k ochrane a tvorbe životného prostredia.

V rámci prierezovej témy je dôležité utvárať a rozvíjať environmentálne cítenie a správanie v súčinnosti s kultúrnym a etickým správaním, ktoré smeruje k trvalo udržateľnému rozvoju a k zachovaniu života na Zemi a prostredníctvom jednoduchých a dieťaťu blízkych činností prispievať k ochrane rastlinnej a živočíšnej ríše, k starostlivosti o svoje okolie atď.

MEDIÁLNA VÝCHOVA

Médiá v súčasnej dobe ovplyvňujú už deti predškolského veku, a to pozitívnym (napr. detské časopisy celostne rozvíjajúce osobnosť, rozprávky a príbehy s pozitívnym etickým záberom, dokumentárne filmy primerané veku detí atď.) i negatívnym spôsobom (napr. filmy a videá šíriace agresivitu). Deti ešte nevedia rozlišovať fikciu od reality a nedokážu sa brániť agresivite, ktorej ich vystavujú niektoré filmy. Veľa krát mimovoľne preberajú negatívne modely správania bez toho, aby si uvedomili dôsledky svojho správania. Médiá sú jedným z významných socializačných faktorov

ovplyvňujúcich správanie, postoje a hodnoty dieťaťa. Mediálna výchova smeruje ku kompetentnému zaobchádzaniu s médiami.

V predškolskom veku je **cieľom mediálnej výchovy**, aby sa deti:

- primerane veku orientovali v mediálnom svete,
- dokázali chápať mediálne šírené posolstvá, objavovali v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný rast,
- na druhej strane, aby si deti uvedomili a odmietali negatívne vplyvy, ktoré určité mediálne posolstvá prinášajú.

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

Prierezová téma multikultúrna výchova je integrovanou súčasťou obsahu výchovy a vzdelávania. Žiaduce je už od predprimárneho vzdelávania utvárať povedomie o tradičnom slovenskom kultúrnom prostredí, v ktorom po stáročia spolunažívali príslušníci rôzneho etnického, národného, náboženského a kultúrneho pôvodu. v súčasnej dobe, keď dochádza ku globalizácii sveta, sa multikultúrnosť prehlbuje. Slovensko, rovnako ako iné krajiny Európskej únie zasahuje migrácia príslušníkov vzdialenejších a doposiaľ nepoznaných kultúr a subkultúr. Multikultúrna výchova učí k tolerancii, k poznaniu a rešpektovaniu rozličných kultúr a k utváraniu prosociálneho správania bez predsudkov a bariér k ľuďom rôznych kultúr a k akceptovaniu odlišnosti v najširšom slova zmysle. Napomáha eliminovať negatívne správanie s prvkami neznášanlivosti, rasizmu a xenofóbie.

VÝCHOVA K TVORIVOSTI

Dieťa predškolského veku sa vyznačuje obrovskou dávkou fantázie, obrazotvornosti a tvorivosti (rôznymi druhmi tvorivosti). Výchova k tvorivosti je zakomponovaná do všetkých tematických okruhov a všetkých vzdelávacích oblastí. v materskej škole ide o to, aby sa položili najmä základy používania divergentného (rozbiehavého) myslenia prostredníctvom kladenia otvorených otázok a úloh divergentného charakteru umožňujúceho produkovať rozmanité riešenia.

Pri rozvíjaní tvorivosti sa treba sústreďiť na rozvíjanie niekoľkých oblastí psychiky, konkrétne:

- na rozvoj fluencie (plynulosti), t.j. aby dieťa malo čo najviac nápadov na riešenie určitého problému, napríklad: čo najviac návrhov, ako maľ čisté prostredie, ako vyzdobiť triedu atď.,
- na rozvoj flexibility (pružnosti), t.j. aby nápady a návrhy detí boli čo najrozmanitejšie, aby neboli stereotypné, také ktoré sa opakujú alebo napodobňujú iných,
- na rozvoj originality (jedinečnosti), t.j. aby návrhy a nápady boli zriedkavé, jedinečné,
- na rozvoj fantázie, t.j. aby si dieťa vedelo predstavovať veci a udalosti v nových súvislostiach, aby dokázalo utvárať neobvyklé asociácie, aby nemalo strach z imaginácie, či už slovnej, obrázkovej, pohybovej, alebo symbolickej. (Fülöpová, Zelinová, 2003)

INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE

V predprimárnom vzdelávaní (v prípade, že sú na to v konkrétnej materskej škole primerané personálne a technické podmienky) sa uplatňuje aj prierezová téma informačno-komunikačné technológie. v štruktúre kompetencií v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 sú zaradené informačné kompetencie, v ktorých sa tieto spôsobilosti chápu ako práca s informáciami a z obsahového hľadiska sú prepojené s obsahom mediálnej výchovy. Práca s počítačom je zaradená vo vzdelávacích štandardoch, hlavne ako práca s detskými edukačnými softvérmi. v školskom vzdelávacom programe je možné prehĺbiť a rozšíriť tento rámcový obsah. Základným pravidlom je, aby išlo o cieľavedome a zmysluplne obsahovo zamerané edukačné a interaktívny hry a programy (v žiadnom prípade nie hry, ktoré šíria agresivitu). Cieľom týchto edukačných hier je podnecovať nielen rozvoj elementárnych počítačových zručností, ale aj rozvoj príčinného (kauzálneho) a tvorivého myslenia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Dostupné na : www.minedu.sk.

FLŔPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M.: 2003. Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa. Bratislava :
SPN 2003. ISBN 80-10-00002-7

DENNÝ PORIADOK – USPORIADANIE DENNÝCH ČINNOSTÍ VO VZŤAHU K PREDPRIMÁRNEMU VZDELÁVANIU

spracovali: MÁRIA PODHÁJECKÁ, KATARÍNA GUZIOVÁ, VLASTA GMITROVÁ

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

Denný poriadok je súhrn noriem, podľa ktorých sa organizuje život detí v materskej škole (ďalej MŠ). Má rešpektovať vekové a individuálne osobitosti dieťaťa.

Denný poriadok vymedzuje striedanie činností, ktoré sa týkajú životosprávy a ďalších činností, ktoré zabezpečujú plynulý, globálny (holistický) rozvoj dieťaťa. Dobré, premyslené usporiadanie dňa určuje do značnej miery štýl života detí v MŠ, súlad v skupine, kolektíve, jeho čínorodosť a radosť.

Dôležitou požiadavkou správnej životosprávy v dennom poriadku je nielen striedanie rôznych druhov činností, aktivít, ale aj to, aby miera zaťaženia určitou činnosťou bola primeraná silám detského organizmu. Výchovné a vzdelávacie požiadavky na dieťa majú byť navodené takou formou, aby vzbudzovali záujem dieťaťa o činnosť, aby úlohy boli síce náročné, ale zrozumiteľné a zvládnuteľné.

Usporiadanie opakujúcich sa denných činností v MŠ má predovšetkým rešpektovať detské potreby, možnosti, záujmy a rozvíjať jedinečnosť dieťaťa s akceptovaním všetkých detí v triede. Dieťa sa postupne prispôsobuje (adaptačný proces), požiadavkám denného poriadku, zvláda ich a stotožňuje sa s nimi, osamostatňuje sa, učí sa zodpovednosti a sebadisciplíne. Denný poriadok konkretizuje edukačné prostredie MŠ z hľadiska organizačného a obsahového zabezpečenia interakcie a komunikácie dieťaťa s prostredím v predškolskej edukácii. Denný poriadok sa prispôsobuje podmienkam MŠ.

Denný poriadok je zložený z organizačných foriem. Organizačné formy výchovy a vzdelávania tvoria základný spôsob organizácie, ktoré v podmienkach MŠ chápeme ako *organizačné formy edukačného procesu*. Edukačný proces v MŠ je procesom dynamickým, rešpektujúci spontánne učenie sa dieťaťa a riadené učenie sa dieťaťa. Organizačné formy edukačného procesu (Petlák, 2004) napovedajú, ako je tento proces organizovaný v priebehu dňa.

Štátny vzdelávacie program ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie odporúča pružné usporiadanie činností v dennom poriadku tak, aby umožňoval reagovať na potreby, záujmy a možnosti detí. Pri jeho zostavovaní je potrebné dbať na to, aby poskytoval priestor na pokojný, bezpečný a zmysluplný, aktívny, tvorivý pobyt dieťaťa v MŠ. Všetky organizačné formy denného poriadku sú z pedagogicko-psychologickej stránky rovnocenné.

Denný poriadok sa zostavuje z organizačných foriem podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie. Jeho konkretizácia z hľadiska časového vymedzenia je v kompetencii učiteľov každej MŠ a vychádza z podmienok a lokálneho umiestnenia MŠ.

Každá organizačná forma denného poriadku je zameraná na integrované realizovanie tematických okruhov, vzdelávacích oblastí a štandardov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a školského vzdelávacieho programu

Každá organizačná forma denného poriadku rešpektuje:

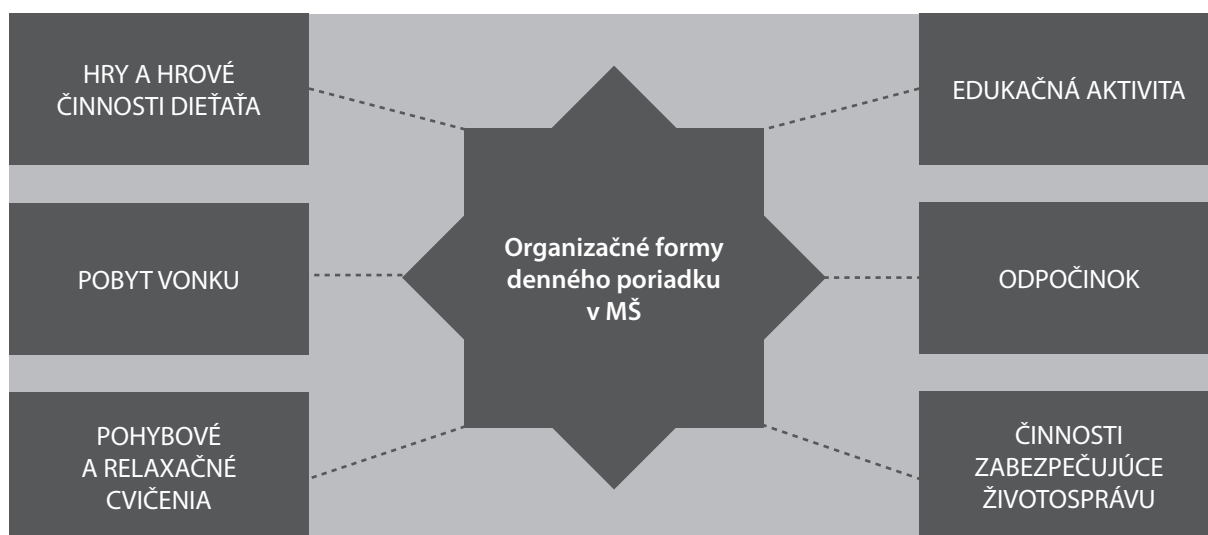
- zásady osobitosti predprimárneho vzdelávania,
- metódy predprimárneho vzdelávania.

Každá organizačná forma denného poriadku obsahuje:

- činnosti dieťaťa/detí,
- konkrétne edukačné, metodické postupy učiteľa.

Denný poriadok MŠ obsahuje organizačné formy dňa: *hry a hrové činnosti dieťaťa, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok, činnosti zabezpečujúce životosprávu, edukačnú aktivitu.*

OBRÁZOK 1 ORGANIZAČNÉ FORMY DENNÉHO PORIADKU V MŠ



Obsahom organizačných foriem dňa v MŠ sú činnosti dieťaťa a spoločné činnosti učiteľa a dieťaťa. Každá organizačná forma má zabezpečiť dieťaťu také činnosti, ktoré formujú osobnosť dieťaťa, podporujú jeho rozvoj z rozličného aspektu (hľadiska).

Pri usporiadaní denných činností sa:

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

Pri striedaní denných činností by mal učiteľ rešpektovať:

- **pravidelnosť** (napr. poskytnúť podmienky a priestor na spontánnu hru, edukačnú aktivitu, pobyt vonku a zabezpečiť ich pravidelné opakovanie atď.), prirodzene, v súčasnosti je už prekonaný názor, že všetky organizačné formy budú v presne stanovenom čase, ako aj s presným časovým vymedzením,
- **dôslednosť** (napr. umožniť dokončiť hru, prípadne presunúť ju vytvorením podmienok na neskorší čas a inú výchovno-vzdelávaciu činnosť alebo viesť deti dôsledne, avšak citlivo k dodržiavaniu pravidiel slušného správania v akejkoľvek situácii atď.),

- **optimálny biorytmus** (napr. umožniť pravidelnosť v činnostiach zabezpečujúcich životosprávu a odpočinku atď.),
- **bezstresové prostredie** (napr. uspokojovať potreby a záujmy detí, nenáhliť sa v realizácii hier a iných výchovno-vzdelávacích činností, znížiť hlučnosť v triede – používať primeranú hlasovú intenzitu bez zvyšovania hlasu, s optimálnou hlasovou moduláciou, primeranými neverbálnymi prejavmi atď.).

Pri dodržiavaní zásad zdravej životosprávy vzniká potreba dodržiavania zdravého životného štýlu. V tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že je dôležité deťom zabezpečiť zdravé (s dodržaním určitej nutričnej hodnoty) a na vitamíny bohaté stravovanie. V dennom poriadku sa kladie dôležitý akcent na starostlivosť o zdravie detí.

Hry a hrové činnosti sú spontánne alebo učiteľkou navodzované hry a hrové aktivity detí. Hra je vyvolávaná a ovplyvňovaná spoločenským prostredím, v ktorom dieťa žije a do ktorého sa hrou začleňuje. **V edukácii dieťaťa sa hra uplatňuje ako forma organizácie života, prostriedok a metóda. Hry a hrové činnosti ako organizačná forma by mali napĺňať túžbu dieťaťa predškolského veku po hre.** Možno v tejto súvislosti hovoriť aj o prirodzenej potrebe na hru, bez ktorej nie je možný zdravý vývin dieťaťa. Hry a hrové činnosti, ak majú deti rozvíjať, by mali byť obsažné a rozmanité. Hry a hrové činnosti sa spravidla zaraďujú niekoľkokrát denne.

Pohybové a relaxačné cvičenia obsahujú zdravotné cviky, relaxačné a dychové cvičenia. Realizujú sa **každý deň**, s dodržiavaním psychohygienických zásad (pred jedlom, zásadne nie hneď po jedle, vo vyvetranej miestnosti, príp. vonku atď.). Patria k vopred plánovaným aktivitám. Pohybové a relaxačné cvičenia priaznivo podnecujú nielen telesný, ale aj duševný rozvoj detí. Pravidelným zaraďovaním a dôsledným uskutočňovaním pohybových a relaxačných cvičení sa u detí uspokojuje potreba pohybu. Uspokojovanie potreby pohybu vedie spolu s vyváženou stravou k zdravému psychosomatickému vývinu dieťaťa. Iné názory, ktoré hovoria o tom, že deťom predškolského veku stačí len spontánny pohyb, napr. na pobyte vonku, nerešpektujú vývinové hľadisko. V súčasnosti sa totiž už v poradniach pre deti útleho veku odporúčajú cvičenia usmerňované kvalifikovanými fyzioterapeutmi. Preto sa javí v MŠ, v ktorej sa uskutočňuje predprimárne vzdelávanie na odbornej úrovni (nie živelne) obzvlášť významné zaraďovanie zdravotných cvikov. Dokazujú to aj mnohé súčasné výskumy a zistenia zdravotníckych zamestnancov, ktorí čoraz častejšie upozorňujú, napr. na medzi deťmi frekventované chybné držanie tela súvisiace s ochoreniami chrbtice a iné. Nestačí teda v MŠ päť krát v týždni zaraďovať len hudobno-pohybové hry alebo cvičenia s riekankami, kde nedochádza k dôslednému rozvoju pohybového aparátu a posilňovaniu všetkých svalových skupín. V jarných až jesenných mesiacoch je účinné pohybové a relaxačné cvičenia uskutočňovať vonku, na čerstvom vzduchu. Pravidelné telovýchovné aktivity majú aj významný preventívny účinok, napr. nielen ako prevencia pred ochoreniami pohybového aparátu, ale aj ako prevencia pred ochoreniami horných a dolných dýchacích ciest a pod.

Pobyt vonku obsahuje pohybové aktivity detí na školskom dvore, alebo vychádzky. Môže tu byť zaradená **edukačná aktivita**, ak v nej z obsahového hľadiska rôznym spôsobom zastúpené, napr. oboznamovanie s prírodou a prírodnými javmi. Ukazuje sa ako didakticky nefunkčné hovoriť o prírode a prírodných javoch len sprostredkovane, bez priameho pozorovania a spoznávania v triede. V záujme **zdravého psychosomatického vývinu dieťaťa sa neodporúča vynechávať pobyt vonku. Realizuje sa každý deň.** Výnimkou, keď sa nemusí uskutočniť, sú nepriaznivé klimatické podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie). V jarných a letných mesiacoch sa pobyt vonku upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia a zaraďuje sa dva krát počas dňa, v dopoludňajších i odpoľudňajších hodinách. Pobyt vonku by mal byť pre každé dieťa zaujímavý a príťažlivý. Je potrebné uskutočňovať ho nie ako sled riadených výchovno-vzdelávacích činností navodených učiteľom, ale prevažne ako spontánne hry, hrové a iné výchovno-vzdelávacie činnosti bohaté najmä na pohyb. Neodmysliteľnými činnosťami počas pobytu vonku sú tvorivé hry s pieskom, pohybové hry s loptou a iné pohybové, športové a hudobno-pohybové hry, ako aj kreslenie kriedovým pastelom na betón atď.

Odpočinok je úzko spojený s činnosťami zabezpečujúcimi životosprávu. Pretože ho možno chápať širšie, je vyňatý z týchto činností. Realizuje sa v závislosti od potrieb detí s minimálnym trvaním 30 minút. S mladšími deťmi, vzhľadom na ich zvýšenú potrebu spánku sa uskutočňuje ako spánok na lôžku. So staršími deťmi, najmä 5–6-ročnými, je vhodné odpočinok postupne zaraďovať už len v menšom časovom rozsahu, a nemusí byť nutne na lôžku. Stačí, za predpokladu, že je v miestnosti optimálna teplota, uskutočňovať ho voľne na koberci s ležaním na vankúšikoch (hlavne netrvať na tom, aby každé dieťa zaspalo). Zvyšnú časť odpočinku potom možno venovať pokojnejším hrám a výchovno-vzdelávacím činnostiam, napríklad čítaniu rozprávok, grafomotorickým cvičeniam, občasnému pozeraniu detských, najmä animovaných filmov (tu je dôležité upozorniť, že vzhľadom na nutnú psychohygienu nie je vhodné zaraďovať každodenné pozeranie televízie alebo videa) atď.

Činnosti zabezpečujúce životosprávu – *desiata, obed, olovrant* sa realizujú v pevne stanovenom čase. Odporúča sa dodržať **trojhodinový interval medzi podávaním jedla**. Čas podávania jedla sa stanovuje podľa podmienok prevádzky MŠ. Stolovaniu úzko previazanému so stravovaním je potrebné venovať primeranú pozornosť. Dieťa predškolského veku si na celý ďalší život utvára návyky kultúrneho stolovania.

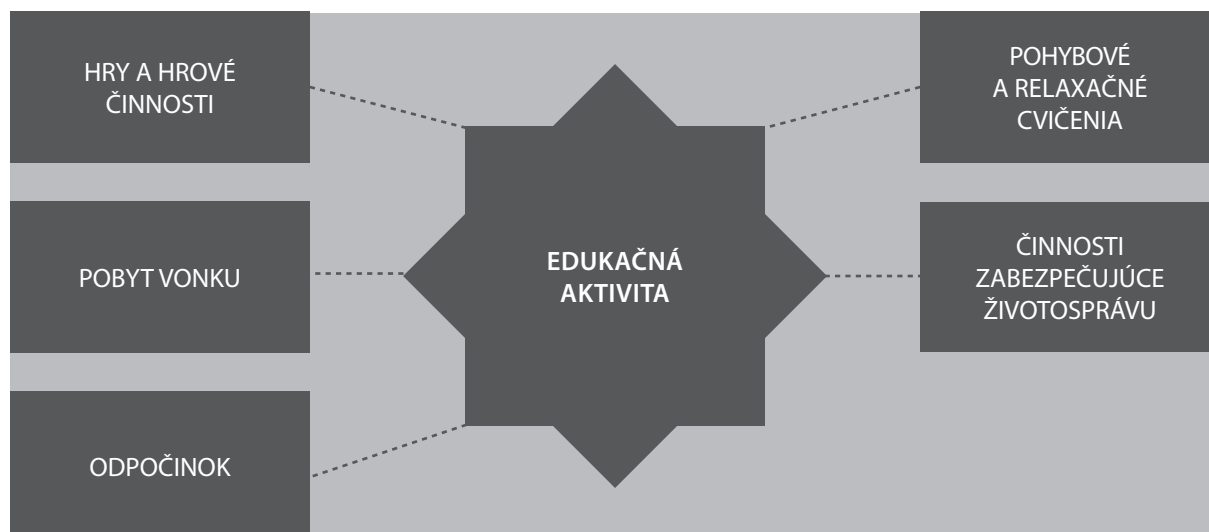
Činnosti zabezpečujúce životosprávu – *osobná hygiena*. Dieťa prichádza do MŠ s rôznou úrovňou osobnej hygieny. Najmä vo vzťahu k deťom mladším ako tri roky alebo trojročným deťom je žiaduce zachovať veľkú dávku trpezlivosti, pokoja a láskavosti a uplatňovať individuálny prístup. Dôležité je za každý, hoci aj drobný pokrok dieťa pochváliť a za prípadné nedodržanie hygieny (napr. pomočenie atď.) dieťa netrestať alebo nezvyšovať na neho hlas. Je potrebné vytvoriť návyk umývania rúk pred každým jedlom, po každom použití toalety, po každom znečistení rúk, napr. po výtvarných alebo pracovných činnostiach atď. V MŠ je vhodné vypestovať aj návyk každodenného čistenia zubov. Pri stomatohygiene sa javí efektívne, ak MŠ spolupracuje s detským stomatológom. Treba si uvedomiť, že umývanie rúk, používanie WC a čistenie zubov si vyžaduje postupné dodržiavanie jednotlivých krokov.

Edukačná aktivita je organizačná forma riadeného učenia, ktorá sa uskutočňuje za aktívnej spoločnej účasti detí a učiteľa. Edukačná aktivita ako prierezová organizačná forma predprimárneho vzdelávania je prítomná v každej organizačnej forme dňa. (obrázok 2)

Edukačná aktivita sa realizuje v priebehu dňa:

- v skupine detí (počet detí v skupine určuje učiteľ podľa vlastného uváženia alebo podľa pravidiel plánovanej edukačnej hry a činnosti),
- frontálne, so všetkými prítomnými deťmi súčasne,
- individuálne.

OBRÁZOK 2 EDUKAČNÁ AKTIVITA AKO SÚČASŤ ORGANIZAČNÝCH FORIEM DŇA V MŠ



ČASOVÉ VYMEDZENIE V DENNOM PORIADKU

Časové rozloženie a dĺžka všetkých činností sa riadi zásadou vekovej primeranosti. **V dennom poriadku sa vymedzuje čas rámcový a pevne stanovený.**

Rámcovo stanovený čas platí pre organizačné formy, ktoré sa striedajú vo vnútri tzv. časového rámca (*tabuľka 1*) a súčasne sa opakujú v priebehu dňa.

V pevne stanovenom čase sa odporúča vymedziť denne iba činnosti zabezpečujúce životosprávu – **podávanie jedla** (*desiata, obed, olovrant*) s dodržaním trojhodinového intervalu medzi jedlom.

Vo viactriednej MŠ každá trieda môže mať v dennom poriadku svoje vlastné časové vymedzenia v súlade so školským poriadkom.

Neodporúča sa stanovovať presný čas trvania každej organizačnej formy dňa v MŠ.

Orientačné rozvrhnutie organizačných foriem dňa v dennom poriadku v materskej škole s rámcovým časovým vymedzením a pevne stanoveným časom podávania jedla je v tabuľke 1. Orientačný návrh denného poriadku vychádza z prevádzky MŠ od 7.00 hod. do 17.00 hod.

TABUĽKA 1 DENNÝ PORIADOK V MŠ

Rámcovo stanovený čas od 7.00 hod.–do 9.00 hod.	<ul style="list-style-type: none">– hry a hrové činnosti deti, edukačná aktivita,– pohybové a relaxačné cvičenia, edukačná aktivita,– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena), edukačná aktivita,
Pevne stanovený čas Desiata od 9.00 hod.–do 9.30 hod.	<ul style="list-style-type: none">– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stolovanie, stravovanie – desiata), edukačná aktivita,
Rámcovo stanovený čas od 9.30 hod.– do 12.30 hod.	<ul style="list-style-type: none">– hry a hrové činnosti deti, edukačná aktivita,– pohybové a relaxačné cvičenia, edukačná aktivita,– pobyt vonku, edukačná aktivita,
Pevne stanovený čas Obed od 12.30 hod – do 13.30 hod.	<ul style="list-style-type: none">– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie – obed, stolovanie), edukačná aktivita,
Rámcovo stanovený čas (od 13.30 hod.–do 15.30 hod.)	<ul style="list-style-type: none">– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena),– odpočinok (minimálne 30 min. s postupným ukončovaním odpočinku na lôžku), edukačná aktivita,– pohybové a relaxačné cvičenia, edukačná aktivita,– hry a hrové činnosti deti, edukačná aktivita,
Pevne stanovený čas Olovrant (od 15.30 hod.–do 16.00 hod.)	<ul style="list-style-type: none">– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie - olovrant, stolovanie), edukačná aktivita,
Rámcovo stanovený čas (do 16.00 hod.–do 17.00 hod.)	<ul style="list-style-type: none">– hry a hrové činnosti deti, edukačná aktivita,– pobyt vonku, edukačná aktivita,– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena), edukačná aktivita.

Všetky uvedené organizačné formy denného poriadku sú z pedagogicko-psychologickej stránky rovnocenné. Nie je didakticky účinné, ak sa preceňuje a pozornosť učiteľa sústreďuje len na jednu z nich, to znamená na organizačnú formu predprimárneho vzdelávania – edukačnú aktivitu, analogicky je to aj pri plánovaní/projektovaní, ako aj realizácii tejto organizačnej formy. Všetky organizačné formy majú vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa vo všetkých vzdelávacích oblastiach, a preto by ich mali v MŠ pedagogicky usmerňovať kvalifikovaní učitelia predprimárneho vzdelávania.

Denný poriadok neznamena len správne časové rozloženie, ale zahŕňa aj požiadavky na obsah týchto činností, a to z hľadiska osobnej hygieny dieťaťa, hygieny mentálnej a hygieny prostredia.

Použitá literatúra

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol.: 2004. Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o. 2004. ISBN 80-10-00022-1

PETLÁK, E.: 2004. Všeobecná didaktika. Bratislava : Iris 2004. ISBN 80-89018-64-5

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na : <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>

HRA V TEORETICKOM A PRAKTICKOM KONTEXTE

spracovali: MÁRIA PODHÁJECKÁ, VLASTA GMITROVÁ

Hra je dôležitým prostriedkom výchovy a vzdelávania. *Hra napomáha vývin osobnosti dieťaťa, zdokonaluje koncentráciu pozornosti, rozvíja a zdokonaluje senzomotorickú, myšlienково-rečovú a sociálnu zdatnosť, pôsobí emocionálne, učí ho vnímať a milovať krásu a život okolo seba.*

Dieťa sa nehrá v každom veku rovnako. Tak ako sa vyvíjajú v jednotlivých vývinových štádiách psychické funkcie dieťaťa, tak sa i hra vyvíja a *mení podľa vývinových zákonitostí*. Zvládnutie poznania vývinových štádií dieťaťa uľahčuje učiteľovi sledovanie a analýzu detskej hry.

Samotný pojem hra je dosť široký a jeho výklad nie je doposiaľ jednoznačne vymedzený. Pojem hry vymedzujú viacerí autori. Všeobecne prijateľnou je definícia hry od autorov Průcha – Walterová – Mareš (2003). Charakterizujú hru ako formu činnosti, ktorá sa líši od práce aj od učenia. Hra má podľa nich *viacero aspektov – poznávací, precvičovací, emocionálny, pohybový, motivačný, tvorivý, fantazijný, sociálny, rekreačný, diagnostický, terapeutický*. Autormi vymedzené aspekty sú akceptovateľné a v plnej miere využívané aj v materských školách.

Za syntetické vyjadrenie definície možno považovať aj nasledovnú formuláciu: *hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do zrozumiteľnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, vlastné kompetencie, dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von.* (Podhájecká, 2006)

Hra je:

- špecifickou formou činnosti vykonávanou človekom od najútlejšieho veku až po starobu,
- najprirodzenejšou činnosťou v predškolskom veku,
- *citlivým ukazovateľom úrovne vývinu dieťaťa*, (Kopasová, 1990/91)
- *plnením úloh v najširšom zmysle, udáva mieru a kvalitu obohacovania citovými a sociálnymi podnetmi*, (Kopasová, 1990/91)
- formou výchovy a vzdelávania,
- modelovou situáciou pre dieťa.

Hra dieťaťa v predškolskom veku sa vyznačuje:

- spontánnosťou,
- samoúčelnosťou – motívom hry nie je výsledok, ale samotný proces hry,

- symbolickosťou – dieťa v hre prevádza také úkony, ktoré vyabstrahovalo zo skutočnej činnosti dospelých,
- tvorivosťou.

Prostredníctvom hry sa dieťa učí a mení tým svoje vnútorné predpoklady na uskutočňovanie ďalších činností. Na jej základe dochádza k uspokojovaniu potrieb dieťaťa. Hra môže odrážať rôzne reality, vychádzať z rôznych impulzov. Na ich základe môže plniť i rôzne funkcie.

Hra má svoj **motivačný, predmetný a formatívny obsah**. Na začiatku hrovej činnosti dieťaťa je jeho potreba hrať sa motivovaná vonkajším alebo aj vnútorným podnetom. Od motívu, podnetu závisí výber hry. Na konci hrovej aktivity by malo dôjsť k uspokojeniu potrieb, ktoré jedinca hrať sa motivovali. **Pre hru je veľmi dôležitý výber motívu. Motív hry v sebe nesie myšlienku.** Výber motívu je jedným z faktorov ako a do akej miery sa hra podieľa na formovaní činnosti jedinca a na rozvíjaní a utváraní rôznych dispozičných štruktúr jeho osobnosti. s hrovou činnosťou nerozlučne súvisia hračky. Sú materiálnym základom, na ktorý sa koncentruje hra. Dieťa nemusí mať veľa hračiek. Dôležité je, aby boli primerané veku, rôznorodé, funkčné, variabilné a citovo podnetné.

Hra v kontexte s hračkami je vlastne poznávanie prostredia. Hra umožňuje dieťaťu aktívne zobrazovať skutočnosť, ktorá ho obklopuje. Odraz spoločenského prostredia v aktívnej hre prispieva k hlbšiemu zoznamovaniu sa dieťaťa s týmto prostredím a umožňuje mu do neho preniknúť.

Pri hre sa prejavuje typický detský sklon k napodobňovaniu. Deti pri hre napodobňujú dospelých zo svojho okolia, zvieratá, pohyb rozličných dopravných prostriedkov a pod. Nesmieme však hru dieťaťa považovať iba za kopírovanie života. V hre sa odrážajú nielen udalosti zo života, ale i vzťah dieťaťa k nim. Dieťa v hre modifikuje skutočnosť, vyjadruje v nej svoje prania, predstavy, uplatňuje v nej fantáziu. Fantázia, pri správnom edukačnom vedení neodvádza dieťa od skutočnosti, ale naopak napomáha, aby ju dieťa lepšie pochopilo. Dieťa dokáže rozlíšiť hru od skutočnosti. Uvedomuje si napríklad, že nie je skutočným rušňovodičom a jeho vlak je postavený len zo stoličiek. Dôkazom toho sú slova vyskytujúce sa v slovníku všetkých detí: *akože, len tak*. Avšak i keď dieťa dobre vie, že hra nie je skutočný život, predsa svoju rolu v hre subjektívne a intenzívne citovo prežíva. Dieťa sa stavia ku hre ako k vážnej činnosti. z dôvodu vnútornej sily zážitku a skutočného prežívania je hra dôležitým edukačným prostriedkom.

Obsah a formu hry určuje to, čo dieťa okolo seba pozoruje, prežíva a hlavne to, ako sa správajú a čo robia dospelí ľudia okolo neho. V edukačnom systéme v materskej škole prostredníctvom hry sa dieťa zaraďuje do detskej skupiny a nachádza tam svoje miesto. Upevňuje si spoločenské vzťahy, pocity súdržnosti a rozvíja si vlastnosti potrebné pre kolektívny život.

V pedagogickej terminológii a v praxi materských škôl je pri klasifikácii hier doteraz zaužívané a uplatňované členenie na hry s pravidlami a hry bez pravidiel. Medzi hry s pravidlami patria didaktické a pohybové hry, medzi hry bez pravidiel hry námetové, rolové, režisérské, konštruktívne, dramatizujúce. Dominujúcimi v materských školách zo súboru vymenovaných a skúmaných hier podľa zistení (Podhájecká, Gmitrová, 2006, 2008) sú hry námetové 34 % a hry konštruktívne 33 %. Tieto hry majú tiež pravidlá, nezáväzná a často menlivá, platná len v určitom čase a priestore. Ich tvorcami sú prevažne deti.

Rozvíjajúc myšlienku o nevyhnutnosti širokého využitia hry ako prostriedku výchovy a vzdelávania je potrebné sa zamýšľať nad takou organizáciou hry, aby hra ostala hrou, no dominovali v nej edukačné elementy.

Predpokladom rozvoja osobnosti dieťaťa je, že dospelý:

- pripravuje prostredie na realizáciu hry,
- cieľavedome obohacuje obsah hry,
- ponúka primerané informácie.

Za týchto predpokladov sa hra stáva najprínosnejším spôsobom učenia. Participácia subjektov (dieťa, dospelý, dieťaťa – dieťa) na hre tak umožňuje individuálny kontakt, ktorý umocňuje záujem o činnosť a zážitok radosti.

Dôležité pri všetkých hrách je, ako dokážu spĺňať edukačný zámer. Z hľadiska pedagóga musí byť rozhodujúce, čo chce hrou u dieťaťa dosiahnuť, aký účel a cieľ má plniť. **Každá hra má v sebe obsiahnutý edukačný náboj, rozdiel je v jeho veľkosti a účinku.** Pri dobrom vedení, usmerňovaní a didaktickom spracovaní môže každá hra kontinuálne, nenásilne prejsť do kategórie edukačných hier.

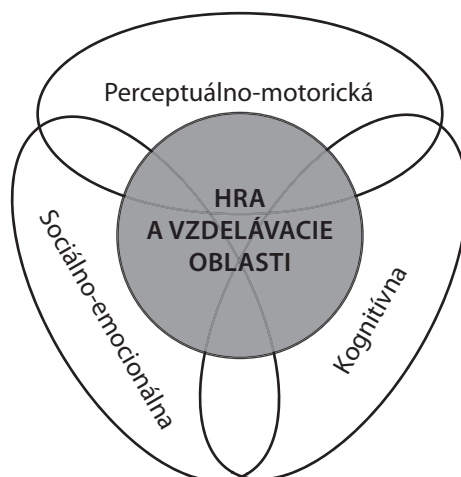
Edukačná hra je založená na interaktivite aktérov edukačného procesu. Učiteľ a postupne aj deti edukačnú hru aktivizujú, motivujú, usmerňujú. Spoločne hodnotia splnenie edukačných zámerov. Učiteľ deti oceňuje a k tomu vedie aj deti. Edukačná hra sa organizuje a realizuje s jednotlivcom, skupinou detí, ale aj s celým kolektívom.

Edukačná hra umožňuje učiteľovi spájať spontánnu detskú činnosť s cieľavedomou prácou a učením. Má vopred premyslený pedagogický zámer, vyplývajúci z obsahu pedagogickej činnosti. Hra je zábavou a učenie formou hry umožňuje dieťaťu učiť sa prirodzeným, voľným spôsobom, čo mu vyhovuje najlepšie. Dieťa sa hrá a súčasne sa pri tejto činnosti učí. Učenie sa vlastne rodí v hre. Hra a učenie sa interaktívne ovplyvňujú. Každé dieťa má predpoklady na učenie sa. Dieťa potrebuje pomoc na naplnenie svojich predpokladov a na prekonanie prekážok v učení.

Pre pedagogiku je kľúčový vzťah hry a učenia a možnosť využitia hry k hlbšiemu poznaniu dieťaťa. Pedagóg hrovú činnosť môže využiť na to, aby lepšie poznal osobnostné predpoklady dieťaťa na učenie sa, monitoroval a priebežne vyhodnocoval pokroky, pomocou spätnej väzby upravoval úlohy, dieťa ďalej motivoval k novým náročnejším úlohám, a teda nepriamo ho učil. Poznatky získané učením v rôznych aktivitách ovplyvňujú úroveň detskej hry a hra zase povzbudzuje záujem detí o nové poznatky a skúsenosti. Aké sú hry detí, na akej kvalitatívnej úrovni a aké sú obsahovo bohaté, také budú aj ich poznatky, čo je aj osobnou vizitkou učiteľa a jeho dobrého prístupu k plneniu edukačných zámerov tej ktorej materskej školy.

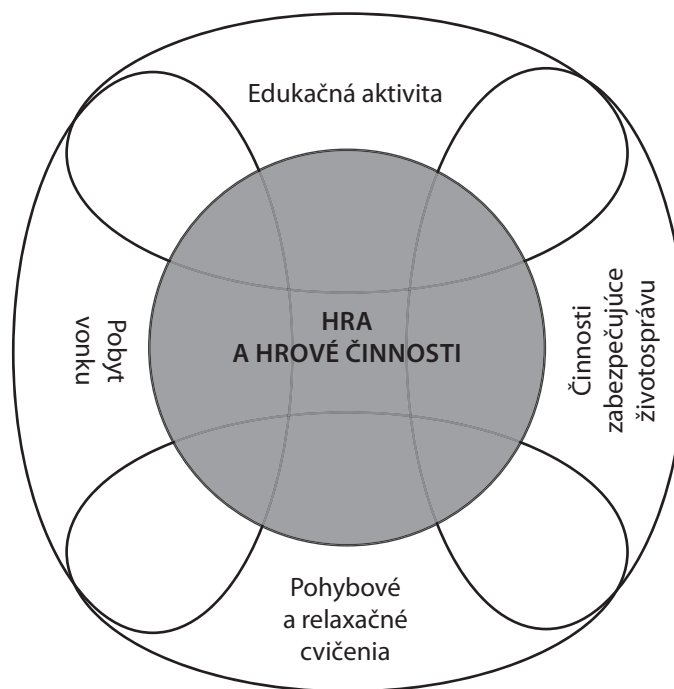
*Vedieť sa hrať nie je pre učiteľa takou jednoduchou záležitosťou ako sa nám na prvý pohľad javí. Vedieť sa hrať je veľké pedagogické umenie a treba sa ho učiť. Zrealizovať výber hier a dôsledne sa na hru pripraviť, vyžaduje od učiteľa osvojiť si mnohé kompetencie. Z hľadiska postavenia hry v predškolskej edukácii sa stala hra a hrová činnosť významnou náplňou tematických okruhov **Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda** (Podhájecká, 2006) v Štátnom vzdelávacom programe OSCED 0. Tematické okruhy **Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda** zahŕňajú tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa: **perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-motorickú** (www.minedu.sk), do ktorých sa integrujúco včleňuje hra. (obrázok 1, Podhájecká, 2008)*

OBRAZOK 1 HRA A VZDELÁVACIE OBLASTI



Hra je nielen hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ale aj významnou výchovno-vzdelávacou metódou. Preto je snahou v materskej škole uplatňovať čo najviac učenie hrou vo všetkých organizačných formách denného poriadku v materskej škole. (obrázok 2, Podhájecká, 2008)

OBRÁZOK 2 HRA A ORGANIZAČNÉ FORMY PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

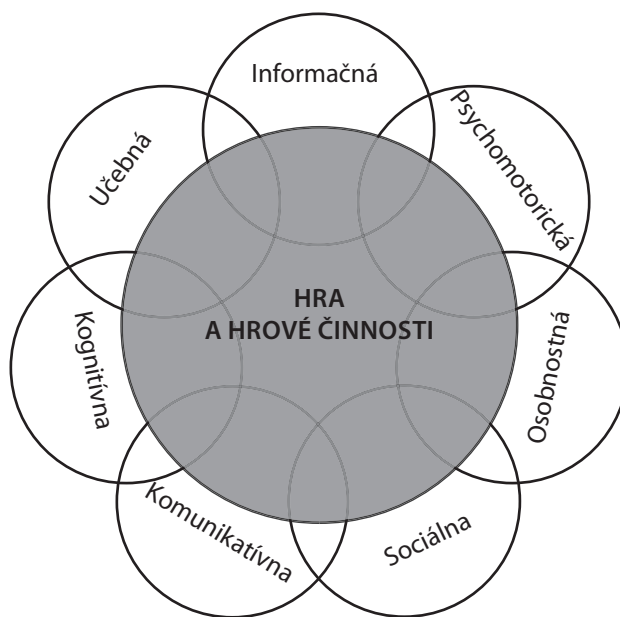


Hra je vďačným, ale veľmi náročným problémom pozorovania, skúmania – pedagogického diagnostikovania, ale aj výskumu v priestore materskej školy. **Vyžaduje si mnoho pedagogického úsilia a času. Vyberáme niektoré zistenia z analýzy výsledkov prieskumu (Podhájecká – Gmitrová, 2006, 2008), ktoré je možné odporúčať do praxe:**

- vytvárať deťom podnetné prostredie na hru,
- vytvárať deťom dostatok času na hru a umožňovať v hre pokračovať,
- pozorovať dieťa pri hre, úroveň jeho schopností a možností v jeho prejavocho,
- pozorovaním činností a prejavov detí v hrách diagnostikovať aktuálnu zónu rozvoja každého dieťaťa,
- podnecovať rozvoj dieťaťa v hre,
- rozvíjať hrovú tvorivosť prostredníctvom prostredia, v ktorom dieťa nachádza podnety na ďalšie hry,
- vnášať nové témy a úlohy do hier detí,
- motivovať hrou k ďalšej hre,
- motivovať dieťa k hrám s pravidlami cez námetovú hru,
- v predškolskej edukácii poskytnúť väčší časový priestor pre rozvíjanie hrových aktivít v námetových hrách detí.

Podiel jednotlivých druhov hier na rozvoji rôznych stránok osobnostných vlastností je rozličný. Hra môže rozvíjať prioritne jednu kompetenciu, ale zámerom učiteľa je, aby sa pri hre dieťaťa integrujúco rozvíjali *všetky kľúčové kompetencie – psychomotorická, osobnostná, sociálna, komunikatívna, učebná, informačná.* (obrázok 3, Podhájecká, 2008)

OBRÁZOK 3 HRA A KLÚČOVÉ KOMPETENCIE



Dosiahnuť edukačný efekt hier predpokladá systémovú tvorivú prácu v dlhodobom časovom horizonte. Znamená to:

- Hry systematicky a cieľavedome vyberať v kontexte obsahovej edukácie predškolskej edukácie.
- Hry navzájom kombinovať tak, aby sa cieľové edukačné pôsobenie jednej hry dopĺňalo s cieľovým pôsobením ostatných hier, aby harmonicky rozvíjali komplexné osobnostné vlastnosti dieťaťa (vytvárať hrovo-edukačný mix).
- Hry programovo zaraďovať do denných projektov činností detí.
- Výber a zaraďovanie jednotlivých skupín, ale i konkrétnych hier s edukačným pôsobením do denných projektov dlhodobu plánovať. Realizovať systematické a kontinuálne plánovanie.
- Hry na podporu rozvoja určitej skupiny poznatkov alebo vlastností inovovať, obmieňať a dopĺňať. Deťom poskytnúť pestrosť tém v hrách.
- Edukačný efekt hier vyhodnocovať, monitorovať vývoj osobnostných schopností detí, a prispôbovať mu výber hier na ďalšie obdobie.
- Systém využívania hier na podporu rozvoja poznatkov a vlastností vytvorí ako cyklicky sa opakujúci a špirálovito rozvíjajúci. Na tento účel sa snažiť o variabilnosť hier a tiež používať iné hry, ale s rovnakým cieľovým zameraním.
- Používanie hier na podporu rozvoja osobnostných charakteristík považovať za proces stále pokračujúci a nikdy neukončený. (Podhájecká, 2008)

Dieťa žije vždy súčasnosťou zasadenou do konkrétneho prostredia. *Deti v každej epoche spoločenského rozvoja žijú tým, čím žije národ.* Dá sa povedať, že dieťa tvorí súčasnosť, aj keď už pre dospelého dávno známou a objavenú. Hoci ju v hre, očami dospelého, iba „hrá“, dieťa hranie intenzívne prežíva. **Aby hra priniesla svoj účel, dieťa pri nej potrebuje prirodzenú podporu a riadenie dospelých.** Pestujme hry detí a rozvíjajme ich. Nepremárnime príležitosť dobre pripraviť deti na život.

Použitá literatúra

- DYNER, W.: 1976. Námetové hry detí v rodine a v materskej škole. Bratislava : SPN 1976.
- ELKONIN, D.: 1983. Psychológia hry. Bratislava : SPN 1983
- GMITROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROV, J.: 2007. Children´s play preferences: implications for the preschool education. In Early Child Development and Care. 2007.
- Dostupné na : <<http://www.informaworld.com/smpp/titlecontent=g770842429db=all?stem=2>>
- FŮLŮPOVÁ, E. - ZELINOVÁ, M.: 2003. Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa. Bratislava : SPN 2003. ISBN 80-10-00002-7
- KOPASOVÁ, D.: Dieťa, hra a hračky. In: Predškolská výchova,1990/91, 45, č. 2
- OPRAVILOVÁ, E.: 1988. Dieťa sa hrá a spoznáva svet. Bratislava : SPN 1988
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: 2005. Zamyslenie sa učiteľa nad hrou ako ukazovateľom pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy. In: Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-8068-372-7
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ,V.: 2006. Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In: Pedagogická evaluace ´06. Sborník z konference. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky 2006. ISBN 807368-272-9
- PODHÁJECKÁ, M. a kol.: 2006. Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-8068-514-2
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ,V. 2008.: Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcija naukova: Anna Klim-Klimaszewska: Jezyk wspótczesnej pedagogiky.cześć 2. Siedlce : Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83- 923928-3-5
- PODHÁJECKÁ, M.2008.: Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2008. 3. rozšírené a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: 2003. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008.
- Dostupné na : <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>

VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE CIELE

spracovali: VIERA HAJDÚKOVÁ, LUCIA PAŠKOVÁ

Výchovno-vzdelávací cieľ by mal jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa dieťaťa, ktorý sa má dosiahnuť na konci výchovno-vzdelávacej činnosti, t.j. čo konkrétne sa má dieťa naučiť, čo konkrétne má vedieť (ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť), do akej hĺbky a za akých podmienok si ich má osvojiť.

Vhodne stanovený cieľ:

- naznačuje metodický postup pri výchovno-vzdelávacej činnosti,
- naznačuje spôsob riadenia výchovno-vzdelávacej činnosti (naznačuje organizačné formy),
- vymedzuje okruh didaktických prostriedkov (naznačuje, ktoré pomôcky by sa pri jeho plnení mohli použiť, využiť),
- privádza učiteľa k výberu konkrétnych činností (k výberu konkrétnych hier, aktivít).

Čomu sa vyhnúť pri vymedzovaní výchovno-vzdelávacích cieľov:

- príliš všeobecnej formulácií,
- nahrádzaniu cieľa obsahom alebo témou,
- formulovaniu cieľa ako činnosti, ktorú chce učiteľ s deťmi vykonávať,
- formulácii cieľa pripúšťajúcej rozličnú interpretáciu.

Výchovno-vzdelávací cieľ by mal jednoznačne definovať stav, ktorý sa má dosiahnuť. Podľa psychických procesov učiacich sa (detí) sa ciele rozdeľujú na:

- **Kognitívne** (poznávacie) – zahŕňajú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností (vnímanie, pamäť, myslenie a aj tvorivosť). Vzhľadom na to, že tento druh cieľov prevažuje pri vzdelávaní, nazývajú sa tiež **ciele vzdelávacie**.
- **Afektívne** – zahŕňajú oblasť citovú, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností. Ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy (chápanej v užšom slova zmysle), preto sa nazývajú tiež **ciele výchovné**.
- **Psychomotorické** – zahŕňajú oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov (napr. rozvoj pohybových schopností, zručností atď.). Pretože dominujú najmä v praktických činnostiach, nazývajú sa tiež **ciele výcvikové**.

Konkrétne ciele výchovno-vzdelávacej činnosti by mali spĺňať tieto **požiadavky** (upravené, podľa Turek, 2008):

1. **Konzistentnosť:** Podriadenosť nižších cieľov cieľom vyšším. v praxi to znamená, že ciele stanovené v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti sa podriaďujú cieľom stanoveným v učebných osnovách (inak povedané, špecifické ciele stanovené v učebných osnovách sú nadradené konkrétnym výchovno-vzdelávacím cieľom stanoveným v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti).
2. **Primeranosť:** Súlad požiadaviek vyjadrených cieľmi s možnosťami a schopnosťami detí i učiteľov, s reálnymi podmienkami výchovno-vzdelávacej činnosti.
3. **Vyjadrenie v pojmoch výkonov detí:** Cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý u detí, t.j. zmeny v osobnosti detí, (v oblasti vzdelávacej hovoríme o vedomostiach, zručnostiach, postojoch atď.)

Výchovno-vzdelávací cieľ nemá vyjadrovať pomenovanie činnosti učiteľa (napr. *Oboznámiť deti s vlastnosťami snehu, ľadu atď.*). Pri kontrole výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti nebudeme zisťovať či učiteľ oboznámil deti s vlastnosťami snehu, ľadu atď., ale či deti na základe pozorovania a praktických skúseností dokážu opísať, pomenovať, zdôvodniť vlastnosti snehu, ľadu atď.

4. **Jednoznačnosť:** Formulácia cieľa takými slovami, ktoré neprípúšťajú viacvýznamový výklad ich zmyslu ani učiteľmi, ani deťmi.
5. **Kontrolovateľnosť, merateľnosť:** Stanovenie cieľa tak, aby umožnil porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery ciele deti dosiahli.
6. **Rešpektovanie taxonómií cieľov:** Jednotlivé ciele majú byť formulované v podobe takých pojmov (aktívnych, činnostných slovies), ktoré naznačujú požiadavky na osvojenie si učiva na úrovni zapamätania, porozumenia, aplikácie, analýzy, tvorivosti alebo hodnotenia.

Postup pri formulovaní výchovno-vzdelávacích cieľov

1. **Oboznámiť sa so špecifickými cieľmi,** ktoré sú uvedené v učebných osnovách.
2. **Vymedziť ciele** uvedené v učebných osnovách v terminológii detských výkonov. Zmyslom tohto kroku je, aby si učiteľ uvedomil, že musí plánovať najmä činnosť detí.
3. **Analyzovať obsah učiva,** čiže zohľadniť nadradené ciele, profil absolventa materskej školy, učebné osnovy, rozložiť obsah učiva s dostatočným využitím učebných zdrojov.
4. **Stanoviť požiadavky** jednoznačne, kontrolovateľne a veku aj rozvojovým možnostiam detí primerane. Budeme pritom hľadať odpoveď na otázku: Čo znamená vedieť, poznať, naučiť sa, osvojiť si? Znamená to, že **výkon dieťaťa treba opísať aktívnymi (činnostnými) slovesami.** Tejto činnosti sa hovorí aj **operacionalizácia. Učiteľ ňou určuje kvalitu výkonu.** Zohľadní pritom aktuálne podmienky, v ktorých sa výchovno-vzdelávacia činnosť realizuje, ako aj jednotlivé úrovne osvojovania si učiva t.j. **taxonómiu cieľov.**
5. **Vymedziť podmienky,** za ktorých má dieťa výkon dosiahnuť, aby sa mohol považovať za vyhovujúci. Učiteľ si pomôže otázkou: Za akých podmienok a prostredníctvom akých učebných zdrojov cieľ dosiahnem?
6. **Určiť mieru – normu očakávaného výkonu,** hranicu vedomostí a nevedomosti, t.j. minimálny požadovaný, alebo očakávaný výkon.

Kvalitu výchovno-vzdelávacieho cieľa môžeme opísať aj akronymom **SMART**. V angličtine majú časti akronymu rôzne významy.

- **S** – *specific, significant, stretching*,
- **M** – *measurable, meaningful, motivational*,
- **A** – *agreed upon, attainable, achievable, acceptable, action-oriented, ambitious, assignable*,
- **R** – *realistic, relevant, reasonable, rewarding, results-oriented*,
- **T** – *time-based, timely, tangible, trackable*.

V slovenčine tento akronym znamená, že cieľ by mal byť: **Skonkretizovaný, Merateľný, Ambiciózny, Realistický, Termínovaný. Pre prácu učiteľa je dôležité, aby:**

- každá činnosť dieťaťa viedla k cieľu,
- každý cieľ bol pre dieťa dosiahnuteľný (mal by posilňovať jeho sebadôveru).

Pri formulácii výchovno-vzdelávacích cieľov treba mať na zreteli, že existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva (napr. zapamätanie poznatkov, informácií, ich aplikácia a pod.), ktorým zodpovedajú aj príslušné ciele. Ide o **klasifikáciu cieľov**. Aby sa zdôraznil **hierarchický charakter** tejto klasifikácie, nazýva sa **taxonómia cieľov**. Kritériom klasifikácie bývajú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti detí pri učení. Známe sú viaceré taxonómie cieľov, z ktorých uvádzame najznámejšie a pre materské školy najjednoduchšie aplikovateľné.

Taxonómia vzdelávacích cieľov – B. S. Bloom et al.

Taxonómia B. S. Blooma a kolektívu jeho spolupracovníkov patrí medzi najznámejšie klasifikácie vzdelávacích cieľov. Z nej vychádza väčšina ostatných taxonómií cieľov. Podľa Bloomovej taxonómie sa vývin celostnej osobnosti člení na tieto oblasti:

- **kognitívnu** – rozvoj poznávacích procesov,
- **afektívnu** (nonkognitívnu, mimopoznávaciu) – rozvoj citov, vôle, postojov,
- **psychomotorickú** – rozvoj pohybových a zmyslovo – pohybových schopností.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie stanovuje podmienku, aby všetky tri oblasti boli vyvážené rozvinuté. Ideálna je vyvážená kombinácia kognitívneho, afektívneho a psychomotorického rozvoja osobnosti. Čím lepšie dieťa vníma podnety z citovej stránky, tým chce viac vedieť, hlbšie preniknúť k podstate vecí. (Kosová, 1998)

Taxonómia výchovných cieľov v kognitívnej oblasti, ktorú vypracoval B. S. Bloom (1972), delí oblasť poznávacích procesov do šiestich úrovní **od najnižšej po najvyššiu**.

1. Znalosť, vedomosť alebo schopnosť na získanie informácií.

Na tejto úrovni si dieťa **predstaví alebo znovu spozná** konkrétne poznatky, postupy, zásady, pravidlá, všeobecné i abstraktné poznatky. Ide o **pamäťové reprodukovanie** konkrétnych prvkov učiva. **Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú:** *definovať, napísať, poznať, spoznať, opakovať, zopakovať, reprodukovať, rozoznať, označiť, pomenovať, (doplniť, opísať, priradiť, vybrať, určiť* – tieto aktívne slovesá sa môžu použiť aj na vyjadrenie výkonu dieťaťa na iných úrovniach učenia) *atď.*

2. Porozumenie, pochopenie alebo interpretácia informácií rôznym spôsobom.

Dieťa je schopné porozumieť význam obsahu informácie predloženej v slovnej, obrazovej alebo

symbolickej podobe. Obsah musí spracovať do takej podoby, ktorá je pre neho zmysluplná. Do tejto kategórie patrí, napr. **vysvetlenie obsahu rozprávky (básne) vlastnými slovami.**

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: *inak povedať, ilustrovať, vysvetliť, vyznačiť, vyjadriť vlastnými slovami, vyjadriť inou formou, rozlíšiť, uviesť príklad, (skontrolovať, nakresliť, načrtnúť, opraviť, určiť – tieto aktívne slovesá sa môžu použiť aj na vyjadrenie výkonu dieťaťa na iných úrovniach učenia) atď.*

3. **Aplikácia**, aplikovanie, uplatňovanie alebo využívanie vedomostí v zmenených podmienkach, v rôznych situáciách, hrách.

Na tejto úrovni ide o zmysluplné použitie abstrakcií a zovšeobecnení (teórií, zákonov, princípov, vzťahov, metód, postupov, pojmov, pravidiel) v konkrétnych situáciách.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: *aplikovať, predviesť, zobraziť, vyriešiť, používať, vykonávať, uskutočňovať, dokázať, dramatizovať, použiť, nakresliť, preukázať, riešiť, vypočítať, vyhľadať, (navrhnuť, plánovať, usporiadať – tieto aktívne slovesá sa môžu použiť aj na vyjadrenie výkonu dieťaťa na iných úrovniach učenia) atď.*

4. **Analýza** (analyzovanie alebo poukázanie na vzťahy medzi jednotlivými javmi, poznatkami, skúsenosťami), schopnosť rozčleniť celok na časti pri rozpoznaní a pochopení ich vnútornej hierarchie, ich vzájomných vzťahov, zákonitostí.

Rozbor komplexnej informácie (systému, procesu) na prvky a časti; určenie hierarchie prvkov, princípov, ich organizácie; určenie vzťahov a interakcie medzi prvkami.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: *rozlíšiť, porovnať, dať do protikladu, rozčleniť, určiť príčiny, dôsledky, (rozhodnúť, urobiť rozbor, klasifikovať, dedukovať, zatriediť – tieto aktívne slovesá sa môžu použiť aj na vyjadrenie výkonu dieťaťa na iných úrovniach učenia) atď.*

5. **Syntéza**, alebo spojenie vedomostí a riešenia problému.

Zloženie prvkov a častí do nového celku, ktorým môže byť plán, postup riešenia; vytvorenie všeobecného pojmu (formulácia cieľa – vytvoriť, navrhnúť, vyvodiť závery, kategorizovať).

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: *usporiadať, zhromaždiť, kombinovať, prispôbiť, „napísať list“, navrhnúť, organizovať, zhrnúť, vyvodiť závery, vytvoriť, skonštruovať, reorganizovať atď.*

6. **Hodnotiace posúdenie**, alebo robenie rozhodnutí na základe konkrétnych skúseností), ide o kvantitatívne a kvalitatívne posúdenie hodnoty materiálu či metód na dané účely podľa vlastných, resp. daných kritérií.

Na tejto úrovni by malo dieťa posúdiť, či konanie, vzťahy, výtvary/produkty a pod. zodpovedajú dohodnutým pravidlám, pokynom. Toto posúdenie môže byť kvantitatívne i kvalitatívne.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: *argumentovať, obhájiť, rozhodnúť, oponovať, porovnať, posúdiť, preveriť, zdôvodniť, zhodnotiť, uviesť výhody a nevýhody atď.*

Revidovaná Bloomova taxonómia cieľov

Bloomovu taxonómiu upravili Andersonová a Kratwohl (2001) tak, že zmena nastala v posledných dvoch stupňoch poznávacích procesov (Turek, 2008):

1. **Zapamätanie**
 - **znovuspoznanie**, napr. spoznať na obrázku dopravný prostriedok,
 - **vybavenie z pamäte**, napr. povedať názov mesta v ktorom dieťa žije.
2. **Porozumenie**
 - **interpretovanie**, napr. povedať vlastnými slovami obsah vypočutej básne,
 - **uvádzanie príkladov**, napr. uviesť príklad vlastností ľadu,
 - **zhrnutie**, napr. stručne porozprávať, s kým spolupracovalo na splnení zadanej úlohy,
 - **usudzovanie**, napr. povedať, ktoré zviera patrí medzi domáce zvieratá,
 - **porovnávanie**, napr. porovnať predmety podľa tvaru, farby, veľkosti, materiálu,
 - **vysvetľovanie**, napr. vysvetliť, prečo nemôže auto lietať vo vzduchu.
3. **Aplikácia**
 - **realizácia**, napr. vybrať knihy, v ktorých sú vyobrazené domáce zvieratá,
 - **uplatnenie**, napr. využiť pri hre na lekára, poznatky o ľudskom tele.
4. **Analýza**
 - **rozlišovanie**, napr. určiť, ktoré predmety sú malé, ktoré veľké,
 - **organizovanie**, napr. na základe vypočutého zoradiť zvieracie postavy,
 - **prisudzovanie**, napr. na základe vypočutia rozprávky určiť kladné a záporné postavy.
5. **Hodnotenie**
 - **kontrola**, napr. určiť, či semiačko vyklíči aj vtedy, ak bude v tme,
 - **kritika**, napr. rozhodnúť, prečo je jedno riešenie správne a iné nesprávne.
6. **Tvorivosť**
 - **generovanie**, napr. navrhnuť možné riešenia problému,
 - **plánovanie**, napr. navrhnuť postup riešenia úlohy,
 - **produkovanie**, napr. nakresliť vysnívanú bábijku.

Taxonómia vzdelávacích cieľov – B. Niemierko (Turek 2008)

B. Niemierko (1979) rozoznáva 4 úrovne vzdelávacích cieľov:

1. Zapamätanie informácií (poznatkov).
2. Porozumenie informácií (poznatkov).
3. Aplikácia informácií (použitie poznatkov) v typických situáciách – riešenie typicky školských úloh
4. Aplikácia informácií (použitie poznatkov) v problémových situáciách – nešpecifický transfer.

Taxonómia cieľov D. B. Kratwohla et al. v afektívnej oblasti (Turek, 2008)

Taxonómiu výchovných cieľov v afektívnej oblasti vypracovali D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, a B. B. Masia (1964) Zobrazuje následnosť osobnostno-motivačných, emočných a hodnotových fak-

torov od uvedenia si podnetu jednotlivcom až po jeho zaradenie do hodnotového rebríčka osobnosti, po charakterovú vyhranenosť, teda úplnú sebaaktualizáciu. Ide o rad kategórií v priebehu procesu zvnútorňovania. Afektívna oblasť osobnosti je hierarchicky usporiadaná v piatich nasledujúcich krokoch. (Kosová, 1998).

1. **Prijímanie podnetu** – vnímavosť, citlivosť, pozornosť dieťaťa na určité podnety. Na tejto úrovni ide o to, aby dieťa nadobudlo citlivosť k existencii určitých javov a bolo ochotné ich prijať, alebo si ich všímať.
 - **Uvedomovanie si podnetu** – uvedomenosť je takmer kognitívne správanie, avšak v zmysle zobrať do úvahy situáciu, jav, objekt alebo stav bez spoznania objektívnych charakteristík objektu, čím sa líši od znalostí. Dieťa si uvedomuje, všíma objekt, stav, jav a pod.
 - **Ochota prijímať podnet** – aspoň na minimálnej úrovni tolerovať podnet bez úsilia aktívne sa mu vyhnúť (pozorné počúvanie rozprávky). Dieťa sa dobrovoľne zúčastní na činnosti.
 - **Ovládaná alebo vybraná pozornosť** – vnímanie bez napätia, jasné odlišenie od iných podnetov, následne výber podnetu a určité upriamenie pozornosti aj napriek rušivým vplyvom (počúvanie hudby s vplyvom na náladu). Pri predstavovaní detí v triede, dieťa pozorne počúva a pamätá si mená predstavovaných osôb.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: vnímať, pozorovať, počúvať, prijímať, počúvať, uvedomiť si, zúčastniť sa.

2. **Reagovanie na podnet** – zainteresovanosť, aj hľadanie určitých podnetov, tzv. aktívna pozornosť: dieťa si už nielen všíma a pasívne prijíma podnety, ale aj reaguje, niečo robí s objektom, javom. Predstavuje tri úrovne od privolenia až po citové uspokojenie v odpovedi.
 - **Súhlas s reagovaním** – dieťa sa podrobuje dohodnutým pravidlám činnosti.
 - **Ochota reagovať** – dieťa sa dobrovoľne zúčastní na navrhnutej činnosti.
 - **Uspokojenie z reagovania** – dieťa získa zadosťučinenie z účasti na činnosti.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: identifikovať sa, vcítiť sa, nadchnúť sa, prejavíť záujem, vyjadriť vzťah, reagovať.

3. **Oceňovanie hodnoty:** vytvorenie kladného postoja, vyvolanie záujmu, pociťovanie záväzku. Dieťa získa presvedčenie, že činnosť má význam, je dôležitá, dochádza u neho k vnútornej motivácii k činnosti. Táto úroveň má tri roviny.
 - **Akceptovanie hodnoty** – dieťa získa pocit spolupatričnosti ku skupine, ktorá rieši nejaký problém.
 - **Preferovanie hodnoty** – dieťa dáva prednosť určitej činnosti, vyhľadáva ju.
 - **Presvedčenie o hodnote** – dieťa sa snaží presvedčiť iných, aby sa podujali na určitú činnosť.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: oceniť, povzbudiť sa, vážiť si (charakter, konanie, hodnotu, dielo, prácu), akceptovať, presvedčiť sa o..., preferovať.

4. **Integrovanie hodnoty:** Na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedomením si zovšeobecnených a dominantných hodnôt.
 - **Konceptualizácia hodnoty** – abstrakcia, zovšeobecnenie hodnoty, formovanie zodpovednosti za činnosť.

- **Integrovanie hodnôt do systému** – uvedenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: uvedomiť si, integrovať, určiť dominanty, zostaviť škálu, prejavíť záujem, usúdiť, zaujať postoj, zdôvodniť postoj.

5. **Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti:** Hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru dieťaťa, dieťa koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi.
 - **Generalizovaná zameranosť** – prevláda tendencia konať určitým spôsobom.
 - **Charakterová vyhranenosť** – je vrchol procesu interiorizácie, predstavuje najširší pohľad, životnú filozofiu, svetonázor, systém hodnôt, ktoré sú tak konzistentné, že charakterizujú jednotlivca temer úplne. (Kosová, 1998).

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: uvedomiť si, prejavíť záujem, rozvíjať (schopnosť), zovšeobecniť (postup), mať presvedčenie, obhájiť postoj, uplatniť postoj.

Taxonómia cieľov v psychomotorickej oblasti (Turek 2008)

Hlavné kategórie **Simpsonovej taxonómie cieľov** (upravené podľa Gronlunda, 1981):

1. **Vnímanie činnosti, zmyslová činnosť** – použitie zmyslových orgánov na získanie alebo vybavenie z pamäti predstavy o budúcej motorickej činnosti a na posúdenie potreby, správnosti činnosti.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: vybrať, určiť, identifikovať, izolovať, rozoznať, popísať, rozlíšiť atď.

2. **Pripravenosť na činnosť** – psychická, fyzická a emocionálna (ochota, motivácia) pripravenosť vykonať určitú činnosť.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: ukázať, začať, reagovať, poznať, vysvetliť, prejavíť atď.

3. **Napodobňovanie činnosti, riadená činnosť** – ide o začiatkové štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. Zahŕňa imitáciu (opakovanie úkonov demonštrovaných učiteľom) a pokus a omyl (viacnásobné vykonávanie určitého úkonu za účelom nájdenia a osvojenia si správneho spôsobu jeho realizácie). Správnosť výkonu činnosti posudzuje učiteľ alebo aj dieťa podľa konkrétnych kritérií.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť, upevniť atď.

4. **Mechanická činnosť, zručnosť** – činnosť je vykonávaná spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne. Na tejto úrovni sa utvára zručnosť v činnosti. Ide však o menej komplexné, menej zložité činnosti ako vo vyšších kategóriách Simpsonovej taxonómie.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: rovnaké ako v kategórii 3.

5. **Komplexná automatická činnosť** – komplexná, zložitá činnosť vyžadujúca vysoko koordinované motorické aktivity je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: rovnaké ako v kategóriách 3 a 4.

6. **Prispôsobovanie, adaptácia činnosti** – dieťa dokáže meniť, modifikovať, prispôbovať činnosť zmeneným podmienkam alebo v problémovej situácii.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: prispôbiť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať atď.

7. **Tvorivá činnosť** – vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, neznámych, problémových situáciách.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa na tejto úrovni sú: skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnúť atď.

Taxonómia špecifických cieľov pre všetky oblasti cieľov J. H. De Blocka (Turek, 2008)

J. H. De Block, belgický pedagóg, navrhol štvorstupňovú taxonómiu, zhodnú pre kognitívnu, afektívnu i psychomotorickú oblasť:

1. **znalosť** (vedomosť, zapamätanie),
2. **porozumenie**,
3. **aplikácia**,
4. **integrácia**.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa v kognitívnej oblasti na jednotlivých úrovniach sú:

- znalosť: zopakovať, spoznať, definovať, ukázať, vymenovať atď.
- porozumenie: opísať, charakterizovať, vyjadriť vlastnými slovami, vysvetliť, porovnať atď.
- aplikácia: vyriešiť, vypočítať, určiť viac/menej, ilustrovať, vypracovať, analyzovať atď.
- integrácia: navrhnúť, vytvoriť, zhrnúť, posúdiť, rozhodnúť, naplánovať atď.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa v afektívnej oblasti na jednotlivých úrovniach sú:

- znalosť: vypočuť si, akceptovať pokyny, uvedomiť si atď.
- porozumenie: akceptovať názory iných, odpovedať na otázky, správne reagovať na pokyny, klásť vhodné otázky, participovať na niečom atď.
- aplikácia: akceptovať normy a hodnoty, spolupracovať v skupine, aplikovať pravidlá atď.
- integrácia: spontánne reagovať na pokyny a/alebo pravidlá, správať sa podľa pravidiel, iniciovať spoluprácu v skupine atď.

Aktívne slovesá typické na vyjadrenie výkonu dieťaťa v psychomotorickej oblasti na jednotlivých úrovniach sú:

- znalosť: ukázať, spoznať zvuk/chuť/vôňu/farbu/tvar/veľkosť, povedať postup, zaujať správny postoj atď.

- porozumenie: demonštrovať a zdôvodniť postup činnosti, zložiť alebo rozložiť niečo neznáme, vyskúšať atď.
- aplikácia: vyrobiť, vyskúšať, zostaviť, zostrojiť, opraviť, prispôbiť, zručne používať, urobiť, strihať, trhať atď.
- integrácia: plynule vykonávať činnosť, vykonávať činnosť bez váhania, robiť bezchybne, robiť automaticky, pracovať presne a rýchlo atď.

Určovanie výchovno-vzdelávacích cieľov spočíva v určení: požadovaného **výkonu detí; kvality tohto výkonu; podmienok výkonu** a minimálne akceptovateľnej **normy výkonu**.

- **Čo má dieťa vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Výkon.**
- **Čo to znamená vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Kvalita výkonu.**
- **Za akých podmienok** (samostatne, s pomocou učiteľky, v spolupráci s ostatnými deťmi) to má dieťa vedieť (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Podmienky výkonu.**
- **Do akej miery to má dieťa vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si, určiť, nakresliť)? **Norma výkonu.**

PRÍKLAD:

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

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

Pri tvorbe cieľov v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti je dôležité:

- oboznámiť sa so špecifickými cieľmi, ktoré sú uvedené v učebných osnovách,
- dôsledná znalosť kľúčových kompetencií,
- dôsledná znalosť vekových osobitostí dieťaťa,
- dôsledná znalosť každého dieťaťa = pedagogická diagnostika (dôsledné poznanie rozvojovej úrovne každého dieťaťa v triede),
- poznať dominantný spôsob vnímania detí,
- poznať dominantný typ inteligencie detí,
- poznať osobné pracovné tempo detí,
- poznať prevažujúci typ temperamentu,
- poznať osobnostné preferencie detí,
- poznať emocionálne, vôľové, sociálne a charakterové kvality detí.

PRÍKLAD:

Špecifických cieľ z učebných osnov: **Poznať, slovne opísať a umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti.**

Postup pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v triede s využitím taxonómie cieľov:

- **3–4-ročné:** konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Poznať rozmanité ľudské činnosti (kuchárka, upratovačka apod.).**
- **4–5-ročné:** konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Slovne opísať rozmanité ľudské činnosti (pekár, murár a pod.)**
- **5–6-ročné:** konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ, napr.: **Umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti (pekár, murár a pod.).**

Následne naplánujeme činnosti, prostredníctvom ktorých budeme naplňovať cieľ, stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti.

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

Podmienkou toho, aby deti výchovno-vzdelávacie ciele naplánované učiteľkou splnili je, že ich deti musia poznať. Učiteľka má vždy na začiatku činnosti, prostredníctvom ktorej chce, aby deti ciele dosahovali/dosiahli, oboznámiť ich s cieľmi – primerane ich rozumovým schopnostiam. Ide o to, aby dieťa hneď od začiatku činnosti vedelo, čo sa od neho očakáva. Táto podmienka sa samozrejme neplní tak, že deťom cieľ prečítame, ale modifikujeme (upravíme) ho do takej podoby, aby mu deti rozumeli a boli motivované na jeho plnenie/splnenie.

Použitá literatúra

- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- KOSOVÁ B.: 1998. Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa. Banská Bystrica : 1998. ISBN 80-8055-200-2
- TUREK, I.: 2005. Inovácie v didaktike. Bratislava : 2005. ISBN 80-8052-230-8
- TUREK, I.: 2008. Didaktika. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9

STUPNICA (TAXONÓMIA) CIEĽOV ADAPTOVANÁ NA ROZVOJOVÉ MOŽNOSTI DETÍ DO 6/7 ROKOV UPRAVENÁ PODĽA: Frabboni a Arrigo, 1987 – blišie pozri: Kostrub, D. 2002

spracovala: EVA MUJKOŠOVÁ

Táto taxonómia je využívaná na formulovanie vzdelávacích cieľov v projektovom plánovaní.

1. POZNANIE (úroveň)	2. POROZUMENIE/CHÁPANIE
<p>1.1 Zapamätávanie</p> <p>1.1.1 Reprodukovanie alebo opakovanie termínov</p> <p>1.1.2 Reprodukovanie alebo opakovanie symbolov</p> <p>1.1.3 Reprodukovanie alebo opakovanie konceptov</p> <p>1.2 Predmetové automatizmy (predmet poznania)</p> <p>1.2.1 Využívanie jednoduchých techník</p> <p>1.2.2 Využívanie komplexnejších techník</p> <p>1.3 Kognitívne automatizmy (u poznávajúceho)</p> <p>1.3.1 Klasifikovanie podľa známych kritérií</p> <p>1.3.2 Usporiadanie podľa známych kritérií</p>	<p>2.1 Opisovanie</p> <p>2.1.1 Opisovanie úvah/úsudkov alebo procesov</p> <p>2.1.2 (S)poznávanie konceptov</p> <p>2.2 Aplikovanie</p> <p>2.2.1 Aplikovanie konceptov a známych operácií v nových oblastiach</p>
3. A) MYSLENIE KONVERGENTNÉ (kritické)	3. B) MYSLENIE DIVERGENTNÉ (tvorivé)
<p>3.1.1 Analyzovanie</p> <p>3.1.1.1 Analyzovanie</p> <p>3.1.1.2 Konfrontovanie</p> <p>3.1.1.3 Prítomnosť deduktívneho úsudku</p> <p>3.1.3 Vlastnenie metódy</p> <p>3.1.3.1 (S)poznávanie/využívanie metódy</p> <p>3.1.3.2 Spracovávanie/konstruovanie metódy</p>	<p>3.2.1 Tušenie/intuícia</p> <p>3.2.1.1 (Pre)skúšanie riešení</p> <p>3.2.1.2 Formulovanie hypotéz</p> <p>3.2.1.3 Spoznávanie kľúčového problému</p> <p>3.2.2 Tvorivé/kreatívne produkovanie</p> <p>3.2.2.1 Predpokladanie nových riešení</p> <p>3.2.2.2 Tvorenie cez analógiu</p>

Kľúč na formulovanie, definovanie cieľov v zmysle uvedenej stupnice rozvoja dieťaťa.

Stredolavá väzba	Stred	Stredopráv väzba	
<p>Proaktívne slová vyjadrujú dynamiku interakcie učiteľa a dieťaťa so zámerom dosahovať jednotlivé stupne taxonómie – opisujú ČO robiť vzhľadom na jednotlivé stupne</p>	<p>Taxonómia cieľov. Jednotlivé stupne a ich podstupne. Stoja v strede formulácie a v prepojení s proaktívnymi slovami odpovedajú na otázku ČOHO?</p>	<p>Stredopráv väzba učiteľovi poskytuje odpoveď PRI, V ČOM a ČÍM.</p>	
<p>Podporovanie Stimulovanie Rozširovanie Skvalitňovanie Rozvíjanie Aktivizovanie Podnecovanie Prezentovanie Využívanie</p>	<p>3.b) tvorivého myslenia ▶ 3.a) kritického myslenia ▶ 2. Porozumenia – chápania ▶ 1. poznania ▶</p>	<p>pri kreatívnom produkovaní pri analyzovaní, pri zdôvodňovaní pri opisovaní, pri aplikovaní pri zapamätávaní, pri reprodukovaní</p>	<p>ČOHO? (vybrané z obsahu)</p>

Použitá literatúra

KOSTRUB, D.: 2002. Problematika cieľa v počiatočnej edukácii. Prešov: Rokus s.r.o., 31s. ISBN: 80-89055-19-2

PLÁNOVANIE VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti patrí, aj patrí k významným odborným činnostiam priamo aj nepriamo ovplyvňujúcim kvalitu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. V súlade so § 11 ods. 3 písm. v zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len školský zákon) plán výchovno-vzdelávacej činnosti patrí k pedagogickej dokumentácii, ktorá sa povinne musí viesť v každej materskej škole zaradenej v sieti škôl a školských zariadení, bez ohľadu na jej zriaďovateľa a formu výchovy a vzdelávania. Je to dokumentácia, ktorú v závislosti od predmetu inšpekčnej činnosti pri výkone školskej inšpekcie v materských školách kontroluje aj Štátna školská inšpekcia.

Poskytuje obraz o plánovitosti, systematickosti a cieľavedomosti výchovy a vzdelávania ako aj o tom, či sa rešpektujú vekové zvláštnosti a individuálne osobitosti detí, t.j. či sa rešpektujú rozvojové možnosti a schopnosti detí konkrétnej triedy.

V praxi, ale aj v mnohých odborných článkoch či literatúre sa dosť často stretávame s nesprávnym pomenovaním tejto dokumentácie. Stretávame sa s používaním pojmov: plán činnosti, alebo ako časovo-tematický plán. Ani jedno z týchto pomenovaní nie je správne.

Ak má byť plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracovaný kvalitne, musia sa pri jeho spracovaní dodržiavať **všeobecné zásady plánovania**, a to predovšetkým:

- **zásada cieľavedomosti** – učiteľka, ešte predtým ako začne realizovať konkrétnu výchovno-vzdelávaciu činnosť s deťmi, má vedieť **čo má** (učebné osnovy), **čo môže** (rešpektovanie vekových zvláštností a individuálnych osobností detí t.j. rozvojových možností a schopností detí), **čím chce** (stratégia výchovno-vzdelávacej činnosti) a **prečo to má dieťa naučiť** – aby sa dieťa rozvíjalo celostne vo všetkých oblastiach,
- **systematickosti** – pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti každá učiteľka musí vychádzať **z dôkladného poznania potenciality detí** (aby sa deti neučili to čo už vedia, poznajú) a **z dôslednej pedagogickej analýzy každého dieťaťa**,
- **primeranosti** – stanovené výchovno-vzdelávacie ciele a aktivity **nesmú deti preťažovať**, ale **nesmú byť ani nepodnetné** a deti nerozvíjajúce, t.j. nesmú sa plánovať činnosti, ktoré vedú len k mechanickému učeniu sa,
- **názornosti** – každé dieťa si veci ľahšie zapamätá, porozumie im, vie ich analyzovať, vie ich využiť, použiť, aplikovať v rôznych hrových činnostiach, vie tvoriť nové veci a zaujíma hodnotiace postoje vtedy, ak ich môže vnímať v reálnom živote (ak ich precíti) a pokiaľ možno všetkými zmyslami – ak ich vidí, počuje o nich, môže ich ohmatať, ovoňať, príp. aj ochutnať,

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

Základom spracovania kvalitných, učiteľkinu výchovno-vzdelávaciu činnosť uľahčujúcich, plánov výchovno-vzdelávacej činnosti je:

- dôkladné poznanie Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ktoré je nevyhnutným predpokladom na kvalitné spracovanie učebných osnov a
- dôsledná znalosť učebných osnov školského vzdelávacieho programu, na základe ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie.

Dôležitým predpokladom spracúvania kvalitného plánu výchovno-vzdelávacej činnosti je, že učiteľky v každej triede budú hľadať a nachádzať jeho optimálnu podobu, ktorá bude autentická, prispôbena na podmienky ich triedy.

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

Veľmi dôležité je uvedomiť si, že žiadna právna norma neupravuje **časové rozpätie**, na ktoré sa má plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracúvať. Časové rozpätie, na ktoré sa plán výchovno-vzdelávacej činnosti spracúva, závisí od dohody na pedagogickej rade, ktorá má vziť zo vzájomnej dohody učiteľiek v tried. Plán výchovno-vzdelávacej činnosti môže byť spracovaný:

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

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

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

Treba ale zdôrazniť, že v každej materskej škole má byť na prvej pedagogickej rade v školskom roku prerokovaný spôsob aj časové trvanie plánov výchovno-vzdelávacej činnosti, má byť prerokované, ktoré súčasťou budú obsahovať plány výchovno-vzdelávacej činnosti v každej triede, bez ohľadu na **časové rozpätie**, na ktoré sa budú spracúvať.

Tak, ako žiadna právna norma neurčuje časové trvanie plánu výchovno-vzdelávacej činnosti, tak žiadna právna norma neurčuje ani formálnu podobu plánu výchovno-vzdelávacej činnosti.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti môže byť spracovaný:

- v linajkovom zošite veľkosti A4,
- na čistej dvojstrane veľkosti A2,
- môže mať podobu pavúka, matice, pojmovej mapy atď.

Plánovaniu konkrétnej výchovno-vzdelávacej činnosti predchádza dôsledná znalosť učebných osnov školského vzdelávacieho programu.

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

- ktoré konkrétne výchovno-vzdelávacie ciele,
- ktorými činnosťami,
- s použitím ktorých stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti,
- za pomoci ktorých učebných zdrojov (pre učiteľku i pre deti)
- v ktorých organizačných formách denného poriadku sa budú plniť.

Odporúča sa, aby súčasťou plánu výchovno-vzdelávacej činnosti bolo aj hodnotenie plnenia naplánovaných výchovno-vzdelávacích cieľov.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti môže obsahovať tieto súčasti:

- **Obsahový celok** (z učebných osnov školského vzdelávacieho programu).
- **Tému** (príp. aj podtému zo školského vzdelávacieho programu z konkrétneho obsahového celku).
- **Tematické okruhy** (kvôli získavaniu spätnej väzby pre učiteľku, príp. pre riaditeľku).
- **Kľúčové kompetencie** (postačuje uvádzať skupiny kompetencií, ale v prípade, že učiteľkám vyhovuje vypisovať si konkrétne kompetencie (minimálne do času, kým sa s nimi úplne „nežijú“), tak aj konkrétne kompetencie).
- **Výchovno-vzdelávacie cieľ/ciele** (pri formulovaní konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti vychádzajú učiteľky z formulácie špecifických cieľov stanovených v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu – prispôbujú ich aktuálnej rozvojovej úrovni detí a formulujú ich tak, aby rozvíjali nielen zapamätanie, ale aj porozumenie, aplikáciu, analýzu, tvorivosť a hodnotenie. V žiadnej odbornej literatúre nie je uvedené, že napr. na každú edukačnú aktivitu musíme mať naformulovaný aj psychomotorický aj kognitívny aj afektívny cieľ. To by bolo kontraproduktívne, lebo každou činnosťou sa v podstate rozvíjajú všetky tri oblasti, len niekedy jedna prevažuje nad druhou, a navyše, nie vždy je to aj možné.).
- **Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti** (uvádzajú sa konkrétne metódy, formy, prostriedky, prostredníctvom ktorých sa budú naplánované ciele plniť; môže sa stať, že nie všetky stratégie sa uvedú vopred – lebo uplatnenie niektorých prinesie až samotná realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti (dopíšu sa dodatočne); pri ich voľbe prihliadame na obsah učiva).
- **Učebné zdroje** (uvádzajú sa konkrétne učebné zdroje pre učiteľku aj deti, aj tu platí, že nie všetky sa uvedú vopred – lebo použitie niektorých prinesie až samotná realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti).
- **Organizačné formy denného poriadku, organizačná forma predprimárneho vzdelávania** (uvedú sa konkrétne organizačné formy denného poriadku (alebo edukačná aktivita) v ktorých sa budú naplánované ciele realizovať. Aj tu platí, že nie všetky sa musia uviesť vopred – lebo plnenie niektorých cieľov v konkrétnych organizačných formách denného poriadku, alebo formou edukačnej aktivity prináša až reálna prax.

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

Často sa kladie otázka, koľko výchovno-vzdelávacích cieľov by mal obsahovať plán výchovno-vzdelávacej činnosti, napr. na týždeň. Odpoveď nie je jednoznačná. Záleží od spôsobu realizácie

a organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti konkrétnych učiteľiek. Záleží veľa od toho, ako v praxi naplňajú myšlienku, že výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole je nepretržitá, a že všetky organizačné formy denného poriadku sú z pedagogicko-psychologickej stránky rovnocenné. Záleží tiež od toho, či ide o triedu s rámcovým denným poriadkom alebo o triedu, v ktorej je na jednotlivé organizačné formy vyčlenený konkrétny čas (prax ukazuje, že tried s takýmto striktným určením času na jednotlivé organizačné formy denného poriadku je už málo).

Z uvedeného vyplýva, že budú triedy, ktoré si budú plánovať výchovno-vzdelávacie ciele osobitne na jednotlivé organizačné formy – v takomto prípade bude naplánovaných menej cieľov, a budú triedy, kde bude cieľov naplánovaných zdanlivo veľa – ale vopred nebude presne vymedzené v ktorých organizačných formách denného poriadku sa budú plniť (spravidla sa jednotlivé ciele budú plniť postupne, nepretržite vo viacerých organizačných formách denného poriadku a niektoré aj v priebehu viacerých dní počas týždňa, resp. aj mesiaca) – toto je model, v ktorom učiteľky rešpektujú to, že deti sa rovnako intenzívne učia tak v riadených ako aj spontánnych činnostiach a tiež to, že je dôležité aj situačné rozhodovanie sa učiteľky, ktoré viac rešpektuje dieťa ako aktívny subjekt výchovy a vzdelávania a nielen ako pasívny objekt pedagogického pôsobenia učiteľiek.

Plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti predchádza:

- poznanie kľúčových kompetencií uvedených v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- poznanie učebných osnov školského vzdelávacieho programu,
- poznanie každého dieťaťa (základom je realizácia kvalitnej, neformálnej pedagogickej diagnostiky),
- poznanie charakteristík detského vývinu (sústavné aktualizovanie si poznatkov z vývinovej psychológie),
- poznanie štýlov učenia sa detí, rešpektovanie osobného tempa dieťa, typu temperamentu a ovládanie stratégií ich osobnostného rozvoja.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti nemá byť dogmou. Môže sa stať, že niektoré naplánované ciele, či aktivity sa v daný deň, alebo týždeň nesplnia, ale splnia sa mnohé ďalšie. Dôležité je, aby učiteľka vedela všetky vzniknuté nepredvídané pedagogické situácie (tých býva počas dňa alebo týždňa neúrekom) zdôvodniť, a prijať na ich základe pre svoju ďalšiu výchovno-vzdelávacu činnosť závery. Treba rešpektovať aj právo dieťaťa nezapojiť sa do všetkých činností (nezapojenie sa do činnosti často krát ovplyvňuje rôznorodosť typov inteligencie detí – verbálna (rečová), logicko-matematická, priestorová, hudobná, telesno-kinestetická (pohybová), interpersonálna, intrapersonálna).

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

Použitá literatúra

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

PLÁNOVANIE VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE

spracovala: VLASTA GMITROVÁ

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti patrí k pedagogickej dokumentácii v súlade s § 11 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Plán výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole predstavuje pedagogickú dokumentáciu, v ktorej sa premietajú predovšetkým odborné kompetencie učiteľa a jeho pedagogická tvorivosť. Pre učiteľa to znamená cieľavedome, systematicky, zodpovedne, slobodne plánovať ponuku činností a aktivít pre deti na základe špecifik učenia sa deti v predškolskom veku. Plán zohľadňuje podmienky konkrétneho prostredia materskej školy a rodiny.

„V dobrom pláne sa prelína to, čo chceme deti naučiť s tým, čo deti poznajú zo skutočného života a čo ich zaujíma. Budujeme na tom, čo už deti vedia, ovládajú a čo rady robia. Máme im poskytnúť dostatok času na samotné skúmanie, hľadanie a experimentovanie. Od toho, ako dobre naplánujeme a pripravíme činnosti a hry detí, do značnej miery závisí úspešnosť ich ďalšieho vývinu a úspešnosť pedagogickej práce učiteľa.“ (Podhájecká, 2007)

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti patrí medzi základné pracovné povinnosti učiteľa v materskej škole.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 rámcovo vymedzuje postup učiteľa pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti nasledovne: **„Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti je úplne v kompetencii učiteľa. Spôsob, forma, rozsah a časové trvanie plánov výchovno-vzdelávacej činnosti si určí a odsúhlasí každá materská škola na prvej pedagogickej porade. Nie je vylúčené, že v jednej materskej škole bude existovať viacero foriem plánovania súčasne“.** (www.minedu.sk)

- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 **stanovuje výkonové štandardy (špecifické ciele) ako povinnú súčasť plánu výchovno-vzdelávacej činnosti**
- **Formu a štruktúru ani obsah či rozsah písomnej podoby plánu výchovno-vzdelávacej činnosti Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 ani žiadny právny predpis nestanovuje.**

Základné obsahové východiská pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti sú:

- vzdelávacie štandardy v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0,
- vzdelávacie štandardy v učebných osnovách v školskom vzdelávacom programe materskej školy.

Štátny vzdelávací program vymedzuje vzdelávacie (obsahové a výkonové) štandardy:

1. **obsahové štandardy**

- stanovujú pre učiteľa záväzný rámcový obsah vzdelávania v štyroch tematických okruhoch: *Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra*,
- ďalej sa rozpracúvajú (podľa podmienok edukačného prostredia materskej školy) v učebných osnovách v školskom vzdelávacom programe.

2. **výkonové štandardy**

- sú cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predškolského veku,
- sú cieľové požiadavky formulované v troch vzdelávacích oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa: perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej a sú cieleňé na nadobúdanie a rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa.

Z výkonových štandardov učiteľ vychádza:

- pri navrhovaní, výbere, vyhľadávaní a plánovaní činností, v ktorých sa predpokladá dosahovanie špecifických cieľov,
- pri formulovaní špecifického (konkrétneho) cieľa ako jednoznačne definovaného stavu smerom k dieťaťu, v jeho rozvojovej oblasti, ktorý sa má dosiahnuť v konkrétnej plánovanej činnosti.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti obsahuje prehľad plánovaných činností a hier detí, edukačných aktivít na určitý časový úsek (týždeň, dva týždne, mesiac). Kľúčovým prvkom plánovacieho procesu je sledovať nadväznosť, prepojenosť a kontinuálnosť všetkých plánovaných aktivít a činností v rámci celého školského roka.

Postup pri plánovaní

1. výber výkonového štandardu a formulovanie (operacionalizácia) špecifického cieľa (rešpektovanie taxonómii cieľov vyučovacieho procesu) smerom k dieťaťu:
 - hľadanie odpovede na otázku: *Čo dieťa zvláda a čo dieťa môže zvládnuť?* V niektorej vzdelávacej oblasti rozvoja konkrétneho tematického okruhu a na základe aktuálnych rozvojových možností a spôsobilostí detí.
2. výber činností pre dieťa/deti v súlade so špecifickým cieľom vo vzdelávacej oblasti rozvoja dieťaťa:
 - činnosťami rozumieme konkrétne hry a hrové činnosti, pozorovanie, experimentovanie a pod.
3. výber materiálnych didaktických prostriedkov vo vzťahu k plánovanej činnosti dieťaťa:
 - učebné pomôcky,
 - technické vyučovacie prostriedky. (Petlák, 2004)
4. výber spôsobu realizácie činnosti, hier detí a edukačných aktivít:
 - v skupine detí (počet detí v skupine určuje učiteľ podľa pravidiel plánovanej edukačnej hry, činnosti alebo podľa vlastného uváženia, podľa záujmu detí),
 - frontálne, súčasne so všetkými deťmi,
 - individuálne.

Plán výchovno-vzdelávacej činnosti

- je pracovný materiál učiteľa v konkrétnej triede,
- slúži učiteľovi na rýchlu orientáciu v obsahu výchovy a vzdelávania,
- je stručný, vecný, konkrétny s prehľadnou štruktúrou,
- nemá predpísanú jednotnú formálnu štruktúru,
- je originálna pedagogická dokumentácia, ovplyvnená odbornými kompetenciami a pedagogickou tvorivosťou učiteľov v konkrétnej triede,

- odpovedá na otázku: ktorými činnosťami bude dosahovaný konkrétny cieľ,
- rešpektuje dieťa, jeho možnosti, spôsobilosti a schopnosti,
- rešpektuje vonkajšie a vnútorné podmienky konkrétnej materskej školy (prevádzka, organizácia dňa a denný poriadok, lokalita z hľadiska umiestnenia budovy, prírodné a socio-kultúrne prostredie atď.),
- je súčasťou dennej prípravy učiteľa na prácu s deťmi.

V dennej príprave sa učiteľ rozhoduje, v ktorom čase (časovom rámci), a v ktorej organizačnej forme v dennom poriadku bude realizovať plánované činnosti, hry a edukačné aktivity.

V dennej príprave si učiteľ premyslí realizáciu edukačných činností a aktivít:

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

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti je iba jednou čiastočkou zložitej mozaiky procesu prípravy a realizácie predprimárneho vzdelávania v podmienkach materskej školy. Ide o proces tvorivý, v ktorom sa učiteľ zaoberá viacerými činnosťami, ako sú: štúdium odbornej literatúry, tvorba vlastného portfólia hier, piesní, riekaniek, pomôcok, príprava pomôcok a pod., hodnotenie efektívnosti realizovaných činností z hľadiska cieleného rozvoja osobnosti dieťaťa a hodnotenia vlastných postupov pri realizácii výchovno-vzdelávacích činností a aktivít. To všetko je podmienené odbornou-metodickou úrovňou, pedagogickou tvorivosťou a trvalým vzdelávaním sa učiteľa.

Použitá literatúra

PETLÁK, E.: 2004. Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris 2004. ISBN 80-89018-64-5.

PODHÁJECKÁ, M. a kol.: 2007. Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2007. ISBN 978-808068-599-7

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>

PLÁNOVANIE, PROJEKTOVANIE A PROGRAMOVANIE VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE

spracovala: EVA MUJKOŠOVÁ

Počiatočnú edukáciu dieťaťa chápeme ako učenie sa a vyučovanie, ktoré je sociálno-afektívne – *výchova*, kognitívne – *vzdelávanie* a percepúálno-motorické – *výcvik*.

Súčasná pedagogika a didaktika kladú dôraz na autonómne školy, deti/žiacov i učiteľov v procese výučby. Učenie dieťaťa je teda aktívne, zážitkové, situačné a komplexné, ovplyvňuje dieťa trvalo. Dôležité je približovanie sa týmto trendom aj v podmienkach materských škôl. Humanizácia a demokratizácia kladú požiadavky na zmenu pedagogického poznania, myslenia ako aj konania učiteľa. Pre didaktiku sú v súčasnosti známe, analyzované, uplatňované, diskutované tri didaktické modely výučby, ktoré zodpovedajú trom teóriám učenia sa. Ide o:

1. behavioristické chápanie učenia sa,
2. kognitivistické chápanie učenia sa,
3. sociokognitivistické chápanie učenia sa.

Sociokognitivistický model výučby/výchovno-vzdelávacej činnosti prezentuje tvorivý proces s viacerými faktormi, ako sú humanizácia, demokratizácia a personalizácia procesu výučby, aktualizácia obsahu edukácie, úroveň poznania jazyka, komunikatívnych prostriedkov, umelecká tvorivosť, rozmanité príležitosti na rozvoj dieťaťa, podnetnosť vonkajšieho prostredia, zámernosť, cielenosť, systematickosť učenia a množstvo iných. Podľa Kostruba (2007) je pre uvedený model výučby, ktorý má svoj pôvod u L. S. Vygotského charakteristické, že proces výučby je fúziou učenia sa a učenia, čo znamená, že obidva procesy sa vzájomne v didaktickej realite prelínajú vďaka kolaboratívnym a kooperatívnym formám. Kooperatívny a kolaboratívny význam didaktického modelu spočíva v učiteľovom zabezpečovaní potreby vytvárať celkový dizajn (vzhlad) výučby/výchovno-vzdelávacej činnosti, v ktorej bude zabezpečený didaktický prienik edukačných oblastí, interpersonálna interakcia zúčastnených protagonistov, vzájomná komunikatívna výmena skúseností pochádzajúcich z riešenia tém/problémov, ako aj rozvoj a evalvácia programu edukačných aktivít. Dôkladná príprava je jednou z podmienok úspešného a efektívneho procesu výučby/výchovno-vzdelávacej činnosti, t.j. zmysluplného učenia sa a komplexného rozvoja dieťaťa. I napriek tomu, že učiteľ ostáva naďalej kľúčovým subjektom procesu výučby, jeho úloha spočíva na erudovanejšej príprave na proces s uvedomovaním si, že aktívne, autentické, kompetentné autonómne subjekty sú deti, on ich má v tom podporovať. (Kostrub, 2007)

KURIKULÁRNE PLÁNOVANIE – VYTVÁRANIE UČEBNÝCH OSNOV ³

Plánovanie je náročná, ale zaujímavá a tvorivá práca. Výsledkom plánovania sú učebné osnovy. Plánovanie nám dáva odpoveď na otázky KEDY? a KDE? Časové rozvrhnutie, hovorí o rozvrhnutí obsahových celkov a projektov na školský rok. Časová dotácia určuje, či bude realizácia projektu týždenná, dvojtýždňová alebo mesačná.

Na vytvorenie učebných osnov musí mať učiteľ pripravenú zásobu rozličných projektov a ich námetov tak, aby sa v čase plánovania mohlo s nimi účelne a operatívne narábať.

Pri tvorbe učebných osnov je potrebné vychádzať zo základných zdrojov:

- z poznania štádií a charakteristík detského vývinu,
- z poznania dosiahnutej úrovne vývinu jednotlivých detí a špecifik učenia sa jednotlivých detí,
- zo štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu,
- z cieľov plánu práce materskej školy,
- z osobitostí zamerania materskej školy,
- zo špecifik prostredia materskej školy.

Učebné osnovy majú byť zmysluplné, zamerané na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa.

SILNÉ STRÁNKY UČEBNÝCH OSNOV

- Umožňujú uskutočniť aj rozsiahlejšie zmeny (vybudovať nové centrá aktivít, prestavbu centier aktivít, doplnenie materiálov a pomôcok).
- Umožňujú aktívnu spoluprácu učiteľov, spoluprácu s rodinou a ostatnou komunitou pri realizácii konkrétnych kurikulárnych projektov (ďalej KP).
- Pravidelné hodnotenie KP v učebných osnovách zvyšujú kvalitu a efektivitu učiteľovej práce.
- Učebné osnovy vytvárajú učiteľovi široký priestor pre tvorivú prácu, vytváranie vlastných projektov, reagovanie na konkrétne podmienky.
- Príležitosť pre učiteľa v záujme nepretržitého profesijného rastu aktívne sledovať možnosti na získanie poznatkov vo vytváraní učebných osnov.
- Odporúča sa vytvárať učebné osnovy náročné, ale zároveň reálne a splniteľné.

Cieľom učebných osnov nie je do viesť všetky deti na rovnakú výkonnostnú úroveň, ale vytvoriť čo najlepšie podmienky na prirodzený osobnostný rozvoj, zmysluplný život a vzdelanie každého dieťaťa v MŠ.

KURIKULÁRNE PROJEKTOVANIE – TVORBA KURIKULÁRNEHO PROJEKTU

Projektovanie – je činnosť učiteľa, prostredníctvom ktorej spracováva obsah edukácie v rovine tematicko-obsahovej a cieľovej. Hľadá odpoveď na otázku ČO? ČOHO? Medzi kurikulárnym projektom a edukačnými aktivitami existuje priama väzba.

Každý projekt zahŕňa výskumné stopy, t.j. ponúka možnosti deťom a učiteľovi spracovávať ho prostredníctvom využitia elementárnych metód a činností – pozorovanie, experimentovanie, porovnávanie, hypotézy, overovanie, dokazovanie atď. Využívaním vedeckých foriem, činností a metód je stimulované kritické a tvorivé myslenie detí. Dieťa má príležitosť konať aktívne a získavať priame edukačné skúsenosti, pri ktorých sa správa ako aktér – konateľ.

3 V zmysle § 7 ods. 4 písm. f) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, školský vzdelávací program každej materskej školy musí obsahovať učebné osnovy.

Aplikácia kurikulárneho projektu je zväčša fázovaná na:

- **začiatok** (*Je to skutočne tak, deti?*),
- **proces** (*overovanie, zisťovanie, skúmanie, tvorenie, dokazovanie a (z)hodnotenie*),
- **koniec** (*Áno/nie je to tak. Je to takto.*).

Projektovanie je neodmysliteľný nástroj v rukách učiteľa materskej školy (ďalej MŠ) za podmienky, že vo svojom edukačnom procese využíva **edukačné aktivity**.

Kurikulárny projekt je charakterizovaný:

- flexibilným a kreatívnym rozvojom dieťaťa,
- rovnorodosťou všetkých vlastných komunikatívnych prostriedkov dieťaťa,
- decentralizáciou problémov v rozličných oblastiach skúmania, bádania,
- spojitostou a vnútorne závislým postupom (*všetko navzájom súvisí – jedna téma nachádza nadväznosť v inej téme, rozvoj jednej oblasti napomáha rozvoju ostatných oblastí, a pod.*).

Kurikulárny projekt je špecifický typ riešenia učebného problému, je to úloha, ktorá vyžaduje iniciatívu, kreativitu a organizačné predpoklady na riešenie problémov spojených s témou.

Kurikulárny projekt v podmienkach procesu výučby/výchovno-vzdelávacej činnosti v MŠ predstavuje prevahu niekoľkých alebo všetkých oblastí detskej edukačnej skúsenosti – ide o prijatie multioblastnej perspektívy.

Kurikulárne projektovanie **v zmysle nových trendov v didaktike je sumárom:**

- **pre učiteľa** – učiteľom didakticky premyslene organizovaný výňatok spracovania obsahu edukácie v podobe konkretizovania učebnej témy, vymedzenia konkrétneho učiva, edukačných cieľov, hodnotiacich kritérií, prenesený do prípravy učiteľa = **projektované učiteľovo vyučovanie** – edukačná stratégia učiteľa,
- **pre dieťa** – rozvrhnutý obsah učiva zameraný na koordinovaný postup riešenia učebného a/alebo životného problému, ktorý sa včleňuje do procesu výučby a predkladá na skupinové i individuálne spracovanie deťmi. Deti objasňujú problém, analyzujú problém, utvárajú riešenia, vyberajú a uskutočňujú najvhodnejší spôsob riešenia a poskytujú výsledky = **ide o učebný projekt**.

Aj dieťa – aj učiteľ = *celý proces tzv. dizajn procesu výučby*, projektovaná výučba = projektované učiteľovo vyučovanie + učebný projekt.

Aplikácia a realizácia kurikulárneho projektu má zvyčajne **4 etapy**:

1. plánovanie,
2. realizácia,
3. monitorovanie a posudzovanie,
4. prezentovanie výsledkov dosiahnutých riešením kurikulárneho projektu.

Kurikulárny projekt je koncipovaný z týchto častí:

1. Tematizácia

Názov kurikulárneho projektu – je súčasťou učebných osnov.

- **Obsah** – tvoria kľúčové pojmy k danej téme. Sú zaznamenávané v 1. páde podstatných mien, musia byť zrozumiteľné, objasňuje čoho sa týka kurikulárny projekt.
- **Zameranie** – bližšie charakterizuje na čo sa zameriava kurikulárny projekt.
- **Východiská** – sú istým tvrdením, argumentáciou, myšlienkami. Zaznamenávajú sa vo všeobecnej rovine oznamovacími vetami. Argument nemožno vopred brať ako pravdivý a všeobecne platný. Ak sa však deti dostanú vo svojom poznaní na vyššiu úroveň, budú schopné tento argument zdôvodniť.

2. **Problematicizácia** – posunutím konkrétnej témy a prislúchajúceho obsahu do roviny problému najčastejšie s využitím príslovky prečo? Otázkou vyvolávame problém, na ktorý sa pýtame.
3. **Deskripcia** – opísanie, znamená opísanie učebného a/alebo životného problému s jeho prípadným stručným zdôvodnením. Zámerom je zadefinovať problém a opísať ho v aktuálnej, prípadne potenciálnej úrovni. Ide o stručný, racionálny opis, ktorý vystihuje jeho podstatu.
4. **Preskripcia** – predpisovanie – je definovanie edukačných cieľov, ktoré budú dosahované v procese výučby/výchovno-vzdelávacej činnosti. Edukačné ciele MŠ by mali vychádzať z reálnych potrieb dieťaťa, ktoré sú zabezpečované štátnym vzdelávacím programom a školským vzdelávacím programom, zo sociokultúrneho a historického kontextu, zo vzťahov medzi materskou školou a inými inštitúciami. Každá ľudská činnosť, ktorá má byť účelná, musí mať vopred stanovený cieľ, orientovaná na cieľ, cielená, cieľavedomá.

Preskripcia obsahuje **3 skupiny cieľov** (otázka didaktiky):

- **všeobecné ciele** – sú tvorené z hlavných všeobecných cieľov, ako aj transformáciou a modifikáciou cieľov z obsahu štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. Sú prítomné počas celého obdobia pobytu dieťaťa v MŠ. Sú prítomné vo výstupoch jednotlivých kurikulárnych projektov v upravenej – redukovanej podobe a môžu slúžiť tiež ako hodnotiace kritérium v jednotlivých etapách v MŠ. Všeobecné ciele deti dosahujú nepriamo. Formulácia cieľov je v neurčitku nakoľko sa majú postupne dosiahnuť (pozri: Kostrub, 2002).
- **špecifické ciele** – sú konkrétnejšie formulácie vytvorené na základe analýzy všeobecných cieľov konkrétneho kurikulárneho projektu. Umožňujú postupné dosahovanie všeobecných cieľov prostredníctvom edukačných aktivít. Formulujú sa slovesnými podstatnými menami, pretože ide o priebežné, opakujúce sa, postupné – longitudiálne dosahovanie cieľov a dosiahnuteľnej úrovne stupňa, podstupňa rozvoja dieťaťa a obsahu. Sú dosahované účasťou dieťaťa v jednej alebo viacerých aktivitách. Špecifický cieľ definuje stav, ktorý sa má dosiahnuť a má byť kontrolovateľný a merateľný. (bližšie pozri: Kostrub, 2002)
- **čiasťkové ciele** – sú odrazom všeobecných a špecifických cieľov, sú individuálne pre skupinu detí v konkrétnej pedagogickej aktivite. Dosahujú sa prostredníctvom akcií, činov detí v edukačnej aktivite. Sú formulované podobne ako špecifické ciele, avšak sú oveľa konkrétnejšie a viažu sa na konkrétnu činnosť. Majú vyjadriť potrebu individualizácie a diferenciacie výučby/výchovno-vzdelávacej činnosti. Sú dosahované priamo a majú uzavretý charakter. (pozri: Kostrub, 2002)

Kritériom hodnotenia – je definovanie:

- **čo má** dieťa vedieť, poznať, chápať a byť spôsobilé (u)robiť,
- **čo by malo** dieťa vedieť, poznať, chápať a byť spôsobilé (u)robiť,
- **čo by mohlo** dieťa vedieť, poznať, chápať a byť spôsobilé (u)robiť samé, vo dvojici, v skupine a pod.

5. **Distribúcia času** – obsahuje určenie časového rozpätia aplikácie a realizácie kurikulárneho projektu.
6. **Operacionalizácia** – preloženie učiva do činnostno-skúsenostnej a autentickej podoby, ide o pedagogicko-didaktické navrhovanie postupnosti krokov dosiahnutia riešenia problému, akými formami edukačných aktivít realizovať kurikulárny projekt.

Kurikulárne programovanie – je výber a usporiadanie edukačných aktivít vychádzajúcich z obsahu a cieľov kurikulárneho projektu. Kurikulárne programovanie je rozvrhnutie, usporiadanie a umiestnenie konkrétnych edukačných aktivít v priestore a čase v rámci procesu výučby. Ku-

rikulárny program edukačných aktivít možno chápať ako operačný plán a priestor na samotnú operacionalizáciu učiva.

Kurikulárne programovanie edukačných aktivít je programovanie príležitostí pre učenie sa v rámci zámerných učebných situácií tak, aby sa zámerne produkovali isté kvalitatívne zmeny v osobnosti dieťaťa. Pri programovaní je dôležité, aby učiteľ videl obsah edukácie a rozmiestnenie – rozvrhnutie do jednotlivých dní a zároveň si uvedomil globálnu časovú nadväznosť obsahu edukácie. Je dôležité, aby učiteľ obsah edukácie rovnomerne rozložil nielen na istú časovú postupnosť, ale aj na obsahové vzájomné prepojenie učiva. Pri programovaní edukačných aktivít počas dňa dbáme na zastúpenie všetkých oblastí detskej edukačnej skúsenosti.

Kurikulárne programovanie je činnosťou učiteľa, prostredníctvom ktorej spracováva obsah edukácie v rovine subjektovo – objektovej a cieľovej. Ide o spoločnú činnosť učiteľa a detí, ktorá smeruje k tvorbe **programovej skladby dňa**. Učiteľ hľadá odpoveď, ako prepájať doterajšiu úroveň a kvalitu poznania, porozumenia a myslenia dieťaťa, doterajšiu dosiahnutú úroveň rozvoja dieťaťa, jeho edukačné záujmy a edukačné potreby v diferencii na obsah, ktorý sa zamýšľa deťom predkladať prostredníctvom edukačných aktivít, v ktorých budú deti spolu s učiteľom participovať. Programovanie je posledná fáza didaktického konkretizovania.

Programová skladba je sled, nadväznosť edukačných aktivít uskutočňovaných v priebehu jedného dňa a počas realizovania a aplikovania jedného kurikulárneho projektu.

Použitá literatúra

- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008. Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- KOSTRUB, D.: 2002. Problematika cieľa v počiatočnej edukácii. Prešov : Rokus. 31 s. ISBN: 80-89055-19-2.
- KOSTRUB, D.: 2003. Od pedagogiky k didaktike materskej školy. Prešov : Rokus. 120 s. ISBN:80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. a kol.: 2005. Dizajn procesu výučby v materskej škole. Prešov : Rokus s.r.o., 168 s. ISBN: 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D.: 2007. Učenie sa a vyučovanie v materskej škole vo svetle sociokognitivistických teórií. In Kropáčková, J. Idea a realita vysokoškolského vzdelání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě. Zborník odborných příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí konané v listopadu 2006. 180 s. ISBN 978-80-7290-326-9.
- KOSTRUB, D.: 2007. Niektoré špecifiká teórií učenia sa uplatňované vo výučbe (s. 91–98) In Wiegerová, A. 2007. Fórum o premenách školy v 21. storočí. Zborník příspěvků z X. ročníka cyklu mezinárodních vědeckých konferencí pod názvom „Cesty demokracie vo výchove a vzdelávání“ konaného v decembri 2000. 447 s. ISBN 978-80-969146-7-8.
- Iné zdroje: www.referaty.sk

PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PROCESU

spracovala: MÁRIA PODHÁJECKÁ, VLASTA GMTROVÁ

Učiteľ pri plnení vzdelávacích (obsahových a výkonových) štandardov v *predprimárnom vzdelávaní* má náročnú povinnosť – *vedome, cielene spoznávať, pedagogicky diagnostikovať* individuálne osobitosti dieťaťa, *vyhľadávať, identifikovať jeho aktuálne rozvojové možnosti a k nim cieľiť výchovno-vzdelávacie pôsobenie.*

Zámerom pedagogického diagnostikovania je zistiť nejaký stav, ktorý je východiskom pre možné zmeny v predškolskej edukácii. (Podhájecká, 2007)

Pedagogické diagnostikovanie podľa Gavoru (2001) je diagnostická činnosť vo výchovno-vzdelávacích situáciách a súčasne je plánovitá činnosť, ktorá je zameraná na:

- zisťovanie,
- identifikovanie,
- charakterizovanie,
- hodnotenie *úrovne rozvoja dieťaťa ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia.*

Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole realizuje:

- *učiteľ materskej školy,*
- *riaditeľ materskej školy,*
- *školský inšpektor pre materské školy.*

Pedagogickú diagnostiku môžeme realizovať, pokiaľ:

- *vieme, čo je cieľom edukačného predprimárneho vzdelávania,*
- *ovládame jeho edukačný obsah,*
- *vieme, aké činnosti budeme realizovať,*
- *vieme, aké spôsoby edukačnej práce použijeme,*
- *vieme, aké sociálne, emocionálne, kognitívne, pohybové schopnosti, zručnosti budeme rozvíjať,*
- *vieme, ktoré vedomosti, schopnosti, zručnosti, návyky, postoje budeme podporovať.* (Podhájecká, 2007)

Pedagogické diagnostikovanie sa využíva:

- na zisťovanie napredovania vývoja dieťaťa pri plnení vzdelávacích (obsahové a výkonové) štandardov v *predprimárnom vzdelávaní ISCED 0,*

- na prehodnocovanie efektivity výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na dieťa,
- na hodnotenie, plánovanie a skvalitňovanie výchovno-vzdelávacích postupov a individuálnej práce s dieťaťom.

Pedagogické diagnostikovanie delíme na formálne a neformálne:

- **formálne (explicitné, navonok sa prejavujúce)** diagnostikovanie je realizované pomocou vopred pripravených diagnostických nástrojov, výsledok je vyhodnocovaný presne na základe spracovania údajov, pedagogický zásah nie je možné urobiť ihneď po diagnostikovaní, (Gavora, 2001),
- **neformálne (implicitné) diagnostikovanie, mikrodagnostikovanie** je typické pre každodennú činnosť učiteľa, navonok sa neprejavuje, je skryté. Učiteľ počas práce s deťmi denne spontánne posudzuje deti momentálny priebeh vyučovania a pohotovo, *v materskej škole v situačnom rozhodovaní (pozn. autorov)* rieši situáciu. (Gavora, 2001) Učiteľ na základe dlhodobého pozorovania činností dieťaťa v prirodzených podmienkach, v hre, v rozličných situáciách získava informácie (údaje) o dieťati, ktoré *analyzuje (spracováva) ihneď v danom okamihu*.

Z časového hľadiska s plánovaním a organizovaním pedagogického diagnostikovania súvisí rozlišovanie diagnostikovania podľa druhov (typov): na *vstupné, priebežné a výstupné diagnostikovanie*.

- **Vstupné pedagogické diagnostikovanie** – v podmienkach materskej školy sa realizuje pri nástupe dieťaťa do materskej školy. Cieľom vstupného pedagogického diagnostikovania je získať prvotné poznatky a informácie o každom dieťati v skupine. Využíva sa pozorovanie a analýza hrových činností dieťaťa v jeho adaptačnom období, pozorujú sa sociálne vzťahy a návyky, s ktorými prichádza dieťa do prostredia materskej školy a pod.
- **Priebežné (formatívne) pedagogické diagnostikovanie** – formálne a neformálne diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu učiteľ využíva pri poznaní individuálnych možností a spôsobilostí dieťaťa a pri plánovaní ďalších postupov a obsahov, ako aj individuálnej práce s dieťaťom. v priebežnom diagnostikovaní učiteľ pravidelne zhromažďuje produkty detskej činnosti a hodnotí ich, tvorí detské portfólium.
- **Výstupné (sumatívne) pedagogické diagnostikovanie** – je charakterizované ako jednorazový proces napr. testovanie dieťaťa a jeho vyhodnocovanie na základe porovnávania s normami stanovenými pre daný vek a pre príslušnú činnosť. (Bruceová, 1996) v materskej škole výstupné pedagogické diagnostikovanie sa realizuje pedagógom (učiteľom, riaditeľom, inšpektorom) napr.: pri zisťovaní pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy.

Pedagogické diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu v materskej škole napomáha cieľavedomému a systematickému podporovaniu rozvoja základov kľúčových kompetencií dieťaťa predškolského veku. Učiteľ pedagogicky diagnostikuje individuálny pokrok dieťaťa a vlastné edukačné pôsobenie na dieťa. Preto v pedagogickom diagnostikovaní je dôležité, aby učiteľ poznal všeobecné rozvojové možnosti dieťaťa a bol spôsobilý ich konfrontovať s individuálnymi osobitosťami konkrétneho dieťaťa.

Pedagogické diagnostikovanie spája s hodnotením rozvojovej úrovne dieťaťa a hodnotením výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v pedagogických situáciách edukačného procesu.

Edukačný proces v materskej škole zahŕňa rozmanité pedagogické situácie (Gmitrová – Podhájecká, 2007):

- *spontánne hry a hrové činnosti detí,*
- *učiteľom plánované, navodené, priamo riadené aktivity, hry a hrové činnosti detí,*
- *učiteľom plánované, navodené, nepriamo riadené aktivity, hry a hrové činnosti detí.*

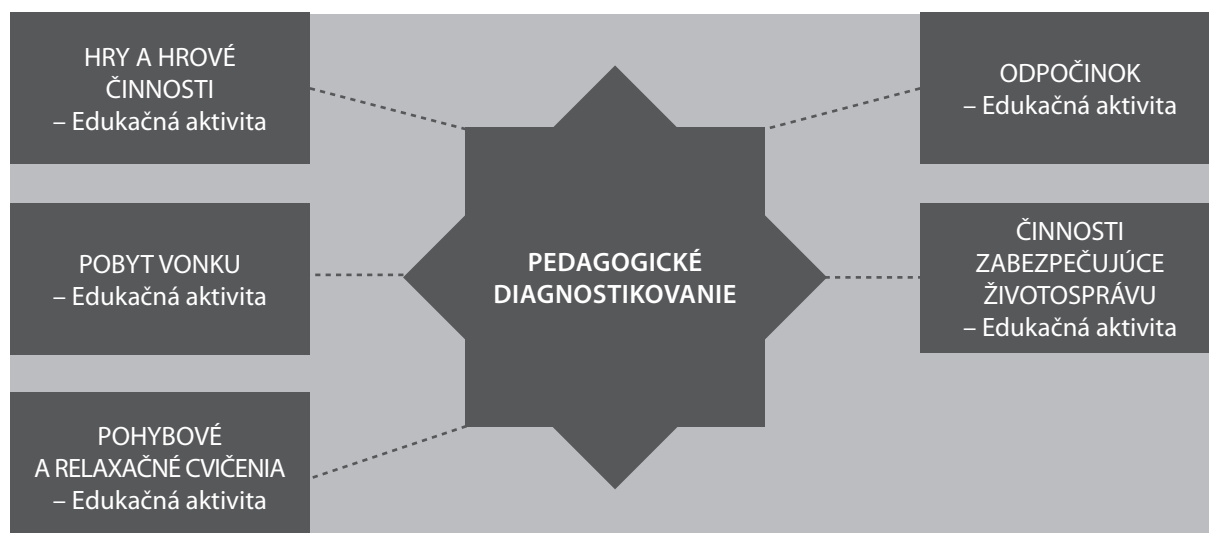
V edukačnom procese, ktorý v podmienkach materskej školy prebieha vo všetkých organizačných formách dňa (*hry a hrové činnosti dieťaťa, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok, činnosti zabezpečujúce životosprávu, edukačná aktivita*) sa súbežne realizuje neformálne a formálne pedagogické diagnostikovanie. **Učiteľ vždy pedagogicky diagnostikuje v rámci všetkých organizačných foriem dňa.** (obrázok 1)

Formálne pedagogické diagnostikovanie je vopred plánované ako súčasť organizačnej formy predškolského vzdelávania – edukačnej aktivity. **Učiteľ v rámci edukačnej aktivity vždy pedagogicky diagnostikuje.**

Edukačná aktivita je prítomná v organizačných formách dňa, je prierezovou výchovno-vzdelávacou aktivitou učiteľa, ktorú je potrebné plánovať aj vyhodnocovať, evalvovať.

Pedagogické diagnostikovanie je súčasťou edukačného procesu, edukačnej aktivity v rozmanitých pedagogických situáciách a dotýka sa rovnako dieťaťa ako aj učiteľa vo všetkých organizačných formách dňa. (obrázok 1)

Obrázok 1 Pedagogické diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu, edukačnej aktivity a denného poriadku v materskej škole.



METÓDY PEDAGOGICKÉHO DIAGNOSTIKOVANIA.

Pedagogické diagnostické metódy sú metódy, ktoré umožňujú určiť relatívnu úroveň vývinu dieťaťa.

Z množstva charakterizovaných metód pedagogického diagnostikovania v odbornej literatúre pre potreby materskej školy vyberáme – pozorovanie a pedagogické diagnostikovanie detských výtvorov.

POZOROVANIE

Pozorovanie je základná metóda pedagogického diagnostikovania v materskej škole. V práci učiteľa dominuje priebežné pedagogické diagnostikovanie prostredníctvom pozorovania a analýzy hry – hlavnej, dominantnej činnosti predškolského dieťaťa.

V pedagogickom diagnostikovaní pozorovaním učiteľ zameriava pozornosť:

- na identifikáciu a hodnotenie priebehu a obsahu aktuálnych hrových činností dieťaťa a ostatných činností,
- na identifikáciu a hodnotenie aktuálnych potrieb dieťaťa v rámci všetkých jeho činností,
- na identifikáciu a hodnotenie aktuálnych možností dieťaťa v rámci všetkých činností.

Zásady pozorovania v pedagogickom diagnostikovaní:

- venovať pozornosť pozorovaniu dieťaťa *počas celého predškolského obdobia*, nie iba pri hodnotení spôsobilostí na vstup do školy,
- hodnotiť všetky prejavy dieťaťa komplexne na základe *dlhodobého pozorovania* v prirodzených podmienkach, opakovane a v obmenách,
- pozorovať *každé dieťaťa*, a tým zabráňovať príliš malému zaťažovaniu alebo naopak nadmernému zaťažovaniu činnosťami, ktoré nezodpovedajú jeho spôsobilostiam a individuálnym osobitostiam,
- pozorovať hry a ďalšie činnosti dieťaťa, a tak získavať informácie o emocionálnej a intelektuálnej úrovni dieťaťa, o spôsoboch správania sa, o záujmoch o hračky a ďalšie predmety a v neposlednom rade o vplyvoch, ktoré sa premietajú v jeho aktivitách. (Monatová, 1992/93)

PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE DETSKÝCH VÝTVOROV

Detské výtvyry vznikajú v tvorivých (konštruktívnych) hrách detí spontánne alebo na základe požiadaviek učiteľa. Pedagogické diagnostikovanie produktov detských činností zahŕňa v sebe obsahovú aj formálnu stránku hodnotenia. Ide o hodnotenie priebehu a výsledku činností dieťaťa, výsledkom ktorej je produkt:

- kresba, maľba,
- výtvyry z modelovacej hmoty,
- konštruktívny výtvyry z kociek, skladačiek, papiera a pod.

Učiteľ súčasne pozoruje priebeh konštruktívnej činnosti a pedagogicky diagnostikuje produkty detských činností. Učiteľ analyzuje z pedagogického hľadiska všetky produkty detských výtvyrov (kresby, maľby, výtvyry z modelovacej hmoty, práce z papiera, z prírodnín a iné.). Každé dieťa očakáva reakciu dospelého, učiteľa na vlastný výtvyry. Hodnotenie práce dieťaťa s dieťaťom samotným je pre neho motiváciou k ďalším tvorivým činnosťami a aktivitám. Kladením otázok a sledovaním slovných komentárov dieťaťa, z výpovede samotného dieťaťa zisťujeme čo dieťa zobrazilo, čo chcelo zobraziť, skonštruovať.

Každý produkt detskej činnosti sa hodnotí:

- individuálne s dieťaťom – formou rozhovoru,
- verejne prezentáciou detského produktu každého dieťaťa (výzdoba triedy, výstavka pre rodičov).

POZNÁMKA: Vhodné je pripraviť rodiča na hodnotenie produktov detských činností, aby hodnotenie bolo uznalivé, ocenilo snahu dieťaťa a nezosmiešňovalo jeho výtvyry. Učiteľ by sa mal vyvarovať slovného hodnotenia: „najkrajšia práca“ a pod. (v tvorivej činnosti nejde o súťaženie). Zistenia z pedagogického diagnostikovania detských výtvyrov učiteľ analyzuje pre potreby ďalšieho edukačného pôsobenia. (Gmitrová - Podhájecká, 2007)

ZHDNOTENIE A INTERPRETÁCIA DIAGNOSTICKÝCH ÚDAJOV

Zhodnotenie a interpretácia diagnostických údajov z pedagogického hľadiska je východiskom k ďalším krokom v procese diagnostikovania a v skvalitňovaní interakcie medzi dieťaťom, učiteľom a rodičom. *Stanovenie diagnózy* je vyjadrenie vzťahu medzi aktuálnym stavom rozvoja dieťaťa a požadovaným kritériom, konštatovaním *súladu s kritériom, nesúladu s kritériom alebo prekročenie kritéria*. (Gavora, 2001)

V materskej škole *odborne formulujú pedagogickú diagnózu* a komunikujú o zisteniach: *učitelia, ktorí spolu pôsobia v triede s dieťaťom, navzájom medzi sebou, s rodičmi, s riaditeľom školy.*

Komunikácia diagnózy je predovšetkým vecou učiteľa a dieťaťa a následne ďalších zainteresovaných. Komunikácia diagnózy priamo ovplyvňuje, motivuje dieťa učiť sa (Gavora, 2001).

Komunikácia diagnózy s dieťaťom – umožňuje učiteľovi motivovať dieťa k ďalším aktivitám a skvalitňovať individuálne spôsobilosti dieťaťa taktnými, konkrétnymi a pravdivými výroky o činnosti dieťaťa pred samotným dieťaťom.

Komunikácia diagnózy učiteľa s učiteľom – umožňuje predovšetkým zosúladiť spoločných výchovno-vzdelávacích postupov oboch učiteľov v triede, spoločnú prípravu podmienok na aktivity a činnosti, spoločné plánovanie činností, ktoré na seba nadväzujú, dodržiavanie vopred dohodnutých spoločenských pravidiel života detí v triede a jednotnú odbornú komunikáciu s rodičmi.

Komunikácia diagnózy s rodičmi – umožňuje pravidelné informovanie rodičov o postupoch dieťaťa v osvojovaní zručností, spôsobilostí, o komunikácii s inými deťmi, o obľúbených činnostiach dieťaťa a pod.

Pedagogické diagnostikovanie a komunikáciu diagnózy pedagóg (učiteľ, riaditeľ školy) využíva na získavanie dôvery dieťaťa a jeho rodičov.

Získavanie rodiča pre spoločné výchovné pôsobenie umožňuje efektívne *individuálne výchovné poradenstvo, ktorého východiskom je pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese.* Komunikácia diagnózy s rodičmi je podstata výchovného poradenstva.

PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE A PÍ SOMNÉ ZÁZNAMY

Všeobecné odporúčania k písomnému zaznamenávaniu informácií o dieťati (Gmitrová – Podhájecká, 2007):

- učiteľ vytvára vlastný systém zaznamenávania, sám rozhoduje, čo si zaznamená a v akom rozsahu,
- záznamy sa neodovzdávajú inému kolegovi,
- záznamy slúžia pre potreby učiteľa, ktorý vedie zaznamenávanie,
- odporúča sa viesť záznamový denník, do ktorého učiteľ zapisuje poznámky, následne ich analyzuje, konzultuje s kolegom a využije pri plánovaní ďalšieho pedagogického pôsobenia na dieťa,
- záznamy sa analyzujú v čo najkratšom čase po zaznamenaní,
- záznamy sa posudzujú z viacerých hľadísk,
- každý zaznamenaný prejav o dieťati sa opakovane overuje v činnostiach dieťaťa, nerobia sa unáhlené, jednoduché závery, odporúčania,
- zaznamenávajú sa úspešné pedagogické postupy, ktoré učiteľ môže odporúčať iným kolegom ako overené výchovné metódy pri riešení daného problému,
- písomný záznam sa môže realizovať pri spontánnom aj plánovanom pozorovaní.

Čo je vhodné zaznamenávať písomne?

Učiteľ si zaznamenáva všetko, čo mu umožní získať prehľad o dieťati, jednoducho povedané, čo si potrebuje zaznamenať, aby na to nezabudol, napr.:

- poznámky o prejavoch v správaní sa dieťaťa, ktoré vyžadujú ďalšiu pozornosť,
- poznámky o prejavoch dieťaťa, ktoré nie sú v súlade s očakávaním učiteľa,
- poznámky o situáciách a činnostiach, v ktorých sa zaznamenaný prejav vyskytol,
- slovný komentár dieťaťa k činnosti,
- poznámky k vlastnému pedagogickému pôsobeniu, o riešení vzniknutej situácie.

Pri zaznamenávaní učiteľ dbá o to, aby bola zachytená objektívna skutočnosť, pozorovateľný prejav dieťaťa v danej situácii. Učiteľ by sa mal vyvarovať zaznamenávaniu subjektívnych súdov a pocitov.

Účel písomných záznamov

Záznamy (poznámky) o dieťati, zistenia slúžia učiteľovi:

- na konzultáciu s učiteľom v triede,
- na plánovanie opakovaného pozorovania potrebnej skutočnosti,
- na plánovanie ďalších výchovných postupov a individuálnej práce s dieťaťom,
- na prípravu na rozhovor s rodičom v rámci výchovného poradenstva,
- opakujúce sa zistenia z krátkodobého pozorovania učiteľa,
- môžu slúžiť na dlhodobé štruktúrované pozorovanie.

Zaznamenávanie informácií o dieťati nemá sťažovať prácu učiteľa. Preto je rozhodovanie čo *zaznamenávať a kedy zaznamenávať* v kompetencií každého učiteľa. Učiteľ je zodpovedný za vedenie záznamov o dieťati. Berme do úvahy túto zodpovednú nezávislosť a vyvarujme sa uniformite, šablónovitosti pri zaznamenávaní údajov o dieťati.

Na základe rešpektovania všeobecných teoretických východísk pedagogického diagnostikovania a jeho špecifik v predškolskej edukácii je možné zhrnúť požiadavky kladené na učiteľa v procese pedagogického diagnostikovania v rámci edukačného procesu nasledovne:

- Učiteľ pozná konkrétne výchovné vplyvy (rodina, sociokultúrne prostredie, materská škola), ktoré pôsobia na konkrétne dieťa, ako a kým je dieťaťu sprostredkovaná skutočnosť.
- Učiteľ *pozná prejavy dieťaťa*, jeho vlastností, ktoré sú charakteristické pre dané vekové obdobie (*všeobecné rozvojové možnosti a vývinové osobitosti*).
- Učiteľ sleduje prejavy dieťaťa, jeho vlastností, ktoré sú typické a charakteristické pre konkrétne dieťa (*individuálne rozvojové možnosti a schopnosti, podľa Vygotského, aktuálnu rozvojovú zónu*).
- Učiteľ *porovnáva individuálne rozvojové možnosti a schopnosti dieťaťa so všeobecnými rozvojovými možnosťami a vývinovými osobitosťami v danom veku*. Na základe uvedeného porovnávania učiteľ hľadá a nachádza postupy a metódy na edukačný proces dieťaťa.
- Učiteľ *hodnotí vlastné pedagogické pôsobenie* a jeho vplyv na činnosť dieťaťa (aktuálnu situáciu dieťaťa) s cieľom získať spätnú väzbu o tom, či výchovno-vzdelávacie pôsobenie na dieťa je efektívne, pre dieťa primerané a prínosné.
- Učiteľ *hodnotí priebeh činností dieťaťa* pod vplyvom výchovného pôsobenia, ktoré smerovalo k rozvíjaniu činností dieťaťa (podľa Vygotského, najbližšiu rozvojovú zónu).
- Učiteľ *plánuje výchovno-vzdelávacie situácie* s cieľom priamo podnecovať činnosť dieťaťa k ďalšiemu samostatnému zvládaniu nových činností (podľa Vygotského, najbližšia rozvojová zóna) na základe zistenia aktuálnych možností dieťaťa z hodnotenia samostatne zvládaných činností dieťaťom. (Gmitrová – Podhájecká, 2007)

Objektívne pedagogické diagnostikovanie dieťaťa a efektívne pedagogické pôsobenie je významnou súčasťou účinného edukačného procesu v materskej škole.

Použitá literatúra

- BRUCEOVÁ, T.: 1996. Předškolní výchova. Praha : Portál 1996. ISBN 80-7178-068-5
- GAVORA, P.: Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In: Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7
- GMITROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M.: 2007. Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum 2007. ISBN 978-80-8045-498-2
- MONATOVÁ, L.: Pedagogická diagnostika jako součást úspěšné výchovy předškolního dítěte. In: Předškolná výchova, 1992/93, č.1. ISSN 0032-7220
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V.: Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In: Pedagogická evaluace ´06. Sborník z konferencie. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky 2006. ISBN 807368-272-9
- PODHÁJECKÁ, M. a kol.: 2006. Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2
- PODHÁJECKÁ, M.: Pedagogická diagnostika a jej vzťah k edukačnému programu. In.: PODHÁJECKÁ, M. a kol.: Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2007. 2.rozšírené a aktualizované vydanie. ISBN 978-80 8068-599-7
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na : <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>
- VYGOTSKIJ, L. S.: 2004. Psychologie myšlení a řeči. Praha : Portál: 2004. ISBN 80-7178-943-7

ŠTÝLY UČENIA A UČENIA SA

spracovala: KATARÍNA GUZIOVÁ, LUCIA PAŠKOVÁ

Výchovu možno vo všeobecnosti definovať ako cielavedomý spoločenský proces zameraný na rozvoj osobnosti, ktorý je výsledkom individuálneho osvojovania a spredmetňovania rozvíjaných ľudských vlastností a schopností.

Cieľom výchovnej činnosti je vytvárať nevyhnutné podmienky pre učiacich sa na rozvíjanie a osvojovanie si vedomostí, zručností a postojov a rôznych spôsobov komunikácie prostredníctvom konkrétnych činností. Výchovné zásahy majú vplyv na osobnosť vtedy, ak majú charakter osobne významných situácií. Významnosť situácie pre jednotlivca môžeme posudzovať podľa toho, ako ju vníma daný jednotlivec, nemožno je posudzovať z vonku, ako sa všeobecne posudzuje, napr. dospelými.

Aby výchova skutočne podporovala rozvoj osobnosti je nevyhnutné akceptovať, že **osobnosť sa rozvíja pod vplyvom**

- *spontánneho utvárania,*
- *zámerného pôsobenia.*

Rozvoj osobnosti vyžaduje *individuálne chápanie každej osobnosti a vytváranie podmienok na jej autonómny a svojbytný vývoj.*

Individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní

Individuálny prístup je pedagogický postulát (požiadavka) o tom, že učitelia majú rešpektovať špecifické vlastnosti žiakov, že každému z nich je potrebný iný prístup, že nie je možné použiť na všetkých žiakov tú istú výchovnú metódu. Uplatňovanie individuálneho prístupu vo vyučovaní predstavuje individualizáciu vyučovania. (Kosová, 2000). V našich podmienkach zvykneme o individualizácii alebo individuálnom prístupe vo výchove nesprávne hovoriť len v súvislosti s formami, keď učiteľ pracuje sám s jedným dieťaťom, t.j. venuje sa mu osobitne v priebehu dňa v materskej škole.

Individuálny prístup má najmenej tri dimenzie:

1. S akým počtom žiakov učiteľ pracuje, veľkosť skupín (pričom dôležité je, aby príčinou členenia triedy bolo lepšie uspokojenie potrieb žiakov).

2. Akú rolu pri situácii zaujíma učiteľ (pričom je dôležité, aké možnosti riadenia vlastného procesu učenia sa dostane žiak).
3. Aký je priestor, v ktorom sa môžu žiaci pohybovať. (Kosová, 1998)

Hlavným cieľom individualizácie je, aby každé dieťa malo čo najväčší zisk z výchovy a vzdelávania na rozvoj vlastnej osobnosti a zabezpečiť, aby každé dieťa mohlo byť úspešné, aby žiadne nezlyhalo. Z teoretických a praktických poznatkov psychologických disciplín je známe, že nenájdeme dvoch ľudí s rovnakými psychickými vlastnosťami a osobnostnými črtami. Každý didaktický postup by mal začínať stanovením vzdelávacích, emocionálnych a sociálnych potrieb dieťaťa. Od nich by sa mali odvodzovať výchovné a vzdelávacie ciele, metódy a postupy, ktorými ich môže dieťa dosiahnuť.

V súčasnosti sa v modernej didaktike ukazuje potreba utvárania a rozvíjania nielen poznatkovej štruktúry dieťaťa, t.j. vedomostí, ale aj postojov a hodnôt, čo je typické najmä pri aplikácii tvorivo-humanistickej výchovy zameranej na plné rozvinutie osobnosti žiaka (dieťaťa).

Kosová (1996) a Š. Švec (1998) vymedzuje **pre tvorivo-humanistický prístup orientovaný na rozvoj osobnosti žiaka (dieťaťa) päť princípov výučby:**

1. princíp jedinečnosti osobnosti žiaka,
2. princíp sebautvárania osobnosti,
3. princíp komplexného rozvoja osobnosti,
4. princíp priority schopností a postojov,
5. princíp osobného prežívania vo výučbe.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sa zdôrazňuje význam pozitívneho emocionálneho prežívania dieťaťa v materskej škole.

Z uvedeného dôvodu sa bližšie sústreďíme na jeden z princípov, a to **princíp osobného prežívania vo výučbe**, ktorý určuje nasledovné požiadavky:

- emocionalizovať výučbu,
- utvárať priaznivú sociálnu klímu,
- vytvárať pozitívnu učebnú klímu bez blokujúcich mechanizmov,
- pozitívne spätnoväzobne spoluodhodnotiť,
- učiť prostredníctvom zážitkov a skúseností. (Blaško, 2008)

Učenie sa dieťaťa sa prejavuje najmä v hre a hrovej činnosti, ale zároveň má úzku súvislosť s jeho pracovnými činnosťami. Procesy učenia sa prejavujú výrazne aj pri uplatňovaní akejkoľvek tvorivosti dieťaťa.

Typický spôsob učenia sa pre útlý aj pre predškolský vek je **metóda učenia sa pokusom a omylom**. Dieťa neúnavne skúša vykonať určitý pohyb, činnosť alebo úlohu, neodrádza ho omyl, až kým sa mu nepodarí zvládnuť niečo správne. Prejavuje pri tom energiu a obrovskú mieru vôľového úsilia. Tento spôsob učenia sa v určitej forme pretrváva počas celého života človeka.

Ďalším spôsobom učenia sa je učenie **metódou napodobňovania, učenie podľa vzoru či podľa inštrukcií**. Tento postup je namieste hlavne pri učive menej zložitom a pri úlohách riešiteľných podľa algoritmu. Dieťaťu predškolského veku je vlastný najmä prvý z nich, t.j. učenie sa napodobňovaním alebo imitáciou. Učenie napodobňovaním sa premieta do všetkých troch oblastí rozvoja – perceptuálno-motorickej, kognitívnej i sociálno-emocionálnej. Napodobňovanie prebieha **sociálne učenie**, dieťa preberá od druhých osôb modely správania. Dôležité je, aby hlavne dospelí v okolí dieťaťa poskytovali čo najviac pozitívne modely správania, pretože dieťa ešte nie je schopné vyhodnocovať, či ide o pozitívny alebo negatívny model správania. Sociálne učenie sa viaže na **sociálno-emocionálnu oblasť rozvoja** osobnosti dieťaťa. Z uvedeného dôvodu je obzvlášť významné vytváranie bezkonfliktného a harmonického prostredia. V perceptuálno-motorickej oblasti rozvoja

sa dieťa napodobňovaním učí zvládať **pohybové vzorce**, napr. pri osvojovaní lokomočných pohybov. V **kognitívnej oblasti rozvoja** sa učenie napodobňovaním najvýraznejšie uplatňuje pri nadobúdaní jazykových a rečových schopností, podstatný je preto adekvátny jazykový a rečový vzor dospelého. Tiež všeobecne **pri utváraní poznatkovej štruktúry** sa prejavuje učenie sa napodobňovaním, tu sa **prepája učenie napodobňovaním s učením podľa inštrukcií**, napr. riešenie úloh typu: „vyhľadaj len červené kocky“; „ktorý strom je ihličnatý (príp. aj pomenuj ho)“ atď.

Ako ďalší zo spôsobov učenia možno uviesť **učenie riadeným samoučením**. Dieťa by sa malo motivovať samo (vnútorná motivácia), samo tiež riadiť a vyhodnocovať svoje učenie. Napríklad dieťa má záujem niečo sa dozvedieť prostredníctvom otázok alebo niečo naučiť, od dospelých alebo prezeraním detskej encyklopédie, sledovaním filmu (hlavne náučne zameraného) a následných otázok. Dieťa je iniciátorom vlastného učenia. Tento spôsob sa viac uplatňuje v rámci systematického a cieľavedomého vyučovania na vyšších stupňoch škôl. Možno ho však premyslene zaradiť aj do procesu výučby už v rámci predprimárneho vzdelávania vytváraním vhodných podmienok na učenie (príprava prostredia a didaktických prostriedkov vrátane učebných pomôcok).

Pre dieťa sa má učenie stať najradostnejšou záležitosťou. v záujme účinného rozvíjania kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa sa ukazuje potreba rešpektovať individuálny učebný štýl každého dieťaťa.

Mareš (1998) uvádza, že všeobecne môžeme psychologický **pojmem štýl** vyjadriť ako pravidelnosť v spôsobe, alebo forme ľudskej aktivity, ktorý je:

- pre daného jedinca ucelený,
- prestupuje mnohými úrovňami psychiky,
- spája mnoho úrovní ľudskej psychiky.

Podľa Messicka (1987) štýl poukazuje na svojbytný spôsob spracovania psychických obsahov a vypovedá o individuálnom organizovaní a riadení psychických procesov.

Z uvedeného vyplýva, že ľudská aktivita sa viaže na obsah (čo) a na spôsob uskutočnenia (ako).

Pre **individuálny štýl učenia** je typické, že dieťa uprednostňuje nejaký štýl pred iným a dosahuje lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky na základe aplikácie niektorého z nich. Štýlmi učenia sa zaoberali mnohí teoretici najmä z oblasti psychológie. Jestvuje preto množstvo klasifikácií (delenia, typológií). Upozorníme aspoň na niektoré z nich. Väčšina teórií sa zaoberá staršou vekovou kategóriou detí/žiakov, na potreby predškolského veku štýly učenia treba modifikovať. Napríklad, dieťa, keďže ešte nevie čítať a písať (sú však aj deti, ktoré vedia čítať a písať už v predškolskom veku) sa neučí z učebníc, učebných textov, nerieši úlohy v písomnej podobe atď.

Podľa Mareša (1998) štýly učenia predstavujú metakognitívny⁴ potenciál človeka. Sú to postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období preferuje, postupy svojbytné svojou orientáciou, motiváciou, štruktúrou, postupnosťou, hĺbkou, elaborovanosťou (prepracovanosťou), flexibilitou (pružnosťou). Vyvíjajú sa z vrodenej základy, ale obohacujú sa a premieňajú sa v priebehu života jedinca zámerne i mimovoľne. Človek ich používa vo väčšine situácií pedagogického typu, relatívne menej závisle od obsahovej stránky učenia.

Keefe (1988) sa opiera o predpoklad, že štýly učenia sa skladajú z troch základných zložiek, dimenzií:

- kognitívnej (poznávacej),
- afektívnej (citovej),
- fyziologickej.

4 Predpona meta - označuje jav vyššieho radu, nadradený javu, ktorý tvorí koreň slova. Napr. *metakognitívny* znamená (voľne povedané) „poznávajúci, ako prebieha poznávanie“, *metastratégia* znamená „stratégia riadiaca priebeh iných stratégií“, *metaučenie* znamená „učiť sa ako sa učiť“ atď.

Vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby sa u jednotlivých detí líšia podľa ich individuálnych odlišností: **dominantného spôsobu vnímania, dominantného typu inteligencie, osobného pracovného tempa, prevažujúceho typu temperamentu, osobnostných preferencií, emocionálnych, vôľových, sociálnych a charakterových kvalít.**

F. Vester (Kret, E. 1995) rozlišuje **5 učebných** typov podľa toho, ktorý kanál je pri prijímaní informácií dominantný:

1. **sluchový typ** – najlepšie sa naučí to, čo počuje,
2. **zrakový typ** – najlepšie sa naučí to, čo konkrétne vidí,
3. **učenie čítaním** – najlepšie sa naučí čítaním textu, pojmov,
4. **hmatový typ** – aby sa naučil, potrebuje s predmetmi a prístrojmi manipulovať,
5. **kombinovaný typ** – využíva viaceré spôsoby vnímania.

Štýly učenia úzko súvisia s jedným z najdôležitejších pojmov v psychológii, ktorý sa zaoberá poznávaním sveta i seba samého, je to pojem „kognitívne (poznávacie) štýly“.

Kognitívne štýly (cognitive styles) môžeme vymedziť ako charakteristické spôsoby, ktorými ľudia vnímajú, zapamätávajú si informácie, myslia, riešia problémy, rozhodujú sa. Štýly vypovedajú o konzistentných (súdržných) individuálnych rozdieloch v spôsoboch, ktorými ľudia organizujú a riadia svoje spracovanie informácií i skúseností. (Tennant, 1988, Messick, 1994)

Medzi kognitívne štýly učenia patrí jeden z klasifikácií učebných štýlov **podľa zmyslových preferencií a označuje sa akronymom VARK**, čo je skratka pozostávajúca z prvých písmen anglických slov:

1. zrakovo-obrazový (**V**isual),
2. sluchový – auditívny (**A**ural),
3. zrakovo-slovný (**R**ead/write – čítať písať),
4. pohybový štýl učenia (**K**inestetický). (Fleming, 2001)

1. **Zrakovo-obrazový (vizuálny – neverbálny) učebný štýl** – deti, ktoré uprednostňujú tento učebný štýl sa radšej a lepšie učia, ak sú informácie (učivo) prezentované v podobe obrazového materiálu alebo aj filmu. Vo zvýšenej miere zapájajú zrakové vnímanie, majú silne rozvinutý zmysel pre farebnosť, rady kreslia a dobre rozpoznávajú detaily. Tieto deti so záujmom sledujú aj neverbálne reakcie učiteľa. Nemajú rady dlhé rozprávanie v podobe monológu učiteľa.
2. **Sluchový (auditívny) učebný štýl** – deti, u ktorých prevláda tento učebný štýl, sa najradšej a najlepšie učia, ak informácie (učivo) počujú. To, čo počujú si dobre zapamätajú. Rady počávajú hovorené i reprodukované slovo, piesne i hudobné skladby. Dobre si pamätajú aj celé krátke literárne útvary, básne, piesne, rozprávky i príbehy. Rady počávajú verbálny prejav učiteľa.
3. **Zrakovo-slovný (vizuálny – verbálny) učebný štýl** – tento učebný štýl sa prejavuje výraznejšie až v neskorších vývinových štádiách. U detí predškolského veku je to len čiastočne. Platí to hlavne v prípade intelektovo nadaných detí. Deti/žiaci, u ktorých dominuje tento učebný štýl, sa najradšej a najlepšie učia čítaním učebných textov. Dokážu si v pamäti predstaviť napísané učivo (napr. aj celú stranu v učebnici). Uprednostňujú pozorovanie pred počúvaním a fyzickou činnosťou. Pri učení používajú zrak. Dobre si pamätajú napísané slová a čísla. Z prečítaného a vypočutého si veľa krát robia písomné poznámky. Majú dobre rozvinuté abstraktné myslenie a vysokú mieru samostatnosti pri učení.
4. **Pohybový (kinestetický) učebný štýl** – deti, ktoré preferujú tento učebný štýl sa najradšej a najlepšie učia, ak s informáciami (učivom) môžu niečo robiť, dotýkať sa a manipulovať s učebnými po-

môckami, ak sa môžu pri učení pohybovať, t.j. učia sa činnosťou. Majú zvýšenú potrebu pohybu. Počúvanie učiteľa a statické sedenie je pre nich veľmi náročné a zaťažujúce. Chcú to, čo sa učia prakticky vyskúšať. Rady pracujú rukami, učia sa svojimi skúsenosťami, často metódou pokusu a omylu. Mávajú dobrú motorickú koordináciu a ľahko si osvojujú psychomotorické zručnosti.

Jestvuje veľa detí, ktoré v procese výučby kombinujú viaceré učebné štýly (dva až tri odrazy), v tom prípade ide o **zmiešaný učebný štýl**. Fleming (2001) tvrdí, že ak sa človek neučí prevažne tým učebným štýlom, ktorý je pre neho prirodzený (preferovaný), nedosahuje také učebné výsledky, aké by dosiahnuť mohol.

V predprimárnom vzdelávaní to znamená, že v rámci edukačnej aktivity sa majú vystriedať všetky uvedené učebné štýly, aby sa každé dieťa mohlo učiť podľa svojho vlastného učebného štýlu. Efektívne je zoskupiť deti a pristupovať k deťom v triede tak, že sa každému dieťaťu zadajú učebné úlohy podľa jeho učebného štýlu.

Učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie

Vo vzťahu k preferovaniu učebných štýlov možno uviesť aj teóriu viacerých inteligencií (theory of multiple intelligences) alebo skrátene **MI teóriu**, v ktorej **Gardner (1983) podal dôkazy o existencii minimálne siedmich druhov inteligencií**, ktoré sa vyskytujú vo všetkých kultúrach. Neskôr k nim pridal ešte prírodnú inteligenciu a uvažuje aj o duchovnej, spiritualistickej a existencionalnej inteligencii. Každý človek má všetky druhy inteligencie, ale niektoré (obyčajne 2 až 3) bývajú viac rozvinuté ako iné (v dôsledku dedičnosti a prostredia) a človek ich používa viac ako iné druhy inteligencie. Každý druh inteligencie sa dá rozvíjať, zdokonaľovať. Inteligenciu chápe ako schopnosť riešiť problém, ktorá sídli v rozdielnych hemisférach mozgu. (Gardner, 1999)

1. **Rečová (verbálna) inteligencia** (ľavá hemisféra) – deti s touto inteligenciou rady píšú, vymýšľajú fantastické príbehy, rady čítajú. Učia sa počúvaním, vyslovovaním, opakovaním informácie.
2. **Zraková – priestorová inteligencia** (ľavá hemisféra) – deti s touto prevažujúcou inteligenciou majú rady umelecké aktivity, filmy, fotografie, ľahko sa orientujú v mapách, tabuľkách, schémach, plánoch, grafoch. Pekne kreslia, disponujú bohatými predstavami, je u nich časté denné snenie. Učia sa najmä vnímaním vizuálnych obrazov, kreslením, predstavovaním si.
3. **Logicko-matematická inteligencia** (ľavá hemisféra) – deti s touto inteligenciou baví počítanie, rýchlo riešia matematické príklady, obľubujú šach, strategické hry, logické hádanky, hlavolamy detektívne príbehy. Vedia robiť časové plány, odhady, pravdepodobnosti. Učia sa vnímaním štruktúry logických, matematických vzťahov.
4. **Fyzická (pohybová) inteligencia** (pravá aj ľavá hemisféra) – predstavuje schopnosť používať svoje telo na sebayjadrenie a dobre narábať predmetmi. Deti obľubujú súťaživé športy, pohybové aktivity, nebezpečné jazdy, pri sedení klopú, podupávajú, vrtia sa, majú potrebu dotknúť sa ľudí, s ktorými komunikujú. Najlepšie sa učia fyzickým znázornením, fyzickým pohybom, hmatateľnou skúsenosťou.
5. **Hudobná inteligencia** (pravá hemisféra) – deti s touto prevažujúcou inteligenciou si prekladajú reč do rytmických modelov, kývajú sa v rytme učiteľových slov, pamätajú si melódie. Hrajú na hudobné nástroje, udržiavajú rytmus, vedia spievať, improvizovať, vytlieskať. Dobré sa im učí pri hudbe, v podobe melódie, rytmu, piesne, hudobnej asociácie.
6. **Interpersonálna (sociálna) inteligencia** – deti s touto prevažujúcou inteligenciou majú veľa priateľov a medziľudských kontaktov, v konfliktoch robia zmierovateľov, majú veľa pochopenia pre iných. Obľubujú diskusie, skupinové hry a úlohy, sú schopné počúvať iných a pomáhať im. Najefektívnejšie sa učia od druhých, spoločne s nimi, zdieľaním úloh, keď samy učia iných, kooperáciou.

7. **Intrapersonálna (osobná) inteligencia** – tieto deti majú zmysel pre nezávislosť, pôsobia dojemom, že žijú vo vlastnom vnútornom svete, majú vlastný štýl vo všetkom a veľkú sebadôveru, snažia sa presadiť svoj názor. Rady pracujú samé, skúmajú seba a vlastné pocity, píše si denníky. Efektívne sa učia prežívaním, spojením informácie s osobnými zážitkami a spomienkami, sebahodnotením a sebavyjadrením.
8. **Prírodná inteligencia** – deti s touto inteligenciou majú rady prírodu, zvieratá, trávia voľný čas prechádzkami, turistikou, starajú sa o kvety, chovajú domáce zvieratá atď. Zaujímajú ich ekologické problémy, ochrana zvierat a prírody.

Podľa prevažujúcich druhov inteligencie sú to nasledovné učebné štýly:

1. lingvistický (jazykový, rečový, verbálny) učebný štýl,
2. logicko-matematický učebný štýl,
3. priestorový (vizuálny) učebný štýl,
4. telekinestetický (fyzický, pohybový) učebný štýl,
5. muzikálny (hudobný) učebný štýl,
6. interpersonálny učebný štýl,
7. intrapersonálny učebný štýl,
8. prírodný učebný štýl.

Vzhľadom na účinnosť učenia sa **v predškolskom veku, keď sa pri učení utvárajú základy vo všetkých oblastiach rozvoja, je dôležité uplatňovať v pedagogickom procese rôzne formy prezentácie učiva** (nachádzajúceho sa v obsahových štandardoch) **a rozvíjať všetky druhy inteligencie.**

Každé dieťa má vlastné **osobné** pracovné tempo. Osobné tempo môže byť rýchle, priemerné a pomalé. **Závisí od temperamentu** človeka a **od zrenia nervovej sústavy.** Temperament je v podstate vrodený a v zásade sa nemení. Aj osobné pracovné tempo je v podstate po celý život rovnaké. **Nie je v moci učiteľa osobné tempo dieťaťa meniť, možno ho len rešpektovať.** I napriek všetkým výskumom, deti s pomalým pracovným tempom sú často diskriminované. Učitelia nesprávne považujú deti s pomalým tempom za rozumovo menej vyspelé, aj keď tempo nesúvisí s inteligenciou. Počas školskej dochádzky sú takéto deti v neustálom strese, majú strach zo zlyhania, čo môže byť príčinou vážnych psychických porúch v dospelosti.

Americký psychológ B. S. Bloom tvrdí, že neexistujú žiaci dobrí a zlí, ale len žiaci, ktorí sa učia rýchlejšie a pomalšie. Experimentálne overil, že väčšina žiakov môže získať podobné vlastnosti a schopnosti, týkajúce sa učenia za predpokladu, že majú:

1. **dostatok času** (pomalí žiaci ho potrebujú o 10 – 20% viac),
2. **vhodnú metódu učenia** (tú, ktorá vyhovuje konkrétnemu dieťaťu). (Kosová, 2000)

B. S. Bloom vypracoval koncepciu „**Mastery learning**“ (majstrovské učenie, učenie, ktoré každý zvládne). Táto koncepcia je založená na tom, že sa v triede nepracuje frontálne, ale individuálnym spôsobom.

Toto učenie vychádza zo zásady, že dieťaťu treba:

- tak dlho individuálne objasňovať veci, pokiaľ to potrebuje,
- poskytovať toľko opakovaní, koľko potrebuje,
- presne definovať schopnosti a ciele, ktoré má dosiahnuť, aby sa správne precvičovalo,
- poskytovať presnú spätnú väzbu, prečo neuspelo v konkrétnej činnosti, aby sa mohlo zdokonaľiť,
- umožniť ľubovoľný počet pokusov pri vykonávaní konkrétnych činností.

Ak deti dostanú takúto pomoc, malo by byť 90 % z nich úspešných.

V nasledujúcej časti ponúkame pohľad vplyvu temperamentu na učenie a učenie sa detí.

Temperament je súhrn vlastností, určujúcich dynamiku celého psychického života, prežívania a správania t.j. tempo, priebeh, intenzitu psychických stavov procesov a činností. Podľa charakteristických spôsobov správania rozlišuje psychológia **4 temperamenty** a každý z nich si vyžaduje iný výchovný prístup. Ako princíp platí, že **nie je možné bojovať proti temperamentu dieťaťa ako celku**. (Kosová, 1998). Dostatočné poznanie detí, s ktorými učiteľ pracuje, ich temperamentu, by sa malo premietnuť do konkrétnej činnosti učiteľa, respektíve do jeho uvažovania o pohľade na dieťa.

Z pedagogickej praxe je známych veľa chýb vo výchove, ktoré vznikli najmä tým, že deti vôbec nepoznáme. Preto majme na pamäti: ak chceme deti úspešne vzdelávať, musíme ich dobre poznať.

CHOLERIK

Cholerické deti majú prevažne hranatú hlavu, priečne vrásky, čierne oči s veľkými zreničkami, krátky krk, široké plecia. Žijú pre budúcnosť. Sú to ľudia, ktorí sú na seba upútaní, majú niečo v sebe ako skrytú paru, ale stále akoby ju potláčali. Stále akoby žili v horúčave, majú tzv. horúcu krv. Pre nich je najdôležitejšia vôľa, ktorá smeruje do budúcnosti. Ich činy nebývajú uvážené (práve pod vplyvom búrky hnevu a citov). Ich nadbytočnú energiu treba previesť na maličkosti (sebvýchovu). Pri výtvarných prácach cholerik pracuje na veľkom formáte papiera, ak ho nemá po-maluje všetko okolo. Ťažko sa prispôsobuje, vyžaduje mnoho trpezlivosti a ovládanie učiteľa v najvyššej možnej miere.

Ako vychovávať cholerické dieťa? Výchova cholerického dieťaťa vyžaduje veľa trpezlivosti a hlboké poznanie detskej duše. Vyžaduje si od učiteľa najvyššiu mieru sebaovládania. Pri prejave detskej zúrivosti by učiteľ mal zaujať divácky pokoj proti vzrušivým výbuchom, nesmie sa rozhnevať a musí sa správať úplne pokojne. Je to pre učiteľa veľmi ťažké. Cholerickému dieťaťu musíme stále poskytovať príležitosť na rozvoj takých síl, ktoré prinášajú úžitok a nespôsobujú škodu. Cholerické deti pracujú s radosťou a z vlastnej vôle. Malý cholerik potrebuje veľa priestoru na voľný pohyb, váľanie sa po zemi a doslova na vybláznenie sa. V uzatvorenej miestnosti je neznesiteľný, neovládateľný. Je dobré, keď dospelý činnosti, ktoré ponúka takémuto dieťaťu trochu nadsadí, sťaží a detská sila na to nestačí. Tam si cholerické dieťa uvedomí, že nie je taký hrdina ako si o sebe myslí. Pri výchove má veľký význam rozprávanie poviedok o hrdinoch. Cholerické dieťa chce na všetko prísť samé, nechce aby mu pomáhali, chce konať samostatne. Ak sa učiteľovi podarí pri záchvate dieťaťa zachovať pokoj a rozvahu, môže zvýšiť účinok svojho pôsobenia tým, že sa k prípadu vráti až na druhý deň, keď sa dieťa vyspalo, a akoby vychladlo. Učiteľ si s dieťaťom musí prehovoriť mierne, bez zbytočných narážok a irónie. Žiadna detská duša neznáša iróniu a duša cholerika už vôbec. Ironický výsmech dieťa hlboko zraňuje a dieťa môže zostať v trvalej opozícii. V čase záchvatu by dieťa nebolo prístupné akémukoľvek dohováraniu. V stave pokoja je vďačné za akúkoľvek morálnu podporu. Cholerická duša je vďačná za jemný humor, pretože rada prijíma všetko čo ju láskyplne povzbudzuje a nevnučuje sa.

SANGVINIK

Sangvinické deti sú tie, ktoré majú obyčajne veľké žiarivé modré oči, blond vlasy, sú štíhle, majú ľahkú chôdzu. Ich problémom je, že nedokážu zostať na jednom mieste. Žijú pre prítomnosť. Deti s temperamentom sangvinika sú dynamické, aktívne. Stále hľadajú niečo nové, milujú zmenu. Stále prebiehajú od jednej činnosti k druhej. Tvorivé sily u sangvinického dieťaťa pôsobia vo všetkom, čo sa uskutočňuje rytmicky – v dýchaní, srdcovom pulze, v nádychu a výdychu. Vplyvom tohto rytmu má dieťa v sebe niečo čosi vzletné. Rado sa hojdá na hojdačke, alebo vozí na kolotoči. Keďže všetko je založené na rytme, tak si podobnú pravidelnosť vyžaduje aj spôsob života týchto detí a ich hra. Pokojný každodenný rytmus pri ňom platí ako najdôležitejší výchovný princíp.

Ako vychovávať sangvinické dieťa? Nič nie je pri výchove podstatnejšie ako to, že dieťa môže milovať učiteľa. Záleží hlavne na učiteľovi, aby takéto dieťa dokázal udržať pri jednej hre najprv

kratší čas, neskoršie denne stále tento čas predlžovať. Úspech bude tým väčší, čím väčšiu lásku a náklonnosť dieťa k učiteľovi pociťuje. Keď sa snažíme sangvinické dieťa pripútať k nejakej činnosti, je dobré, ak mu na chvíľu poskytneme trochu zmeny, odvedieme jeho pozornosť. Čím viac sa budú meniť obrazy jeho podnecovanej fantázie, tým radšej zotrvá pri jednom predmete, zvlášť keď si uvedomí, akú radosť tým urobí svojmu milému dospelému.

MELANCHOLIK

Melancholické deti sú to deti s ťažkou povahou, možno to vycítiť i z ich tela, sú zaťaženi, ťažkopádni, vždy premýšľajú, ale hlavne o minulosti. Žijú stále s minulosťou, vždy akoby naspäť. Bývajú vážni, záduštní, s hlbokými a stálymi zážitkami. Sú citliví, plachí a veľmi svedomití. Potrebujú svoje stabilné prostredie, zmena ich frustruje, ťažko sa prispôbujú. Melancholické deti to nemajú v škole ľahké, zaostávajú, vyzerajú, akoby sa neučili. Ale v podstate je to originálne dieťa, ešte aj rozmýšľa originálne. Takéto dieťa samo seba pozoruje, vždy o niečom premýšľa. Melancholik, napr. pri svojej výtvarnej práci potrebuje pracovať na malom priestore. Jeho telesnému vývinu skôr napomáha rytmický tanec ako šport a príjemné harmonické pocity najmä pred spaním.

Ako vychovávať melancholické dieťa? Melancholické dieťa vyžaduje starostlivosť a láskyplné porozumenie, ale nie až v takej miere, aby si to príliš uvedomovalo. Je to taký malý egoista, ktorý je rád a dobre sa cíti keď je centrom pozornosti. Potrebuje človeka, ktorému môže dôverovať, nie je v tom náročný. Jeho dôveru si možno získať priateľským a chápatým slovom. Rodičia a učitelia by mali pre melancholika vyberať len také rozprávky a príbehy, pri ktorých dieťa zabudne na svoju bolesť a súcití s osudmi rozprávkových hrdinov. Keď takémuto dieťaťu rozprávame čo sme zažili, alebo čo museli vytrpieť iní ľudia, ktorých sme poznali, týmto akoby sme harmonizovali jeho detskú melanchóliu. Melancholické dieťa rado poskytuje služby, pomáha zmierňovať bolesť svojich blízkych, malo by byť v teple. Do postele by malo ísť s príjemnými a harmonickými pocitmi, aby sa ráno budilo s radosťou.

FLEGMATIK

Flegmatické deti sú to deti s okrúhlymi tvarmi, strapatými vlasmi. Prejavujú sa najmä pomalosťou, majú ťažkosti keď sa vyžaduje rýchle reagovanie. Pre nich je dôležitý dobrý pocit – všetko len to dobré, jedlo, pitie. Sú ľahostajní, nevšímaví jedinci so silným, vyrovnaným nepohyblivým typom nervovej činnosti, u ktorých sa pomaly strieda podráždenie a útlm. Žijú pre prítomnosť. Flegmatické deti rady zostávajú doma, sú v triedach plačlivé. Majú silnú väzbu na matku. Zdá sa, akoby sa vyvíjali pomalšie, ale to nie je pravda, oni len potrebujú viac času. Všetkému novému sa učia cez iných. Vyrovnanosť tohto temperamentu môže byť pri správnej výchove základom pre najlepšie vlastnosti.

Ako vychovávať flegmatické dieťa? U dieťaťa flegmatického typu musí ísť najmä o rozumnú telesnú výchovu a o udržanie potešenia z telesných pôžitkov na primeranej miere. Nenecháme ich spať bez obmedzenia tak dlho ako chcú. S malým flegmatikom by sme sa mali občas hrať, udať hre správne tempo, vniesť do hry nápady z okolitého sveta a tiež povzbudiť jeho duševnú činnosť. Keď vidíme, že dieťa pri hre, alebo inej činnosti len nezaujato pozerá pred seba, vôbec mu neuškodíme, ak ho oslovíme zvýšeným hlasom. Taký malý šok len prebudí jeho vedomie. Práve v takomto „okamžitom precitnutí“ je malý flegmatik mimoriadne schopný niečomu porozumieť a niečo pochopiť. Je všeobecne známe, že takýmto „ospalým“ deťom môžete niečo veľmi dlho vysvetľovať, tvária sa, že počúvajú, ale keď sa ich na niečo opýtate, nemajú o tom ani tušenia. V tú chvíľu nás prejde trepezlivosť a my zakričíme a v tej chvíli sa malým flegmatikom oči rozžiaria a zaznie správna odpoveď a dieťa všetko bez chyby pochopilo. Flegmatické dieťa je potrebné tu a tam niekedy „prebudiť“.

Človek je bytosť nesmierne komplikovaná. Život nie je taký jednoduchý, aby sme dieťa zaradili len k jednému z temperamentov a označili ho príslušnou nálepkou. Temperamenty sa zriedka kedy vyskytujú v čistej, vyhranenej forme. Najčastejšie ide o kombináciu dvoch druhov temperamentov. **Deti v predškolskom veku ešte nemajú výrazne vyhranené temperament.**

Použitá literatúra

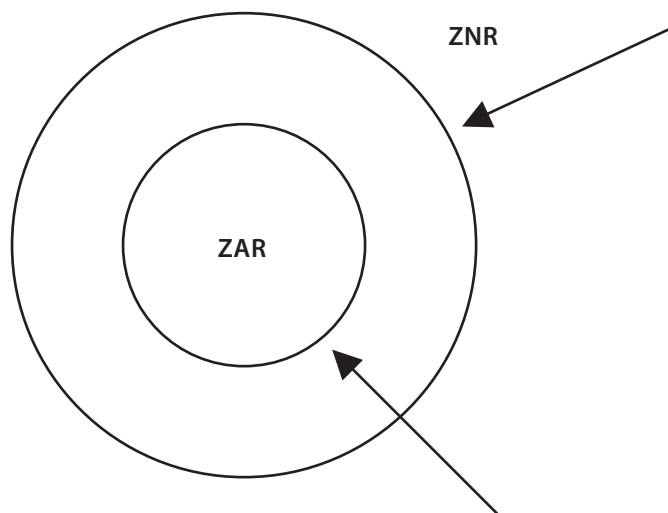
- BLAŠKO, M.: 2008. Úvod do modernej didaktiky I. Dostupné na: <http://web.tuke/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- FLEMING, N.: 2001. The VARK Questionare [online]. [cit.2002-01-30]. Dostupné na internete: <http://varklearn.com/questionare.htm>
- GARDNER, H.: 1983. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 1983
- GARDNER, H.: 1999. Are there Additional Intelligences? The case ffor Naturalist, Spiritual, and Existential Intelligences. In KANE, J.: 1999. (Ed.) Education, Information and Trasformation. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall. 1999
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- KEEFE, J. W. (Ed.): 1988. Profiling and Utilizing Learning Style. Restom : National Association of Secondary School Principals, 1988
- KOSOVÁ, B.: 1996. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica : MC, 1996
- KOSOVÁ, B.: 2000. Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov : Rokus 2000. ISBN 80-968452-2-5
- MAREŠ, J.: 1998. Styly učení žáků a studentů. Praha : Portál 1998. ISBN 80-7178-246-7
- MESSICK, S.: 1996. Cognitive Styles and Learning. In: De Corte, E. Weinert F. E. (Eds.) International Encyclopedia of Development Psychology and Instructional Psychology. Oxford, Elsevier Science 1996

L. S. VYGOTSKY

spracovala: LUCIA PAŠKOVÁ

S požiadavkou, že podnety predkladané deťom musia mierne predchádzať vývin sa možno stretnúť v prácach L. S. Vygotského. Aby sa dieťa naozaj rozvíjalo, je potrebné v správnom čase aktivizovať tie sily v dieťati, ktoré práve vyžadujú rozvoj. Podľa neho sú to tie, ktoré ležia v zóne najbližšieho vývinu.

Zóny vývinu podľa L. S. Vygotského



ZAR – zóna aktuálneho rozvoja

ZNR – zóna najbližšieho rozvoja

Zóna aktuálneho rozvoja predstavuje to, čo už dieťa dokáže urobiť samé. **Zóna najbližšieho rozvoja**, je okruh schopností, ktoré dieťa nemôže ovládať samé, ale len v spolupráci s dospelými, teda sú to potenciálne schopnosti dieťaťa. **Možnosti zajtraška sa za pomoci interakcie s učiteľom stávajú náplňou dneška.** Zóna najbližšieho rozvoja je postupne osvojovaná, a tým sa stáva

zónou aktuálneho rozvoja. Pedagogické majstrovstvo učiteľa je práve v tom, vyhľadať zónu najbližšieho rozvoja každého dieťaťa a tam cieľiť učebné a výchovné aktivity.

Podnety sa nachádzajú v zóne najbližšieho rozvoja ak výchovno-vzdelávacie pôsobenie:

- aktualizuje vrodené vývinové rezervy dieťaťa,
- rešpektuje procesy zrenia, zodpovedajúce vyvíjajúcemu sa organizmu,
- chráni dieťa pred prílišným zaťažením a deformáciami jeho vývinu,
- sprístupňuje dieťaťu v dostatočnej šírke, intenzite a hĺbke všetky vývinové potencie, ktoré tkvejú mimo neho v materiálnom, a sociálnom svete,
- zrýchľuje patričné vývinové procesy v dieťati tak, aby dieťa stačilo včas, bez zbytočných strát a pritom nenásilne využiť svoje možnosti. (Kosová, 2000).

POUŽITÁ LITERATÚRA

- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008ISBN 978-80-8052-324-4
- KOSOVÁ, B.: 2000. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. Banská Bystrica : Metodické centrum. 90. s

INKLÚZIA, INTEGRÁCIA

spracovala: MÁRIA PODHÁJECKÁ

V európskej dimenzii sa už veľa rokov hovorí o inkluzívnom a integračnom procese. V zahraničí sa pojem **integrácia** už niekoľko rokov takmer úplne **nahrádza pojmom inklúzia**, pričom sa chápe ako **vyšší stupeň akceptácie postihnutých jedincov spoločnosťou**. (Vašek, Vančová, 2003)

Integrácia je multidisciplinárny jav. Týka sa otázok filozofických, etických, psychologických, pedagogických, biologických a zdravotných, ale i ekonomických, politických a legislatívnych.

Myšlienkovým východiskom **inklúzie** je skutočnosť, že ľudstvo je integrovanou komunitou ľudí rôznych rás, národov, schopností, postihnutí aj rozličných pohlaví, náboženských vyznaní atď.

Cieľom inklúzie nie je odstrániť rozdiely medzi deťmi, ale umožniť, aby deti s rozmanitými schopnosťami a možnosťami tvorili spoločnú komunitu na základe ich práv a akceptácie individuality celou komunitou.

Inkluzívna škola vytvára priestor na realizovanie princípov spravodlivých vzdelávacích **príležitostí**. Je ústretová pre všetky deti, rešpektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické a iné), ktoré sú vnímané ako zdroj inšpirácie pre kvalitnejšie vzdelávanie a výchovu všetkých.

Každé dieťa má unikátnu charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby. Princíp inklúzie zahŕňa, že školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. (Průcha – Walterová – Mareš, 2003)

Pojem **inklúzia** znamená včlenenie, zahrnutie, začlenenie, teda nejde len o jednoduché zaradenie. **Inklúzia znamená byť stále pripravený učiť sa – od rodičov, učiteľov a spolužiakov detí s postihnutím, od odborníkov – a získané vedomosti používať pri vlastnej práci s dieťaťom s postihnutím.** (Gardošová, 2003)

Inklúzia nie je len cieľ, ale tiež metóda, pomocou ktorej vytvárajú učitelia v triede spoločenstvo, ktoré si váži spolužiakov s postihnutím a pomáha im, aby pociťovali istotu a boli si taktiež vedomí toho, že ostatní prijímajú nielen ich samotných, ale aj ich správanie, prejavy a postoje. (Lang, Berberichová, 1998)

Pri inkluzívnej výchove a vzdelávaní sa v materských školách a triedach vytvára také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť, dáva si za úlohu vytvoriť v triede spoločenstvo, ktoré sa zaujíma a prejavuje starostlivosť o všetky deti, je otvorené všetkým. Ide pritom nielen o inklúziu detí so zdravotným postihnutím, ale aj o inklúziu detí vyrastajúcich v inom sociálnom a kultúrnom prostredí, detí imigrantov, nadaných detí, aj detí z výchovne nedostatočne podnetného prostredia. (Lang, Berberichová, 1998)

V **inkluzívnej triede** môžu deti získať širší pohľad na svet, pochopiť a prijať rozdiely, podieľať sa na výchove a vzdelávaní druhých a zároveň získať niečo vďaka darom a nadaniu ostatných, prispievať k napĺňaniu fyzických, sociálnych a citových potrieb ostatných, úplne zmeniť diskriminujúce správanie a cítenie.

Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje v materských školách pre deti so zdravotným znevýhodnením (v špeciálnych materských školách).

V ostatných materských školách sa výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením uskutočňuje:

- v **špeciálnych triedach** zriadených spravidla pre deti s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia,
- v **triedach spolu s ostatnými deťmi**; ak je to potrebné, takéto dieťa je vzdelávané podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva materská škola v spolupráci so školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva. Zákonný zástupca dieťaťa má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje s využitím špeciálnych učebných pomôcok a kompenzačných pomôcok. Výchovno-vzdelávacia činnosť sa prispôbuje špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám týchto detí. **Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania, alebo vývinu dieťaťa v sociálne znevýhodnenom prostredí**, zohľadnenie ktorých mu zabezpečí rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj osobnosti a jeho schopností, ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a adekvátneho začlenenia do spoločnosti. Pri prekonávaní bariér vyplývajúcich zo zdravotného znevýhodnenia pomáhajú deťom asistenti učiteľa.

Pri realizácii integračného a inkluzívneho procesu je nutné zabezpečiť celý rad faktorov a podmienok. Medzi najzákladnejšie z nich patria tieto podmienky:

- vybudovať úzku spoluprácu medzi rodičmi, pedagógmi, špeciálnymi pedagógmi, lekármi a psychologmi;
- zaistiť a využívať vhodné kompenzačné (technické a didaktické) pomôcky k edukačnému procesu;
- zabezpečiť možnosť pohybu dieťaťa v priestoroch školy, či triedy pomocou dostupných technických prostriedkov alebo ľudských zdrojov. (Gardošová, 2003)

Tvorbu školského vzdelávacieho programu ovplyvní začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried spolu s ostatnými deťmi alebo do špeciálnych tried materskej školy.

Hlavným cieľom a zmyslom začleňovania detí so zdravotným znevýhodnením je rozvíjanie individuality, pozitívneho sebahodnotenia, rozhodovacích procesov a celkovej nezávislosti jedinca. Každé postihnuté dieťa má právo navštevovať vybranú školu a získať informácie a poznatky jemu prispôbenými prístupmi a metódami. (Hudáčková, 2006)

Determinantmi úspešnosti integračného procesu je odborná starostlivosť poskytovaná nielen postihnutému dieťaťu od útleho veku, ale aj jeho rodičom. **Kvalitu integrácie ovplyvňuje pripravenosť prostredia, do ktorého dieťa integrujeme.** Služby poskytované integrovanému dieťaťu musia primerane zohľadňovať špecifické požiadavky, ktoré si jeho prítomnosť v bežnom prostredí vyžaduje. Sú to podporný špeciálnopedagogický servis poskytovaný špeciálnym pedagógom v materskej škole alebo sprostredkovaná spolupráca materskej školy s inštitúciami špeciálnopedagogického poradenstva. Nemenej dôležitá je úroveň a kvalita materiálnej vybavenosti integrovaného prostredia. (Kročánová, 2005)

Výchova a vzdelávanie nadaných detí v materskej škole si vyžaduje špecifický prístup, metódy, formy i obsah.

Výchova a vzdelávanie detí s nadaním sa uskutočňuje v materských školách (podľa školského zákona) so zameraním na rozvoj:

1. intelektového nadania (všeobecného intelektového nadania; špecifického intelektového nadania),
2. umeleckého nadania,
3. športového nadania,
4. praktického nadania.

Intelektovým nadaním detí sa rozumejú vysoko nadpriemerne rozvinuté poznávacie schopnosti v jednej alebo viacerých intelektových oblastiach. **Deti so všeobecným intelektovým nadaním sú deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe diagnostiky vykonanej zariadením výchovnej prevencie a poradenstva.**

Umelecké nadanie detí sa prejavuje v niektorej z umeleckých oblastí, a to najmä vo výtvarnej, hudobnej, literárno-dramatickej, tanečnej.

Športové (alebo všeobecné pohybové) **nadanie** detí sa prejavuje v niektorej z oblastí individuálneho alebo kolektívneho športu.

Praktické nadanie detí sa prejavuje vysokou úrovňou manuálnych zručností v konkrétnych praktických činnostiach. (www. minedu.sk, 2008)

Výchova a vzdelávanie detí s nadaním sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávacích programov zameraných na príslušné nadanie.

V materských školách so zameraním **podľa druhu nadania** sa vytvárajú podmienky pre rozvoj príslušného nadania detí **s uplatňovaním špecifických výchovných a vzdelávacích metód a organizačných foriem výchovy a vzdelávania.**

Úspešná integrácia a inklúzia predpokladá dodržiavanie **štyroch základných princípov:**

1. vytvoriť bezpečné prostredie, kde sú všetci prijímaní a majú záujem o druhých;
2. edukačný proces postaviť na metódach a činnostiach, ktoré sú zamerané na každé dieťa, na jeho rozvoj, a ktoré vytvárajú pre každého čo najviac príležitostí pre interakciu s druhými;
3. zabezpečiť efektívne riadenie školy a triedy tak, aby boli vytvorené čo najlepšie podmienky pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami;
4. vytvoriť sieť spolupráce medzi rodičmi a odborníkmi, vhodnú atmosféru a klímu pre trvalú kultiváciu postojov učiteľov a žiakov/detí. (Lang, Berberichová, 1998)

Na rozvíjanie nadania vytvárajú inštitucionálne podmienky zriaďovatelia, individuálne podmienky materské školy. Individuálne podmienky na rozvíjanie nadania sa deťom s nadaním vytvárajú tým, že sa im umožní: vzdelávať sa v predmetoch alebo oblastiach vzdelávacieho programu základnej školy v materskej škole alebo prijatie do školy pred dosiahnutím šiesteho roku veku.

Jedným z kľúčových faktorov úspešnej integrácie je pripravenosť učiteľov materských škôl a zdokonaľovanie ich kompetencií v oblasti výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nadanými deťmi. Samotný entuziazmus bez základných znalostí príslušnej oblasti špeciálnej pedagogiky nestačí. Neznalý nadšenec môže nevedome vyprodukovať celý rad ťažkých škôd.

Použitá literatúra

- GARDOŠOVÁ, J. – DUJKOVÁ, L. a kol.: 2003. Vzdelávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha : Portál 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- HAJDÚKOVÁ, V.: Dieťa ako subjekt a objekt výchovného pôsobenia. In: Predškolská výchova, 2004/05, 59, č. 6. ISSN 0032-7220
- HATÁR, C.: Integrácia postihnutých detí do škôl bežného typu. In: Teória a prax, 2004/05, 5, č. 4. ISSN 0139-6919
- HUDÁČKOVÁ, V.: Sociálne a špeciálno-pedagogické aspekty integrácie zdravotne postihnutých žiakov. In: Manažment školy v praxi, 2006, 3. ISSN 1335-1796.
- KOZLÍKOVÁ, M.: Vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami. In: Manažment školy v praxi, 2007, č. 2. ISSN 1335-1796
- KROČANOVÁ, L.: Niektoré aspekty predškolskej integrácie detí so sluchovým postihnutím. In: Efeta, 2005, 3. ISSN 1335-1397
- LANG, G. – BERBERUCHOVÁ, Ch.: 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
- NEWMAN, S.: 2004. Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>
- VAŠEK, Š. – VANČOVÁ, A. – HATOS, G. a kol.: 1999. Pedagogika viacnásobne postihnutých. Bratislava : Sapientia (ed). In. VALENTA, M. a kol.: 1999. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5
- VÍTKOVÁ, M. a kol.: 2004. Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

OSOBITOSTI PRÁCE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH PRI ZDRAVOTNÍCKYCH ZARIADENIACH

spracovala: KATARÍNA GUZIOVÁ

Materské školy pri zdravotníckych zariadeniach si v zmysle školského zákona budú vypracúvať školské vzdelávacie programy. Ich školské vzdelávacie programy budú oproti bežným materským školám špecifické vzhľadom na potreby detí nachádzajúcich sa v zdravotníckej starostlivosti, ako aj na priestorové a materiálne podmienky.

Deti prichádzajú do materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach (ďalej len MŠ pri ZZ) s narušeným zdravotným stavom, podstupujú rôzne vyšetrenia a zákroky. Dôležité je, aby učitelia pomáhali dieťaťu zvládať záťažové situácie, ktoré so sebou prináša pobyt v nemocnici. Niektoré deti zostanú v liečbe, a preto aj v materskej škole (ďalej len MŠ) dlhšie, iné kratšie. Skupina detí je veľmi premenlivá. Deti spravidla absolvujú iba časť školského vzdelávacieho programu. Výchova a vzdelávanie v tejto MŠ stavia na individuálnej (nezriedka sú deti vzdelávané individuálne na lôžku) a skupinovej forme práce.

V MŠ pri ZZ sú špecifické podmienky, odlišná je životospráva detí. Iné sú aj organizačné a psychohygienické podmienky. Narušený je stav pohody detí (všetkých jej aspektov), sú odlúčené od rodiny, ocitli sa v neznámom prostredí atď. Dôležitou učiteľskou kompetenciou je schopnosť flexibilného reagovania na konkrétne potreby konkrétneho hospitalizovaného dieťaťa, čo je nevyhnutnou podmienkou práce v MŠ pri ZZ.

Školský vzdelávací program je potrebné prispôbiť týmto špecifickým podmienkam, aby prišiel deťom maximum. Potrebné je poskytnúť deťom kvalitnú a všestrannú starostlivosť, pomôcť im prekonať strach z neznámeho a spríjemniť im pobyt v zdravotníckom zariadení. k tomu poslúži vhodná a pestrá ponuka aktivít. Aktivity by mali podporovať rozvoj a učenie každého dieťaťa a napomáhať jeho bezproblémovému návratu do rodinného prostredia i do svojej MŠ.

Školský vzdelávací program plní podobnú funkciu ako v prípade bežnej MŠ, má napomáhať, aby výchova a vzdelávanie boli cieľavedomé, pre deti zmysluplné a efektívne. Aj napriek uvedeným špecifikám z formálneho a obsahového hľadiska sa má podobať školskému vzdelávaciemu programu bežnej MŠ. Nemá byť rozsiahly, má zachovať primerane všeobecnú úroveň, bez prílišných detailov. Má čiastočne zachovať štruktúru, ktorá vyplýva zo školského zákona. Časť štruktúry bude modifikovaná alebo úplne vynechaná (napr. dĺžka dochádzky sa vynechá a formy výchovy a vzdelávania – uvedie sa, že spočívajú v individuálnej a skupinovej forme práce atď.). Je v kompetencii riaditeľa a pedagogického zboru školy určiť, ktoré body v štruktúre budú vzhľadom na aktuálnu skladbu detí rozpracované a ktoré sa vynechajú.

Vo vymedzení vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania sa zohľadní, z akej situácie program vychádza, na čo je kladený dôraz, akými potrebami detí sa bude zaoberať, čo považuje za podstatné v práci s deťmi, aká bude rámcová ponuka aktivít a s akým obsahovým zameraním. V školskom vzdelávacom programe sa opíše, akým spôsobom budú napĺňané ciele, určia sa zásady, metódy, formy, podporné opatrenia, ktoré sa budú vo výchovno-vzdelávacej činnosti využívať (napr. špeciálne metódy, formy a postupy, kompenzačné a rehabilitačné pomôcky, špeciálne didaktické materiály atď.).

Vo vlastnom zameraní MŠ zhrnie aktuálny stav týkajúci sa vecného vybavenia, životosprávy detí, psychohygienických podmienok, organizačného chodu MŠ, partnerstva MŠ s rodinou, možnosti kontaktov detí s rodičmi a rodičov s učiteľmi atď.

Spracovanie obsahu špecifického pre tento druh MŠ sa premietne do tvorby učebných osnov. Konkrétne učivo posilní najmä schopnosť dieťaťa odpútať sa od ťaživej životnej situácie a prostredníctvom zmysluplných aktivít zabezpečí perceptuálno-motorický (najmä v tejto oblasti bývajú menšie či väčšie obmedzenia), kognitívny a sociálno-emocionálny rozvoj analogicky ako v bežných MŠ. v realizačnej rovine sa obsahové a výkonové štandardy premietnu napríklad do obsahových celkov alebo projektov atď.

Dôležitý je pedagogický prístup učiteľa (s vysokou mierou samostatnosti a schopnosti improvizovať), ktorý má byť láskavý, ochraňujúci (nie však s falošnou ľútosťou) a povzbudzujúci. Vždy musí sledovať a rešpektovať aktuálne potreby, záujmy, pocity aj náladu detí.

Vo vzťahu k evalvácii a autoevalvácii je dôležité, aby si každý učiteľ MŠ pri zdravotníckom zariadení zabezpečoval spätnú väzbu o správnosti, resp. nesprávnosti svojich výchovno-vzdelávacích postupov. v školskom vzdelávacom programe si riaditeľ a učitelia vymedzia určité okruhy, ktoré považujú v danej situácii a zo svojho hľadiska za podstatné a vymedzia si konkrétne javy, na ktoré sa zamerajú. Evalvácia a autoevalvácia má smerovať predovšetkým k napĺňaniu individuálnych potrieb detí počas doby, v ktorej sú v zdravotníckych zariadeniach.

RIADENIE MATERSKEJ ŠKOLY

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

Riadenie kvality je v modernom manažmente jednou z najdôležitejších zložiek riadenia. Kvalita môže vzniknúť len v dobre riadenej a organizovanej inštitúcii. Kvalita (vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy a iných) je žiaduca (optimálna) úroveň fungovania a/alebo produkcie týchto procesov či inštitúcií, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardmi) a môže byť teda objektívne meraná a hodnotená. (Prúcha, 2002)

Kľúčovou postavou riadenia materskej školy je **riaditeľ**. Od jeho schopnosti viesť a motivovať ľudí vo veľkej miere závisí úspešnosť celej materskej školy. Riaditeľ má ľudí **motivovať, podporovať v ďalšom vzdelávaní a podporovať tímovosť práce**. Dôležitou podmienkou úspešnosti riadiacej práce je aj **schopnosť delegovať kompetencie**, právomoci či oprávnenia na spolupracovníkov. Prenos kompetencií na podriadených spolupracovníkov je otázkou **dôvery**.

Okrem riaditeľa, významné miesto v systéme riadenia kvality materskej školy patrí **každému jej zamestnancovi**. Len osobne zainteresovaný a zaangažovaný zamestnanec je schopný vytvárať a podporovať kvalitu výchovy a vzdelávania.

Významným predpokladom úspešnosti procesu riadenia kvality je **systémový prístup a orientácia na procesy**. V riadení zohráva významnú rolu **proces spätnej väzby**. Existencia spätnej väzby umožňuje vnútorné sebariadenie systému, a tým aj vznik sebarozvíjajúceho procesu. (Albert, 2002)

Charakteristika dobre riadenej materskej školy:

- koncepcné zámery a ciele sú stanovené jasne, vecne, kontrolovateľne a splniteľne,
- má jasne vymedzené splniteľné dlhodobé i krátkodobé ciele,
- má vytvorený súbor hodnôt, ktoré považuje za dôležité a rešpektujú ich všetci zainteresovaní – étos materskej školy,
- má spracovaný kvalitný školský vzdelávací program, prostredníctvom ktorého celostne rozvíja osobnosť detí,
- dosahuje dobré výsledky vo výchove a vzdelávaní tak z hľadiska učenia učiteľov, ako aj z hľadiska učenia sa detí,
- venuje dostatočnú pozornosť deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- riadi ju schopný líder, manažér a vodca v jednej osobe so zmyslom pre zodpovednosť a kvalitu,
- vládne v nej klíma dôvery, otvorenej komunikácie a rešpektu medzi učiteľmi, deťmi a ostatnými zamestnancami a rodičmi,

- kompetencie sú rovnomerne rozdelené na všetkých zamestnancov,
- činnosť poradných a metodických orgánov je výrazná, napomáhajúca rozvoju materskej školy,
- kontrolný, hodnotiaci a evalvačný systém je prepracovaný, zohľadňuje špecifické podmienky materskej školy, spätná väzba je zabezpečená,
- počet detí v triede je v súlade s platnou legislatívou, umožňuje rešpektovať vekové osobitosti a individuálne zvláštnosti detí,
- úzko spolupracuje s rodičmi detí, so základnou školou, samosprávnymi orgánmi, zariadeniami výchovnej prevencie a poradenstva a zriaďovateľom,
- organizuje pre deti a s deťmi rôzne podujatia, zabezpečuje im aj nadštandardné výchovno-vzdelávacie aktivity,
- personálne podmienky vo vzťahu ku kvalifikačným požiadavkám sú priaznivé,
- učitelia sú silne motivovaní, svoje pedagogické majstrovstvo zdokonaľujú ďalším vzdelávaním a samoštúdiom,
- interiér aj exteriér umožňuje plynulú výchovno-vzdelávaciu činnosť s dostatkom priestoru aj na spontánne aktivity detí,
- materiálno-technické vybavenie podporuje efektivitu a kreativitu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- je v nej eliminovaný stres, napätie a prílišná organizovanosť,
- zabezpečený je tok informácií vo vnútri materskej školy aj navonok,
- všeobecne záväzné právne predpisy dodržiavajú všetci zamestnanci,
- pracovný čas sa využíva efektívne.

Jednotlivé kroky riadenia materskej školy zodpovedajú základným fázam riadiaceho procesu všeobecne – plánovaniu a projektovaniu, organizovaniu a prikazovaniu, vedeniu, motivovaniu a kontrole, hodnoteniu a evalvácií.

Kľúčové kompetencie riaditeľa materskej školy

Riaditeľ by mal disponovať niektorými **kľúčovými kompetenciami**, ktoré by mu napomáhali úspešne riadiť materskú školu. Patria k nim najmä:

- Schopnosť jasne definovať vlastné ciele materskej školy.
- Schopnosť uskutočňovať koncepčné zámery.
- Schopnosť vzdelávať sa, poznávať a pretvárať v oblasti riadenia materskej školy.
- Schopnosť tvorivo a pružne pristupovať k riadiacej práci.
- Schopnosť plánovať, organizovať, kontrolovať a hodnotiť.
- Schopnosť organizovať svoju prácu.
- Schopnosť radiť sa s odborníkmi.
- Schopnosť profesionálne vykonávať výchovno-vzdelávaciu činnosť ako učiteľ.
- Schopnosť akceptovať nové myšlienky a inovácie.
- Schopnosť prevziať spoluzodpovednosť za kvalitu výchovy a vzdelávania.
- Schopnosť podporovať ďalšie vzdelávanie učiteľov, ďalej sa vzdelávať.
- Schopnosť získavať pre spoluprácu ostatných zamestnancov materskej školy.
- Schopnosť riešiť problémy a robiť rozhodnutia (aj nepopulárne).
- Schopnosť nachádzať nové, originálne riešenia vzniknutých ťažkostí a problémov.
- Schopnosť motivovať iných aj seba.
- Schopnosť objektívne hodnotiť vlastnú materskú školu (sebavyhodnocovať).
- Schopnosť tvoriť školský vzdelávací program s celým pedagogickým zborom.

- Schopnosť sebaovládania a sebaregulácie, sebadôvery a angažovanosti.
- Schopnosť otvorene komunikovať s rodičmi a so zriaďovateľom materskej školy.
- Schopnosť načúvať iným.
- Schopnosť používať informačné a komunikačné technológie.
- Schopnosť spracovať a sprostredkovať odborné informácie.

Kultúra materskej školy, školská klíma

Materskú školu vnímame ako živý organizmus, ktorý má svoju sociálnu aj formatívnu funkciu, v ktorej významnú rolu zohráva kultúra školy a školská klíma.

Pojem **kultúra školy** zahŕňa: špecifické črty konkrétnej školy, najmä uznávané hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály, preferované správanie aktérov školského života; vzťahy školy k okoliu, sociálnym partnerom a rodičom. (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

Kultúra školy pôsobí na **školskú klímu**, ktorú charakterizuje trvalé prežívanie školskej kultúry účastníkmi školy. (Obdržálek, 1998) Klíma školy **vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia učitelia, deti, príp. zamestnanci školy.** (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Dobrá školská klíma vedie ku **spokojnosti učiteľov a detí**, ktorí následne prispievajú k rozvoju dobrej kultúry školy. **Súčasťou klímy materskej školy** je klíma pedagogického zboru, klíma triedy, klíma celej materskej školy, zariadenie materskej školy, procesy v nej prebiehajúce, spôsob jej riadenia, spôsob riadenia výchovno-vzdelávacej činnosti. **Školská klíma** je veľmi **flexibilná, dynamická, podliehajúca zmenám.**

V materských školách môžeme na zisťovanie školskej klímy využiť:

- dotazník (pre učiteľov a rodičov),
- hodnotiace škály,
- rozhovory s deťmi, zamestnancami aj rodičmi,
- pozorovanie,
- analýzu produktov detských výtvarných a pracovných činností,
- historické metódy.

Tak ako školská kultúra ovplyvňuje (pozitívne alebo negatívne) školskú klímu, v istých momentoch a obdobiach naopak **školská klíma ovplyvňuje** (tiež pozitívne alebo negatívne) **školskú kultúru. Dobrá klíma podporuje** spokojnosť detí, učiteľov i ostatných zamestnancov, rodičov, čo v konečnom dôsledku priaznivo ovplyvňuje efektivitu činnosti materskej školy.

Použitá literatúra

- ALBERT, A.: 2000. TQM Orientácia na zákazníka. Prešov : Metodické centrum. 32 s. ISBN 80-8045-2001-6
- ALBERT, A.: 2001. TQM teória a prax v škole. Bratislava : Metodické centrum Tomášikova 4. 80 s. ISBN 80-8052-103-4
- ALBERT, A.: 2002. Rozvoj kvality v škole. Bratislava : Metodické centrum Tomášikova 4. 92 s. ISBN 80-8052-103-4
- BACÍK, F. - CÍSAŘ, V.: 1985. Řízení činnosti škol. Praha : SPN 1985
- BAĎURÍKOVÁ, Z.: 2006. Kvalita materskej školy a možnosti jej posudzovania. In Predškolská výchova, roč. LX, č. 5, s. 1-12
- CALDWELL, B. J. - SPINKS, J. M.: 1991. Self-managing. Caledonia. the flamer Press In EGEROVÁ, D. Hľadání efektivní školy v souvislosti se zavádením ŠVP . [online] [cit 2005] Dostupné na www: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/default.asp?AA/=2148>>
- GRAY, J. and WILCOX, B.: 1995. Good school, bad school. Philadelphia : Open University press Buckingham. 290 s. ISBN 0 335 19489 3 (pb) 0 33519490 7 (hb)
- HAJDÚKOVA, V.: 2007. Komplexné riadenie kvality materskej školy : doktorská dizertácia. Školiteľ Š. Švec. Bratislava : Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UK. 192 s. + 21 príloh
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- HARKABUS, Š.: 1997. Kultúra produktívnej školy. Banská Bystrica : Metodické centrum Banská Bystrica. 18 s. ISBN 80-8041-129-8
- HORVÁTHOVÁ, K.: 2005 teoretické modely riadenia, [online] [cit 2006] Dostupné na WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102223&CAI=2148>>. <http://sici.org.uk/ESSE/conc.htm>
- MAREŠ, J.: 2000. Sociální klíma školy. In Pedagogická revue, roč. 52, č. 3, s. 241-254
- MAREŠ, J. - Ježek, S.: 2006. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy 1. a 2 část. In Pedagogická revue, roč. 58, č. 1 a 2, s. 30-45 a 127-141
- OBDRŽÁLEK, Z.: 1996. Riadenie školstva v Slovenskej republike. Bratislava : ŠPÚ. 186 s. ISBN 80-85756-24-2
- OBDRŽÁLEK, Z.: 1998. Vplyv manažmentu na vytváranie školskej kultúry a klímy. In Pedagogická revue, roč. 50, č. 4, s. 323-328
- OBDRŽÁLEK, Z.: 2002. Škola a jej manažment. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. 223 s. ISBN 80-223-1690-3
- OBDRŽÁLEK, Z. - HORVÁTHOVÁ, K. a kolektív: 2004. Organizácia a manažment školstva Terminologický slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 419 s. ISBN 80-10-00022-1
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: 2003. Pedagogický slovník. Praha : Portál 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHA, J.: 2002. Moderní pedagogika. Praha : Portál. 481 s. ISBN 80-7178-631-4
- ŠVEC, Š. 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. 2. rozšírené vydanie, Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8
- TUREK, I.: 1997. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava : Metodické centrum Tomášikova 4. 310 s. ISBN 80-88796-49-0
- TUREK, I.: 2003. Klíčové kompetencie. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 40 s. ISBN 80-8052-174-3, EAN 9788080521745
- TUREK, I. 2004. Inovácie v pedagogike Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 358 s. ISBN. 80-8052-188-3

- TUREK, I. – ALBERT, S.: 2006. Kvalita školy Trenčín : Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíne. 168 s. ISBN. 80-969457-1-8
- VALICA, M. – HARKABUS, Š.: 1996. Rozvoj osobnosti manažéra. Banská Bystrica : Metodické centrum Banská Bystrica. 36 s. ISBN 80-8041-128-X
- ZELINA, M.: 2006. Kvalita školy a mikrovýučovacie analýzy. Bratislava : OG – Vydavateľstvo Poľana, spol. s r. o. 148 s. ISBN 80-89192-29-7

ANALÝZA PRÁCE MATERSKEJ ŠKOLY

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ, ANNA PORTÍKOVÁ

Pri plánovaní budúcich zmien (aj v súvislosti so zavedením dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov a z toho vyplývajúcej potreby vypracovať, resp. neskôr aj upraviť, inovovať revidovať ŠkVP) je potrebné nájsť odpovede na 4 základné otázky:

1. Kde sme?
2. Kde sa chceme dostať?
3. Ako sa tam dostaneme?
4. Čo pre to urobíme?

Nájsť odpovede nám pomôže aj **uplatnenie SWOT analýzy**, ktorá je jednou z najpoužívanějších komplexných metód kvalitatívneho vyhodnocovania všetkých dôležitých stránok fungovania MŠ. Podstata tejto metódy je v identifikácii a ohodnotení jednotlivých činiteľov vplyvujúcich na kvalitu, rozdelených do štyroch základných skupín:

- silných **S (strengths)** a slabých stránok **W (weaknesses)** organizácie – vnútorné činitele, t.j. činitele vo vnútri organizácie; v prípade MŠ sú to napr. učitelia, riaditeľ školy, vyučovacie metódy atď.,
- možností **O (opportunities)** a hrozieb (obáv, rizík, prekážok) **T (threats)** – vonkajšie činitele, t.j. činitele mimo organizácie, v prípade MŠ sú to napr. legislatíva, nedostatočné financovanie zo strany zriaďovateľa, nízka populácia detí atď.

SWOT analýza slúži na analýzu momentálneho stavu činnosti školy, zamyslenie sa nad slabými a silnými stránkami, nad svojimi možnosťami a obavami, resp. zamestnanci školy, rodičia, zriaďovateľ sa zamyslia nad silnými a slabými stránkami školy, nad jej možnosťami, ale aj obavami, ktoré môžu obmedziť realizáciu strategických zámerov. (Albert, 2001, s.72)

SWOT analýzu možno považovať za otvorené sebahodnotenie školy ako organizácie.

Obdržálek, Horváthová (2004) uvádzajú, že pri hodnotení školy rozlišujeme **dve dimenzie: vnútorné prostredie školy** (deti, učitelia, zamestnanci, manažéri a rodičia), ktoré môžeme ovplyvňovať vo vlastnej kompetencii a **vonkajšie prostredie** (budúce deti, rodičia, učitelia, iné školy, budúci zamestnávateľia a zriaďovatelia, komunita, spoločnosť, štát), ktoré môžeme ovplyvňovať nepriamo. Kombináciou vonkajších a vnútorných činiteľov vznikajú stratégie, ktoré nám ukážu ako má škola pri zvyšovaní kvality postupovať.

Pri SWOT analýze manažment MŠ, učitelia, rodičia a pod. **metódou brainstormingu hodnotia** jednotlivé činitele a **zaraďujú** ich do jednotlivých kategórií (S, W, O, T).

Pri **zisťovaní silných stránok** sa pýtame, napr.: Čo robíme dobre? Aké sú prednosti našej MŠ? v čom je naša MŠ úspešná? Prečo sme úspešnejší ako iná MŠ?

Pri **zisťovaní slabých stránok** sa pýtame, napr.: Čo robíme nesprávne/zle? Čoho by sme sa mali vyvarovať? Čomu by sme mali venovať väčšiu pozornosť? v čom sme menej úspešní ako iná MŠ?

Pri **zisťovaní možností** sa pýtame, napr.: Ktoré trendy v súčasnosti najviac ovplyvňujú kvalitu výchovy a vzdelávania? v čom sú naše najväčšie šance? Čo očakávajú od nás rodičia, verejnosť?

Pri **zisťovaní hrozieb (obáv, rizík, prekážok)** sa pýtame napr.: Aké prekážky na ceste k zlepšeniu nám hrozia? Aké aktivity vyvíja susedná MŠ? Aké máme finančné, či ekonomické problémy? Aká je naša perspektíva z hľadiska personálnych podmienok? Ako na našu činnosť vplyva socio-ekonomický status rodín detí? Ako ovplyvnia našu kvalitu vzdelávacie aktivity ponúkané MPC?

SWOT analýzu **začneme vymenovaním silných stránok MŠ**, napr.: Uveďte v čom je naša MŠ dobrá, ktoré sú jej silné stránky, v čom je lepšia ako susedná MŠ atď. Návrhy môžu byť napr. takéto:

- Schopný riaditeľ.
- 100 % kvalifikovanosť učiteľov, stabilita pedagogického kolektívu.
- Vysoký záujem učiteľov o inovácie a zavádzanie moderných technológií do výchovno-vzdelávacej činnosti.
- Úzka spolupráca s partnerskými MŠ v zahraničí.
- Výhodná poloha a technický stav budovy.
- Dobré vybavenie hračkami a hrovým materiálom.
- Priestraný a multifunkčne vybavený areál záhrady.
- Dobrá povesť (imidž).
- Podpora rodičov a zriaďovateľa MŠ.

Pokračujeme **vymenovaním slabých stránok MŠ**, t.j. vecí, oblastí, ktoré sa nám v MŠ nepozdávajú. Napríklad:

- Stagnujúce ďalšie vzdelávanie učiteľov.
- Zlé sociálne zázemie rodín.
- Zlý technický stav budovy, zastarané vybavenie.
- Obmedzená komunikácia s rodičmi spôsobená nevhodnou polohou budovy.
- Obmedzené finančné zdroje na odmeňovanie učiteľov MŠ.

Pri vymenúvaní slabých stránok sa má hodnotiť vlastná MŠ a nie, napr. postavenie materských škôl v SR.

Ďalej pokračujeme vymenovaním možností, ktoré by mohla MŠ využiť a rizikami (hrozbami), ktoré by jej v tom mohli zabrániť. Napríklad:

Možnosti MŠ:

- Výrazná možnosť rozpracovania a plnenia rozšírenej vzdelávacej ponuky MŠ v školskom vzdelávacom programe.
- Rešpektovanie osobného tempa a učebných štýlov detí.
- Aplikácia interaktívnych vyučovacích metód.
- Zlepšenie podpory zo strany rodičov, podnikateľov, samosprávy.
- Získanie finančných zdrojov napr. z prostriedkov ESF, od sponzorov, z grantov, dotácií, podporných programov.
- Propagácia MŠ prostredníctvom realizácie interných projektov alebo zapojenia sa do národných, príp. medzinárodných projektov.

Hrozby, riziká:

- Pokles populácie a s tým súvisiace zníženie počtu tried.
- Znižovanie počtu učiteliek, zvyšovanie počtu detí v triedach nad počty ustanovené v školskom zákone.
- Zhoršenie sociálno-ekonomických podmienok rodín.
- Zvyšovanie výdavkov na prevádzku spôsobené zhoršovaním technického stavu budovy.
- Nedostatok finančných prostriedkov na investície.
- Strata motivácie učiteľov (ich vyhorenie – „burnout efekt“).
- Nedostatočná podpora a neodborné zásahy zriaďovateľa do výchovy a vzdelávania, do prevádzky, personálneho obsadenia pedagogického zboru.
- Nedostatočná ponuka ďalšieho vzdelávania.
- Neochota pedagogického zboru vzdelávať sa.

Ak má dôjsť ku zmenám a náprave, musíme možnosti a riziká **preformulovať na problémy**, lebo základným predpokladom riešenia problému je jeho identifikácia a správna formulácia.

SWOT analýzou môžete preskúmať súčasný stav pedagogického zboru a zloženie detí, funkčnosť pedagogickej dokumentácie, úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti, začlenenie rozmanitých stratégií do výchovno-vzdelávacej činnosti, spokojnosť učiteľov, spoluprácu školy s rodičmi, s inštitúciami a ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú priebeh činností v MŠ, postavenie MŠ v rámci danej lokality a pod.

Ďalšou metódou, ktorú môžeme pri analýze práce materskej školy využiť je **STEPE analýza** – analýza spoločenských (sociálnych), technologických, ekonomických, politických a ekologických **faktorov** ovplyvňujúcich kvalitu MŠ.

- Spoločenské, sociálne faktory – demografická krivka; životný štýl; požadovaná úroveň vzdelania,
- Technologické faktory – objavy; nové technológie; výskum,
- Ekonomické faktory – výdavky na školstvo; výška HDP,
- Politické faktory – stabilita vlády; Programové vyhlásenie vlády; štátna vzdelávacia politika,
- Ekologické faktory – narábanie s odpadmi, recyklácia, iné zdroje energie a jej šetrenie, ochrannárske aktivity.

Záver z obidvoch analýz využijeme na čo najkvalitnejšie spracovanie školského vzdelávacieho programu (príp. na jeho úpravu, inovovanie, revidovanie) a na celkové skvalitnenie práce materskej školy.

Použitá literatúra

- ALBERT, A.: 2000. TQM Orientácia na zákazníka. Prešov : Metodické centrum. 32 s. ISBN 80-8045-2001-6
- ALBERT, A.: 2001. TQM teória a prax v škole. Bratislava : Metodické centrum Tomášikova 4. 80 s. ISBN 80-8052-103-4
- ALBERT, A.: 2002. Rozvoj kvality v škole. Bratislava : Metodické centrum Tomášikova 4. 92 s. ISBN 80-8052-103-4
- HAJDÚKOVA, V.: 2007. Komplexné riadenie kvality materskej školy : doktorská dizertácia. Školiteľ Š. Švec. Bratislava : Katedra pedagogiky Filozofického fakulty UK. 192 s. + 21 príloh
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- HORVÁTHOVÁ, K.: 2005. Teoretické modely riadenia, [online] [cit 2006] Dostupné na WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102223&CAI=2148>>
- KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B.: 2007. Základné pojmy a vzťahy v edukácii. Banská Bystrica : PF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-525-5
- OBDRŽÁLEK, Z.: 2002. Škola a jej manažment. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. 223 s. ISBN 80-223-1690-3
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kolektív: 2004. Organizácia a manažment školstva Terminologický slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 419 s. ISBN 80-10-00022-1
- ŠVEC, Š.: 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. 2. rozšírené vydanie, Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8

HOSPITAČNÁ ČINNOSŤ V MATERSKEJ ŠKOLE

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

Hospitačná činnosť (popri priebežnom pozorovaní, kontrole dochádzky, kontrole pedagogickej dokumentácie atď.) je najčastejšou, ale aj **najnáročnejšou formou kontrolnej činnosti riaditeľky**.

Jej cieľom je nielen **analyzovať prácu učiteliek**, ale aj **poskytnúť im odbornú pomoc** najmä **v oblasti pedagogického riadenia výchovno-vzdelávacej činnosti**, pri plánovaní/projektovaní a realizácii činností tak, aby deti dosahovali stanovené ciele spôsobmi, ktoré zabezpečia ich celostný osobnostný rozvoj (rozvoj ich kľúčových kompetencií) v súlade s ich schopnosťami a rozvojovými možnosťami.

Rys (1975) chápe hospitáciu ako „formu získavania informácií o práci, metódach, organizácii a pracovných výsledkoch jednotlivých učiteľov (aj učiteľských kolektívov) z hľadiska získavania skúseností hospitujúceho alebo z hľadiska potrieb pedagogického riadenia školskej výchovno-vzdelávacej práce“. Rys (1975) ďalej uvádza, že pedagogická hospitácia je aj „prostriedok pedagogickej diagnostiky, a to prostriedok metodologicky rýdzo pedagogický. Hospitácia je cestou na získavanie objektívnych informácií o určitej pedagogickej situácii, a to cestou pedagogického pozorovania“.

Aby bola hospitácia činnosťou kvalitnou a účinnou, musí byť:

- *plánovaná,*
- *systematická,*
- *premyslená,*
- *funkčná,*
- *vykonávaná metodicky správne,*
- *vykonávaná pokiaľ možno pravidelne, ale aj podľa aktuálnej situácie,*
- *vykonávaná napr. aj na požiadanie konkrétnej učiteľky,*
- *zaznamenávaná,*
- *využívaná na ďalší rozvoj a zvyšovanie kvality,*
- *komplexná.*

Uskutočňuje sa podľa plánu, ktorý je vytvorený na základe konkrétnych podmienok školy a tiež podľa aktuálnej potreby, (napr. sťažnosť rodičov, nová učiteľka a pod.). Je nesprávne a najmä nedostatočné robiť hospitácie len vtedy, keď má riaditeľka na ne čas.

Povinnosť vykonávať **hospitačnú činnosť (ako špecifickú formu vnútornej kontroly školy)** nepriamo pre riaditeľku vyplýva aj z § 5 ods. 2 písm. e) a f) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (riaditeľ okrem iného, *zodpovedá za každoročné hodnotenie pedagogických zamestnancov a za úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy*). Posilnenie zodpovednosti riaditeľa za každoročné hodnotenie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ak v materskej škole pracujú) je ustanovená aj v § 52 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý je účinný od 1. novembra 2009.

Tvorba plánu hospitačnej činnosti

Doposiaľ žiadny právny predpis neukladal školám (a teda ani materským školám) povinnosť vykonávať vnútornú kontrolu a hodnotenie detí, či pedagogických zamestnancov. Vnútorný systém kontroly vo všeobecnosti zaraďujeme do riadenia, ako jeden z dôležitých komponentov ovplyvňujúcich zvyšovanie kvality školy. Zákomom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (**školský zákon**) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, sa v § 7 ods. 4 písm. m) a n) ustanovuje, že súčasťou školského vzdelávacieho programu musí byť **vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy**.

Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. v § 9 ods. 4 písm. c) ustanovila, že ďalšou dokumentáciou materskej školy je aj **plán vnútornej kontroly školy**.

Aj z už uvedených dôvodov je opodstatnená tvorba dobre premysleného a funkčného **plánu hospitačnej činnosti**, ktorý bude **súčasťou plánu vnútornej kontroly školy**. Len ak bude mať materská školy dobrý plán vnútornej kontroly školy budeme môcť hovoriť o systematickom, plánovanom a kvalitu školy rozvíjajúcom vnútornom systéme kontroly a hodnotenia.

Obsah ani **rozsah** plánu hospitačnej činnosti nestanovuje žiadny predpis. Plán môže mať rozmanitú podobu a rozsah.

Dôležité je, aby bol **funkčný, premyslený a reálny**, a aby sa prostredníctvom neho zamerala **pozornosť na:**

- **klúčové stránky výchovno-vzdelávacej činnosti** z hľadiska učenia učiteliek,
- **klúčové stránky výchovno-vzdelávacej činnosti** z hľadiska učenia sa detí.

To znamená, že musí vyhovovať odborníkovi, ktorý ho bude používať najčastejšie – riaditeľke materskej školy (príp. zástupkyňi riaditeľa ZŠ s MŠ pre MŠ, príp. zástupkyňi riaditeľky MŠ v MŠ, ktorej súčasťou je viacero alokovaných pracovísk (bývalých samostatných MŠ) – ďalej len „riaditeľka materskej školy).

Postup vytvorenia plánu hospitačnej činnosti

- vypracovanie **analýzy predchádzajúceho obdobia – kde sme boli:** doterajšia kvalita a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti – aké problémy, nedostatky sa objavovali v uplynulom školskom roku, čo sa nepodarilo a prečo,
- vypracovanie **analýzy súčasného stavu – kde sme:** veľkosť školy, počet zamestnancov, pedagogická spôsobilosť, dĺžka praxe učiteliek, začínajúce učiteľky, vlastné časové možnosti a pod.,
- vypracovanie **analýzy plánovaných zámerov a cieľov školy – čo chceme dosiahnuť:** aké sú ciele školy, na čo je potrebné prioritne sa zamerať v hospitačnej činnosti, čo môže pri-

niešť problémy, čo potrebujeme zistiť a u koho, aké kompetencie sú delegované a na koho, ktoré je potrebné intenzívne sledovať a pod.,

- vypracovanie **systemu hospitačnej činnosti – ako to chceme urobiť**: ako často, aké druhy hospitácií zvolíme a prečo, podľa akých kritérií (hodnotiacich pravidiel) budeme hodnotiť, ako využijeme zistené informácie na zefektívnenie práce školy a pod.

Hospitačná činnosť musí mať určité, dopredu dané ukazovatele – **indikátory kvality** výchovno-vzdelávacej činnosti (tak z hľadiska učenia učiteliek, ako aj z hľadiska učenia sa detí), ktoré sú všetkým zainteresovaným známe, a ktoré zjednocujú hodnotiaci proces v prípade, že ho vykonáva viac ľudí.⁵ Tieto ukazovatele si vytvára materská škola sama. Hospitačná činnosť ako jedna z foriem kontroly je zameraná na zistenie skutočného stavu a úrovne výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorú konfrontuje s požadovanou úrovňou.

„Obsahová stránka hospitácií musí byť premyslená tak, aby séria hospitácií u jedného učiteľa podala celkový obraz o jeho pedagogickej práci aj osobnosti, všetky hospitácie potom obraz o pedagogickej situácii v škole“. (Rys, 1975) Ukazovatele, ktoré si tvoria materské školy môžeme rozdeliť do štyroch oblastí.

1. Ciele materskej školy

- zodpovedanie výchovno-vzdelávacej činnosti poslaniu školy, zameranie výchovno-vzdelávacej činnosti v súlade s poslaním, smerovaním školy,
- plnenie cieľov obsiahnutých v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu,
- plánovanie (programovanie) výchovno-vzdelávacej činnosti s ohľadom na potreby a záujmy detí, rešpektujúc schopnosti, individuálne vzdelávacie potreby a rozvojové možnosti detí,
- aktívne informovanie rodičov o osobnostnom rozvoji ich detí,
- ochrana súkromia rodiny a zachovávanie mlčanlivosti o jej vnútorných záležitostiach, ohľaduplné, taktné a diskrétné správanie sa k rodičom,
- poskytovanie len vyžiadaných informácií, ochrana osobných údajov detí.

2. Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti

- vytváranie priaznivej psychosociálnej atmosféry, rešpektovanie biorytmu, striedanie aktívnych a oddychových (relaxačných) aktivít, vyvážené striedanie spontánnych a riadených činností v rozpise denných činností (v dennom poriadku),
- dodržiavanie času na pobyt detí vonku,
- rešpektovanie individuálnej potreby a formy aktivity, odpočinku či spánku detí,
- zabezpečenie plnohodnotného pitného režimu počas celého dňa,
- priestorové usporiadanie a materiálne vybavenie triedy zabezpečujúce bezpečnosť, samostatnosť a súkromie detí,
- vytváranie podmienok na individuálne, skupinové i frontálne činnosti,
- zabezpečenie plnohodnotnej výchovno-vzdelávacej činnosti počas všetkých organizačných foriem denného poriadku.

3. Proces učenia

- individuálny prístup pri adaptácii novoprijatých detí – umožňovanie postupnej adaptácie detí aj za účasti rodičov,

5 Napr. vo viactriednej materskej škole alebo v spojenej materskej škole, kde je hospitačná činnosť delegovaná aj na zástupkyňu; prípadne v spojenom subjekte – základná škola s materskou školou, kde hospitačnú činnosť v organizačnej zložke materská škola vykonáva zástupkyňa riaditeľa školy pre materskú školu.

- rešpektovanie potrieb detí (všeobecných ľudských, vývinových a individuálnych), napomáhanie ich uspokojovaniu,
- rešpektovanie všetkých detí ako individuálnych, jedinečných bytostí bez ohľadu na pohlavie, rasu, sociálny pôvod a spoločenské postavenie ich rodičov, neznevýhodňovanie jedných detí na úkor iných, rešpektovanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, rešpektovanie a ochrana práv detí, nemanipulovanie s deťmi,
- uplatňovanie pedagogického štýlu podporujúceho aktívnu účasť detí na riadení výchovno-vzdelávacej činnosti a ich samostatné rozhodovanie,
- rešpektovanie osobného tempa a štýlov učenia sa detí,
- vyhýbanie sa negatívnym slovným komentárom,
- podporovanie samostatnosti detí,
- pozitívne hodnotenie detí a podporovanie aktivít umožňujúcich ich sebahodnotenie,
- uplatňovanie inovačných a progresívnych trendov vo výchovno-vzdelávacej činnosti, dodržiavanie odporúčaných metodických postupov vychádzajúcich z poznatkov vývinovej psychológie, didaktiky a iných príbuzných vied,
- podporovanie uvedomelej disciplíny a zdravého súťaženia,
- predchádzanie neadekvátnemu obmedzovaniu a organizovaniu detí, ako aj nezdravej rivalite,
- budovanie a upevňovanie vzťahov dôvery a tolerancie s deťmi a medzi deťmi, uplatňovanie prosociálneho výchovného štýlu,
- pedagogicky účinné (efektívne) využívania pracovného času na realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vzájomná spolupráca učiteliek,
- aktívne samovzdelávanie a účasť na ďalšom vzdelávaní organizovanom Metodicko-pedagogickým centrom alebo inými akreditovanými vzdelávacími inštitúciami, zvyšovanie a rozširovanie kvalifikácie,
- uplatňovanie pedagogického taktu, snaha o pedagogické majstrovstvo.

4. Proces a výsledky učenia sa detí

- záujem o činnosť (osvojovanie návykov a zručností),
- reakcia na stimuláciu a motiváciu,
- aktívny podiel na priebehu a riadení výchovno-vzdelávacej činnosti,
- hodnotové a emocionálne postoje, úroveň sebahodnotenia a tvorivosti,
- úroveň vedomostí, zručností, schopností a návykov vo vzťahu k učebným osnovám školského vzdelávacieho programu,
- výchovno-vzdelávacie výsledky v perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti,
- podiel na rozvíjaní vlastných kľúčových kompetencií.

Vykonávanie hospitačnej činnosti v materskej škole

Pred samotným vykonávaním hospitačnej činnosti si riaditeľka musí uvedomiť, že ak nemá byť jej vykonávanie samoučelné, musí vychádzať z cieľov a poslania konkrétnej materskej školy, musí rešpektovať špecifiká jej vnútornej organizácie a musí rešpektovať pedagogickú vyspelosť učiteliek v nej pracujúcich. V neposlednom rade, musia byť na jej vykonávanie pripravené aj deti (t.j. deti majú právo vedieť, prečo je niekedy v ich triede okrem ich učiteliek občas aj pani riaditeľka).

Ak má byť hospitačná činnosť vykonávaná odborne, efektívne a účelne (t.j. ak má viesť k zlepšeniu kvality výchovno-vzdelávacej činnosti) je potrebné:

PRED HOSPITÁCIOU

- pokiaľ to situácia dovoľuje, oznámiť termín a cieľ hospitácie hospitovanej učiteľke s predstihom,
- oboznámiť sa s cieľom výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky v konkrétny deň,
- stanoviť si cieľ hospitácie smerom k učiteľke i k deťom (čo sa bude sledovať),
- pokiaľ hospitácia nadväzuje na predchádzajúcu, oboznámiť sa s jej záznamom,
- hospitácii venovať dostatok času (prichádzať včas, neodbiehať, nevybavovať iné záležitosti (kvôli objektívnemu posúdeniu kvality je dôležité sledovať čo možno najdlhší časový úsek).

V PRIEBEHU HOSPITÁCIE

- prísť na hospitovanú činnosť s určitým časovým predstihom, vytvoriť pozitívnu atmosféru na hospitáciu,
- výchovno-vzdelávaciu činnosť pozorovať z miesta s dobrým výhľadom na učiteľku aj deti,
- správať sa nenápadne, výchovno-vzdelávaciu činnosť nerušiť zbytočným pohybom po triede, listovaním v dokumentácii,
- nezasahovať učiteľke do činnosti,
- vyvarovať sa subjektivity pozorovania,
- pozorované javy a situácie zaznamenávať (písomne do záznamového hárku, robiť videonahrávku alebo audionahrávku – s predchádzajúcim súhlasom hospitovanej učiteľky).

PO HOSPITÁCI

- *pohospitačný* rozhovor robiť čo najskôr po hospitácii (kvôli zachovaniu „čerstvosti“ poznatkov hospitujúcej aj hospitovanej), ale pritom dať hospitovanej učiteľke dostatočný čas na prípravu na hodnotiaci rozhovor,
- *pohospitačný* rozhovor uskutočňovať v príjemnom prostredí, neprerušovať ho vykonávaním iných činností,
- poskytnúť dostatočný priestor na vyjadrenie učiteľke, diskutovať, nevnučovať svoje predstavy, vychádzať z pozitív, vhodnými otázkami sa snažiť priviesť učiteľku k rozpoznaniam kvalít svojej práce (príp. chýb a nedostatkov, k hľadaniu vhodnejších postupov),
- počas rozhovoru prihliadať na teoretické vedomosti i praktické skúsenosti učiteľky,
- hodnotiť, chváliť skutočnosti, ktoré si to zaslúžia, snažiť sa byť maximálne objektívna,
- spoločne s učiteľkou hľadať cesty na odstránenie zistených nedostatkov a chýb,
- pri poukázaní na nedostatok voliť citlivý spôsob komunikácie, ak je nedostatkov viac, zamerať sa na tie najzávažnejšie (nevyčítať drobnosti a malichernosti najmä ak je zrejmé, že sa objavili napr. kvôli tréme učiteľky),
- formulovať odporúčania a úlohy, určiť termíny a spôsob kontroly ich splnenia (napr. následné hospitácie),
- pedagogický zbor školy zoznámiť so zisteniami z hospitačnej činnosti – vo všeobecnej rovine (napr. na pedagogických radách), prijať následné opatrenia,
- pri zverejňovaní zistení hospitačnej činnosti byť taktná: **chváliť verejne, chyby vytýkať osobne** („medzi štyrmi očami“).

Dôležitou súčasťou hospitačnej činnosti je aj spracovanie písomného záznamu⁶ z pedagogického pozorovania. Na dôsledné spracovanie hospitačných zistení, ich analýzu, interpretáciu a vyhodnotenie potrebuje mať riaditeľka dostatok teoretických vedomostí, ale aj zručnosť vedieť

6 V praxi sa stretávame s rôznymi druhmi záznamov. Je na rozhodnutí každej riaditeľky, či použije niektorý z už hotových, alebo si spracuje svoj vlastný.

tieto vedomosti aplikovať a využiť v praxi. Neexistuje žiadna predpísaná forma ako by záznam z hospitácie mal vyzeráť, čo všetko by mal obsahovať. Ak má mať dostatočnú výpovednú hodnotu, má byť:

- **úplný** – t.j. mal by zachytávať podstatu pozorovaného javu, procesu (s ohľadom na cieľ hospitácie),
- **formálne správny** – t.j. mal by obsahovať určité identifikačné údaje (dátum konania hospitácie, meno učiteľky, meno hospitujúceho, cieľ a predmet pozorovania, podpisy hospitujúcej a hospitovanej), mal by byť čitateľný, bez gramatických chýb,
- **preukázateľný** – t.j. mal by zachytávať len preukázateľné javy a skutočnosti,
- **objektívny** – t.j. nemal by obsahovať subjektívne vyjadrenia hodnotiteľa,
- **vypovedajúci** – t.j. mal by dať obraz o pozorovanej výchovno-vzdelávacej činnosti aj nezainteresovanému čitateľovi minimálne v popisnej, hlavne však v procesovej rovine,
- **jednoznačný** – t.j. mal by byť korektný a nemal by obsahovať informácie, ktoré by sa dali interpretovať rôznym spôsobom.

Každý záznam má obsahovať **jasné a jednoznačné závery reflektujúce cieľ hospitácie**. Je vhodné, ak záznam obsahuje klady aj nedostatky, silné stránky a oblasti vyžadujúce zlepšenie (tak vo vzťahu k osobnostnému rozvoju detí, ako aj k výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky). V prípade, ak sa zistia nedostatky, hospitujúca by mala hospitovanej uložiť splniteľné, merateľné a kontrolovateľné odporúčania alebo opatrenia.

So záznamom sa musí učiteľka **preukázateľne oboznámiť**, má byť vopred poučená o tom, že sa k záznamu môže písomne vyjadriť. V prípade, že učiteľka odmietne záznam podpísať, mala by sa táto skutočnosť do záznamu v prítomnosti ďalšej osoby zaznamenať.

Kvôli sledovaniu profesijného rozvoja učiteľky, pre potreby **každoročného hodnotenia**, pre potreby **osobného ohodnotenia**, pre prípad **prešetrovania sťažností**, pre prípad, že sa v materskej škole budú musieť vykonať **personálne zmeny** atď., by sa **záznamy z hospitačnej činnosti** mali **archivovať**.

Pri hospitačnej činnosti a najmä pri jej vyhodnotení by sa riaditeľka mala vyvarovať vplyvu:

1. *haló efektu - vplyvu prvého dojmu,*
2. *predsudkov - napr. voči kolegyniam s kratšou príp. dlhšou pedagogickou praxou,*
3. *tradícií - vplyvu dlhodobých skúseností,*
4. *figúry a pozadia - neschopnosti oddeliť figúru od pozadia,*
5. *analogizácie - využitiu analogických skúseností,*
6. *tendencie k priemeru - pripisovaniu skôr strednej, priemernej vlastnosti,*
7. *sympatie a antipatie,*
8. *rigidity myslenia - neschopnosti a neochoty zmeniť zaužívaný názor,*
9. *neschopnosti empatie - neschopnosti vcítiť sa do situácie hodnotenej učiteľky,*
10. *vplyvu vlastnej povahy,*
11. *bezprostredného psychického stavu seba aj hodnotenej učiteľky - vplyvu nálady.*

Je vykonávanie hospitačnej činnosti naozaj také dôležité? Z odborného hľadiska je odpoveď jednoznačná: **áno**.

Učiteľia potrebujú mať istotu, že ich pedagogická práca je akceptovaná riaditeľkou aj ostatnými kolegami. Hospitačná činnosť je prostriedkom motivácie (najmä pozitívne hodnotenie uspokojuje prirodzenú ľudskú potrebu uznania a ocenenia).

Hospitačná činnosť je významným prostriedkom rozvíjania odborných pedagogických spôsobilostí a zručností učiteľa.

Zistenia z hospitačnej činnosti napomáhajú aj diferencovanému finančnému hodnoteniu učiteľov.

Indikátory kvality učenia a kvality plánovania (programovania) výchovno-vzdelávacej činnosti vypovedajú o kvalite profesijných kompetencií učiteľa, najmä o kvalite jeho:

- odborných kompetencií (poznatie teórie predškolskej výchovy),
- psychodidaktických kompetencií (vytváranie priaznivej atmosféry počas výchovno-vzdelávacej činnosti, odborné riadenie učenia sa detí atď.),
- komunikatívnych kompetencií (vo vzťahu k deťom, kolegom, rodičom atď.),
- organizačných kompetencií (plánovanie/projektovanie vlastnej pedagogickej činnosti, systematickosť práce atď.),
- diagnostických a intervenčných kompetencií (dôsledné poznanie štádií vývinu dieťaťa a rozvojových potencialít (možností) detí, schopnosť voliť najúčinnšie stratégie „šité na mieru pre každé dieťa individuálne“ atď.),
- poradenských kompetencií (najmä vo vzťahu k rodičom, ale aj kolegom),
- sebareflexívnych kompetencií (umožňujú zamýšľať sa nad vlastnou pedagogickou činnosťou, nachádzať a uplatňovať zmeny v postupoch, prístupoch atď.).

Hospitácie treba vnímať ako **najefektívnejší spôsob hodnotenia kvality práce učiteľov**.

Pozitívne i negatívne zistenia by riaditeľka mala systematicky využívať pri metodickom usmerňovaní učiteľiek, ale i v komplexnom riadení materskej školy v záujme skvalitnenia výchovno-vzdelávacej činnosti i celého jej fungovania.

V dobrých (efektívnych) školách je frekvencia hospitačnej činnosti riaditeľky častejšia, ako v školách menej dobrých.

Významné postavenie v hospitačnej činnosti majú aj **vzájomné hospitácie učiteľov**. Sú významným nástrojom zvyšovania účinnosti pedagogickej práce a zlepšovania/zvyšovania kvality konkrétnej školy.

Použitá literatúra

- BAĎURÍKOVÁ, Z.: 2004. Hospitácie v materskej škole. In Predškolská výchova, roč. LVIII, č. 6, s. 16–2
- BAĎURÍKOVÁ, Z.: 2006. Kvalita materskej školy a možnosti jej posudzovania. In Predškolská výchova, roč. LX, č. 5, s. 1–12
- BEČVÁŘOVÁ, Z.: 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha : Portál. 154 s. ISBN 80-7178-537-7
- BOUROVÁ, M.: 2003. Evaluace a hodnocení v mateřské škole. Nový Bidžov : ATRE. 98 s
- Evaluating early years education report of the SICI workshop held in Belfast, NORTHERN Ireland 27 and 28 september 2004, [online] [cit 2004] Dostupné na WWW: <<http://www.sici.org.uk/workshops/Eval%20Early%20Years%20Ed%20Workshop,%20Belfast,%20Sept%202004.pdf>>
- HAJDÚKOVÁ, V.: 2007. Komplexné riadenie kvality materskej školy : doktorská dizertácia. Školiteľ Š. Švec. Bratislava : Katedra pedagogiky Filozofickém fakulty UK. 192 s. + 21 príloh
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- NEZVALOVÁ, D.: 2002. Pedagogická evaluace ve škole. In Učitel'ské listy, č. 4 2001-2002, Příloha pro ředitele s. I-IV
- RYS, S.: 1975. Hospitace v pedagogické praxi. Praha : SPN 143 s.
- Správa o řízení školství v Evropě. Ústav pro informace ve vzdělávání Praha, 1997
- SLAVÍK, J.: 1999. Hodnocení v současné škole. Praha : Portál. 192 s. ISBN 80-7178-262-9
- SLAVÍK, J.: 2003. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. In Pedagogika. roč. LIII-2003, č. 1/2003
- ŠVEC, Š.: 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. 2. rozšírené vydanie, Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8
- UHEREKOVÁ, M.: 2000. Metodický sprievodca školského inšpektora 2000. Bratislava : Štátna školská inšpekcia Bratislava, 74 s.
- Zákonom č 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.

AUTOEVALVÁCIA

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

Autoevalvácia predstavuje **plánovité, systematické skúmanie určitých pedagogických javov podľa vopred prijatých a uznávaných kritérií a vytýčených cieľov, ktoré si vypracuje riaditeľka materskej školy, resp. vedúci pedagogickí zamestnanci materskej školy.**

Sebaevalvácia – seba vyhodnocovanie – autoevalvácia je podstatou overovania, zlepšovania a aj zvyšovania kvality.

Autoevalvácia nie je totožná s externou evalváciou vykonávanou Štátnou školskou inšpekciou, ale v podstate zahŕňa tie isté oblasti ako externá evalvácia. Každého **evalvátora – hodnotiteľa** (interného aj externého) **zaujíma realizovaný vzdelávací program, procesy výchovy a vzdelávania a ich výsledky, ciele, podmienky (alebo zdroje) a riadenie.**

Oblasti autoevalvácie majú byť dopredu určené. Na autoevalváciu sa nazerá ako na **základný prvok efektívneho plánovaného rozvoja.** Autoevalvácia umožňuje **autoreguláciu materskej školy** (ďalej len MŠ). Na dobrý výsledok autoevalvácie má výrazný vplyv **klíma, v ktorej sa autoevalvácia realizuje.** Ak sa autoevalvácia neuskutočňuje v klíme dôvery, spolupráce a otvorenej komunikácie, jej efektivita je veľmi nízka, je len formálna.

Autoevalvácia v MŠ je systematickým zberom, triedením a hodnotením získaných údajov, informácií podľa určitých kritérií. Podľa Nezvalovej (2002) je autoevalvácia charakterizovaná týmito znakmi:

- „cieľ je jasný,
- zameriava sa na priority,
- je ekonomická,
- je obsahovo citlivá,
- z jednotlivých častí vytvára celok,
- je flexibilná,
- poskytuje viac návod ako to robiť, ako čo robiť,
- poskytuje slobodu pri zavádzaní zmien,
- poskytuje nástroje na prácu,
- je aktívne orientovaná,
- vedie ku zlepšeniu jednotlivca a školy“.

V MŠ sa autoevalvácia uskutočňuje väčšinou **1x za školský rok**, aj keď niektoré oblasti (napr.: priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania) sa evalvujú (hodnotia) spravidla **2x za školský rok.**

Pravidelné sebavyhodnocovanie umožňuje MŠ zistiť dynamiku jej vývoja, ako a v čom sa mení v čase (v čom je lepšia ako pred rokom, dvoma, tromi rokmi a v čom je horšia, v čom sú jej nedostatky).

Autoevalvácia umožňuje MŠ identifikovať jej silné i slabé stránky, diagnostikovať, čo treba v MŠ zlepšiť, určiť hlavné priority a naplánovať si činnosti potrebné na zlepšenie/zvýšenie kvality MŠ.

Autoevalvácia sa nedá jednoznačne popísať. **Neexistuje jediná správna metóda alebo postup.**

Nástroje autoevalvácie – sú to konkrétne metódy, formy a prostriedky slúžiace na objektívne zisťovanie kvality. Patria k nim:

- pozorovanie,
- brainstorming,
- anketa,
- dotazník,
- rozhovor,
- obsahová analýza dokumentácie MŠ,
- metaanalýza,
- ankety,
- diskusie,
- projektové metódy,
- analýza produktov detských činností, pracovné listy,
- sociometrické metódy,
- hospitácie.

V procese autoevalvácie môžeme identifikovať tieto **fázy** (jednotlivé fázy treba chápať skôr v teoretickej rovine, lebo v praxi neexistujú jedna bez druhej izolovane, ale sa vzájomne prelínajú).

1. MOTIVAČNÁ

Je spojená s časom, keď vzniká potreba vykonávať autoevalváciu, riaditeľ „získava spojencov“ na jej realizáciu a prijatie. Bez presvedčenia o jej potrebe sa nedá vykonávať.

2. PRÍPRAVNÁ

Zahŕňa tvorbu plánu autoevalvácie (vrátane cieľov autoevalvácie), určujú sa pravidlá, upresňuje sa poňatie faktorov najvýraznejšie ovplyvňujúcich kvalitu MŠ; pre túto fázu je typický myšlienkový chaos, hľadanie, diskusie, dohadovanie, hľadanie informácií, externých odborníkov (poradcov).

3. REALIZAČNÁ

Konkretizujú sa doterajšie zistenia, určujú sa konkrétne postupy, plán sa priebežne aktualizuje a upravuje, dokončený je výber faktorov najvýraznejšie ovplyvňujúcich kvalitu MŠ.

4. EVALVAČNÁ

Získavajú a vyhodnocujú sa údaje, informácie, na základe nich sa spracúva evalvačná správa.

5. KOREKTÍVNA

Uzatvára sa celý proces autoevalvácie, nastáva proces inovácií, zmien, korektúr (napr. predchádzajúcich vzdelávacích cieľov, obsahu vzdelávania, metód a foriem výchovno-vzdelávacej činnosti, organizačnej štruktúry MŠ).

Poznámka: Spracované podľa: Řízení kvality, Praha 1999

Pri autoevalvácii by sa materské školy mali zamerať na:

- **hodnotenie** školského vzdelávacieho programu,
- **hodnotenie** stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti,
- **hodnotenie** výsledkov výchovy a vzdelávania,
- **hodnotenie** podmienok výchovy a vzdelávania (vrátane klímy a kultúry MŠ, spolupráce MŠ s rodinou a inými inštitúciami),
- **hodnotenie** kvality riadenia.

Pri **hodnotení školského vzdelávacieho programu** sa zameriavame predovšetkým na to, či:

- je školský vzdelávací program vypracovaný **v súlade** so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- **ciele výchovy a vzdelávania** vymedzené v školskom vzdelávacom programe sú stanovené v súlade s cieľmi a princípmi výchovy vzdelávania ustanovenými v školskom zákone,
- sú **ciele výchovy a vzdelávania** rozpracované na konkrétne podmienky, či korešpondujú so všeobecným poslaním materskej školy ako inštitúcie a či sú vzájomne prepojené a reálne,
- či **zameranie MŠ** zodpovedá očakávaniam a potrebám detí a ich rodičov (ako zákazníkov materskej školy),
- či **školský vzdelávací program dostatočne akceptuje všetky deti navštevujúce MŠ** – teda či okrem bežnej populácie detí, rešpektuje, napr. aj deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, deti nadané, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti s odloženou školskou dochádzkou atď.

Zvýšenú pozornosť venujeme hodnoteniu učebných osnov školského vzdelávacieho programu. Zisťujeme, či:

- sú **vypracované minimálne v rozsahu vzdelávacích štandardov** Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- obsahujú aj **rozširujúcu vzdelávaciu ponuku**, a či rozšírená vzdelávacia ponuka rešpektuje podmienky materskej školy a či deti nepreťažuje,
- nie sú predimenzované (príliš rozsiahle, podrobné),
- jednotlivé obsahové celky/projekty na seba nadväzujú, tvoria spolu kompaktný celok, aké sú vzájomné vzťahy medzi nimi,
- sú v nich naplánované vhodné stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti a učebné zdroje,
- je predpokladané trvanie jednotlivých obsahových celkov/projektov primerané ich obsahu,
- sa rešpektujú osobitosti učenia sa v predškolskom veku ako aj štýly učenia sa jednotlivých detí.

Odporúčanými metódami hodnotenia školského vzdelávacieho programu sú: rozhovory, ankety, dotazníky, projektové metódy, diskusie, analýza pedagogickej dokumentácie, analýza produktov detských činností (portfólia detí), pedagogické pozorovanie – hospitácie atď.

Pri **hodnotení stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti** sa zameriavame na to, či sa:

- pri plnení učebných osnov používajú **vhodné stratégie učenia**,
- pri plnení učebných osnov používajú **primerané metódy** (teda také, ktoré rovnomerne rozvíjajú jednotlivé poznávacie procesy – vnímanie, pamäť, myslenie, reč, pozornosť, predstavy, fantáziu, prostredníctvom ktorých sa deťom sprostredkujú plnohodnotné informácie pútavou, citovo pôsobivou formou; ktoré umožňujú deťom podieľať sa na vlastnom osobnostnom rozvoji; ktoré deti nepreťažujú; prostredníctvom ktorých učiteľ efektívne dosahuje stanovené ciele atď.),
- rešpektuje **osobné tempo detí**,
- prihliada na **typ temperamentu a prevažujúci druh inteligencie detí**.

Odporúčanými metódami hodnotenia stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti sú: pedagogické pozorovanie – hospitácie, analýza plánovania (programovania) výchovno-vzdelávacej činnosti, analýza učebných osnov školského vzdelávacieho programu, analýza produktov detských činností (portfólia detí), analýza pracovných listov a pracovných zošitov, rozhovory, diskusie, autoevalvačné dotazníky pre učiteľov atď.

Pri hodnotení výsledkov výchovy a vzdelávania využívame najmä pedagogické hospitácie, ale aj rozhovory, diskusie, pracovné porady, zasadnutia metodického združenia. Osobitnú pozornosť je potrebné venovať **sebahodnoteniu učiteľov**.

Podmienky výchovy a vzdelávania (vrátane klímy a kultúry MŠ, spolupráce MŠ s rodinou a inými inštitúciami) môžu hodnotiť riaditeľky, učiteľky, nepedagogickí zamestnanci, ale aj napr. rodičia. Využívať sa pri tom môžu viaceré metódy a nástroje – dotazníky, ankety, rozhovory, diskusie, sociometrické metódy atď.

Pri hodnotení kvality riadenia ide vlastne o proces autoevalvácie riaditeľa, v ktorom sa zameriava na to, ako kvalitne riadi plnenie koncepčných zámerov a cieľov školy, ako riadi a usmerňuje výchovno-vzdelávaciu činnosť, ako kvalitne riadi ľudí (pedagogických aj nepedagogických zamestnancov – či je kolektív stabilizovaný), ako riadi materiálne a finančné zdroje a ako zabezpečuje informačný systém. v procese hodnotenia kvality riadenia majú ale významné miesto aj zamestnanci školy. Riaditeľ môže využiť, napr. dotazník na zistenie názorov jednotlivých kategórií zamestnancov materskej školy (pedagogických, odborných, nepedagogických) na kvalitu jeho riadenia, na kvalitu klímy a kultúry školy, ako aj na spoluprácu materskej školy, napr. s rodičmi, základnou školou, zriaďovateľom.

Použitá literatúra

- BAĎURÍKOVÁ, Z.: 2006. Kvalita materskej školy a možnosti jej posudzovania. In Predškolská výchova, roč. LX, č. 5, s. 1–12
- BEČVÁŘOVÁ, Z.: 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha : Portál. 154 s. ISBN 80-7178-537-7
- HAJDÚKOVÁ, V.: 2007. Komplexné riadenie kvality materskej školy : doktorská dizertácia. Školiteľ Š. Švec. Bratislava : Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UK. 192 s. + 21 príloh
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- HANDZELOVÁ, J.: 2006. Autoevalvácia škôl. In Pedagogické rozhľady, roč. 15, č. 2/2006, s. 21-23, ISSN 1335 – 0404
- NEZVALOVÁ, D.: 2002. Pedagogická evaluace ve škole. In Učitel'ské listy, č. 4 2001–2002, Příloha pro ředitele s. I–IV
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kolektiv: 2004. Organizácia a manažment školstva Terminologický slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 419 s. ISBN 80-10-00022-1
- PAVLOV, I.: 1999. K otázke autoevalvácie kvality školy. In Systém kvality vzdelávania, príspevky z vedeckej konferencie Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania, Budmerice 3.–4. mája 1999, s. 39–48
- PRŮCHA, J. 1996. Pedagogická evaluace. Brno : Masarykova univerzita. 166 s.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: 2003. Pedagogický slovník. Praha : Portál 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- RÝDL, K.: 2001. Evaluace v zahraničí – dilema mezi důvěrou a kontrolou. In Učitel'ské listy ročník 2000/2001, č. 10, s. 6–7
- ŠVEC, Š.: 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. 2. rozšírené vydanie, Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8
- TUREK, I.: 2004. Inovácie v pedagogike Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 358 s. ISBN. 80-8052-188-3
- ZELINA, M.: 2006. Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy. Bratislava : OG – Vydavateľstvo Poľana, spol. s r. o. 148 s. ISBN 80-89192-29-7

EXTERNÁ EVALVÁCIA

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

Externé hodnotenie, zisťovanie, alebo meranie kvality, inšpekcia, alebo iné pomenovanie kontrolnej činnosti, ktoré sa realizuje ako štátna objednávka sa dnes považuje za neoddeliteľnú súčasť školských systémov vo väčšine krajín. Objektívna, nezávislá školská inšpekcia má pre zdravý vzdelávací systém svoj význam.

Inšpekcia by mala nadväzovať na autoevalváciu škôl. Zodpovednosť za výsledky výchovy a vzdelávania nenesie školská inšpekcia, resp. konkrétny školský inšpektor, lebo školská inšpekcia nie je tým, kto poskytuje vzdelávacie služby. Táto zodpovednosť je v plnej miere na škole a na jej zodpovedných zamestnancoch. Skúsenosti ukazujú, že čím je väčšia autonómia škôl, tým väčšia je potreba externého dohľadu.

Inšpekcia musí mať vytvorený obraz o celkovom dianí v školách a školských zariadeniach, vedieť čo funguje, poukázať na miesta, v ktorých je potrebné zlepšenie. Každá krajina si vytvára taký systém zaistenia kvality, ktorý vyhovuje jej sociálnej, kultúrnej, vzdelávacej a politickej praxi a kontextu.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov vymedzuje právne postavenie a činnosť Štátnej školskej inšpekcie, ktorá je v súlade s týmto zákonom **orgánom štátnej správy v školstve**, plniacim funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok vrátane praktického vyučovania v školách a školských zariadeniach, v strediskách praktického vyučovania, na pracoviskách praktického vyučovania, v strediskách odbornej praxe a vo vzdelávacích ustanovizniach. v tejto oblasti vybavuje aj sťažnosti podnety a petície.

Školskú inšpekciu vykonáva Štátna školská inšpekcia prostredníctvom poverených školských inšpektorov. Štátna školská inšpekcia je rozpočtovou organizáciou so sídlom v Bratislave zapojenou finančnými vzťahmi na rozpočet ministerstva školstva. Jej organizačnými súčasťami sú školské inšpekčné centrá.

Je vo svojej činnosti nezávislá, riadi sa zákonmi a inými všeobecne záväznými právnymi predpismi. Riadi ju hlavný školský inšpektor, ktorého vymenúva a odvoláva minister školstva na päťročné funkčné obdobie.

Hlavný školský inšpektor predkladá ministrovi plán inšpekčnej činnosti na príslušný školský rok a správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach za prí-

slušný školský rok na základe inšpekčných zistení a ďalších zistení. Ministerstvu predkladá návrhy na vyradenie školy a školského zariadenia zo siete pri zistení závažných nedostatkov vo výchovno-vzdelávacom procese po predchádzajúcom prerokovaní so zriaďovateľom a návrhy na zmeny v sieti pri zistení závažných nedostatkov vo výchovno-vzdelávacom procese po predchádzajúcom prerokovaní so zriaďovateľom. Hlavný školský inšpektor pri zistení závažných nedostatkov predkladá zriaďovateľovi návrh na odvolanie riaditeľa. Na základe tohto návrhu je zriaďovateľ povinný riaditeľa odvolať (§ 3 ods. 7 písm. e) zákona č. 596/2003 Z. z.).

V neposlednom rade hlavný školský inšpektor vytvára podmienky na spoluprácu školských inšpektorov so zriaďovateľmi a ako vedúci služobného úradu zodpovedá za dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov a za riadne hospodárenie s majetkom v správe Štátnej školskej inšpekcie.

Poverenie na výkon školskej inšpekcie vydáva hlavný školský inšpektor aj riaditeľ školského inšpekčného centra.

Školskú inšpekciu predmetov náboženstvo a náboženská výchova vykonávajú školskí inšpektori na základe poverenia hlavného školského inšpektora alebo riaditeľa školského inšpekčného centra a osoby na základe poverenia príslušnej cirkvi alebo náboženskej spoločnosti podľa ich vnútorných predpisov.

Školskú inšpekciu nad odbornou zložkou prípravy v stredných zdravotníckych školách vykonáva Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky.

Školskí inšpektori sú pri výkone školskej inšpekcie oprávnení najmä vstupovať do priestorov kontrolovaných subjektov,⁷ kontrolovať výchovno-vzdelávaciu činnosť, nazerať do dokumentácie škôl a školských zariadení, vyžadovať od orgánov štátnej správy v školstve informácie a písomné podklady potrebné na plnenie svojich úloh. Na činnosť školských inšpektorov podľa tohto zákona a na ich oprávnenia a povinnosti pri vykonávaní školskej inšpekcie sa primerane vzťahujú osobitné predpisy (zákon č. 10/1996 Z. z. o kontrole v štátnej správe v znení neskorších predpisov, zákon č. 152/1998 Z. z. o sťažnostiach a zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení zákona č. 650/2005 Z. z., podľa ktorého sa školskí inšpektori pri výkone kontrolnej činnosti považujú **za verejných činiteľov a chránené osoby**).

Podľa závažnosti zistených nedostatkov v súlade s § 13 ods. 7 uvedeného zákona č. 596/2003 Z. z. školská inšpekcia uplatňuje tieto opatrenia:

- odporúčanie,
- upozornenie,
- prijatie opatrení zo strany kontrolovaného subjektu,
- uloženie opatrení,
- nariadenie komisionálneho preskúšania pri zistení nedostatkov v klasifikácii,
- uloženie záväzných pokynov na odstránenie zistených nedostatkov,
- zastavenie alebo zrušenie rozhodnutia riaditeľa vydaného v rozpore so všeobecne záväzným právnym predpisom okrem rozhodovania riaditeľa školy podľa osobitného predpisu,
- uloženie sankcií podľa § 37a ods. 2 a 3.

Štátna školská inšpekcia pri výkone školskej inšpekcie v školách (aj v materských školách) v súlade s § 13 ods. 13 zákona č. 596/2003 Z. z.:

- kontroluje súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom, s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona,
- monitoruje a hodnotí kvalitu výchovy a vzdelávania.

7 Štátna školská inšpekcia vykonáva školskú inšpekciu vo všetkých školách a školských zariadeniach, ktoré sú zaradené v sieti škôl a školských zariadení **bez ohľadu na ich zriaďovateľa**. Má teda tie isté kompetencie vo vzťahu ku štátnym a verejným, ako aj ku súkromným a cirkevným školám a školským zariadeniam.

Podrobnosti o organizácii školskej inšpekcie, o plnení úloh, postup a spôsob jej vykonávania ustanovuje vyhláška MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii.

Vyhláška o školskej inšpekcii upravuje, že školská inšpekcia sa vykonáva ako informatívna, komplexná, tematická a následná. V § 8 ods. 1 a 2 vyhlášky sa upravuje uplatňovanie opatrení. **Odporúčanie** sa uplatňuje vtedy, ak sa požaduje odstránenie nedostatkov, ktoré nevznikli porušením všeobecne záväzného právneho predpisu, vnútorného predpisu či rozhodnutia; **upozornenie** sa uplatňuje vtedy, ak je potrebné upozorniť príslušné orgány na porušenie právnych predpisov, ktorých riešenie patrí do pôsobnosti týchto orgánov; **uloženie kontrolovanému subjektu prijať opatrenia** sa uplatňuje vtedy, ak je predpoklad, odstránenia nedostatkov zistených školskou inšpekciou; **uloženie opatrenia školskou inšpekciou** sa uplatňuje vtedy, ak je predpoklad, že by kontrolovaný subjekt neprijal adekvátne opatrenia na odstránenie nedostatkov zistených školskou inšpekciou. Ostatné opatrenia sa uplatňujú v závislosti od závažnosti konkrétnych zistení.

Štátna školská inšpekcia podáva na požiadanie **stanoviská a informácie iným orgánom štátnej správy v školstve vo veciach výchovy a vzdelávania**. Zovšeobecňuje skúsenosti a poznatky z uplatňovania metód a foriem riadenia a výchovno-vzdelávacej činnosti, pri výkone školskej inšpekcie na pracovných poradách a seminároch vedúcich pedagogických zamestnancov.

Vyhláška o školskej inšpekcii upravuje aj používanie metód, foriem a prostriedkov inšpekčnej činnosti.

V súlade so svojím štatútom sa Štátna školská inšpekcia podieľa na tvorbe právnych predpisov súvisiacich s činnosťou škôl a školských zariadení a na tvorbe, príp. pripomienkovaní pedagogickej dokumentácie; spolupracuje so Štátnym pedagogickým ústavom, Štátnym inštitútom odborného vzdelávania a s Metodicko-pedagogickým centrom a jeho regionálnymi pracoviskami pri poskytovaní odborného-metodickej pomoci riaditeľom škôl a školských zariadení a pri ich ďalšom vzdelávaní.

Vykonávanie školskej inšpekcie v školách a školských zariadeniach zaradených v sieti škôl a školských zariadení, ktorú spravuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, nijakým spôsobom neovplyvňuje to, či ide o štátne, verejné, súkromné alebo cirkevné školy a školské zariadenia, ani to, či je v nich vyučovacím/výchovným jazykom slovenský alebo jazyk národnostných menšín.

Spôsobilosť školských inšpektorov vstupovať do výchovno-vzdelávacieho procesu v školách a školských zariadeniach upravuje § 13 zákona č. 596/2003 Z. z. v súlade s § 13a ods. 2 tohto zákona: „školským inšpektorom môže byť ten, kto spĺňa kvalifikačné požiadavky vysokoškolského vzdelania pre príslušný druh, typ a stupeň školy alebo školského zariadenia, má osem rokov pedagogickej praxe v škole alebo v školskom zariadení, absolvoval I. kvalifikačnú skúšku alebo jej náhradu a pôsobil minimálne tri roky v riadiacej funkcii v školstve alebo v pracovnom zaradení metodika alebo v pracovnom zaradení školského inšpektora, alebo absolvoval II. kvalifikačnú skúšku alebo jej náhradu. v súlade s dikciou § 13a ods. 3 tohto zákona musí byť školský inšpektor spôsobilý používať slovenský jazyk v úradnom styku, ovládať jazyk príslušnej národnostnej menšiny v súvislosti s náplňou pracovnej činnosti, mať osobnostné a morálne predpoklady a predpoklady odbornej inšpekčnej práce“.

Úlohy vyplývajúce pre Štátnu školskú inšpekciu z platnej legislatívy, kladú vysoké nároky na prácu každého školského inšpektora. Profesionalita školského inšpektora závisí nielen od jeho odborných kvalít, ale aj od jeho **ľudského etosu**.

Dôkladná znalosť metód pedagogického skúmania – pozorovania, rozhovoru (štruktúrovaného, neštruktúrovaného, pološtruktúrovaného), škálovania, dotazníkovej metódy, obsahovej analýzy textu, sociometrickej metódy a experimentu umožňuje školským inšpektorom realizovať kvalitné diagnostikovanie, identifikovanie, charakterizovanie, kontrolovanie a hodnotenie (evalvovanie) kvality výchovy a vzdelávania. Získané údaje a informácie spracúvajú, vyhodnocujú a interpretujú. Ku konečnej interpretácii dochádzajú inšpektori na základe komparácie reálneho stavu so stavom požadovaným.

Druhy školskej inšpekcie v materskej škole

Ako je uvedené v predchádzajúcom texte, školská inšpekcia sa vykonáva ako **informatívna, tematická, komplexná a následná**. Každý druh inšpekcie má svoje špecifiká. Všetky druhy inšpekcií sa vykonávajú na základe metodík, schválených hlavným školským inšpektorom. Informácie o jednotlivých druhoch inšpekcií majú všeobecnú platnosť, ale pre potreby tejto príručky hovoríme o jednotlivých druhoch inšpekcií s ohľadom na ich vykonávanie v materských školách.

Informatívnu inšpekciu sa získavajú informácie týkajúce sa najmä koncepcie, zamerania, orientácie a fungovania materskej školy ako aj informácie o používaní progresívnych metód a foriem práce a netradičných alebo špecifických spôsobov alebo prístupov k výchovno-vzdelávacej činnosti; o aktuálnych (alebo pretrvávajúcich) problémoch; o personálnom obsadení; dôvodoch návrhu na vyradenie materskej školy zo siete škôl a školských zariadení ministerstva školstva, o mikroklimáte školského prostredia.

Tematickou inšpekciu sa plošne sleduje a hodnotí aktuálna alebo špecifická problematika, zisťuje sa ňou aktuálny stav v určitých pedagogických oblastiach.

Plánuje sa po dohode a prerokovaní jej obsahu s navrhovateľmi (sekciami ministerstva školstva, Štátnym pedagogickým ústavom, zriaďovateľmi, alebo inými subjektmi). Pri plánovaní sa stanovuje vzorka škôl a jednotná metodika. Súčasťou vzorky škôl sú školy verejné, štátne, súkromné aj cirkevné, rovnomerne sa vyberajú školy v mestských a vidieckych sídlach. Pokiaľ to vyplýva z predmetu inšpekčnej činnosti pri výbere škôl sa prihliada aj na vyučovací jazyk.

Komplexnou inšpekciu sa získava celkový pohľad na kvalitu a úroveň výchovy a vzdelávania, na kvalitu podmienok a riadenia materskej školy. Komplexná inšpekcia má charakter periodickej inšpekčnej činnosti (v zmysle platnej legislatívy⁸ sa v každej škole a školskom zariadení vykonáva spravidla raz za 5 rokov). Jej vykonávanie plánujú všetky školské inšpekčné centrá v Slovenskej republike v spolupráci s úsekom inšpekčnej činnosti. Výnimočne sa vykonáva komplexná inšpekcia aj na podnet iných subjektov (prevažne zriaďovateľov škôl a školských zariadení, príp. ministerstva školstva).

Následná inšpekcia má špecifické poslanie. Jej cieľom je kontrola plnenia opatrení, ktoré buď uložila školská inšpekcia alebo prijal riaditeľ kontrolovaného subjektu s cieľom odstrániť zistené nedostatky a zvýšiť kvalitu výchovy a vzdelávania. Ukazovateľom zvýšenia kvality a odstránenia zistených nedostatkov je akceptácia odporúčaní a splnenie opatrení uložených školskou inšpekciou alebo prijatých riaditeľom k nedostatkom v oblasti legislatívy.

Pre úplnosť informácií ešte dodávame, že príprava, priebeh a spracovanie inšpekčných zistení sú rovnaké vo všetkých materských školách bez ohľadu na zriaďovateľa (obec, mesto, krajský školský úrad, cirkev alebo náboženská spoločnosť, súkromná či právnická osoba). Pri výkone ktoréhokoľvek druhu inšpekcie najmä v cirkevných a súkromných materských školách sa prihliada na to, že na ich činnosť sa vzťahujú niektoré špecifiká dané platnou legislatívou.

Každý uvedený druh inšpekcie je ukončený po prerokovaní a podpísaní správy vedúcou inšpekčnej skupiny a riaditeľkou kontrolovanej školy. Toto sa v zmysle platnej legislatívy musí vykonať najneskôr do 21 dní od skončenia inšpekčného výkonu v konkrétnej škole.

Metódy a prostriedky výkonu školskej inšpekcie v materskej škole

Predmetom inšpekčnej činnosti v materských školách (ako aj vo všetkých ostatných školách a školských zariadeniach) je predovšetkým zistenie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania. Záujem školskej inšpekcie sa orientuje na všetky faktory spojené s činnosťou školy ako celku vzhľa-

8 § 4 ods. 2 vyhlášky MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii

dom na to, že kvalitu školy vytvára celý komplex komponentov, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a podmieňujú.

V súlade s § 4 vyhlášky MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii sa Školská inšpekcia vykonáva najmä :

1. „pozorovaním, analýzou a syntézou, komparáciou, prieskumom, rozhovorom, dotazníkovou metódou, rozborom pedagogickej dokumentácie a výsledkov žiackej činnosti,
2. konzultáciou, hospitáciou, písomnou previerkou, prehliadkou objektov, účasťou na poradách vedúcich zamestnancov kontrolovaného subjektu, účasťou na zasadnutí poradných orgánov riaditeľa školy alebo školského zariadenia, účasťou na súťažiach a prehliadkach žiackej tvorivosti,
3. inšpekčným testom, dotazníkom, anketou,
4. technickými prostriedkami“.

Použitie niektorých z uvedených metód a postupov už pred samotným výkonom inšpekčnej činnosti umožňuje školským inšpektorom vytvoriť si určitú predstavu o fungovaní školy a stanoviť si pracovné hypotézy, ktoré členovia inšpekčnej skupiny počas priameho inšpekčného výkonu overujú. Hypotézy sa potvrdia, alebo na základe údajov získaných priamo v materskej škole vyvrátia. Spoľahlivosť (reliabilita) získaných údajov závisí od vzorky, na ktorej sa konkrétny jav skúma (počet tried, detí, učiteliek). Výraznú úlohu v tomto procese zohráva to, či je zvolená metóda presná (validná), či sa ňou zisťuje naozaj to, čo bolo plánované.

Efektívnosť práce každého školského inšpektora je ovplyvnená variabilitou, validnosťou a reliabilitou zvolených metód použitých tak pred, v priebehu inšpekčného výkonu, ako aj pri spracovávaní výstupného inšpekčného materiálu.

Použitá literatúra

- HAJDÚKOVA, V.: 2007. Komplexné riadenie kvality materskej školy : doktorská dizertácia. Školiteľ Š. Švec. Bratislava : Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UK. 192 s. + 21 príloh
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008.
ISBN 978-80-8052-324-4
- UHEREKOVÁ, M.: 2000. Metodický sprievodca školského inšpektora 2000. Bratislava : Štátna školská inšpekcia Bratislava, 74 s.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 10/1996 Z. z. o kontrole v štátnej správe v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 152/1998 Z. z. o sťažnostiach a zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení zákona č. 650/2005 Z. z., podľa ktorého sa školskí inšpektori pri výkone kontrolnej činnosti považujú za verejných činiteľov a chránené osoby
- Vyhláška MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii

PROSTREDIE MATERSKEJ ŠKOLY

spracovala: VLASTA GMITROVÁ

Prostredie školy v súčasnosti je charakterizované ako edukačné prostredie školy (Průcha, 2002) z hľadiska jeho využitia vo výchovno-vzdelávacej činnosti aktérmi: dieťaťom a učiteľom a z hľadiska jeho vplyvu na aktérov: dieťa a učiteľa vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Edukačným prostredím školy sa označuje:

- **vonkajšie prostredie školy** (okolie školy so všetkými jeho charakteristikami),
- **vnútorné prostredie školy** (fyzikálne a psychosociálne).

Fyzikálne prostredie je vymedzené ergonomickými parametrami (priestorové možnosti školy, nábytok a vybavenie, osvetlenie a farebnosť priestorov školy a pod.), ktoré majú spĺňať konkrétne požiadavky funkčnosti, bezpečnosti, hygienickej nezávadnosti, variabilnosti a estetickej. *Psychosociálne prostredie* je determinované trvalejšími alebo krátkodobejšími sociálnymi vzťahmi (klíma a atmosféra výchovno-vzdelávacej činnosti).

Prostredie materskej školy (ďalej MŠ), ako jeden z vonkajších výchovných faktorov, významne ovplyvňuje *formovanie osobnosti dieťaťa*. Tvorivé, podnetné prostredie v MŠ vytvára priestor (*interakčné vzťahy*) pre dieťa a učiteľa (*aktéri*) na zvládanie rôznorodých požiadaviek (*podnetov*) prostredníctvom rozličných činností (*hrové činnosti, pracovné činnosti, učenie*) v súlade s potrebami, možnosťami a individuálnymi spôsobilosťami dieťaťa.

Prostredie MŠ ponímame ako edukačný priestor, v ktorom prebieha interakcia a komunikácia dieťaťa s prostredím.

- *v rovine sociálnej* (deti, učitelia, rodičia, zamestnanci školy, tradície školy, udalosti v škole, organizácia dňa a života v škole),
- *v rovine fyzikálnej* (usporiadanie a vybavenie interiéru a exteriéru školy a tried, hračky a učebné pomôcky a pod.).

V kvalitnom edukačnom prostredí MŠ (sociálnom a fyzikálnom) sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v priebehu celého dňa, preto sú na kvalitu edukačného prostredia kladené konkrétne požiadavky, zamerané na rozvoj osobností dieťaťa.

Kvalitné psychosociálne prostredie MŠ ako edukačné prostredie má zabezpečiť:

- rešpektovanie hrového obdobia v živote dieťaťa,
- rozvoj a obhajobu princípov predškolskej pedagogiky v prospech dieťaťa,
- dodržiavanie práv dieťaťa,
- vytváranie vhodného protitlaku voči neprimeraným a prehnaným nárokom na dieťa zo strany rodičov a iných činiteľov a prostredí,

- formulovanie jasných a zrozumiteľných, splniteľných pravidiel pred dieťaťom,
- v správaní a konaní, v organizácii života materskej školy, skupiny, v konkrétnych činnostiach v priebehu dňa,
- dodržiavanie dohodnutých pravidiel všetkými zúčastnenými (deti, učitelia, rodičia, zamestnanci školy),
- pozitívne, spoločenské primerané správanie a konanie všetkých zúčastnených ako vzor napodobňovania pre dieťa,
- pozorovanie činnosti dospelých a udalosti v podmienkach MŠ a v jej blízkom okolí,
- ústretovosť k primeraným požiadavkám dieťaťa (podpora samostatnosti, obdobie vzdoru, obdobie osamostatňovania sa „ja sám“ a pod.),
- starostlivosť o sebaúctu dieťaťa a nepoškodzovanie sebaúcty dieťaťa (napr. zľahčujúcimi výrokmi),
- častý smiech detí v triede a prejavy humoru u učiteľa na podporovanie tvorivosti dieťaťa (Beana, 1995),
- rešpektovanie „tvorivého neporiadku“ v triede, (Beana, 1995)
- hodnotenie dieťaťa orientované na pokrok v činnostiach dieťaťa,
- tvorivú atmosféru a klímu vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Kvalitné fyzikálne (ergonomické) prostredie ako edukačné prostredie má zabezpečiť tvorivé edukačné a hrové prostredie:

- v interiéri MŠ,
- v exteriéri MŠ.

INTERIÉR MŠ – TRIEDA (HERŇA) AKO EDUKAČNÉ PROSTREDIE

V edukačnom prostredí *triedy* je vhodné vymedziť:

- priestor na hrové a pracovné aktivity (hrové a pracovné kútiky),
- voľný priestor na spoločné pohybové aktivity a pohybové hry.

Hrové a pracovné kútiky sú vo vyhradenom priestore, ktorý je vybavený účelovo a slúži na spontánne hry detí a realizáciu učiteľom plánovaných edukačných aktivít. o tematickom zameraní hrových kútikov a ich obmieňaní rozhoduje učiteľ podľa plánovaných činností, zámerov a podľa záujmu detí o hrové prostredie.

Priestor na spoločné pohybové aktivity a pohybové hry v triede je k dispozícii deťom a učiteľovi na spontánne pohybové aktivity, pohybové hry a edukačné aktivity. Učiteľ pri plánovaní a príprave edukačného prostredia triedy (usporiadanie a variabilita nábytku, primerané množstvo hračiek a učebných pomôcok, farebnosť prostredia, osvetlenie a pod.) by sa mal riadiť pravidlami:

- umožniť dieťaťu tvoriť podľa vlastných predstáv na základe samostatného rozhodovania,
- umožniť dieťaťu plánovať a vytvárať hrové prostredie podľa zámeru vlastnej hrovej činnosti,
- uľahčiť samostatné rozhodovanie sa pri výbere činností, predmetov, hračiek a pomôcok,
- uľahčiť dieťaťu voľný styk s najbližším okolím,
- uľahčiť dieťaťu dostupnosť k hračkám a pomôckam, výber predmetov z prostredia,
- umožniť deťom komunikáciu pri spoločných činnostiach v hrových skupinách,
- umožniť dieťaťu poznávať vlastné pracovné tempo a poznávanie vlastných možností,
- umožniť dieťaťu ponechať vlastný výtvor v prostredí (napr.: nedokončený výtvor, hotový priestorový výtvor, výzdoba interiéru detskými výtvormi a pod.),
- vytvoríť bezpečné, hygienické, estetické a funkčné hrové prostredie. (Gmitrová,2007)

EXTERIÉR MŠ – ŠKOLSKÝ DVOR A BLÍZKE OKOLIE AKO EDUKAČNÉ PROSTREDIE

Exteriér MŠ – školský dvor, blízke okolie odráža celkový ráz krajiny, jej architektúru, a podobne. Využívanie exteriéru ako edukačného prostredia závisí od geografických a architektonických podmienok, kultúrnych zvykov, sociálnych faktorov, špecifik regiónu.

EDUKAČNÉ PROSTREDIE – EXTERIÉR MŠ – BLÍZKE OKOLIE

V blízkom okolí MŠ, v závislosti od podmienok a špecifik regiónu, je potrebné vyhľadávať možnosti na rozšírenie obsahových štandardov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. V edukačnom prostredí, ktorým je blízke okolie každej MŠ, je možné využívať na pozorovanie: *činnosti ľudí, prírodné javy, život živočíchov a pod.* Edukačným prostredím na realizáciu edukačných aktivít sa stávajú: *potok, jazero, les, hospodársky dvor s domácimi zvieratá, ZOO, detské dopravné ihrisko, hasičská zbrojnica, dielne miestnych remeselníkov, ateliér umelca, knižnica a pod.*

EDUKAČNÉ PROSTREDIE – MŠ – ŠKOLSKÝ DVOR

Školský dvor je neoddeliteľnou súčasťou edukačného prostredia MŠ. Slúži na realizáciu organizačných foriem: *pobyt vonku, edukačná aktivita, pohybové a relaxačné cvičenia.* Vybavením a členením školský dvor má spĺňať požiadavky platných legislatívnych noriem a hygienické kritériá. Školský dvor má byť bezpečným, hygienickým, estetickým a funkčným *hrovým prostredím pre dieťa.*

Priestorové členenie a vybavenie školského dvora determinuje:

- voľný priestor na spoločné pohybové aktivity a pohybové hry,
- priestor na zdolávanie prekážok a pohybové aktivity na náradí (hojdačky, šmýkačky, preliezačky, kolotoč a podobne),
- priestor na pohybové aktivity na kolobežkách, trojkolkách, bicykloch,
- priestor na tvorivé hrové aktivity detí (konštruovanie s pieskom, kreslenie s kriedou, hry s vodou a podobne),
- priestor na edukačný chodník (cesty a labyrinty, skákanie škôlky, a podobne),
- priestor na environmentálne aktivity detí (bylinková špirála, kvetinový záhon a podobne),
- priestor pre oddych a relaxáciu (trávnaté plochy, lavičky, altánky, tienisté miesta).

Rozsah a miera využitia exteriéru (školský dvor, blízke okolie) ako edukačného prostredia MŠ, by sa mali premietnuť v profilácii MŠ, pri tvorbe školského vzdelávacieho programu a v plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti. Kvalitnú materskú školu charakterizuje **kvalitné edukačné prostredie**, v ktorom je dostatok priestoru na hru, ktorá **vytvára uvoľnenú atmosféru** a spolu s ňou aj **pohotovosť na učenie**, ktorá je nevyhnutnou súčasťou počiatočného vyučovania v základnej škole.

Indikátormi kvality materskej školy sú: šťastné, hrajúce sa dieťa pod odborným, profesionálnym vedením učiteľa (manažéra, spoluhráča, pozorovateľa, facilitátora) a spokojný rodič (Gmitrová – Podhájecká, 2007).

Použitá literatúra

- BEAN, R.: 1995. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9
- GMTROVÁ,V.: 2007. Plánovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-501-9
- GMTROVÁ,V. – PODHÁJECKÁ, M.: Čo je kvalitná materská škola – kvalita materskej školy? In: Kvalita materskej školy v teórii a praxi. Zborník z celoslovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou v Košiciach. Metodicko-pedagogické centrum Prešov, Slovenský výbor OMEP, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007, s. 80–84. ISBN 978-80-8045-443-2
- PRŮCHA, J.: 2002. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4

PARTNERSTVO MATERSKEJ ŠKOLY S INŠTITÚCIAMI

spracovala: MONIKA MIŇOVÁ, ANNA PORTÍKOVÁ

Učiteľ okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti má byť osobnostne zrelý a pedagogicky pripravený. Má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov, predstaviteľov miestnej samosprávy, iných odborníkov, s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme osobnostného rozvoja detí.

Podľa Kurincovej (2001) táto kvalita učiteľa zahŕňa špecifické teoretické vedomosti, praktické zručnosti a osobnostné **predpoklady učiteľa na to, aby dokázal:**

- diagnostikovať rodinu a rodičov,
- motivovať rodičov a iniciovať vzájomnú spoluprácu,
- vytvoriť rovnocenné partnerstvo pri výchove dieťaťa,
- poskytnúť odborné rady a pomoc rodičom, dokázať usmerniť ich rodičovskú výchovu,
- pomôcť hľadať východiská pri riešení konfliktných výchovných situácií,
- dokázať v tomto smere v záujme dieťaťa spolupracovať s kolegami v učiteľskom kolektíve, ale i s inými rodičmi, napr. v rodičovských radách,
- poznať príslušnú lokalitu a využívať iné zdroje na posilnenie spolupráce.

Učitelia materských škôl v zmysle platnej legislatívy majú poskytovať rodičom odborné konzultácie o výchove dieťaťa. Guziová (1999) uvádza, že poradenská činnosť má obsahovať pedagogickú a zdravotnú osvetu a individuálne výchovné poradenstvo.

Projekt Milénium (2002) medzi hlavné zámery zmien uvádza umožniť vysokú mieru účasti občanov, rodičov, komunity na správe záležitostí výchovy a vzdelávania. Táto požiadavka je v súčasnej dobe aktuálna. Ak chceme rozširovať účasť rodičov na práci materskej školy, je potrebné vypracovať modely, ako túto spoluprácu riešiť.

Jeden z modelov, ktorý sa osvedčil v iných krajinách je model spolupráce, ktorý vypracovala Epsteinová (In Zelinová, 2004). Hovorí o šiestich typoch zaangažovania rodičov na práci školy. Sú to: rodičovstvo, komunikácia, dobrovoľníctvo, učenie sa doma, rozhodovanie, spolupráca s komunitou.

Kurincová, Slezáková (2002) uvádzajú, že rodičia sa môžu zapájať do života triedy rôznym spôsobom: ako pozorovatelia vyučovania, učitelia svojich detí, krátkodobí dobrovoľníci v škole, rodičia ako permanentní dobrovoľníci školy, rodičia ako „servis“ škole cez ich profesiu, rodičia ako členovia školských rád, dobrovoľní asistenti, platení asistenti, členovia rodičovskej rady.

Ako konštatuje Průcha (1999) vychádzajúc z komparatívnych analýz správ OECD len malá časť rodičov si v praxi uvedomuje svoje práva, roly a možnosti kooperácie, spolupráce, angažuje sa v školách svojich detí.

O tom, aký by mal byť učiteľ, ako má vystupovať, aké osobnostné predpoklady by mu nemali chýbať sa v odbornej literatúre dočítame v adekvátnej miere. Ako by mal rodič vychovávať svoje dieťa sa môžeme tiež dočítať v príslušnej odbornej literatúre. o vzťahu rodičov a učiteľov, ich komunikácii, dobrovoľníctve, asistentstve toho vieme zatiaľ málo a viac-menej sa opierame o osobné skúsenosti a individuálne postupy, ktoré sa nám v praxi osvedčili.

Búgelová (2001) uvádza typológiu rodičov, ktorá sa snaží učiteľom predstaviť určité charakteristiky rodičov, a tým im napomôcť k lepšiemu pochopeniu a vcíteniu sa do predstáv a očakávaní rodičov, ktoré majú vo vzťahu ku škole svojich detí.

Medzi tzv. čisté modelové typy patrí rodič – dravec, rodič – úschovnik, rodič – realista, rodič – kooperátor a participient a rodič – negativista. v praxi je možný výskyt zmiešaných, resp. aj iných typov.

Učiteľ materskej školy má možnosť stretávať sa s rodičom:

- pri rannom preberaní a popoludňajšom odovzdávaní dieťaťa,
- na vopred dohodnutých oficiálnych stretnutiach, rodičovských združeniach,
- na akciách organizovaných materskou školou pre rodičov – vystúpenia, brigády, výlety, športové podujatia atď.,
- náhodne na ulici, v obchode, v kine, na spoločenskom podujatí,
- ak rodič iniciuje kontakt s učiteľom.

Spolupráca rodiny a materskej školy bola, je a bude v každej dobe stále aktuálna, no obzvlášť v súčasnosti je veľmi dôležitá. Aby bola efektívna:

- podporujeme účasť rodičov na aktivitách materskej školy,
- využívame rôzne aktivity a stratégie – budme tvoriví a pružní,
- nechajme rodiny, aby sa samé rozhodli, akým spôsobom budú spolupracovať,
- hovorme s rodinami o vzájomných očakávaniach,
- zamerajme sa na prednosti rodín a poskytujeme pozitívnu spätnú väzbu,
- pokúsme sa zapojiť do spolupráce všetkých členov rodiny,
- podnecujeme rodičov k účasti na stretnutiach.

Nadviazanie spolupráce materskej školy s rodinou nie je vecou jednorazovou. Život v materskej škole má svoju dynamiku a tá sa prenáša i do oblasti mimo priamej práce s deťmi, teda i do styku s rodinou a má niekoľko foriem. Spolupráca materskej školy a rodiny môže byť formálna a neformálna (Metodická príručka Krok za krokom, 1999), vyžaduje si osobný kontakt alebo písomnú formu. Môže mať tradičné a netradičné formy.

FORMÁLNA

- prvá návšteva v materskej škole,
- úvodná informatívna schôdza, plenárna schôdza, triedne schôdzky,
- poradenská činnosť – pedagogická a zdravotná osveta, výchovné poradenstvo,
- návštevy v rodinách,
- miestnosť pre rodičov,
- požičiavanie kníh a hračiek,
- oslavy, výlety, slávnosti, besiedky, športové podujatia,
- letáčky, príručky, informačné bulletinové,
- nástenky, školské časopisy,
- písomné odkazy, oznamy,
- individuálne záznamníky,
- schránka s návrhmi,
- hodnotiace správy.

NEFORMÁLNA

- rozhovory v čase príchodu/odchodu detí do a z materskej školy,
- oznamy a zápisníky,
- telefonický rozhovor,
- stretnutia rodičov a učiteľov.

Ak sa rodiny aktívne zapájajú do činnosti materskej školy, majú z nej prospech rovnako učiteľia, rodičia i deti. Učitelia vytvárajú na spoluprácu uvoľnenú atmosféru neustálym povzbudzovaním rodičov, aby kládli otázky, navštevovali triedy a podieľali sa na rozvoji záujmov a zručností svojich detí. Účasť rodiny pomáha učiteľom dosiahnuť u jednotlivých detí individuálne ciele. Prostredníctvom komunikácie s rodičmi učiteľia zhromažďujú informácie o každom dieťati. Učitelia a rodičia sa navzájom podporujú v poskytovaní zaujímavých činností a projektov pre deti. Keď sa rodičia cítia súčasťou procesu výchovy a vzdelávania svojho dieťaťa, vážia si učiteľovu námahu pri používaní nových vyučovacích stratégií. Na to, aby boli učiteľia voči rodičom úprimní a otvorení, musia veriť, že prítomnosť a zaangažovanie rodičov je prospešné.

Keď sú rodičia zaangažovaní v triede, učiteľ má možnosť pozorovať spôsoby, ako rodičia motivujú svoje deti, ako im pomáhajú riešiť problémy, ako im pomáhajú pri splnení úlohy a ako rodič a dieťa spoločne zdieľajú špeciálne záujmy a koníčky.

Priebežná a pravidelná komunikácia je prospešná pre každého člena spoločenstva školy: rodičov, deti a učiteľov. Deti majú prospech najmä z toho, že vidia, ako dospelí v ich živote pracujú spolu na dosiahnutí spoločného cieľa. Vzrastá ich pocit bezpečia a dôvery, majú radosť zo vzájomného vzťahu rodiny a školy.

Rodičov a pedagógov spája spoločný záujem o dieťa a rozvoj jeho osobnosti. Guziová a kol. (1999) zdôrazňuje, že v záujme čo najúčinnejšieho rozvoja osobnosti dieťaťa je, ak sa podarí pedagogickému kolektívu vziať rodičov do spolupráce s materskou školou a zapojiť ich do výchovného spoločenstva. Odporúča konkrétne kroky a charakterizuje správanie sa učiteľa pri vytváraní efektívneho systému výchovného poradenstva a využívání zistení (komunikácie diagnózy, pozn. autorov) z pedagogického diagnostikovania v individuálnom výchovnom poradenstve.

SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY SO ZÁKLADNOU ŠKOLOU

Významným partnerom materskej školy je **základná škola**, ktorá **pokračuje vo výchove a vzdelávaní a stavia na spôsobilostiach dieťaťa dosiahnutých v materskej škole a v rodine**. Vhodné je, ak učiteľia materských a základných škôl prezentujú vzájomne svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť. Učitelia materských a základných škôl tak získavajú objektívny obraz o metódach a formách práce. Dôležité je, že učiteľia – elementaristi majú príležitosť spoznať rozvojovú úroveň konkrétnych detí vzhľadom na ich školskú pripravenosť v prostredí, ktoré je deťom známe.

Partnerská spolupráca materskej a základnej školy má spravidla formálnu a neformálnu podobu.

FORMÁLNA

- kvalitná partnerská komunikácia medzi riaditeľmi materských a základných škôl,
- primeraná verbálna a neverbálna komunikácia medzi učiteľmi materských a základných škôl,
- spoločná príprava plánov spolupráce,
- poznanie/oboznámenie sa s pedagogickými dokumentmi materských a základných škôl,
- požíčavanie odbornej a metodickej literatúry,
- vzájomné návštevy v materských a základných školách,
- účasť učiteľa materskej školy pri zápise detí do 1. ročníka základnej školy,

- účasť učiteľov 1. ročníka základnej školy na triednom aktíve alebo plenárnej schôdzi v materskej škole,
- vzájomná účasť na metodických združeníach v materskej a základnej škole,
- vzájomná poradenská činnosť.

NEFORMÁLNA

- oslavy,
- podujatia,
- výlety, slávnosti,
- výstavy,
- kluby pre učiteľov a rodičov,
- nástenky, školské časopisy.

Materské školy v záujme osobnostného rozvoja detí **spolupracujú aj s ďalšími výchovno-vzdelávacími inštitúciami, spoločenskými organizáciami, záujmovými a profesijnými združeniami.**

SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY S CENTROM PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENČIE

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov charakterizované ako školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, poskytujúce komplexnú, psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom okrem detí so zdravotným postihnutím, najmä v oblasti optimalizácie ich osobného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosť o rozvoj nadania, eliminovanie porúch psychického vývinu a porúch správania. Svoje poradenstvo a pomoc poskytuje deťom od predškolského veku až po ukončenie základnej školy a to prostredníctvom individuálnych a skupinových stretnutí v poradniach alebo v školách, prípadne prostredníctvom virtuálnej poradne. Poradenské služby ponúka zákonným zástupcom pri riešení výchovných, vzdelávacích a osobnostných ťažkostí dieťaťa, ďalej im ponúka pomoc pri vstupe do základnej školy, analýzu predložených problémov, návrh možností, ciest a spôsobov riešenia problémov a následnú terapeutickú, poradenskú a reedukačnú pomoc. Pedagogickým zamestnancom ponúka svoje poradenské služby z oblasti psychodiagnostiky, poradenstva pre deti a rodičov, individuálnych a skupinových terapií, preventívnych aktivít prostredníctvom školiacich aktivít, prednáškových a konzultačných činností

Spoluprácu centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie s materskou školou a poskytovanie služieb deťom predškolského veku rozčleňujeme do niekoľkých oblastí činností a to na individuálne psychologické služby deťom predškolského veku, ich zákonným zástupcom a vychovávateľom, na skupinové formy práce s deťmi, príp. ich rodičmi a na aktivity pre pedagogických zamestnancov.

OBEC AKO STRATEGICKÝ PARTNER MATERSKEJ ŠKOLY

Materské školy sú od roku 2003 podľa zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení ďalších zákonov v znení neskorších predpisov v prevažnej miere zriaďované obcou. Obec je ich sociálnym strategickým partnerom. Obec ako zriaďovateľ zo zákona zodpovedá za podmienky, ktoré majú základný význam pre funkcie a chod školy. Materská škola spolupracuje s obcou podľa platných právnych noriem v rôznych oblastiach.

V oblasti pracovno-právnych vzťahov obec vymenúva a odvoláva riaditeľa školy, zabezpečuje organizačné zabezpečenie výberového konania a posúdenie kvalifikačných predpokladov kandidátov na vymenovanie riaditeľa, určuje rozsah zodpovednosti a povinnosti riaditeľov materských škôl, hodnotenie riaditeľov materských škôl a podobne.

V oblasti materiálo-technického zabezpečovania, obec poskytuje na základe žiadosti finančné prostriedky poukávané podľa osobitného predpisu dotácie na mzdy a prevádzku, finančne zabezpečuje kurzy pre cudzincov atď.

V oblasti výchovy a vzdelávania sa obec nepriamo spolupodieľa pri tvorbe školských vzdelávacích programov na základe Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie s prihliadnutím na regionálne a lokálne podmienky.

Materská škola v neposlednom rade spolupracuje s obcou v oblasti verejnoprospešných akcií a aktivít, ktorými podporuje kultúrne a spoločenské tradície, akými sú rôzne slávnosti obce, vystúpenia detí pri príležitosti dňa matiek, dňa otcov, dňa starších, vianočných akademií, obecných karnevalov a ďalších.

CENTRUM VOĽNÉHO ČASU AKO DOPLNKOVÝ PARTNER PREDPRIMÁRNEJ INŠTITÚCIE

Centrum voľného času definuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov ako výchovno-vzdelávaciu inštitúciu pre deti a mládež, ktorej cieľom je poskytovanie odbornej a metodickej pomoci školám a školským zariadeniam, občianskym združeniam detí a mládeže, ďalším právnickým a fyzickým osobám v oblasti voľno časových aktivít.

Svoju výchovno-vzdelávaciu, záujmovú a rekreačnú činnosť realizuje v esteticko-výchovnej, prírodovednej, spoločenskovednej a športovo turistickej oblasti, prostredníctvom pravidelnej záujmovej činnosti v záujmových útvaroch, ako sú krúžky, kluby, súbory, skupiny a združenia, príležitostnej záujmovej činnosti vo forme jednorazových a cyklických podujatí, v rámci prázdninovej a spontánnej činnosti a v neposlednom rade aj pri príležitosti spoločenských a oddychovo-rekreačných podujatiach.

Svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť zabezpečuje pre detí, rodičov a iné osoby do veku 30 rokov v ich voľnom čase. Usmerňuje tak rozvoj záujmov detí a ostatných zúčastnených osôb, utvára podmienky na rozvíjanie a zdokonaľovanie ich praktických zručností v neposlednom rade sa podieľa na formovaní návykov užitočného využívania ich voľného času .

Použitá literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z.: Spolupráca rodiny a školy – problémy a možnosti. In. Rodina a škola, č. 3, 2001
- BÚGELOVÁ, T.: 2001. Riaditeľ, učiteľ, rodič – ako si spríjemniť komunikáciu. Prešov : Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8045-232-6
- GUZIOVÁ, K. :1999. Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole. Ministerstvo Školstva Slovenskej republiky. Štátny pedagogický ústav: Bratislava, 1999. ISBN 80-967721-1-2
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T.: Rodičia ako edukátori, klienti a manažéri škôl. In. Zborník referátov z konferencie s medzinárodnou účasťou Riadenie predškolských zariadení po transformačnom procese. Bešeňová, 15.-16.11.2002, Nitra: SlovDidac, 2003. ISBN 80-967746-7-0
- KURINCOVÁ, V.: 2001. Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí. Nitra : PF UKF, 2001. ISBN 80-8050-415-6
- Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom. Žiar nad Hronom : Nadácia Škola dokorán, 1999. ISBN 80-968292-0-3
- PRUCHA, J.: 1999. Vzdelávaní a školství ve světě. Praha : Portál. 1999. ISBN 80-7178-290-4
- ROSSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. (Projekt „MILÉNIUM“). In. Učiteľské noviny. 2001, č. 6
- ZELINOVÁ, M.: 2004. Nové možnosti spolupráce rodiny a školy. In. Rodina a škola, č. 1, 2004
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení nehorších predpisov
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení ďalších zákonov v znení neskorších predpisov

Zoznam príloh

- Príloha 1:** *Príklad denného poriadku – rozpisu denných činností (Hajdúková)*
- Príloha 2:** *Príklad denného poriadku – rozpisu denných činností (Petrovská)*
- Príloha 3:** *Dotazník pre pedagogických a nepedagogických zamestnancov materskej školy /základnej školy s materskou školou v organizačnej zložke materská škola (Ftorková)*
- Príloha 4:** *Dotazník pre učiteľky MŠ (Hagerová)*
- Príloha 5:** *Dotazník pre rodičov (Ftorková)*
- Príloha 6:** *Evalvácia kvality materskej školy (SWOT analýza) (Portíková, Hajdúková)*
- Príloha 7:** *Príklady indikátorov kvality výchovno-vzdelávacej činnosti a plánovania (programovania) výchovno-vzdelávacej činnosti (Hajdúková)*
- Príloha 8:** *Sebahodnotenie edukačnej aktivity (Földesová)*
- Príloha 9:** *Pozorovacie hárky (Guziová, Podhájecká)*
- Príloha 10:** *Ukážka učebných osnov školského vzdelávacieho programu „Cestou necestou“ (Hajdúková)*
- Príloha 11:** *Ukážka učebných osnov školského vzdelávacieho programu „Čo všetko deťom k šťastiu treba“ (Králiková)*
- Príloha 12:** *Učebné osnovy – obsahové celky školského vzdelávacieho programu (Földesová)*
- Príloha 13:** *Ukážka učebných osnov školského vzdelávacieho programu (Földesová)*
- Príloha 14:** *Ukážka spracovania obsahového celku Jeseň pani bohatá (Pašková)*
- Príloha 15:** *Ukážka spracovania obsahového celku Fašiangy – rozprávkový kalendár (Pašková)*
- Príloha 16:** *Príklad učebných osnov školského vzdelávacieho programu (Petrovská)*
- Príloha 17:** *Ukážka spracovania obsahového celku Pani jeseň čaruje, rozprávkovo sfarbuje (Mujkošová)*
- Príloha 18:** *Ukážka časti školského vzdelávacieho programu v materskej škole, ktorá vznikla spojením bývalých samostatných materských škôl (Šimková, Lišková a kolektív)*
- Príloha 19:** *Príklad rozšírenia obsahu výchovy a vzdelávania nad rámec Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 v školskom vzdelávacom programe (Surová-Čulíková)*
- Príloha 20:** *Metodický list na osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín (Guziová)*
- Príloha 21:** *Slovník (Portíková, Miňová)*
- Príloha 22:** *Odporúčaná literatúra*
- Príloha 23:** *Lektorský kolektív – Vzdelávanie riaditeľiek a učiteľiek materských škôl na tvorbu školských vzdelávacích programov*

Príloha 1

PRÍKLAD DENNÉHO PORIADKU – ROZPISU DENNÝCH ČINNOSTÍ

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

6.30 – OTVORENIE MATERSKEJ ŠKOLY	
	<ul style="list-style-type: none">– schádzanie detí,– hry a hrové činnosti (podľa prania a predstáv detí; navodené, priamo i nepriamo usmernené),– plánovanie/navrhovanie aktivít,– individuálne, skupinové alebo frontálne činnosti a aktivity,– edukačné aktivity,– osobná hygiena,– individuálne jazykové chvíľky,– rozhovory, diskusie atď.,– pohybové a relaxačné cvičenia
Konkrétny, pevne stanovený čas desiata (stolovanie)	<ul style="list-style-type: none">– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena)
Konkrétny, pevne stanovený čas obed (stolovanie)	<ul style="list-style-type: none">– edukačné aktivity,– výtvarné, hudobné, hudobno-pohybové, grafo-motorické, dramatické, atď., aktivity realizované formou hry (jej edukačný záměr korešponduje so ŠkVP),– pobyt vonku spojený s vychádzkou do blízkeho okolia, príp. realizovaný na školskom dvore s rôznym zameraním (pohybovým, environmentálnym, dopravným, ekologickým atď.),– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena),– odpočinok (jeho dĺžka je závislá od potrieb detí – minimálne 0,5 hodiny)
Konkrétny čas olovrant (stolovanie)	<ul style="list-style-type: none">– činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena)
	<ul style="list-style-type: none">– hry a hrové činnosti do postupného odchodu detí domov (podľa prania a predstáv detí,– navodené, priamo i nepriamo usmernené),– individuálne, skupinové alebo frontálne činnosti a aktivity;– edukačné aktivity; individuálne jazykové chvíľky,– hodnotenie dňa
16.30 – KONIEC PREVÁDZKY MŠ	

Príloha 2

PRÍKLAD DENNÉHO PORIADKU – ROZPISU DENNÝCH ČINNOSTÍ

spracovala: EMÍLIA PETROVSKÁ

TRIEDA: 5–6-ročné deti

ŠKOLSKÝ ROK:

UČITELKY:

ČAS	ČINNOSTI
6.30	<ul style="list-style-type: none">– otvorenie MŠ, schádzanie detí– hry a hrové činnosti podľa predstáv detí– spoločné diskutovanie, navrhovanie aktivít– pohybové a relaxačné cvičenia
9.00–9.30	<ul style="list-style-type: none">– osobná hygiena, desiata
9.30	<ul style="list-style-type: none">– edukačné aktivity – zamerané na rozvoj rečovej, pohybovej, hudobno-pohybovej, výtvarnej, dramatickej, grafomotorickej, atď. oblasti
	<ul style="list-style-type: none">– pobyt vonku – vychádzka, školský dvor
12.00	<ul style="list-style-type: none">– osobná hygiena, obed– osobná hygiena – čistenie zubov, odpočinok
14.00 – 14.30	<ul style="list-style-type: none">– pohybové a relaxačné cvičenie, hygiena, olovrant
14.30–16.30	<ul style="list-style-type: none">– hry a hrové činnosti – individuálne, skupinové, priamo i nepriamo usmernené, hodnotenie dňa

PRÍKLAD DENNÉHO PORIADKU – ROZPISU DENNÝCH ČINNOSTÍ

spracovala: EMÍLIA PETROVSKÁ

TRIEDA: 3–5-ročné deti

5–6-ročné deti (zvýraznený čas)

ŠKOLSKÝ ROK:

UČITEĽKY:

ČAS	ČINNOSTI
6.30	– príchod detí do MŠ, privítanie, hry a hrové činnosti; pohybové a relaxačné cvičenia; edukačné aktivity – spoločné diskutovanie, navrhovanie aktivít
8.30–9.00 9.00–9.30	– osobná hygiena, desiata
	– edukačné aktivity, pobyt vonku
11.30 12.00	– osobná hygiena, obed – odpočinok – pohybové a relaxačné cvičenia, osobná hygiena
14.00 14.30	– olovrant
14.30–16.30	– hry a hrové činnosti – individuálne, skupinové, priamo i nepriamo usmernené; jazykové chvíľky; edukačné aktivity; hodnotenie dňa

Príloha 3

DOTAZNÍK PRE PEDAGOGICKÝCH A NEPEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV MATERSKEJ ŠKOLY/ZÁKLADNEJ ŠKOLY S MATERSKOU ŠKOLOU V ORGANIZAČNEJ ZLOŽKE MATERSKÁ ŠKOLA

spracovala: BEATA FTORKOVÁ

Zamestnanec: pedagogický / nepedagogický
(podčiarknite podľa Vášho pracovného zaradenia)

Dátum:

1. **Ste spokojný/á s možnosťou participácie (spolu podieľania sa) na zameraní a cieľoch materskej školy?**
 - a) áno (uvedte v čom)
 - b) čiastočne
 - c) nie (uvedte dôvod)

2. **Ste spokojný/á s možnosťou podieľať sa na vypracovaní školského vzdelávacieho programu, plánu práce materskej školy?**
 - a) áno (uvedte v čom)
 - b) čiastočne
 - c) nie (uvedte dôvod)

3. **Stotožňujete sa s výsledkami kontrolnej a hospitačnej činnosti?**
 - a) áno (uvedte v čom)
 - b) čiastočne
 - c) nie (uvedte dôvod)

4. **Je spätná väzba prezentovaná riaditeľkou školy prínosom pre skvalitnenie Vašej práce?**
 - a) áno (uvedte v čom)
 - b) čiastočne
 - c) nie (uvedte dôvod)

5. **Ktorý štýl riadenia, podľa Vášho názoru, dominuje v riadiacej činnosti riaditeľky materskej školy?**
 - a) demokratický
 - b) autoritatívny
 - c) liberálny
 - d) byrokratický

6. **Sú pre Vás pedagogické rady a iné porady prínosom?**
 - a) áno (uvedte v čom)
 - b) čiastočne
 - c) nie (uvedte dôvod)

7. **Spĺňajú pedagogické rady a zasadnutia metodického združenia Vaše požiadavky na riešenie odborných pedagogických problémov?**
 - a) áno (uvedte v čom)
 - b) čiastočne
 - c) nie (uvedte dôvod)

8. **Ste spokojný/á s možnosťami Vášho ďalšieho vzdelávania?**
a) áno (uvedte v čom)
b) čiastočne
c) nie (uvedte dôvod)
9. **Ste spokojný/á s úrovňou prenosu informácií, potrebných pre Vašu prácu, od riaditeľky (vedenia) materskej školy?**
a) áno (uvedte v čom)
b) čiastočne
c) nie (uvedte dôvod)
10. **Ste spokojný/á s úrovňou materiálno-technického vybavenia materskej školy?**
a) áno (uvedte v čom)
b) čiastočne
c) nie (uvedte dôvod)
11. **Ste spokojný/á s hygienickou úrovňou materskej školy?**
a) áno (uvedte v čom)
b) čiastočne
c) nie (uvedte dôvod)
12. **Uvedte skutočnosti, ktoré sťažujú Vašu prácu pri plnení cieľov v materskej škole?**
.....
.....
.....
13. **Ste spokojný/á s možnosťou podieľať sa na aktivitách, organizovaných v spolupráci s rodičmi, so zriaďovateľom, so ZŠ, prípadne s inými inštitúciami?**
a) áno (uvedte v čom)
b) čiastočne
c) nie (uvedte dôvod)
14. **Uvedte Vaše ďalšie prípadné pripomienky a návrhy na skvalitnenie spolupráce riaditeľa/ky školy (vedenia školy) s pedagogickým i nepedagogickými zamestnancami:**
.....
.....
.....

Ďakujem za čas, ktorý ste venovali vyplneniu dotazníka.

Príloha 4

DOTAZNÍK PRE UČITELKY MŠ

spracovala: ZLATICA HAGEROVÁ

Vážená kolegyňa,

podkladom na spracovanie kvalitnej a objektívnej autoevalvácie našej materskej školy (ďalej len MŠ) sú informácie o procese výchovy a vzdelávania, o podmienkach a úrovni riadenia z Vášho pohľadu. Vaše odpovede sú veľmi dôležité. Dotazník je anonymný. Odpovede na otázky v dotazníku si premyslite a označte krížikom.

1.	Vo svojom školskom vzdelávacom programe ponúkame aktivity, v ktorých deti môžu... (V každom riadku označte svoju odpoveď krížikom.)	áno	nie
a)	získať základné vedomosti o sebe, svojej rodine, spoločnosti, prírode, kultúre, atď.		
b)	spolupracovať s ostatnými deťmi, vytvárať detské priateľstvá, prehľbovať sociálne vzťahy v triede		
c)	zúčastňovať sa na základe záujmu a schopností na aktivitách v krúžkoch, prezentovať svoje schopnosti na súťažiach, zúčastňovať sa exkurzií, besied a pod.		
d)	akceptovať a prijímať názory iných, učiť sa základom empatického správania a konania		
e)	primerane riešiť konflikty, učiť sa vyjednávať		
f)	rozlišovať čo je dobré a čo zlé		
g)	jednoducho prezentovať výsledky svojej práce		
h)	vedieť vyjadriť postoj, vlastný názor na vec		
i)	prejaviť adekvátne svoje pracovné návyky a zručnosti		
j)	primerane uplatniť hodnotiace postoje k sebe i ostatným		
k)	vedieť zaujať vedúcu rolu pri hre, v skupine, prijať zodpovednosť		

2.	Čo Vám pomáha, je pre Vás inšpiráciou pri príprave na výchovno-vzdelávaciu činnosť? (V každom riadku označte svoju odpoveď krížikom.)	áno	nie
a)	štátny vzdelávací program		
b)	školský vzdelávací program		
c)	odborná literatúra		
d)	schválené metodiky, metodické príručky i staršieho vydania		
e)	vlastné materiály, pomôcky svojpomocne vyrobené pre výchovno-vzdelávaciu činnosť		
f)	médiá (noviny, časopisy, televízia, film, atď.)		
g)	internet		

3.	Na čo zameriavate svoju pozornosť pri realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti? (V každom riadku označte svoju odpoveď krížikom.)		
		áno	nie
a)	na rozvíjanie kľúčových kompetencií, ktoré sú stanovené v štátnom vzdelávacom programe a rozpracované v školskom vzdelávacom programe		
b)	na rozvíjanie schopností využiť získané poznatky, vedomosti a zručnosti v každodenných situáciách		
c)	rozvíjanie a prezentovanie vlastných názorov detí		
d)	rozvíjanie sebahodnotiacich a hodnotiacich zručností detí		
e)	rozvíjanie základných ľudských hodnôt		

4.	Ktoré aktivity pravidelne zaraďujete do jednotlivých organizačných foriem denného poriadku? (V každom riadku označte svoju odpoveď krížikom.)			
		často	občas	nikdy
a)	deti pracujú s pracovnými zošitmi, pracovnými listami			
b)	deti pracujú s knihami, encyklopédiami			
c)	deti pracujú s počítačom			
d)	deti pracujú na spoločnom projekte			
e)	deti pracujú v skupinách, individuálne			
f)	frontálnu činnosť pred magnetickou tabuľou			
g)	kladiem otázky, deti odpovedajú (diskusia)			
h)	deti prezentujú výsledky svojej práce			
i)	vysvetľujem pojmy, ktoré chcem, aby si deti osvojili			
j)	hráme sa didaktické hry, hry s pravidlami			
k)	realizujeme vychádzky, výlety, exkurzie			
l)	realizujeme pokusy, experimenty			

5.	Ktoré spôsoby hodnotenia detí najčastejšie využívate? (V každom riadku označte svoju odpoveď krížikom.)			
		často	občas	nikdy
a)	hodnotím vedomosti celej triedy na konci činnosti			
b)	hodnotím na konci každej činnosti sústredenosť a disciplínu celej skupiny			
c)	na konci činnosti vytváram priestor na sebahodnotenie detí			
d)	priebežne, počas činnosti zaraďujem sebahodnotenie, sebareflexiu detí			
e)	hodnotím priebežne, individuálne, adresne, motivujem dieťa k dosiahnutiu čo najlepšieho výkonu, výsledku			
f)	nehodnotím vôbec, plynulo prechádzam do inej činnosti			

6.	Súhlasíte s nasledujúcimi výrokmami? (V každom riadku označte svoju odpoveď krížikom.)		
		áno	nie
a)	informovanosť rodičov o napredovaní ich detí v rámci metodicko-poradenskej činnosti je dostatočná		
b)	rodičia prejavujú záujem o pokroky svojich detí		

c)	riaditeľka dostatočne podporuje a zabezpečuje ďalšie vzdelávanie učiteľiek		
d)	deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa venuje v našej MŠ adekvátne pozornosť		
e)	vzťahy v učiteľskom zbore sú dobré, nápomocné, kolegiálne		
f)	vzťahy medzi deťmi a učiteľkami sú priateľské, akceptujúce		
g)	prostredie MŠ je čisté, upravené a kultúrne		
h)	materiálno-technické a priestorové podmienky MŠ zodpovedajú potrebám detí a učiteľiek		
i)	som rada, že pracujem práve v tejto MŠ		
j)	riaditeľka dostatočne prezentuje výsledky práce školy na verejnosti		
k)	riaditeľka MŠ je direktívna		
l)	hospitačná činnosť riaditeľky je dostatočná, prispieva ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacej činnosti		
m)	riaditeľka akceptuje návrhy pedagogického zboru pri tvorbe koncepcie, dlhodobých a krátkodobých cieľov školy, návrhy na úpravu učebných osnov		
n)	riaditeľka si všíma a primerane oceňuje kvalitný výkon učiteľiek		
o)	pochvaly a povzbudenie zo strany riaditeľky sú častejšie ako kritika		
p)	komunikácia riaditeľky so zamestnancami je otvorená a priama		
r)	učiteľky dostávajú od riaditeľky podnety na zlepšenie svojej práce		
s)	MŠ je riadená profesionálne		
t)	učiteľky majú pocit zodpovednosti za úspechy, neúspechy MŠ		
u)	hodnotenie plnenia cieľov a úloh je pravidelné a dostatočné		
v)	stanovené ciele a úlohy sú pre učiteľky jasné a zrozumiteľné		

Ďakujem za čas, ktorý ste venovali odpovediam na otázky.

Príloha 5

DOTAZNÍK PRE RODIČOV

spracovala: BEATA FTORKOVÁ

Vážení rodičia,

dovoľujeme si Vás požiadať o vyplnenie dotazníka. Aj vďaka Vaším názorom a pripomienkam budeme môcť objektívne zhodnotiť úroveň spolupráce materskej školy (ďalej len MŠ) a rodiny a zvýšiť kvalitu výchovy a vzdelávania Vášho dieťaťa/Vašich detí.

- 1. Prečo ste si pre svoje dieťa vybrali túto MŠ?**
 - a) kvalitná starostlivosť o deti
 - b) kvalitná príprava 5–6-ročných detí na vstup do ZŠ
 - c) MŠ má dobrú polohu
 - d) dieťa mi neprijali do inej MŠ
- 2. Vyhovuje Vám lokalita, v ktorej je MŠ umiestnená?**
 - a) áno
 - b) nie
- 3. Vyhovuje Vám dĺžka prevádzky MŠ?**
 - a) áno
 - b) nie, vyhovovala by mi od: do:
- 4. Využili ste možnosť vyjadriť sa k dĺžke prevádzky materskej školy?**
 - a) áno
 - b) nie
- 5. Ste spokojný/á s možnosťou oboznámiť sa so školským vzdelávacím programom a s plánom práce MŠ?**
 - a) áno
 - b) skôr áno
 - c) skôr nie
 - d) nie
- 6. Poznáte zameranie a ciele MŠ?**
 - a) áno
 - b) skôr áno
 - c) skôr nie
 - d) nie
- 7. Ste spokojný/á s oboznámením so školským poriadkom MŠ?**
 - a) áno
 - b) skôr áno
 - c) skôr nie
 - d) nie
- 8. Poznáte členov Rady školy ?**
 - a) áno
 - b) nie
- 9. Ste spokojný/á s možnosťou konzultovať svoje pripomienky a názory s členmi Rady školy?**
 - a) áno
 - b) skôr áno
 - c) skôr nie
 - d) nie
- 10. Ste spokojný/á s informáciami o dianí v MŠ (akcie, podujatia pre deti a pod.?)**
 - a) áno
 - b) skôr áno
 - c) skôr nie
 - d) nie
- 11. Informácie o dianí v MŠ získavate:**
 - a) pravidelne
 - b) sporadicky
 - c) nezískavate
- 12. Ste spokojný/á s informovaním o výchovno-vzdelávacích činnostiach a aktivitách v triede Vášho dieťaťa ?**
 - a) áno
 - b) nie (uvedte dôvod)
- 13. Ste spokojný/á s kvalitou poskytovaných informácií o výsledkoch, ktoré dosahuje Vaše dieťa?**
 - a) áno
 - b) nie (uvedte dôvod)
- 14. O dianí v triede a v MŠ sa dozvedáte:**
 - a) rozhovorom s riaditeľkou školy
 - b) rozhovorom s učiteľkami
 - c) z informácií na nástenných tabuliach umiestnených v MŠ
 - d) na triednych schôdkach združenia rodičov školy
 - e) z časopisu školy
 - f) inak (uvedte ako)

15. **Ste spokojný/á s úrovňou odbornej poradenskej činnosti v MŠ?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
16. **Aké formy odbornej poradenskej činnosti využívate?**
 a) rozhovor s učiteľkami
 b) odborné prednášky učiteliek na triednych schôdkach rodič. združenia
 c) ukážky priamej práce s deťmi učiteľkou v triede
 d) neobmedzená účasť rodiča na výchovno-vzdelávacej činnosti v priebehu celého dňa
 e) besedy s odborníkmi (psychológ, logopéd, lekár) na triednej schôdke RZ
 f) iné (uvedte konkrétne)
17. **Ste spokojný/á s informovaním o krúžkoch, ktoré môže Vaše dieťa navštevovať v MŠ?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
18. **Ste spokojný/á s ponukou záujmových aktivít (krúžkov) a iných aktivít v MŠ?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
19. **Ste spokojný/á s možnosťou vyjadriť svoje pripomienky ku kvalite a úrovni stravovania Vášho dieťaťa v MŠ?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
20. **Ste spokojný/á s možnosťou vyjadriť svoje pripomienky k hygienickej a estetickému úrovni MŠ?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
21. **Ste spokojný/á s možnosťou vyjadriť svoje pripomienky ku kvalite starostlivosti o Vaše dieťa?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
22. **Poznáte mená učiteliek Vášho dieťaťa?**
 a) áno b) nie c) len krstné mená
23. **Aké formy spolupráce rodiny a MŠ Vám najviac vyhovujú?**
 a) spoločné výlety a exkurzie
 b) spoločenské posedenia rodičov a detí spojené s kultúrnym programom detí
 c) cvičenia rodičov s deťmi
 d) spoločné hry rodičov s deťmi
 e) besiedky
 f) detský karneval
 g) iné (uvedte konkrétne)
24. **Ste spokojný/á s informáciami, ktoré Vám MŠ poskytuje o jej spolupráci s inými inštitúciami (zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, základná škola, obecný úrad a pod.)?**
 a) áno b) skôr áno c) skôr nie d) nie
25. **Uvedte Vaše prípadné pripomienky a návrhy, ktoré by prispeli ku zvýšeniu Vašej spokojnosti s pobytom Vášho dieťaťa v MŠ.**

Ďakujeme za čas, ktorý ste venovali vypísaniu dotazníka.

Príloha 6

EVALVÁCIA KVALITY MATERSKEJ ŠKOLY (SWOT ANALÝZA)

spracovala: ANNA PORTÍKOVÁ, VIERA HAJDÚKOVÁ

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
1 Kvalita výchovno-vzdelávacej činnosti	Školský vzdelávací program, prepojenie s koncepcími zámermi školy a úroveň jeho realizácie, metódy a formy práce, participácia pedagogického zboru na jeho tvorbe, odbornosť, profesionalita jeho spracovania.				
	Proces plánovania a aplikácie VVČ, korešpondencia s cieľmi.				
	Flexibilita pedagógov a uplatňovanie inovácií vo VVČ, kľúčové kompetencie zamestnancov – kognitívne, sociálne, personálne.				
	Starostlivosť o deti so ŠVVP, dodržiavanie a ochrana práv dieťaťa, pozitívna komunikácia a interakcia.				
	Kľúčové kompetencie detí, interakcia, pridaná hodnota školy.				
	Úspešnosť VVČ, zapojenie do edukačných projektov, implementácia špecifických aktivít, mobilita školy.				

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
2 Kvalita riadenia	Stratégia školy, hodnoty, vízie a ciele – prenos a uplatňovanie v podmienkach školy.				
	Evalvačné a kontrolné mechanizmy – funkčnosť, ciele, spätnoväzbová realizácia.				
	Imidž školy v komunite, spolupatričnosť, lojalita, prosperita, kvalita, efektívnosť.				
	Odborné a ľudské kompetencie vedúcich pedagogických zamestnancov, štýl riadenia.				
	Štýl riadenia, úroveň manažmentu, funkcie riadenia, organizácia a riadenie chodu školy.				
	Participácia na riadení – podiel metodického združenia pedagogickej rady na riadení a rozhodovaní.				
	Transparentnosť a efektívnosť hospodárenia.				

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
3 Kvalita ľudských zdrojov	Kvalifikovanosť zamestnancov, profesijný rast, ďalšie vzdelávanie zamestnancov, personálna politika.				
	Spolupatričnosť, pomoc, podpora a lojalita ku škole – spôsoby a prejavy, zadávanie úloh a ich realizácia, plnenie povinností.				
	Delegovanie právomocí na pedagogických zamestnancov a ich zapojenie do procesov rozhodovania, oceňovanie.				
	Starostlivosť o zamestnancov a deti, pracovná spokojnosť, uznanie, pocit úspešnosti a rešpektovanie ich práv.				

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
	Klíma školy, atmosféra školy, atmosféra tried, vzťahy, otvorenosť školy smerom k širšej komunite.				
	Informačný servis (vo vnútri školy aj navonok).				

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
4. Kvalita podmienok a charakteristika práce	Materiálno-technická základňa, jej údržba a modernizácia, hygienická úroveň priestorov, dostupnosť odborných informácií a materiálov, aktualizácia informačného a didaktického systému.				
	Marketing a sponzoring – zabezpečovanie učebných pomôcok, moderných pracovných produktov a procesov.				
	Svojpomocné zabezpečovanie podmienok, kreativita, ďalšie vzdelávanie.				
	Lokalizácia školy moderné technológie, estetizácia, vybavenie interiéru a exteriéru, ponuka služieb.				
	Úroveň pracovnej morálky a komunikácie, primeranosť a transparentnosť pracovnej vyťažnosti.				
	Sociálna politika a osobná vybavenosť, podmienky rozvíjania kariéry a sebarealizácia, rešpektovanie práv zamestnancov.				
	Podnikateľská činnosť – úroveň, hospodárnosť, využiteľnosť, krytie finančných prostriedkov, hodnota hnutelného a nehnuteľného majetku.				

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
5 Kvalita spolupráce s partnermi	Rodina a škola – potreby, požiadavky, spolupráca, pomoc.				
	Škola a komunita – potreby, požiadavky, spolupráca, pomoc.				
	Škola a partneri – potreby, požiadavky, spolupráca, pomoc.				
	Benchmarking – porovnávanie výkonov a výsledkov školy v rámci regiónu i v celoštátnom meradle.				

Kritérium	Indikátory	Silné stránky	Slabé stránky	Príležitosti	Ohrozenia
6 Kvalita prezentácie materskej školy	Imidž školy – špecifické aktivity, profilácia.				
	Publicrelation – vzťahy k verejnosti, propagácia MŠ navonok, styk s médiami.				
	Účasť a umiestnenia na prehliadkach, súťažiach a olympiádach				

POUŽITÁ LITERATÚRA

ALBERT, A.: 2001. TQM – Manažérstvo kvality v škole. Dunajská streda : Liliium Aurum, 2001. ISBN 80-8062-098-9
HAJDUKOVÁ, V. a kol.: 2008. Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K.: 2004. Organizácia a manažment školstva. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1

Príloha 7

PRÍKLADY INDIKÁTOROV KVALITY VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI A PLÁNOVANIA (PROGRAMOVANIA) VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

Uvedené indikátory sú spracované tak, že môžu zároveň slúžiť ako pozorovací formulár (hárok), do ktorého si riaditeľky zaznamenajú, či daný indikátor identifikovali alebo nie, a v závislosti od pomeru zistení zhodnotia konkrétne kritérium kvality výchovy a vzdelávania alebo konkrétnu kvalitu plánovania (programovania) výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Identifikovanie/neidentifikovanie alebo situácia, keď sa niektorý indikátor nedal posúdiť sa označí čiarkou (/).

1. VÝCHOVNO-VZDELÁVACIA ČINNOSŤ – UČENIE UČITEĽA

UČENIE UČITEĽA	áno	skôr áno	skôr nie	nie	nedá sa posúdiť
výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľky smerovala k celostnému osobnostnému rozvoju detí,					
učiteľka vystupovala aj v roly facilitátora,					
učiteľka pri stanovovaní cieľov využívala vedomosti o vývine detí,					
úroveň interakcie a komunikácie učiteľka – dieťa bola dobrá,					
stimulujúca, motivácia viedla k dobrým výsledkom detí,					
spätná väzba bola dobre zabezpečená, adresná,					
učiteľka podnecovala deti k vyjadrovaniu názorov, postojov, skúseností,					
učiteľka podporovala uvedomelú disciplínu detí,					
učiteľka pripúšťala chyby detí, pracovala s nimi ako s príležitosťou ako ukázať deťom cestu k cieľu,					
učiteľka zrozumiteľne vyjadrovala svoje očakávania, myšlienky a ciele,					
učiteľka umožňovala deťom podieľať sa na tvorbe pravidiel v triede,					
učiteľka vytvárala bezpečné, stimulujúce a inkluzívne prostredie, činnosť učiteľky bola dobre organizovaná, pracovný čas využívala pedagogicky účinne,					
pedagogický štýl a prejav učiteľky bol kultivovaný, profesionálny,					

UČENIE UČITEĽA	áno	skôr áno	skôr nie	nie	neďá sa posúdiť
učiteľka vytvárala situácie, v ktorých deti spolupracovali, navzájom si pomáhali,					
učiteľka vytvárala situácie, v ktorých deti kooperovali, striedali sa v činnostiach,					
učiteľka viedla deti k dokončovaniu úloh v primeranej kvalite,					
učiteľka viedla deti k dokončovaniu úloh v primeranom čase,					
učiteľka štýlom svojej práce posilňovala sebadôveru a sebaúctu detí,					
zvolené metódy práce učiteľky boli primerané rozvojovej úrovni detí (uplatňoval sa diferencovaný a individuálny prístup),					
zvolené formy práce učiteľky boli primerané rozvojovej úrovni detí (uplatňoval sa diferencovaný a individuálny prístup),					
zvolené metódy práce učiteľky boli primerané plneným výchovno-vzdelávacím cieľom,					
zvolené formy práce učiteľky boli primerané plneným výchovno-vzdelávacím cieľom,					
zvolené metódy práce učiteľky rešpektovali osobné tempo a spôsob učenia sa detí,					
zvolené formy práce učiteľky rešpektovali osobné tempo a spôsob učenia sa detí,					
učiteľka používala adekvátne formy hodnotenia detí,					
učiteľka používala adekvátne prostriedky hodnotenia detí,					
učiteľka systematicky pozorovala pokroky každého dieťaťa,					
učiteľka systematicky hodnotila pokroky každého dieťaťa,					
učiteľka vytvárala dostatočný priestor na sebahodnotenie detí,					
učiteľka sa ku všetkým deťom správala s rešpektom a uznaním bez ohľadu na ich rasu, národnosť, náboženstvo, rodinné zázemie, sociálno-ekonomický pôvod alebo pohlavie,					
učiteľka všetkým deťom poskytovala rovnaké príležitosti zúčastňovať sa na aktivitách,					
učiteľka rešpektovala individuálne potreby detí, vrátane detí so ŠVVP – vytvárala a modifikovala (prispôbovala) učebné prostredie na uspokojovanie týchto potrieb,					
učiteľka navodzovala situácie, v ktorých sa deti mohli prezentovať a deliť o názory v skupine,					
učiteľka dodržiavala práva dieťaťa,					
učiteľka zadávala deťom úlohy vyžadujúce tvorivé riešenie,					
učiteľka zadávala deťom úlohy na rozvoj vyšších psychických procesov,					
učiteľka podporovala kritické myslenie detí zaraďovaním problémových úloh, diskusií,					
učiteľka podporovala rozvoj pohybových schopností a zručností detí,					
učiteľka navodzovala činnosti, pri ktorých deti využívali dávnejšie osvojené poznatky, vedomosti, zručnosti,					
učiteľka umožňovala deťom samostatne pracovať v skupinách, ktoré si samy vybrali,					

učiteľka využívala aktuálne názorné didaktické pomôcky,					
učiteľka motivovala deti k samostatnému vyhľadávaniu informácií (napr. v encyklopédiách, obrázkových slovníkoch, knihách prinesených z domu, albumoch fotografií, na internete),					
učiteľka motivovala deti k využívaniu informácií získaných z rôznych zdrojov,					
učiteľka spoločne s deťmi zostavovala učebné materiály, ktoré individualizovali aktivity,					
v triede vládla atmosféra dôvery, porozumenia a vzájomnej spolupráce, kooperácie,					
učiteľka na obohatenie výchovno-vzdelávacej činnosti využívala výpočtovú techniku,					
učiteľka výchovno-vzdelávaciu činnosť riadila a usmerňovala v súlade s psychohygienickými požiadavkami, nepreťažovala deti,					
učiteľka nepreceňovala schopnosti detí,					
učiteľka nepodceňovala schopnosti detí,					
usporiadanie triedy (hrové kútiky, centrá aktivít) a ich vybavenie podporovalo experimentovanie, objavovanie, bádanie, atď.,					
usporiadanie triedy (hrové kútiky, centrá aktivít) a ich vybavenie podporovalo samostatnosť a aktivitu detí vo vlastnom sebarozvoji,					
učiteľka vo výchovno-vzdelávacej činnosti využívala poznatky nadobudnuté na vzdelávacích podujatiach, príp. získané samoštúdiom (v kvalitatívnej rovine reagovala na inovačné trendy v oblasti predškolskej pedagogiky),					
výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľky sa realizovala v súlade so školským vzdelávacím programom.					

2. VÝCHOVNO-VZDELÁVACIA ČINNOSŤ – UČENIE SA DETÍ

UČENIE SA DETÍ	áno	skôr áno	skôr nie	nie	neda sa posúdiť
deti prejavovali záujem o výchovno-vzdelávaciu činnosť,					
deti boli aktívne v získavaní a osvojovaní poznatkov, zručností, postojov, návykov,					
deti prejavili primeranú sebadôveru, citové postoje a sebahodnotenie,					
deti vedeli primerane formulovať vlastné názory a postoje, skúsenosti,					
deti dobre reagovali na nové podnety a stimuláciu,					
deti boli primerane samostatné pri riešení úloh, boli tvorivé,					
deti vedeli pracovať individuálne,					
deti vedeli pracovať vo dvojiciach,					
deti vedeli pracovať v skupinkách,					
deti vedeli dokončiť činnosť v požadovanej kvalite,					
deti vedeli dokončiť činnosť v požadovanom čase,					
deti vedeli primerane zhodnotiť vlastný pokrok, výkon v porovnaní s predchádzajúcim,					
deti vedeli primerane zhodnotiť svoju činnosť,					
deti vedeli primerane zhodnotiť kamarátovu činnosť, príp. činnosť skupinky detí,					
vedomosti, schopnosti a zručnosti detí sú vzhľadom na plnený školský vzdelávací program na očakávanej úrovni,					
deti dokázali získané vedomosti, zručnosti a schopnosti využiť v praktických činnostiach,					
deti dokázali získané vedomosti, zručnosti a schopnosti aplikovať v rôznych situáciách,					
verbálna komunikácia detí bola na dobrej úrovni, dokázali slovne vyjadrovať nadobudnuté poznatky,					
deti mali osvojené primerané pohybové návyky, boli obratné, pohybovo vyspelé,					
deti vedeli nachádzať informácie v rôznych zdrojoch (edukačné programy, encyklopédie, literatúra, rozhovory s dospelými),					
deti vedeli využiť v rozmanitých aktivitách poznatky a informácie získané z rôznych zdrojov,					
úroveň sebaobslužných návykov detí je primeraná,					
úroveň kultúrno-hygienických návykov detí je primeraná,					
úroveň stravovacích návykov detí je primeraná,					
úroveň spoločenských návykov detí je primeraná,					
produkty činností detí sú veku primerané,					
produkty činností detí sú ich rozvojovým možnostiam primerané,					
produkty činností detí nesú v sebe známky originality a kreativity,					
produkty činností detí sú primeranej estetickéj hodnoty,					
správanie detí k sebe navzájom je kultivované, citlivé,					
správanie detí k učiteľkám je kultivované, citlivé,					
správanie detí k ostatným zamestnancom materskej školy je kultivované.					

3. PLÁNOVANIE (PROGRAMOVANIE) VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI

PLÁNOVANIE (PROGRAMOVANIE) VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI	áno	skôr áno	skôr nie	nie	nedá sa posúdiť
plán výchovno-vzdelávacej činnosti je vypracovaný v súlade s učebnými osnovami školského vzdelávacieho programu,					
pri plánovaní (programovaní) výchovno-vzdelávacej činnosti sú dodržané všeobecné didaktické zásady plánovania,					
plán výchovno-vzdelávacej činnosti je spracovaný komplexne (v súlade so závermi pedagogickej rady),					
ponuka denných činností zodpovedá rozvojovým možnostiam a schopnostiam detí,					
ponuka denných činností bola pestrá, rôznorodá,					
pri plánovaní (programovaní) výchovno-vzdelávacej činnosti sa rešpektujú špecifické podmienky triedy (napr. heterogénne zloženie triedy, deti mladšie ako 3 roky, zaradenie detí so ŠVVP, zaradenie dieťaťa s OPŠD,...),					
pre deti so ŠVVP sú vypracované individuálne vzdelávacie programy,					
s deťmi so ŠVVP sa pracuje podľa vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením,					
pri plánovaní (programovaní) výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky navzájom spolupracovali,					
plánovanie (programovanie) výchovno-vzdelávacej činnosti je reálne, osobnosť detí rozvíjajúce celostne.					

Okrem tejto škály sa v závislosti od obsahu sledovaného (hodnoteného) javu môžu použiť aj iné hodnotiace škály. Napr.

1	2	3	4
rozhodne áno	skôr áno	skôr nie	rozhodne nie

1	2	3	4	5
možno zverejniť a dávať za vzor	malo by sa oceniť a podporovať	možno akceptovať	vyžaduje pozornosť a zmenu	vyžaduje radikálnu nápravu

1	2	3	4	5	6	7
stále/vždy všetci bezvýhradne áno	takmer stále/vždy skoro všetci vo veľkej miere áno	často, väčšina v prevažnej miere áno	občas asi polovica nemožno sa prikloniť	zriedkakedy menšina v prevažnej miere nie	ojedinele/výnimočne skoro nikto vo veľkej miere nie	nikdy, nikto vôbec nie

POUŽITÁ LITERATÚRA

HAJDÚKOVA, V.: 2007. Komplexné riadenie kvality materskej školy : doktorská dizertácia. Školiteľ Š. Švec. Bratislava : Katedra pedagogiky Filozofickém fakulty UK. 192 s. + 21 príloh

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4

Príloha 8

SEBAHODNOTENIE EDUKAČNEJ AKTIVITY

spracovala: JADRANKA FÖLDESOVÁ

Meno učiteľky:	
Trieda:	Dátum:
Tematický okruh:	
Obsahový celok:	
Téma/podtéma:	
Výkonové štandardy:	
Výchovno-vzdelávacie ciele:	

Formálna stránka autodiagnostického dotazníka: dotazník je obojstranný, na jednej strane sú základné údaje, na druhej strane otázky a odpovede.

Obsahová stránka autodiagnostického dotazníka: otázky sú zamerané na pedagogický prístup učiteľky z hľadiska humanizácie výchovno-vzdelávacej činnosti (otázky č.: 4; 5; 7; 9; 10), na školskú legislatívu a pedagogickú dokumentáciu (otázky č. 3; 4), na kompetencie detí (otázka č. 6 – kognitívne a učebné, č. 7 – sociálne a komunikačné, č. 8 – psychomotorické), na metódy, formy a prostriedky výchovno-vzdelávacej činnosti (otázky č. 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13).

Sebahodnotenie edukačnej aktivity	Odpoveďový hárok
<i>Prosím o zodpovedné vyplnenie dotazníka.</i>	<i>Odpovede na jednotlivé položky uveďte prosím zakrúžkovaním. V 11. až 13. položke napíšte odpoveď voľne.</i>
1. Pokúste sa zhodnotiť celkovú úroveň edukačnej aktivity.	1. a) veľmi dobrá b) dobrá c) uspokojivá d) neuspokojivá
2. Dosiahli ste v edukačnej aktivite ciele, ktoré ste si stanovili?	2. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
3. Boli stanovené ciele edukačnej aktivity v súlade so školským vzdelávacím programom?	3. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
4. Diferencovali ste úlohy a činnosti v edukačnej aktivite s ohľadom na rozvojové možnosti detí?	4. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
5. Posúďte, či ste vytvorili pozitívnu a priaznivú atmosféru v edukačnej aktivite.	5. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
6. Zadávali ste deťom v edukačnej aktivite úlohy, ktoré vyžadovali tvorivé a divergentné riešenia?	6. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
7. Poskytli ste deťom v edukačnej aktivite možnosti na vyjadrenie hodnotových, názorových a emocionálnych postojov?	7. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
8. Zadávali ste deťom úlohy, ktoré si vyžadovali vzájomnú spoluprácu a pomoc?	8. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
9. Vytvorili ste deťom v edukačnej aktivite podmienky na rozvíjanie pohybových schopností, manipulačných a sebaobslužných zručností?	9. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
10. Poskytovali ste deťom v edukačnej aktivite spätnú väzbu na ich výkon s vyjadrením pokroku?	10. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
11. Poskytli ste deťom v edukačnej aktivite priestor na zhodnotenie vlastných výkonov?	11. a) áno b) asi áno c) asi nie d) nie e) neviem posúdiť
12. Čo sa Vám v edukačnej aktivite najviac podarilo a prečo?	12.
13. Čo sa Vám v edukačnej aktivite nepodarilo a prečo?	13.
14. Čo by ste zmenili vo svojom konaní, ak by sa edukačná aktivita mala opakovať?	14.
	Ďakujem za zodpovedné vyplnenie dotazníka.

Príloha 9

POZOROVACÍ HÁROK KM37/1/6 PRE VEKOVÚ KATEGÓRIU 2–4-ROČNÝCH DETÍ

spracovala: KATARÍNA GUZIOVÁ, MÁRIA PODHÁJECKÁ

Meno dieťaťa (krstné meno):

Dátum narodenia:

I. ÚLOHA: SPRÁVANIE SA DIEŤAŤA V HRE A V INÝCH AKTIVITÁCH

Sleduje sa:

- uprednostňovanie skupinovej hry (s počtom troch až štyroch detí), hry vo dvojici alebo individuálnej hry,
- nadväzovanie kontaktov v hre alebo spoločnej aktivite,
- zaujímanie roly – vedúcej, rovnocennej, podriadenej v hre a v inej aktivite,
- podriaďovanie sa spoločne prijatým pravidlám hry alebo inej aktivity,
- správanie sa dieťaťa,
- prosociálne správanie v hre a v inej aktivite,
- prejavy záujmu o hru a inú aktivitu,
- sústredenie sa na hru alebo inú aktivitu,
- upratovanie hračiek po hre alebo inej aktivite.

1. *Najčastejšie sa hrá v hre:*

- A. skupinovej (v malej skupine s tromi, príp. aj viac deťmi)
- B. vo dvojici
- C. individuálnej

2. *Kontakty v skupinovej hre, spoločnej aktivite alebo medzi deťmi nadväzuje:*

- A. ľahko
- B. s prípadnou pomocou dospelého
- C. takmer vôbec

3. *V skupinovej hre a v inej aktivite zaujíma spravidla rolu:*

- A. vedúcu
- B. rovnocennú
- C. podriadenú

4. *Spoločne prijatým pravidlám sa v hre alebo v spoločnej aktivite podriaďuje:*

- A. takmer vždy
- B. niekedy
- C. takmer nikdy

5. *V hre alebo v spoločnej aktivite sa správa:*

- A. priateľsky – radosť, má radosť zo spoluhray alebo inej činnosti s ostatnými deťmi, teší sa z hry, primerane vyjadruje pozitívne i negatívne emócie
- B. pokojne – neutrálne (nevyvoláva konflikty), neutrálne vyjadruje pozitívne i negatívne emócie – neprejavuje výraznejšiu radosť z hry alebo inej činnosti, bezproblémovo sa však prispôsobuje iným deťom a situáciám
- C. útočne – agresívne (vyvoláva konflikty), je nespokojný s priebehom hry alebo inej činnosti, nevhodným spôsobom vyjadruje negatívne emócie, napr. háda sa s inými deťmi a správa sa deštruktívne, príp. aj atakuje iné dieťa alebo deti a pod.

6. *Prosociálne správanie v hre alebo spoločnej aktivite, ako aj v bežných situáciách. Vie poďakovať, poprosiť alebo požiadať o pomoc:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. takmer nikdy
7. *Aký má záujem o hru alebo spoločnú aktivitu:*
 - A. takmer vydrží v jednej individuálnej či skupinovej hre alebo spoločnej aktivite určitý čas (napr. 3 – 10 minút), ak sa predsa len vzdiali od tejto hry, vráti sa po určitom čase k nej
 - B. čiastočne vydrží v jednej hre (rýchlejšie strieda predmet svojho záujmu o určitú činnosť)
 - C. neprejavuje takmer žiadny záujem o hru alebo inú činnosť (je príliš pasívne)
8. *Sústredzuje sa na hru alebo inú aktivitu:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. takmer nikdy
9. *Upratuje hračky po hre alebo inej činnosti:*
 - A. takmer samostatne
 - B. čiastočne, až po krátkom čase, skôr na základe pokynov dospelého
 - C. takmer vôbec, odmieta sa zapojiť do upratovania, neupratuje ani s pomocou dospelého

II. ÚLOHA: VKLADANIE TVAROV DO OTVOROV

Sleduje sa:

- rozlíšenie jednotlivých tvarov,
- samostatnosť pri vkladaní tvarov,
- sústredenosť a dokončenie vkladania tvarov,
- rýchlosť a správnosť vkladania tvarov.

1. *Vizuálne rozlišuje jednotlivé tvary a k nim patriace otvory:*
 - A. všetky
 - B. niektoré
 - C. takmer žiadne
2. *Je sústredený a dokončuje vkladanie tvarov do príslušných otvorov:*
 - A. takmer vždy a činnosť pomerne rýchlo dokončí
 - B. čiastočne, ale činnosť napokon dokončí
 - C. takmer vôbec, je rozptýlený, nesústredený a činnosť takmer vôbec nedokončí
3. *Rýchlosť a správnosť vkladania. Tvary vkladá:*
 - A. rýchlo a správne
 - B. pomaly a správne
 - C. rýchlo a s chybami
 - D. pomaly a s chybami

III. ÚLOHA: STAVANIE „VLAKU“ ALEBO VEŽE Z ĽUBOVOĽNÉHO POČTU KOCIEK

Sleduje sa:

- samostatnosť pri stavaní,
- sústredenosť a dokončenie stavania,
- rýchlosť a správnosť stavania.

1. „Vlak“ alebo vežu stavia:
 - A. takmer úplne bez pomoci dospelého
 - B. čiastočne s pomocou dospelého
 - C. takmer vôbec nedokáže ani s pomocou dospelého
2. Je sústredený pri stavaní:
 - A. takmer vždy a činnosť pomerne rýchlo dokončí
 - B. čiastočne, ale činnosť napokon dokončí
 - C. takmer vôbec, je rozptýlený, nesústredený a činnosť takmer vôbec nedokončí
3. Vlak alebo vežu stavia:
 - A. rýchlo a správne
 - B. pomaly a správne
 - C. rýchlo a s chybami
 - D. pomaly a s chybami

IV. ÚLOHA: ROZPRÁVANIE NA ZÁKLADE POLOŽENÝCH OTÁZOK A KLADENIE OTÁZOK. VOLNÉ ROZPRÁVANIE ZÁŽITKOV A ZAPAMÄTANIE SI JEDNODUCHÝCH KRÁTKYCH LITERÁRNYCH ÚTVAROV (RIEKANIEK, HÁDANIEK, PIESNÍ A POD.).

Sleduje sa:

- odpovedanie na otázky,
- kladenie otázok,
- zrozumiteľnosť slovného prejavu,
- súvislosť a plynulosť slovného prejavu,
- samostatnosť,
- zapamätanie si textu.

1. *Reaguje na otázky a vie na ne odpovedať (za odpoveď sa pokladá aj jednoslovná odpoveď):*
 - A. takmer vždy
 - B. niekedy
 - C. takmer nikdy
2. *Kladie otázky:*
 - A. takmer vždy
 - B. niekedy
 - C. takmer nikdy
3. *Slovný prejav je zrozumiteľný:*
 - A. takmer úplne (správne a zreteľne artikuluje)
 - B. čiastočne (artikuluje menej zreteľne)
 - C. takmer nezrozumiteľne (artikuluje veľmi slabo)
4. *Pri vyjadrovaní zážitkov, dojmov alebo určitých myšlienok sa vyjadruje (relatívne) súvislo, plynulo (napr. aj v dvojslovných vetách):*
 - A. takmer vždy
 - B. čiastočne (má pauzy, hľadá slová a pod., treba dieťaťu pomáhať otázkami)
 - C. takmer nesúvislo (má zjavné ťažkosti s vyjadrovaním myšlienok, hovorí bez zmysluplného sledu, výpoveď sa stáva takmer nezrozumiteľnou aj napriek tomu, že dieťaťu pomáha dospelý prostredníctvom otázok)
5. *Samostatnosť. Zážitky rozpráva alebo krátke literárne útvary interpretuje:*
 - A. takmer samostatne, bez pomoci dospelého
 - B. čiastočne samostatne, s čiastočnou pomocou dospelého (napr. pri voľnom rozprávaní pomocou otázok alebo doplnením chýbajúceho textu pri interpretovaní krátkych literárnych útvarov)
 - C. takmer vôbec ani s pomocou dospelého

6. *Text jednoduchých krátkých literárních útvarov si pamätá:*
- A. takmer doslovne
 - B. čiastočne (s malými medzerami)
 - C. takmer vôbec

POZOROVACÍ HÁROK KM37/2/6 PRE VEKOVÚ KATEGÓRIU 5–6-ROČNÝCH DETÍ

Meno dieťaťa (krstné meno):

Dátum narodenia:

I. ÚLOHA: SPRÁVANIE SA DIEŤAŤA V HRE A V INÝCH AKTIVITÁCH

Sleduje sa:

- uprednostňovanie skupinovej hry, hry vo dvojici alebo individuálnej hry,
- nadväzovanie kontaktov v hre alebo inej aktivite,
- zaujímanie roly – vedúcej, rovnocennej, podriadenej v hre a v inej aktivite,
- spolupráca v hre alebo v inej aktivite,
- presadzovanie sa v hre a inej aktivite,
- rozhodovanie o ďalšom priebehu hry alebo inej aktivity,
- vytváranie spoločných pravidiel skupinovej hry a inej aktivity,
- podriaďovanie sa spoločne prijatým pravidlám hry alebo inej aktivity,
- správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách,
- prosociálne správanie v hre a v iných aktivitách,
- pomáhajúce si v hre alebo v bežných situáciách,
- rozdelenie sa o hračky a iný materiál v hre a inej aktivite,
- riešenie konfliktov, ktoré vznikli pri hre alebo inej aktivite,
- prejavy záujmu o hru a inú aktivitu,
- sústredenie sa na hru alebo inú aktivitu,
- upratovanie hračiek po hre alebo inej aktivite.

1. *Uprednostňuje najčastejšie hru:*
 - A. skupinovú
 - B. vo dvojici
 - C. individuálnu
2. *Kontakty v skupinovej hre alebo inej aktivite nadväzuje:*
 - A. ľahko
 - B. s prípadnou pomocou dospelého
 - C. s ťažkosťami
 - D. takmer vôbec
3. *V skupinovej hre a inej aktivite zaujíma spravidla rolu:*
 - A. vedúcu
 - B. rovnocennú
 - C. podriađenú

4. *V skupinovej hre alebo inej aktivite spolupracuje:*
 - A. takmer
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
5. *V skupinovej hre a inej aktivite sa presadzuje:*
 - A. primerane – s ohľadom na seba i na druhých, tvorí aj realizuje vlastné i cudzie nápady v hre alebo inej aktivite
 - B. neprimerane – pasívne – ústupčivo, na úkor seba, realizuje len cudzie nápady a nedáva žiadne vlastné nápady
 - C. neprimerane – egoisticky, na úkor druhých, tvorí aj realizuje len vlastné nápady a neuznáva nápady iných detí
 - D. takmer vôbec (veľmi zriedkavo sa zapája do skupinovej hry alebo inej aktivity)
6. *O ďalšom priebehu skupinovej hry alebo inej skupinovej aktivity rozhoduje:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
7. *Spoločné pravidlá hry a inej aktivity vytvára:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
8. *Spoločne prijatým pravidlám sa v hre alebo inej aktivite podriaduje:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
9. *Správa sa v hre a v inej aktivite:*
 - A. priateľsky – radostne, má radosť zo spoluohry alebo inej činnosti s ostatnými deťmi, teší sa z hry, primerane vyjadruje pozitívne i negatívne emócie
 - B. pokojne – neutrálne (nevyvoláva konflikty), neutrálne vyjadruje pozitívne i negatívne emócie – neprejavuje výraznejšiu radosť z hry alebo inej činnosti, bezproblémovo sa však prispôsobuje iným deťom a situáciám
 - C. útočne – agresívne (vyvoláva konflikty), je nespokojný s priebehom hry alebo inej činnosti, nevhodným spôsobom vyjadruje negatívne emócie, napr. háda sa s inými deťmi a správa sa deštruktívne, príp. aj atakuje iné dieťa alebo deti a pod.
10. *Prosociálne správanie v hre alebo inej aktivite, ako aj v bežných situáciách. Vie poďakovať, poprosiť alebo požiadať o pomoc:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
11. *Dieťa pomáha druhým v situáciách alebo v nejakých aktivitách vyžadujúcich pomoc:*
 - A. takmer vždy
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
12. *Podelí sa o hračky a iný materiál v hre a inej aktivite:*
 - A. takmer vždy

- B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
13. *Rieši konflikty v hre alebo inej aktivite. Je spravidla:*
- A. iniciátor riešenia konfliktu a rieši ho pokojne, dokáže sa dohodnúť a prijať kompromis
 - B. pasívne, správa sa ústupčivo a nepokúša sa konflikt riešiť vôbec, skôr sa vyhýba riešeniu konfliktu
 - C. agresívne, správa sa útočne a konflikt rieši útokom namiereným voči inému dieťaťu, príp. prejavuje deštruktívne sklony voči produktom hrovej aktivity iného dieťaťa (zbúra stavbu inému dieťaťu, rozháďže hračky a veci, zoberie hračku, príp. aj pokazí hračku a pod.)
14. *Aký záujem prejavuje o hru a inú aktivitu? Má:*
- A. primeraný záujem o tú istú hru alebo činnosť určitého druhu po celý čas jej trvania
 - B. čiastočný záujem o tú istú hru alebo činnosť, má tendenciu v čase jej trvania zapájať sa okrem tejto činnosti aj do iných činností, vracia sa však k pôvodnej hre alebo činnosti
 - C. veľmi slabý záujem o tú istú hru alebo činnosť, v hre zotrúva krátko a rýchlo strieda hry alebo činnosti rôzneho druhu
 - D. takmer žiadny záujem o hru alebo inú činnosť (je príliš pasívne)
15. *Vie sa sústrediť na hru alebo inú aktivitu:*
- A. takmer vždy
 - B. často
 - C. niekedy
 - D. takmer nikdy
16. *Upratuje hračky po hre alebo inej činnosti:*
- A. takmer hneď a samostatne
 - B. až po krátkom čase, čiastočne samostatne, skôr na základe pokynov dospelého
 - C. až po dlhšom čase, s veľkými ťažkosťami a iba s pomocou dospelého
 - D. takmer vôbec, odmieta sa zapojiť do upratovania, neupratuje ani s pomocou dospelého

II. ÚLOHA: ZOSTAVENIE OBRÁZKA PODĽA PREDLOHY Z ROZSTRIHANÝCH TVAROV ALEBO Z DIELCOV JEDNODUCHÉHO PUZZLE

Sleduje sa:

- rozlíšenie jednotlivých tvarov,
 - samostatnosť pri skladaní,
 - sústredenosť a dokončenie skladania obrázku,
 - rýchlosť a správnosť skladania obrázku.
1. *Rozlišuje vizuálne jednotlivé tvary:*
- A. väčšiu časť
 - B. niektoré
 - C. takmer žiadne
2. *Obrázok samostatne skladá podľa predlohy:*
- A. áno, bez pomoci dospelého
 - B. čiastočne, s pomocou dospelého
 - C. takmer vôbec to nedokáže, ani s pomocou dospelého
3. *Sústredenosť a dokončenie skladania obrázka. Je:*
- A. sústredený a činnosť dokončí
 - B. menej sústredený, ale činnosť dokončí
 - C. rozptýlený, nesústredený a činnosť takmer vôbec nedokončí

4. *Rýchlosť a správnosť skladania obrázku. Skladá:*

- A. rýchlo a správne
- B. pomaly a správne
- C. rýchlo a s chybami
- D. pomaly a s chybami

III. ÚLOHA: ZOSTAVENIE OBRÁZKA PODĽA SLOVNÝCH INŠTRUKCIÍ Z PLOŠNÝCH GEOMETRICKÝCH TVAROV

Sleduje sa:

- rozlíšenie jednotlivých tvarov (kruhu, trojuholníka, štvorca a obdĺžnika),
- správnosť porozumenia slovných inštrukcií,
- samostatnosť pri skladaní,
- sústredenosť a dokončenie skladania,
- rýchlosť a správnosť skladania.

1. *Rozlišuje jednotlivé geometrické tvary vizuálne aj na základe slovných inštrukcií:*

- A. všetky
- B. niektoré
- C. takmer žiadne

2. *Rozumie slovným inštrukciám:*

- A. úplne a riadi sa nimi pri skladaní
- B. čiastočne sa nimi riadi
- C. takmer vôbec nie je schopný rozumieť slovným inštrukciám a skladá iba metódou pokusu a omylu

3. *Samostatnosť pri skladaní. Obrázok skladá podľa slovných inštrukcií:*

- A. samostatne
- B. s pomocou dospelého
- C. takmer vôbec nedokáže ani s pomocou dospelého

4. *Sústredenosť a dokončenie skladania obrázka. Je:*

- A. sústredený a činnosť dokončí
- B. menej sústredený, ale činnosť dokončí
- C. rozptýlený, nesústredený a činnosť takmer vôbec nedokončí

5. *Rýchlosť a správnosť skladania obrázka. Skladá:*

- A. rýchlo a správne
- B. pomaly a správne
- C. rýchlo a s chybami
- D. pomaly a s chybami

IV. ÚLOHA: REPRODUKOVANIE ZNÁMEJ JEDNODUCHEJ ROZPRÁVKY

Sleduje sa:

- porozumenie textu,
- zrozumiteľnosť,
- súvislé vyjadrovanie sa,
- plynulosť a samostatnosť,
- zachovanie postupnosti deja,
- zapamätanie si textu.

1. *Rozprávku reprodukuje s porozumením:*
 - A. takmer vždy
 - B. občas niektorým častiam neporozumie
 - C. väčšinou text neporozumie
2. *Slovný prejav je:*
 - A. zrozumiteľný (správne a zreteľne artikuluje)
 - B. čiastočne zrozumiteľný (artikuluje menej zreteľne)
 - C. takmer nezrozumiteľný (artikuluje veľmi slabo)
3. *Vyjadruje sa:*
 - A. súvislo, plynulo
 - B. čiastočne súvislo, plynulo (občas sa zastaví, má pauzy v rozprávaní, hľadá slová a pod.)
 - C. takmer nesúvislo (má zjavné ťažkosti s vyjadrovaním, hovorí útržkovito, tvorí zväčša len jednoslovné a neúplné vety)
4. *Samostatnosť. Rozprávku reprodukuje:*
 - A. samostatne, bez pomoci dospelého
 - B. čiastočne samostatne, s čiastočnou pomocou dospelého (niektoré časti reprodukuje iba na základe otázok)
 - C. výlučne s pomocou dospelého (reprodukuje celý text iba na základe otázok)
 - D. takmer vôbec, ani s pomocou dospelého (text nereprodukuje takmer vôbec)
5. *Pri reprodukování zachováva dejovú postupnosť:*
 - A. úplne
 - B. čiastočne (preskočí v deji, dej má slabšiu nadväznosť)
 - C. bez nadväznosti (dej reprodukuje chaoticky, bez súvislosti)
 - D. takmer vôbec (takmer nezachováva žiadny dej, lebo text takmer vôbec nereprodukuje)
6. *Text rozprávky si pamätá:*
 - A. takmer doslovne
 - B. čiastočne (s malými medzerami)
 - C. veľmi krátke časti textu (len jednotlivé vety)
 - D. takmer vôbec

V. ÚLOHA: ILUSTROVANIE ZNÁMEJ ROZPRAVKY

Sleduje sa:

- sedenie pri kreslení,
- držanie ceruzky alebo iného grafického materiálu,
- grafomotorická koordinácia kresby,
- schopnosť vyjadriť kresbou dej danej rozprávky,
- tlak ruky grafickým materiálom (ceruzkou, farbičkou, fixkou a pod.) a stopa na podložku,
- rozvrhnutie kresby po celej ploche papiera,
- ucelenosť kresby vzhľadom na dej,
- farebná skladba,
- zobrazovanie postáv – správna proporcionalita a pod.,
- odlíšenie ľudských postáv a zvieracích figúr,
- interpretovanie kresby,
- originalita.

1. *Pri kreslení sedí spravidla vzpriamene a so správnym predklonom:*
 - A. vždy

- B. niekedy, občas sedí nesprávne
 - C. väčšinou sedí nesprávne
2. *Pri kreslení správne drží ceruzku alebo iný grafický materiál:*
 - A. vždy
 - B. niekedy
 - C. takmer vôbec nevie správne držať rôzny grafický materiál (ceruzky, farbičky, kriedy a pod.)
 3. *Grafomotorická koordinácia kresby je:*
 - A. úplná (čiary sú pevnejšie a dobre pospájané, je z nich zrejmá väčšia kontrola a ovládanie)
 - B. čiastočná (čiary sú menej pevné a menej na seba nadväzujú, sú pospájané iba čiastočne a je z nich zjavná iba čiastočná kontrola a ovládanie)
 - C. takmer žiadna (kresba je nepresná, čiary sú rozstrasené alebo preškrtyvané a nenadväzujú na seba, je z nich zjavná iba veľmi slabá kontrola a ovládanie)
 4. *Dieťa je schopné vyjadriť kresbou dej:*
 - A. áno, dokáže kresbou vyjadriť dej (možno z nej rozlíšiť dej alebo jednotlivé reálie danej rozprávky)
 - B. takmer vôbec nedokáže kresbou vyjadriť dej (takmer nemožno identifikovať dej alebo reálie danej rozprávky)
 5. *Tlak ruky grafickým materiálom a stopa na podložku:*
 - A. je primeraná
 - B. takmer neprimeraná (je nápadne silná, alebo naopak – nápadne slabá)
 6. *Rozvrhnutie kresby po ploche papiera. Kresba:*
 - A. je rozvrhnutá po celej ploche
 - B. takmer vôbec nie je rozvrhnutá po celej ploche (napr. je iba v rohu a pod.)
 7. *Ucelenosť kresby vzhľadom na dej. Kresba:*
 - A. je ucelená (jednotlivé časti kresby sú vhodne rozmiestnené)
 - B. je čiastočne ucelená (niektoré časti kresby sú vzhľadom na dej nevhodne rozmiestnené)
 - C. je takmer neucelená, jednotlivé časti sú rozmiestnené chaoticky
 8. *Farebná skladba. Dieťa spravidla kreslí (alebo maľuje):*
 - A. pestrofarebne (používa 3 a viac farieb)
 - B. čiastočne farebne (používa 2 farby)
 - C. jednofarebne (za jednu farbu sa považuje aj používanie ceruzky)
 9. *Zobrazované ľudské postavy majú:*
 - A. správnu proporcionalitu
 - B. čiastočne správnu proporcionalitu (napr. hlava je veľká a telo a jeho súčasti sú zobrazené správne)
 - C. takmer vôbec nesprávnu proporcionalitu (napr. každá noha je iná, hlava je oproti telu nápadne veľká a pod.)
 10. *V kresbe sa ľudská postava a zvieracia figúra:*
 - A. úplne odlišujú
 - B. čiastočne odlišujú
 - C. takmer vôbec sa neodlišujú
 11. *Dieťa interpretuje svoje dielo:*
 - A. zrozumiteľne, dokáže popísať výjav, dej obrázka aj jeho časti
 - B. čiastočne zrozumiteľne, interpretuje len časti obrázka
 - C. nezrozumiteľne, nevie interpretovať svoj obrázok
 12. *Výtvarný prejav je:*
 - A. originálny (výtvarné spracovanie je nápadité a originálne, vyskytuje sa len výnimočne vo výtvarných prácach – u veľmi malého počtu detí)
 - B. čiastočne originálny (to isté alebo podobné výtvarné spracovanie sa vyskytuje v niekoľkých výtvarných prácach)
 - C. neoriginálny (výtvarné spracovanie je veľmi obvyklé a vyskytuje sa vo väčšine výtvarných prác)

VI. ÚLOHA: DRAMATICKÉ STVÁRNIENIE ROZPRÁVKY A VCÍTIENIE SA DO KONANIA ROZPRÁVKOVÝCH POSTÁV

Sleduje sa:

- schopnosť vcítiť sa do rozprávkovej roly,
- samostatnosť pri dramatizácii,
- neverbálna citová komunikácia, pohybové vyjadrenie,
- verbálna citová komunikácia vrátane výraznosti reči.

1. *Schopnosť vcítiť sa do rozprávkovej roly, dieťa dokáže celkove (slovným i neslovným prejavom) stvárniť rozprávkovú rolu:*
 - A. správne (bezproblémovo)
 - B. čiastočne, s menšími ťažkosťami
 - C. ťažkopádne, s veľkými ťažkosťami
 - D. takmer vôbec
2. *Samostatnosť pri dramatizácii rozprávky. Dieťa dramatizuje rozprávku:*
 - A. samostatne, takmer bez pomoci dospelého
 - B. s čiastočnou pomocou dospelého
 - C. iba s pomocou dospelého
 - D. takmer vôbec ani s pomocou dospelého
3. *Neverbálna citová komunikácia, dieťa dokáže prostredníctvom mimiky, dramatického gesta a pohybom vyjadriť charakter rozprávkovej postavy a dramatickej situácie:*
 - A. s ľahkosťou a zodpovedajúco
 - B. s menšími ťažkosťami a čiastočne zodpovedajúco
 - C. ťažkopádne a málo zodpovedajúco
 - D. takmer vôbec a takmer nezodpovedajúco
4. *Verbálna citová komunikácia vrátane výraznosti reči, dieťa dokáže prostredníctvom rečového prejavu a hlasovej modulácie vyjadriť charakter rozprávkovej postavy a dramatickej situácie:*
 - A. s ľahkosťou a zodpovedajúco
 - B. s menšími ťažkosťami a čiastočne zodpovedajúco
 - C. ťažkopádne a málo zodpovedajúco
 - D. takmer vôbec a takmer nezodpovedajúco

VII. ÚLOHA: DOKONČENIE JEDNODUCHÉHO PRÍBEHU TAK, ABY SA SKONČIL:

- a) **veselo,**
- b) **smutne.**

Sleduje sa:

- rozoznávanie emócií,
- samostatnosť slovného prejavu,
- logická nadväznosť deja pri vytváraní záveru,
- pútavosť a živosť rozprávania,
- nezvyčajnosť riešenia dramatickej zápletky,
- príp. vtipnosť riešenia záveru a pod.

1. *Dieťa chápe, rozlišuje a vie vystihnúť správne a zodpovedajúco, čo je veselé a čo smutné:*
 - A. väčšinou
 - B. niekedy
 - C. zväčša nevie

2. *Samostatne dokáže rozprávať a vymýšľať pokračovanie príbehu s veselým alebo smutným záverom:*
 - A. samostatne, takmer bez pomoci dospelého
 - B. s čiastočnou pomocou dospelého
 - C. iba s pomocou dospelého
 - D. takmer vôbec, ani s pomocou dospelého
3. *Logická nadväznosť deja pri vytváraní veselého alebo smutného záveru:*
 - A. vie logicky nadviazať na predchádzajúci dej a rozvíjať ho
 - B. čiastočne nadväzuje na predchádzajúci dej
 - C. takmer vôbec nedokáže logicky nadviazať na predchádzajúci dej a rozvíjať ho
4. *Živosť, pútavosť a zaujímavosť rozprávania:*
 - A. zväčša rozpráva pútavo, živo a zaujímavo (používa dostatočne širokú slovnú zásobu, bohatú najmä na prídavné mená a prívlastky)
 - B. niekedy rozpráva pútavo, živo a zaujímavo (používa menej širokú slovnú zásobu s nižšou frekvenciou prídavných mien a prívlastkov)
 - C. zväčša rozpráva ťažkopádne, nasilu (používa obmedzenú slovnú zásobu s takmer žiadnym výskytom prídavných mien a prívlastkov)
5. *Záver je nezvyčajný, zaujímavý:*
 - A. často (rovnaké alebo podobné – neobvyklé riešenie záveru sa vyskytlo len výnimočne u jedného alebo u veľmi malého počtu detí)
 - B. niekedy (to isté alebo podobné riešenie záveru vymyslelo niekoľko detí)
 - C. takmer nikdy (rovnaké a obvyklé – veľmi podobné riešenie záveru vymyslela väčšina detí)
6. *Vtipnosť ukončenia príbehu, dramatické doriešenie príbehu je vtipné:*
 - A. často
 - B. niekedy, len v niektorých častiach alebo prvkoch
 - C. takmer nikdy

Príloha 10

UKÁŽKA UČEBNÝCH OSNOV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU „CESTOU NECESTOU“

spracovala: VIERA HAJDÚKOVÁ

1. **Stručne uvedieme**, čo všetko zohľadňujeme, berieme do úvahy pri tvorbe učebných osnov (ŠVP, vnútorné a vonkajšie podmienky, osobitosti predškolského vzdelávania, spoluprácu MŠ, napr. so ZŠ v oblasti cudzích jazykov, folklórnym súborom v oblasti rozvíjania ľudových tradícií, športovým klubom – gymnastika, tenis atď.).
2. **Môžeme** stručne uviesť, ktoré kľúčové kompetencie (vypíšeme ich zo ŠVP) budeme prostredníctvom zmysluplnej výchovno-vzdelávacej činnosti podporovanej rôznymi doplnkovými aktivitami, projektmi, krúžkami, resp. inými aktivitami u detí rozvíjať. Môžeme aj uviesť, že napr., sa zameriame na celostný rozvoj osobnosti detí v poznávaní dieťaťa ako seba samého, sveta ľudí, prírody a kultúry.
3. Sem **môžeme** uviesť aj, že napr. **každodennou súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti bude aj plnenie cieľov zameraných na**
 - rozvíjanie a upevňovanie kultúrnych, hygienických stravovacích a spoločenských návykov detí,
 - rozvíjanie zručností súvisiacich s osobnou hygienou a sebaobsluhou detí pri obliekaní a vyzliekaní,
 - na rozvíjanie hier a hrových činností a na rozvíjanie priateľských vzťahov detí v hrách a hrových činnostiach.

Zároveň sem uvedieme tie špecifické ciele zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ktorými sa utvárajú, rozvíjajú a upevňujú vyššie uvedené kultúrne, hygienické, stravovacie a spoločenské návyky detí, zručnosti súvisiace s osobnou hygienou a sebaobsluhou detí pri obliekaní a vyzliekaní, ako aj zručnosti v rozvíjaní hier a hrových činností a tiež ciele zamerané na rozvíjanie priateľských vzťahov detí v hrách a hrových činnostiach.

Sú to tieto špecifické ciele:

- zvládnuť sebaobslužné činnosti (obliekať sa, obúvať sa, umývať sa, čistiť si zuby atď.) a návyky správneho stolovania (jesť s príborom, udržiavať čistotu pri jedle atď.),
- predstaviť sa menom i priezviskom,
- prechádzať bezpečne cez cestu pod vedením starších osôb,
- pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc,
- rozhodovať sa pre určitú činnosť,
- nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými,
- predstaviť seba a svojho kamaráta,
- pohybovať sa v rôznom prostredí (sneh, ľad, voda) bez strachu a zábran,
- otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka,
- citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť,
- prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu (nezahadzovať odpadky, hrabať lístie, atď.),
- vnímať rôznorodosť hračiek a predmetov vo svojom okolí,
- zapojiť sa aktívne do prípravy osláv sviatkov a spoločenských udalostí vrátane udržiavania ľudových tradícií,
- prejavovať radosť z hry,
- zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť spolupracovať v nej,
- chápať rôznorodosť hier,
- začať, rozvíjať a dokončiť hru,

- uplatňovať tvorivosť v hre,
- plánovať, realizovať a hodnotiť hru.

Poznámka: Tieto ciele sa už neobjavia formálne uvedené v žiadnom obsahovom celku učebných osnov.

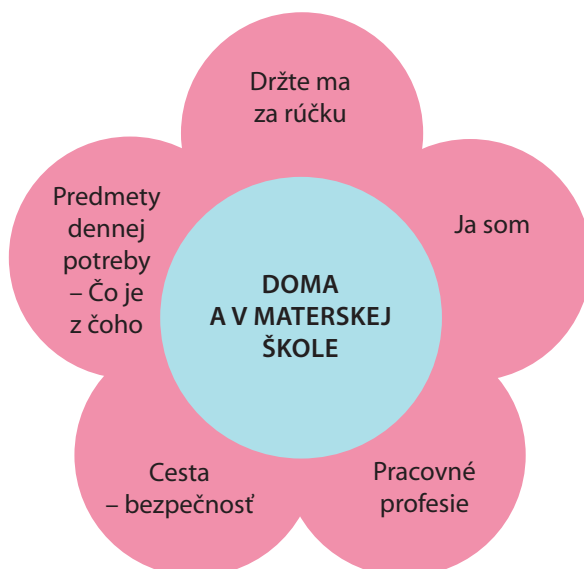
4. **Stručne uvedieme**, z koľkých obsahových celkov sa skladá náš program, uvedieme systém ich podrobnejšieho rozpracúvania v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti, v ktorých učiteľky budú konkretizovať výchovno-vzdelávacie ciele zohľadňujúc aktuálne rozvojové možnosti a schopnosti detí atď.
5. **Vymenujeme obsahové celky**, alebo ich **uvádzame postupne** s uvedením všetkých náležitostí, ktoré majú jednotlivé obsahové celky obsahovať. Môžeme ich doplniť výpovednými obrázkami.

Príklady:

Obsahové celky:

- IX. DOMA A V MATERSKEJ ŠKOLE.
- X. BABIČKINA ZÁHRADKA.
- XI. JESEŇ PANI BOHATÁ.
- XII. ZIMA JE TU, RADUJTE SA DETI.
 - I. MRZNE, PRASKÁ, FÚKA.
 - II. ZDRAVIE, RADOSŤ, VESELIE.
 - III. Z TEJTO KNIHY DETIČKY, MÔŽEME ČÍTAŤ BÁSNIČKY.
 - IV. V LESE, NA LÚKE A V ZÁHRADE.
 - V. HOLÁ, HOLÁ, SLNKO VOLÁ.
 - VI. ŠKOLSKÝ ZVONČEK.

Obsahový celok	Téma
DOMA A V MATERSKEJ ŠKOLE	Držte ma za rúčku
	Ja som
	Pracovné profesie
	Cesta – bezpečnosť
	Predmety dennej potreby – čo je z čoho



Obsahový celok	Téma
BABIČKINA ZÁHRADKA	V zdravom tele zdravý duch
	Čaro a krásy jesene
	Kto s čím pracuje
	Cestou, vodou, vzduchom...
	Brúsím si jazýček
	Jeden, dva, tri, štyri, päť...
	Šikovné ruky

- Uvedieme stručnú **charakteristiku obsahového celku**. Napr.: *Prostredníctvom... zoznamovať, ...približovať, ...oboznamovať, ...vytvárať, ...rozvíjať...upevňovať, ...Na tento obsahový celok nadväzuje..., ktorý ďalej prehľbuje, ...rozvíja, ...*
- Spracujeme samotné **špecifické ciele (výkonové štandardy)**. Môžeme si zvoliť najrozmanitejší spôsob, ako si graficky zaznačiť, ktorým cieľom rozvíjame ktoré kľúčové kompetencie detí (myslíme tým celú skupinu kompetencií, napr. psychomotorických atď.), z ktorého tematického okruhu je cieľ vybraný, ktorú vzdelávaciu oblasť rozvíjame atď. – napr. rôznymi farebnými znakmi, piktogramami, skratkami (akronymami) atď.



Ja som



Ľudia



Príroda



Kultúra

Špecifické ciele uvedené v ŠkVP sa môžu navzájom spájať, kombinovať = všetko záleží od zamerania obsahového celku a jednotlivých tém, ktoré sú jeho súčasťou. Nemusia sa doslovne prepisovať zo ŠVP. Rozhodnutie o tom, či budú súčasťou učebných osnov aj obsahové štandardy, záleží od vzájomnej dohody v konkrétnej materskej škole. Stále platí, že obsahové štandardy sú skôr záväzkom pre učiteľa. Domnievam sa, že dobre pomenovaný názov obsahového celku a tém (prípadne podtém), ktoré sú jeho súčasťou, nahrádza potrebu formálne vypisovať aj obsahové štandardy.

KOMPETENCIE	ŠPECIFICKÉ CIELE	TEMATICKÝ OKRUH
Psychomotorické	ovládať základné lokomočné pohyby,	Ja som
	manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami, hlavou, zdvíhať, nosiť, podávať, gúľať, pohadzovať, odrážať, kopať, driblovať, balansovať),	Ja som
Sociálne	zachovať v pracovných a technických činnostiach návyky poriadku a čistoty (upratať po sebe, dávať si pozor na odev atď.),	Ja som
Psychomotorické	zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať,	Ja som

	lepiť, tvarovať materiál atď.), uplatňovať pri tom technickú tvorivosť,	
	kresliť veľkými grafickými pohybmi,	Ja som
Učebné	vnímať a určiť viacerými zmyslami niektoré životne dôležité orgány (srdce, pľúca, mozog atď.),	Ja som
Psychomotorické, učebné	prejaviť pozitívne postoje k svojmu telu a vyjadriť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov,	Ja som
Psychomotorické	dodržať zásady ochrany zdravia (s pomocou dospelých), poznať, rozlíšiť, triediť a vyberať si zdravé potraviny,	Ja som
Sociálne, komunikatívne	komunikovať prijateľným spôsobom pozitívne a negatívne emócie a vyjadriť pocity, počúvať s porozumením,	Ja som
Komunikatívne, učebné	rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu, uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka,	Ja som
Psychomotorické, učebné	dodržať pravidlá hudobno-pohybových hier, stvárniť hudobno-dramaticky textovú časť hry,	Ľudia
Komunikatívne, kognitívne (element. základy tvorivého myslenia)	poznať, slovne opísať a umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti,	
Informačné, učebné, komunikatívne	riešiť interaktívne úlohy v detských edukačných programoch,	
Učebné, kognitívne (element. základy riešenia problémov a element. základy kritického myslenia, element. základy tvorivého myslenia)	priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť), určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine,	
Učebné, psychomotorické, komunikatívne	vykonávať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 do 10 (v spojitosti s manipuláciou s predmetmi alebo hračkami),	
Sociálne	rozdeliť sa, obdarovať niekoho a pomôcť inému,	

Psychomotorické, komunikatívne, učebné	prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník,	Príroda
Komunikatívne, učebné, psychomotorické, sociálne	rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobia, hodnotiť prírodné prostredie,	Príroda
Psychomotorické, učebné, osobné (element. základy sebauvedomenia)	pohotovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu,	Kultúra
Komunikatívne, kognitívne (element. základy riešenia problémov)	rozlišovať časové vzťahy – čo je teraz, dnes, čo bolo, včera, čo bude, zajtra,	Kultúra
Sociálne, osobné (element. základy sebauvedomenia)	prejavovať radosť z hry,	Kultúra
Psychomotorické, osobné (element. základy sebauvedomenia), učebné, komunikatívne, sociálne	spievať v rozsahu kvinty (c1 – g1) – sexty (relatívne intonačne čisto), v prípade hudobného nadania aj v rozsahu oktávy (c1 – c2) s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej a umelej piesni s rôznou tematikou,	Kultúra
Učebné, psychomotorické, kognitívne (element. základy riešenia problémov, element. základy kritického myslenia, element. základy tvorivého myslenia)	experimentovať s vlastnosťami farieb a uplatňovať ich tvorivé variácie, kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému, používať tvorivo rôzne výtvarné techniky, vnímať a pozorovať krásu umeleckých diel,	Kultúra
Učebné, komunikatívne, sociálne	zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď.,	Kultúra
Komunikatívne, učebné, sociálne	„čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál,	Kultúra
Psychomotorické, učebné, komunikatívne	„písať“ obrázkový list,	Kultúra

Poznámka:

Poldenná exkurzia na poľnohospodárske družstvo, vychádzky k rodinným domom a záhradkárskej osade; príprava šalátov a ovocných desiat.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti

Zážitkové učenie, kooperatívne učenie, projekt „V zemi, na zemi a na strome“, praktické činnosti atď. + odporúčané najvhodnejšie metódy.

- pohybové a relaxačné cvičenia;
- kreslenie, maľovanie a modelovanie ovocia a zeleniny;
- čítanie rozprávky;
- zobrazenie deja rozprávky;
- hra: „Zdravé – nezdravé potraviny“;
- čarovné vrecúško – pomenovávanie, triedenie, usporadúvanie;
- rozprávanie o návšteve starej mamy/babičky;
- hudobno-pohybové hry s tematikou ovocia, zeleniny, záhrady;
- čo robíme v záhrade – činnosti, pomôcky, produkty, podmienky;
- PC – čo sa rodí v zemi, na strome, na kríku;
- vystrihovanie makiet;
- „tekvičiaci“, ako sa „rodí“ záhradka;
- hudobno-pohybové a dramatizujúce hry;
- divadielko – „ovocníčkovia a zeleninkári“;
- maľovanie a modelovanie ovocia a zeleniny;
- nácvik a recitácie básní o „ „“;
- list kamarátovi – „čo sme našli v záhrade“;
- obrázkové čítanie – „ na strome“.

Uvedené činnosti budú nástrojom na plnenie konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľoch spracovaných v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti v konkrétnej triede.

Učebné zdroje pre deti: *vypíšu sa*

Učebné zdroje pre učiteľku: *vypíšu sa*












Metódy a prostriedky hodnotenia dosiahnutia vytýčených špecifických cieľov: *vypíšu sa*

Príloha 11

UKÁŽKA UČEBNÝCH OSNOV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU ČO VŠETKO DEŤOM K ŠŤASTIU TREBA

spracovala: JANA KRÁLIKOVÁ

ČO VŠETKO DEŤOM K ŠŤASTIU TREBA					
IX.	Ja som škôlkar	Chodím, hľadám čo mám poznať	Cesta nie je ihrisko	Bezpečnosť na ceste	
X.	Zlatá jeseň	Na poli a v záhrade	Ovocníkovia	Tekvičiaci	Odlietajú lastovičky
XI.	Tajomstvá Zeme a vesmíru	Oceány, moria, pevniny	Hviezdy a hviezdíčky	Neživá príroda	Slnko a počasie
XII.	Zima, zima tu je	Vítaj Mikuláš	Starám sa o svoje telo	Vianočný čas	
I.	Mráz, mráziček, ty si náš milý hosť	Starostlivosť o vtáky a zvieratá	Ako sa obliekam predmety dennej potreby	Zimné športy	
II.	Už sa fašiangy krátia	Evička nám ochorela	Radujme sa, veselíme sa – karneval		
III.	Moja obľúbená knižka	Múdre sovy	Knižka pre kamaráta	Pozývame Vás do divadla	Čo sa zmenilo v prírode – jar k nám letí
IV.	Slniečko sa zobudilo	Ja som kvietok jarné kvety	Na návštevu u Gulka Bombulka – zvieratá a ich mláďatá	Veľká noc príde – tradície	Ludia a ich práca
V.	Čo tie očká vidia	Moja rodina	Tu bývam – moje mesto	Naša krajina	
VI.	Škola volá	Moji kamaráti	Voňavá lúka	Rozlúčka s predškolačkami	Prichádza leto






Vysvetlivky:	
KOMPETENCIE	TEMATICKÉ OKRUHY
– psychomotorické 	– Ja som 
– osobnostné (intrapersonálne) 	– Ľudia 
– sociálne (interpersonálne) 	– Príroda 
– komunikatívne 	– Kultúra 
– kognitívne 	
– učebné 	
– informačné 	








OBSAHOVÝ CELOK





Slniečko sa zobudilo








Témy:

- Ja som kvietok – jarné kvety
- Na návšteve u Guľka Bombuľka – zvieratá a ich mláďatá
- Veľká noc príde – tradície
- Ľudia a ich práca

JA SOM				
				
Zhotoviť výtvary z rozmanitých materiálov	Zvládnuť na elementárnej úrovni prácu s počítačom, pracovať s detskými edukačnými programami	Zachovať v pracovných a technických činnostiach návyky poriadku a čistoty (upratať po sebe, dávať si pozor na odev)	Uplatniť aktívnu zásobu vzhľadom na obsahový kontext, používať spisovnú podobu materinského jazyka	Napodobňovať pohyb v rôznych podmienkach s náčiním, dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať a rešpektovať iných

ĽUDIA						
						
Stvárníť hudobno-dramaticky textovú časť hry	Poznať, slovne opísať a umelecky stvárníť rozmanité ľudské činnosti	Pochopiť význam práce na základe rozmanitých pracovných činností	Zladiť pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre	Riešiť interaktívne úlohy v detských edukačných programoch	Určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine, počítať minimálne od 1 do 10 a priradiť číslo k danému počtu predmetov	Používať spisovnú podobu slovenského jazyka

PRÍRODA			
			
Poznať a určiť na základe priameho alebo sprostredkovaného pozorovania niektoré domáce zvieratá, zdôvodniť ich úžitok	Poznať, opísať a rozlíšiť niektoré kvety, vedieť zdôvodniť význam stárostlivosti o rastliny	Vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami predstavy o slnku získané pozorovaním	Citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť

KULTÚRA						
						
Uplatňovať tanečné prvky (cvaľové poskoky, poskokočný krok, otočky, úklony)	Zapojiť sa aktívne do prípravy osláv (ľudové tradície – Veľká noc)	Spievať v rozsahu kvinty (c1–g1) s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej a umeleckej	Kresliť, maľovať a modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu	Počúvať s porozumením a citovým zapojením detské ľudové rozprávky a príbehy, autorskú poéziu	Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary (riekanky, hádanky, vyčítanky)	„Čítať“ kreslený príbeh

Charakteristika obsahového celku: uvedieme krátku charakteristiku o čom, prečo a ako obsahový celok oboznamuje, rozvíja, upevňuje... osobnostný rozvoj detí.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti: konkrétne uvedieme základné stratégie

- pohybové a relaxačné cvičenia
- hudobno-pohybové hry, spievanie piesní
- kreslenie, maľovanie, modelovanie
- čítanie rozprávky
- edukačné hry
- vystrihovanie, nalepovanie, skladanie
- recitovanie, dramatizácia
- grafomotorické cvičenia
- počúvanie autorskej rozprávky
- maľované čítanie
- oslava sviatkov jari
- metódy, druhy učenia

Učebné zdroje pre deti:

- didaktické a učebné pomôcky
- výtvarný, odpadový, technický materiál
- literatúra, detská literatúra
- pracovné listy
- edukačné programy
- obrázkové súbory

Učebné zdroje pre učiteľky:

- odborná literatúra
- metodické listy

Metódy a prostriedky hodnotenia: uvedieme konkrétne spôsoby

- analýza produktov detských činností, rozhovory, diskusie, autoevalvačné dotazníky pre učiteľov...

Príloha 12

UČEBNÉ OSNOVY – OBSAHOVÉ CELKY ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

spracovala: JADRANKA FÖLDESOVÁ

MESIAC	OBSAHOVÉ CELKY	TÉMY
IX.	Môj domov	Ja a moja rodina Moji kamaráti Moje mesto Slovensko – moja vlasť
X.	Žijeme zdravo	Potraviny a stravovanie Ovocie a zelenina Ľudské telo a starostlivosť o zdravie Pracovné profesie
XI.	Čarovná jeseň	Zem, jej vlastnosti a podoby Počasie Bezpečnosť na ceste. Lesné a voľne žijúce zvieratá
XII	Zimné radovánky	Zimné športy Mikuláš Vianoce
I.	Začíname nový rok	Časové vzťahy Hviezdy a planéty Európa a ostatné svetadiely
II.	Aj zima je čarovná	Neživá príroda Predmety a ich vlastnosti Vtáky v zime, starostlivosť o vtákov Fašiangy
III.	Kniha, náš kamarát	Poézia Rozprávky a bájky Umelecko-náučná literatúra Komunikačné médiá
IV.	Príroda sa zobudila	Veľká noc Rastliny a starostlivosť o rastliny Vtáky Hmyz
V.	Máme radi prírodu	Záhradné a lúčne kvety Život v lese Život pri vode Domáce zvieratá
VI.	Tešíme sa na leto	Deň detí Dopravné prostriedky, cestovanie Letné športy Exotické zvieratá

Príklad konkretizácie obsahového celku **Príroda sa zobudila**

IV.	Príroda sa zobudila	Velká noc Rastliny a starostlivosť o rastliny Vtáky Hmyz
-----	---------------------	---

Charakteristika obsahového celku: deti sa prostredníctvom rôznych literárnych žánrov oboznamujú s ľudovými tradíciami sviatkov jari, poznávajú rastliny, vtáky a hmyz, ich význam, starostlivosť o ne, učia sa ich rozlišovať, triediť, porovnávať so zameraním na učebné a kognitívne kompetencie, osvojujú si výtvarné, pracovné techniky s rôznorodým materiálom, hudobno-pohybové hry, vytvárajú originálne pohybové improvizácie zamerané na rozvíjanie psychomotorických kompetencií, vytvárajú si postoje, učia sa hodnotiť vlastné správanie a konanie a konanie iných na základe vopred dohodnutých pravidiel.

KOMPETENCIE	ŠPECIFICKÉ CIELE	TEMATICKÝ OKRUH
Psychomotorické	orientovať sa v priestore vo vzťahu k vlastnej osobe,	Ja som
Psychomotorické	ovládať základné lokomočné pohyby – chôdzu, beh, skok, lezenie,	Ja som
Psychomotorické	manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami, hlavou, zdvíhať, nosiť, podávať, gúľať, pohadzovať, odrážať, kopať, driblovať, balansovať),	Ja som
Psychomotorické	znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci zo zápästia (vertikálne, horizontálne línie, krivky, slučky),	Ja som
Psychomotorické, učebné	zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať, lepiť, tvarovať materiál atď.), uplatňovať pri tom technickú tvorivosť,	Ja som
Sociálne	zachovať v pracovných a technických činnostiach návyky poriadku a čistoty (upratať po sebe, dávať si pozor na odev atď.),	Ja som
Sociálne	dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných,	Ja som
Sociálne	hodnotiť svoje vlastné schopnosti v rôznych činnostiach,	Ja som
Komunikatívne	vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny,	Ja som
Kognitívne	rozlíšiť príčiny možného nebezpečenstva a poškodenia zdravia pri zakázanej manipulácii s niektorými predmetmi, napr. s ostrými predmetmi, chemikáliami,	Ja som

Komunikatívne	uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmoch),	Ja som
Psychomotorické, učebné	stvárníť hudobno-dramaticky textovú časť hry	Ľudia
Kognitívne	pochopiť význam práce na základe rozmanitých pracovných činností	Ľudia
Kognitívne, učebné	poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré rovinné geometrické tvary,	Ľudia
Kognitívne, učebné	poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré priestorové geometrické tvary,	Ľudia
Komunikatívne, kognitívne	reagovať slovnou na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,	Ľudia
Sociálne	rozdeliť sa, obdarovať niekoho a pomôcť inému,	Ľudia
Sociálne, kognitívne	nenásilne riešiť konflikt s iným dieťaťom/deťmi, dohodnúť sa na kompromise,	Ľudia
Sociálne, komunikačné, kognitívne	hodnotiť a rozlišovať pozitívne a negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe reálnych i fiktívnych situácií,	Ľudia
Psychomotorické	využívať na pohyb rôzne pomôcky,	Príroda
Psychomotorické	zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného prostredia,	Príroda
Psychomotorické, učebné	prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník,	Príroda
Kognitívne, učebné	poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania niektoré domáce zvieratá, vtáky a voľne žijúce živočíchy,	Príroda
Kognitívne, učebné	uvedomiť si a vedieť zdôvodniť význam starostlivosti o rastliny,	Príroda
Sociálne, učebné	citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť,	Príroda
Sociálne, kognitívne, učebné	prejaviť vzťah a ochranárske postoje k prírodnému prostrediu a stvárníť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov	Príroda
Psychomotorické	uplatňovať tanečné prvky (cvalové poskoky, poskočný krok, otočky, úklony),	Kultúra

Sociálne, kognitívne, učebné, psychomotorické	zapojiť sa aktívne do prípravy osláv, sviatkov a spoločenských udalostí vrátane udržiavania ľudových tradícií	Kultúra
Psychomotorické, sociálne, kognitívne	vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami pocity, dojmy a zážitky z osláv, sviatkov	Kultúra
Psychomotorické, učebné, komunikatívne, sociálne	spievať v rozsahu kvinty (c1 – g1) – sexty (relatívne intonačne čisto), v prípade hudobného nadania aj v rozsahu oktávy (c1 – c2) s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej a umelej piesni s rôznou tematikou	Kultúra
Učebné, komunikatívne	použiť v hrách riekanky, vyčítanky s rôznou tematikou	Kultúra
Učebné, psychomotorické	kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu	Kultúra
Učebné	počúvať s porozumením a citovým zaangażovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy	Kultúra
Učebné, komunikatívne, sociálne	zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď.	Kultúra
Komunikatívne, učebné, sociálne	„čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál	Kultúra

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti

- pohybové a relaxačné cvičenia;
- turistická vychádzka do lesa s rodičmi;
- grafomotorické cvičenia;
- kreslenie, maľovanie, nalepovanie, vystrihovanie kraslíc;
- zostrojovanie korbáčikov;
- artikulačné, rečové, sluchové a rytmické hry, hry so slovami;
- recitácia veľkonočných riekaniek;
- spevácke činnosti – Veľkonočná pieseň v úprave Z. Batlákovej a Š. Slezáka, Feldek, Burlas: Už sa blíži;
- pracovné činnosti v školskej záhrade spojené so starostlivosťou o rastliny – sadenie, polievanie, kyprenie, pletie;
- dramatizácia rozprávky H. Zelinovej: O veľkonočnom vajíčku;
- hudobno-pohybové hry a pohybové improvizácie s veľkonočnou tematikou;
- hry s pexesom: pracovné činnosti;
- hry s puzzle: obrázky vtákov a hmyzu;
- vychádzka na lúku;
- počúvanie príbehu M. Ďuríčkovej z knihy O Danke a Janke: Strom, ktorý mal tajomstvo;
- námetové, konštruktívne, dramatické, didaktické hry;
- počúvanie hudby – zvuky vtákov a hmyzu;
- obrázkové čítanie – Meduškine dobrodružstvá;
- zostrojovanie knihy – V ríši vtákov a hmyzu;

- školská oslava sviatkov jari – pásmo ľudových hier, básní, rečňovaniek;
- metódy: pozorovanie, demonštrovanie, rozprávanie, rozhovor, brainstorming, opis, heuristická, výskumná, situačná, inscenačná metóda, práca s knihou, riešenie problémových úloh;
- kooperatívne, problémové, projektové učenie.

Učebné zdroje

- pracovné listy na rozvíjanie matematických predstáv u detí v MŠ s v ZŠ, pracovné zošity Písanka predškolača, Matematika pre predškolača, Jazyček slovníček, Svet ceruzky predškolača, Čarovná ceruzka;
- výtvarný, prírodný, technický, odpadový materiál;
- detská literatúra: ľudové a autorské rozprávky, encyklopédie, príbehy zo života detí;
- detské záhradné pracovné náradie;
- pexeso – pracovné činnosti;
- puzzle – obrázky vtákov a hmyzu;
- magnetofón, kazety so zvukmi vtákov a hmyzu;
- melodický hudobný nástroj;
- odborná literatúra;
- ľudové kroje;
- bábky, makety;
- obrázkovo-pojmová mapa: pravidlá správania sa detí, vtáky, hmyz;
- plošné farebné geometrické tvary;
- molitanová stavebnica rôznych geometrických tvarov;

Metódy a prostriedky hodnotenia dosiahnutia vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov:

- pracovné zošity a listy;
- výsledné produkty detí;
- hra: „Čo som sa všetko naučil“;
- hra: „Namotávanie kľbka“.

Ďalším možným spôsobom grafickej úpravy učebných osnov je tento:

KOMPETENCIE	ŠPECIFICKÉ CIELE	TEMATICKÝ OKRUH	STRATÉGIE VVČ	UČEBNÉ ZDROJE
Kognitívne, učebné	Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania niektoré domáce zvieratá, vtáky a voľne žijúce živočíchy.	Ja som	Vychádzka do prírody, počúvanie zvukov vtákov a hmyzu, rozhovor o zážitkoch z vychádzky, hra s puzzle, práca s encyklopédiou, príprava obrázkovej knihy.	Encyklopédie, magnetofónové záznamy zvukov vtákov a hmyzu, puzzle, makety.

Príloha 13

UKÁŽKA UČEBNÝCH OSNOV

spracovala: JADRANKA FÖLDESOVÁ

OBSAHOVÉ CELKY:	TÉMY:
Október: Jeseň pani bohatá.	V babičkinej záhradke. S mamičkou na nákupe. Hľadám svoj strom. Mám rád čistý vzduch.
November: Fúka, fúka do klobúka.	Prechádzam sa lesom. Spoznávam lesné zvieratká. Stúpil som do mláky. Čím pocestujem?
December: Vianoce, Vianoce, prichádzajú.	Adventný čas. Mikuláš, čo mi dáš? Vôňa Vianoc.
Január: Prišiel k nám zas nový rok.	Som starší o jeden rok. Starám sa o zvieratká v zime. Vesmírny svet a planéta Zem. Chystám sa byť školákom.
Február: Zima, zima tu je, snežík poletuje.	Spoznávam a chránim svoje telo. Stravujem sa zdravo. Starám sa o svoje zúbky. Mám rád zimné športy.
Marec: Kniha je môj dobrý kamarát.	Moje obľúbené básničky. Kúzelný svet rozprávok. Čo všetko nájdem v encyklopédiách. Čím budem, keď budem veľký?
Apríl: Vyjdi, vyjdi slniečko.	Chystám sa na Veľkú noc. Zasadil som semienko. Prileteli lastovičky. Vyliahlo sa kuriatko.
Máj: Moja mamka niečo má.	Úsmev mojej mamičky. V kvetinovej záhradke. Spoznávam hmyz. Morský svet.
Jún: Na svete je veľa šťastných detí.	Hurá mám dnes sviatok. Cestujem okolo sveta. Poznám exotické zvieratká. Teším sa na prázdniny.

Príklad rozpracovania obsahového celku Vyjdi, vyjdi, slniečko

OBSAHOVÝ CELOK	TÉMA
Vyjdi, vyjdi, slniečko	Chystám sa na Veľkú noc Zasadil som semienko Prileteli lastovičky Vyliahlo sa kuriatko

Charakteristika obsahového celku: Obsahový celok nesie názov z úryvku piesne pre deti. Názvy jednotlivých tém sú formulované v prvej osobe jednotného čísla z dôvodu zvýraznenia individualizácie výchovy a vzdelávania detí predprimárneho vzdelávania. Vychádzajú z typických znakov ročného obdobia, sviatkov a tradícií jari. Prostredníctvom jednotlivých tém sa deti zoznamujú s ľudovými zvykmi a tradíciami Veľkej noci ((informačné, kognitívne, učebné kompetencie), osvojujú si rôzne výtvarné techniky pri príprave veľkonočných dekorácií, ľudové hry, veršovačky a piesne (kognitívne, učebné, psychomotorické, informačné, komunikatívne kompetencie), zoznamujú sa s jarnými prácami, poznávajú význam práce, pestujú si pozitívny vzťah k pracovným činnostiam, učia sa spolupracovať v pracovných činnostiach (psychomotorické, učebné, kognitívne, osobnostné, sociálne kompetencie) experimentujú s rastlinkami, pozorujú ich rast, spoznávajú jednotlivé druhy vtákov a domácich zvierat, vytvárajú si pozitívny vzťah k živej prírode, osvojujú si ochranné postoje, učia sa vážiť si život vo všetkých jeho formách (psychomotorické, učebné, osobnostné, kognitívne, informačné, komunikatívne kompetencie). Postupnosť výkonných štandardov je prispôbená postupnosti jednotlivých tém obsahového celku.

KOMPETENCIE	ŠPECIFICKÉ CIELE	TEMATICKÝ OKRUH
Psychomotorické, učebné, kognitívne	rytmizovať ľudové riekanky a piesne prostredníctvom Orffovho inštrumentára,	Kultúra
Učebné, interpersonálne	uplatňovať získané schopnosti a spoluprácu v pohybovej improvizácii,	Ľudia
Psychomotorické, kognitívne, učebné	kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu,	Kultúra
Psychomotorické	znázorňovať graficky motivovaný pohyb (vertikálne, horizontálne, lomené línie, horný, dolný oblúk),	Ja som
Informačné, učebné, komunikatívne	zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary (riekanky, vyčítanky),	Kultúra
Sociálne, učebné, osobnostné	zapojiť sa aktívne do prípravy sviatkov vrátane udržiavania ľudových tradícií,	Príroda
Komunikatívne	počúvať s porozumením,	Ľudia

Psychomotorické, učebné, sociálne	prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu, vzťah a ochranárske postoje k prírodnému prostrediu,	Príroda
Kognitívne, komunikatívne, učebné	rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobie,	Ľudia
Kognitívne, komunikatívne	poznať, slovne opísať rozmanité ľudské činnosti, pochopiť význam práce,	Ľudia
Sociálne, komunikatívne, psychomotorické	rozprávať pocity, zážitky, dojmy zo starostlivosti o prírodu a zobraziť ich,	Príroda
Psychomotorické	ovládať základné lokomočné pohyby,	Ja som
Komunikatívne, osobnostné	uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext,	Ja som
Psychomotorické, komunikatívne, učebné	prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník,	Príroda
Psychomotorické	pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými prekážkami,	Príroda
Psychomotorické, kognitívne	tvoriť s využitím fantázie kompozičné celky,	Kultúra
Psychomotorické, kognitívne, učebné	prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník,	Príroda
Sociálne, informačné	prejaviť záujem o knihy, orientovať sa v nich,	Kultúra
Psychomotorické, osobné	výtvarne vyjadriť pocity a dojmy z príbehu,	Kultúra
Učebné, kognitívne	poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho alebo sprostredkovaného pozorovania niektoré domáce zvieratá,	Ľudia
Psychomotorické, učebné, sociálne	dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných,	Ja som
Psychomotorické, kognitívne, učebné	zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, rôznymi technikami uplatňovať pri tom technickú tvorivosť,	Ja som
Psychomotorické, učebné, komunikatívne, kognitívne, informačné	zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami,	Ja som

Komunikatívne, sociálne	pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc,	Ja som
Komunikatívne	vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny,	Ja som
Sociálne, komunikatívne	vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu,	Ja som
Psychomotorické, učebné	zladať pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre,	Ľudia
Kognitívne, učebné	priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií,	Ľudia
Kognitívne, učebné	priradiť číslo k danému počtu predmetov,	Ľudia
Kognitívne, učebné	zdôvodniť úžitok niektorých domácich zvierat,	Príroda
Sociálne, osobnostné, kognitívne, učebné	plánovať, realizovať a hodnotiť hru,	Kultúra
Sociálne, kognitívne, učebné	stvárníť pocity z počúvania hudby výtvarnými, dramatickými výrazovými prostriedkami,	Kultúra

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

Metóda tvorivého riešenia problémov – heuristika, brainstorming, situačná metóda, inscenačná metóda, projektová metóda, metóda tvorivej dramatiky, metóda hrania rolí, dialóg. Frontálne, skupinové, individuálne formy organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti. Zážitkové, kooperatívne, projektové učenie sa.

- námetové, dramatizujúce, didaktické, pohybové a hudobno-pohybové hry;
- inštrumentálne činnosti na Orffových nástrojoch;
- pohybové improvizácie na detské ľudové piesne;
- kreslenie veľkonočných kraslíc na pracovné listy;
- maľovanie kraslíc voskovou, servítkovou technikou, temperovými farbami;
- konštruovanie kraslíc špagátovou technikou;
- nácvik ľudových riekaniak a povedačiek;
- príprava veľkonočných dekorácií – ikebany, prestieranie;
- počúvanie, dramatizácia príbehu „Gúľalo sa vajíčko“;
- maľované čítanie „Ako rastie rastlinka“;
- sadenie semien;
- hra s pexesom vtákov, domácich zvierat;
- edukačné programy – vtáky, domáce zvieratá a ich mláďatá;
- vychádzka do prírody a na hospodársky dvor;
- prezeranie a „čítanie“ z encyklopédií;
- plošné a priestorové zostrojovanie a konštruovanie hospodárskeho dvora, lastovičiek a ich hniezda;
- počúvanie inštrumentálnych skladieb so zvukmi domácich zvierat a vtákov;
- tvorba knihy s domácimi zvieratami;
- slovné hry;
- čítanie príbehu „Na tom našom dvore“, „Kto sa skrýva v hniezde“;

- obrázkové mapy vtákov a domácich zvierat;
- sluchové hry;

Učebné zdroje pre deti:

- detské encyklopédie;
- Orffove nástroje;
- pracovné listy a zošity;
- pracovné náradie a náčinie – črepníky, nádoby s vodou, semená, motyka, hrable;
- pexeso vtákov a domácich zvierat;
- makety domácich zvierat a ich mláďat;
- čiapky domácich zvierat;
- výtvarný, technický, odpadový materiál;
- edukačné programy;
- ľudové kroje;
- časti odevu;
- stavebnice;
- maľované čítanie;
- obrázkové mapy;
- vajíčka;
- korbáče;
- servítky;

Učebné zdroje pre učiteľku:

- zvukové nahrávky;
- magnetofón;
- počítač;
- odborná literatúra;
- testy (E. Opravilová: Dieťa sa hrá a spoznáva svet);
- UP – 10;
- melodický hudobný nástroj;

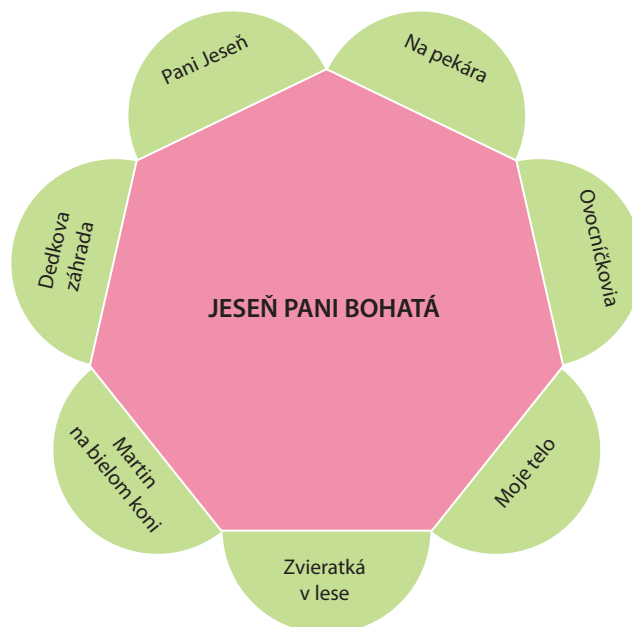
Metódy a prostriedky hodnotenia dosiahnutia vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov:

- pracovné listy;
- pracovné zošity;
- testy;
- produkty detí;
- hodnotiace hárky;
- záznamy pedagogickej diagnostiky;

Príloha 14

UKÁŽKA SPRACOVANIA OBSAHOVÉHO CELKU JESEŇ PANI BOHATÁ

spracovala: LUCIA PAŠKOVÁ



PANI JESEŇ

Tematický okruh	Téma	Tematický príbeh
Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda	ľudia a ich práca	1. Na pekára
Príroda, Ja som, Ľudia,	počasie	2. Pani Jeseň
Príroda, Ja som, Ľudia, Kultúra	ovocie	3. Ovocníčkovia
Príroda, Ja som, Ľudia, Kultúra	zelenina	4. Dedkova záhrada
Príroda, Ja som, Ľudia,	lesné zvieratá	5. Zvieratká v lese
Ja som, Kultúra, Ľudia,	sviatky a ľudové tradície	6. Svätý Martin na bielom koni
Ja som, Kultúra, Ľudia,	ľudské telo a starostlivosť o zdravie	7. Moje telo
Rozprávky: O repe; Jabĺčko (V. Sutejev); Koza odratá a jež (M. Rázusová-Martáková)		

Tematický príbeh – trvanie 2 týždne
„ZVIERATÁ V LESE“

TEMATICKÝ OKRUH	ŠPECIFICKÉ CIELE	KOMPETENCIE
Ja som	Uvedomovanie si seba samého	Osobnostné intrapersonálne, základy sebauvedomenia
	Orientovať sa v priestore vo vzťahu k vlastnej osobe	Psychomotorické kompetencie
	Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných	Sociálne –interpersonálne kompetencie, Kognitívne kompetencie
	Zhotoviť výtvary z rozmanitého prírodného materiálu, rôznymi technikami (strihať, lepiť, tvarovať materiál)	Učebné kompetencie, základy tvorivého myslenia Informačné kompetencie
	Kresliť veľkými grafickými pohybmi	Učebné kompetencie, psychomotorické
Ľudia	Uplatňovať spoluprácu v skupinovej hudobno-pohybovej alebo hudobno-dramatickej hre	Sociálne kompetencie učebné kompetencie, psychomotorické kompetencie
Príroda	Modifikovať pohyb v zmenených podmienkach alebo v problémových situáciách	Psychomotorické, učebné, sociálne, kognitívne kompetencie
	Pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými prekážkami	Psychomotorické, učebné, kognitívne (základy riešenia problémov) kompetencie
	Zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného prostredia	Psychomotorické, sociálne, učebné kompetencie
	Prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín, prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník	Psychomotorické, komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné kompetencie
Kultúra	Rytmizovať samostatne hrou na telo 2/4 a 3/4 takt pri rôznych postojoch, chôdzi, behu	Psychomotorické, sociálne, učebné kompetencie
	Uplatňovať tanečné prvky (cvalové poskoky, otočky)	Učebné, psychomotorické, osobnostné, sociálne kompetencie
Ľudia	Uplatňovať individuálne farebné videnie	Osobnostné, komunikatívne, kognitívne kompetencie
	Uplatňovať na základe vlastného pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných, pracovných i technických produktoch	Kognitívne, učebné kompetencie
	Priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií	Kognitívne, učebné kompetencie
	Určiť rovnaké, alebo rozdielne množstvo prvkov s skupine	Komunikatívne, kognitívne, učebné kompetencie

	Priradiť číslo k danému počtu predmetov od 1–10	Učebné, kognitívne, kompetencie
	Počúvať s porozumením	Osobnostné, sociálne a komunikatívne kompetencie
	Reagovať neslovne na otázky a pokyny	Psychomotorické, osobnostné kompetencie
Príroda	Zdôvodniť význam prírodného prostredia na základe pozorovania a zážitkov z prírody	Komunikatívne, kognitívne kompetencie
	Poznať rozlíšiť a určiť na základe priameho alebo sprostredkovaného pozorovania niektoré lesné zvieratá	Učebné, kognitívne, komunikatívne kompetencie
	Zaujať pozitívne postoje k zvieracej ríši Poznať nebezpečenstvo vyplývajúce z dotýkania sa neznámych zvierat	Komunikatívne, kognitívne kompetencie sociálne, učebné, kognitívne kompetencie
Kultúra	Rozlišovať časové vzťahy – čo je teraz, dnes, čo bolo včera, čo bude zajtra	Učebné, kognitívne, komunikatívne kompetencie
Ja som	Uvedomovať si a uplatňovať vlastnú jedinečnosť a vlastné nápady so zreteľom na jedinečnosť iných detí v skupine	Osobnostné, sociálne, komunikatívne kompetencie
	Rozhodovať sa pre určitú činnosť	Osobnostné kompetencie
	Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu	Informačné, učebné kompetencie
	Uplatňovať aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach)	Komunikatívne, osobnostné kompetencie
	Vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu	Učebné, psychomotorické kompetencie
Ľudia	Rozdeliť sa obdarovať niekoho a pomôcť inému	Osobnostné, sociálne kompetencie
	Vyjadriť elementárne hodnotiace postoje k správaniu iných	Osobnostné, komunikatívne kompetencie
	Komunikovať otvorene, bez bariér a predsudkov	Osobnostné, komunikatívne, sociálne kompetencie
Príroda	Citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť	Osobnostné, kognitívne, informačné kompetencie
	Prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu (neodhadzovať odpadky, hrabať lístie a pod.)	Kognitívne, informačné, osobnostné kompetencie
Kultúra	Kresliť, maľovať a modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rozličného materiálu	Učebné, kognitívne kompetencie
	Počúvať s porozumením a citovým zaangażovaním detskú ľudovú rozprávku a príbehy	Osobnostné, kognitívne, informačné kompetencie

Metódy: zážitkové učenia, kooperatívne učenie, metódy tvorivej dramatiky, experimentálne metódy, DITOR, brainstorming.

Činnosti na naplnenie cieľov

- Pomenovanie voľne žijúcich zvierat
- Charakterizovanie niektorých typických znakov voľne žijúcich zvierat
- Vystrihovanie predkresleného tvaru makety zvierat
- Používanie odpadového materiálu pri lepení
- Lepenie a priestorové dotváranie prírodného materiálu „Čo sme priniesli z lesa“
- Výtvarné dotváranie makety zvierat
- Vytlačanie zvieracích figúrok z cesta, plastelíny a pod.
- Aktívna pomoc pri hrabaní opadaného lístia
- Pohybové a relaxačné cvičenia
- Zdravotne zamerané činnosti – vyrovňovanie, preťahovanie, dychové cvičenia
- Určovanie vzájomnej polohy dvoch rôznorodých objektov (veverička na strome, ježko pod lístím)
- Rozvíjanie matematických predstáv pri manipulácii s predmetmi
- Vytváranie základov pre prácu s informáciami
- Grafické napodobňovanie symbolov, čísel
- Hry podporujúce tvorivosť, predstavivosť, fantáziu
- Konštruktívne a grafické činnosti
- Spievanie, rytmizovanie piesne
- Hranie na detské hudobné nástroje
- Hry na tému príroda, zvieratá
- Cvičenie organizačných schopností
- Podporovanie vlastnej dôvery a schopností detí
- Prirodzené poznávanie rozdielnosti prírody
- Využívanie ekohier
- Celodenná vychádzka do prírody, zbieranie prírodných materiálov, prírodnín k dotvoreniu prostredia triedy materskej školy
- Premietanie diafilmov o prírode a zvieratách

Príloha 15






UKÁŽKA SPRACOVANIA OBSAHOVÉHO CELKU FAŠIANGY – ROZPRÁVKOVÝ KALENDÁR












spracovala: LUCIA PAŠKOVÁ






OBSAHOVÝ CELOK: Fašiangy – rozprávkový kalendár

CIEĽ: Postupne prejavovať schopnosť trpezlivo počúvať, odpútať sa od seba a sústrediť sa na osobu, ktorá práve hovorí

TÉMY: Pozor, je tu semafor, Karneval, Valentínske srdiečko, Predmety a ich vlastnosti

OBSAHOVÉ ŠTANDARDY	TO	VÝKONOVÉ ŠTANDARDY	KOMPETENCIE
základné lokomočné pohyby zákl. polohy postoje a pohyby		<ul style="list-style-type: none">– ovládať základné lokomočné pohyby (lezenie, hádzanie, chytanie):a) zvládnuť plazenie na bruchu; na chrbte pod nízkou prekážkoub) hádzať do koša oboma rukami; jednou rukouc) chytiť loptu odrazenú od zeme– poznať názvy základných polôh, postojov a pohybov	psychomotorické
práca s rôznym materiálom		<ul style="list-style-type: none">– zhotoviť výtvary z rozmanitých materiálov vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať, lepiť, ...) uplatňovať pri tom technickú tvorivosť	psychomotorické
vizuomotorika grafomotorika		<ul style="list-style-type: none">– využívať koordináciu zraku a ruky– kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo	psychomotorické
bezpečnosť cestnej premávky		<ul style="list-style-type: none">– zdôrazniť význam dodržiavania pravidiel cestnej premávky vzhľadom na bezpečnosť– poznať základne dopr. značky, riadiť sa podľa nich	kognitívne
rozhodovanie sa sebahodnotenie		<ul style="list-style-type: none">– rozhodovať sa pre určitú činnosť– hodnotiť svoje vlastné schopnosti v rôznych činnostiach	učebné sociálne

spisovná reč		– uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka	komunikatívne učebné
súlad pohybu, hudby a textu hry		– zladať pohybovú a hudobnú stránku hudobno-pohybovej hry	psychomotorické
farby, farebná rozmanitosť vo vlastných produktoch		– uplatňovať na základe vlastného pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných, pracovných, technických produktoch	kognitívne učebné
číselný rad plošná a priestorová tvorivosť		– počítať minimálne od 1 do 10 – zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií	kognitívne – riešenie problému
delenie, pomoc, obdarovanie		– rozdeliť sa, obdarovať niekoho a pomôcť inému	sociálne osobnostné
otužovanie		– otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka	psychomotorické
výtvarná, pracovná a technická tvorivosť		– prejsť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodných prostredníctvom využitia rôznych výtvarných a pracovných techník	psychomotorické
rytmizácia hrou na telo pri postojoch, chôdzi, behu pohybové stvárnenie charakteru hudby		– rytmizovať samostatne hrou na telo 2/4 3/4 takt pri rôznych postojoch, chôdzi, behu – vyjadriť náladu piesne a hudby prirodzeným kultivovaným pohybom	psychomotorické
hračky a predmety		– vnímať, poznať, že hračky a predmety sú z rôzneho materiálu, ktorý má rôzny povrch, tvar, farbu, veľkosť	kognitívne – kritické myslenie
kultúrne dedičstvo sviatky a ich oslavy		– utvárať si predstavu o regionálnych ľudových tradíciách a zvykoch – fašiangy	kognitívne
sociabilita v hre		– zapojiť sa do skupinových hier a vedieť spolupracovať v nich	sociálne

spev		– spievať s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej piesni s fašiangovou tematikou	učebné
umelecké stvárnenie pocitu z počúvania hudby		– stvárniť pocity z počúvania hudby aj inými umeleckými výrazovými prostriedkami – dramaticky	sociálne
kreslenie, maľovanie		– kresliť, maľovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu	učebné psychomotorické
voľná reprodukcia literárnych textov		– reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy	komunikatívne
dopravné prostriedky		– poznať, rozlíšiť, priradiť a triediť dopravné prostriedky podľa miesta pohybu (zem, voda, vzduch)	kognitívne

Vysvetlivky:



Ja som



Ľudia



Príroda



Kultúra

STRATÉGIE VÝCHOVNO VZDELÁVACEJ ČINNOSTI

- hudobno-pohybové hry
- nácvik a spev piesní s fašiangovou tematikou
- rozprávkové kráľovstvo – voľná reprodukcia
- vyjadrenie pocitov z hudby – dramatizácia
- tvorenie karnevalových masiek, výzdoba triedy
- rozlišovanie predmetov pomocou hmatu a sluchu
- hry a hrové činnosti
- hry s puzzle; hry s pexesom, dopravné značky
- poznávanie dopravných značiek
- vychádzka po ulici – správne prechádzame cez cestu
- slovné metódy: rozprávanie, vysvetľovanie, rozhovor
- metódy zážitkového učenia
- popis predmetov a činností
- manipulácia s predmetmi
- riešenie problémových úloh

UČEBNÉ ZDROJE

- pracovné zošity:
 - a) Objavy predškolača
 - b) Veselé ráťanie
 - c) Veselé písanie predškolača
- piesne, hry a riekanky detí predškolského veku
- prehrávač a CD nahrávky
- predmety dennej potreby
- dopravné značky
- výtvarný, prírodný a odpadový materiál
- puzzle, pexeso
- výtvarné námety pre štyri ročné obdobia
- Veľká kniha pre malých majstrov
- karnevalové masky

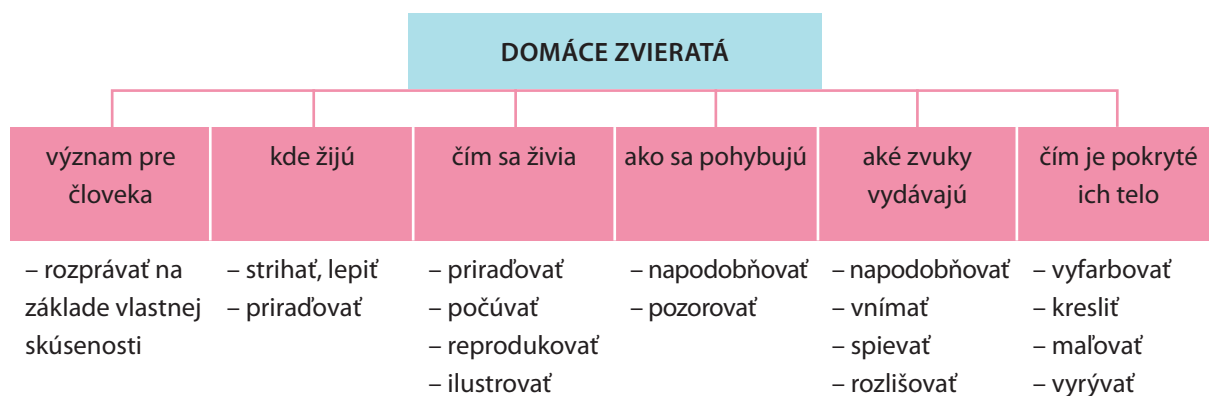
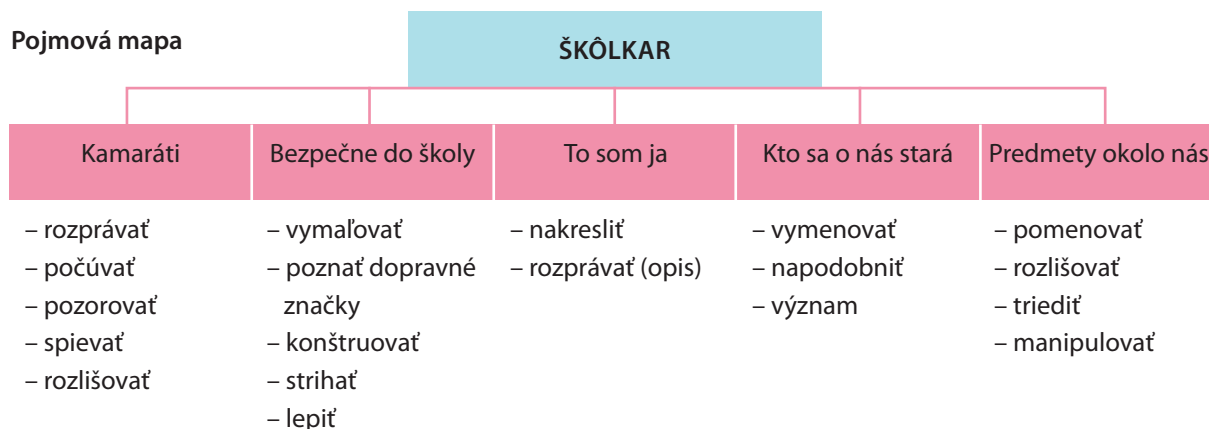
Príloha 16

PRÍKLAD UČEBNÝCH OSNOV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

spracovala: EMÍLIA PETROVSKÁ

Obsahový celok	Téma	Špecifické ciele (výkonové štandardy)	Kompetencie	Tematický okruh
Škôlkar	<ul style="list-style-type: none"> – Všetci sme kamaráti – To som ja – Bezpečne do školy – Kto sa o nás stará – Predmety okolo nás 	<ul style="list-style-type: none"> – Nadviazať verbálny a neverbálny kontakt s inými deťmi – Dodržiavať zvolené pravidlá spolupracovať, rešpektovať ostatných – Zhotoviť výtvary zo skladačiek stavebníc a z rôzneho materiálu – Zdôrazniť význam dodržiavania pravidiel cestnej premávky vzhľadom na bezpečnosť – Poznať, slovne opísať rozmanité ľudské činnosti 	Sociálne Osobnostné (interpersonálne) Psychomotorické	Ja som Ľudia

Pojmová mapa



Príloha 17

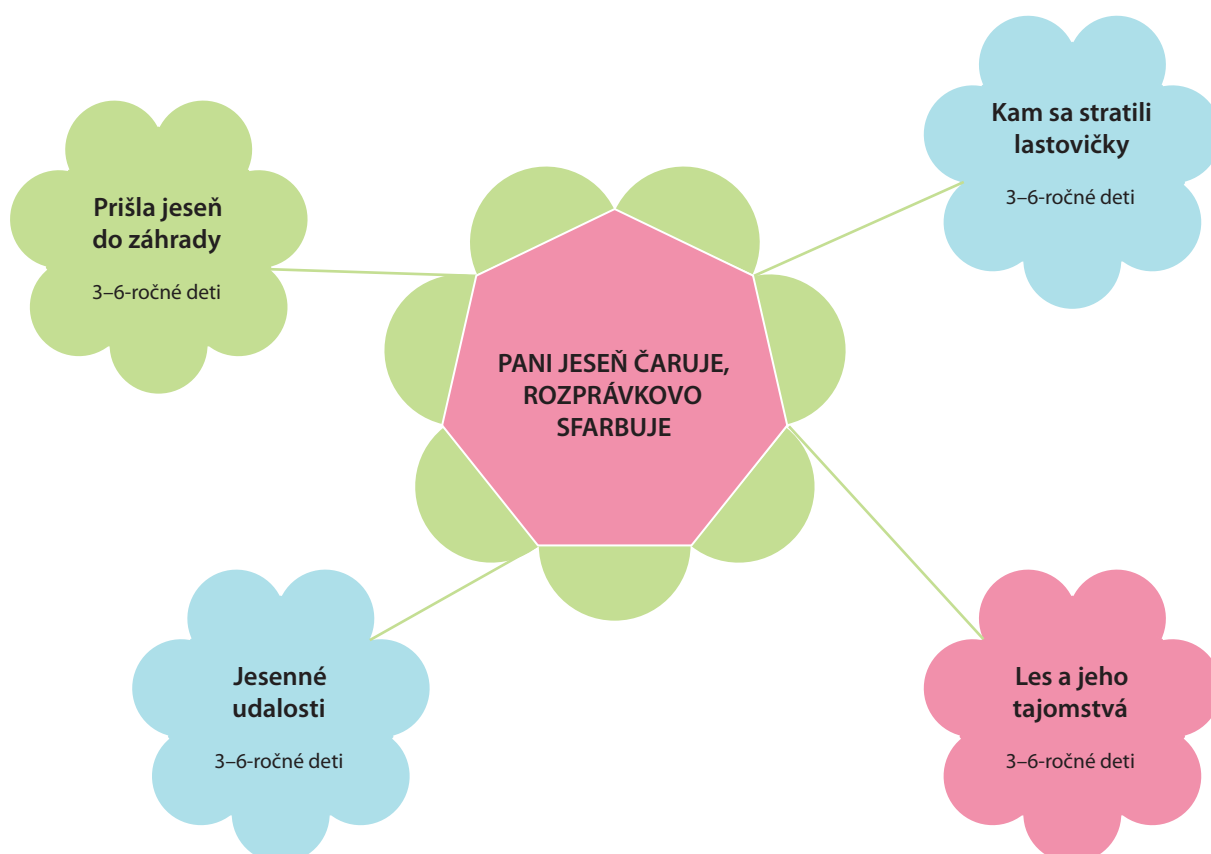
UKÁŽKA SPRACOVANIA OBSAHOVÉHO CELKU PANI JESEŇ ČARUJE, ROZPRÁVKOVO SFARBUJE



spracovala: EVA MUJKOŠOVÁ





Obsahový celok: PANI JESEŇ ČARUJE, ROZPRÁVKOVO SFARBUJE






CHARAKTERISTIKA OBSAHOVÉHO CELKU




Cieľom obsahového celku je vytvoriť u detí otvorený a zodpovedný postoj k životnému prostrediu. Skvalitňovať vnímanie prírody, ktorá ich obklopuje, rozvíjať u nich pocit spolupatričnosti s prírodou a naučiť sa chrániť prírodu. Obsahový celok je pestrofarebný a spoločne s deťmi budeme objavovať v ňom mnoho zaujímavého. V téme projektu **Kam sa stratili lastovičky** si deti rozšíria elementárne poznanie o vtácoch, ktoré musia odletieť do teplých krajín a ktoré vtáky dokážu prezimovať v našich podnebných podmienkach. Deti budú určovať charakteristické znaky jesenného počasia, ako sa správne obliekať vzhľadom na počasie. Téma projektu **Prišla jeseň do záhrady** je zameraná na priblíženie a zdôraznenie významu a dôležitosti ovocia a zeleniny pre zdravie človeka; na podporu a rozvíjanie kľúčových kompetencií – pozorovaním, objavovaním a experimentovaním pri triedení a spracovávaní ovocia a zeleniny. Pri činnostiach budeme využívať všetky zmysly. V téme projektu **Les a jeho tajomstvá** si budú deti rozvíjať pozitívny vzťah k prírode – objavovaním tajomstiev v lese, v jeho rastlinnej a živočíšnej ríši počas vychádzok do Lesoparku ako aj počas turistickej vychádzky do Bojníc spojenej so zberom gaštanov. V téme projektu **Jesenné udalosti** nadviažeme na predchádzajúce témy prehĺbením poznatkov a krásach ročného obdobia jeseň. Všetky činnosti budú motivačne zjednotené a vyvrcholia aktívnym zapojením detí, rodičov a zamestnancov materskej školy do spoločného radostného prežívania jesenných udalostí – šarkaniády a jeseníčkov.



TEMATICKÝ OKRUH VZDELÁVACIA OBLASŤ	OBSAHOVÉ ŠTANDARDY	VÝKONOVÉ ŠTANDARDY	KOMPETENCIE
	Hrubá motorika	Vedieť udržať rovnováhu.	Psychomotorické
	Orientácia v priestore	Orientovať sa v priestore (vo vzťahu k vlastnej osobe).	Psychomotorické
	Základné lokomočné pohyby	Ovládať základné lokomočné pohyby.	Psychomotorické, učebné
	Základné polohy, postoje, pohyby	Zaujať rôzne postavenie podľa pokynov.	Psychomotorické
	Pohyb na náradí	Napodobňovať pohyb v rôznych podmienkach.	Psychomotorické, učebné
	Manipulácia s náčiním	Manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním.	Psychomotorické, učebné
	Jemná motorika Práca s rôznym materiálom	Zhotoviť výtvy z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami, uplatňovať pri tom technickú tvorivosť.	Psychomotorické, osobnostné, učebné
	Technická tvorivosť	Zhotoviť výtvy zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu podľa vlastnej fantázie a podľa predlohy.	Psychomotorické, osobnostné, učebné
	Elementárne základy práce s počítačom	Zvládnuť na elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami.	Psychomotorické, kognitívne, učebné, informačné
	Vizuomotorika	Sedieť správne a dodržiavať sklon papiera pri kreslení na stole.	Psychomotorické
	Grafomotorika	Kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo.	Psychomotorické, učebné
Grafomotorika	Držať správne grafický materiál a používať primeranú intenzitu tlaku na podložku pri používaní rôznych techník.	Psychomotorické, učebné	
	Zásady ochrany vlastného zdravia	Zaujať pozitívne postoje k svojmu zdraviu i k zdraviu iných a vyjadriť ich prostredníctvom rôznych umeleckých prostriedkov.	Psychomotorické, kognitívne
	Zdravé potraviny	Poznať, rozlíšiť, triediť a vyberať si zdravé potraviny.	Kognitívne, učebné
	Sebaregulácia	Prejaviť sebareguláciu v hrách a iných aktivitách – konať s ohľadom na seba a druhých.	Osobnostné, sociálne
	Sebahodnotenie	Hodnotiť svoje vlastné schopnosti v rôznych činnostiach.	Osobnostné
	Počúvanie s porozumením	Počúvať s porozumením.	Komunikatívne, sociálne

	Pasívna a aktívna slovná zásoba	Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu.	Komunikatívne, kognitívne, učebné
	Zmysluplnosť rečového prejavu	Uplatňovať aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmoch).	Komunikatívne, učebné
	Artikulácia hlások	Vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove.	Komunikatívne, učebné
	Pravidlá a spolupráca v hudobno-pohybových hrách	Dodržiavať pravidlá hudobno-pohybových hier.	Psychomotorické, sociálne, kognitívne, komunikatívne
	Súlad pohybu, hudby a textu hry	Zladiť pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre.	Psychomotorické, sociálne, učebné
	Súlad pohybu, hudby a textu hry	Stvárniť hudobno-dramaticky textovú časť hry.	Psychomotorické, osobnostné, učebné
	Význam práce	Riešiť interaktívne úlohy v detských edukačných programoch.	Kognitívne, osobnostné, učebné, komunikatívne, informačné
	Farby, farebná rozmanitosť vo vlastných produktoch	Priradiť, rozoznať a pomenovať farby na obklopujúcich reáliách.	Kognitívne, učebné, komunikatívne
	Farby, farebná rozmanitosť vo vlastných produktoch	Uplatňovať individuálne farebné videnie.	Učebné, komunikatívne
	Farby, farebná rozmanitosť vo vlastných produktoch	Uplatňovať na základe vlastného pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných, pracovných i technických produktoch.	Učebné Osobnostné
	Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií	Priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií.	Kognitívne, učebné, komunikatívne
	Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií	Zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií.	Kognitívne, učebné, psychomotorické, osobnostné, komunikatívne
	Číselný rad	Počítať minimálne od 1 do 10.	Kognitívne, učebné
	Číselný rad	Priradiť číslo k danému počtu predmetov od 1 do 10.	Kognitívne, učebné
	Pasívna a aktívna slovná zásoba	Reagovať slovnou na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou.	Komunikatívne, sociálne
	Riešenie konfliktov	Nenasilne riešiť konflikt s iným dieťaťom/deťmi, dohodnúť sa na kompromise.	Sociálne, komunikatívne

	Riešenie konfliktov	Vyjadriť elementárne hodnotiace postoje k správaniu iných.	Osobnostné, kognitívne
	Otvorená komunikácia	Komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov.	Komunikatívne, sociálne
	Akceptácia názorovej odlišnosti	Prijať v rozhovore s inými deťmi názorovú odlišnosť	Sociálne, komunikatívne
	Rozmanitosť ľudských vlastností	Hodnotiť a rozlišovať pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe reálnych i fiktívnych situácií	Osobnostné, sociálne
	Špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti.	Zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti.	Psychomotorické, osobnostné, učebné
	Pohyb v prírode	Zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia.	Psychomotorické, učebné, komunikatívne
	Výtvarná, pracovná a technická tvorivosť	Prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodných prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník.	Psychomotorické, osobnostné, učebné, komunikatívne
	Ročné obdobia	Rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobie.	Kognitívne, učebné, komunikatívne
	Rastlinná a živočíšna ríša	Určiť niektoré pozorovateľné spojitosti medzi rastlinnou a živočíšnou ríšou.	Kognitívne, učebné, informačné
	Význam prírodného prostredia	Zdôvodniť význam prírodného prostredia na základe pozorovania a zážitkov z prírody.	Kognitívne, učebné, komunikatívne, informačné
	Zvieratá a živočíchy	Poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho pozorovania niektoré vtáky.	Kognitívne, učebné, komunikatívne, informačné
	Kvety	Poznať, opísať a rozlíšiť niektoré jesenné kvety.	Kognitívne, učebné, komunikatívne, informačné
	Stromy a kríky	Poznať, opísať a rozlíšiť stromy a kríky a zdôvodniť ich odlišnosť.	Kognitívne, učebné, informačné, komunikatívne
	Huby	Vedieť, že huby sú jedlé a nejedlé.	Kognitívne, učebné, informačné, komunikatívne
Počasie	Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím.	Kognitívne, učebné, informačné, komunikatívne	
	Ochranárske postoje k prírode	Rozprávať pocity, zážitky, dojmy zo starostlivosti o prírodu a zobraziť ich.	Komunikatívne, osobnostné, učebné
	Rytmizácia hrou na telo pri postojoch, chôdzi, behu	Rytmizovať samostatne hrou na telo 2/4 takt pri rôznych postojoch, chôdzi, behu.	Psychomotorické, osobnostné, učebné, komunikatívne
	Reakcie na zmenu tempa hudby	Pohohovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu.	Psychomotorické, osobnostné, učebné

	Reakcie na zmenu tempa hudby	Vyjadriť náladu piesne a hudby prirodzeným kultivovaným pohybom.	Psychomotorické, osobnostné, komunikatívne
	Tanec a pohybová improvizácia	Uplatňovať tanečné prvky.	Psychomotorické, osobnostné, učebné komunikatívne
	Časové vzťahy	Orientovať sa v časových vzťahoch jedného dňa, týždňa a roka v spojení s konkrétnymi činnosťami a prostredníctvom rozlišovania podstatných znakov.	Kognitívne, učebné, komunikatívne
	Časové vzťahy	Rozlíšiť časové vzťahy – čo je teraz, dnes, čo bolo, včera, čo bude, zajtra.	Kognitívne, učebné, komunikatívne
	Rozmanitosť sveta	Overiť si z detských encyklopédií a iných médií, že svet je rozmanitý.	Kognitívne, učebné informačné
	Rytmizácia riekaniak a piesní	Rytmizovať ľudové riekanky a detské ľudové piesne hrou na telo a prostredníctvom Orffovho inštrumentára.	Osobnostné, učebné, psychomotorické, komunikatívne
	Vyjadrenie charakteru piesne dramatickými výrazovými prostriedkami	Stvárniť detské piesne dramatickými výrazovými prostriedkami.	Osobnostné, učebné, psychomotorické, komunikatívne
	Umelecké stváranie pocitov z počúvania hudby	Stvárniť pocity z počúvania hudby aj inými umeleckými výrazovými prostriedkami.	Osobnostné, učebné, psychomotorické, komunikatívne
	Rytmizácia riekaniak	Použiť v hrách riekanky, vyčítanky s rôznou tematikou.	Psychomotorické, osobnostné, učebné, komunikatívne
	Experimentovanie s farbami	Pokryť celú plochu rozmanitými farbami.	Psychomotorické, osobnostné, učebné
	Kreslenie, maľovanie, modelovanie, výtvarné techniky	Kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu.	Osobnostné, učebné, psychomotorické, komunikatívne
	Kompozičné celky	Tvoriť s využitím fantázie kompozičné celky.	Osobnostné, kognitívne, učebné, psychomotorické
	Detská, ľudová a autorská poézia a próza	Počúvať s porozumením a citovým zangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy.	Komunikatívne, učebné
	Prednes literárnych útvarov	Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary.	Osobnostné, učebné, komunikatívne, sociálne

Legenda:



▲ Ja som
● Ľudia
■ Príroda
◆ Kultúra

Farba:



žltá - Perceptuálno-motorická oblasť
modrá - Kognitívna oblasť
fialová - Sociálno-emocionálna oblasť

STRATÉGIE VVČ	UČEBNÉ ZDROJE
<p>Metódy a postupy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Projektové učenie, zážitkové učenie, koope- ratívne učenie, experimentálne metódy, ma- nipulácia s predmetmi a obrázkami, analýza, syntéza, dedukcia, triedenie, metóda nápo- doby, DITOR, brainstorming, metóda hlasného uvažovania, metóda konceptuálneho mapo- vania, metóda riešenia problémov – Praktické oboznámenie sa s prostredím ma- terskej školy – Praktické poznávanie a pozorovanie prírody - vychádzka – Turistická vychádzka do lesa – zber gaštanov a listov – Zdravotné, relaxačné a dychové cvičenia, po- hybové hry – Triedenie, priradovanie, počítanie – Výtvarné a dramatické stvárnenie ročného ob- dobia, jesennej krajiny – Kreslenie s tušom na mokrý podklad – Grafomotorické cvičenia – Zhotovovanie rôznych výtvorov – skladaním, trhaním, strihaním, lepením, tvarovaním, do- tváraním – šarkany, jeseničkovia – Činnosti zamerané na rozvoj rečového prejavu – rozprávanie, opis, rozhovor, výklad, riadená diskusia, práca s textom – Nácvik a prednes riekaniiek, básní – Prezeranie detských kníh, časopisov, encyklo- pédií – Počúvanie, dramatizácia rozprávky – Práca na interaktívnej tabuli – Kam sa stratili lastovičky, Jeseň v záhrade, Les a jeho tajom- stvá, Prírodné spoločenstvá, Šarkany – Spevácke činnosti – Padajú gaštany, HPH Na kozú a záhradníka, Oberaj ovocie, oberaj, Medveď Maco – Počúvanie hudby – Manipulačné, konštruktívne hry a činnosti s rôznymi stavebnicami – Konštruovanie LEGO Education, Duplo, Pružné kocky – Spoločenské hry, pexeso – PL Ročné obdobia, Jesenné listy, Jesenné po- časie, Vetrík, Jesenné plody, Pred odletom, Je- den, dva, tri, štyri 	<p>Odborná literatúra pre učiteľov:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jeseň v materskej škole – Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl – Piesne, hry a riekanky – Naším deťom – Edukačnými hrami poznávame svet – Dieťa a jeho svet 1 – Kafomet pre materské školy – Jazyková a literárna gramotnosť – 365 nápadov – Malí muzikanti <p>Doplňková literatúra pre deti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Detská literatúra k téme, encyklopédie – Leporelá – Detské časopisy – Pracovné zošity – Nomi, Maquita – Príbehy s Mackom Puf – Zabávame sa s Krtkom – Dobrodružstvá včielky Maji <p>Učebné pomôcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interaktívna tabuľa, dataprojektor, notebook – Edukačné programy: Detský kútik, Matema- tika, výučbové pexeso, Maľovanie pre deti, Slniečko – Teach program – Paraván, maňušky – Hračky – Detské rytmické nástroje – CD nahrávky – Spieva celá škôlka, Deťom – CD prehrávač – Obrázkový materiál – UP Kalendár počasia; Ovocie a zelenina, Jeseň; Ročné obdobia, Dejová postupnosť – UP Obrázkové hodiny – UP LEGO Education, Duplo, Pružné kocky – UP na rozvoj podoblasti matematicko-logickéj – Puzzle – Výtvarný materiál – Grafický materiál – Telovýchovné náradie a náčinie – Puzzle, vkladáčky – Piktogramy – Logopedické pomôcky

Formy organizácie: <ul style="list-style-type: none"> - Frontálne – spev, tanec, pohybové hry, HPH, počúvanie príbehu, rozprávky, projektové učenie - Skupinová práca – kooperatívne učenie - Individualizácia učenia - Hra 	Ďalšie zdroje: <ul style="list-style-type: none"> - Internetové stránky Nemateriálne učebné zdroje: <ul style="list-style-type: none"> - Skúsenosti, zážitky detí a učiteľiek
--	---

UKÁŽKA KURIKULÁRNEHO PROJEKTU

Téma projektu: *KAM SA STRATILI LASTOVIČKY*

Zameranie: *Rozvoj elementárneho poznania o vtákoch a vplyve počasia na niektoré vtáky.*

Východiská:

- *Niektoré vtáky odlietajú do teplých krajín.*
- *Pred odletom sa vtáky dohovárajú.*
- *Vtáky, ktoré odlietajú do teplých krajín sa nazývajú sťahovavé vtáky.*
- *Vtáky, ktoré neodlietajú do teplých krajín prezimujú u nás.*
- *Sťahovavé vtáky na jar opäť prilietajú k nám.*
- *Vtáky odlietajú a prilietajú vo veľkých aj menších krdľoch.*

Stanovenie problému: *Prečo niektoré vtáky odlietajú do teplých krajín?*

Opis problému: *Vzhľadom na rozdielnu úroveň poznatkov detí o živote vtákov, je potrebné rozvíjať elementárne environmentálne poznanie, cítenie a konanie detí.*

Všeobecné ciele:

- *Využívať reč na vyjadrovanie vlastných myšlienok, pocitov, skúseností a vplývať na správanie iných.*
- *Konať autonómne pri rozvíjaní motorických kompetencií.*
- *Rozvíjať pozitívne environmentálne cítenie.*

VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE CIELE	Návrh edukačných aktivít	HODNOTENIE
Rozvíjanie motorických kompetencií pri orientácii v priestore. Rozvíjanie psycho-motorických kompetencií pri zhotovovaní vtáčikov.	Hladné vtáčatka Malé a veľké vtáky Vtáčiky	
Upevňovanie motorických kompetencií pri grafomotorických cvičeniach a práci na interaktívnej tabuli.	Let lastovičiek	
Rozširovanie komunikatívnych spôsobilostí pri opisovaní vtákov.	Lúčenie lastovičiek Vtáky majú rôzne názvy a veľkosť	
Podporovanie sociálnych, motorických kompetencií v HPH, pri zladení pohybovej a hudobnej stránky.	HPH Bocian a žabky	
Rozvíjanie tvorivého myslenia pri výtvarných a pracovných produktoch.	Ako lastovičky cestovali Vtáčiky	

Rozvíjanie kritického myslenia pri určovaní počtu a veľkosti.	Vtáky Malé a veľké vtáky	
Skvalitňovanie sociálnych a komunikatívnych kompetencií pri rozhovore.	O poslednej lastovičke	
Prezentovanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní počasia v ročnom období.	Pred rozhodnutím na odlet – Šťastnú cestu	
Podporovanie sociálnych kompetencií a environmentálneho cítenia pri vyjadrovaní vzťahu k prírode a ku vtákom.	Malí ochranári prírody Prezeranie kníh o vtákoch	
Byť spôsobilý zvládnuť špeciálne pohybové zručnosti pri cvičení a pohybových aktivitách.	Lastovička, bocian	
Prezentovanie tvorivého myslenia pri výtvarných činnostiach s využívaním rôzneho materiálu.	Ktorým vtákom by si chcel byť? Neznámy vtáčik	
Rozvíjanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní časových vzťahov a podstatných znakov ročných období v priebehu roka s dôrazom na ročné obdobie jeseň.	Jesenné lúčenie s lastovičkami a bocianmi	
Byť spôsobilý reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu v hre na rytmických nástrojoch.	Jesenné zabávanie Lietala si lastovička	

UKÁŽKA PROGRAMOVEJ SKLADBY TÝŽDŇA:

	Pondelok	Utorok	Streda	Štvrtok	Piatok
Čas edukačných aktivít počas sústreďovania, schádzania sa hry a hrové činnosti	Knižnica – prezeranie kníh o vtákoch Legovtáky	Galéria vtákov Tajomstvá Macka Puf	Vtáky majú svoje mená Odlet vtákov	Vtáci pár – interaktívna tabuľa Tajomstvá Macka Puf	Let lastovičiek Čo viem o vtákoch?
Pohybové a relaxačné cvičenia	So šatkou	So šatkou	So šatkou	So stuhou	So stuhou
Čas edukačnej aktivity vo veľkej skupine	Macko Puf – O poslednej lastovičke	Macko Puf – Ako lastovičky cestovali	Macko Puf premýšľa – Je to tak?	Macko Puf – Dovedenia vtáčiky	Macko Puf – Hladné vtáčatka
Čas edukačných aktivít v malých skupinách I.	Pred rozhodnutím na odlet – Šťastnú cestu Let lastovičiek – interaktívna tabuľa	Vtáčiky Pred rozhodnutím na odlet – Šťastnú cestu Porovnávanie vtákov – interaktívna tabuľa	Malí ochránari prírody Vtáčiky Jesenné zabávanie	Vtáčiky Ktorým vtákom by si chcel byť? Lúčenie lastovičiek	Jesenné lúčenie s lastovičkami a bocianmi Vtáci pár – interaktívna tabuľa
Čas edukačných aktivít počas pobytu vonku	Pozorovanie vtákov Hra Na vtáčiky	Pozorovanie krdlov vtákov Lastovička, bocian	Počítanie vtákov PH Vetrík	Pátranie po lastovičkách HPH Bocian a žabky	Kto uvidí lastovičku?
Čas edukačných aktivít v malých skupinách II. hry a hrové činnosti	Pexeso – vtáky Legovtáčiky	Galéria vtákov Prezeranie kníh o prírode	Legovtáčiky Dovedenia vtáčiky	Let lastovičiek – interaktívna tabuľa, pracovný list	Malí ochránari prírody Lietala si lastovička
Čas ukončenia, rekapitulácia edukačných aktivít v priebehu dňa (reflexia)	Kam sa chystajú lastovičky?	Ako lastovičky cestovali?	O čom premýšľal Macko Puf?	S kým sa lúčil Macko Puf ?	Ktoré vtáky budú u nás cez zimu?

UKÁŽKA KURIKULÁRNEHO PROJEKTU

Téma projektu: *PRIŠLA JESEŇ DO ZÁHRADY*

Zameranie: *Rozvoj pozitívneho vzťahu k prírode*

Východiská:

- *Ovocie a zelenina obsahujú vitamíny, sú zdravé.*
- *Na jeseň robíme zber ovocia zeleniny zo záhrady.*
- *Ovocie rastie na stromoch, kríkoch.*
- *Ovocie a zelenina majú rôzny tvar, chuť, vôňu.*
- *Ovocie a zeleninu mamička zavára do pohárov.*
- *Z ovocia a zeleniny pripravujeme rôzne chutné jedlá.*
- *Ovocie a zeleninu si môžeme kúpiť v obchode alebo na tržnici.*

Stanovenie problému: *Sú ovocie a zelenina chutné a zdravé pre človeka?*

Opis problému: *Vzhľadom na to, že deti majú rôznu úroveň poznatkov o ovocí a zelenine, o zbere ovocia a zeleniny zo záhradky je potrebné sa zaoberať danou témou.*

Všeobecné ciele:

- *Pozorovať a bádať v prostredí rodinných domov, záhrad a identifikovať podľa charakteristiky ovocia a zeleninu.*
- *Skvalitňovať kognitívne, psycho-motorické kompetencie spracovávaním a využívaním materiálu.*
- *Utvárať vzájomné vzťahy rozvíjaním potreby pomáhať a spolupracovať v súčinnosti s rozvíjaním zmyslu pre zodpovednosť.*

VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE CIELE	NÁVRH EDUKAČNÝCH AKTIVÍT	HODNOTENIE
Prezentovanie motorických kompetencií pri chôdzi cez prekážky, lezení v podpore drepmo. Zvládnuť na elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami. Zhotoviť výtvary zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu podľa vlastnej fantázie a podľa predlohy.	Vychádzka do prírody Jeseň v záhrade Záhrada, ovocný sad...	
Skvalitňovanie porozumenia chápania pri rozlišovaní a triedení ovocia a zeleniny podľa vzhľadu, chuti a vône.	Tajomstvá jesennej záhrady Predajňa s ovocím a zeleninou	
Prezentovanie jazykových kompetencií pri rozlišovaní hlások v slovách.	Oberačka, Zelenina, Čo robia mamičky v jeseni?	
Rozvíjanie umelecko-expresívnych kompetencií pri dramatizácii rozprávky.	O repe	
Rozvíjanie chápania a logického myslenia pri určovaní počtu.	V jeseni na tržnici, v záhrade – interaktívna tabuľa	
Byť spôsobilý vyjadriť postoj k správaniu iných.	Jesenná vychádzka, Pozdrav s vrecúškom fazuliek	

Byť spôsobilý zdolávať chôdzou prekážky a nerovný terén.	Jesenná vychádzka	
Využívanie umelecko-expresívnych kompetencií pri HPH.	Oberaj ovocie, oberaj Broskyne	
Rozvíjanie poznania pri vyhľadávaní informácií o ovocí a zelenine.	Jesenné pátranie s Mackom Puf Knižnica	
Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary.	Hruška, Oberačka	
Rozvíjanie umelecko-expresívnych kompetencií pri kreslení, maľovaní, modelovaní. Rozvíjanie tvorivého myslenia pri tvorbe mobilného telefónu.	Ovocné princezné Oberačka, Šalát šéfkuchára, Košík s ovocím, Misa zeleniny	

UKÁŽKA PROGRAMOVEJ SKLADBY TÝŽDŇA

	Pondelok	Utorok	Streda	Štvrtok	Piatok
Čas edukačných aktivít počas sústreďovania, schádzania sa hry a hrové činnosti	V knižnici – hľadáme informácie Predajňa s ovocím a zeleninou	Obchod, Košík s ovocím Misa zeleniny	Legoovocie Domino – ovocné	Zeleninové postavičky	Čakáme návštevu
Pohybové a relaxačné cvičenia	S loptičkou	S loptičkou	Vychádzka	So stuhou	So stuhou
Čas edukačnej aktivity vo veľkej skupine	Prišla jeseň do záhrady	Neuveriteľná príhoda Macka Puf	Jesenná vychádzka	Ovocné a zeleninové kráľovstvo	Vitamínová párty
Čas edukačných aktivít v malých skupinách I.	Tajomstvo záhrad O repe Čo robia maľmičky v jeseni Zelenina	Oberačka, Oberaj, ovocie oberaj V záhrade – interaktívna tabuľa	Jesenná vychádzka – zber gaštanov	Ovocné princezné, Zbierame ovocie PL – ovocie a zelenina	Šalát šéfkuchára
Čas edukačných aktivít počas pobytu vonku	Poznám tento strom HPH Broskyne	Predajňa Ovocie a zelenina – exkurzia	Jesenná vychádzka	Pomenuj tento strom	PH Zeleninový a ovocný košík

Čas edukačných aktivít v malých skupinách II. hry a hrové činnosti	O repe, PZ – Ovocie a zelenina	Košík s ovocím, Misa zeleniny	Legoovocie, Ovocné a zeleninové domino	Na tržnici – idem na trh... Ovocie a zelenina – modelovanie	O repe, Legoovocie
Čas ukončenia, rekapitulácia edukačných aktivít v priebehu dňa (reflexia)	Čo priniesla jeseň do záhrady?	Čo zberáme zo záhrady?	Čo sme si priniesli z jesennej vychádzky?	Čo sme spoznali v zeleninovom kráľovstve	Čím sme sa hostili na jesennej párty?

UKÁŽKA KURIKULÁRNEHO PROJEKTU

Téma projektu: *PRIŠLA JESEŇ DO ZÁHRADY*

Zameranie: *Rozvoj pozitívneho vzťahu k prírode*

Východiská:

- *Ovocie a zelenina obsahujú vitamíny, sú zdravé.*
- *Na jeseň robíme zber ovocia zeleniny zo záhrady.*
- *Ovocie rastie na stromoch, kríkoch.*
- *Ovocie a zelenina majú rôzny tvar, chuť, vôňu.*
- *Ovocie a zeleninu mamička zavára do pohárov.*
- *Z ovocia a zeleniny pripravujeme rôzne chutné jedlá.*
- *Ovocie a zeleninu si môžeme kúpiť v obchode alebo na tržnici.*

Stanovenie problému: *Sú ovocie a zelenina chutné a zdravé pre človeka?*

Opis problému: *Vzhľadom k tomu, že deti majú rôznu úroveň poznatkov o ovocí a zelenine, zbere ovocia a zeleniny zo záhradky je potrebné sa zaoberať danou témou..*

Všeobecné ciele:

- *Pozorovať a bádať v prostredí rodinných domov, záhrad a identifikovať podľa charakteristiky ovocie a zeleninu.*
- *Skvalitňovať kognitívne, psycho-motorické kompetencie spracovávaním a využívaním materiálu.*
- *Utvárať vzájomné vzťahy rozvíjaním potreby pomáhať a spolupracovať v súčinnosti s rozvíjaním zmyslu pre zodpovednosť.*

Príloha 18

UKÁŽKA ČASTI ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU V MATERSKEJ ŠKOLE, KTORÁ VZNIKLA SPOJENÍM BÝVALÝCH SAMOSTATNÝCH MATERSKÝCH ŠKÔL

uverejnené so súhlasom riaditeľky materskej školy

IDENTIFIKÁCIA MATERSKEJ ŠKOLY

Materská škola Ul. Dr. Janského č.8 v Žiari nad Hronom vznikla zlúčením bývalých 2 právnych subjektov (MŠ Ul. Dr. Janského č.8 a MŠ Ul. A. Kmeťa č.11) s alokovanými triedami. Od 1. 7. 2008 je jedno riaditeľstvo so 6 alokovanými triedami (ďalej ET). Neoddeliteľnou súčasťou materskej školy je 5 školských jedální a 1 výdajná školská jedáleň.

- Materská škola má 26 tried, z toho 20 homogénnych, 5 heterogénnych a 1 heterogénnu špeciálnu triedu pre deti s poruchami zraku.
- V súčasnosti navštevuje materskú školu 550 detí.
- Poskytuje celodennú výchovu a vzdelávanie pre deti vo veku od 2 do 6 rokov.
- Prevádzka materskej školy je od 6.00 do 17.00 hod.
- Vyučovacím jazykom je jazyk slovenský.

V materskej škole pracuje spolu 97 zamestnancov, z toho 55 pedagogických a 42 nepedagogických. Učiteľky materskej školy sú kvalifikované, dve majú ukončené vysokoškolské magisterské štúdium v odbore predškolská a elementárna pedagogika, špecializácia predškolské pedagogika, tri študujú prvý ročník bakalárskeho štúdia v odbore inkluzívna predškolská pedagogika. V špeciálnej triede, v ktorej sú zaradené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s poruchami zraku, pracujú dve učiteľky s ukončeným nadstavbovým štúdiom špeciálnej pedagogiky a ortoptická sestra.

ŠPECIFICKÉ CIELE JEDNOTLIVÝCH ALOKOVANÝCH TRIED (ET):

Triedy na Ul. Dr. Janského č. 8

Podporovať zdravý rast a správny psychosomatický vývin detí zaraďovaním pohybových a športových aktivít do edukačného procesu.

ET – na Ul. Rázusovej č. 6

- Rozvíjať a podporovať zdravé sebavedomie a sebaistotu detí, rozvíjať a podporovať jedinečnosť detí, nadviazanie, osobnosť a záujmy každého dieťaťa so zameraním na hudobno-dramatické činnosti.

ET – na Ul. Sládkovičovej č. 1

- Rozvíjať u detí environmentálne cítenie a utvárať u detí národné povedomie prostredníctvom ľudovej slovesnosti.

ET – na Ul. M. R. Štefánika č. 23

- Stimulovať rozvoj psychomotorického vývinu detí v podmienkach materskej školy so zameraním na získavanie počítačovej gramotnosti detí a rozvoj jemnej motoriky, tvorivosti a predstavivosti pomocou práce s PC.

ET – na Ul. A. Kmeťa č. 17

- Rozvíjať individuálne možnosti a schopnosti každého dieťaťa prostredníctvom tvorivého prostredia MŠ bohatého na kultúrno-spoločenský život zameraný na udržiavanie ľudových zvykov a tradícií.

ET – na Ul. A. Kmeťa č. 11

- Vychovať z dieťaťa harmonickú, sebavedomú osobnosť, schopnú samostatne myslieť a svojimi názormi a konaním pozitívne ovplyvňovať svoje okolie metódou Krok za krokom

ET – na Ul. Rudenkovej č.1

- Rozvíjať a podporovať u detí environmentálne cítenie, posilňovať úctu k prírodnému prostrediu.

VÝŇATOK Z UČEBNÝCH OSNOV:

		JANUÁR
OBSAHOVÝ CELOK		BIELY SVET
Témy		Zima, počasie, zvieratá a vtáky v zime, zimné športy, ochrana zdravia, hviezdy a planéty, príprava na zápis do ZŠ, moje mesto, moja vlasť
Cieľ		Podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou. Naučiť sa chrániť si svoje zdravie a chrániť životné prostredie.
Učebné zdroje		Edukačnými hrami poznávame svet, metodický zásobník piesní, hier a básní, školská záhrada, encyklopédie o vesmíre, fotodokumentácia zimných a športových aktivít, DVD – rozprávky so zimnou tematikou, exkurzia do Planetária, pracovné listy, výtvarný a prírodný materiál, odborná literatúra, detská literatúra – rozprávky so zimnou tematikou, didaktické pomôcky k edukačným hrám a aktivitám, bábkky, makety, obrázkový materiál, propagačný materiál mesta Žiar nad Hronom, kalendár počasia, návšteva Základnej školy.
Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti		Pohybové a relaxačné aktivity, grafomotorické cvičenia, výtvarné a pracovné techniky, spevácke činnosti, hudobno-pohybové činnosti, práca s PC, obrázkové čítanie, exkurzia, návšteva (ZŠ), beseda (so zamestnancami planetária, učiteľkou ZŠ) ,pohybové aktivity na snehu a ľade.
Evalvačné metódy		Analýza verbálnych a neverbálnych výpovedí, analýza produktov detských prác a činností, pracovné listy, pracovné zošity. Analýza pracovných a technických zručností a schopností detí, pozorovanie, sociometrické metódy.
Edukačné metódy		Hra, metódy zážitkového učenia, tvorivej dramatiky, DITOR, brainstorming metóda pokusu a omylu, experimentovanie, manipulácia s predmetmi, slovné metódy (diskusia, opis, rozhovor, rozprávania, ...) demonštračné (názorné), praktické metódy.
Obsahové štandardy	Ja som	<ul style="list-style-type: none"> – Hrubá motorika. Rovnováha. Pravidlá, rešpektovanie, spolupráca. Pohyb ako prostriedok upevňovania zdravia. Jemná motorika. Vizuomotorika. Grafomotorika. Základné grafické tvary. – Riešenie krízových situácií ohrozujúcich zdravie. – Sebaregulácia. Sebahodnotenie. Základné pravidlá kultúrneho správania. Pasívna a aktívna slovná zásoba. Zmysluplnosť rečového prejavu. Artikulácia hlások a hláskových skupín. Tvorivosť v rečovom prejave. Analyticko-syntetické činnosti so slovami.
	Ľudia	<ul style="list-style-type: none"> – Pravidlá a spolupráca v hudobno-pohybových hrách.

Špecifické ciele		<ul style="list-style-type: none"> – Farby a farebná rozmanitosť vo vlastných produktoch.. Číselný rad. Priraďovanie, triedenie, usporadúvanie podľa kritérií. Rovinné a priestorové geometrické tvary. Plošná a priestorová tvorivosť. Neslovné reakcie (pohyby, gestá, mimika). Spisovná podoba jazyka – Otvorená komunikácia. Akceptácia názorovej odlišnosti. Rozmanitosť ľudských vlastností.
	Príroda	<ul style="list-style-type: none"> – Pohyb v prírode. Otužovanie. Pohyb s rôznymi pomôckami. Špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti (kĺzanie, sánkovanie). – Počasie. Živá a neživá príroda, Elementárne predstavy o mesiaci a hviezdach. – Ochránárske postoje k prírode.
	Kultúra	<ul style="list-style-type: none"> – Rytmizácia hrou na telo pri postojoch, chôdzi, behu. Reakcie na zmenu tempa hudby. – Hračky a predmety. Mestá a obce. Moja rodná vlasť. – Sociabilita v hre. Plánovanie, realizácia a hodnotenie hry. Rytmizácia riekaniiek a piesní. Hudobná tvorivosť. Experimentovať s farbami. Výtvarná tvorivosť. Kreslenie, maľovanie, modelovanie. Výtvarné techniky. Kompozičné celky. Knihy, písmená, číslice. Prednes literárnych útvarov. „Čítanie“ a „písanie“ jednoduchého príbehu.
	Ja som	<ul style="list-style-type: none"> – Prejaviť v rôznych pohybových činnostiach vlastnú lateralitu. Vedieť udržať rovnováhu. Ovládať základné lokomočné pohyby. Manipulovať s rôznym náčiním. Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných. Zaujať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám. Zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, rôznymi technikami, uplatňovať pri tom technickú tvorivosť. Sedieť správne a dodržiavať sklon papiera pri kreslení na stole. Využívať koordináciu zraku a ruky. Kresliť veľkými grafickými pohybmi. Kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo. Držať správne grafický materiál a používať primeranú intenzitu tlaku na podložku. Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov. – Dodržiavať zásady ochrany zdravia (s pomocou dospelých). Zaujať pozitívne postoje k svojmu zdraviu i zdraviu iných a vyjadriť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov. – Prejaviť sebareguláciu v hrách a iných činnostiach – konať s ohľadom na seba a druhých. Rozhodovať sa pre určitú činnosť. Hodnotiť svoje vlastné schopnosti v rôznych činnostiach. Uplatňovať a rešpektovať návyky kultúrneho správania a spoločenských pravidiel. Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu. Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich zážitkoch, pocitoch, dojmach). Vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny. Uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka. Používať synonymá, antonymá, homonymá, vytvárať rýmy. Uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier so slovami.
	Ľudia	<ul style="list-style-type: none"> – Uplatňovať spoluprácu v skupinovej hudobno-pohybovej alebo hudobno-dramatickej hre.

		<ul style="list-style-type: none"> – Priradiť, rozoznať a pomenovať farby na obklopujúcich reáliách.). Priradiť číslo (nie číslicu) k danému počtu predmetov od 1 do 10. Poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré rovinné a priestorové geometrické tvary. Zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií. Reagovať neslovne na otázky a pokyny. Používať spisovnú podobu štátneho jazyka. – Komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov. Prijíť v rozhovore s deťmi názorovú odlišnosť, prijateľným spôsobom obhajovať vlastné názory.
	Príroda	<ul style="list-style-type: none"> – Pohybovať sa v rôznom prostredí (sneh, ľad) bez strachu a zábran. Otužovať sa prostredníctvom snehu, vetra a slnka. Využívať na pohyb rôzne pomôcky. Zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a rôzne pracovné a výtvarné techniky. – Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím. Poznať, rozlíšiť zložky živej a neživej prírody. Vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami predstavy o mesiaci a hviezdach, získané pozorovaním a z rôznych médií. – Prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu. Rozprávať pocity, zážitky, dojmy zo starostlivosti o prírodu a zobraziť ich.
	Kultúra	<ul style="list-style-type: none"> – Rytmizovať samostatne hrou na telo 2/4, 3/4 takt pri rôznych postojoch, chôdzi, behu. Pohotovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu. – Vnímať rôznorodosť hračiek a predmetov vo svojom okolí. Vnímať a rozoznať, že hračky a predmety sú z rôzneho materiálu, ktorý má rôzny povrch, tvar, farbu veľkosť a pod. vymenovať niektoré názvy ďalších miest a obcí, vedieť, že naša vlasť je SR, vedieť, že hlavným mestom je Bratislava, poznať niektoré miestne a štátne symboly. – Zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť v nej spolupracovať. Plánovať, realizovať a hodnotiť hru. Rytmizovať ľudové riekanky a detské ľudové a umelé hrou na tele alebo prostredníctvom Orffovho inštrumentára. Vyjadriť charakter piesne hrou na detských hudobných nástrojoch. Kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami, tvorivo s použitím rôzneho materiálu. Tvoriť s využitím fantázie kompozičné celky. Prejaviť záujem o knihy, písmeňá, číslice, orientovať sa v knihách. Reprodukovať volne ľudové a autorské rozprávky a príbehy. „Čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál. „Písať“ obrázkový list.
Rozvíjané kompetencie dieťaťa		<ol style="list-style-type: none"> 1. Psychomotorické: Používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách. Využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok. Prejavuje grafomotorickú gramotnosť. Správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu. 2. Intrapersonálne: Odhaduje svoje možnosti a spôsobilosti. Uvedomuje si dôsledky svojho správania vzhľadom na iné osoby. Presadzuje sa s ohľadom na seba aj druhých. 3. Interpersonálne: Správa sa v kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem. Plánuje, organizuje a hodnotí činnosť. Preberá spoluzodpoved-

	<p>nosť za seba i činnosť skupiny. Pomáha druhým s pomocou dospelého aj samostatne. Prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu</p> <p>4. Komunikatívne: Volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu. Prejavuje predčitateľskú gramotnosť.</p> <p>5. Kognitívne: Hľadá a objavuje súvislosti medzi jednotlivými informáciami, objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému Uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov. Odôvodňuje svoje názory, prejavuje postoje, vyslovuje jednoduché úsudky.</p> <p>6. Učebné: Prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie problémov. Využíva primerané pojmy, znaky a symboly. Pozoruje, skúma, experimentuje. Prekonáva prekážky v učení. Hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov, uznáva aj výkon druhých. Zvláda základy učenia sa na základe osobnej motivácie. Sústreď sa primerane dlhý čas na hru a na zámerne riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť..</p> <p>7. Informačné: Prejavuje radosť so samostatne získaných informácií. Využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií.</p>		
<p>Špecifické ciele ET</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="497 840 948 2042"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjať cieľavedome a systematicky u detí s hudobným nadaním ich špecifické schopnosti. Vedieť ich uplatniť pri prezentácii MŠ (vystúpenia) – spevokol Sedmokráska 2x mesačne, 2. Zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti – plávanie, saunovanie, korčuľovanie, atletika 3. Zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – práca s detskými edukačnými programami – aktivita uskutočnená na ZŠ podľa plánu spolupráce a na triedach 4. Komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v cudzom jazyku (ANJ) – krúžková činnosť pod vedením externého lektora 2x týždenne 5. Pochopiť význam práce na základe rozmanitých činností, prezentovať výsledky svojich činností. – Protech 1x týždenne 6. Aktivizovať duševnú rovnováhu a psychickú pohodu pri kontakte so zvieratami – hipoterapia 1x mesačne </td> <td data-bbox="948 840 1382 2042"> <p>MŠ Dr. Janského – cieľ č. 2, 3, 4, 6, 12 ET Sládkovičova č.1 – cieľ č. 3, 4 ET Rudenkova č.1 – cieľ č.4, 6, 11 ET Štefánika č. 23 – cieľ č.2, 3, 4 ET A. Kmeťa č. 11 – cieľ č.3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10</p> </td> </tr> </table>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjať cieľavedome a systematicky u detí s hudobným nadaním ich špecifické schopnosti. Vedieť ich uplatniť pri prezentácii MŠ (vystúpenia) – spevokol Sedmokráska 2x mesačne, 2. Zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti – plávanie, saunovanie, korčuľovanie, atletika 3. Zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – práca s detskými edukačnými programami – aktivita uskutočnená na ZŠ podľa plánu spolupráce a na triedach 4. Komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v cudzom jazyku (ANJ) – krúžková činnosť pod vedením externého lektora 2x týždenne 5. Pochopiť význam práce na základe rozmanitých činností, prezentovať výsledky svojich činností. – Protech 1x týždenne 6. Aktivizovať duševnú rovnováhu a psychickú pohodu pri kontakte so zvieratami – hipoterapia 1x mesačne 	<p>MŠ Dr. Janského – cieľ č. 2, 3, 4, 6, 12 ET Sládkovičova č.1 – cieľ č. 3, 4 ET Rudenkova č.1 – cieľ č.4, 6, 11 ET Štefánika č. 23 – cieľ č.2, 3, 4 ET A. Kmeťa č. 11 – cieľ č.3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjať cieľavedome a systematicky u detí s hudobným nadaním ich špecifické schopnosti. Vedieť ich uplatniť pri prezentácii MŠ (vystúpenia) – spevokol Sedmokráska 2x mesačne, 2. Zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti – plávanie, saunovanie, korčuľovanie, atletika 3. Zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – práca s detskými edukačnými programami – aktivita uskutočnená na ZŠ podľa plánu spolupráce a na triedach 4. Komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v cudzom jazyku (ANJ) – krúžková činnosť pod vedením externého lektora 2x týždenne 5. Pochopiť význam práce na základe rozmanitých činností, prezentovať výsledky svojich činností. – Protech 1x týždenne 6. Aktivizovať duševnú rovnováhu a psychickú pohodu pri kontakte so zvieratami – hipoterapia 1x mesačne 	<p>MŠ Dr. Janského – cieľ č. 2, 3, 4, 6, 12 ET Sládkovičova č.1 – cieľ č. 3, 4 ET Rudenkova č.1 – cieľ č.4, 6, 11 ET Štefánika č. 23 – cieľ č.2, 3, 4 ET A. Kmeťa č. 11 – cieľ č.3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10</p>		

	<p>7. Uplatňovať tanečné prvky (cvalové poskoky, poskočný krok, otočky, úklony) tanečný krúžok 2x mesačne</p> <p>8. Pohotovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu – Mažoretky 2x mesačne</p> <p>9. Zaujať pozitívne a empatické postoje k multikultúrnej rozmanitosti ľudstva kresťanský krúžok Svetielko 1x týždenne</p> <p>10. Pohybovať sa v rôznom prostredí bez strachu a zábran. Dodržiavať dohodnuté pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných. Dbať na svoju bezpečnosť a bezpečnosť ostatných – Športuj s nami – spoločná aktivita s rodičmi (preteky na sánkach a klzákoch, v stavaní snehuliakov), výlet</p> <p>11. Prejavovať vzťah a ochranárske postoje k prírodnému prostrediu (zvieratám).“</p> <p>12. Naučiť sa chrániť si svoje zdravie, zaujať pozitívne postoje k svojmu zdraviu i k zdraviu iných. – Evička nám ochorela 2x mesačne</p>	
--	---	--

Spracovali: Martina Šimková, riaditeľka materskej školy; Mgr. Dáša Líšková, koordinátor a kolektív

Príloha 19

PRÍKLAD ROZŠÍRENIA OBSAHU VÝCHOVY A VZDELÁVANIA NAD RÁMEC ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU ISCED 0 V ŠKOLSKOM VZDELÁVACOM PROGRAME

spracovala: ANNA SUROVÁ-ČULÍKOVÁ

OBSAHOVÝ ŠTANDARD	VÝKONOVÝ ŠTANDARD	KOMPETENCIE	NÁVRH AKTIVÍT
Technika vôkol nás	Vedieť rozlíšiť mechanické a elektrické napätie	kognitívne učebné	Aktivita: Svet hračiek a predmetov
	Osvojiť si poznatky o zdroji, transfere, využiteľnosti a nebezpečnosti elektriny	kognitívne učebné	Aktivita: Elektrická cesta
	Zdôvodniť technické možnosti spojené s prácou a ich využitie pre život	kognitívne učebné sociálne komunikatívne	Aktivita: Technika na pracovisku
	Poznať význam využívania techniky a technológií pre ľudí	sociálne kognitívne komunikatívne	Aktivita: Svet užitočných predmetov
	Vytvoriť si predstavu, ako by vyzeral život bez techniky	sociálne komunikatívne kognitívne	Aktivita: Skrytý svet techniky
	Uvedomiť si zmeny v živote ľudí vplyvom využívania najnovších vynálezov vedy a techniky a vedieť sa o nich rozprávať	kognitívne sociálne	Aktivita: Roboti
	Pozorovať a analyzovať zmeny vo svojom živote spojené s technickým pokrokom	komunikatívne sociálne	Aktivita: Ja a škriatok Technik
Využívanie energií pre technický pokrok	Zaujať stanovisko k trvalej udržateľnosti energetických zdrojov na Zemi, uvedomiť si možnosti ich vyčerpatelnosti a jeho dôsledku pre ľudí	komunikatívne kognitívne sociálne	Aktivita: Dary Zeme
	Poznať zdroje energie, jej transfer a recyklácia	sociálne emocionálne kognitívne	Aktivita: Vláčik Separáčik

	Uvedomiť si možnosti využívania neobnoviteľných a obnoviteľných zdrojov energií	sociálne kognitívne	Aktivita: Ako môžeme pomôcť našej planéte
	Osvojiť si význam využívania ekologických energií pre technický pokrok v prospech ľudstva	sociálne emocionálne kognitívne komunikatívne	Aktivita: Cesta okolo sveta
Ako fungujú stroje	Vedieť pozorovať, skúmať a analyzovať základné zásady fungovania strojov a techniky	kognitívne učebné	Aktivita: Nahliadnime strojom do bruška
	Rozpoznávať mechanické a elektrické zariadenia	kognitívne učebné	Aktivita: Čo funguje s elektrikou?
	Analyzovať funkčnosť častí a ich význam pre celok	kognitívne učebné	Aktivita: Operácia prístroja
	Konštruovať jednoduché technické modely	perceptuálno-motorické kognitívne	
	Vytvárať jednoduché elektrické obvody (s využitím baterky)	perceptuálno-motorické kognitívne	Aktivita: Ide vláčik Motoráčik
	Projektovať vlastné technické vynálezy	perceptuálno-motorické kognitívne	Aktivita: Cestujeme na dno oceánu
Informačno – komunikačné technológie	Uvedomiť si princíp umelej inteligencie a jej významu pre život	kognitívne sociálne komunikatívne informačné	Aktivita: Robot a Softík – sprievodcovia svetom, ktorý nevidíme
	Využívať, interpretovať a trvalo zapisovať rôzne informácie (diktafón, kamera, video, PC, MP3...)	komunikatívne informačné sociálne kognitívne	Aktivita: Hra na reportérov
	Poznať princíp fungovania printových médií	kognitívne sociálne komunikačné informačné	Aktivita: Novinári v MŠ – tvoríme si škôlkarský časopis
	Vedieť sa učiť pomocou multimediálnych učební	informačné kognitívne učebné	Aktivita: Hra na Interaktívnej tabuli s multimediálnym obsahom

Hlavné ciele:

- Budovanie pozitívneho obrazu o spoločensko-vednom a technologickom prostredí.
- Poznanie základných univerzálnych pravidiel.
- Schopnosť samostatného získavania poznatkov, utváranie, rozvíjanie poznania a spoločné využitie poznatkov.
- Vnímanie výdobytkov vedy a ich využitie v nových situáciách.
- Schopnosť vnímať možnosti využitia vedy a techniky v rôznych profesiách.
- Schopnosť tvorivého myslenia a činnosti.
- Osobná zainteresovanosť a aktivity v oblasti technických inovácií.
- Pripravenosť na precvičenie individuálne rozvíjaných vedomostí, zručností a postojov.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

Projektové učenie, učenie riešením problému, hranie rolí, experimentovanie, pokus, manipulácia s predmetmi, analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, overovanie, triedenie, interpretácia zistení, pozorovanie, grafické znázornenie, porovnávanie, diskusia, opis, rozhovor, individuálne rozdelenie detí do skupín podľa tempa ich rozvoja, zabezpečenie rôznych organizačných foriem – individuálne, skupinové, frontálne, spoločné, príprava aktivizujúcich a interaktívnych metód práce, adekvátnych na dosiahnutie cieľa.

POUŽITÁ LITERATÚRA

SLODOVNÍK-RYCAJ, E.: 2005. Program wychowania przedszkolnego – CO? PO CO? I JAK?, Minister Edukacji Narodowej Sportu, Poland

Ministero della Pubblica Istruzione, 2007. INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell'infanzia, Roma, Settembre 2007, Italy

ROSALBA PERINI: 1998. La Guida per la nuova scuola dell'infanzia: Carlo Signorelli Editore, Italy

Príloha 20

METODICKÝ LIST NA OSVOJOVANIE ŠTÁTNEHO JAZYKA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN

spracovala: KATARÍNA GUZIOVÁ

ÚVOD

V Slovenskej republike žijú aj príslušníci národnostných menšín. K multikulturalite slovenskej spoločnosti sa vyjadruje vo svojich cieľoch a princípoch aj zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Osvojovanie základov štátneho jazyka už na stupni predprimárneho vzdelávania je v súlade s cieľmi uvedenými v školskom zákone, ako aj cieľmi v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Z cieľov, nielen vo vzťahu k včasnému osvojovaniu štátneho jazyka, ale aj vo vzťahu k potrebe vlastneneckej, multikultúrnej a etickej výchovy, možno citovať najmä tieto ciele:

- posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k materinskému jazyku, k štátnemu jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám,
- pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerance, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami,
- naučiť sa rešpektovať všeludské etické hodnoty.

Osvojovanie štátneho jazyka je v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie organickou súčasťou profilu absolventa – vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho stupňa, ako aj vzdelávacích štandardov.

Jednou z komunikatívnych kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa predškolského veku je, že:

- chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi.

Osvojovanie základov štátneho jazyka je včlenené do obsahu výchovy a vzdelávania. V obsahových a výkonových štandardoch v tematickom okruhu ĽUDIA v kognitívnej oblasti sú výkonové štandardy (špecifické ciele) formulované nasledovne:

- počúvať s porozumením,
- reagovať neslovne na otázky a pokyny,
- reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,
- komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom jazyku,
- používať spisovnú podobu štátneho jazyka.

V zdokonaľovaní materinského jazyka i v osvojovaní štátneho slovenského jazyka sa zdôrazňuje potreba integrácie kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa, ako aj rozvoj jeho tvorivosti a samostatnosti.

1. VÝCHODISKÁ OSVOJOVANIA SI ŠTÁTNEHO JAZYKA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

V záujme zmysluplného a účinného osvojovania si štátneho jazyka je dôležité odpovedať na nasledovné otázky:

a) Kedy začať s osvojením si štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín?

Optimálne je začať s osvojením si štátneho jazyka okolo štvrtého roku veku, keď je ukončený rečový vývin v materinskom jazyku. Dieťa v tomto veku zvyčajne už zreteľne vyslovuje všetky hlásky a hláskové skupiny v materinskom jazyku, niekedy okrem tzv. ťažkých hlások, ktorými sú „r“, „l“ alebo sykavky a pod. (vyslovovanie týchto hlások sa upraví buď samo, alebo pod odborným vedením logopéda). Ukončenie rečového vývinu býva aj skôr, už okolo tretieho roku veku, ale tento vývin, rovnako ako v iných oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa je veľmi individuálny. Medzi deťmi sú veľakrát výrazné individuálne rozdiely. Vo vzťahu k rozvoju reči sa tento jav prejavuje najmä v čistote výslovnosti a v rozsahu slovnej zásoby. Aby sa predišlo problémom, vhodné je vykonať po nástupe detí do materskej školy diagnostiku rečového prejavu detí. Ak ide o osvojovanie základov štátneho jazyka v materskej škole, v triedach s heterogénnou vekovou skladbou detí, tak je dôležité, aby sa deti mladšie ako štyri roky aktívne nemuseli zapájať do komunikácie v štátnom jazyku. S týmito deťmi sa pracuje citlivo, nenásilne a zároveň taktne. Ponecháva sa im slobodný priestor na pasívne počúvanie, napr. slovných oznamov alebo krátkych literárnych útvarov, piesní a pod. U štvorročných detí sa tiež kladie dôraz najprv na *pasívne počúvanie* a postupne na **počúvanie s porozumením**. Následne stačí, ak na verbálny prejav učiteľa **reagujú** štvorročné deti **neverbálne** (napr. mimikou, gestom, pohybom, činnosťou a pod.), až deti päť a šesťročné začínajú **komunikovať od jednoslovných viet až po niekoľkoslovné jednoduché rozvité vety**.

b) Prečo začať s osvojením si štátneho jazyka už v materskej škole?

Najjednoduchšou odpoveďou na túto otázku je, že dieťa sa tak neocitne v rôznych zložitých situáciách, keď sa v jeho blízkosti komunikuje v štátnom jazyku. Navyše, významným argumentom je, že dieťa predškolského veku sa učí štátny a akýkoľvek jazyk napodobňovaním a bez zjavnej znalosti gramatických pravidiel. Nie je nimi zaťažované. V dvojazyčnom prostredí deti používajú reč, ktorou sa práve s nimi hovorí, alebo podľa toho, kto sa ňou dieťaťu prihovára, napr. mama v jednom a otec v druhom jazyku. Tieto deti zvyčajne prepájajú komunikáciu v jednom alebo druhom jazyku a čo je hlavné, majú primeranú mieru interpersonálnej odvahy komunikovať vôbec (či už v materinskom alebo štátnom jazyku).

Bilingválnosť má pozitívny vplyv na intelektový vývin a obohacuje mentálny rozvoj dieťaťa, čo dokazujú viaceré vedecké výskumy na Slovensku a v zahraničí. (Štefánik, 2000)

c) Kto má učiť deti základy štátneho jazyka a komunikácii v štátnom jazyku?

Najefektívnejšia je výchovno-vzdelávacia činnosť kmeňových učiteliek v triede, ktoré majú s deťmi citovú väzbu a môžu s deťmi plynulo prechádzať z komunikácie v materinskom jazyku do komunikácie v štátnom jazyku a naopak. Sú kvalifikované, nakoľko všetky majú minimálne maturitnú skúšku zo štátneho jazyka. Nemenej dôležitý je fakt, že poznajú metodiku osvojovania štátneho jazyka a celkove rozvíjania reči vzhľadom na osobnostný rozvoj dieťaťa. Používajú adekvátne zásady a formy výučby z hľadiska didaktickej funkčnosti. Vedia vycítiť okamihy, kedy je vhodné zaradiť komunikáciu v materinskom a kedy v štátnom jazyku v prirodzených situáciách. Taktiež poznajú rozvojové možnosti detí a na základe toho efektívne uplat-

ňujú individuálny prístup vo všetkých výchovno-vzdelávacích činnostiach. Usilujú sa o čo najprirodzenejšie prepájanie komunikácie v oboch jazykoch tak, aby sa deťom dostávali kvalitné rečové vzory v oboch jazykoch.

d) Akým spôsobom sa má uskutočňovať osvojovanie štátneho jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín?

Predovšetkým *hravo, nenásilne a integrovane, t. j. v rámci obsahu výchovy a vzdelávania, ako aj v rámci všetkých organizačných foriem*. V predškolskom veku je žiaduce pri osvojovaní štátneho jazyku, rovnako ako v iných oblastiach zodpovedajúcim spôsobom využívať zážitkové a viacmyslové učenie. Viacmyslové učenie, najčastejšie zapájanie sluchového, zrakového a hmatového vnemu je vhodné dopĺňať pohybom, dramatizáciou alebo inou činnosťou (hudobným, výtvarným a iným prejavom). Napríklad osvojenie si pojmu „jablko“ (v štátnom jazyku) a zmysluplných viet o jablku sa deti naučia tak, že si jablko prezrú, ohmatajú, ovoňajú, ochutnajú, naučia sa o ňom pieseň, hudobno-pohybovú alebo dramatickú či hudobno-dramatickú hru, nakreslia si ho, vystrihnú si ho a nalepia a pod. Pri týchto činnostiach zároveň odpovedajú buď jednoslovne alebo jednoduchými holými a jednoduchými rozvitými vetami na otázky učiteľa v závislosti od individuálnej úrovne znalostí štátneho jazyka a komunikatívnych schopností v ňom. Potrebné je doplniť, že pri celom procese osvojovania štátneho jazyka sa uplatňuje **činnostný princíp**. Reč je spojená čo najviac s činnosťou dieťaťa.

Vo vzťahu k naplneniu uvedených výkonových štandardov, uvedených v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 sa premietnu do celého obsahu výchovy a vzdelávania. Napríklad cieľ „počúvať s porozumením“ sa stane súčasťou všetkých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí. V praxi to bude znamenať, že napr. výchovno-vzdelávacia činnosť, v ktorej pôjde o rytmizovanie slovenskej ľudovej riekanky Jeden kováč koňa kuje prostredníctvom Orffovho inštrumentára budú deti počúvať s porozumením, pričom cieľom bude súčasne z tematického okruhu KULTÚRA zo sociálno-emocionálnej oblasti nasledovný výkonový štandard (špecifický cieľ):

- rytmizovať ľudové riekanky hrou na tele alebo prostredníctvom Orffovho inštrumentára (ak pôjde výlučne o počúvanie s porozumením, tak text riekanky v štátnom jazyku hovorí učiteľka, avšak rytmizovať ju bez rečového prejavu môžu aj deti)

Tieto špecifické ciele možno uplatniť v obrátenom poradí a to takým spôsobom, že najprv pôjde o rytmizovanie nejakej ľudovej riekanky v materinskom jazyku a následne sa úplne prirodzene včlení aj rytmizovanie riekanky v štátnom jazyku (podstatné je, že aj tu pôjde vo vzťahu k štátnemu jazyku o počúvanie s porozumením) a opäť sa bude pokračovať v materinskom jazyku. Učiteľ o poradí výchovno-vzdelávacích činností v tom ktorom jazyku rozhodne najmä v závislosti od veku detí, ich rozvojových možností, ako aj aktuálnej úrovne komunikatívnych schopností v materinskom, a najmä v štátnom jazyku.

Integrované prepojenie materinského a štátneho jazyka sa bude diať aj vo všetkých organizačných formách. Osvojovanie štátneho jazyka sa nebude teda uskutočňovať výlučne len v rámci realizácie edukačnej aktivity ako špecifickej organizačnej formy predprimárneho vzdelávania. Napríklad v hrách a hrových činnostiach položí učiteľ otázku na pomenovanie hračiek najprv v materinskom jazyku a potom hračku či predmet pomenuje v štátnom – slovenskom jazyku. U mladších detí stačí ak dieťa na pokyn: „ukáž auto“ auto ukáže. Alebo na otázku učiteľa: „Je to auto?“ päťročné dieťa odpovie: „Áno, je to auto.“ a šesťročné dieťa odpovie jednoduchou rozvitou vetou: „Áno, je to červené auto.“ V rámci všetkých organizačných foriem, vrátane edukačnej aktivity, je dôležitá skutočná manipulácia s hračkami a predmetmi či vykonávanie nejakých pohybov, príp. dramatizácia a pod. Kreslenie alebo vyfarbovanie je až na poslednom mieste. Alebo v rámci pohybových a relaxačných cvičení to môže byť častejšie zaraďovanie cvičení s riekankami, ďalej pohybových a hudobno-pohybových hier v štátnom jazyku. Dôležité je hľadať a objavovať rôzne situácie, možnosti, ba aj okamihy na čo najprirodze-

nejšie a hlavne hravé osvojovanie štátneho jazyka počas dňa. Veľa podnetov na rozširovanie slovnej zásoby ponúka pobyt vonku, napr. slovnej zásoby vzťahujúcej sa na rôzne prírodné reálie, ako aj na slovnú zásobu získavanú prostredníctvom pohybových a hudobno-pohybových hier. Určité možnosti sú aj v rámci činností zabezpečujúcich životosprávu, kde si deti upevňujú hygienické, kultúrne, ale aj mravné návyky. Deti si tu v prirodzených situáciách osvoja elementárne pravidlá zdvorilostného správania a k nim prislúchajúce slovíčka (napr. „ďakujem“, „prosím“, „prepáč“, „dovolíš?“) a frázy („nech sa páči“).

Poznámka: Vhodné je, ak majú učiteľky v každej triede svoj zásobník hier a literárnych útvarov nielen v materinskom jazyku, ale aj v štátnom jazyku.

Integrované prepájanie zdokonaľovania materinského jazyka a osvojovania štátneho jazyka v rámci všetkých organizačných foriem možno vyjadriť nasledovným obrázkom.

Obrázok 1

Zdokonaľovanie materinského jazyka a osvojovanie štátneho jazyka ako súčasť organizačných foriem dňa a denného poriadku v materskej škole



Integrované a zmysluplné osvojovanie štátneho jazyka sa realizuje pravidelne, aby sa dosiahol zjavný efekt v rozvoji komunikatívnych schopností detí. Dôležité je, aby dieťa najprv porozumelo tomu, čo sa hovorí a neskôr vedelo komunikovať tak, že tomu, čo samo hovorí, aj rozumie. Tento spôsob osvojovania nesmie byť založený na memorovaní a pamäťovom učení. Naopak, vychádza z porozumenia akéhokoľvek slovného oznamu, či textu. Slovný prejav a jeho napodobňovanie sa spája s pohybom, činnosťou, dramatisáciou, tancom a základom je jeho úplné pochopenie. Výsledkom je, že sa stane súčasťou slovo-logického myslenia šesťročného dieťaťa a komunikácia a komunikatívne schopnosti nástrojom spoločenského dorozumievania v štátnom jazyku. Utvoria sa tak pevné základy pre ďalšie a zložitejšie osvojovanie štátneho jazyka na vyšších stupňoch škôl.

Časové trvanie, určené na osvojovanie si štátneho jazyka počas jedného dňa je v plnej kompetencii učiteľa, najmä v závislosti od potrieb, záujmov a rozvojových možností detí. Dôležité je kritérium dosiahnutia určitých jazykových, rečových a komunikatívnych spôsobilostí. Možno predpokladať, že aj v tejto oblasti budú medzi deťmi aj rovnakej vekovej kategórie interindividuálne rozdiely. Záleží to nielen od kvality výučby oboch učiteľov v triede, ale aj od rodinného prostredia, v ktorom dieťa žije – či je to prostredie dvojjazyčné, alebo jednojazyčné.

2. SLOVNÁ ZÁSoba V ŠTÁTnom Jazyku

Hlavným pravidlom je, že slovná zásoba v štátnom jazyku má byť deťom blízka a má byť v súlade so slovnou zásobou dieťaťa v materinskom jazyku. Má rešpektovať poznatkovú štruktúru dieťaťa predškolského veku. Najlepšie je, ak sa zostavuje tematicky – so zameraním na konkrétne témy, napr. „moja rodina“, „doma“, „v materskej škole“, „hračky“, „zvieratá na dvore“, „zvieratá v lese“, „autá“, ale aj širšie koncipované témy „aký/aká/aké je to?“ „čo robím?“ a pod.

Slovnú zásobu v štátnom jazyku si môžu učitelia koncipovať tematicky aj vzhľadom na obsah výchovy a vzdelávania, uvedený vo vzdelávacích štandardoch (najmä obsahových) v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Príklady na zostavenie slovnej zásoby:

- predstaviť menom seba (Ja som Anikó. Alebo: Volám sa Nada),
- predstaviť niekoho iného (To je Timur. To je mama, otec, sestra, brat atď.),
- počúvať jednoduché pokyny, porozumieť im a reagovať na ne najprv neverbálne, neskôr aj verbálne,
- napodobniť a pomenovať činnosti alebo rôzne pohyby,
- ukázať a pomenovať hračky a predmety v triede a vo svojom okolí,
- pomenovať vlastnosti hračiek, predmetov a iných reálií,
- ukázať a pomenovať rôzne kvantifikátory,
- ukázať a pomenovať rôzne prírodniny priamo v prírode,
- porozumieť jednoduchým frázam a používať ich v prirodzených situáciách, napr. *nech sa páči, dobrú chuť, dovoľíš?* a pod.

Všetky príklady na zostavenie slovnej zásoby sú rovnocenné a majú teda rovnaký význam.

Pri počúvaní s porozumením je dôležité, aby dieťa porozumelo najprv jednoduchým pozdravom, napr. pozdravom – dobré ráno, dobrý deň, dovidenia, ahoj a pokynom, napr. – ukáž mi; sadni si/sadnime si; polož sem; zatvor dvere; otvor dvere; podaj mi; podaj Anite a pod. Postupne sú to zložitejšie pokyny, napr. prines auto, prines dve bábiky, daj loptu do koša, chyťme sa za ruky, alebo bežíme, skáčeme, hádzeme loptu, zahráme sa hru a pod. Neskôr dieťa rozumie krátkym slovným prejavom vrátane krátkych literárnych útvarov (napr. riekankám, hádankám, kratučkým básňam, piesňam, textom hudobno-pohybových hier, aj krátkym rozprávkam – najmä zvieracím, príp. krátkym jednoduchým príbehom a pod.), avšak nevie ich ešte samostatne zopakovať, ani to od dieťaťa nevyžadujeme. Na druhej strane, ak sa spontánne dostaví rečový prejav v štátnom jazyku na základe predošlého počúvania s porozumením, tak zasa dieťaťu v ňom nebránime.

Dieťa si pri napodobňovaní všetkých slovných prejavov učiteľa utvára slovnú zásobu pozostávajúcu zo všetkých slovných druhov (podstatných mien, sloviess, prídavných mien, zámien, prísloviess, čísloviess, predložiek, spojok, citosloviess i častíc). Osvojovanie slovných druhov by malo byť pre dieťa čo najviac zrozumiteľné. Najprv preto kladieme dieťaťu *návodné otázky* pri činnosti alebo v situácii, či v prírode: Skáčeme? (uvedené sloveso chápeme ako jednoslovnú vetu, nie iba ako slovo) Áno, skáčeme. Sú to dve kocky? Áno, sú to dve kocky. Je to zelená lopta? Áno, je to zelená lopta. Je toto breza? Áno je to breza? Je breza vysoká? Áno, breza je vysoká. V takomto type otázok sa v podstate ukrýva aj odpoveď a dieťa tak má príležitosť zopakovať vetu po učiteľke. Dôležité je opäť zapojenie viacerých zmyslov a spojenie rečového prejavu s určitou činnosťou. Napríklad, ak hovoríme o lopte, zároveň si ju hodíme a chytíme, ak o kockách, tak si z nich postavíme vežu, ak o breze pozrieme sa na ňu, alebo sa jej dotkneme a pod.

Potom dávame dieťaťu otázky, kde sa vyjadruje podobným spôsobom zápor. Napr.: Je to bábika? Nie je to bábika. Alebo zložitejší spôsob vyjadrenia záporu pre deti s rozvinutejšími komunikačnými schopnosťami. Je to kvet? Nie je to kvet. Je to strom.

Neskôr dávame otázky, ktoré obsahujú dve možnosti odpovedí a dieťa si vyberá jednu z nich. Napr.: Je to strom, alebo kvet? Je to kvet. Sú to dve, alebo tri kocky? Sú to tri kocky. Ideme, alebo bežíme? Ideme. Je to modrá, alebo červená šatka? Je to červená šatka. a pod. Tento spôsob je pre dieťa ťažší, dieťa nám už dáva prostredníctvom takýchto odpovedí spätnú väzbu o svojej slovnej zásobe ako aj o svojich znalostiach.

V samostatnom prejave dieťaťa (na základe otázok učiteľky) sa môže používanie rôznych slovných druhov prejaviť nasledovne: Je to Peter? Áno, je to Peter. Je tvoj kamarát? On je môj kamarát. Hráte sa spolu? Hráme sa spolu. Má Peter auto/dve autá? On má dve autá. Alebo: Tvoja sestra Timea sa ako učí? Dobre sa učí. Takýto rečový prejav dieťaťa môžeme doceliť až v závere predškolského veku za predpokladu sústavného a systematického pedagogického pôsobenia. Táto veková kategória detí už dokáže hovoriť naspamäť aj krátke literárne útvary v štátnom jazyku. Slovnú zásobu, ktorú dieťa získalo z literárnych útvarov, vie dieťa aj zmysluplne využívať. Celkove je dôležité, aby dieťa používalo slovnú zásobu vzhľadom na kontext a rozprávalo iba to, čomu naozaj aj rozumie.

Poznámka: Ak dieťa začne navštevovať materskú školu neskôr (napr. v piatich alebo až takmer šiestich rokoch) a nemá rozvinuté rečové zručnosti v štátnom jazyku, postupujeme s ním individuálne od pasívneho počúvania a počúvania s porozumením až po jednoduchú komunikáciu. Prirodzene, neodradí nás, ak nedosiahneme u tohto dieťaťa také výchovno-vzdelávacie výsledky ako u dieťaťa, ktoré pravidelne a dlhodobo navštevuje materskú školu. Dôležitým pravidlom je, aby sme sa pri osvojovaní štátneho jazyka nevzdávali ani u jedného dieťaťa, aj keď možno prirodzene očakávať, že výsledky budú rôzne.

Námety na konkrétnu slovnú zásobu, t. j. na lexikálne jednotky (Bernáthová – Reiterová – Somorová, 2005)

- ahoj, ako, aký, -á, -é, áno, auto, autobus,
- bábika, babka/dedko, bábka, bodka, báť sa, bežať/behať, biely, -a, -e, brat, brať, Bratislava, byť, bývať,
- cesta, cestovať, ceruzka, cukráreň, cvičiť,
- čo, čaj, čakať, červený, -á, -é, česať sa, čiapka, čierny, čistý, -á, -é, číslo, čítať, čokoláda,
- dobrý, -á, -é, dobre/zle, dole/hore, dom, doma, Dunaj, dvere, dnes, dlhý, -á, -é/krátky, dlho/krátko, doktor/lekár,
- ďakujem, dedina, deň/noc, dedko/babka, dieťa/deti, dievča/chlapec,
- farba, fialový, -á, -é, film, fúkať, futbal,
- gratulovať/blahoželať,
- hlava, hlavný, -á, -é, hnedý, -á, -é, hodina, hore/dole, hrať sa, hovoriť/rozprávať, hrebeň, hrnček, hruška, hudba, horúco,
- chlapec/dievča, chlieb, chodiť, chodba,
- ísť/ideme, ihrisko, izba,
- ja, jablko, jahoda, jar, jedáleň, jeseň, jesť,
- kabát, kakao, kam/kde, kamarát/kamarátka, kefka, kniha, kočík, koláč, koruna (kráľovská), kôš, krásny, -a, -e/pekný, -á, -é, krátky, -a, -e/dlhý, -á, -é, kresliť, krk, kto, ktorý, kuchyňa, kúpať sa, kúpiť, kupovať, kvet, kvitnúť,
- lampa, lekár/doktor, loď, lopta, lúka, lyžica,
- ľahký, -á, -é/ťažký, -á, -é, letieť, leto, ležať, lietadlo, limonáda, list/lístok,
- mačka, malina, malý, -á, -é, /veľký, -á, -é, mama/matka/mamička, mať rád, -a, -o, mesto, miesto, modrý, -á, -é, môj/moja/moje, most, muž/žena, múdry, -a, -e, my, mydlo, myslieť,
- nábytok, nakúpiť, nakupovať, napísať, nastúpiť/vystúpiť, náš/naša/naše, noc/deň, noha/nohy, nohavice, nos, nový, -á, -é/staré, -á, -é, nožnice, nôž,
- nízky/vysoký,
- obed, obedovať, obchod, obliekať sa/vyzliekať sa, obraz/obrázok, obuť si/obúvať sa, odísť, odpovedať, oko/oči, okno, okuliare, on/ona/ono/oni/ony, opakovať/zopakovať, oranžový, -á, -é, otvoriť/zatvoriť, ovocie,
- padať, papier, paprika, paradajka, park, pekne, pekný, -á, -é/krásny, -a, -e, peniaze, pes, písať, piť, plakať, plávať, počítať, počúvať, pohár, polievka, pomaranč, pomáhať/pomáhať si, poobede, pozerať sa/dívať sa, pracovať/robiť, prečítať, predavač/predavačka, predávať, prísť, program, prosiť, prší, pýtať sa/pýtať si,
- ráno, raňajky, raňajkovať, robiť/pracovať, rodičia, starí rodičia/babka/dedko, rozprávať/hovoriť, rozprávať sa/hovoriť si, rožok, ruka/ruky, ružový, -á, é, ryba,

- sedieť/stáť, sadnúť si, sestra/brat, skákať/stáť, slnko, Slovensko, smutný, -á, -é/veselý, -á, -é, sneh, sneží, spáľňa, spať, spievať, spievať si, starý, -á, -é/nový, -á, -á, -é, stolička, stôl, strom, sukňa,
- šaty, škola/materská škola/základná škola,
- tabuľa, tancovať, tanier, telefón, telefonovať, teraz, topánky, tráva, trieda, tvár, tvoj, -a, -e, ty/ty si ,
- ťažký, -á, -é/ľahký, -á, -é, telo, teplo/zima, teplý, -á, -é/studený, -á, -é,
- učiť sa, učiteľka/pani učiteľka, ucho/uši, ukazovať, ulica, ústa, utekať/bežať, uterák, utierať sa,
- variť, váš/vaša/vaše, večer, večerať, veľký, -á, -é/malý, -á, -é, veselý, -á, é, /smutný, -á, -é, vidieť, vidlička, vlak, vlasy, voda, volať, vstávať, vreckovka, vy, vysoký, -á, -é,/nízky, -a, -e,
- zajtra, zatvorený, -á, -é/otvorený, -á, -é, zatvoriť/otvoriť, zelený, -á, -é, zemiaky, zima/teplo, zle/dobre, zlý, -á, -é/dobry, -á, -é, zub/zuby,
- žltý, -á, -é,
- číslovky 1 – 10,
- dni v týždni, ročné obdobia.

Poznámka: Uvedené námety na slovnú zásobu je potrebné chápať orientačne. Môžu sa dopĺňať a obmieňať, to znamená, že sú len v rovine príkladov.

3. ZÁSADY A METÓDY OSVOJOVANIA SI ŠTÁTNEHO JAZYKA

Pri osvojovaní štátneho jazyka a rozvíjaní komunikatívnych schopností sa uplatňujú nasledovné zásady:

- zásada primeranosti – požiadavky sú úmerné rozvojovým možnostiam detí,
- zásada názornosti – zameraná najmä na upútanie pozornosti detí,
- zásada emotívnosti – uplatňuje sa hravosť a zábavnosť ako motivujúci prvok,
- zásada postupnosti, sústavnosti a pravidelnosti – založená na postupnom osvojovaní a pravidelnom opakovaní známych slov a slovných spojení.

Hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou je rovnako ako v iných oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa *hra*. Je to hra symbolická (alebo námetová), edukačná alebo dramatická (jestvuje množstvo delení hier). V symbolickej hre, v ktorej dieťa používa hračky a predmety v určitom symbolickom význame, sa môžeme dieťaťu, ktoré sa práve hrá, prihovoriť v štátnom jazyku, napr. Čo variš? Čaj. Je tvoja bábika veselá? Áno, moja bábika je veselá. a pod. Edukačná hra má určité edukačné pravidlo a dieťa sa na základe tejto hry rozvíja v psychomotorickej (sem môžeme zaradiť pohybové aj hudobno-pohybové hry), kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti. V každej edukačnej hre sa rozvíja celostne, pričom niektorá oblasť rozvoja sa môže rozvíjať primárne. Napríklad, v známej hre Čarovné vrecúško (ide primárne o kognitívny rozvoj) dieťa na základe otázky učiteľa pomenúva niektoré hračky alebo predmety nielen v materinskom, ale aj v štátnom jazyku.

V dramatickej alebo hudobno-dramatickej hre ide o dramatizáciu nejakého krátkeho príbehu, rozprávky, o živý dialóg skutočných či fiktívnych osôb a zvierat, alebo len dramatického vyjadrenia pocitov, nálady – jednak vlastnej alebo niekoho iného, napr. ako sa asi cítili hračky, predmety, zvieratká, keď sa ocitli v situácii – na zámku, v detskej izbe, v ZOO a pod. Pri dramatizácii sa používajú len jednoduché vety.

Audiovizuálna štruktúrno-globálna metóda

Popri súbežnom pôsobení na sluch a zrak sa nenacvičujú izolované slová, ale štruktúrované jazykové celky. Základná a najmenšia jednotka štruktúrovaného celku je veta. Vety sú volené ako modely, ktoré možno obmieňať, dopĺňovať, rozvíjať. Dieťa sa touto metódou zoznamuje s ucelenými prejavmi, s rytmom, intonáciou, melódiou štátneho – slovenského jazyka. Dôležité je spojenie zvuku s obrazom, činnosťou. Vyvrcholením práce je aktívne používanie a kombinovanie vetných štruktúr. (Bertóková – Borsová – Hegerová, 1989)

Lingvomotorická metóda spája verbálne, hudobné a zmyslovo-pohybové prvky výučby. Rozvíja zrakovú, sluchovú a pohybovú pamäť dieťaťa. Dieťa má možnosť sprevádzať svoju reč v situačnom rozhovore prirodzenou gestikuláciou a mimikou. Každý rečový prejav je vsadený do situačného kontextu. (Skabelová – Bónaová, 1995)

V popredí by mala byť aj **komunikatívna metóda**, pri ktorej sa vyberajú také jazykové prvky, aby v každom štádiu osvojovania si štátneho jazyka umožňovali viesť zmysluplný rozhovor, komunikáciu. Učivo je zostavené tematicky a osvojujú sa modelové vety bez vysvetľovania gramatických javov a bez presného prekladu, t. j. učiteľ objasní len zmysel vety (alebo verša v básničke či inom krátkom literárnom útvare). Vhodné je zapojiť spolu s objasňovaním aj hru alebo činnosť vzťahujúcu sa na daný kontext. Ku komunikatívnej metóde môžeme priradiť aj klasické **slovné metódy** (rozprávanie – krátke literárne útvary a zážitky a pod., dialóg, rozhovor, opis – čo sme videli, ako sa nám to páčilo a pod., výklad nezaraďujeme). Slovné metódy, ktoré spočívajú v jednoduchých výpovediach by nemali byť len monologickým, ale aj dialogickým prejavom (k aktívnemu prejavu pomáhame dieťaťu otázkami).

Fixačná metóda slúži na upevnenie slovnej zásoby. V predškolskom veku má osobitný význam, nakoľko dieťa potrebuje na svoj rozvoj opakovaný podnet. Znamená to, že tú istú slovnú zásobu a komunikatívne schopnosti fixujeme rôznymi spôsobmi, v rámci rôznych organizačných foriem, zaraďovaním rôzneho obsahu, rôznych foriem ako aj s využitím rôznych didaktických prostriedkov.

Dôležité je upozorniť, že osvojovanie štátneho jazyka sa uskutočňuje bez používania gramaticko-prekladovej metódy, ktorá sa na základe viacročných inšpekčných zistení ukázala v materských školách ako neefektívna. Na slabú efektívnosť tejto metódy vo vyučovaní v základných a stredných školách poukazujú aj viacerí odborníci. (viď Menzlová – Farkašová – Pokrivčáková, 2008).

Na základe uplatnenia rôznych metód v štátnom jazyku rozširujeme pasívnu i aktívnu slovnú zásobu. Berieme do úvahy fakt, že **dieťa má vždy širšiu pasívnu slovnú zásobu ako aktívnu**. Táto skutočnosť platí v oboch jazykoch, v materinskom i štátnom jazyku.

Najefektívnejším **učením** pri osvojovaní štátneho jazyka je **napodobňovanie** (imitácia), v ktorom dieťa napodobňuje rečový vzor (model) učiteľky.

4. FORMY OSVOJOVANIA SI ŠTÁTNEHO JAZYKA

Formy sú totožné ako pri rozvíjaní jazykového a rečového prejavu a komunikatívnych schopností dieťaťa v materinskom jazyku.

V materskej škole sa uplatňujú nasledovné formy (aj vo vzťahu k osvojovaniu štátneho jazyka):

- Frontálna práca či frontálne prezentovanie učiva (práca s celou triedou) by sa pri osvojovaní štátneho jazyka mala využívať len okrajovo (napr. pri hudobno-pohybovej hre, speve piesne, rytmizovaní riekanky a pod.), na špecifické účely (niečo oznámiť, spoločne vysvetliť a pod.).
- Odlišným typom je spoločná práca, **práca v skupine** a táto prevažuje (deti stoja v kruhu, pohybujú sa po triede, odpovedajú po jednom na otázky, kreslia, vystrihujú, nalepujú, pracujú na skupinovom výtvore a pod.).
- Postupne sa oboznamujú s prácou **vo dvojiciach** (rozhovor učiteľka – dieťa, dieťa – dieťa, práca na projekte).
- Veľmi dôležitá je **individuálna práca** – učiteľ zadá dieťaťu činnosť (napr. kresliť, vystrihovať, nalepovať) a venuje sa každému dieťaťu osobitne, kladie mu otázky a dieťa na ne odpovedá, učiteľ dáva dieťaťu spätnú väzbu.
- **Projekty** ako osobitná forma sa začínajú pripravovať prakticky od začiatku výučby. Primeraný obsah a požiadavky na spracovanie ich robia atraktívnymi (Moja rodina, Hračky v našej triede). Výber témy zohľadňuje poznatkovú štruktúru dieťaťa v materinskom jazyku. Pri práci na projektoch sa využíva individuálna (samostatná) aj skupinová forma (práca vo dvojiciach alebo v tímoch). Úlohou učiteľa je zväziť výber témy tak, aby bola pre deti zaujímavá a prízračivá a starostlivo pripraviť realizáciu (výber formy a didaktických prostriedkov vrátane určenia potrebných pomôcok, ďalej rozdelenie úloh pri

skupinovej práci, stanovenie časového plánu a pod.). O výbere témy môžu spolurozhodovať aj deti a pomôcť v prípravných činnostiach. Pri samostatnej realizácii sa učiteľ stáva partnerom, pomocníkom a konzultantom, podporuje tvorivosť a fantáziu detí. Významným motivačným prvkom je možnosť prezentácie projektov rodičom alebo rovesníkom v iných triedach materskej školy, príp. v rámci spolupráce so základnou školou aj prvákom v základnej škole. Osvojovanie štátneho jazyka sa stáva integrovanou súčasťou projektu (učiteľ opäť citlivo, nenásilne a plynulo prechádza z materinského do štátneho jazyka a naspäť).

Poznámka: Dávanie spätnej väzby dieťaťu sa uplatňuje v celom pedagogickom procese rozvíjania jazykových, rečových spôsobilostí a komunikatívnych schopností čo najviac individuálne, to znamená adresne. Je to v záujme budovania pozitívneho obrazu o sebe a utvárania zdravého sebedovetia dieťaťa, ako aj rozvíjania jeho komunikatívnych schopností. Rovnako tak pri zdokonaľovaní materinského jazyka, ako aj pri osvojovaní štátneho jazyka vo vzťahu k prípadnej nesprávnej výslovnosti či nepoužití správneho výrazu alebo vety dieťa neopravujeme. Jednoducho len povieme slovo alebo prerozprávame vetu v správnom tvare alebo so správnou výslovnosťou.

V pedagogickom prístupe k dieťaťu je dôležitý individuálny prístup, v ktorom učiteľka kladie adekvátne požiadavky na dieťa (požiadavky sú šité na mieru na základe individuálnych rozvojových možností dieťaťa). Požiadavky sú, rovnako ako v iných oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa, kladené mierne nad hranicu rozvojových možností dieťaťa, aby boli pre dieťa splniteľné a motivujúce k ďalšiemu napredovaniu v komunikatívnych schopnostiach. Dôležitá je v predprimárnom vzdelávaní potreba docieľiť a neustále udržiavať u detí *radosť zo zdokonaľovania komunikatívnych schopností v materinskom jazyku i v štátnom jazyku*.

5. NÁVRH NA VČLENENIE OSVOJOVANIA SI ŠTÁTNEHO JAZYKA DO UČEBNÝCH OSNOV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A PLÁNOV VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI

Pri tvorbe učebných osnov, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou školského vzdelávacieho programu je žiaduce najprv si podrobne preštudovať Príručku na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy (Hajdúková a kol., 2008). V príručke je niekoľko modelov na tvorbu učebných osnov. Do tvorby učebných osnov, ktoré môžu byť rôzne graficky spracované, v rámcovej forme zahrnieme aj osvojovanie štátneho jazyka. Konkrétnejšia forma osvojovania si štátneho jazyka sa dostane do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti. Prirodzene, nemožno očakávať, že všetko, čo sa vzťahuje na osvojovanie si štátneho jazyka možno nejako presne naplánovať. Oveľa dôležitejšia sa javí samotná realizačná fáza, nakoľko, ako bolo nariadené v úvodnej časti metodického listu, ide čo najviac o osvojovanie si štátneho jazyka v prirodzených situáciách a integrované prepojenie zdokonaľovania materinského jazyka s hravým osvojovaním štátneho jazyka.

(Hajdúková, 2008), textovú časť doplnila Guziová

Tabuľka 1

Obsahový celok	Téma
DOMA A V MATERSKEJ ŠKOLE	Držte ma za rúčku
	Ja som
	Pracovné profesie
	Cesta – bezpečnosť
	Predmety dennej potreby – čo je z čoho

Osvojovanie si štátneho jazyka je integrovanou súčasťou obsahového celku ako aj tém. Učiteľka prepája komunikáciu v materinskom a v štátnom jazyku. Napríklad: v téme Ja som sa dieťa predstaví v materinskom i v štátnom jazyku. V téme Držte ma za rúčku, to môže byť zaradenie slovnej zásoby – mama, otec, kamarát, hrám sa a pod. V téme Pracovné profesie to je upevnenie slovnej zásoby – učí, varí, upratuje a pod. V téme Cesta – bezpečnosť to môže byť slovná zásoba vzťahujúca sa na dopravné prostriedky (auto, autobus) a bezpečnosť v cestnej premávke (pozriem sa a idem a pod.). Tému Predmety dennej potreby prispôbíme vzhľadom na osvojovanie štátneho jazyka tak, že pomenúvame niektoré predmety dennej potreby, napr. lyžica, vidlička, nôž a pod., pričom vynecháme z čoho sú vyrobené.

V učebných osnovách sa špecifické ciele, ktoré sú uvedené v Štátnom vzdelávacom programe môžu navzájom spájať, kombinovať. To znamená, že všetko záleží od zamerania obsahového celku a jednotlivých tém. (Hajdúková, 2008), pre potreby osvojovania štátneho jazyka doplnila tabuľku Guziová

Tabuľka 2

KOMPETENCIE	ŠPECIFICKÉ CIELE	TEMATICKÝ OKRUH
Komunikatívne, sociálne	počúvať s porozumením (riekanka s rytmizáciou hrou na tele) – materinský jazyk; rytmizácia riekanky hrou na tele – štátny jazyk	Ja som
Psychomotorické, učebné, kognitívne, sociálne	prejaviť pozitívne postoje k svojmu telu a vyjadriť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov – materinský jazyk	Ja som
Psychomotorické, komunikatívne	dodržať zásady ochrany zdravia (s pomocou dospelých) – materinský jazyk; je mi dobre/zle – štátny jazyk	Ja som
Psychomotorické, komunikatívne, kognitívne	poznať, rozlíšiť, triediť a vyberať si zdravé potraviny – materinský jazyk; mlieko, maslo, zelenina, ovocie – štátny jazyk	Ja som
Osobnostné, sociálne, komunikatívne	komunikovať prijateľným spôsobom pozitívne a negatívne emócie a vyjadriť pocity – materinský jazyk; som veselý/smutný – štátny jazyk	Ja som
Komunikatívne, kognitívne, učebné	rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu (rozprávania na rôznu tému) – materinský jazyk; otázky a odpovede – štátny jazyk	Ja som
Komunikatívne, učebné	uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka	Ja som
Psychomotorické, komunikatívne, kognitívne	dodržať pravidlá hudobno-pohybových hier – materinský jazyk; počúvanie s porozumením prostredníctvom hudobno-pohybovej hry – štátny jazyk	Ľudia
Psychomotorické, učebné, komunikatívne	stvárníť hudobno-dramaticky textovú časť hry – materinský aj štátny jazyk	

Komunikatívne, kognitívne (základy tvorivého myslenia)	poznať, slovné opísať a umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti – materinský jazyk	
Informačné, učebné, komunikatívne	riešiť interaktívne úlohy v detských edukačných programoch – materinský jazyk	
Učebné, komunikatívne kognitívne (základy riešenia problémov a základy kritického myslenia)	priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť) – materinský jazyk; zelené, modré, červené, guľaté, malé, veľké, atď. – štátny jazyk	
Kognitívne (základy riešenia problémov, základy kritického myslenia, základy tvorivého myslenia), komunikatívne	určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine – materinský jazyk; málo, veľa, príp. rovnako – štátny jazyk	
Učebné, psychomotorické, komunikatívne	vykonávať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 do 10 (v spojitosti s manipuláciou s predmetmi alebo hračkami) – materinský jazyk; jeden – desať – štátny jazyk	
Osobnostné, sociálne	rozdeliť sa, obdarovať niekoho a pomôcť inému – materinský jazyk; nech sa páči, ďakujem, prosím – štátny jazyk	
Psychomotorické, komunikatívne, učebné	prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník – materinský jazyk; „urobil som toto“ – štátny jazyk	Príroda
Komunikatívne, učebné, psychomotorické	rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobia – materinský jazyk; jar, leto, jeseň, zima – štátny jazyk	Príroda
Učebné, sociálne	hodnotiť prírodné prostredie – materinský jazyk („to sa mi páči“, „tu sa mi páči“) – štátny jazyk	Príroda
Psychomotorické, učebné, osobné (základy sebauvedomenia)	pohotovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu – materinský jazyk	Kultúra
Komunikatívne, kognitívne (základy riešenia problémov)	rozlišovať časové vzťahy – čo je teraz, dnes, čo bolo, včera, čo bude, zajtra – materinský jazyk; dnes, včera, zajtra – štátny jazyk	Kultúra

Sociálne, osobnostné (element. základy sebauvedomenia)	prejavovať radosť z hry – materinský jazyk	Kultúra
Psychomotorické, osobnostné (základy sebauvedomenia), učebné, komunikatívne, sociálne	spievať v rozsahu kvinty (c1 – g1) – sexty (relatívne intonačne čisto), v prípade hudobného nadania aj v rozsahu oktávy (c1 – c2) s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej a umelej piesni s rôznou tematikou – materinský jazyk; zaspievať pieseň – štátny jazyk	Kultúra
Učebné, psychomotorické	experimentovať s vlastnosťami farieb a uplatňovať ich tvorivé variácie – materinský jazyk	Kultúra
Učebné, psychomotorické, komunikatívne	kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému – materinský jazyk; jednoduchá interpretácia výtvoru na základe otázok, napr. „nakreslil som mamu, otca, dom“, atď. – štátny jazyk	Kultúra
Kognitívne (základy riešenia problémov, základy kritického myslenia, základy tvorivého myslenia)	používať tvorivo rôzne výtvarné techniky – materinský jazyk	Kultúra
Kognitívne (element. základy riešenia problémov, element. základy kritického myslenia, element. základy tvorivého myslenia)	vnímať a pozorovať krásu umeleckých diel – materinský jazyk; páči/nepáči sa mi obraz – štátny jazyk	Kultúra
Učebné, komunikatívne, sociálne	zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď. – materinský jazyk; najprv počúvať s porozumením krátke literárne útvary, postupne aj hovoriť – štátny jazyk	Kultúra
Komunikatívne, učebné, sociálne	„čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál – materinský jazyk,	Kultúra
Psychomotorické, učebné, komunikatívne	„písať“ obrázkový list – materinský jazyk	Kultúra

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti

Zážitkové učenie, kooperatívne učenie, projekt „V zemi, na zemi a na strome“, praktické činnosti atď.,
+ odporúčané najvhodnejšie metódy.

- pohybové a relaxačné cvičenia;
- príprava šalátov a ovocných desiat;
- kreslenie maľovanie a modelovanie ovocia a zeleniny;
- čítanie rozprávky;
- zobrazenie deja rozprávky;
- hra: „Zdravé – nezdravé potraviny“;
- čarovné vrecúško – pomenovávanie, triedenie, usporadúvanie;
- rozprávanie o návšteve starej mamy/babičky;
- hudobno-pohybové hry s tematikou ovocia, zeleniny, záhrady;
- čo robíme v záhrade – činnosti, pomôcky, produkty, podmienky;
- čo sa rodí v zemi, na strome, na kríku;
- vystrihovanie makiet;
- „tekvičiaci“, ako sa „rodí“ záhradka;
- hudobno-pohybové a dramatizujúce hry;
- divadielko – „ovocníčkovia a zeleninkári“;
- maľovanie a modelovanie ovocia a zeleniny;
- nácvik a recitácie básní o...;
- list kamarátovi – „čo sme našli v záhrade“;
- obrázkové čítanie – „na strome“,

Uvedené činnosti budú nástrojom na plnenie konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov spracovaných v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti v konkrétnej triede.

Učebné zdroje pre deti:

Učebné zdroje pre učiteľku:

Metódy a prostriedky hodnotenia dosiahnutia vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov:

Ukážka plánov výchovno-vzdelávacej činnosti (Králiková, 2008), pre potreby osvojovania si štátneho jazyka doplnila tabuľku Guziová

Ja a moja rodina – plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti môže byť triedny projekt, ktorým bude podporovaná originalita jednotlivých tried vo výbere hier/aktivít a činností a pedagogická tvorivosť učiteliek (časový úsek jeden týždeň), ktorý pozostáva:

1. **Obsah** – pojmy k danej téme
Např. Sviatok v rodine, spoločne strávený čas, činnosti v rodine, členovia rodiny
2. **Zameranie/východiská** – bližšia charakteristika, na čo sa projekt zameriava, např. štruktúra rodiny, jej funkcie, pochopenie vzájomných vzťahov, súvislosti medzi činnosťami, ktoré zabezpečujú chod domácnosti
3. **Stanovenie problému:** posunutie konkrétnej témy do roviny problému (prečo?), např. Prečo je dôležitá pomoc v rodine?, Ako funguje život v rodine?, Čo majú radi členovia rodiny?, Prečo je dôležité tráviť čas spolu?

Je možné/predpokladám, že uvedené tri časti plánovania budú/môžu byť vypracované v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu a potom sa pre plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v triede bod 4 stane/môže stať bodom 1.

4. **Hodnotiace kritériá** čo učiteľka očakáva

Čo má dieťa vedieť: úplná rodina – mama, otec, deti

Čo by malo vedieť: nie každá rodina je úplná

Čo by mohlo vedieť: každý člen rodiny je iný

Tabuľka 3

AKTIVITA/ HRA/ EDUKAČNÁ ČINNOSŤ	VÝCHOVNO- -VZDELÁVACÍ CIEĽ	KOMPETENCIE	STRATÉGIE VVČ	ORGANIZAČNÉ FORMY	UČEBNÉ ZDROJE	FORMY ORGANIZÁCIE VVČ
Konkrétny názov Domček, kto v tebe býva	Konkrétna formulácia vý- chovno-vzde- lávacieho cieľa Zaradiť svo- jich členov rodiny do ka- tegorii – ro- dičia, súro- denci, starí rodičia (mate- rinský jazyk) Mama, otec, sestra, brat (štátny jazyk)	Len v uvede- nej hre/akti- vite Osobnostné, komunika- tívne, kognitívne	Pojmové mapovanie	Edukačná ak- tivity alebo hry a hrové činnosti die- ťaťa...		Individuálna alebo skupi- nová...

V tabuľke je uvedená plánovaná jedna činnosť (edukačná aktivita), ale v priebehu dňa sa vyskytnú aj ďalšie hry/aktivity a činnosti (napr. počas pohybových a relaxačných cvičení alebo v hrách a hrových činnostiach...) a všetky si učiteľka rámcovo naplánuje. Nie je rozhodujúci rozsah, ale cieľavedomé, systematické a zodpovedné plánovanie.

POUŽITÁ LITERATÚRA:

- BERNÁTHOVÁ, A. – REITEROVÁ, M. – SOMOROVÁ, R.: 2005 Metodické odporúčania na vyučovanie slovenského jazyka v základnom a rozširujúcom kurze štátneho jazyka pre deti cudzincov. Ministerstvo školstva SR 2005
- BERTÓKOVÁ, M. – BORSOVÁ, E. – HEGEROVÁ, M.: 1989. Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka v 1. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1989. ISBN 80-08-00174-7
- FARKAŠOVÁ, E. – MENZLOVÁ, B. – BISKUPIČOVÁ, K.: 2001. Jazyky hrou. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana, 2001. ISBN 80-7158-353-7
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008. Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, Tomášikova 4, Bratislava 2008. ISBN 978-80-8052-324-4

- HAJDÚKOVÁ, V. 2008.: Ukážka učebných osnov školského vzdelávacieho programu „Cestou necestou“. In: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, Tomášikova 4, Bratislava 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- Kolektív autorov. 2007. Návrh kurikulárnej transformácie predmetu Slovenský jazyk a literatúra. Bratislava, ŠPÚ 2007. ISBN 978-80-89225-29-3
- KRÁLIKOVÁ, J.: Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti. Nepublikovaný materiál.
- MENZLOVÁ, B. – FARKAŠOVÁ, E. – POKRIVČÁKOVÁ, S.: 2008. Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Projekt experimentálneho overovania. Bratislava, Štátny pedagogický ústav 2008
- Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/>
- PODHÁJECKÁ, M. a kol.: 2007. Edukačnými hrami spoznáваме svet. Prešov: Pedagogická fakulta PU 2007. ISBN 978-80-8068-599-7
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. – GMITROVÁ, V.: 2008. Denný poriadok – usporiadanie denných činností vo vzťahu k predprimárnemu vzdelávaniu. In: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, Tomášikova 4, Bratislava 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- Slovenský jazyk na 1. stupni základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským. In: Štátny vzdelávací program – príloha 1 – ISCED 1. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/>
- SKABELOVÁ, R. – BÓNAOVÁ, I.: 1995. Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka v 1. ročníku základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským. 1. vyd. Bratislava: TERRA, 1995. ISBN 802- 85679-17-5
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-85756-93-5
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008
- Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.
- ŠTEFÁNIK, J.: 2000. Jeden človek, dva jazyky. Dvojazyčnosť u detí – Predsudky a skutočnosti. Vydavateľstvo Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-8888-41-6
- ŽÁČKOVÁ, M. – VLADOVÁ, K.: 2005. Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2005. ISBN 80-89225-02-0

Príloha 21

SLOVNÍK

spracovala: ANNA PORTÍKOVÁ, MONIKA MIŇOVÁ

A

- abstrakcia** – psychologická činnosť, pomocou ktorej sú odkrývané podstatné vlastnosti predmetov a vzťahy medzi nimi, spôsob, pomocou ktorého vymedzujeme určitú stránku, vlastnosť vecí, ktorú by sme zmyslovo neodlíšili; výsledkom abstrakcie sú pojmy, ktoré nemožno vnímať alebo si predstaviť
- adaptácia** – predstavuje vo všeobecnosti schopnosť prispôbiť sa niečomu, v pedagogike ju chápeme ako proces aktívneho prispôsobovania sa osobnosti podmienkam a vplyvom vonkajšieho, najmä výchovného prostredia (napr. adaptácia na školu, na novú učiteľku, ap.)
- adekvátny** – plne zodpovedajúci niečomu, zhodný, totožný, súhlasný, primeraný
- aditívny** – založený na pridávaní, sčítaní, skladaní
- afekt** – silný, búrlivo ale krátko prebiehajúci citový stav, napr. hnev, zdesenie, radosť, nadšenie; má znaky krátko trvania, veľkej intenzity a búrlivého priebehu prejavuje sa zrýchleným dýchaním a pulzom, sčervenaním alebo zblednutím
- afektivita** – 1. schopnosť človeka reagovať na udalosti vnútorného či vonkajšieho sveta pocitmi, citmi, emóciami; 2. súbor emocionálnych procesov človeka – citovosť, všeobecný termín pre citový a emocionálny aspekt skúsenosti alebo zážitku
- afilovaný** – pridružený; (z ang. affiliated schools) – pridružené školy: kooperujúce školy, ktoré zabezpečujú pedagogické praktické skúsenosti pre kandidátov alebo praktikantov učiteľstva hoci nie sú integrálnou súčasťou inštitúcií učiteľského vzdelávania
- akceptácia** – bezpodmienečné pozitívne prijímanie druhého človeka, uznanie jeho názorov, postojov, citov, záujmov, vôle; v pedagogike sa spája s dôverou medzi vychovávateľom a vychovávaným, ďalej povzbudzovaním, podnecovaním a prijatím dieťaťa takého aké je
- akreditácia** – štátne overovanie kvality vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov, ktoré ustanovuje ministerstvo školstva
- akronym** – skratka pomenovania utvorená zo začiatkových hlások jednotlivých výrazov
- aktivita** – prejav činnosti všetkých živých bytostí: vo výchove a vzdelávaní rozlišujeme aktivitu učiteľa a *aktivitu dieťaťa*
- aktualizácia** – vhodné prispôsobenie určitého obsahu, napr. obsahu výchovnej práce, súčasnému životu
- algoritmus** – presný predpis, podľa ktorého sa v určitom poradí vykonáva sústava operácií vedúcich k vyriešeniu všetkých úloh daného typu
- alternatívna škola** – všeobecný termín vzťahujúci sa na všetky druhy škôl, ktoré sa líšia od bežných škôl určitej vzdelávacej sústavy (štátna, cirkevná, súkromná); odlišnosť môže byť v špecifikách obsahu vzdelania, organizácie vyučovania a metód výchovy, v hodnotení výsledkov žiakov ap.
- altruizmus** – nesebecký charakter medziludských vzťahov, prejavujúci sa myšlením, cítením a konaním, ktorý berie ohľad na ostatných ľudí, je opakom egoizmu
- analýza** – analyzovanie alebo poukazovanie na vzťahy medzi jednotlivými javmi, poznatkami, skúsenosťami; schopnosť rozčleniť celok na časti a rozpoznať a pochopiť ich vnútornú hierarchiu, vzťahy, zákonitosti
- anamnéza** – 1. medicínsky termín označujúci vyšetrovací postup; 2. v pedagogike a psychológii dôležitá diagnostická metóda na zisťovanie dôležitých informácií o dieťati
- aplikácia** – uplatňovanie alebo využívanie vedomostí a skúsenosti v zmenených podmienkach a situáciách
- asertivita** – spôsob priameho, primeraného a úprimného presadzovania vlastných práv, myšlienok, názorov, postojov, citov bez toho, aby sme porušovali, spochybňovali práva iných ľudí; týmito znakmi sa asertívne

správanie odlišuje od *agresivity*, aj od neasertívneho správania *pasivity* (vyhýbanie sa konfliktom, nesmeľosť, konformnosť)

asistent učiteľa – pomocník učiteľa za účelom realizácie zámeru pre skvalitnenie školskej práce s deťmi zo znevýhodneného a zanedbaného prostredia, pri integrácii detí s postihnutím v bežnej triede, ap.

autizmus – vývojová porucha prejavujúca sa v neschopnosti komunikovať a nadväzovať kontakty; postihnutý obtiažne vyjadruje svoje pranie a potreby, nechápe prečo mu ostatní nerozumejú a má svoj vlastný svet

autentické učenie – učenie inovatívnych koncepcií, ktoré zdôrazňujú učenie v situáciách umožňujúcich osvojovanie poznatkov a spôsobilosti v podmienkach blížiacich sa čo najviac k praxi

autoevalvácia – systematicky pripravené a plánovité sebahodnotenie, ktoré podľa vopred stanovených kritérií smerujú k vopred daným cieľom; predstavuje plánovité, systematické skúmanie určitých pedagogických javov podľa vopred prijatých a uznávaných kritérií a vytýčených cieľov

autoreflexia – druh sebazpozorovania, obrátenie myslenia na seba, do vlastného vedomia a zážitkov

autoritatívna výchova – štýl výchovy, ktorý sa vyznačuje vysokými požiadavkami, častou kontrolou a nedostatkom *akceptácie, empatie, nehy a lásky*; dieťa je neustále usmerňované, napomínané a trestané, má zúžený priestor pre vlastnú aktivitu a tvorivosť; na autoritatívnu výchovu môže dieťa reagovať agresívne alebo submisívne (podriadi sa)

autokreácia – tvorba seba samého, svojej osobnosti

axiológia – odbor, ktorý sa zaoberá definovaním, systémom a hierarchizáciou hodnôt, ich vzťahmi k spoločnosti a štruktúre osobnosti

axiologizácia – predstavuje rozvoj procesu *hodnotenía* a výchovu osobnosti k *hodnotám*

axióma – základná poučka; základný predpoklad prijatý bez dôkazov

B

brainstorming (z angl.) – búrka mozgu – jedna z techník, zameraná na rozvoj tvorivého myslenia; opiera sa o skupinovú diskusiu a skupinové riešenie problémov, skupina má mať 5 – 12 členov; brainstorming má dve fázy: 1. spontánne produkovanie nápadov, myšlienok (je zakázané nápady hodnotiť a kritizovať), 2. nápady sa analyzujú, prepracúvajú a dopĺňajú s cieľom nájsť čo najlepšie a netradičné riešenie

bakalárska hodnosť (z ang. bachelor's degree) – akademický titul; označenie absolventa bakalárskeho stupňa štúdia na vysokej škole (Bc.)

bakalárske štúdium – typ vysokoškolského štúdia; 1. ucelený, samostatný stupeň vysokoškolského štúdia (3 roky), absolvent získava titul bakalár (Bc.); v súčasnosti požiadavka na dosiahnutie vysokoškolského stupňa kvalifikácie pre učiteľa materskej školy; 2. štúdium, ktoré nie je samostatné ale tvorí podstupeň päťročného magisterského štúdia

benevolencia – láskavosť, zhovievavosť, tolerancia

C

CAN – (z ang. Child Abuse and Neglect) – syndrom týrania; ide o zneužívanie alebo zanedbávanie dieťaťa

celostný – analytický a syntetický pohľad na skúmané problémy, štruktúry; podstata interdisciplinárneho prístupu

celoživotné učenie/vzdelávanie – permanentné vzdelávanie, ktoré presadzuje koncepciu učenia počas priebehu celého života, celosvetový trend smerujúci k tzv. učiacej sa spoločnosti

certifikát – osvedčenie, diplom o ukončení určitého vzdelávacieho programu, vykonanej skúške, získaní príslušnej kvalifikácie

cieľ – na riešenie každej kľúčovej oblasti musí existovať súbor cieľov z formulácie ktorých je zrejmé, čo chceme dosiahnuť

cieľavedomé učenie – intencionálne/ zámerné/systematické nadobúdanie vedomostí, zručností, schopností a návykov; učenie, na ktoré je zameraná motivácia, motivovaná aktivita

citová výchova – pôsobenie na rozvoj, prehĺbovanie a obohacovanie citového života, ktoré sa realizuje prostredníctvom vzťahov k okolitému svetu, iným ľuďom a k sebe samému; dôraz sa kladie na rozvoj vyšších mravných citov založených na tolerancii a pochopení

cvičenie – zámerné, plánované a opakované vykonávanie určitých činností po predchádzajúcej inštrukcii alebo ukážke, cvičením sa upevňujú a zautomatizujú vedomosti, zručnosti a návyky

D

defekt (z lat. – defektus) – znevýhodnenie, nedostatok, chýbanie, porucha; postihnutie, porucha a nedostatok vo vývine osobnosti; môže ísť o defekt zdedený (vývinová anomália); následok úrazu alebo choroby (telesné poškodenie orgánov, častí tela ap.); zasahuje činnosti, sociálne postavenie a sociálne vzťahy postihnutého jedinca

dehonestovať – znížiť vážnosť, význam (niekoho, niečoho); znevážiť, zľahčiť

demokratická výchova – demokratický štýl výchovy vyznačujúci sa využívaním dobrých vzorov, pochopením pre individuálne potreby detí s podporou spontánnosti, diskusie a nie príkazov, zákazov a trestov

denný poriadok – rozvrh účelne usporiadaných činností primeraných veku, stupňu a druhu školy, v materskej škole obsahuje organizačné formy dňa: hry a hrové činnosti, pohybovo-relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok, činnosti zabezpečujúce životosprávu, edukačná aktivita

denná príprava – učiteľ plánuje a rozhoduje sa, v ktorom čase a v ktorej organizačnej forme denného poriadku bude realizovať plánované činnosti

determinácia – určenie podstatných znakov určitého javu, jeho odlíšenie od iných javov a vymedzenie pojmu určením jeho obsahu a rozsahu

deskripcia – opis učebného alebo životného aktuálneho problému s jeho zdôvodnením

diagnostika – postupnosť činností (získovanie príčin, podmienok vzniku a priebehu javu, choroby, správania ap.) vedúcich k určeniu diagnózy

didaktická hra – cieľená hra priebežne riadená pravidlami, ktorá sa vyhodnocuje; jej úlohou je zábavnou formou rozvíjať poznávacie procesy, intelektové schopnosti dieťaťa, rozširovať jeho poznatky

dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – 1) dieťa so zdravotným znevýhodnením; 2) dieťa so zdravotným postihnutím; 3) dieťa choré alebo zdravotne oslabené; 4) dieťa s vývinovými poruchami; 5) dieťa s poruchou správania; 6) dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia; 7) dieťa s nadaním

diferenciácia – proces rozdeľovania, odstupňovania, rozlišovania predmetov, vlastností, vzťahov ap.

diferencovaná výučba – členenie detí do skupín s cieľom vytvoriť vhodné podmienky pre všetky, primerane k ich predpokladom a zvláštnostiam, pohlaviu, schopnostiam, záujmom ap.

digitálny obsah – komplexné vzdelávacie prostredie určené pre školy obsahujúce multimediálny obsah a výukové nástroje pre deti a učiteľov

dimenzia – rozsah, rozmer; určitá stránka javu, veci, človeka, určité zameranie na niečo, určitá orientácia na niečo

diskusia – 1. komunikácia, pri ktorej dochádza k výmene názorov jej účastníkov; 2. v pedagogickej vede a výskume aj odborná rozprava, ktorá má viesť k objasneniu problémov

disonancia kognitívna – rozpor medzi vonkajším správaním a vnútorným postojom; je pociťovaná ako nepríjemný jav a vyvoláva snahu uviesť oboje do súladu

distribúcia – určenie smerovania

distribúcia času – určenie časového rozpätia aplikácie a realizácie projektu

divergencia – 1. rozbiehavosť, rôznosť, odchýlnosť, rozdielnosť, ne súhlasnosť; 2. divergentné myslenie nie je ohraničené zadaním jednej úlohy, overuje rôzne smery riešenia, je otvorené tvorivým, neštandardným postupom

divergentné myslenie – tvorivé myslenie (tušenie/intuícia – skúšanie riešení, formulovanie hypotéz, spoznávanie kľúčového problému; tvorivé/kreatívne produkovanie – predpokladanie nových riešení, tvorenie cez analógiu)

dominancia – 1. sklon ovládať druhých, vysoký stupeň egocentrického sebaapresadzovania; 2. opak submisivity

dotazník – výskumná technika na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o mienkach, názoroch alebo postojoch k aktuálnej alebo potenciálnej skutočnosti prostredníctvom písomnej výpovede skúmanej osoby; v pedagogickom výskume je efektívna metóda na získavanie hromadných dát od veľkého počtu respondentov, zisťuje faktografické údaje, názory a postoje

dotazník autodiagnostický – určený pre učiteľa na realizáciu sebahodnotenia (autoevalvácie)

dramatická výchova – koncepcia, ktorá vo výchove a vzdelávaní využíva prvky a postupy dramatického umenia; podporuje osobnostný a sociálny rozvoj dieťaťa, v procese dramatickej výchovy sa dieťa učí rozhodovať, hľadať riešenie, prijímať rôzne roly, lepšie chápať city, myšlienky, názory iných ľudí

dvojúrovňový model vzdelávania – predstavuje výchovu a vzdelávanie v dvoch stupňoch: 1. úroveň – štátny vzdelávací program, 2. úroveň – školský vzdelávací program

E

edukácia – v modernej pedagogike sa používa ako termín na označenie formálneho vzdelávania, riadeného učenia, resp. výchovy, rovnako však i na označenie výchovy v najširšom zmysle

edukačná aktivita – je didakticky cieleňá činnosť učiteľa, prostredníctvom ktorej realizuje naplánované výchovno-vzdelávacie ciele; využíva formu zámerného učenia, ktorá predpokladá aktívnu účasť dieťaťa (dieťa ako aktívny subjekt)

edukačná hra – založená na interaktivite aktérov edukačného procesu učiteľa a dieťaťa, procesnou stránkou hry je aktivizácia, motivácia, usmernenie, plnenie edukačných zámerov, hodnotenie, ocenenie; môže sa realizovať s jednotlivcom, skupinou detí alebo s celým kolektívom; je hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa

edukačné multimédiá – učebné pomôcky podporujúce vyučovací proces, či samoštúdium; podporujú samostatnosť detí a autenticnosť edukácie; poučujú a informujú; cvičia v intelektových zručnostiach; kontrolujú dosiahnutie cieľov výchovno-vzdelávacej činnosti; riadia proces osvojovania poznatkov dieťaťa; patrí k nim napr. interaktívna tabuľa

edukačné prostredie – akékoľvek prostredie, v ktorom prebieha riadený proces učenia; má parametre: fyzikálne (veľkosť prostredia, architektúra), ekonomické (zariadenie, pomôcky) a psychosociálne (vzťahy a komunikácia zúčastnených subjektov)

efektivita – úžitok, účinnosť

efektívnosť vzdelávania – zložitý a komplexný pojem, ktorý sa vzťahuje na podmienky, proces i výsledok výchovného pôsobenia; najčastejšie sa spája s takým riadením a organizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu, pri ktorom sa očakávané výsledky dosahujú s čo najmenším úsilím a v čo najkratšom čase

ekvivalent – rovnocenná jednotka, náhrada; čo má rovnakú platnosť, hodnotu, rovnaký význam

elementárna – najjednoduchšia, základná, prvotná

eliminovať – vylučovať, minimalizovať, vylúčiť, odstrániť nežiaduci jav

emócia – cit, duševný stav prameniaci zo subjektívneho prežívania k niečomu, či niekomu (emócie lásky, nenávisti)

emocionalizácia – proces rozvoja citovej stránky osobnosti dieťaťa; rozvoj jeho kompetencií pre cítenie, prežívanie, rozvíjanie jeho sociálnych, estetických, etických a intelektuálnych citov a emócií

emocionalizácia výučby – expresívne (citovo zafarbené, pôsobivé) sprostredkovanie významu učiva

empatia – vcítenie sa do situácie iného človeka v podobe spoluprežívania jeho emočných stavov, v snahe pochopiť ich a porozumieť im

empíria – skúsenosť, znalosť

erudícia – odbornosť, dôkladné vzdelanie, zbehosť vo vednom alebo umeleckom odbore

etos – mrav, mravný základ, mravný charakter

exaktný – vedecký, presný; založený na matematických metódach, na spoľahlivo zistených faktoch, presný

exemplifikácia – príklady; uvedenie výpočet príkladov, dokladov

exkurzia – skupinová návšteva zaujímavého miesta, ktorá má poznávací cieľ; organizačná forma výuky realizovaná v mimoškolskom prostredí

explorácia – v psychológii metóda individuálneho klinického vyšetrenia formou dotazov, ktoré sú zamerané na hodnoty, postoje a názory; ide o všeobecné preskúmavanie

expresívny – výrazný, výrazový, vyjadrovací, citovo zafarbený, pôsobivý

externá evalvácia – externé hodnotenie, zisťovanie (meranie) kvality, inšpekcia, alebo iné pomenovanie kontrolnej činnosti

evalvácia – určenie hodnoty, ocenenie, odhad; systematická činnosť: ktorá má jasne vymedzenú štruktúru, ktorá by mala byť správne metodicky realizovaná, pravidelne realizovaná, riadená podľa vopred stanovených kritérií, ktorá musí byť zaznamenávaná a spätne využívaná

evalvácia školy – hodnotenie výsledkov a fungovania jednotlivých škôl na základe presných ukazovateľov a procedúr monitorovania

F

facilitátor – v humanistickej pedagogike ide o osobu (učiteľ, vychovávateľ, výchovný poradca), ktorá inej osobe (žiakovi) zámerne, tvorivo a pri akceptácii jej osobnosti (empatia) sprostredkuje, uľahčuje možnosť rozvoja osobnosti a proces učenia, sebazdokonaľovania, sebavýchovy

filozofia projektu – zahrňuje všeobecné postupy, princípy, nosné myšlienky pri tvorbe projektu

flexibilita – pružnosť, pohyblivosť, schopnosť prispôsobenia sa; je opak rigidity; je dôležitá dimenzia osobnosti

formatívne hodnotenie – hodnotenie priebežné, ktorého cieľom je získať informácie o priebehu vzdelávania, diagnostikovať prípadné chyby tak, aby bolo možné včas urobiť potrebné zmeny a odstrániť prípadné nedostatky (opak *sumatívneho* hodnotenia); hodnotenie vytvárajúce, utvárajúce

formy výučby – prostriedky a spôsob organizovania výučby súvisiace s usporiadaním prostredia, spôsobom organizovania činností učiteľa a žiaka – *organizačné formy výučby*

frontálne vyučovanie – tradičný spôsob vyučovania pri ktorom učiteľ pracuje s celou triedou a využíva jeden obsah činnosti

funkčná gramotnosť – vybavenosť človeka pre realizáciu rôznych aktivít počas života

G

globálna metóda – vychádza z celostnej štrukturálnej psychológie, nadradzuje prirodzené celky jednotlivých prvkov systému (v pedagogickom reformnom hnutí známa metóda počiatočného čítania V. Príhodu)

globálna výchova – prístup vo vzdelávaní, ktorý zahŕňa učenie a chápanie problémov a javov, ktoré sú celosvetové a majú globálnu povahu; preferuje sa pri nej snaha vnímať problémy a javy z rôznych uhlov pohľadu s využitím kooperatívneho učenia

grafomotorika – súbor psychomotorických činností, ktoré dieťa/žiak vykonáva pri písaní, môže byť nápomocná pri diagnostike psychických stavov, porúch a nemocí

gramotnosť – spôsobilosť čítať a písať, ktorá sa získava prevažne v počiatkoch školskej dochádzky

H

heterogénna trieda – trieda zložená z detí rôzneho veku bez ohľadu na ich schopnosti učebné predpoklady

haló – efekt – vplyv vopred získaných, často povrchných a nepresných informácií o určitom jedincovi, ktoré majú vplyv na jeho neskoršie posudzovanie

herná terapia – využívanie hry ako prirodzeného prostriedku na sebvýjadrenie dieťaťa (pri hre sa vytvárajú situácie, ktoré odstránia psychické napätie a umožnia znovu prežiť negatívne pocity; umožňuje dieťaťu naučiť sa rozumieť im a skúšať nové účinnejšie vzorce správania)

heterogénna trieda – trieda rôznorodá z istého hľadiska: napr. veku – trieda je zložená z detí (žiakov rôzneho veku; pohlavia – koedukovaná trieda zložená z dievčat i chlapcov)

heuristika – riešenie úloh náhodnými, prípadne intuitívnymi postupmi; heuristikou odhalené pravidlá možno algoritmizovať pri získavaní nových poznatkov či riešení iných úloh

homogénna trieda – trieda, do ktorej sú deti zaradované na základe určitého spoločného kritéria výberu, spravidla podľa schopností, intelligenčného koeficientu, učebného tempa, učebných výsledkov alebo rovnakého veku

hodnotenie – zisťovanie, porovnávanie, posudzovanie hodnôt určitého javu objektívnej reality na základe jeho vlastností, prejavov správania podľa vopred stanovených noriem, ukazovateľov či kritérií

hodnotenie učiteľov – posudzovanie kvality a výsledkov učiteľovej práce

hodnotiace posúdenie – robenie rozhodnutí na základe konkrétnych výsledkov a skúsenosti

hodnotové aspekty – hľadiská pri posudzovaní určitých vecí, javov

hospitácia – návšteva za účelom kontroly na vyučovacej hodine; na edukačnej činnosti učiteľa s cieľom oboznámenia sa so stavom a úrovňou výchovno-vzdelávacej práce; za účelom kontroly túto činnosť vykonávajú riaditelia škôl a školskí inšpektori; forma získavania informácií o práci, metódach, organizácii a pracovných výsledkoch jednotlivých učiteľov; prostriedok pedagogickej diagnostiky, cesta na získanie objektívnych informácií o určitej pedagogickej situácii cestou pedagogického pozorovania

hra – špecifická forma činnosti vykonávaná človekom, ktorá sa líši od práce a učenia od najútlejšieho veku až po starobu, najprirodzenejšia činnosť v predškolskom veku, forma výchovy a vzdelávania, modelová situácia pre dieťa; má viacero aspektov – poznávací, cvičný, emocionálny, pohybový, motivačný, tvorivý, fantazijný, sociálny, rekreačný, diagnostický, terapeutický.

hranie roly – 1. vyučovacia metóda, ktorá navodzuje modelové sociálne situácie pre deti, ktoré ich zastávajú (umožňuje im porozumieť im a prežívať ich, vedie k alternatívnym riešeniam); 2. diagnostická a reedukačná psychologická metóda, ktorá využíva skupinovú dynamiku na odhalenie možných konfliktov, stereotypov v usudzovaní a správaní v modelových situáciách

humanizácia výchovy a vzdelávania – v podmienkach školskej výchovy a vzdelávania sa humanizácia prejavuje v zmene filozofie školy a postavenia učiteľa v nej, v zameraní sa na osobnosť žiaka ako jedinečnej individuality, na rozvoj jeho aktivity a tvorivosti, v odstránení stresu vo vyučovaní a zmene chápania zmyslu hodnotenia žiaka zo strany učiteľa, v zohľadňovaní potrieb, záujmov žiakov, využití ich vnútornej motivácie, v komplexnom rozvoji všetkých funkcií osobnosti žiaka (kognitívnych funkcií, najmä však nonkognitívnych)

I

imaginácia – obrazotvornosť, vizuálne predstavy ako súčasť fantázie

imidž školy – zámerný proces vytvárania obrazu, podoby, idey, dojmu školy; súhrn všetkých predstáv, poznatkov a očakávaní spojených s daným vzdelávacím subjektom, s učiteľmi nielen súčasnými, ale aj s bývalými a pod.

implementácia – šírenie a zavádzanie rozhodnutí vzdelávacej politiky (napr. zavádzanie nového kurikula), výskumných poznatkov a inovácií do vzdelávacej praxe

implikácia – zahrnutie, obsiahnutie, ale nie priamo vyjadrené; vzťah medzi výrokmi, z ktorých jeden je dôsledkom druhého

indikátor – ukazovateľ, ktorý nám oznámi, či sme cieľ dosiahli alebo nie, prípadne do akej miery bol cieľ splnený

indikátory kvality – vopred školou stanovené ukazovatele kvality výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľov a učenia sa detí

individuálne programy – určené sú pre deti so špecifickými výchovno – vzdelávacími potrebami (so zdravotným znevýhodnením, so zdravotným postihnutím, choré alebo zdravotne oslabené, s vývinovými poruchami, s poruchami správania, so sociálne znevýhodneného prostredia, s nadaním); na ich tvorbe spolupracujú učiteľ, špeciálny pedagóg, psychológ, rodič

individuálny prístup – je pedagogický postulát o tom, že učitelia majú rešpektovať špecifické vlastnosti detí, ku každému z nich je potrebný iný prístup, nie je možné použiť na všetky deti tú istú výchovnú metódu

individualizácia vo výchove – prispôbenie edukačného procesu individuálnym zvláštnostiam detí, uplatňovanie individuálneho prístupu

influencia – pôsobenie, ovplyvňovanie; súbor podmienok ovplyvňujúcich správanie človeka; proces, ktorým určitá črta osobnosti ovplyvňuje ďalších jedincov

inhibičné programy – programy zamerané na zastavenie nevhodného správania, alebo minimalizáciu nevhodného správania

iniciácia – podnet, prvá fáza, zasvätenie do tajomstva, prijatie do spolku, medzi dospelých; tiež stretnutie s neznámou činnosťou, situáciou (drogy, alkohol)

inklúzia – znamená včlenenie, zahrnutie, začlenenie, teda nejde len o jednoduché zaradenie

inkluzívna škola – 1. v užšom význame škola umožňujúca *integráciu detí so zdravotným postihnutím* 2. v širšom význame škola, ktorá vytvára priestor pre realizáciu princípu *rovnosti vzdelávacích príležitostí* (pre deti so špecifickými vzdelávacími potrebami, rešpektuje aj odlišnosti žiakov – etnické, jazykové, náboženské, fyzické)

inovatívne metódy – nové metódy, formy a spôsoby práce s deťmi

inovácia – obnovenie, zdokonalenie poznatkov

integrácia – zaradenie dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej triedy

integrita osobnosti – celistvosť, nemeniteľnosť, neporušenosť všetkých štruktúr a funkcií osobnosti

inteligencia – 1. účelná a úspešná adaptácia človeka v kontexte reálneho sveta; 2. je schopnosť človeka názorne, alebo abstraktne v rečových, numerických, časovo priestorových vzťahoch nachádzať riešenie problému

intencionálne pôsobenie – zahŕňa komplex cielavedomých, zámerne navodzovaných vplyvov na osobnosť vychovávaného, ktoré sú sprostredkované pedagogickým zámerom a teoretickým východiskom; výchova ako zámerne pôsobenie a pomoc pri utváraní človeka, predpokladá vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným, ktorý sa realizuje rôznymi formami cielavedomého pôsobenia

intencionálne učenie – učenie zámerne, plánované, ktoré má stanovený cieľ, vymedzený obsah, prebieha v organizovaných podmienkach, jeho priebeh a výsledky sa kontrolujú a hodnotia

interakcia – vzájomné aktívne pôsobenie, ovplyvňovanie jedincov, skupín a prostredia; jeden subjekt vyvoláva zmenu druhého subjektu prostredníctvom správania, konania, reči a mimiky

interaktívne metódy – metódy zámerne a systematické spôsoby, postupy výučby, prostredníctvom ktorých sa stanovené ciele dosahujú vzájomným pôsobením učiteľa a žiaka

interpesonálny – medziľudský vzťah medzi osobami, skupinami osôb

intrapersonálny – vzťah k sebe samému (k vlastnej osobe)

invencia – vynaliezavosť, nápaditosť, nový pohľad na veci, súvislosti; spolu s predstavivosťou a fantáziou je hlavnou zložkou tvorivosti

interpretácia – výklad, vysvetlenie

interpersonálne vzťahy – medziľudské vzťahy; v pedagogickom kontexte: vzťahy v rodine, v triede, v učiteľskom zbore, v škole, medzi učiteľmi a deťmi, učiteľmi a rodičmi, učiteľmi a verejnosťou, sú dôležitou zložkou sociálnej klímy triedy, učiteľského zboru, klímy školy

K

kariérna cesta – alternatívne príležitosti na rozvoj profesijných kompetencií učiteľa: 1) celoživotné udržiavanie štandardných učiteľských kompetencií; 2) získanie expertných učiteľských kompetencií (1. a 2. atestácia); 3) získanie špecializovaných alebo riadiacich kompetencií

kariérny poriadok – vzťahuje sa na všetkých pedagogických zamestnancov, predstavuje sústavu aktivít založených a skvalitňovaných učiteľských kompetencií v kariérnych cestách profesie, ktoré vedú k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu

kariérny stupeň – miera preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu pedagogickej činnosti

kariérna pozícia – funkčné zaradenie učiteľa v škole vyjadrené súborom kompetencií, ktoré získa absolvovaním programov vzdelávania a seba vzdelávaním

kariérny rast učiteľa – zachytáva gradáciu profesijnej dráhy učiteľa prepojenej s postupným získavaním kariérnych pozícií a riadiacich funkcií učiteľa v škole, ktorý je spojený s platovým postupom

kariérny systém – súbor pravidiel ustanovených pre zaradenie učiteľov do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií

kreditový systém – nástroj na započítavanie účasti učiteľov na akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré absolvujú v rámci svojho profesijného rozvoja

klasifikácia cieľov – zabezpečuje hierarchické usporiadanie cieľov podľa stupňa taxonómie

klúčové kompetencie – súbor požiadaviek na vzdelanie, zahrňujúci podstatné vedomosti, spôsobilosti a schopnosti univerzálne použiteľné v bežných pracovných a životných situáciách

klúčové slová – oblasť najdôležitejšia a najaktuálnejšia, na ktorú je potrebné zamerať sily, aby sa zlepšila činnosť

kognitívny proces – poznávací proces

kognitívizácia – proces rozvoja kognitívnych funkcií osobnosti, ktorého cieľom je naučiť dieťa poznávať, myslieť, riešiť problémy; využívajú sa na to algoritmické (predpísané postupy vedúce k jedinému riešeniu – konvergentné myslenie) i heuristické (tvorivé riešenie vedúce k divergentnému mysleniu), scenáre postupov organizovania myslenia a efektívneho riešenia problémov

kognitívne funkcie – predstavujú časť funkcií osobnosti, ktoré sú zamerané na rozvoj poznávania, myslenia, rozvoj myšlienkových procesov, hodnotenia a tvorivosti

kognitívny štýl – je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií; je prevažne vrodený, ťažko sa mení a len v minimálnej miere sa viaže s obsahom

kohézny – súdržný (v skupine); vlastnosť skupiny definovaná ako sila pôsobiaca na členov, aby zostali v skupine

kolaboratívny – napomáhajúci, organizovane spolupracujúci

kompatibilný – zlučiteľný, zrovnateľný

kompetencia – schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a pod.; je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti

komplexný – úplný

komunikácia – dorozumievanie, výmena určitých významov, informácií: sociálna komunikácia predstavuje výmenu informácií medzi ľuďmi v procese priameho alebo nepriameho sociálneho kontaktu, je základnou zložkou medziľudskej interakcie, môže mať povahu verbálnej alebo neverbálnej komunikácie; komunikácia má svoju štruktúru (zložky komunikačného procesu), predstavuje najprirodzenejší spôsob a prostriedok, ktorý používa pedagóg v interakcii so žiakom pri rozvoji jeho osobnosti

komunikácia diagnózy – oznámenie, výmena informácií o určitom poznaní, určení

konatívny – označenie pre procesy riadenia, rozhodovania a stanovenia cieľov s uplatňovaním vôle a úsilia

konceptia – sústava názorov, spôsobov nazerania na niečo, spôsob poznávania niečoho

konceptia školy – uvedomenie si zmyslu filozofie školy a jej formulácie z dlhodobej perspektívy a dlhodobých cieľov

kongruencia – znamená zhodu, súhlasnosť, pravdivosť, úprimnosť, z pedagogického hľadiska predpokladá otvorenosť, ústretovosť, autenticitu vychovávateľa, jeho bezpodmienečné odovzdanie sa vychovávanému dieťaťu, schopnosť učiteľa byť sebou samým a z toho vyplývajúci jeho pozitívny vzťah k dieťaťu

kontext – súvislosť, spojitosť, situácia alebo psychický stav, v ktorom k javu (konaniu) došlo

kontrola výkonov – systém mechanizmov so spätnou väzbou, ktorých funkciou je sledovať priebeh výkonu, porovnávať, to čo má byť s tým, čo ozaj prebieha a podávať o tom informácie

kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov – neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií

konvergencia – približovanie, zbiehanie, zblížovanie

konvergentné myslenie – kritické myslenie (analyzovanie, konfrontovanie, deduktívny úsudok; vlastnenie metódy – poznávanie a/alebo využívanie metódy, spracovávanie a/alebo konštruovanie metódy)

konzekvencia – dôslednosť, vernosť zásadám, vytrvalosť

kooperovať – plánovite a spoločne sa zúčastňovať na istej činnosti,

kooperatívne učenie – od individuálneho sa líši tým, že je postavené na spolupráci osôb pri riešení zložitejších úloh; aktéri sú vední k rozdeleniu sociálnych rolí, učia sa naplánovať činnosť, rozdeliť úlohy, radiť si, pomáhať a kontrolovať sa navzájom, riešiť spory, hodnotiť prínos jednotlivých členov, ap.

koordinátor – ten kto koordinuje prácu niekoľkých zamestnancov v určitej oblasti (napr. prevencie sociálno-patologických javov)

korekcia – oprava, náprava, úprava

kreativita – tvorivosť, duševná schopnosť subjektu, ktorá v interakcii s objektom (okolitým svetom) ho mení, produkuje nové, užitočné, hodnotné a originálne nápady, riešenia a myšlienky; kreativitu vo výchove podporuje vysoká inteligencia, otvorenosť k novému, iniciatívnosť, pružnosť, potreba seberealizácie; naopak, medzi faktory, ktoré tlmia kreativitu vo výchove, patria: direktívne riadenie, stereotypy, a tendencia ku konformite

kreativita v riadení – tvorivosť v riadení inštitúcie, v riadení pedagogickej činnosti

kreativizácia – proces rozvoja tvorivosti, utvárania tvorivého štýlu života; východiskami úspešnej kreativizácie sú 4 axiomy (základné predpoklady prijaté bez dôkazov) tvorivosti: 1. tvorivý môže byť každý človek; 2. tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti; 3. tvorivosť sa dá rozvíjať; 4. tvorivosť je náročná funkcia, ktorá stavia na všetkých predchádzajúcich funkciách osobnosti

kritérium hodnotenia – definovanie: čo má – čo by malo – čo by mohlo dieťa vedieť, poznať, chápať a byť spôsobilé vykonať samé – vo dvojici – v skupine – v kolektíve

kurikulum – má tri základné významy: 1. vzdelávací program, projekt, plán; 2. priebeh štúdia a jeho obsah; 3. obsah akejkoľvek skúsenosti, ktorú žiaci získajú v škole a v činnostiach ku škole sa viažucich, ich plánovanie a hodnotenie

kurikulárny dokument – cieľovo-programový dokument

kultúra školy – spôsob, akým sa v nej pristupuje k činnosti, vyjadruje uplatňovanie súboru hodnôt a noriem správania, ovplyvňujúci základné postoje zamestnancov k inštitúcii; špecifické črty konkrétnej školy, najmä uznávané hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály, preferované správanie aktérov školského života; vzťahy školy k okoliu, sociálnym partnerom a rodičom

kurikulárne plánovanie – vytváranie učebných osnov na celý rok

kurikulárne projektovanie – vytváranie kurikulárneho projektu na určité obdobie (deň, týždeň, mesiac)

kurikulárne programovanie – výber a usporiadanie edukačných aktivít vychádzajúcich z obsahu a cieľov kurikulárneho projektu

kurikulárna rada – odborný, iniciačný a poradný orgán ministra školstva v kľúčových oblastiach výchovy a vzdelávania, najmä v oblasti inovácie obsahu výchovy a vzdelávania, rozširovania ponuky výchovy a vzdelávania o nové odbory vzdelávania, pedagogických reforiem a nových modelov hodnotenia

kvalita riadenia – proces evalvácie riaditeľa/vedúceho pedagogického zamestnanca zameraný na kvalitu riadenia a plnenia koncepčných zámerov a cieľov školy

L

lateralita – prednostné používanie jedného z párových orgánov; typy laterality: ľavák, pravák, ambidextria (nevyhranená lateralita), ľavactvo nie je porucha ale prirodzený prejav

legislatíva – tvorba právnych noriem a činnosť zákonodarných zborov, zákonodarná moc, zákonodarstvo

liberálna výchova – štýl výchovy, ktorý je charakterizovaný slabým alebo žiadnym riadením bez väčších požiadaviek

liečebná pedagogika – špeciálna pedagogika

longitudinálny – typ empirického výskumu zameraného na sledovanie zmien, ktoré sa prejavujú pri dlhodobom vývoji tých istých jedincov alebo skupín subjektov; spravidla sa nevykonávajú kontinuálne, t.j. v súvislom časovom priebehu ale v zvolených časových obdobiach, zistené výsledky sa vzájomne porovnávajú

LMD – ľahká mozgová dysfunkcia; ľahká forma detskej mozgovej obrny v dôsledku ľahkého poškodenia mozgu

logopéd – odborník pre nápravu reči; zaoberá sa narušenou komunikačnou schopnosťou, jej dôsledkov, možnosť diagnostikovania, prevencie i prognózy

logopédia – vedný odbor špeciálnej pedagogiky, ktorý sa zaoberá rozvojom, výchovou a vzdelávaním osôb s rečovým a jazykovým postihnutím

M

maladaptácia – neprispôsobivosť (sociálna) alebo zhoršená adaptácia, prejavuje sa poruchami správania a poruchami učenia špecificky v školskom prostredí (antisociálne správanie)

manažment – 1. synonymum pojmu riadenie, čo znamená dosiahnutie najlepších možných výsledkov na základe všetkých dostupných prostriedkov; 2. systém princípov, metód, techník a postupov používaných v riadení inštitúcií a ako výsledok spojenia vedy a umenia riadiť

manažment triedy – riadenie triedy; súčasť profesionálnych činností (plánovanie, organizovanie, kontrolovanie a hodnotenie) učiteľa, ktoré realizuje pri vyučovaní a mimo neho; súhrn činností učiteľa spočívajúcich v systémovo poňatom organizovaní podmienok, procesov a činností v školskej triede

marketing školy – vo všeobecnosti je to prístup k riadeniu a činnosti organizácie z hľadiska potrieb a požiadaviek zákazníka

mastery learning – (z angl. – voľne zvládajúce učenie) netradičný spôsob výuky v základnej škole na 1. stupni; majstrovské učenie; učenie, ktoré každý zvládne; koncepcia je založená na tom, že sa v triede nepracuje frontálne ale individuálnym spôsobom

materská škola – škola, ktorá podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie; pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí; škola pre deti od 3 do 6 rokov

metóda – zámerné a systematické spôsoby, postupy a prostriedky, ktoré smerujú k výchovnému cieľu; je všeobecnosť cesty, určitý predpis a popis činností ako od vstupu prísť k výstupu, ako uskutočniť organizáciu činností aby došlo k pozitívnym cieľom: napr. *pôsobenie príkladom, názor, príkazy, odmeny a tresty, diskusia*

metodika – (z angl. methodology) – cesta, súbor, systém postupných krokov vedúcich k štandardnému výsledku; pracovný postup, ktorý vedie k riešeniu problému; je konkretizácia programu a metód

modifikácia – obmena, úprava, prispôbenie vzniknuté po realizácii niečoho, pozmenenie, zmena

motivácia – v najširšom zmysle slova predstavuje komplex činiteľov, javov a procesov, ktoré podnecujú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudské správanie, tvoria ju: inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, aspirácie, ideály, hodnoty, životná filozofia; motivácia má blízko k citom, ktoré sú motorom ľudskej motivácie; motiváciu žiaka možno rozvíjať metódou konkrétnych úloh, hodnotením, metódou kauzálnych atribúcií (zisťovanie príčin existencie podstatných znakov javu), metódou vzťahových rámcov, aktivizačnými metódami ap.

motorické učenie – učenie, pri ktorom dominuje pohybová aktivita a ktorého cieľom je dosiahnutie určitého výkonu v pohybovej oblasti

multikultúrna výchova – interdisciplinárna oblasť teórie a výskumu; súbor praktických aktivít a programov zameraných na spôsobilosť ľudí chápať a rešpektovať iné kultúry ako je vlastná; ide o vytváranie postojov k imigrantom, príslušníkom iných národov, kultúr a rás

N

nadanie – synonymum slova talent – schopnosť človeka pre také výkony určitých činností intelektuálneho, umeleckého a športového charakteru, ktoré sa môžu javiť ako výnimočné v porovnaní s bežnou populáciou; v pedagogickom poňatí prevláda tradičná predstava o nadaní ako výnimočnej zložke niektorých jedincov

náhodné učenie – odohráva sa nepripravene, nemá zorganizované podmienky, nemá stanovený cieľ a nie je nikým riadené

nedirektívne techniky – vyučovacie spôsoby využívané v humanistickej pedagogike

neverbálna komunikácia – zámerné používanie prostriedkov neverbálneho charakteru k vzájomnému dorozumievaniu, vzájomnému ovplyvňovaniu i vyjadrovaniu vzťahov; rozlišujeme tieto druhy neverbálnej komunikácie: mimika, pohľady, gestika, kinetika, haptika, posturologia, proxemika, paralingvistika

nonkognitívne funkcie – skupina (mimopoznávacích) funkcií osobnosti, ktoré tvoria východisko koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy; podľa Zelinu sú rozpracované nonkognitívne funkcie cez akronym v systéme KEMSAC (kognitivizácia, emocionalizácia, motivácia, socializácia, axiologizácia, kreativizácia)

normatív – rozdelenie prostriedkov štátneho rozpočtu školám tzv. normatívnou metódou

nultý ročník – nultý ročník základnej školy je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť, pochádzajú zo znevýhodneného sociálneho prostredia a vzhľadom na sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy

O

obsahové štandardy – určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností,

objektívne ukazovatele – ukazovatele, ktoré sú v zhode s viacerými ukazovateľmi

odborný zamestnanec – fyzická osoba, ktorá vykonáva odbornú činnosť, odborným zamestnancom je aj vedúci odborný zamestnanec

odborná činnosť – je súbor pracovných činností vykonávaných odborným zamestnancom pri poskytovaní psychologickkej, logopedickej, špeciálnopedagogickej starostlivosti alebo výchovného a sociálneho poradenstva a prevencie dieťaťa, žiakovi, poslucháčovi, skupine detí, žiakov alebo poslucháčov s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, súčasťou odbornej činnosti je aj poskytovanie poradenstva rodičom alebo inej fyzickej osobe než rodičovi, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti, opatrovníkovi, poručníkovi alebo zástupcovi zariadenia, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, predbežné opatrenie alebo ochranná výchova

odklad plnenia povinnej školskej dochádzky – ak dieťa po dovŕšení šiesteho roku veku nedosiahlo školskú spôsobilosť a pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, riaditeľ školy rozhodne¹⁹⁾ o odklade začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky dieťaťa o jeden školský rok alebo o zaradení dieťaťa do nultého ročníka základnej školy, a to vždy na žiadosť zákonného zástupcu. Zákonný zástupca má právo rozhodnúť o tom, či dieťa s odloženou školskou dochádzkou bude navštevovať materskú školu alebo nultý ročník. Udeľuje sa dieťaťu, ktoré nedosiahlo školskú zrelosť a pripravenosť pre zahájenie školskej dochádzky.

optimalizácia (z angl. optimization) – utváranie najlepších, najvhodnejších, najvyhovujúcejších podmienok na uskutočňovanie plánu, procesu, štruktúry alebo nejakého programu; je činnosť, ktorá smeruje k najvhodnejšej organizácii určitého celku, procesu, činnosti a vzťahu, k hľadaniu najvhodnejších metód, postupov, prostriedkov pri plnení úloh

operionalizácia cieľa – transformácia cieľa a jeho prispôbenie aktuálnym výchovno-vzdelávacím činnostiam v súlade s rozvojovými možnosťami detí

organizačná forma – je vonkajšie usporiadanie procesu výučby a podmienok v ktorých sa realizuje obsah výchovy a vzdelávania

organizačné formy výučby – z tradičnej didaktiky chápané ako vonkajšia stránka vyučovacích metód; podľa prostredia rozlišujeme: *výučba v triede, v špecializovaných priestoroch školy* (ateliér, telocvičňa...), v prirodzenom prostredí; podľa usporiadania žiakov: *frontálne vyučovanie a skupinové vyučovanie*; podľa rozdelenia rolí žiakom rozlišujeme: *kooperatívne formy a formy individualizovaného vyučovania*

osobnosť – 1. uznávaný, kladne prijímaný človek, svojrázny svojim prístupom k životu a jednaním; 2. z pohľadu psychológie: každý človek s jedinečnou štruktúrou svojich psychických vlastností a dispozícií

osobnostne rozvíjajúci model – model výchovy a vzdelávania, ktorý dáva dôraz na rozvoj možností (potencialít) osobnosti dieťaťa/žiaka, pomáha vytvárať vzájomný kooperatívny vzťah medzi ním a učiteľom v demokratickej škole; žiak je chápaný ako: 1. svojbytná osobnosť nie objekt manipulácie; 2. osobnosť stále sa rozvíjajúca; 3. osobnosť, ktorej možnosti je treba neustále aktualizovať, aby boli plne využívané; 4. osobnosť, ktorá má postupne prevziať rozvoj do vlastných rúk; dôležité je vnímanie žiakových potrieb, podpora sebavýchovy, sebazvedávania, sebazdokonaľovania s cieľom projektovať vlastnú životnú dráhu

P

- participatívny** – konsenzuálny; aktívne sa zúčastňujúci na rozhodovaní, riadení, tvorbe cieľov, stratégií, obsahu výchovy a vzdelávania
- pedagogické diagnostikovanie** – je súbor činností, ktoré prebiehajú pri určovaní diagnózy, počnúc zámerom niečo diagnostikovať a končiac vyslovením diagnostického nálezu
- pedagogický zamestnanec** – fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť, pedagogickým zamestnancom je aj vedúci pedagogický zamestnanec
- pedagogická činnosť** – súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi
- perceptuálno-motorické učenie** – spôsob osvojovania si nových vedomostí a zručností na základe vnímania a pohybových reakcií
- preskripcia** – predpisovanie/definovanie edukačných cieľov, ktoré sa majú dosiahnuť v procese výchovno-vzdelávacej činnosti
- personalizácia** – týka sa osobnosti a jej existencie v súčinnosti s inými osobami
- persuázia** – presvedčovanie, t.j. ovplyvňovanie, ktoré je založené na slovnom alebo neslovnom pôsobení na osobnosť; ako metóda sa používa najmä pri utváraní a rozvoji hodnotovej orientácie a postojov človeka
- plán** – vopred stanovený rozsah úloh, ktoré majú byť v určitom čase splnené; je vlastne predstavou budúceho stavu vecí
- plán výchovno-vzdelávacej činnosti** – obsahuje prehľad plánovaných výchovno-vzdelávacích činností, hier a edukačných aktivít na určitý časový úsek (týždeň, dva týždne, mesiac), ktoré na seba nadväzujú a sú navzájom kontinuálne prepojené
- plánovanie** – je proces prijímania strategických rozhodnutí pedagogicko-didaktického charakteru súvisiacich s procesom výučby; je to činnosť vykonávaná učiteľom, prostredníctvom ktorej sa spracováva obsah edukácie v časovej a priestorovej rovine
- pojmové učenie** – predstavuje zložitý proces, ktorý úzko súvisí s verbálnym učením ale na rozdiel od neho sa vyznačuje väčším dôrazom na mentálnu aktivitu subjektu; pojmové učenie napomáha rozvoju abstraktného myslenia; pri pojmovom učení dochádza nielen k tvoreniu pojmov, ale aj k ich osvojeniu
- porozumenie** – pochopenie alebo interpretácia informácií rôznym spôsobom
- portfólio** – súbor rôznych produktov dieťaťa alebo žiaka (pisomné, výtvarné práce, výtvary ap.), dokumentujú jeho vývoj za určité obdobie, je súčasťou komplexného hodnotenia dieťaťa
- postulát** – požiadavka
- potencialita dieťaťa** – možnosti dieťaťa zvládnuť daný cieľ, úlohu, činnosť, možnosť niečím sa stať
- postoj** – hodnotiaci vzťah zaujímaný jednotlivcom voči okolitému svetu, voči iným subjektom i sebe samému
- právna subjektivita škôl** – právo škôl rozhodovať o ekonomických, spravovacích, personálnych a pedagogických otázkach samostatne; legitímna forma uznania autonómie školy (škola je právnická osoba – má právo vstupovať do právnych vzťahov ale má aj zodpovednosť)
- praxologické** – zamerané na efektívnu činnosť
- precvičovanie** – 1. činnosť žiaka pri opakovaní kognitívnych či senzomotorických činností, ktoré sa učí; cieľom je zdokonaľovať sa v danej činnosti; 2. činnosť učiteľa, ktorý riadi žiakovu činnosť
- predimenzovaný** – preplnený, prepchatý
- predimárne (preprimárne) vzdelanie** – získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole, dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania
- predškolská výchova** (z ang. preprimary education) – predprimárne vzdelávanie (ISCED 0)
- prekoncept** – osobný subjektívny názor, subjektívna koncepcia alebo teória opierajúca sa napr. o intuíciu, individuálnu skúsenosť aj sugesciu, často sa líši od skutočného, hodnoverného či vedeckého poznatku
- priama výchovno-vzdelávacia činnosť** – je priama vyučovacia činnosť, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program alebo program kontinuálneho vzdelávania vykonávaný pedagogickým zamestnancom

priama výchovná činnosť – uskutočňuje sa ňou výchovný program vykonávaný pedagogickým zamestnancom (napr. v školskom klube detí)

prierezová téma – prelína sa vo všetkých okruhoch a vzdelávacích oblastiach ako integrovaná súčasť obsahu výchovy a vzdelávania, podporuje utváranie hodnôt a postojov detí, poskytuje príležitosť na rozvoj a uplatnenie individuálnych záujmov a spoluprácu

princíp aktivity – základná myšlienka, pravidlo, zákon pre poznanie a jednanie v prístupe k učeniu detí predškolského veku (učenie sa detí cez aktívne činnosti)

problémová metóda – jedna z efektívnych aktivizujúcich metód vyučovania, vzdelávania a výchovy; spočíva v zadaní problému alebo problémovej úlohy s cieľom aktívne odhaľovať a riešiť neznáme úlohy samotnými žiakmi, žiak prostredníctvom tejto metódy objavuje nové zákonitosti, vzťahy medzi javmi, neobvyklé spôsoby riešenia a rozvíja tvorivé myslenie

problematizácia – posunutie témy do roviny problému s využitím príslovky *prečo?* otázka formuluje problém na ktorý sa pýtame

profilácia – stanovenie základných charakteristík vnútornej štruktúry a organizácie podľa daných kritérií; ujasňovanie priorít, zamerania, vývoja

profesijný štandard – založený na kompetenčných profiľoch jednotlivých kategórií učiteľov na akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré absolvujú v rámci svojho vzdelávacieho rozvoja

prognóza – odhad, ako bude naša situácia vyzeráť na konci plánovaného obdobia

program – je súbor metód, metodík, techník na rozvíjanie psychických funkcií

programová skladba – sled a nadväznosť edukačných aktivít realizovaných počas dňa

programovanie – je chápané ako spoločná činnosť učiteľa a detí smerujúca k tvorbe programovej skladby dňa

projekt – zámer, plán, sústreďuje súbor podstatných tém, úloh či problémov, určenie ich sledu a podmienok realizácie; je tematicko-obsahovým a cieľovým stvárnením procesu edukácie

projektovanie – je súbor riadiacich činností, ktorými v predstihu rozhodujeme o tom, čo sa má urobiť a ako sa to spraví; je činnosť učiteľa, ktorá spočíva vo vypracovávaní vnútornej štruktúry kurikulárneho projektu (tematicko-obsahová rovina) na základe cieľov

projektová metóda – jeden z variantov problémovej metódy; žiaci sú vedení k riešeniu komplexného problému s využitím svojich skúseností, poznatkov a doterajších vedomostí; postup: 1. voľba situácie, ktorá predstavuje problém; 2. diskusia o pláne riešenia zvoleného problému; 3. rozvíjanie činnosti kde žiaci experimentujú, organizujú, vyrábajú predmety, modely ap.; 4. zverejnenie výsledkov práce na projekte; metóda rozvíja praktické činnosti žiakov a vzbudzuje v nich záujem o poznávanie

prosociálne správanie – 1. správanie jednotlivca alebo skupiny, ktoré je v súlade s normami danej spoločnosti; 2. správanie a jednanie, ktoré je zamerané na dobro druhých (zdvorilosť, empatia, kooperácia, pomoc, ochrana)

R

rada školy – poradný organ riaditeľa školy vytvorený na základe voľby zástupcov: rodičov, pedagógov, obce, prípadne širšej verejnosti; zastúpenie jednotlivých subjektov a jej činnosť je vymedzené zákonom

rada rodičov (rodičovská rada) – volený, poradný a výkonný orgán rodičov, ktorý pracuje pri škole; zúčastňuje sa pri organizácii, riadení a činnosti školy; môže vystupovať ako právnická osoba (právny subjekt) po registrácii v Slovenskej rade rodičovských združení (SRRZ)

reflektovať – zrkadliť, odrážať

regresia – psychologický návrat, pokles správania na nižšiu vývinovú úroveň, návrat do raného detstva, takzvaná „primitivizácia“ správania, napr. plačlivé správanie dospelého jedinca, môže to byť prejav obranného mechanizmu alebo prejav duševnej choroby

relatívna úroveň – pomerná úroveň, závislá od niečoho, niečím podmienená

retardácia – zaostávanie a spomalenie vývinu jedinca v oblasti telesnej, intelektovej alebo emocionálnej; pri účinných opatreniach s použitím vhodných liečebných a špeciálnych pedagogických metód a prostriedkov je možné dosiahnuť nápravu

revidovať – 1. robiť revíziu, skúmať, kontrolovať, prezerat; 2. nanovo skúmať, preskúmavať kvôli zmene, úprave a pod.

rigorózný – prísny, strohý

riaditeľ školy – vedúci pedagogický zamestnanec školy, pedagogicky riadi školu/školské zariadenie, kontroluje a hospodársko-administratívne spravuje školu v súčinnosti so zriaďovateľom

rodinná výchova – výchova uskutočňovaná v rodine (rodičmi a prarodičmi); súčasné pedagogické teórie zastávajú názor, že rodinná výchova a prostredie sú najvýznamnejším formujúcim činiteľom mladého človeka

rozvoj osobnosti – základná pedagogická kategória, súhrn zmien prebiehajúcich v osobnosti jedinca od narodenia až po starobu; ťažisko osobnostného rozvoja je v psychickom a intelektuálnom vývine, pričom za najdôležitejšie a rozhodujúce obdobie sa považuje obdobie detstva a dospievania

S

sebahodnotenie – 1. každé hodnotenie, pri ktorom človek hodnotí sám seba; 2. v školskom kontexte jedna z výchovných metód, ktorá konfrontuje svoj pohľad na seba a svoje výkony s pohľadmi vyučujúceho, spolužiakov, prispieva k reálnejšiemu sebachápaniu; 3. metodologický postup v psychológii, ktorý umožňuje zistiť ako chápe jedinec sám seba, svoje poznávanie a prežívanie sveta

sebareflexia – 1. zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým (prehodnocovanie svojich činov, myšlienok, postojov, citov, istý druh rekapitulácie); 2. v pedagogickom kontexte sebareflexia učiteľa je nutnou podmienkou pre jeho odborný rast

sebaúcta – v psychológii nazývaná aj poznanie vlastnej osoby, sebadôvera alebo rešpektovanie vlastnej osoby, vyjadruje celkové ocenenie vlastnej hodnoty; formuje sa pomaly a postupne od najútlejšieho veku; je založená na kombinácii objektívnych informácií o sebe v určitej situácii a ich subjektívnom hodnotení; zakladá sa na porovnaní zisteného a ideálneho vnímania seba samého v určitej situácii; je určitou poistkou proti mravne narušenému správaniu, ochranou pred manipuláciou, či zneužívaním zo strany druhých, ochranou pred seba poškodzovaním; porovnávanie sa s inými môže sebaúctu zničiť

sebavzdelávanie – jedinec si sám stanovuje ciele, volí učivo, metódy, sám sa motivuje, riadi, kontroluje a hodnotí svoje učenie

sebarozvoj osobnosti – rozvoj vlastnej osobnosti a svojich schopností v činnosti a vzťahoch

segregácia – oddeľovanie, odlučovanie, vylučovanie určitých detí zo skupiny/spoločnosti (napr. rasová, náboženská, rodová)

sekvencia – nasledovanie, postupnosť; úsek, sled krokov, záberov; výskumné metódy

senzomotorická výchova – výchova, ktorá sa opiera predovšetkým o zmyslové vnímanie a preferuje priamy kontakt dieťaťa so skutočnosťou, využíva a rozvíja zmyslové orgány dieťaťa jeho zrak, sluch, čuch, chuť a hmat

signifikantné učenie – zmysluplné učenie; základný pojem v humanistických teóriách učenia, Rogers ho stavia do protikladu ku kognitívnemu učeniu; má prebiehať prostredníctvom činností v konfrontácii s každodennými problémami rôznej povahy

schopnosť – individuálny potenciál človeka pre realizovanie určitej činnosti v budúcnosti

skupinové formy výchovy – organizačné jednotky, ktoré tvoria prechod medzi hromadnými a individuálnymi formami výchovy; umožňujú integrovať výhody hromadnej a individuálnej výchovy (efektívnosť, možnosť kooperácie, spoločné prežívanie úspechu, individuálny prístup, sebahodnotenie, skupinová i individuálna kontrola ap.); utvorené skupiny môžu byť relatívne stále alebo variabilné, heterogénne alebo homogénne, formálne alebo neformálne

skupinové učenie – učenie, ktoré prebieha v rámci malej sociálnej skupiny, skupina môže vzniknúť spontánne alebo ju vytvára učiteľ podľa rôznych hľadísk (výkonnosť, pohlavie, schopnosť spolupráce, ap.); skupina uľahčuje učenie zúčastnených, zlepšuje jeho priebeh a výsledky, umožňuje rozhovory, navrhovanie postupov, rozdelenie práce, vzájomnú kontrolu, povzbudenie, objavovať chyby, vysvetľovať nejasnosti, učiť sa od iných, mať spoločný cieľ ap.

sociabilita – družnosť, priateľskosť; tendencia vytvárať osobné, priateľské vzťahy, predpokladom sociability je schopnosť empatie, schopnosť vedieť sa prispôbiť a kompromisu

socializácia – zložitý celoživotný proces, v ktorom sa človek začleňuje do spoločenského prostredia: poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním stáva sa jeho efektívnym členom; produktom procesu socializácie je získanie špecificky ľudských spôsobov psychického reagovania, špecifických ľudských vzorov vnímania, myslenia, cítenia a snaženia; v procese socializácie sú deti vychovávané, učia sa žiť s inými ľuďmi, učia sa komunikovať a tvoriť progresívne medziľudské vzťahy

sociálna rola – správanie, ktoré sociálna skupina očakáva od každého svojho člena

sociálne učenie – učenie, ktoré sa (na rozdiel od individuálneho učenia – jedno dieťa) uskutočňuje v sociálnych podmienkach a situáciách v interakcii s inými

spôsobilosť – súbor predpokladov nevyhnutných na úspešné vykonávanie určitých činností; je to individuálny potenciál človeka

spätná väzba – jeden z najdôležitejších prvkov riadenia, bez spätnej väzby hrozí nebezpečenstvo, že budeme reagovať neadekvátne; ide o spätný vplyv riadiaceho procesu na riadiaci orgán; poskytovanie spätnej väzby je podstatou formátového hodnotenia

STEPE analýza – analýza spoločenských (sociálnych), technologických, ekonomických, politických a ekologických faktorov ovplyvňujúcich kvalitu školy

stratégia – filozofia metódy; je súhrn zámerov a činnosti človeka na dosiahnutie stanoveného cieľa

stratégia učenia – postupnosť činnosti pri učení, premyslené riadenie tak, aby sa mohol dosiahnuť cieľ

stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti – určitá filozofia, ktorá charakterizuje uplatňovanie zvolených spoločných postupov, výber vyučovacích prostriedkov, vyučovacích metód, vyučovacích zásad, foriem práce učiteľa a dieťaťa, ktoré majú podporovať a rozvíjať aktivitu, tvorivosť, zručnosť, učenie sa detí

SWOT analýza – podstata tejto metódy je v identifikácii a ohodnotení jednotlivých činiteľov vplyvajúcich na kvalitu, rozdelených do štyroch základných skupín: silných **S (strengths)**, slabých stránok **W (weaknesses)**, možností **O (opportunities)**, hrozieb (obáv, rizík, prekážok) **T (threats)**

submisivita – tendencia jedinca podriaďovať sa, nechať sa viesť, ovládať

sugescia – 1. ako podnet je obvykle tvrdenie formulované a oznamované tak, aby vyvolalo zamýšľaný účinok samočinne, bez kritického uvažovania a bez účasti vôle subjektu; 2. sugescia ako proces spočíva v uskutočňovaní sugerovaného javu, v jeho automatickej mimovolnej premene na subjektívny zážitok alebo správanie; nekritickosťou a automatickosťou sa sugescia odlišuje od inštrukcie alebo príkazu, na ktorých splnení sa subjekt podieľa svojím vedomým rozhodnutím; sugescia sa môže chápať aj ako psychologický proces ovplyvňovania či manipulovania osobnosti, najmä jeho vnímania, myslenia a úsudku sugestívnymi citovými, ale i racionálnymi podnetmi.

sugestibilita – náchylnosť k preberaniu myšlienok iných, je vyššia u detí a u osôb s nižšou sebadôverou či inteligenciou, prípadne u takých jedincov, ktorí sa ocitli v mimoriadnej životnej situácii alebo sú vysilení a unavení

sumatívne hodnotenie – hodnotenie výsledkov vyučovania alebo programov z hľadiska celkových výstupov (opak *formatívneho* hodnotenia); hodnotenie výsledné, zhrnujúce

syntéza – spojenie vedomostí a riešenia problému, zloženie prvkov a častí do celku

Š

škola – spoločenská inštitúcia, ktorej tradičnou funkciou je poskytovať vzdelávanie žiakom príslušných vekových skupín v organizovaných formách podľa určitých vzdelávacích programov

školská klíma – charakterizuje ju trvalé prežívanie školskej kultúry účastníkmi školy, vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré existujú v danej škole

škola pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – inštitúcia pre deti: so zdravotným znevýhodnením, so zdravotným postihnutím, choré alebo zdravotne oslabené, s vývinovými poruchami, s poruchami správania, so sociálne znevýhodneného prostredia, s nadaním

školská pripravenosť – súhrn predpokladov dieťaťa pre úspešné zvládnutie školského života a nárokov vyučovania v základnej škole

školská zrelosť – 1. v pedagogicko-psychologickom poňatí znamená stav organizmu dieťaťa, ktorý mu umožňuje adaptáciu na školské prostredie (dieťa je vyspelé telesne, má dozretú: v CNS, mentálne schopnosti, vnímanie, pozornosť, rečové a komunikatívne schopnosti, má motiváciu; 2. pre oblasť školskej legislatívy je školská zrelosť dieťaťa chápaná ako podmienka pre zahájenie povinnej školskej dochádzky po dovŕšení šiesteho roku života

školská reforma – rozsiahla, úradne organizovaná a zavádzaná zmena v školskej sústave, ktorá je zameraná na jej zlepšenie

školský manažment (z ang. school management) – 1. všeobecne znamená celkový systém riadenia školstva v štáte a všetky činnosti, ktoré škola zabezpečuje; 2. v užšom zmysle je to riadenie školy (manažment školy), ktorý zabezpečuje riaditeľ a jeho zástupca, ekonóm, vedúci úsekov a i., ktorí riadia prevádzku školy

školský psychológ – psychológ, ktorý prešiel špeciálnou pregraduálnou (vysokoškolskou) prípravou v školskej psychológii, má pracovisko priamo v škole (má vo svojej pôsobnosti niekoľko škôl), jeho klientelu tvoria jednotliví žiaci, školské triedy, učitelia a rodičia; jeho činnosť je diagnostická, reedukačná (špeciálnopedagogická) ale zahŕňa aj intervenčné zásahy priamo v škole

školský vzdelávací program – základný pedagogický dokumentom školy, ktorého spracovanie ukladá zákon; podľa neho sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách

školské prostredie – edukačné prostredie triedy, školy; je predmetom skúmania zameraného na klímu triedy a školy

štátne vzdelávacie programy – vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách (ISCED 0, ISCED 1, ISCED 2,2A,2B,2C, ISCED 3, 3A,3B,3C) podľa zákona na získanie kompetencií; štátne vzdelávacie programy vydáva a zverejňuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky

štruktúrované pozorovanie – pozorovanie s pevnou, logickou štruktúrou, ktorá sa musí dodržať

štyl – pravidelnosť v spôsobe alebo forme ľudskej aktivity, ktorý je pre daného jedinca: ucelený, prestupuje mnohými úrovňami psychiky, alebo spája mnoho úrovni ľudskej psychiky

špeciálne triedy – triedy, ktoré sa môžu zriadiť v bežnej materskej škole pre deti s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia (ide o formu *inkluzívneho*, resp. *integrovaného* vzdelávania detí)

špecifické ciele – (konkrétne) definujú stav, ktorý sa má jednoznačne dosiahnuť a podľa psychických procesov sa rozdeľujú na: kognitívne (vzdelávacie), afektívne (výchovné) a psychomotorické (výcvikové) – Turek; sú rozkladom všeobecných cieľov na menšie rozpracované položky, umožňujú postupné, gradujúce dosahovanie všeobecných cieľov prostredníctvom účasti detí v činnostiach – *Kostrub*

štruktúrovanie – usporadúvanie do sústavy, vnútorná stavba

T

taktika – formálny aspekt stratégie; premyslený postup pri nejakej činnosti, v nejakej situácii

taxonómie – systematické triedenie, usporadúvanie; hierarchické klasifikácie: v pedagogike rozpracované návrhy hierarchicky štruktúrovaných triedení javov a pojmov, najmä edukačných cieľov, učebných úloh a výkonov

technika – formálny aspekt metodiky; spôsob akým môžeme niečo získať, dosiahnuť; činnosť, pracovný postup, prostriedok slúžiaci k naplneniu určitého cieľa

teleológia – vedný odbor, ktorý sa vo všeobecnosti zaoberá problematikou cieľa

tematizácia – názov vystihujúci tému kurikulárneho projektu

temperament – súhrn vlastností určujúcich dynamiku celého psychického života, prežívania a správania t.j. tempo, priebeh, intenzitu psychických stavov procesov a činnosti

téza – základná myšlienka, výrok

transformovať – (z angl. transfer) premieňať, pretvárať, prenášať, premiestňovať; vplyv predchádzajúcej činnosti na zvládnutie novej

tvorivosť – duševná schopnosť vychádzajúca z poznania a motivačných procesov; prejavuje sa v nachádzaní takých riešení, ktoré sú správne, nové, neobvyklé a nečakané; tento proces má etapy: príprava – dozrievanie nápadu – osvietenie – kontrola – opracovávanie; tvorivosť podporuje vysoká úroveň inteligencie

U

učebné osnovy – vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele a obsah výchovno-vzdelávacej činnosti, vypracúvajú sa najmenej v rozsahu ustanovenom štátnym vzdelávacím programom; vypracovanie učebných osnov musí byť v súlade so vzdelávacími štandardami; majú programovú, orientačnú a normatívnu funkciu

učebná činnosť – typ individuálnej alebo sociálnej činnosti, ktorá je podstatou učenia; základom tejto činnosti je poznávací proces a je v nej zastúpená zložka motivačná, výkonová a kontrolná

učebné plány – sú súčasťou školských vzdelávacích programov, rozpracúvajú sa v nich rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu podľa jednotlivých ročníkov s určením celkového týždenného počtu vyučovacích hodín pre príslušný ročník školského vzdelávacieho programu; vzhľadom na to, že v materskej škole nie je triedno-hodinový systém a obsah výchovy a vzdelávania sa nečlení na predmety, sa učebné plány nespracúvajú

učebný štýl – je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení; odvíja sa z vrodeneho základu ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje

učebná úloha – každá pedagogická situácia, ktorá sa vytvára preto, aby zaistila dieťaťu/žiakovi dosiahnutie určitého učebného cieľa

učebné zdroje – zdroje informácií pre deti a učiteľa: detská literatúra, encyklopédie, časopisy, filmy, hudobné nahrávky, odborná literatúra, slovníky, materiálno-technické a didaktické pomôcky

učiteľ – základný činiteľ vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický zamestnanec zodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu; k výkonu povolania učiteľa je nevyhnutná pedagogická spôsobilosť

V

vedomosť – sústava predstáv a pojmov, teórií a poznatkových štruktúr, ktoré si jednotlivec osvojil prostredníctvom školského vzdelávania, vlastného učenia a z iných zdrojov

vekové zvláštnosti – telesné a duševné zvláštnosti, ktoré sú typické pre určité vývojové obdobie človeka v priebehu jeho života

vnímanie – proces získavania a spracovania podnetov, informácií, ktoré neustále prichádzajú z vnútorného a okolitého sveta človeka

výcvik (vycvičovanie) – 1. precvičovanie, 2. praktická príprava pre vykonávanie konkrétnej špecializovanej pracovnej pozície (*rozvoj osobnosti - najmä schopnosti, zručnosti*)

vyhasínanie/vyhorenie – burnout efekt – z ang. – vyčerpanie fyzických a psychických síl a strata záujmu o prácu v dôsledku stresu

výchova (vychovávanie) – proces zámerného pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jeho vývoji; ide o afektívny (citovo-postojový) rozvoj osobnosti (*rozvoj osobnosti – najmä postoje*)

výchovno-vzdelávací cieľ – definuje stav osobnosti, správania sa dieťaťa, ktorý sa má dosiahnuť na konci výchovno-vzdelávacej činnosti

východisko – tvrdenie/argument/myšlienka

výchovno-vzdelávacia činnosť – odborné pôsobenie pedagogického zamestnanca pri poskytovaní výchovy a vzdelávania podľa osobitného predpisu deťom, žiakom a poslucháčom

výkonové štandardy – určujú kritériá úrovne osvojenia si vedomostí, zručností, sú to konkrétne cieľové požiadavky, ktoré má dieťa predškolského veku zvládnuť pred vstupom do ZŠ, formulované sú v špecifických (konkrétnych – operačných) cieľoch, sú produktom výchovno-vzdelávacej činnosti a nie procesom, umožňujú učiteľovi orientovať sa, aké spôsobilosti má dieťa dosiahnuť pred vstupom do primárneho stupňa vzdelávania

výučba – 1. systém, ktorý zahŕňa ako proces vyučovania, tak predovšetkým ciele výučby, obsah výučby, podmienky, determinanty a prostriedky výučby, typy výučby; 2. hlavná forma vzdelávacej činnosti, pri ktorej učiteľ a žiaci vstupujú do určitých vzťahov a ktorej cieľom je dosahovanie stanovených cieľov; 3. ako akýkoľvek edukačný proces, t. j. situácia, keď sa človek niečo učí prostredníctvom procesu organizovaného iným človekom alebo technickým zariadením

vzdelávacie subjekty – dieťa/žiak/študent v procese vzdelávania ako aktívny subjekt

vzdelávacie stratégie (stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti) – metódy, formy práce, postupy napomáhajúce rozvíjaniu a upevňovaniu kľúčových kompetencií detí

vzdelávacie štandardy – obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa školského zákona; vzdelávacie štandardy pre deti a žiakov sa členia na **výkonové štandardy** a obsahové štandardy, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností: v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie **obsahové štandardy** – stanovujú pre učiteľa záväzný rámcový obsah vzdelávania v štyroch tematických okruhoch: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra a podľa vlastných podmienok sa rozpracúvajú v školskom vzdelávacom programe; **výkonové štandardy** – sú cieľové požiadavky formulované v troch vzdelávacích oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa: perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej a zabezpečujú rozvoj kľúčových kompetencií dieťaťa

vzdelávanie – kognitívny rozvoj osobnosti; rozvíja najmä vedomostnú stránku osobnosti (rozvoj osobnosti – najmä vedomostí)

Z

zásady – základné idey, pravidlá, princípy, všeobecné požiadavky, ktoré určujú charakter výchovy a vzdelávania
záujmový krúžok – organizačná forma mimotriednej alebo mimoškolskej činnosti, ktorej obsahom je rozvoj určitej záujmovej činnosti detí/žiacov

záznam z pozorovania – pozorovanie vzdelávacích procesov a iných javov pedagogickej reality a ich zaznamenávanie rôznymi technikami (denník, terénne zápisky, protokol ap.)

zážitkové učenie – proces aktívneho a samostatného osvojovania skúseností, v ktorom integrujeme zmyslové vnímanie a myšlienkové procesy s tým, čo cítime a ako sa pri tom správame a konáme; vzdelávanie prostredníctvom zážitkového učenia je založené na vlastnom prežívaní a vlastnej skúsenosti, umožňuje rozvíjanie želaných kompetencií

znalosť – vedomosť, schopnosť získavať informácie

zóna vývinu (podľa Vygotského) – *zóna aktuálneho rozvoja* predstavuje to, čo dieťa už ovláda, dokáže zvládnuť samé; – *zóna najbližšieho rozvoja* predstavuje potenciálne schopnosti dieťaťa, ktoré má dosiahnuť v učení

POUŽITÁ LITERATÚRA

ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol.: 1997. Pedagogická psychológia. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: 2000. Psychologický slovník. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: 2008. Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. MPC Bratislava 2008. ISBN 978-80-8052-324-4

IVANOVÁ –ŠALINGOVÁ, M.: 1972 Malý slovník cudzích slov. Bratislava SPN 1972. 67-227-72

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B.: 2007. Základné pojmy a vzťahy v edukácii. Banská Bystrica : PF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-525-5

KOLEKTÍV AUTOROV: 2000. Akademický slovník cizích slov. Praha Académia 2000. ISBN 80-200-0982-5

KOLEKTÍV AUTOROV: 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. MPC Prešov 2006. ISBN 80-8045-431-0

- KOSTRUB, D.: 2005. Dizajn procesu výučby v materskej škole. Prešov Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7
- MIŇOVÁ, M. - KNAPIÍKOVÁ, Z. - MOCHNÁČOVÁ, H.: 2000. Na pomoc ďalšiemu vzdelávaniu riaditeľiek a učiteliek materských škôl. Prešov : Metodické centrum Prešov, 2000. ISBN 80-8045-173-7
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol.: 2004. Organizácia a manažment školstva. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1
- PETLAK, E.: 1997. Všeobecná didaktika. Bratislava : Iris 1997. ISBN 80-88778-49-2
- PRUCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: 2001. Pedagogický slovník. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- Slovník cudzích slov. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02673-1
- SILLAMY, N.: 2001. Psychologický slovník. Nakladatelství Olomouc 2001. ISBN -80-244-0249-1
- ŠALING, S. – ŠALINGOVÁ, M. – MÁNIKOVÁ, Z.: 2002. Veľký slovník cudzích slov. Vydavateľstvo SAMO Bratislava – Prešov 2002. ISBN 80-89123-05-8
- ŠVEC, Š.: 2002. Základné pojmy v pedagogike a v andragogike. Bratislava : Iris, 2002. ISBN 80-89018-31-9
- ZELINA, M.: 1996. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti. Bratislava : Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7

Príloha 22

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

Na rozšírenie a doplnenie informácií pri zostavovaní školských vzdelávacích programov v záujme zvýšenia kvality výchovno-vzdelávacej činnosti odporúčame nasledovnú doplňujúcu odbornú literatúru:

- SYSLOVÁ, Z.: 2007. Česká materská škola na začiatku 21. storočia. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Tomášikova 2007. ISBN 978-80-8052-284-1
- BEČVÁŘOVÁ, Z.: 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha : Portál 2003. ISBN 80-7178-537-7
- BIČIŠŤOVÁ, E., BJELOVÁ, M., MRVOVÁ, A.: 1992. Dramatická výchova v materskej škole. Bratislava : Ústredné metodické centrum, ISBN 80-85756-02-1
- BRUCEOVÁ, T.: 1987. Předškolní výchova. Praha : Portál, ISBN 80-7178-068-5
- CAIALATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A.: 1990. Volná hra. Praha : Portál, ISBN 80-7178-011-1
- DESSLER, H. H.: 1982. Každodenní problémy v mateřské škole. Praha : Portál, ISBN 80-7178-010-3
- DINKMEYER, D., MCKAY, G. 1996. Efektivní výchova krok za krokem. Praha : Portál, ISBN 80-85282-92-5
- DUCHOVIČOVÁ, J., LAŽÍKOVÁ, A.: 2008. Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-89256-28-0
- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANEC, J.: 1991. Pedagogická psychológia. Bratislava : Jaspis
- DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC et.al.):1992. Učiteľská psychológia. Bratislava : SPN, ISBN 80-08-00433-9.
- FABÍKOVÁ, A., MIŇOVÁ, M.: 2008. Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie. Prešov: Rokus, ISBN: 978-80-89055-84-5
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E.: 2007. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha : Portál 2007. ISBN 978-80-7367-323-9
- FISHER, R.: 1995. Učíme děti myslet a učit se. Praha : Portál, ISBN 80-7178-966-6
- FONTANA, D.: 1997. Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, ISBN 80-7178-063-4
- REIBERG, J. H., ROGERS. C. R.: 1998. Sloboda učiť sa. Modra: Persona, ISBN 80-967980-0-6
- FULOPOVÁ, E., ZELINOVÁ, M: 2003. Hry v materskej škole. Bratislava : SPN, ISBN 80-10-00002-7
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol.: 2003. Začít spolu – vzdelávací program metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha : Portál 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- GAJDOŠOVÁ, J. DUJKOVÁ, L. (et. al.): 2003. Začít spolu. Praha : Portál, ISBN 80-7178-815-5
- GMITROVÁ,V., PODHÁJECKÁ, M. : 2007. Pedagogická diagnostika v edukačnom procese v materskej škole. Prešov: Rokus, 2007. ISBN 978-80-8045-498-2
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4
- HAVLÍNOVÁ, M. et.al.: 2000. Kurikulum podpory zdraví. Praha : Portál, ISBN 80-7178-383-8
- HAVLÍNOVÁ, M. et. al.: 1995. Zdravá materská škola. Praha : Portál, ISBN 80-7178-164-9
- JAKABČIC, I.: 2002. Základy vývinovej psychológie. Bratislava: Iris, ISBN 80-89018-34-3
- JAKUBÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D.: 2009. Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi. Prešov: Rokus, ISBN 978-80-89055-90-6
- JÍROVÁ, M. et. al.: 1979. Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava : SPN, ISBN 67-041-79
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.2002. Školní didaktika. Praha: Portál, ISBN 80-7178-253-X
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Teoretický kontext diagnostickej kompetencie učiteľov v elementárnej a predškolskej edukácii. In: Pedagogické rozhľady. 2006, roč.15, č. 2. s. 13 - ISSN 1335-0404.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., VALICA, M.: 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov : Rokus, ISBN 80-89055-69-9

- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. et. al. 1994. Pedagogické otázky súčasnosti. Praha : Institut sociálných vzťahů, ISBN 80-89033-42-3
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M.: 2004. Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie dieťaťa. Bratislava: Sofia, 2004. ISBN 80-89055-18-4
- KLINDOVÁ, L.: 1993. Program výchovnej práce pre materské školy. Bratislava : RS-press, ISBN 80-900524-5-2
- KNAPÍKOVÁ, Z., MIŇOVÁ, M., KOSTRUB, D.: 2002. Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy. Prešov : Rokus, ISBN80-89055-18-4
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.(eds.): 2001. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál, ISBN 80-85785857
- KOLLÁRIK, T.: 1993. Sociálna psychológia. Bratislava : SPN, 80-75871323
- KOLLÁROVÁ, D.: 2005. Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa. Bratislava : Renesans, ISBN 80-968427-6-5
- KOMINAREC, I. et. al.: 2002. Základy pedagogiky. Prešov : Prešovská univerzita, ISBN 80-8068-096-5
- KOLEKTÍV AUTOROV: 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-69-9
- KOSOVÁ, B. : 1998. Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1998, ISBN 80-8055-200-2
- KOSOVÁ, B.: 2000. Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov: Rokus, ISBN 80-968452-2
- KOSTRUB, D.: 2002. Problematika cieľa v počiatočnej edukácii. Prešov: Rokus, ISBN 80-89055-19-2
- KOSTRUB, D.: 2003. Od pedagogiky k didaktike materskej školy. Prešov: Rokus s.r.o., 2003. 120s. ISBN 80-89055-35-4
- KOSTRUB, D. a kol. : 2005. Dizajn procesu výučby v materskej škole. Prešov : Rokus s.r.o., 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7
- LENCZ, L.: 1996. Metódy etickej výchovy. Bratislava : Metodické centrum, ISBN 80-88796-23-7
- LENCZ, L.: 1998. Pedagogika etickej výchovy, výchova k prosociálnosti. Bratislava : Metodické centrum, ISBN 80-8052-026-7
- LENCZ, L.: 1990. Metodický materiál pre experimentálne zavedenie etickej výchovy. Bratislava : MŠMTK SR a Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, 1990.
- LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O.: 1993. Metodický materiál k predmetu etická výchovy. Bratislava : Metodické centrum, ISBN 80-85185-34-2
- MAJZLANOVÁ, K.: 2004. Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. Bratislava : Iris, ISBN 80-89018-65-3
- MIŇOVÁ, M., GMITROVÁ, V., MOCHŇÁKOVÁ, H.: 2002. Prosociálna výchova v materskej škole. Prešov : Rokus, ISBN 80-89055-17-6
- MIŇOVÁ, M., GMITROVÁ, V., KNAPÍKOVÁ, Z., MOCHŇÁKOVÁ, H.: 2005. Environmentálna výchova v materskej škole. Prešov : Rokus, ISBN 80-89055-53-2
- OLIVAR, R. R.: 1992. Etická výchova. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, ISBN 80-7158-001-5
- OPRAVILOVÁ, E. :1988. Dieťa sa hrá a spoznáva svet. Bratislava : SPN, ISBN 067-267-88 DSH
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: 2003. Rok v materskej škole. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-847-3
- PETLÁK, E.:1997.Všeobecná didaktika. Bratislava : Iris, ISBN 80-88778-49-2
- PETLÁK, E.: 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava : Iris, 2000, ISBN 80-89018-05-X
- PETLÁK, E., KOMORA, J.: 2003. Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava : Iris, ISBN 80-89018-48-3
- PODHÁJECKÁ, M.: 2008. Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-8068-797-7
- PODHÁJECKÁ, M.: 2008. Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2008. 3. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-7
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách Bratislava : Ľudoprint, ISBN80-967721-1-2
- PRUCHA, J.:1997.Moderní pedagogika. Praha: portál, ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.: 1999. Vzdelávaní a školství ve světě. Praha : Portál, ISBN 80-7178-290-4
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál, ISBN80-7178-772-8
- ROGERS, C. R., FREIBERG, J. H.: 1998. Sloboda učiť sa. Modra : Persona, 1998, ISBN 80-967980-0-6
- SHAPIRO, L. E.: 1997. Emocní inteligence dítěte a její rozvoj. Praha : Portál, ISBN 80-7178-964-X
- SITNÁ, D.: 2009. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-246-1

- SLAVÍK, J.: 1999. Hodnocení v současné škole. Praha : Portál, ISBN 80-7178-262-9
- SMITH, CH. A.: 1993. Třída plná pohody. Praha : Portál, ISBN 80-85282-82-8
- ŠKVARENINOVÁ, O.: 1994. Rečová komunikácia. Bratislava : SPN, ISBN 80-08-02228-0
- ŠPÁNIK, M.: 1994. Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, ISBN 80-966994-3-1
- ŠVANCARA, J. et. al.: 1980. Diagnostika psychického vývoje. Praha : Avicenum, ISBN 08-084-80.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M.: 2009. Učíme v projektech. Praha : Portál, ISBN 978-80-7367-527-1
- TUREK, I.: 1996. Niekoľko rád riaditeľom škôl. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, Bratislava, ISBN80-8052-003-8
- TUREK, I.: 1997. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, Bratislava, ISBN80-88796-49-0
- TUREK, I.: 2003. Kritické myslenie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, Bratislava, ISBN 80-8052-175-1
- TUREK, I.: 2003. Ako sa naučiť učiť. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, tomášikova 4, Bratislava, ISBN 80-8052-156-5
- TUREK, I.: 2004. Inovácie v didaktike. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, Bratislava, ISBN 80-8052-188-3.
- TUREK, I.: 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition, ISBN 978-80-8078-198-9.
- VALACHOVÁ, D.: 2008. Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava: MPC Tomášiková Bratislava, 2008. ISBN 978-80-8052-303-9
- VARCHOLOVÁ, M., MALIŇÁKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M.: 2003. Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy. Prešov : Rokus, ISBN 80-89055-34-6
- ZELINA, M.: 1994. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava : Iris, ISBN 80-967013-4-7
- ZELINOVÁ, M.: 2004. Výchova človeka pre nové milénium. Prešov: Rokus, ISBN 80-89055-48-6
- ZELINOVÁ, M.: 2007. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Praha: Portál, ISBN 80-7367-197-6
- ZELINKOVÁ, O.: 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha : Portál
- ŽILÍNEK, M.: 1997. Étos a utváranie mravnej identity osobnosti. Bratislava : Iris, ISBN 80-88778-60-3

Iné zdroje

www.rvp.cz

Príloha 23

LEKTORSKÝ KOLEKTÍV – VZDELÁVANIE RIADITELIEK A UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA TVORBU ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

KRAJ	MENO A PRIEZVISKO	PRACOVISKO	E-MAIL
BA	PhDr. Viera Hajdúková, PhD.	Ministerstvo školstva SR Stromová 1 813 30 Bratislava	viera.hajdukova@minedu.sk vhajdukova@gmail.com
BA	PaedDr. Katarína Guziová	Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava	katarina.guziova@statpedu.sk
BA	PaedDr. Anna Surová-Čulíková	Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, Tomášikova 4, 850 05 Bratislava	
BA	PaedDr. Eva Bruteničová	Metodicko-pedagogické centrum r. p. Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava	brutenicova@mcmb.sk
BA	PhDr. Oľga Mitrová	Materská škola, Suchohradská 3 841 04 Bratislava – Karlova Ves	mssuchohradska@pobox.sk mitrova@pyton.sk
TT	PaedDr. Zlatica Hagerová	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Trnava, Vajanského 2, 917 01 Trnava	hagerova@ssiba.sk
TT	Mgr. Ildikó Póczová,	ŠÚ Dunajská Streda	poczova@dunstreda.eu
TT	PaedDr. Silvia Mináriková	Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, 850 05 Bratislava	s.minarikova@gmail.com
TT	Mgr. Beata Šlahorová	Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, 850 05 Bratislava 850 05 Bratislava	beata.slahorova@mpc-edu.sk

TN	Mgr. Eva Mujkošová	Materská škola Prievidza / Mestský úrad Prievidza	msu.mujkosova@prievidza.sk msclementisa@prievidza.sk
TN	Mgr. Jana Králiková	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Trenčín, Štefánikova 20, 912 50 Trenčín, pracovisko Považská Bystrica	kralikova@ssiba.sk
NR	Mgr. Jadranka Földesová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra	foldesova@ssiba.sk vincofv@stonline.sk
NR	Mgr. Daniela Žiačiková	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra	ziacikova@ssiba.sk
NR	Mgr. Janka Kniebuglová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra	kniebuglova@ssiba.sk
NR	Mgr. Anna Dluhošová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Komárno	dluhosova@ssiba.sk
NR	Magdaléna Šurániová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Nové Zámky	suraniova@ssiba.sk
NR	Mgr. Oľga Kurpašová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Levice	kurpasova@ssiba.sk
NR	Mgr. Alžbeta Pazderková	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Levice	pazderkova@ssiba.sk

ZA	PaedDr. Beata Ftorková	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Žilina, Komenského 48, 010 01 Žilina	ftorkova@ssiba.sk ftorek.racio@stonline.sk
ZA	Mgr. Emília Petrovská	Metodicko-pedagogické centrum r. p. Žilina, Predmestská 1613, 010 01 Žilina	emilia.petrovska@gmail.com
ZA	Mgr. Mária Miháľková	ŠÚ Žilina	mihalkova@zilina.sk
ZA	Mgr. Daniela Filková	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Žilina, Komenského 48, 010 01 Žilina Pracovisko Dolný Kubín	filkova@ssiba.sk
ZA	Mgr. Alena Schimiková	ŠÚ Martin	schimikova@martin.sk
BB	Mgr. Eva Gašparová	Krajský školský úrad, Ul. ČSA 26, Banská Bystrica	eva.gasparova@ksu-bb.sk gasparova.eva@centrum.sk
BB	Mgr. Lucia Pašková	Krajský školský úrad, Ul. ČSA 26, Banská Bystrica	lucia.paskova@ksu-bb.sk l.paskova@pobox.sk
BB	Mgr. Alena Lopusná	Materská škola Banská Bystrica	lopbnxj@stonline.sk
BB	PaedDr. Oľga Pavlíková	Metodicko-pedagogické centrum r. p. Banská Bystrica	pavlikova@mpcbb.sk
PO	PaedDr. Monika Miňova	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	minova@unipo.sk

PO	Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	marpo@unipo.sk
PO	PaedDr. Anna Portíková	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	portan@unipo.sk
PO	Mgr. Mária Petrovičová	Materská škola Dravce č. 73, 053 14	msdravce@post.sk
PO	Anna Kyselová	ZŠ s MŠ, Ul. Mládeže 2349/5, 058 01 Poprad	anna.kyselova1@post.sk
PO	Mgr. Zlata Knapíková	ZŠ s MŠ Ľubotín, 065 41	matskola@slnet.sk
PO	Mgr. Eva Mikiášová	Materská škola, Budovateľská, Prešov	msbudovatelaska@gmail.com miklasova@gmail.com
PO	Mgr. Renáta Gumanová	Materská škola Bajkalská ul, Prešov	msbajkalska@centrum.sk
PO	Mgr. Dana Novyvedláková	Materská škola, Sabinovská 22/A, 080 01 Prešov	dananovyvedlakova@pobox.sk dana_novyvedlakova@centrum.sk
PO	PaedDr. Vlasta Gmitrová	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Prešov, Levočská 13, 080 01 Prešov	gmitrova@ssiba.sk gmitrovav@centrum.sk
KE	Marta Teplíková	Materská škola, Kalinovská 9, 040 01 Košice	mskalinovska@netkosice.sk
KE	PaedDr. Marianna Jámborová	Materská škola, B. Nemcovej 4, 040 01 Košice	jamborova.marianna@atk.sk jambor@netkosice.sk
KE	PhDr. Jarmila Sobotová	Materská škola Košice	jarmila.sobotova@gmail.com

KE	Mgr. Viera Lukáčsová	Materská škola, Hviezdoslavova 17 045 01 Moldava nad Bodvou	vierka.l@centrum.sk
KE	PaedDr. Zdenka Hlaváčová, PhD.	Spoločný obecný úrad – Školský úrad Vinné 072 31 Vinné	hlavacova@vinne.sk
KE	Mgr. Eva Matuchová	Spoločný obecný úrad Vinné, Obec Vinné 508 072 31 Vinné	skolurad@strazske.sk

