



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

KOMPONENTY EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA NA DIEŤA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCI

Slávka Krásna

2014

Názov: Komponenty edukačného pôsobenia na dieťa v predprimárnej edukácii

Autor: PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Recenzenti: doc. Viola Tamášová, CSc.; PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.

ISBN: 978-80-8052-773-0

OBSAH

Predslov	5
ÚVOD	6
1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY KOMPONENTOV EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA NA DIEŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	7
2 DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	11
2.1 Sociálna adaptácia dieťaťa v materskej škole	25
3 KOMPETENCIE A KLÍČOVÉ KOMPETENCIE AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA NA DIEŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	32
4 KLÍČOVÉ KOMPETENCIE DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII	44
4.1 Princípy výchovy a vzdelávania v podmienkach SR.....	44
4.2 Ciele výchovy a vzdelávania v podmienkach SR.....	46
4.3 Predprimárna edukácia	48
4.3.1 Materská škola a kľúčové kompetencie detí predškolského veku	49
5 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE	55
5.1 Základy kľúčových kompetencií detí predškolského veku v predprimárnej edukácii.....	58
5.2 Kľúčové kompetencie a vzdelávacie štandardy v predprimárnej edukácii	65
5.3 Stav a úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií detí v predprimárnej edukácii	68
6 PROBLEMATIKA KLÍČOVÝCH KOMPETENCIÍ V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V PODMIENKACH ČESKEJ REPUBLIKY	81
7 KK DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A EDUKAČNÁ PRAX	93
7.1 Kľúčové kompetencie detí a generácia Alfa	97
ZÁVER	104
Použité informačné pramene	105

„Deťom treba venovať najväčšiu starostlivosť, lebo sú najcennejším Božím darom a klenotom, ktorý sa nedá s ničím porovnať.“

Ján Amos Komenský, Informatorium školy mateřské (1632)

Predslov

Sen môjho syna spred niekoľkých rokov – mať vlastný tablet (skrátene tabletový počítač integrovaný v dotykovom displeji, pričom displej slúži súčasne ako jediné alebo takmer jediné vstupné aj výstupné zariadenie počítača – nahrádza klávesnicu alebo myš). „A načo ti to bude?“ pýtam sa potomka, snažiac sa zakryť, že objekt nášho rozhovoru má pre mňa parametre UFO – a možno to nelieta.... „Mama, to nemyslíš vážne?!“... Ako „matka 21. storočia“ som teda synovu túžbu okomentovala už rokmi výchovy overenou vetou: „Porozmýšľam o tom,“ zachraňujúc pritom dobrú povest' rodiča – tušila som, že to je nejaká moderná technická „vychytávka“, ale nevedela som konkrétne, čo to je. V čo najkratšom čase som si teda predmet túžby môjho syna „vygúglila“ – parametre, odporúčania, reakcie väčšinou v angličtine, pretože v tom čase to mala byť horúca novinka, ktorá sa u nás na trhu len objavila. Keďže parametre a ani iné technické údaje by mi nič nepovedali ani v slovenčine, našla som na internete, kde už je tento nablýskaný „zázrak“ k dispozícii na vyskúšanie – moje nervy, malé ako prváčka písanka a stojí viac ako moderný televízor. Nebudem zdĺhavo opisovať, že na displeji bolo všeličo možné, ale mojím otáčaním, stláčaním, chytaním a skúšaním prostredníctvom všetkých mne známych štandardných postupov sa mi podarilo akurát „odstrániť“ ikony z displeja a „privolať“ zobrazenie klávesnice... Medzitým sa vedľa mňa postavilo malé chlapča, „zázrak“ si obzrelo a po chvíli vidím, ako pohybom tabletu „šoféruje“ formulu – však to nič, v „mojom“ kuse nemusí byť nainštalované to isté, čo v jeho. Po chvíli už niečo zbiera do „košíka“. O malú chvíľu už čosi rieši na internete, tak mi nedalo a pýtam sa: „Ako sa voláš?“ (Dúfam len, že nemá zakázané rozprávať sa s cudzími...). „Lakub,“ odpovedá chlapča. „A koľko máš rokov, Jakub?“ Jednou rukou uvoľní zovretie „zázraku“ a ukazuje mi 4 prsty a hovorí: „Päť.“ „A čo je tu napísané?“ komunikujem ďalej. „Neviem...“ Tak toto nie... Aspoň mu pozerám na prsty, čo s tým robí a ja to napodobním – nestíham, hru „zmení“ tak rýchlo, že to nemám šancu odpozorovať. Vidí môj uprený pohľad a kladie otázku: „Ako dlho budeš ešte hľať?... lebo zavolám blata a budeme sa hľať spolu...“ (Ďakujem za dôveru, krpec, že sa viem na tom „hrať“...). „A koľko rokov má tvoj brat?“ „Tooolkoto,“ a ukazuje 3 prsty – no už len to, toto naozaj nepotrebujem... Slušne sa rozlúčim a vo vážnej obave o úroveň mojich informačno-technologických kompetencií sa poberám domov s plánom „vygúgliť“ si návod na použitie malého „zázraku“ s cieľom – rečou klasika: „Len aby sme v hanbe nezostali...“

ÚVOD

Publikácia obsahuje terminologické východiská k problematike vybraných komponentov edukačného pôsobenia na deti v predprimárnej edukácii a definovanie, vymedzenie jednotlivých kľúčových pojmov v súlade s platnými zákonmi a najaktuálnejšími informačnými prameňmi. Zároveň v súlade so stanovenými cieľmi publikácie podrobnejšie opisujeme vybrané kľúčové charakteristiky predškolského veku ako vývinového obdobia života dieťaťa, aby sme sa pokúsili podať ucelenejší obraz o téme ako súčasť vymedzení v súvislosti s kľúčovými kompetenciami detí predškolského veku. Nemenej dôležitou súčasťou publikácie je opis sledovanej tematiky v podmienkach Českej republiky s cieľom obohatiť čitateľa o nové štruktúry a schémy, ktoré sú v podstatných elementoch blízke až zhodné s koncepciou platnou v našej spoločnosti.

Už Komenský neodporúčal, aby sa najmenším žiačikom dávali menej vzdelaní, menej skúsení učitelia, práve naopak, tu videl miesto pre najvzdelanejších a najrozumnejších, lebo na základoch najviac záleží a čím menej kto vie, tým horšie učí¹. Aj preto je publikácia určená ako východiskový učebný text učiteľom materských škôl v edukačnej praxi v rámci ich ďalšieho a celoživotného vzdelávania, žiakom stredných škôl a študentom vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa v materskej škole, takisto študentom elementárnej pedagogiky či učiteľom na I. stupni ZŠ a všetkým ostatným záujemcom o predmetnú tematiku.

¹ ČAPKOVÁ, D. (1992): *Učitel' učitel'ov*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-01201-3, s. 96.

1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY KOMONENTOV EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA NA DIEŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

V rámci rozpracovávania problematiky komponentov edukačného pôsobenia v predprimárnom vzdelávaní považujeme za potrebné vymedziť terminologické východiská tejto tematiky. Ku kľúčovým pojmom a ich ponímaniu, ktoré sú najdôležitejšie z hľadiska spracovania tejto témy, zaraďujeme: dieťa, školská spôsobilosť, absolvent, výchova, vzdelávanie, výchovno-vzdelávacia potreba, kompetencia, kľúčová kompetencia, učiteľ, predprimárna edukácia, edukácia, Štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program. Pri vymedzovaní pojmov sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií a definované pojmy sme z dôvodu prehľadnosti a lepšej orientácie zoradili podľa abecedy.

Absolvent je fyzická osoba, ktorá ukončila príslušný stupeň vzdelania.²

Dieťa ponímame ako fyzickú osobu, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole alebo fyzická osoba pred začatím plnenia povinnej školskej dochádzky, alebo fyzická osoba, ktorá vystupuje vo vzťahu k svojmu zákonnému zástupcovi, alebo fyzická osoba, ktorá sa priamo nezúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v škole.³

Edukáciou ponímame výchovu a vzdelávanie ako celok, čím poukazujeme na skutočnú komplexnosť výchovy a vzdelávania.⁴

Kľúčové kompetencie definujeme ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jediniec na svoje osobné naplnenie a rozvoj, na zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.⁵

Kompetenciu vymedzujeme ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho

² Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

³ tamtiež

⁴ HLÁŠNA, S. (2013): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7.

⁵ *Kľúčové kompetencie*. [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.⁶

Materská škola je inštitúcia na realizáciu predprimárnej edukácie. **Materská škola** je škola, ktoré zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom veku. Dopĺňa rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Súčasťou predškolskej výchovy je aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku.⁷

Predprimárna edukácia je výchova a vzdelávanie poskytované deťom zvyčajne vo veku od 3 do 6 rokov dieťaťa. Jej cieľom je osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, takisto rozvíjanie schopností a zručností potrebných na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole a neskôr na samostatný život v spoločnosti.⁸

Sociálna adaptácia je interakčný proces odohrávajúci sa medzi subjektom adaptácie (jedinec, sociálny útvar) a sociálnym prostredím, ktorým sa subjekt adaptácie vyrovnáva s novými alebo zmenenými faktormi sociálneho prostredia a do tohto prostredia sa začleňuje. Jedinec alebo skupina upravuje svoje správanie tak, aby zapadol do (zmeneného) kultúrneho či sociálneho prostredia.⁹

Školskú spôsobilosť definujeme ako súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy.¹⁰

Školský vzdelávací program je základným pedagogickým dokumentom školy (podľa platného školského zákona). Školský vzdelávací program vydáva riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy, rade školy a písomnom súhlase zriaďovateľa školy podľa zákona § 7odsek 2. Súlad školského vzdelávacieho programu so Štátnym vzdelávacím programom, cieľmi a princípmi vzdelávania kontroluje Štátna školská inšpekcia.¹¹

Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Ciele vzdelávania sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov. Štátny vzdelávací program vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania. Je východiskom pre tvorbu školského

⁶ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁷ Materská škola. [online]. Dostupné na: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=4283>

⁸ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁹ Sociálna adaptácia. [online]. Dostupné na: <http://vzdelavanie.nadaciapontis.sk/slovník/Slovn%C3%ADk-pojmov-1/>

¹⁰ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹¹ Školský vzdelávací program. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a/Zasady-tvorby-SkVP.alej>

vzdelávacieho programu, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Štátny vzdelávací program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.¹²

Učiteľ (edukátor) je profesionálne kvalifikovaný pracovník, ktorý má špecifické funkcie v edukačnom procese a je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu.¹³

Výchova je celoživotná sociálna interakcia zameraná na dosiahnutie vyšších kvalít a individuálny rozvoj všetkých stránok jedinca v súlade s požiadavkami spoločnosti a miestom jedinca v nej.¹⁴

Výchovno-vzdelávacia potreba je požiadavka na zabezpečenie podmienok, organizácia a realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov.¹⁵

Vzdelávanie je cielene organizovaný a realizovaný proces výchovno-vzdelávacieho pôsobenia a učenia sa zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.^{16 17}

Vzdelávacie štandardy – vzdelávací štandard sa skladá sa z dvoch častí: obsahový štandard a výkonový štandard.¹⁸

Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať, resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách. Obsahovú časť tvorí učivo, ktoré je všetkými deťmi/žiakmi osvojiteľné. Učivo je formulované v štyroch kategóriách: faktálne poznatky – základný prvok poznania, ktorý žiaci musia vedieť, aby boli oboznámení s určitou disciplínou poznania alebo aby v nej mohli riešiť vedné problémy; konceptuálne poznatky – vzájomné vzťahy medzi poznatkami. Procedurálne poznatky – ako niečo urobiť, metódy skúmania, metakognitívne poznatky – kognície vo všeobecnosti.

¹² Štátny vzdelávací program. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>

¹³ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.(2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

¹⁴ HLÁSNA, S. (2013): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. 1 vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7.

¹⁵ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁶ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁷ KOVÁČIKOVÁ, D. (2006): *Základy pedagogiky*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2006. ISBN 80-969615-0-0

¹⁸ *Vzdelávací štandard*. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program/Vzdelavacie-standardy.alej>

Výkonová časť je formulácia výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni má dieťa/žiak dané minimálne učivo ovládať a čo má vykonať. Výkonový štandard je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov, to znamená, že je uvádzaný aktívnymi slovesami, ktoré zároveň vyjadrujú úroveň osvojenia. Jednotlivé úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie – to znamená kombináciu vedomostí, zručností a schopností. Jednotlivé úrovne sledujú rozvíjanie poznávacích schopností spoznať alebo znovu si vybaviť informácie z dlhodobej pamäte, porozumieť a konštruovať pojmy, aplikovať, analyzovať, vyhodnocovať a schopnosť tvoriť. Je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup pri ďalšom stupni vzdelania – opisuje produkt výučby, nie proces.¹⁹

Žiak je fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, na strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej škole.²⁰

Pri vymedzovaní pojmov pre potreby tejto publikácie sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií renomovaných odborníkov v Slovenskej i Českej republike. Je však zrejmé, že definícií a vymedzení vyššie uvedených kľúčových pojmov je toľko, koľko autorov sa venuje ich zadefinovaniu a podrobnejšiemu opisu či vymedzeniu. V predchádzajúcom texte sme zadefinovali kľúčové pojmy a urobili sme tak najmä pre vyššiu zrozumiteľnosť nasledujúceho textu pre cieľovú skupinu čitateľov a súčasne aj z hľadiska aktualizovaného ponímania pojmov v súvislosti s budúcim vývojom terminologických východísk sledovanej problematiky.

¹⁹ *Vzdelávací štandard*. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program/Vzdelavacie-standardy.alej>

²⁰ *Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

2 DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Predprimárna edukácia je výchova a vzdelávanie poskytované deťom zvyčajne vo veku od 3 do 6 rokov, jej cieľom je osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíjanie schopností a zručností potrebných na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole a neskôr na samostatný život v spoločnosti.²¹ Keďže cieľovou skupinou predprimárnej edukácie sú deti predškolského veku z hľadiska komplexnosti spracovania predmetnej problematiky, považujeme za vhodné stručne opísať relevantné súčasti vývinového obdobia predškolského veku a detí predškolského veku.

Predškolský vek

Predškolský vek je odborníkmi ohraničený od troch rokov do nástupu dieťaťa do 1 ročníka ZŠ. Podľa Vágnerovej (1997, 2008) koniec predškolského obdobia nie je určený iba fyzickým vekom, ale najmä sociálnym medzníkom – nástupom do školy.²²

Obdobie predškolského veku je približne ohraničené významnými psychickými zmenami v osobnosti dieťaťa i v jeho živote. Spomínanými psychickými zmenami je sebauvedomenie, ku ktorému prichádza okolo tretieho roku života dieťaťa, keď sa začína formovať jeho vlastná osobnosť. Obdobie predškolského veku sa končí okolo šiesteho roku vstupom do základnej školy, ktorý sa stáva najvýznamnejším medzníkom v živote dieťaťa, pretože sa od základov zmení jeho doterajší spôsob života, jeho denný režim. Prichádza do pevného a záväzného systému, ktorému sa musí podriaďovať. Tento krok je vstupom dieťaťa do spoločnosti, ktorá nastoľuje školský poriadok a dbá na jeho dodržiavanie.²³

Charakteristickou črtou predškolského veku je aj stabilizácia vlastnej pozície dieťaťa, diferenciacia jeho vzťahu k svetu, k čomu prispieva predstavivosť, ktorá je vo fáze fantazijného spracovania informácií, intuitívneho logického uvažovania. Pretrvávajúci egocentrizmus ovplyvňuje uvažovanie, ako aj komunikáciu, dieťa lipne na svojom pohľade na svet, ktorý preňho predstavuje istotu.²⁴

²¹ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

²² VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0; VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2

²³ KRÁSNA, S. (1993): *Tvorivost' vo výtvarnej výchove detí predškolského veku*. Diplomová práca. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1993.

²⁴ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

Ako upozorňujú Kuric a Vašina, (1987)²⁵ nesmierne dôležitý je pravidelný režim v spánku a bdení, jedení, hre, zábave a odpočinku. Dieťa rastie, pokračuje proces osifikácie kostí, vzrastá výkonnosť vnútorných orgánov a zdokonaľuje sa stavba a funkcie nervovej sústavy. Pohybový vývin dieťaťa predškolského veku predznačuje aj jeho motorické zručnosti, ktoré mu umožňujú s dostatočnou presnosťou vykonávať všetky základné pohyby. Lokomotorika, jemná i hrubá motorika sa ďalej zdokonaľujú, pohyby dieťaťa sa stávajú koordinovanejšie a spontánne, kontrolované vedomím. Športové aktivity v tomto období pomáhajú rozvíjať pohybové úkony a ich automatizáciu. Takisto dochádza k zdokonaľovaniu manuálnej zručnosti a prejavuje sa lateralita. Autori upozorňujú, že na základe pohybových schopností rozvíjame motorické zručnosti od jednoduchých po zložitejšie. Nemenej významným faktorom je, že pohybová aktivita detí predškolského veku podporuje dôveru, emocionálnu stabilitu, nezávislosť, vnútornú sebakontrolu a predstavu dieťaťa o vlastnom tele. Deti predškolského veku majú pomerne nízku mieru strachu a zábran, čo prispieva k veľmi ľahkému učeníu sa pohybov. Motorický vývin dieťaťa predškolského veku je ovplyvnený psychikou, prostredím, výchovou v rodine, chorobnosťou a napr. aj výživou či správaním (sa) učiteľov.²⁶

Všetky poznávacie procesy sa vyvíjajú intenzívne, čo umožňuje dieťaťu v tomto období získavať stále presnejšie informácie o okolitom svete. Je to obdobie, kde dominuje hra ako hlavná spontánna činnosť, dieťa sa viac zapája do hier s rovesníkmi, t. j. dominujú rolové hry, rozprávky, konštrukčné hry a hry s pravidlami. Predstavuje spôsob vyjadrenia vlastnej interpretácie reality, postoja k svetu i sebe samému. Symbolická hra slúži dieťaťu predškolského veku ako prostriedok na vyrovnanie sa s realitou, ktorá je pre dieťa zaťažujúca. Symbolická hra mu dovoľuje správať sa podľa svojich predstáv a prispôbiť realitu aspoň dočasne svojim potrebám, v hre je dieťa slobodné a spracováva situáciu tak, ako mu to vyhovuje. Tematická hra na niečo slúži na precvičovanie budúcich rolí – na školu, na obchod, na lekára, na rodinu a podobne.²⁷

V období predškolského veku dieťa zisťuje, kto je, vytvára si svoje prvé postoje, názory a vlastnú identitu, ktorá sa rozvíja, a to na základe okolitých faktorov, hodnotí sa podľa názoru rodičov, začína sa uňho prejavovať egocentrizmus, rozvíja sa jeho fantázia a magické myslenie, osvojuje si dodržiavanie určitých noriem, pravidiel, ako je odmena – trest, uznanie – pocit viny, prejavuje sa prosociálne správanie (istý druh empatie, napr. ovládanie agresivity a vlastných potrieb), výrazne sa zlepšuje mobilita dieťaťa – zvláda základné sebaobslužné

²⁵ KURIC, J. – VAŠINA, L. (1987): *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987. 258 s.

²⁶ tamtiež

²⁷ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

zručnosti (jedenie, obliekanie, hygienické návyky), jemná motorika, hľadá si medzi svojimi rovesníkmi kamaráta, tzv. voľba dvojníka.²⁸

Anatomicko-fyziologický vývin dieťaťa predškolského veku

Podľa autorov Kuric – Vašina (1987), Příhoda (1977), Vágnerová (1997, 2008) dieťa v predškolskom veku musíme spoznávať a chápať ako jedinca, ktorý sa práve v období troch rokov začína rozvíjať individuálnym smerom. Začínajú sa formovať jeho vlastnosti osobnosti, diferencuje sa jeho psychika. Tieto uvedené fakty priamo súvisia s telesným a pohybovým vývinom dieťaťa.

Telesný vývin napreduje rastom do výšky, upravujú sa proporcie a súmernosť detskej postavy. Naďalej prebieha osifikácia kostí, silnie svalstvo a oproti predchádzajúcim vývinovým obdobiam sa organizmus predškolačka stáva odolnejším. Rast a posilňovanie svalstva umožňuje veľkú pohyblivosť dieťaťa, ktorou sa v tomto veku vyznačuje.

S takouto pohyblivosťou, s kostrovým a so svalovým vývinom súvisí pohybový vývin, ktorý nie je vrozený, preto ho môžeme značne ovplyvňovať. (Tento poznatok je vo výchovno-vzdelávacej praxi potrebné využiť a vývin cieľavedome regulovať.) Spresnenie koordinácie v tomto veku umožňuje začať s rozvojom základných športových schopností ako predpokladov pre neskoršie športové činnosti.

Zdokonalenie jemnej motoriky dieťaťa súvisí so značnou pohybovou schopnosťou drobného svalstva rúk a prstov a s presnou koordináciou pohybov. Tie dieťa využíva pri najjednoduchších úkonoch sebaobsluhy, pri denných a pracovných úkonoch, pri činnosti s predmetmi dennej potreby (strihanie nožičkami, zaväzovanie mašličiek, zapínanie gombíkov, držanie ceruzky, uchopovanie drobných častí stavebníc, skladačiek, hračiek...). Pri týchto činnostiach detí vo veku 4 – 5 rokov môžeme zistiť prevahu pravej alebo ľavej hemisféry, teda vidíme, že sa začína vyhraňovať lateralita.

Dieťa rastie, priberá na váhe, vyvíjajú sa jeho vnútorné orgány a životne dôležité sústavy v jeho tele. Vývoj dýchacej, cievnej, opornej sústavy, funkcie žliaz s vnútorným vylučovaním – štítnej žľazy a hypofýzy vplývajú na celkový telesný a duševný vývoj dieťaťa. Všetky tieto vývojové zmeny vedú k takej intelektuálnej i fyzickej úrovni, vyspelosti, aby bolo možné jeho zaškolenie.²⁹

Motorika dieťaťa predškolského veku

Ako sme už uviedli, s rozvojom nervového a pohyblivého systému súvisí aj pokrok v zdokonalení motoriky a lokomotoriky, ten je v porovnaní s batolaťom viditeľný už u trojročných detí. Približne okolo štvrtého roku dieťaťa dochádza k motorickej individualizácii

²⁸ *tamtiež*

²⁹ PŘÍHODA, V. (1977): *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha, SPN, 1977 a KURIC, J. – VAŠINA, L. (1987): *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987. 258 s.

a k uplatňovaniu drobného svalstva končatín, ktoré sa osamostatňuje od pohybov celého tela. Preto je možný krúživý pohyb ruky, ktorého centrom je ramenný kĺb, a stopy zanechané takýmto pohybom na papieri majú sklon v smere pohybu ruky a sú zaoblené. Neskôr sa do práce zapája lakťový a zápästný kĺb, čím je umožnená ďalšia zmena smeru pohybu ruky.

S vývojom motoriky, kostry, svalstva a pohybového aparátu úzko súvisí zdokonaľovanie chôdze, jej automatizácia a individualizácia. Pri tomto procese sa ustávajú základné návyky chôdze. Z vyššie spomenutého možno usúdiť, že rýchly rozvoj motoriky počas obdobia druhého detstva je veľmi významný pre ontogézu psychického života, pretože sa prejavuje v celom správaní dieťaťa. Koordinovaná motorika prispieva k samostatnosti dieťaťa, ktorá je veľmi dôležitá v nasledujúcom životnom období.³⁰

Vnímanie dieťaťa predškolského veku

Vnímanie je pre dieťa predškolského veku zo všetkých poznávacích procesov najdôležitejšie. Činnosť receptorov zapojených do vnímania sa na základe zdokonaľovania funkcií nervovej sústavy zjemňuje a spresňuje. Väčšinou má už vyvinutú citlivosť na vnímanie a zdokonaľovanie orientácie v okolitom svete dospelých. Má rozvinuté zmyslové orgány na vnímanie tvarov predmetov. Vnímanie v predškolskom veku je vyvinuté na takej úrovni, že mu už umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov. Pomocou hmatu dieťa už rozlišuje aj zložité tvary, zrakom rozoznáva aj doplnkové farby. Situácie, ktoré sú prístupné detskému chápaniu a ktoré zodpovedajú jeho doterajším skúsenostiam, dokáže vnímať analyticko-syntetickým spôsobom. Menej známe predmety a javy naopak vníma mechanicky a schematicky. Vnímanie závisí od jeho záujmov. Vníma nečlenené celky, nevšima si detaily, spája rôzne prvky, ktoré spolu nesúvisia. V oblasti zrakového vnímania je pre tento vek typická nepresnosť a slabá ostrosť vnemu. Dieťa nevníma tretí rozmer, čo znamená, že obrázky nakreslené v perspektíve vníma ako plošné, dvojrozmerné.

Vývin vnímania detí predškolského veku sa člení na tri štádiá:

- štádium predmetov – napr. jednoduché opísanie predmetov na obrázku;
- štádium činností – opis čiastkových vzťahov v izolovanej zložke, napr. opis hier s rovesníkmi v materskej škole;
- štádium vzťahov – pochopenie celého výjavu – pointa a logický zmysel, napr. vysvetlenie účelu hry a cieľu danej hry. Dieťa vníma realitu, no dominujúca je tu stále

³⁰ KURIC a kol. (1968): *Vývinová psychológia*. Bratislava, SPN, 1968 a VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 VÁGNEROVÁ, M.(2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

fantázia, ktorá sa prejavuje aj v hre a v iluzijných hrách. Takisto sa predlžuje čas venovaný jednej hre (v 6. roku je to už viac ako 1 hodina).³¹

Podľa Bednárovej – Šmardovej (2008) v rámci zmyslového vnímania hmatové vnímanie alebo taktilná percepcia zohrávajú dôležitú úlohu v poznávaní sveta aj v komunikácii a rozvoji emócií. Hmat úzko súvisí s rozvojom jemnej motoriky a pohybovou koordináciou. Ak má dieťa „v zásobe“ dostatočné rozsiahle množstvo hmatových vnemov, je preň jednoduchšie získať presnú predstavu o veci, na ktorú siahnuť nemôže. Deti predškolského veku by mali z hľadiska hmatového vnímania spoznať výrazne odlišné hračky, spoznať hmatom zvieratká (10 cm), rozlíšiť rôzne povrchy a materiály, spoznať hmatom geometrické tvary a pod.³²

Autorky ďalej píšú, že zrakové vnímanie, čiže zrková percepcia, znamená pre dieťa získať čo najviac informácií, slúži najmä ako prostriedok komunikácie s ľuďmi a na poznávanie okolitého sveta, má význam aj vo vývoji reči, napr. upevňovaním sluchových vnemov. Mnohým deťom v predškolskom veku robí problém vybaviť si zrkový vnem, niekedy im chýba schopnosť predstaviť si celok a zostaviť ho z jednotlivých častí. Schopnosť zrkového rozlišovania je dôležitá pri budúcom čítaní a písaní. Zrková percepcia zohráva dôležitú úlohu aj vo vnímaní času, pohybu, priestoru (poloha, tvar, veľkosť predmetu), pričom deti v predškolskom veku by už mali vedieť priradiť, pomenovať farbu, priradiť odtiene farieb, pomenovať odtiene farieb, vyhľadať známy predmet na obrázku, objekt na obrázku podľa predlohy, vyhľadať známy objekt na pozadí, odlišiť dva prekryvajúce sa obrázky, odlišiť výrazne iný obrázok v rade, odlišiť obrázok v inej veľkosti, odlišiť iný obrázok v rade, odlišiť obrázok v rade líšiaci sa horizontálne/vertikálne polohou a detailom, vyhľadať dva zhodné obrázky v rade, odlišiť zhodné a nezhodné dvojice líšiace sa vertikálne polohou a pod.³³

Sluchové vnímanie sa podľa Bednárovej – Šmardovej (2008) postupne zdokonaľuje, takže dieťa rozlíši zvuky presnejšie, úroveň sluchového vnímania má vplyv na vývoj reči, ktorý je úzko prepojený s rozvojom abstraktného myslenia. Sluchové vnímanie však súvisí aj s vnímaním priestoru a pohybu. Deťom predškolského veku sa postupne rozvíja zámerné načúvanie, sluchová analýza, sluchové rozlišovanie a vnímanie rytmu. Deti v tejto oblasti už zvládajú lokalizovať zvuk, spoznať predmety podľa zvuku, spoznať piesne podľa melódie, aktívne počúvať krátke príbehy a rozprávky, dokážu vytlieskať slovo na slabiky, z trojíc slov nájdú rýmujúcu sa dvojicu, dokážu určiť počet slabík, počiatočnú i poslednú hlásku slova a podobne. Deti v tomto veku dokážu z hlások

³¹ VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 a VÁGNEROVÁ, M.(2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0 a *Vývoj kognitivních funkcí dítěte v předškolním věku*. [online] Dostupné na: <http://www.msclary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

³² BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2008): *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vydanie. Brno : Computer Press, 2008. 212 s. ISBN: 978-80-251-1829-0

³³ tamtiež

zložiť slovo, jednoslabičné slovo vedia analyzovať na hlásky, vedia väčšinou určiť, či sú dve krátke či dlhšie rytmické štruktúry zhodné a pod. a takisto dokážu napodobniť rytmus.³⁴

Poznávacie procesy dieťaťa predškolského veku

Poznávacie procesy dieťaťa predškolského veku možno charakterizovať pomocou nasledujúcich atribútov:

- **fenomenizmus** – dieťa reaguje na bezprostredné podnety, svet je preň taký, ako sa javí, nechápe jeho zložitost'. Pre dieťa je viac dôležité, ako sa mu javí situácia, podstatu sveta stotožňuje s viditeľnými znakmi, napr. odmieta akceptovať, že veľryba nie je ryba;
- **prezentizmus** – ide o väzbu myslenia na prítomnosť, na aktuálnu podobu sveta;
- **egocentrizmus** – myslenie je zamerané na seba, dieťa uprednostňuje svoj subjektívny dojem a tým vzniká skreslenie vo vnímaní, napr. dieťa si zakrýva oči s presvedčením, že keď ono ostatných nevidí, tak ani oni nevidia jeho. Nemá predstavu o pluralite názorov a chýba mu impulz k hľadaniu objektívnej pravdy, má tendenciu skresľovať úsudok na základe vlastného postoja a preferencie;
- **absolutizmus** – myslenie dieťaťa predškolského veku je statické, ťažko sa mení. Je to prejav potrieb dieťaťa mať istotu, verí vo svoju pravdu a nerado pripúšťa viacznačnosť;
- **centralizácia** – je subjektívne podmienená redukciou informácií. Dieťa lipne na jednom obvykle percepčne nápadnom znaku, ktorý považuje za podstatný, a prehliada iné menej výrazné, aj keď objektívne významnejšie. Dieťa predškolského veku nedokáže uvažovať komplexne.³⁵

Pozornosť dieťaťa predškolského veku je nestála, ovplyvnená podnetmi, ktoré pochádzajú z okolia. V 3 – 4 rokoch je necielená, neriadená vôľou, v 5. roku sa začína sústreďovať, no úmyselná pozornosť sa zdokonaľuje až v 6. roku. Rozvíjanie úmyselnej pozornosti je veľmi dôležité pre vstup dieťaťa do školy.

Rozvoj **pamäťových** schopností dieťaťa predškolského veku závisí od dozrievania mozgových štruktúr a od aktuálnej úrovne kognitívnych schopností a skúseností. Emotívnosť je pre

³⁴ BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2008): *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vydanie. Brno : Computer Press, 2008. 212 s. ISBN: 978-80-251-1829-0

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 a VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0 a *Vývoj kognitivních funkcí dítěte v předškolním věku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

pamäť dieťaťa v tomto veku typickým znakom. Zo začiatku je neúmyselná, chýba selekcia a spracovanie nových informácií, dieťa si pamätá iba to, čo naň silne zapôsobilo alebo s čím sa dlho stretáva (napr. mená blízkych, často používané slová). Pamäť je mechanická. Až v období 4 – 6 rokov sa objavujú prvé náznaky úmyselného zapamätania, dieťa je schopné pamätať si podnety, ktoré sa ho citovo nedotýkajú. Vtedy sa začína budovať slovo-logická pamäť.³⁶

Myslenie a reč dieťaťa predškolského veku

Myslenie dieťaťa predškolského veku je konkrétne, egocentrické, no dieťa ešte nie je schopné premýšľať v abstraktných pojmoch, a tak sa vyznačuje magickosťou. Premýšľa o tom, čo vidí, čo robí, koho stretáva. V detskom myslení v predškolskom veku rozlišujeme dve obdobia:

- **obdobie otázok typu „Čo je to?“**
- **obdobie otázok „Prečo?“, „Načo?“ „Ako?“**³⁷

Prostredníctvom týchto otázok sa rozvíja myslenie, a preto na ne treba trpezlivo odpovedať. Zlepšuje sa aj výslovnosť, no až 50 – 60 % detí má problém s výslovnosťou niektorých samohlások (r, s, t, d, l...). Myslenie dieťaťa je skôr prelogické, nerešpektuje plne všetky podstatné znaky reality, je do značnej miery subjektívne skreslené.³⁸

Slovná zásoba a reč dieťaťa predškolského veku súvisí s kvalitou sluchového vnímania, ktoré sa postupne zdokonaľuje, mení sa jeho rozsah a intenzita, analýza zvukových podnetov je už jemnejšia. Zlepšovaním kvality hudobného sluchu má dieťa možnosť rozlišovať jeho farbu, silu a výšku tónu. Zvyšuje sa schopnosť presne vnímať zvuky ľudskej reči, čo má zásadný význam v rozvoji reči po stránke výslovnosti a intonácie. Reč sa rýchlo rozvíja, v 3. rokoch pozná dieťa asi 300 slov a na konci predškolského veku je to asi 3500 slov. V dôsledku nízkej komunikácie dospelých s deťmi môžu deti ovplyvnené týmto faktorom zaostávať v rozvoji

³⁶ VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 a VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0 a *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

³⁷ *tamtiež*

³⁸ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

slovnej zásoby a v komunikácií. Dieťa si v 6. roku života začína pomocou vôle zámerne pamätať.³⁹

Spracovávanie informácií a ich interpretácia dieťaťom predškolského veku

Spracovávanie informácií a ich interpretáciu dieťaťom predškolského veku je možné opísať prostredníctvom nasledujúcich charakteristík:

- **Magickosť** – dieťa má tendenciu pri interpretácii diania v reálnom svete pomáhať si fantáziou, ktorá poznanie dieťaťa skresľuje. Dieťa predškolského veku nevníma rozdiel medzi skutočnosťou a fantazijnou produkciou.
- **Animizmus** – priradovanie vlastností živých, resp. ľudských bytostí neživým predmetom. Dieťa je presvedčené, že fyzikálne pohyby a premeny sledujú určité ciele a sú nejakým spôsobom motivované – slniečko kráča po oblohe, rieka beží po kameňoch. Dieťa vie rozlíšiť živé a neživé, ale ešte je schopné tieto rozdiely prehliadať a očakáva od neživých vecí prejavy živých bytostí.
- **Artefacializmus** – spôsob vykladania okolitého sveta, jeho typických znakov, dieťa má predstavu, že to urobil nejaký človek – hviezdy a mesiac dal na oblohu, napustil rieku.
- **Absolutizmus** – pre dieťa predškolského veku je relativita názorov dospelých nepochopiteľná – dieťa vníma aktuálnu podobu sveta s dominantným významom, jeho zásadnejšie premeny chápe ako stratu pôvodnej totožnosti. Dieťa síce pochopí pojem trvalosti existencie, ale stále nechápe trvalosť podstaty a jej nezávislosti na zmene vonkajšej podoby – preto napr. 4-ročný chlapec plakal po tom, keď starý otec ostrihal ovečku, že to nie je jeho ovečka.⁴⁰

Chápanie priestoru, času a počtu dieťaťom predškolského veku

Priestor – egocentrická predstava je charakteristická pre orientáciu v priestore. Deti predškolského veku majú tendenciu preceňovať veľkosť najbližších objektov, podceňovať vzdialenosti. Nevedia dobre odhadnúť priestorové vzťahy. Vedia bez problémov rozlíšiť

³⁹ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku.* [online] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁴⁰ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku.* [online] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

polohu hore a dole, ale k diferenciacii polohy vpravo, vľavo dieťa ešte nedozrelo. Zohráva tu úlohu aj dozrievanie laterality, mechanizmy biologického zrenia.⁴¹

Čas – pojem času sa rozvíja veľmi pomaly, dieťa predškolského veku rozlišuje skôr, neskôr, kratšie a dlhšie obdobie a na konci tohto obdobia začína rozumieť ich vzťahom. V závislosti od egocentrizmu a názorového konkretizmu poznávacích procesov meria dieťa čas prostredníctvom udalostí a opakujúcich sa javov. Prezentivizmus v náhľade na svet sa prejavuje koncentráciou na prítomnosť, dieťa je viazané na aktuálne vnímané dianie. Pre členenie času využívajú deti dni v týždni, dlhšie jednotky – mesiace, ročné obdobia dokážu vymenovať, čiastočne poznajú ich obsah, ale vo vlastných úvahách ich nepoužívajú. Časové pojmy zahrňujúce minulosť a najmä budúcnosť nemajú v tomto období presnejší obsah. Akékoľvek dianie vzdialenej budúcnosti je pre dieťa nereálne a nezaujímavé. Vzťah dieťaťa k času nie je preň dôležitý a veľakrát je dokonca obťažujúci. Dieťa sa neponáhľa, významná je preň súčasnosť, nie budúcnosť – čas obeda, hry, spánku. V rámci kognitívneho vývinu sa pomaly rozširuje porozumenie času smerom do hlbšej minulosti a do vzdialenejšej budúcnosti.⁴²

Počet – dieťa predškolského veku sa naučí chápať počet ako jedno z možných klasifikačných kritérií. Pochopenie významu kvantifikujúceho hodnotenia je vo veľkej miere stimulované sociokultúrne. V predškolskom veku má počítanie všetky znaky názorného, intuitívneho myslenia viazaného na jeden aspekt. Chápanie počtu – podstaty číselnej hodnoty: Už na začiatku predškolského veku deti poznajú názvy čísel, ale nechápu podstatu číselného pojmu. Chápu základné kategórie málo, veľa, vedia, že keď niečo pridáme, celkový počet sa zvyšuje a keď uberieme, klesá. Do 5 rokov deti majú problémy s pochopením vzťahov medzi číslami – relatívneho významu čísel.⁴³

Deti v predškolskom veku posudzujú množstvo vizuálne, t. j. percepčným odhadom. Takto dokážu diferencovať len malé množiny obsahujúce 4 – 5 prvkov. Ak by ich bolo viac, dieťa vie, že je to väčšie množstvo, ale presnejšie ho už väčšinou nedokáže diferencovať, dokáže to len vtedy, keď začne prvky množiny počítateľ.

Orientácia v počte je ovplyvnená fenomenizmom – t. j. aktuálnou javovou zložkou; 3- až 4-ročné dieťa je väčšinou popletené, ak je množina inak usporiadaná. Dieťa chápe číslo ako vlastnosť objektu, resp. množiny objektov, ktorá je ich trvalou vlastnosťou. K prekonaniu

⁴¹ tamtiež

⁴² *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁴³ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

štádia fenomenizmu musí dieťa dosiahnuť štádium logických operácií a k tomuto zvyčajne dochádza vo veku 6 – 7 rokov.

Porozumenie číselnému radu – dieťa spravidla vie naspamäť základný číselný rad, ale nechápe význam čísel ani logiku ich radenia, prejavuje sa to preskakovaním, vynechávaním. Dieťa začína chápať, že počítať znamená priraďovať prvky číselného radu k objektom. Musí však správne koordinovať poukazovanie predmetov a odriekavanie čísel, dokáže spočítať viac predmetov, ale koná viac-menej mechanicky. 5-ročné dieťa zatiaľ nechápe, že nezáleží na poradí, v akom množiny počítame, znalosť čísloviek, resp. názvu čísel nie je spojená s pochopením číselného pojmu.⁴⁴

Kresba a hra dieťaťa predškolského veku

Dieťa predškolského veku svoj názor na svet vyjadruje v kresbe, rozprávaní alebo v hre. Kresba ako neverbálna symbolická „výpoveď“ dieťaťa sa prejavuje tendenciou zobrazenia reality tak, ako ju chápe dieťa.⁴⁵

Fázy kresby:

- presymbolická – senzomotorická fáza; pre batola je grafomotorickou činnosťou čmáranina;
- fáza prechodu na symbolickú úroveň – obdobie symbolického spracovávanía, dieťa postupne zisťuje, že čmáranina môže byť prostriedkom na zobrazenie reality, grafomotorický produkt býva dodatočne pomenovaný, obvykle na základe nejakého znaku;
- fáza symbolického vyjadrenia – dieťa dokáže uskutočniť úmysel kresbou niečo konkrétne zobraziť. Podobnosť kresby a zobrazenej skutočnosti je závislá od rozvoja celého komplexu schopností a vedomostí (senzomotorickej koordinácie, motoriky, poznávacích procesov), ako aj ďalších faktorov.⁴⁶

Hra pre deti predškolského veku predstavuje spôsob vyjadrenia vlastnej interpretácie reality a postoja k svetu i sebe samému. Symbolická hra slúži dieťaťu predškolského veku ako prostriedok na vyrovnanie sa s realitou, ktorá je pre dieťa zaťažujúca. Symbolická hra mu dovoľuje správať sa podľa svojich predstáv a prispôbiť realitu aspoň dočasne svojim

⁴⁴ tamtiež

⁴⁵ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku.* [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁴⁶ tamtiež

potrebám, v hre je dieťa slobodné a spracováva situáciu tak, ako to jemu vyhovuje. Tematická hra na niečo slúži na precvičovanie budúcich rolí – na školu, na obchod, na lekára...

Typickým spôsobom uvažovania a prežívania detí predškolského veku sú **rozprávky**. Rozprávkový dej je zjednodušený a riadi sa jednoznačnými pravidlami, dobro zvíťazí, zlo bude potrestané. Rozprávkový svet má požadovanú štruktúru a pravidlá. Tento svet sa javí dieťaťu bezpečný, ľahko sa v ňom orientuje a môže sa na ňáň spoľahnúť. Rozprávky pomáhajú dieťaťu pochopiť fungovanie skutočného sveta, abstrakciu všeobecných situácií a vzťahov.⁴⁷

Úlohy jednotlivých postáv sú jasne vymedzené a diferencované. Dieťa jasne vidí, ako sa správajú zlí a ako dobrí. Rozprávky prispievajú k vymedzeniu detskej identity, uspokojujú potrebu stotožnenia s hlavným hrdinom. Rozprávky uspokojujú potrebu nádeje, lebo všetko zlé sa nakoniec obráti na dobré.⁴⁸

Emócie detí predškolského veku

Emocionálny vývin pokračuje od porozumenia, t. j. pochopenia kvality a významu jednotlivých emócií a ich prejavov, k postupnému chápaniu kauzálnych vzťahov. Deti chápu aktuálny význam emócií, vedia, že vyjadrujú pozitívne alebo negatívne hodnotenie; 5- až 6-ročné dieťa dokáže odhadnúť svoje emočné skúsenosti citového prežívania a uplatní ich pri odhade budúcich citových zážitkov. Orientácia v základných emóciách je pre deti tohto veku ľahká, porozumenie komplexnejších emócií je ťažšie. 4- až 5-ročné deti si väčšinou neuvedomujú, že ľudia môžu prežívať iné emócie. Až po 5. roku si dieťa uvedomí, že emočné prežívanie môže byť aj zložitejšie. Porozumenie emočnej ambivalencie je náročné, až 6-ročné dieťa pochopí, že ľudia sa za určitých okolností môžu cítiť dobre aj zle a môžu rôzne reagovať.⁴⁹

Vzdor a zlosť – nie sú také časté, deti lepšie chápu príčiny vzniku nepríjemných situácií. Zlostné reakcie sa objavujú najviac v kontakte s rovesníkmi, pri kumulácii príkazov a zákazov.

Prejavy strachu sú v predškolskom veku viazané na rozvoj detskej predstavivosti, na schopnosť vytvárať imaginárne bytosti. Deti majú tendenciu vzájomne sa strašiť, navodzovať si tak pocity, veľakrát spojené s príjemnými zážitkami.

⁴⁷ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na:

<http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁴⁸ tamtiež

⁴⁹ tamtiež

Veselosť – pozitívny emočný stav, rozvíjajúci zmysel pre humor, zodpovedá uvažovaniu detí predškolského veku. Dieťa v predškolskom veku chápe dimenzie najbližšej budúcnosti, dokáže prežívať uspokojovanie v rámci svojho očakávania, dokáže sa na niečo tešiť.

Dieťa predškolského veku začína chápať príčiny emočných reakcií, uvedomuje si, že určité situácie obvykle vyvolávajú rovnaké pocity. Od 3 rokov dieťa bez problémov identifikuje dianie, ktoré má pozitívne účinky, napr. navodzuje pocit šťastia. Príčiny negatívnych emócií sú ťažšie identifikovateľné, situácie vyvolávajúce zlosť, strach dokážu diferencovať až 4-ročné deti. Medzi 5 a 6 rokom dochádza k posunu v chápaní príčin emočných reakcií. Často sa tu uplatňuje mechanizmus projekcie. Deti rozlišujú udalosti podľa toho, ako by sa v nich cítili ony, sú presvedčené, že všetci ľudia budú reagovať rovnako.⁵⁰

V predškolskom veku sa rozvíja aj emočná/emocionálna inteligencia. Deti lepšie chápu svoje pocity, dokážu prejavíť empatiu k emočným zážitkom iných, čiastočne dokážu ovládať svoje citové prejavy. Od detí predškolského veku ľudia vyžadujú, aby ovládali svoje emócie, predovšetkým prejavy negatívnych emócií – zlosť, vzdor, mrzutosť, podráždenosť.⁵¹ (Do pozornosti dávame Migátová (2009): Program rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku).⁵²

V predškolskom veku sa rozvíjajú vzťahové emócie. V sociálnom kontexte sa objavujú city ako láska, sympatia, nesympatia. Prevažujúce emočné ladenie dieťaťa, jeho tendencie reagovať určitým spôsobom nezávisí len od temperamentu, ale aj od skúseností, miery istoty a bezpečia. Nie je prekvapujúce, že u detí, ktoré majú bezpečné zázemie, prevažujú pozitívne emócie a naopak. Nenávisť, odmietanie určitého človeka sa obvykle pretaví na silnú reakciu, ktorá nemá dlhé trvanie. Pozitívne vzťahové emócie trvajú dlhšie a prejavujú sa radosťou zo spoločného prežívania.⁵³

V predškolskom veku sa naďalej rozvíjajú orientácie v emóciách iných ľudí a schopnosť empatie, ktorá je považovaná za súčasť emocionálnej inteligencie. Skúsenosti s vlastným emočným prežívaním sa u detí predškolského veku integrujú okolo 5. až 6. roku. Deti už dokážu rozoznať skutočné emočné prežívanie, chápu, že vonkajší prejav nemusí mať vždy jednoznačný význam. Vcítienie sa do emočného ladenia iných, predovšetkým blízkeho človeka, môže viesť k indukcii rovnakého zážitku či hodnotenia.⁵⁴

⁵⁰ Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku. [online] Dostupné na:

<http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁵¹ tamtiež

⁵² MIGÁTOVÁ, R. (2009): *Program rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku*. Žilina, 2009. [online]. Dostupné na: www.zilina.sk/userfiles/.../EQ%20-%20%20%20metodicky%20material.rtf

⁵³ Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku. [online] Dostupné na:

<http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁵⁴ Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku. [online] Dostupné na:

<http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

Deti, ktoré dokázali presnejšie diferencovať pocity iných, sú u svojich rovesníkov obľúbenejšie, sú to častejšie deti, ktoré mali možnosť získať potrebnú skúsenosť. Sebahodnotiace emócie dieťa predškolského veku sa prejavujú tak, že dieťa dokáže prežívať napr. hrdosť na svoje správanie vzhľadom na egocentrizmus, ale objavuje sa aj pocit viny, ktorý je viazaný na dosiahnutie určitého stupňa morálneho uvažovania. Dieťa cíti vinu, ak si uvedomí, že urobilo niečo, čo je hodné odsúdenia.⁵⁵

Intelektuálny vývin dieťaťa predškolského veku

Podľa autorov Kuric a kol. (1968), Vágnerová (1997, 2008) intelektuálny vývoj dieťaťa medzi tretím a šiestym rokom života je podmienený a ovplyvnený vnímaním, prostredníctvom ktorého sa učí, spoznáva, nadobúda poznatky a skúsenosti. Na základe zrakového vnímania ako trojročné vníma a pozná 4 základné farby, identifikuje, ale nepomenováva tvary. Medzi piatym a šiestym rokom pozná, pomenováva a rozoznáva sýtosť farieb aj pri doplnkových farbách.

Jemnejšia a presnejšia analýza zvukových podnetov sa prejavuje už v troch rokoch, keď dieťa rozlíši spev a reč, a v šiestom roku sa už naznačujú základy hudobného nadania alebo nadania na prednes. Čuchové a chuťové podnety trojročné dieťa vníma len základné a hodnotí ich všeobecne slovami „dobré“ a „zlé“. V šiestich rokoch už rozlišuje chuť, vôňu, zápach.

V predškolskom veku sa zvyšuje aj citlivosť na taktilné (dotykové) podnety, päťročné dieťa určuje povrchové vlastnosti a vlastnosti predmetov. Zvyšuje sa u dieťaťa aj schopnosť vnímať zmenu pohybu, polohy, čiže jeho kinestetické vnímanie. Stále je nepresné vnímanie priestoru a času.

Vlastnosť pamäte predškolákov – plasticnosť, umožňuje rýchle zapamätanie, ale i rýchle zabúdanie. Je však už schopné zapamätať si aj na celý život, aj sled udalostí. Preto je ešte potrebné rozvíjať úmyselnú, logickú a dlhodobú pamäť, aj keď prirodzene prevažuje pamäť neúmyselná, mechanická, krátkodobá.

Myslenie dieťaťa predškolského veku je natoľko vyvinuté, že dokáže analyzovať, syntetizovať, porovnávať i zovšeobecňovať. Chce veci nielen identifikovať, charakterizované v predchádzajúcom období otázkou „Čo je to?“, ale aj postihovať medzi nimi súvislosti a vzťahy. Usiluje sa vypátrať význam, účel, príčinu a pôvod otázkami „Prečo?“, „Načo?“, „Odkiaľ?“, „Ako?“. Tým sa rozširuje rozsah poznatkov, tie sa prehlbujú, rozvíja sa reč, slovná

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 a VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0 a *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.msary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

zásoba dieťaťa, osvojí si skladbu reči, jej gramatické pravidlá i artikuláciu. Tým je schopné komunikovať a viesť dialóg.

Fantázia je v tomto období veľmi rozvinutá, uplatňovaná dieťaťom pri poznávaní a pri hrách. Bujná fantázia podmieňuje konfabuláciu alebo detské lži. K uplatneniu tejto výraznej fantázie a predstavivosti vedieme deti v činnostiach, ktoré to umožňujú – v hrách, tvorivých a estetických činnostiach.⁵⁶

Socializácia dieťaťa predškolského veku

Rodina zostáva najvýznamnejším činiteľom, avšak do výchovy už môžu zasahovať aj iní dospelí, napr. starí rodičia. Dieťa sa dostáva do rôznych rolí, ktoré sa stávajú súčasťou jeho identity alebo ju formujú. Významný je pokrok v osvojovaní si rolí, najmä mužskej a ženskej, je možné pozorovať to už v skupine štvorročných detí – uvedomujú si svoje pohlavie ako trvalý znak, a preto často napr. odmietajú iné oblečenie pre strach z možnosti ohrozenia ich identity. Aj napriek dôležitosti rodiny si čoraz častejšie hľadajú rovesníkov, s ktorými sa môžu porovnávať a s ktorými môžu spolupracovať.⁵⁷

Rodina je základnou a primárnou sociálnou skupinou aj pre deti predškolského veku. Vzťahy medzi jej členmi sú pre dieťa veľmi dôležité. Dieťa prisudzuje rodičom všemohúcnosť, verí, že by si poradili s každou situáciou. Táto predstava je postupne korigovaná. Rodičia sú vzorom, s ktorým sa chce dieťa identifikovať. Dieťa predškolského veku svoju potrebu byť ako rodičia uspokojuje predovšetkým v hre. Predškolský vek môžeme charakterizovať ako obdobie anticipácie rolí.

V predškolskom veku tiež dochádza k posunu v chápaní pozície jednotlivých členov rodiny. Dieťa diferencuje rozdielnosť pozície dospelých, výlučnosť vzťahu medzi rodičmi a to, že súrodenci tvoria ďalšiu podskupinu. Pozornosť si zaslúži detská interpretácia špecifickosti vzťahu medzi dieťaťom a matkou.⁵⁸

Na začiatku predškolského veku nie sú ešte spoločenské vzťahy dieťaťa dostatočne rozvinuté, ale už sa začína prejavovať jeho túžba po spoločenskom styku. Väčšinou však nadväzuje kontakt s dospelými, preto je problematické organizovať kolektívnu hru detí. Dieťa sa hrá častejšie individuálne, lebo pri spoločenských hrách vznikajú medzi deťmi časté spory,

⁵⁶ KURIC a kol. (1968): *Vývinová psychológia*. Bratislava, SPN, 1968 a VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 a VÁGNEROVÁ, M.(2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

⁵⁷ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.mscaary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁵⁸ *Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku*. [online] Dostupné na: <http://www.mscaary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

ktoré musí riešiť dospelý. Vo štvrtom až piatom roku nastáva u dieťaťa zlom vo vzťahu k prostrediu svojich rovesníkov – začína sa dožadovať primeraného spoločníka pri rôznych činnostiach, lepšie mu vyhovuje spoločnosť detí pri hre. Vzájomné vzťahy medzi deťmi sa prehlbujú natoľko, že medzi nimi vznikajú aj prvé priateľstvá.⁵⁹

Z hľadiska vzťahov v rodine a vzťahov k najbližším dieťaťa predškolského veku môžeme konštatovať, že najviac je dieťa pripútané k obidvom rodičom, častejšie však k matke, ktorá s ním trávievala väčšinu času. S príchodom sebauvedomenia a obdobím prvého vzdoru sa dieťa zlostí a odmietavo sa správa aj k pokynom matky, snaží sa konať samostatne, pričom pri najmenšom nepochopení okolia alebo vtedy, ak sa niečo stane, uteká k matke. Takáto náladovosť ho sprevádza až po obdobie, keď chce byť zas chválené a zavďačiť sa svojim rodičom dobrým správaním.

Jeho vzťah k spoločenskému a rodinnému prostrediu sa kryštalizuje pomocou mravných a elementárnych návykov, ktorých uplatňovanie vyžaduje spoločnosť a život v nej. Dokáže použiť vreckovku, osvojilo si správne návyky pri jedle, pri styku s rodičmi, svojimi rovesníkmi i ostatnými ľuďmi – pozdraviť, poprosiť, poďakovať, ospravedlniť sa, vie samostatne dodržiavať základné hygienické návyky. Dieťa podľa reakcie okolia dospelých zistí, kedy je jeho správanie neprimerané a dokáže svoje konanie kontrolovať. Vie, čo je správne a čo nie, čo môže a nemôže urobiť. V období od troch do šiestich rokov je preto dôležité formovanie kladných charakterových vlastností dieťaťa, jeho svedomia a zmyslu pre etické a mravné hodnoty a pravidlá. Podľa Příhodu (1977) trojročné dieťa bolo osobou, šesťročné je už charakterom.⁶⁰

Z hľadiska komplexného rozpracovania problematiky považujeme v súvislosti so socializáciou dieťaťa predškolského veku potrebu upriamiť pozornosť aj na proces sociálnej adaptácie dieťaťa v materskej škole, ktorému sa stručne venujeme v nasledujúcej podkapitole.

2.1 Sociálna adaptácia dieťaťa v materskej škole

Z hľadiska rozpracovania našej témy sme už v 1. kapitole vymedzili kľúčové pojmy adaptácia a sociálna adaptácia. Už len pripomenieme, že adaptáciu je možné charakterizovať podľa rôznych kontextov, napr. z hľadiska stavebníctva, biológie, anatómie, etnografie, umenia, v práve, v kybernetike, ale aj v psychológii a edukácii. Z hľadiska rozpracovania našej témy sa sústredíme na vymedzenie pojmu sociálna adaptácia, ktorá je charakterizovaná ako prispôsobovanie sa pod vplyvom meniacich sa vonkajších podmienok, prispôsobenie sa organizmu, jedinca, ľudí zmeneným sociálnym podmienkam alebo situáciám. V sociálnom kontexte predstavuje akt správania a prispôsobovania sa trvalým alebo meniacim sa

⁵⁹ KURIC a kol. (1968): *Vývinová psychológia*. Bratislava, SPN, 1968 a VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2 a VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

⁶⁰ PŘÍHODA, V. (1977): *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha, SPN, 1977

podmienkam prostrediu ako celku alebo požiadavkám spoločnosti, v ktorej jednotlivec žije.⁶¹

Podľa Guziovej a kol. (1999) sa ukazuje, že najvýraznejší edukačný efekt má pravidelná dlhodobá dochádzka do materskej školy. Súčasné skúsenosti učiteľov – elementaristov potvrdzujú, že deti prichádzajúce do základnej školy z rodinného prostredia dosahujú v školskej pripravenosti rozdielnu a zväčša nižšiu úroveň, najmä v sociálnej spôsobilosti, oproti deťom s dlhodobou pravidelnou dochádzkou do materskej školy. Z tohto významného zistenia vyplýva, že rovnako ako rodina, aj materská škola má svoje špecifické poslanie (rodina nemôže suplovať materskú školu a naopak, materská škola nemôže suplovať rodinu). Pravidelná dochádzka dieťaťa do materskej školy pomáha (alebo môže pomôcť) celej detskej populácii v nadobudnutí školskej zrelosti, najmä však deťom z menej podnetného sociokultúrneho, príp. aj socioekonomického rodinného prostredia.⁶²

Vstup dieťaťa do materskej školy je krokom, ktorý prináša so sebou množstvo zmien a s nimi sa musí vyrovnáť dieťa, rodičia, ale aj učitelia v materskej škole. Ťažkosti pri začleňovaní sa dieťaťa do kolektívu sú veľmi individuálne, ktoré ovplyvňujú mnohé faktory, napr. predchádzajúce skúsenosti dieťaťa, jeho osobnostné charakteristiky a pod. V materskej škole učitelia využívajú všetky profesionálne možnosti, vedomosti a skúsenosti s cieľom tieto ťažkosti zmierniť či úplne eliminovať. Dôležitá je však spolupráca s rodičmi detí, jednotný, dôsledný a trpezlivý prístup zo strany rodičov a učiteľov. Učitelia kladú dôraz na to, aby prijatie dieťaťa do materskej školy bolo matersky vrelé zo strany učiteľky, priateľské od detí, ale aj z vytvoreného prostredia, ktoré podľa skúseností vzbudzuje u dieťaťa rešpekt či zvedavosť.⁶³

Podľa Guziovej a kol. (1999) otázky adaptácie dieťaťa na nové prostredie by mali byť pre učiteľov materských škôl rovnako závažné ako iné pedagogické javy. V podstate sú aj stále aktuálne. Každý ďalší školský rok (v súčasnej dobe aj mesiac či týždeň) prichádzajú „nové“ deti, pre ktoré je vstup do materskej školy vstupom do nového života. Ako sme už uviedli, adaptáciu ovplyvňuje okrem vnútorných vývinových predpokladov dieťaťa aj výchovný štýl a sociálny status dieťaťa v rodine a množstvo iných faktorov prechodného alebo trvalého rázu. Výchovné problémy vyplývajúce z adaptačného procesu majú u jednotlivých detí rôznu intenzitu. Prejavujú sa a trvajú rôzne, preto je v čase adaptácie potrebné, aby učitelia pomohli dieťaťu vyrovnáť sa s touto záťažovou situáciou. Pri riešení výchovných problémov vychádzame z predpokladu, že každé dieťa je neopakovateľná, jedinečná osobnosť, individualita, preto nemôže jestvovať všeobecný a univerzálny model riešenia problematiky adaptácie dieťaťa, aj keď isté vývinové špecifiká, napríklad u trojročných detí tzv. obdobie

⁶¹ Sociálna adaptácia. [online]. Dostupné na: <http://vzdelavanie.nadaciapontis.sk/slovník/Slovn%C3%ADk-pojmov-1/>

⁶² GUZIOVÁ, K. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (MŠ SR, ŠPÚ). Ľudoprint, 1999. 182 s. ISBN 80-967721-1-2

⁶³ *Adaptácia dieťaťa v materskej škole*. [online]. Dostupné na: <http://skola-varin.sk/index.php?page=adaptacia-dietata>

vzdoru alebo detský negativizmus, poskytujú učiteľom určité všeobecné východiská, ktoré možno konkretizovať v individuálnom prístupe k dieťaťu počas adaptácie. Autori konštatujú, že učitelia z odbornej literatúry i vlastnej praxe vedia, že majú akceptovať a rešpektovať psychofyzické predpoklady konkrétneho dieťaťa, to znamená všetky stránky detskej osobnosti. Učitelia prejavujú empatický postoj, ktorý pomáha dieťaťu zrelativizovať city, opätovne získať stav psychickej rovnováhy, a tak nadobudnúť pocit istoty a bezpečia.⁶⁴

Dokonca podľa platnej vyhlášky MŠ SR z dôvodu ľahšej adaptácie dieťaťa možno prijať dieťa na čas adaptačného pobytu, v ktorom zákonný zástupca privádza dieťa do materskej školy, postupne na jednu hodinu, dve a najviac štyri hodiny, spolupracuje s pedagogickými zamestnancami a po prevzatí dieťaťa z materskej školy zabezpečuje riadnu starostlivosť o dieťa. Ak sa dieťa zadaptuje v materskej škole, môže dieťa po dohode zákonného zástupcu s riaditeľom pravidelne navštevovať materskú školu v dohodnutom čase. Pri zníženej adaptačnej schopnosti dieťaťa môže riaditeľ po prerokovaní so zákonným zástupcom rozhodnúť o prerušení dochádzky dieťaťa do materskej školy na dohodnutý čas.⁶⁵

Proces sociálnej adaptácie dieťaťa na materskú školu má jednotlivé etapy – orientačná, presadenie sa a upokojenie, vyrovnanie sa so situáciou.⁶⁶ Opis procesu sociálnej adaptácie dieťaťa v podmienkach konkrétnej materskej školy venuje pozornosť predpokladanému a možnému správaniu detí, úlohám a odporúčaniam pre rodičov a učiteľov v materskej škole a nájdeme ho v takejto podobe:⁶⁷

1. Orientačná etapa:

Pre mnohé deti je v prostredí MŠ v orientačnej etape adaptačného procesu typické toto správanie:

- dieťa sa stavia do úlohy pozorovateľa,
- spracováva množstvo podnetov a problémov,
- nepokúša sa nadviazať kontakt s rovesníkmi,
- nezaujíma sa o ich aktivity,
- rozpráva ticho, jednoslabične alebo vôbec,
- nehrá sa a ak áno, nie veľmi intenzívne,
- je uzavreté, zdržanlivé,
- trpí nechutenstvom, často sa odmieta stravovať.

⁶⁴ GUZIOVÁ, K. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (MŠ SR, ŠPÚ). Ľudoprint, 1999. 182 s. ISBN 80-967721-1-2

⁶⁵ 306/2008 Z. z. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/671.pdf>

⁶⁶ *Adaptácia dieťaťa v materskej škole*. [online]. Dostupné na: <http://skola-varin.sk/index.php?page=adaptacia-dietata>

⁶⁷ *tamtiež*

Dieťa doma v orientačnej etape adaptačného procesu na edukačné prostredie MŠ často:

- prežíva to, čo dospelí po namáhavom dni;
- je neisté, unavené hlukom a množstvom podnetov;
- túži po pokoji, chce si odpočinúť;
- obmedzuje mnohé zo svojich činností, s ktorými sa zaoberalo pred príchodom do MŠ;
- potrebuje spracovať svoje dojmy a zážitky.

Úlohy rodiča v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- nelúčiť sa s dieťaťom dlho (pri dlhom lúčení dieťa zneistie, pretože neobvyklé správanie rodiča podporí jeho strach),
- ak má možnosť, ponechá dieťa dopoludnia v MŠ a popoludní ho vyzdvihne,
- po návšteve v MŠ dá dieťaťu možnosť odpočinku,
- nezaťažuje dieťa väčšími aktivitami (nákupom, prechádzkami, pobytom na ihrisku...),
- je vhodné obmedziť život dieťa v tomto období iba na túto životnú zmenu,
- zosúladiť poriadok doma s poriadkom v MŠ,
- vo fáze adaptácie neprerušovať dlhodobejšie pobyt dieťaťa v MŠ.

Úlohy učiteľa v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- rešpektovať dieťa v úlohe „pozorovateľa“,
- podporovať žiaduce konanie dieťaťa,
- pomocou hier umožniť prijímať informácie,
- sprostredkovať dieťaťu najdôležitejšie pravidlá a normy správania v MŠ,
- oboznámiť dieťa s najdôležitejšími priestormi (trieda, umyváreň, WC, jedáleň, spálňa a pod.),
- dovoliť dieťaťu ponechať si obľúbenú hračku alebo vec,
- vytvoriť mu priestor na odpočinok,
- umožniť spoločný pobyt s „pevným bodom“ – kamarát, súrodenec, ak to dieťa potrebuje,
- na konci týždňa rozohrať zaujímavú hru na pokračovanie.

2. Etapa presadenia sa

Dieťa v tejto etape procesu adaptácie v materskej škole:

- je ochotné podniknúť prvé pokusy o kontakt s rovesníkmi,
- pokúša sa presadiť v skupine,
- začína viac komunikovať,
- hľadá ochranu u dospelých, ak má ťažkosti s rovesníkmi,
- rýchlo sa unaví (spory medzi deťmi pri presadzovaní sa v skupine),
- snaží sa upútať pozornosť všetkými prostriedkami,
- vyberá si len jedlá z domu, naďalej málo je.

Dieťa doma v tejto etape procesu adaptácie v materskej škole:

- pôsobí nevyrovnane,
- často sa mení jeho nálada,
- pokúša sa upútať pozornosť všetkými prostriedkami,
- plače, ak chcú rodičia odísť (keď zabezpečuje dozor jeho známa osoba),
- je odmietavé, chce opak toho, čo sa mu ponúka,
- ráno je plačlivé, aj keď šlo večer skoro spať.

Úlohy rodiča v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- neprerušuje pobyt v MŠ,
- nelúči sa s dieťaťom dlho,
- nezaťažuje dieťa väčšími aktivitami, podporuje priateľstvá v MŠ (na ihrisku, doma),
- rešpektuje správanie dieťaťa.

Úlohy učiteľa v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- upevňuje normy a pravidlá správania v MŠ,
- oboznamuje dieťa s ostatnými zamestnancami MŠ,
- oboznamuje dieťa s ďalšími priestormi MŠ (dvor...),
- pomáha pri riešení konfliktov, predchádza im,

- nemení pravidiel a normy správania v MŠ (zosúladenie pôsobenia obidvoch učiteliek v triede),
- dovoľí dieťaťu ponechať si obľúbenú vec.

3. Etapa upokojenia (sa), vyrovnanie (sa)

Dieťa v MŠ v tejto etape procesu adaptácie v materskej škole:

- správanie dieťaťa sa blíži k norme,
- je istejšie v priestoroch MŠ, podriaďuje sa normám a pravidlám správania v MŠ,
- prejavuje deťom svoju náklonnosť,
- zaujíma sa o aktivity iných detí – napodobňuje vzory,
- začína lepšie jesť, odmieta len neobľúbené jedlá.

Dieťa doma v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- je telesne vyčerpané, rýchlo sa unaví,
- pôsobí ako „duchom neprítomné“,
- nepokúša sa večer zostať dlho hore,
- je duševne ľahostajné.

Úlohy rodiča v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- neprerušuje pobyt v MŠ, podľa možnosti ani na jeden deň,
- podporuje nové priateľstvá v MŠ (doma, na ihrisku, v parku),
- predlžuje pobyt v MŠ i na popoludnie,
- rešpektuje psychosomatickú záťaž u dieťaťa.

Úlohy učiteľa v tejto etape procesu adaptácie dieťaťa v materskej škole:

- upevňuje normy a pravidlá správania,
- zapája dieťa do činnosti vo väčšej miere.⁶⁸

Odlúčenie od rodiny je pre dieťa emocionálne náročná situácia v jeho živote, má oprávnený strach v novom sociálnom prostredí, ktoré vyvoláva separácia od matky, otca a nové sociálne situácie. Základom adaptácie je hneď od začiatku dieťa zbaviť strachu a pomôcť mu nadobudnúť istotu v novom sociálnom prostredí. Prechod dieťaťa z rodiny do MŠ uľahčia rodičia i tým, že nebudú rozoberať s dieťaťom alebo v prítomnosti dieťaťa vlastné obavy z jeho adaptácie v MŠ. Často sa stáva, že dieťa je pokojné, pokiaľ nezbadá neistotu či obavy rodiča. Dieťa v materskej škole sa prejavuje istejšie a slobodnejšie, ak má osvojené hygienické návyky a zručnosti pri starostlivosti o svoju osobu (obliekanie, obúvanie, použitie vreckovky, toaletného papiera...). Preto sa rodičom odporúča, aby za svoje deti nerobili to, čo môžu a dokážu urobiť sami. Pre úspešné zvládnutie sebaobslužných činností často postačí, že dieťa cíti dôveru rodičov a opakovane počuje slová povzbudení.⁶⁹

Dôležitou úlohou výchovy v materskej škole preto je, podľa Guziovej a kol. (1999), posilňovanie citovej stability a utváranie psychickej odolnosti dieťaťa proti stresom. Ak rodičia i učitelia v materskej škole zabezpečia dieťaťu v predškolskom období priaznivé podmienky na budovanie pocitu bezpečia a prejavujú mu citovú náklonnosť bez budovania prílišnej závislosti na sebe, vytvárajú základy psychického zdravia a vývinu vyrovnanej a spoločensky dobre prispôsobenej osobnosti. V záujme účinného riešenia rôznych adaptačných problémov dieťaťa je dôležité, aby si učitelia v materských školách preštudovali v dostatočnej šírke a hĺbke problematiku adaptácie dieťaťa a možnosti riešenia tejto záťažovej situácie. Aj preto je dôležité venovať pozornosť tematike adaptácie dieťaťa aj v rámci ďalšieho vzdelávania i celoživotného vzdelávania učiteľov materských škôl.⁷⁰

⁶⁸ *Adaptácia dieťaťa v materskej škole*. [online]. Dostupné na: <http://skola-varin.sk/index.php?page=adaptacia-dietata>

⁶⁹ *Adaptácia dieťaťa v materskej škole*. [online]. Dostupné na: <http://skola-varin.sk/index.php?page=adaptacia-dietata>

⁷⁰ GUZIOVÁ, K. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (MŠ SR, ŠPÚ). Ludoprint, 1999. 182 s. ISBN 80-967721-1-2

3 KOMPETENCIE A KLÚČOVÉ KOMPETENCIE AKO SÚČASŤ EDUKAČNÉHO PÔSOBENIA NA DIEŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

V rámci rozpracovania problematiky vybraných komponentov edukačného pôsobenia na deti v predprimárnej edukácii venujeme pozornosť aj kompetenciám a kľúčovým kompetenciám ako aktuálnej súčasť edukačného pôsobenia na deti v predprimárnej edukácii. Pripomíname však, že stanovené ciele publikácie i jej rozsah nám neumožňujú rozpracovanie tejto témy veľmi podrobne. V snahe poskytnúť čitateľovi istý komplex teoretických východísk by bez týchto elementárnych konceptov rozpracovanie problematiky nebolo, podľa nášho názoru, kompletne.

Podľa Chalupovej (2010) v súčasnom dynamickom svete je úspešný ten, kto disponuje základnými schopnosťami použiteľnými v rozličných situáciách, profesiách a zamestnaniach. Na úrovni organizácií, ekonomických zoskupení či štátov vznikajú modely kľúčových kompetencií.⁷¹

Platný školský zákon *kompetenciu* vymedzuje ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.⁷²

Kompetencia je schopnosť aplikovať výsledky vzdelávania primerane v definovanom kontexte (vzdelávanie, práca, osobný alebo profesionálny rozvoj). Kompetencie sa neobmedzujú iba na kognitívne prvky (zahŕňajúce použitie teórie, koncepty alebo tichého poznania), ale zahŕňa aj funkčné aspekty (zahŕňajúci technické zručnosti), ako aj medziľudské atribúty (napr. sociálne a organizačné zručnosti) a etické hodnoty.⁷³

Aj Švec (2003) vymedzuje *kompetenciu* ako spôsobilosť, pričom tvrdí, že spôsobilý jedinec je človek, ktorý je dedične, vzdelaním a výcvikom i vlastným sebazdokonaľovaním uspôsobený

⁷¹ CHALUPOVÁ, A.(2010): *Aké kompetencie očakávajú zamestnávateľia od absolventov*. [online]. Dostupné na: <http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kočke/hladam-pracu/absolvent/zaciatky-kariery/ake-kompetencie-ocakavaju-zamestnavatelia-od-absolventov/40398>

⁷² *Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁷³ *Terminology of European education and training policy*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 92-896-0472-7. [online]. Dostupné na: http://nuczv.sk/wp-content/uploads/terminology_Education-and-Training-policy_en.pdf

na vykonávanie nejakého predmetno-vecného účelu ľudského jedinca – na výkon povolania, občianstva, rodičovstva, manželstva, spotrebiteľstva a iných hlavných životných aktivít.⁷⁴

Kompetencie predstavujú súbory činnostne zameraných a prakticky využiteľných výstupov, ktoré sa prepájajú a dopĺňajú, čím sa postupne stávajú zložitejšie a tým aj využiteľnejšie (univerzálnejšie použiteľné). Ich osvojovanie je proces dlhodobý a zložitý, ktorý sa začína v predškolskom vzdelávaní, pokračuje v základnom a strednom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalšom priebehu života.⁷⁵

Podľa Kováča (2010, cit. podľa Chalupovej, 2010) je *kompetencia* spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v praktickej činnosti – je správaním, ktoré vedie k vysokému výkonu.⁷⁶

Európska komisia predkladá nasledujúce charakteristiky kompetencie. Kompetencia má:

- **komplexný charakter** – obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané viac samostatne;
- **činnostný charakter** – formuje na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň je pripravená realizovať sa v praxi;
- **procesuálny charakter** – nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života, nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility);
- **dynamický charakter** – je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni ako plánovaný cieľový stav, je ideálnou kompetenciou naplňujúcou určitý štandard; počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať; keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou a znovu môže byť rozvinutá v rôznej miere;
- **výkonový charakter** – je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti a je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.⁷⁷

V tejto súvislosti pripomíname, že kompetencie ako také je podľa nášho názoru možné ponímať v dvoch rovinách: *kompetencie vo vzťahu k sebe samému* – **endogénne**

⁷⁴ ŠVEC, Š. (2003): Základ kompozitnej spôsobilosti – spôsobnosť alebo dovednosť?. In *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede. Štúdie riešiteľov grantovej úlohy VEGA MŠ č. 714-1/8004/01 „Teoreticko-metodologické základy vedeckého pojmoslovía v oblasti školstva, sporné termíny a ich definície v pedagogike a andragogike“*. Bratislava: STIMUL, 2003. s. 9-37. 147 s. ISBN 80-88982-73-1

⁷⁵ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: Rámcový program pro předškolní vzdělávání. [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

⁷⁶ CHALUPOVÁ, A. (2010): *Aké kompetencie očakávajú zamestnávateľia od absolventov*. [online]. Dostupné na: <http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/hladam-pracu/absolvent/zaciatky-kariery/ake-kompetencie-ocakavaju-zamestnavatelja-od-absolventov/40398>

⁷⁷ *Kompetencie*. [online]. Dostupné na: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF

kompetencie, kam by sme zaradili napr. schopnosť regulovať a riadiť vlastné interakcie; schopnosť seba pochopenia; orientácia na sebarozvoj; sebamotivácia; sebariadenie; sebahodnotenie; sebaedukácia; sebadôvera a pod. a *kompetencie vo vzťahu k iným ľuďom alebo procesom* – **exogénne kompetencie**, napr. schopnosť regulovať, riadiť vzájomné interakcie iných ľudí; schopnosť chápať iných ľudí; schopnosť byť orientovaný na rozvoj iných ľudí; schopnosť motivovať iných ľudí; schopnosť riadiť iných ľudí; schopnosť hodnotiť iných ľudí; schopnosť edukačného pôsobenia na iných ľuďoch; dôverovať ľuďom a dôveru prejavovať a pod.

Vyššie uvedení a citovaní odborníci definujú a vymedzujú kompetencie z viacerých pohľadov, z ktorých je možné identifikovať spoločné znaky:

- kompetencia je komplex spôsobilostí človeka;
- kompetencia je prakticky využiteľná v živote človeka;
- kompetencia podlieha zmenám v priebehu života človeka.

V nasledujúcom texte sa budeme stručne venovať problematike **klúčových kompetencií**, ktorá bola známa už od 70. rokov 19. storočia v súvislosti s problematikou zamestnanosti. (podrobnejšie http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html).⁷⁸

V ostatných rokoch sa záujem odborníkov sústreďuje najmä na *klúčové kompetencie*, ktoré definujú vybraní autori takto:

Belz a Siegrist (2001) definujú *klúčové kompetencie* ako spôsobilosti a zručnosti, ktoré jednotlivcovi umožňujú úspešne sa začleniť do sociálneho a pracovného života, t. j. zastávať rôzne pracovné pozície a funkcie, riešiť nepredvídateľné problémy a vyrovnávať sa s rýchlymi zmenami v pracovnom, spoločenskom a osobnom živote.⁷⁹

Európska komisia (2006) definuje *klúčové kompetencie* ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec na svoje osobné naplnenie a rozvoj, na zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť. (Podrobnejšie na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html)⁸⁰

Odborníci sa zhodujú v tom, že *klúčové kompetencie* by si mali osvojiť všetci občania už počas povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom či informálnom vzdelávaní a rozvíjať ich počas celého života. (Podrobnejšie na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html)

⁷⁸ *Ključové kompetencie*. [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html

⁷⁹ BELZ, H. – SIEGRIST, M. (2001): *Ključové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

⁸⁰ *Ključové kompetencie* (2006). [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

Kľúčové kompetencie sú súborom požiadaviek na vzdelávanie zahŕňajúce podstatné vedomosti, zručnosti, a schopnosti univerzálne použiteľné v bežných pracovných a životných situáciách; ako cieľová kategória (vzdelávacie ciele) sú kompetencie podstatným východiskom na stanovenie vzdelávacieho obsahu aj podmienok vzdelávania v pedagogických dokumentoch.⁸¹

Blaško (2009) považuje kľúčové kompetencie za zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie.⁸²

Súčasná vzdelávacia politika sa výrazne orientuje na podporu osvojovania si a ďalšieho rozvoja kľúčových kompetencií, napr. v rámci Európskej únie bola v roku 2000 Radou Európy prijatá Lisabonská stratégia, ktorej podstatou je pretvoriť Európu tak, aby sa stala najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou spoločnosťou sveta.

Prínosy pre jednotlivca, ktoré mu prináša osvojenie si *kľúčových kompetencií*, si všímajú aj Belz a Siegrist (2001), pričom uvedení autori tvrdia, že vďaka ich zvládnutiu človek nielen uplatňuje naučené flexibilne a v závislosti od konkrétnej situácie, ale je aj schopný:

- meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil;
- integrovať do existujúceho systému nové alternatívy myslenia, konania;
- vyberať z viac alternatív najvhodnejšiu;
- obohacovať svoje konanie vytvorením vlastnej rovnovážnej pozície v živote spájaním novonadobudnutých komponentov s už osvojenými a kreovať ďalšie.⁸³

Kľúčové kompetencie teda reprezentujú v súčasnom vzdelávaní cieľovú kategóriu vyjadrenú v podobe výstupov. V kurikulárnych dokumentoch sú všeobecne formulované ako súbory predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie každého jedinca. Ich poňatie i obsah vychádza z hodnôt spoločností prijímaných a spoločných predstáv o tom, ktoré kompetencie prispievajú k vzdelávaniu, spokojnému a úspešnému životu človeka a na posilňovanie funkcií občianskej spoločnosti.⁸⁴

⁸¹ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

⁸² BLÁŠKO, M. (2009): *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby)*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.

⁸³ BELZ, H. – SIEGRIST, M. (2001): *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

⁸⁴ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

Je snahou, aby *klúčové kompetencie* tvorili neprehliadnuteľný základ vzdelávania na všetkých úrovniach a aby k ich vytváraniu smeroval a prispieval všetok vzdelávací obsah aj aktivity a činnosti, ktoré v škole prebiehajú. Klúčové kompetencie tak získavajú ústrednú pozíciu v rámcových vzdelávacích programoch.⁸⁵

Ako tvrdí Blaško (2010), niektoré klúčové kompetencie je nutné osvojiť si, aby sme mohli získavať klúčové kompetencie iné, niektoré sú spojené viac s vedomosťami a zručnosťami, iné zasa s osobnými postojmi. Mať kompetencie znamená mať komplexnú vybavenosť osobnosti, ktorá umožní jednotlivcovi úspešne zvládnuť úlohy a situácie v živote, v ktorých sa dokáže primerane orientovať, vykonávať vhodné činnosti, zaujať prínosný postoj. Z hľadiska kvality života znamená poskytnúť jednotlivcom také vzdelanie, ktoré im umožní viesť zmysluplný a bohatý osobný život, zapojiť sa efektívne do sveta práce, aktívne sa zúčastňovať na demokratickom riadení a živote spoločnosti. Klúčové kompetencie musia umožňovať jednotlivcovi aktualizovať nepretržite jeho vedomosti a zručnosti uplatniteľné v životnej praxi. Preto definícia a výber klúčových kompetencií sú vždy ovplyvňované tým, čo práve daná spoločnosť považuje za hodnotné a rozhodujúce.⁸⁶

Základy klúčových kompetencií ako pripravenosti človeka na úspešné uplatnenie sa v živote, by podľa Blaška (2013) mali byť osvojené do ukončenia povinnej školskej dochádzky a mali by vytvárať východisko pre ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného učenia sa.

V rámci Lisabonského procesu boli stanovené tieto tri priority výberu klúčových kompetencií:

- rozvoj osobnosti človeka v priebehu celého života, schopnosť sledovať vlastné životné ciele, vzdelávať sa po celý život,
- aktívne občianstvo a zapojenie sa do spoločnosti, schopnosť aktívneho zapájania sa človeka do diania v spoločnosti,
- zamestnateľnosť človeka, schopnosť získať zodpovedajúce a kvalitné zamestnanie na trhu práce.⁸⁷

Z tejto časti predloženého textu je zrejmé, že proces osvojovania klúčových kompetencií je celoživotný a požiadavkou doby teda je, že model klúčových kompetencií má byť významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a celoživotného vzdelávania. Z veľkého množstva pokusov o nájdenie definície a o členenie klúčových kompetencií môžeme vyvodiť predovšetkým to, že žiadna univerzálne platná definícia pojmu „klúčové kompetencie“

⁸⁵ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

⁸⁶ BLAŠKO, M. (2010): *Rozvíjení klíčových kompetencií vo vzdelávani.* [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

⁸⁷ BLAŠKO, M. (2013): *Kvalita v systéme modernej výučby.* [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

neexistuje. Často je zamieňaná s pojmom kľúčová zručnosť, kľúčová schopnosť, kľúčová spôsobilosť alebo kľúčová kvalifikácia.

V súčasnej dobe sú v súvislosti s reformou vo vzdelávaní zdôrazňované definície a klasifikácia kľúčových kompetencií podľa odporúčania Európskeho parlamentu a Rady EÚ spolu s vymedzením a typmi kľúčových kompetencií uvádzaných v kurikulárnych dokumentoch.

Očakávané výstupy sú v kurikulárnych dokumentoch označované ako čiastkové výstupy vzdelávania (pre výstupy v rámci oblastí sa v praxi zaužíval pojem „čiastkové kompetencie“), ktoré môžeme všeobecne považovať v tejto úrovni vzdelávania za dosiahnuteľné. Majú charakter spôsobilostí (čiže kompetencií). Vzájomne prepájajú jednotlivé schopnosti, poznatky, kognitívne aj praktické zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré sú ako jednoduché súbory dieťaťom prakticky využiteľné.⁸⁸

Očakávané výstupy sú formulované pre záverečnú fázu daného vzdelávacieho obdobia, v našom prípade na koniec obdobia predškolského vzdelávania. Vzhľadom na to, že každé dieťa dosahuje v období predškolského vzdelávania očakávané výstupy v miere zodpovedajúcej jeho možnostiam a individuálnym potrebám, dosiahnutie výstupov nie je pre dieťa povinné. Jednou z úloh učiteľa je rozvíjanie a následné sledovanie a mapovanie procesu osvojovania týchto spôsobilostí detí tak, aby si ich osvojili v čo najvyššej možnej miere.

Ako jeden z výsledkov konferencie OECD „Vzdelávanie pre zajtrajšok“ (Bratislava, 2001) vznikol návrh *systemu kľúčových kompetencií* podľa OECD:

- dobrá schopnosť učiť sa vrátane motivácie k učeniu sa;
- schopnosť samostatne navrhovať vlastné celoživotné vzdelávacie stratégie, pomoc ostatným v tomto smere; dobre vyvinuté schopnosti organizácie času;
- schopnosť učiť sa s inými a učiť sa od nich – práca v tíme – popri zachovaní schopnosti samostatného učenia sa;
- schopnosť vytvárať siete v osobnom styku i v styku na diaľku;
- zručnosť v práci s informačnými a komunikačnými technológiami;
- poznávacie schopnosti a schopnosti nepoznávajúceho charakteru na účely kontaktu s neustále sa meniacim svetom a na účely pohybu v ňom;
- ľudské a sociálne kompetencie pre účasť na živote komunity a spoločnosti;
- náročnosť a kritické myslenie, schopnosť vyrovnávať sa s hlavnými hodnotami a úlohami, s ktorými sa spoločnosti konfrontujú v 21. storočí;

⁸⁸ *Kľúčové kompetence*. Eurydice, 2002 [online]. Dostupné na: www.eurydice.org.

- jazykové a komunikačné schopnosti nad rámec materinského jazyka v prostredí medzinárodného sveta, popri zachovaní tolerantnosti a uznávania iných kultúr.⁸⁹

OECD (2006) odporúča členským štátom, aby používali Európsky referenčný rámec Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie (Úradný vestník EÚ, 2006). Rámec stanovuje osem *klúčových kompetencií*: 1. komunikácia v materinskom jazyku; 2. komunikácia v cudzích jazykoch; 3. kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky; 4. digitálne kompetencie; 5. naučiť sa učiť; 6. spoločenské a občianske kompetencie; 7. iniciatívnosť a podnikavosť; 8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.⁹⁰

Pre lepšie pochopenie univerzálnosti *klúčových kompetencií* aj procesu ich postupného nadobúdania a zdokonaľovania v priebehu života a vzdelávanie jedinca Smolíková (2005) bližšie charakterizuje vybrané prejavy, na základe ktorých môžeme povedať, že jedinec je (na rôznej úrovni svojho rozvoja a vzdelávania) v tej ktorej oblasti kompetentný (spôsobilý):⁹¹

- **Kompetencia učiť sa** znamená, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:
 - vnímať učenie ako prirodzený, otvorený celoživotný proces, obohacujúci kvalitu ľudského života;
 - rozvíjať svoje schopnosti a zručnosti potrebné k efektívnemu učeniu, zdokonaľovať svoje učebné stratégie, obohacovať a prehĺbovať svoju skúsenosť;
 - pristupovať k učeniu iniciatívne, s aktívnym záujmom;
 - výsledky vzdelávania uplatňovať v živote aj v ďalšom učení, a tak neustále posúvať vpred hranice svojich možností.
- **Kompetencia riešiť problémy** znamená, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:
 - vnímať problémy ako samozrejmu súčasť života a učenia;
 - chápať ich ako výzvu k riešeniu, ako príležitosť k vlastnému rozvoju i k pôsobeniu na svoje okolie;

⁸⁹ TUREK, (2002): Kľúčové kompetencie žiakov. In: *Pedagogické rozhľady*, r. 2002, č. 2, s.3 – 7. ISSN 1335-0404

⁹⁰ *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – Európsky referenčný rámec*. (2006) [online]. Dostupné na: (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf). Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev. 2007 – 12 s. NC-78-07-312-SK-C

⁹¹ SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Kľúčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

- pristupovať k problémom aktívne, riešiť ich iniciatívne a inovatívne;
 - pri ich riešení postupovať spôsobom racionálnym, konštruktívnym a účelným, vedúcim k cieľu;
 - získané skúsenosti vyhodnocovať a využívať ich pri riešení ďalších problémov a situácií, s ktorými sa v učení i v živote stretne.
- **Kompetencia komunikovať** znamená, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:
 - používať prirodzené prostriedky komunikácie na vyjadrenie svojich myšlienok, názorov, pocitov, mienok aj úsudkov i k načúvaniu a porozumeniu druhým;
 - ústretovo komunikovať so svojím okolím, kultivovane sa dohovárať a vyjednávať, a tak prispievať k vzájomnému porozumeniu;
 - používať svoje komunikačné schopnosti k ďalšiemu učeniu;
 - užívať technické aj informačné prostriedky k vlastnému rozvoju a učeniu, k riešeniu problémov i k otvorenej komunikácii s okolitým svetom;
 - Kompetencie sociálne a personálne znamenajú, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:
 - vystupovať autonómne;
 - vnímať a prijímať hodnoty spojené s dôstojnými a kultivovanými vzťahmi medzi ľuďmi, chrániť ich, uplatňovať a rozvíjať;
 - zaujať prosociálne postoje, spolupracovať a spolupodieľať sa na aktivitách aj rozhodnutiach a prispievať tak k pohode prostredia;
 - odmietať spoločensky nežiaduce správanie a brániť sa jeho dôsledkom;
 - adaptovať sa na prostredie a jeho bežné premeny.
- **Kompetencie činnostné a občianske** znamenajú, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:
 - vnímať svoju spolupatričnosť s prírodným i spoločenským prostredím, kultúrnym i multikultúrnym svetom, uvedomovať si osobnú, občiansku i ľudskú zodpovednosť;
 - rešpektovať pravidlá, etické aj právne normy a požiadavky spoločnosti, ktorej je členom;
 - zaujať zodpovedný vzťah k práci i učeniu, k pracovným i tvorivým aktivitám aj ich výsledkom;

- vystupovať aktívne, prejavovať činnosť, pracovitosť a podnikavosť;
- vnímať, prijímať, rozvíjať a chrániť hodnoty spojené so zdravím a s bezpečím, so životom a s životným prostredím i hodnoty vytvorené človekom.⁹²
-

Výber kľúčových kompetencií vychádza zo spoločných predstáv spoločnosti o tom, ktoré kompetencie prispievajú k spokojnému a úspešnému životu jedinca a z hodnôt spoločnosťou všeobecne prijímaných. Smolíková (2005) uvádza, že súlade s prioritami spoločnosti boli ako kľúčové stanovené tieto kompetencie:

- kompetencie k učeniu;
- kompetencie k riešeniu problémov;
- kompetencie komunikatívne;
- kompetencie sociálne a personálne;
- kompetencie činnosť a občianske.⁹³

Tieto súbory zručností, poznatkov, hodnôt a postojov nie sú izolované, ale sú vzájomne prepojené a previazané.

V zhode s Bagalovou (2005), vychádzajúc z potrieb učiacej sa spoločnosti opisujeme faktory, ktoré podporujú orientáciu *na kľúčové kompetencie*:

- spoločné problémy krajín Európskej únie;
- znižuje sa pravdepodobnosť, že človek bude po celý život vykonávať rovnakú prácu;
- rastie tempo technického pokroku, čím mnohé vedecké poznatky „zastarávajú“;
- moderné komunikačné prostriedky prispievajú k rýchlejšiemu vyhľadávaniu a prenášaní nových poznatkov;
- úroveň a kvalita edukačného systému, tvorivosť, participácia občanov štátu (zdá sa) sa stali formujúcimi a rozhodujúcimi činiteľmi ďalšieho vývoja spoločnosti;
- kvalitné vzdelávanie a vzdelanie sú zdrojom osobného a osobnostného rastu a profesionálneho a profesijného rozvoja jednotlivcov v danej spoločnosti.⁹⁴

Blaško (2010, 2013) uvádza, že vzdelávanie v každom odbore má smerovať k tomu, aby si jednotlivec vytvoril na úrovni zodpovedajúcej jeho schopnostiam a učebným predpokladom nasledujúce oblasti kľúčových kompetencií, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú:

⁹² SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Kľúčové kompetencie a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

⁹³ SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Kľúčové kompetencie a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

⁹⁴ BAGALOVÁ, I. (2005): Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, roč. 14, č. 5-6, s. 62-63. ISSN 1335-5589

- 1) **komunikačné** (pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom jazyku a cudzích jazykoch) – mať komunikačné kompetencie znamená porozumieť a interpretovať myšlienky, pocity a informácie v ústnej a písomnej podobe a zapojiť sa do komunikácie v rôznych vzdelávacích, pracovných a životných situáciách aj v cudzích jazykoch;
- 2) **matematicko-vedné** (pripravenosť k využívaniu matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote) – mať tieto kompetencie znamená funkčne využívať matematické vedomosti a zručnosti v rôznych životných situáciách, používať základné vedomosti a metódy vied na objasňovanie prírodných zákonitostí, uplatňovať ich v oblasti technológií a pri vysvetľovaní vedecko-technického pokroku;
- 3) **informačné** (pripravenosť k využívaniu informačno-komunikačných technológií a k narábaniu s informáciami) – mať informačné kompetencie znamená využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.
- 4) **na riešenie problémov** (pripravenosť tvorivo a kriticky samostatne riešiť problémy bežného života) – vzdelávanie má smerovať k tomu, aby jednotlivec bol pripravený tvorivo a kriticky samostatne riešiť bežné pracovné a mimopracovné problémy;
- 5) **učebné** (pripravenosť k učeniu sa ako sa učiť) – mať učebné kompetencie znamená naučiť sa efektívne sa učiť, pokračovať a zotrvať v učení sa, zorganizovať vlastné učenie sa, účinne hospodáriť s časom a informáciami, a to individuálne aj v skupinách, vyhodnocovať dosiahnuté výsledky a pokrok v učení sa, reálne si stanovovať potreby a ciele svojho ďalšieho vzdelávania;
- 6) **personálne a sociálne** (pripravenosť k sebautváraniu, sebariadeniu osobnosti a k interpersonálnym vzťahom) – mať tieto kompetencie znamená stanovovať si na základe poznania svojej osobnosti primerané ciele osobného rozvoja v oblasti záujmovej i pracovnej, starať sa o svoje zdravie, spolupracovať s ostatnými v skupine a prispievať k utváraniu vhodných medziľudských vzťahov;
- 7) **pracovné a podnikateľské** (pripravenosť k zamestnateľnosti a k uskutočňovaniu myšlienok) – mať tieto kompetencie znamená iniciatívne meniť myšlienky na skutky, optimálne využívať svoje osobnostné a odborné predpoklady, uplatňovať tvorivosť, inováciu a riskovanie, plánovať a riadiť projekty na dosiahnutie cieľov, pre úspešné uplatnenie sa vo svete práce, zmocniť sa príležitostí na budovanie a rozvoj svojej profesijnej kariéry i v celoživotnom vzdelávaní;
- 8) **občianske a kultúrne** (pripravenosť k zapájaníu sa do občianskeho života a k podporovaniu kultúrnych hodnôt) – mať uvedené kompetencie znamená uznávať hodnoty a postoje podstatné pre život v demokratickej spoločnosti a dodržiavať ich,

konštruktívne sa podieľať na dianí v spoločnosti, konať v súlade s jej trvalo udržateľným rozvojom, uvedomovať si dôležitosť tvorivého vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií, podporovať hodnoty národnej, európskej i svetovej kultúry.⁹⁵

Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – Európsky referenčný rámec. V tejto súvislosti sú hlavné ciele referenčného rámca formulované takto:

- 1) identifikovať a vymedziť kľúčové kompetencie potrebné na osobné uspokojenie, aktívne občianstvo, sociálnu súdržnosť a zamestnateľnosť v znalostnej spoločnosti;
- 2) podporovať prácu členských štátov pri zabezpečovaní toho, aby mali mladí ľudia na konci počiatočného vzdelania a odbornej prípravy rozvinuté kľúčové kompetencie do takej miery, ktorá ich vybaví pre život v dospelosti, a ktorá bude predstavovať základ pre ďalšie vzdelávanie a profesionálny rast, a aby boli 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 programov Spoločenstva v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy.⁹⁶

Pri pohľade na **kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie** sú **kľúčové kompetencie** 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,

⁹⁵ BLAŠKO, M. (2010): *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310> a

BLAŠKO, M. (2013): *Kvalita v systéme modernej výučby*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.

⁹⁶ ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). L 394/10 SK. In: Úradný vestník Európskej únie 30.12.2006. [online]. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF>

- 6) spoločenské a občianske kompetencie,
- 7) iniciatívnosť a podnikavosť,
- 8) kultúrne povedomie a vyjadrovanie.⁹⁷

Všetky kľúčové 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 kľúčových kompetenciách.

Aj Blaško (2010) konštatuje, že proces osvojovania kľúčových kompetencií je celoživotný. Model kľúčových kompetencií má byť významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a požiadavky na ich rozvoj pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v Štátnom vzdelávacom programe. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu „životnosť“ ako odborná kvalifikácia, preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie sa. Kľúčové kompetencie nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces udržiavaný dynamikou nového vzdelávania a prevzdelávania človeka.⁹⁸

Rozsiahlejšie teoreticky rozpracovanú problematiku kompetencií a kľúčových kompetencií vo všeobecnej rovine možno nájsť v publikácii Krásna – Verbovanec (2014).⁹⁹ Z hľadiska našej problematiky pripomíname, že predprimárna príprava dieťaťa v inštitucionálnej podobe je nenahraditeľnou súčasťou celoživotného budovania a rozvoja kľúčových kompetencií dieťaťa ako budúceho žiaka základnej a strednej školy či študenta vysokej školy a súčasne nemenej dôležitá z hľadiska aktívneho života plnohodnotného jedinca v našej spoločnosti.

⁹⁷ ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). L 394/10 SK. In: Úradný vestník Európskej únie 30.12.2006. [online]. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF>

⁹⁸ BLAŠKO, M. (2010): *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

⁹⁹ KRÁSNA, S. – VERBOVANEC, Ľ. (2014): *Kľúčové kompetencie učiteľa v predprimárnej edukácii*. Bratislava : MPC, 2014. V tlači.

4 KLÚČOVÉ KOMPETENCIE DIEŤA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCI

V predchádzajúcich kapitolách a podkapitolách sme podrobne charakterizovali kompetencie a kľúčové kompetencie ako východiská ku konkrétnejšiemu rozpracovaniu témy kľúčových kompetencií dieťaťa v predprimárnej edukácii.

V roku 2008 bol prijatý komplexný Zákon o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon) a dôraz v ňom bol kladený na obsah vzdelávania tak, aby boli zabezpečené základné zručnosti a kvalita pre všetkých žiakov, riešené obsahové zmeny v oblasti výchovy a vzdelávania v regionálnom školstve. Základným prvkom reformných zmien je, že výchova a vzdelávanie v školách sa uskutočňuje prostredníctvom výchovno-vzdelávacích programov. V zákone je definovaný štátny a školský vzdelávací program, takže popri spoločných osnovách pre všetky školy si tak každá škola definuje časť svojho učiva, čím sa podporuje voľnosť škôl a ich konkurencieschopnosť. Zákonom definované vzdelávacie štandardy sú súborom požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať pre ich ďalšie pokračovanie vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu.¹⁰⁰

Zákon ustanovil povinnú školskú dochádzku ako desaťročnú s možnosťou zaradenia žiaka do nultého ročníka, ktorý je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov a nedosiahli školskú spôsobilosť. Nový zákon posilňuje výučbu cudzích jazykov, informačných a komunikačných technológií a informatickej výchovy. Zákonom sa zosúladiť dosiahnuté stupne vzdelania na našich školách s medzinárodnou klasifikáciou ISCED. Školským zákonom sa zaviedla aj bezplatná predškolská výchova detí v materskej škole jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Pre deti, ktorých rodičia sú v hmotnej núdzi, je predškolská výchova v materskej škole bezplatná bez rozdielu veku.¹⁰¹

4.1 Princípy výchovy a vzdelávania v podmienkach SR¹⁰²

Výchova a vzdelávanie podľa platného školského zákona sú založené na princípoch:

- a) bezplatnosti vzdelania v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky,
- b) bezplatnosti vzdelania v základných a stredných školách zriadených orgánom miestnej štátnej správy v školstve, ústredným orgánom štátnej správy alebo orgánom územnej samosprávy (ďalej len „štátna škola“),

¹⁰⁰ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁰¹ Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

¹⁰² Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

- c) rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- d) zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie,
- e) rovnocennosti a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese,
- f) celoživotného vzdelávania,
- g) výchovného poradenstva podľa § 130,
- h) slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávania a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy,
- i) zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja,
- j) 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,
- k) kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania a kvality výchovno-vzdelávacej sústavy,
- l) integrácie výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky do európskeho vzdelávacieho priestoru so zreteľom na vlastné skúsenosti a tradície,
- m) posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špecifickými výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť,
- n) vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa a žiaka v školskom vzdelávaní,
- o) zákazu poskytovania alebo sprístupňovania informácií alebo zneužívania informačných prostriedkov, ktoré by mohli viesť k narušovaniu mravnosti alebo k podnecovaniu k národnostnej, rasovej a etnickej nenávisti alebo k ďalším formám intolerancie,
- p) rovnoprávnosti postavenia škôl a školských zariadení bez rozdielu zriaďovateľa,
- q) rovnocennosti vzdelania získaného v štátnych školách, v školách zriadených štátom uznanou cirkvou alebo náboženskou spoločnosťou (ďalej len „cirkevná škola“) a v školách zriadených inou fyzickou osobou alebo právnickou osobou (ďalej len „súkromná škola“),

- r) zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a sankcií vo výchove a vzdelávaní.¹⁰³

Podľa platného školského zákona z hľadiska bezpečnosti a ochrana zdravia vo výchove a vzdelávaní je takisto potrebné mať na zreteli, že školy a školské zariadenia sú pri výchove a vzdelávaní, pri činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a so vzdelávaním a pri poskytovaní služieb povinné:

- 1) prihliadať na základné fyziologické potreby detí a žiakov,
- 2) vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a žiakov a na predchádzanie sociálno-patologickým javom,
- 3) zaistiť bezpečnosť a ochranu zdravia detí a žiakov,
- 4) poskytnúť nevyhnutné informácie na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a žiakov,
- 5) viesť evidenciu školských úrazov detí a žiakov, ku ktorým prišlo počas výchovno-vzdelávacieho procesu a pri činnostiach organizovaných školou; pri vzniku školského úrazu vyhotoviť záznam o školskom úraze.¹⁰⁴

4.2 Ciele výchovy a vzdelávania v podmienkach SR¹⁰⁵

Považujeme za potrebné pripomenúť, že podľa platného školského zákona cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi:

- a) získať vzdelanie podľa tohto zákona,
- b) získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- c) naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,

¹⁰³ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁰⁴ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁰⁵ tamtiež

- d) rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce,
- e) posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a k národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- f) získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd,
- g) pripraviť sa 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,
- h) naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,
- i) naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy a životné prostredie a rešpektovať všeludské etické hodnoty,
- j) získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie.¹⁰⁶

Je jasné, že **ciele výchovy a vzdelávania v podmienkach SR formulované v platnom školskom zákone** sú záväzné a v súlade so súvisiacimi predpismi a nariadeniami.

Na základe Správy o stave školstva na Slovensku (2013), ktorú vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR¹⁰⁷, sú hlavnými cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona umožniť dieťaťu a žiakovi najmä:

- a) získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických, prírodných vied a technológií, kompetencie sociálne a občianske, k celoživotnému učeniu, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- b) ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať,
- c) naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy, navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,

¹⁰⁶ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁰⁷ Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

- d) pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť.

Aj keď v období po uvedení zákona do platnosti nastali isté legislatívne zmeny, hlavná myšlienka nového zákona zostala zachovaná a ciele sú vytýčené v súlade s platnou legislatívou EÚ.

4.3 Predprimárna edukácia

Podľa Smolíkovej (2006) je úlohou inštitucionálneho predškolského vzdelávania dopĺňať rodinnú výchovu a v úzkej väzbe na ňu pomáhať zabezpečiť dieťaťu prostredie s dostatkom mnohostranných a primeraných podnetov k jeho aktívnemu rozvoju a učeniu. Predškolské vzdelávanie má zmysluplne obohacovať denný program dieťaťa v priebehu jeho predškolských rokov a poskytovať dieťaťu odbornú starostlivosť. Malo by sa usilovať, aby prvé vzdelávacie kroky dieťaťa boli stavané na premyslenom, odborne vyváženom a ľudsky i spoločensky hodnotnom základe, a aby čas prežitý v materskej škole bol pre dieťa radosťou, príjemnou skúsenosťou a zdrojom dobrých a spoľahlivých základov do života aj vzdelávania. Predškolské vzdelávanie má uľahčovať dieťaťu jeho ďalšiu životnú i vzdelávaciu cestu, jeho úlohou je preto rozvíjať osobnosť dieťaťa, podporovať jeho telesný rozvoj a zdravie, jeho osobnú spokojnosť a pohodu, pomáhať mu v chápaní okolitého sveta a motivovať ich k ďalšiemu poznávaniu a učeniu, rovnako aj učiť dieťa žiť v spoločnosti ostatných a približovať mu normy a hodnoty uznávané touto spoločnosťou.¹⁰⁸

Cieľom predprimárnej edukácie je osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej a takisto rozvíjanie schopností a zručností potrebných na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole a aj na život v spoločnosti. Absolvovanie predprimárneho vzdelávania v materskej škole nie je povinné, v záujme dobrej pripravenosti dieťaťa na základnú školu sa odporúča, aby dieťa navštevovalo materskú školu minimálne jeden rok pred začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.¹⁰⁹

¹⁰⁸ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁰⁹ *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

4.3.1 Materská škola a kľúčové kompetencie detí predškolského veku

Materské školy

Materské školy a špeciálne materské školy poskytujú predprimárne vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu, a to v rámci celodennej alebo poldennej výchovy a vzdelávania. Právne postavenie materskej školy určuje jej zriaďovateľ, materská škola bez právnej subjektivity je spravidla súčasťou obecného úradu alebo inej školy. Materské školy sa zriaďujú ako samostatné alebo ako súčasť základnej školy s materskou školou, prípadne ako organizačná zložka spojenej školy.

Materskú školu riadi riaditeľ bez rozdielu zriaďovateľa alebo právneho postavenia materskej školy. Riaditeľom materskej školy môže byť len osoba, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady určené zákonom o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Musí to byť vždy osoba, ktorá má vzdelanie určené na pôsobenie v materskej škole.¹¹⁰

Do materskej školy sa prijíma dieťa spravidla od troch do šiestich rokov; výnimočne sa prijímajú aj deti od dvoch rokov. Prednostne sa prijíma dieťa, ktoré dovŕši piaty rok, dieťa s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a dieťa s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Materské školy sú určené pre všetky deti predškolského veku bez ohľadu na to, či sú ich rodičia zamestnaní alebo nie.

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.

Materská škola sa zriaďuje spravidla pri počte desať detí. Materská škola zabezpečuje výchovu a vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu, ktorý poskytuje predprimárne vzdelanie podľa § 16 ods. 2.¹¹¹

Vzdelávanie v materských školách sa uskutočňuje za čiastočnú úhradu okrem materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach. Deti, ktoré majú v nasledujúcom roku plniť povinnú školskú dochádzku, sa obvykle zaraďujú do samostatnej triedy. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zaraďujú do tried alebo do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je možné zaradiť deti výlučne z dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Samostatné triedy sa môžu vytvárať aj pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk.

¹¹⁰ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹¹¹ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

Ak sa do triedy zaradí dieťa mladšie ako tri roky, zníži sa najvyšší počet detí o jedno dieťa. O zaradení dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozhodne riaditeľ na základe odporúčania všeobecného lekára pre deti a dorast a školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a informovaného súhlasu zákonného zástupcu. Počet detí v triede môže byť znížený najviac o dve za každé dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Maximálny počet zaradených detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v jednej triede sú dve.

Výkonom práv začleneného dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôžu byť obmedzené práva ostatných detí, ktoré sú účastníkom výchovy a vzdelávania. V materskej škole môže pôsobiť aj asistent učiteľa.

Predprimárne vzdelávanie v materskej škole sa môže uskutočňovať so súhlasom riaditeľa aj s priamou účasťou zákonných zástupcov na výchove a vzdelávaní. Materská škola môže organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a ďalšie aktivity len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom.¹¹²

Materská škola pre deti so zdravotným znevýhodnením

Materská škola pre deti so zdravotným znevýhodnením uskutočňuje výchovu a vzdelávanie podľa vzdelávacích programov uvedených v § 94 ods. 2 písm. a) až h), k) a l). Materskú školu pre deti so zdravotným znevýhodnením možno zriadiť pre najmenej desať detí; zrušiť ju možno, ak klesne počet detí pod osem. V odôvodnených prípadoch, najmä z dôvodu dostupnosti, ju možno po súhlase zriaďovateľa ponechať zriadenú aj s menším počtom detí, najmenej však s počtom štyri. Materská škola pre deti so zdravotným znevýhodnením sa vnútorne člení na triedy, do ktorých sa spravidla zaraďujú deti rovnakého veku s rovnakým zdravotným znevýhodnením. Trieda sa zriaďuje najmenej pre štyri deti, najvyšší počet detí je osem. Riaditeľ školy môže povoliť prekročenie najvyššieho počtu žiakov v triede najviac o dvoch.¹¹³

Bezplatne sa predprimárne vzdelávanie poskytuje deťom:

- a) ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky,
- b) ktorých zákonný zástupca predloží riaditeľovi materskej školy doklad o tom, že je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi,
- c) ktoré sú v materskej škole umiestnené na základe rozhodnutia súdu.¹¹⁴

¹¹² Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹¹³ tamtiež

¹¹⁴ tamtiež

V Správe o stave školstva na Slovensku z roku 2013 sa píše, že kým v roku 2000 bolo v sieti škôl a školských zariadení zaradených 3 262 materských škôl so 7 576 triedami, k 15. septembru 2012 bolo v sieti škôl a školských zariadení zaradených len 2 861 materských škôl so 7 395 triedami.¹¹⁵

Materské školy sa líšia aj podľa vyučovacieho jazyka. Najviac detí navštevovalo v roku 2012 materské školy s vyučovacím jazykom slovenským (139 955) a maďarským (9 076). Menšie zastúpenie má vyučovacím jazyk ukrajinský (186 detí), nemecký (102 detí) a francúzsky (74 detí). Zastúpenie má aj bilingválny slovenský a anglický (57 detí), bulharský (44 detí) a rusínsky vyučovacím jazyk (17 detí).

K 15. septembru 2012 bolo v materských školách prijatých 149 511 detí vo veku od dvoch rokov do začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky. Z hľadiska vekového zloženia detí bolo v školskom roku 2012/2013 z celkového počtu detí v daných populačných ročníkoch v materských školách prijatých 11,5 % detí mladších ako 3 roky; 61,1 % detí 3-ročných, 73,3 % detí 4-ročných; 80,9 % 5-ročných a 36,4 % detí 6-ročných a starších.¹¹⁶

Podľa Správy o stave školstva na Slovensku (2013) miera participácie rómskych detí na predškolskom vzdelávaní je v porovnaní nerómskou populáciou v danej lokalite výrazne nižšia. To môže spôsobovať reprodukciu chudoby a vytvárať vyššie individuálne aj spoločenské náklady v budúcnosti. Podľa správy UNDP pred vstupom na základnú školu navštevovalo materskú školu aspoň v nejakom minimálnom režime spolu 53,1 % osôb. Takáto úroveň zaškolenosti značne zaostávala za žiakmi a študentmi z geograficky blízkej všeobecnej populácie, z ktorých malo skúsenosť s predškolskými zariadeniami vyše 88 % osôb. Ak sa pozrieme na situáciu za deti, ktoré boli v čase výskumu v predškolskom veku a boli vo veku 3 až 6 rokov, materskú školu v čase zisťovania navštevovala viac ako polovica týchto detí všeobecnej (t. j. nerómskej) populácie (55,9 %). Z rovnako starých rómskych detí to bola iba jedna pätina (19,2 %). Ďalej sa v Správe uvádza, že navyše, v porovnaní so situáciou v ČR, Rumunsku, Bulharsku a Maďarsku, je relatívna zaškolenosť Rómov na Slovensku nízka. Dokonca rómske deti v Maďarsku majú vyššiu mieru participácie ako nerómske deti v tých lokalitách, kde žijú na Slovensku Rómovia.¹¹⁷

Z hľadiska systému finančnej podpory žiakov ministerstvo s cieľom podporiť zaškolenosť detí v materských školách uhrádza za rodiča alebo iného zákonného zástupcu mesačný príspevok na čiastočnú úhradu nákladov spojených s pobytom dieťaťa v materskej škole, ktoré má jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Príspevok sa uhrádza automaticky vo výške stanovenej v § 6b zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní. Okrem toho štát poskytuje na deti materských škôl ohrozené sociálnym vylúčením dotácie na podporu výchovy k

¹¹⁵ *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

¹¹⁶ tamtiež

¹¹⁷ *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

stravovacím návykom a dotácie na podporu výchovy k plneniu školských povinností. Dotácie sú poskytované podľa zákona č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Ich cieľom je takisto snaha podporiť zaškolenie detí a pripraviť ich na zvládnutie základnej školy. Dotáciu na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením možno poskytnúť na úhradu školských potrieb potrebných na prípravu na vzdelávanie a vzdelávanie v materskej škole na:

- a) každé dieťa, ktoré navštevuje prípravnú triedu materskej školy a v prípravnej triede v materskej škole je najmenej 50 % detí z rodín, ktorým sa poskytuje dávka v hmotnej núdzi a príspevky k dávke v hmotnej núdzi (ďalej len „dávka a príspevky“);
- b) dieťa, ktoré navštevuje prípravnú triedu materskej školy a žije v rodine, ktorej sa poskytuje dávka a príspevky alebo ktorej priemerný čistý mesačný príjem za posledných šesť mesiacov predchádzajúcich dňu podania žiadosti (ďalej len „príjem“) je najviac vo výške životného minima.¹¹⁸

Žiadateľom o dotáciu na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením môže byť:

- a) zriaďovateľ predškolského zariadenia a zriaďovateľ školy s výnimkou obvodného úradu v sídle kraja,
- b) obec podľa sídla školy, ak zriaďovateľom školy je obvodný úrad v sídle kraja alebo
- c) občianske združenie, ktorého členmi sú rodičia alebo iní zástupcovia detí a priatelia školy, ak zriaďovateľom školy je obvodný úrad v sídle kraja.

Dotáciu na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením možno poskytnúť na zabezpečenie obeda a iného jedla v materskej škole na:

- a) každé dieťa, ktoré navštevuje materskú školu a v materskej škole je najmenej 50 % detí z rodín, ktorým sa poskytuje dávka a príspevky,
- b) dieťa, ktoré navštevuje materskú školu a žije v rodine, ktorej sa poskytuje dávka a príspevky alebo ktorej príjem je najviac vo výške životného minima.¹¹⁹

Od roku 2000 sa výrazne menil aj ukazovateľ hrubá zaškolenosť detí v materskej škole. Najvyššia miera hrubej zaškolenosti bola v rokoch 2004 – 93 % a 2006 – 92 %. V súčasnosti je hrubá zaškolenosť detí v materských školách 87 %. V medzinárodnom porovnaní máme nižšiu účasť na predškolskej výchove, ako je priemer krajín EÚ. V porovnaní napríklad s Nemeckom či Veľkou Britániou zaostávame ešte viac.¹²⁰ Školské systémy štátov Európskej únie sú odlišné a vytvorené na podmienky tej ktorej krajiny. Verejné školy nemajú zameranie

¹¹⁸ tamtiež

¹¹⁹ *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

¹²⁰ tamtiež

na určité náboženstvo, pričom súkromné školy môžu patriť do rôznych kategórií: cirkevnej alebo svetskej školy poskytujúcej alternatívne vzdelanie.¹²¹

Členské štáty Európskej únie majú v oblasti predškolskej výchovy jeden spoločný cieľ: oboznámiť deti so životom v spoločnosti a naučiť ich žiť v detskej spoločnosti. Okrem tohto spoločenského poslania sa však objavujú rozdiely v úlohe predškolskej výchovy a v spôsobe jej uskutočňovania. Predškolská výchova vo vybraných štátoch EÚ – v **Belgicku** je predškolská výchova je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho systému, je dobrovoľná a bezplatná. Miera návštevnosti detí je veľmi vysoká, okolo 95 – 99 % detí z celkovej populácie detí 3- až 5-ročných. V **Dánsku** zahŕňa sektor predškolskej výchovy niekoľko rôznych inštitúcií. Od začiatku školského roka 1980/81 sú obce povinné zriaďovať predškolské triedy. V **Nemecku** vláda venuje mimoriadnu pozornosť zriaďovaniu materských škôl. Povinná je dochádzka do materských škôl pre deti, ktoré už dosiahli školský vek šesť rokov, ale nie sú pripravené na vstup do základnej školy. V **Grécku** ministerský dekrét určuje, že v niektorých regiónoch sa dochádzka do materskej školy stáva povinnou. V **Španielsku** je predškolská výchova po reforme a je zaradená do vzdelávacieho systému. Vláda má v úmysle zvýšiť počet zariadení poskytujúcich bezplatnú výchovu 3- až 6-ročných detí. Vo **Francúzsku** vo verejných inštitúciách je predškolská výchova bezplatná. Predškolské zariadenia navštevuje viac než tretina dvojročných a takmer všetky deti, až 99 %, ktoré majú viac ako tri roky. V **Írsku** deti od štyroch rokov môžu prijímať národné školy. Prvé dva cykly národnej školy sú určené pre deti predškolského veku: 4- až 5-ročné a 5- až 6-ročné. Vzdelanie v národnej škole je bezplatné. Predškolské triedy národných škôl navštevovalo približne 55 % štvorročných a takmer 100 % päťročných detí. V **Taliansku** zodpovednosť za štátne inštitúcie poskytujúce predškolskú výchovu prislúcha ministerstvu školstva. Verejné materské školy sú bezplatné, dochádzka je dobrovoľná. Materské školy využíva 90 % detí od 3 do 6 rokov. V **Luxembursku** sú predškolské inštitúcie v kompetencii ministerstva školstva, dochádzka je povinná od 4 rokov. V **Holandsku** deti od 4 rokov môžu navštevovať základné vzdelávanie. Do 5 rokov zostáva dochádzka dobrovoľná, od 5 rokov je vzdelávanie povinné. Viac ako 95 % štvorročných detí navštevuje základnú školu. V **Portugalsku** je predškolská výchova považovaná za nedeliteľnú súčasť vzdelávacieho systému, jej špecifické ciele sú definované zákonom a príslušným oddelením školskej správy. V **Anglicku a Walese** neexistuje národný systém predškolskej výchovy. Dochádzka je dobrovoľná a môže byť buď celodenná alebo na časť dňa. Vláda T. Blaira prijala vo svojom programe rozvoj materských škôl, avšak zaradovanie detí do predškolských tried pri základných školách považuje za nepostačujúce vzhľadom na rešpektovanie vývinových osobitostí. Vo **Fínsku** existujú strediská dennej starostlivosti, ktoré organizujú starostlivosť o deti od 0 do 6 rokov. Predškolskú výchovu poskytujú niektoré školy v predškolských alebo v kombinovaných triedach, ktoré navštevujú aj žiaci 1. alebo 2. triedy. Za starostlivosť v týchto triedach sa neplatí, ale v strediskách sa

¹²¹ *Predškolská výchova v štátoch Európskej únie.* [online]. Dostupné na: www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf

platí. Vo **Švédsku** sú strediská pre dennú starostlivosť určené deťom od 1 do 6 rokov. Verejná predškolská výchova pre deti od troch do šiestich rokov má byť dostupná všetkým deťom, ktorých rodičia prejavia záujem. Od roku 1975 majú všetky šesťročné deti a staršie nárok na minimálne jednoročnú predškolskú výchovu. Predškolská výchova je dobrovoľná pre deti, ale povinná je pre úrady a táto povinnosť je od roku 1995 legislatívne upravená. Na **Islande** všetky deti predškolského veku majú mať príležitosť navštevovať predškolské zariadenia, pokiaľ si to rodičia prajú. V **Českej republike** sú verejnými predškolskými zariadeniami materská škola a špeciálna materská škola pre deti spravidla vo veku 3 – 6 rokov. Účasť detí v predškolskom vzdelávaní je stále vysoká, 85,5 % detí vo veku 3 – 6 rokov, v poslednom roku dochádzky dieťaťa pred základnou školou navštevuje materské školy 98,4 % detí. Dochádzka je dobrovoľná. Aktuálne prieskumy naznačujú potrebu povinnej dochádzky 5-ročných detí do materskej školy (Národní správa o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. MŠMaTV ČR 2000, s.37). V **Maďarsku** sú materské školy vzdelávacími inštitúciami. Od piateho roku dieťaťa je dochádzka do materských škôl povinná. Materské školy sú väčšinou oddelené od základných škôl, ale tvoria súčasť školského systému. V **Poľsku** je predškolská príprava v materskej škole povinná pre deti rok pred vstupom do základnej školy.¹²² V **Slovenskej republike** pretrváva problém v zaškolenosti rómskych detí a detí rodičov, ktorí nedoceňujú význam kvalitnej predškolskej výchovy. V tejto súvislosti sú dlhoročné snahy praxe o zavedenie povinnej dochádzky 5-ročných detí do materskej školy.

Podľa podkladov MŠ SR nová filozofia predškolského vzdelávania v krajinách EÚ hovorí o práve každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Tendencia štátov EÚ je zákonom stanoviť povinnosť obciam vytvoriť dostatok miest pre všetky deti, aby sa naplnilo právo každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Predškolskú výchovu chápeme ako výchovu pre život, preto ju nie je možné zužovať iba na prípravu na školu, teda nielen na prípravné ročníky.¹²³

¹²² *Predškolská výchova v štátoch Európskej únie.* [online]. Dostupné na: www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf

¹²³ *tamtiež*

5 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE¹²⁴

Štátny vzdelávací program je najvyšším kurikulárnym dokumentom. Tvorí prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Definuje hlavné princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu, podstatné demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je výchova a vzdelávanie založené. Obsahuje všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie (spôsobilosti) ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja osobnosti detí. Štátny vzdelávací program podporuje celostný prístup pri rozvíjaní kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) spôsobilostí detí na danej úrovni vzdelávania. Predstavuje východisko a záväzný dokument na vytvorenie školských vzdelávacích programov – kurikulárných dokumentov špecifických pre obsah výchovy a vzdelávania v jednotlivých materských školách s ohľadom na ich lokálne podmienky.¹²⁵

Štátny vzdelávací program:

- je tvorený na základe participatívneho 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 určitý stupeň vzdelania a druh vzdelávania 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 podľa regionálnych a lokálnych 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 prístupu, jednotlivé vzdelávacie programy školských stupňov (predprimárny, primárny, nižší sekundárny, vyšší sekundárny) na seba nadväzujú;
- podporuje komplexný a integrovaný prístup k vzdelávaniu prostredníctvom vyčlenenia tematických okruhov a vzdelávacích oblastí s uplatnením nových

¹²⁴ ISCED – *The International Standard Classification of Education*. [online]. Dostupné na: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1436>

¹²⁵ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

aktivizujúcich metód vzdelávania (situačné metódy, metóda projektového vyučovania atď.) a efektívnych spôsobov učenia (sa) (zážitkové, problémové, kooperatívne učenie a ďalšie),

- má zaradené aj prierezové témy (environmentálna, 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 a môžu sa realizovať prostredníctvom rôznych organizačných foriem a učením hrou;
- umožňuje modifikáciu obsahu pre vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- pri tvorbe nového obsahu výchovy a vzdelávania kladie dôraz na podnetné a tvorivé prostredie a priaznivú sociálno-emocionálnu klímu materskej školy a jej celkovú kultúru;
- poskytuje nový model projektovania obsahu vzdelávania, ktorý dáva materským školám možnosť zamerať sa na individuálne rozvíjanie osobného potenciálu detí;
- akcentuje kvalitu materskej školy, jej (auto)evalváciu a (seba)hodnotenie.¹²⁶

Pre vypracovanie obsahu vzdelávania podľa jednotlivých stupňov vzdelávania sa používa medzinárodná klasifikácia vzdelávania ISCED (International Standard Classification of Education). Uplatňuje sa aj v rámci Štátneho vzdelávacieho programu v podmienkach SR. Uvedená klasifikácia je akceptovaná relevantnými medzinárodnými organizáciami (UNESCO, OECD).¹²⁷

Štátny vzdelávací program pre materské školy (ISCED 0) má názov Dieťa a svet a má rámcový charakter. Štruktúra programu je v súlade so školským zákonom. Obsahuje všeobecné ciele výchovy a vzdelávania a načrtáva adekvátny pedagogický prístup k deťom. Vymedzuje profil absolventa materskej školy koncipovaný prostredníctvom siedmich druhov kompetencií. V predprimárnom vzdelávaní ide o dosahovanie základov kompetencií. Z obsahového hľadiska sa člení na štyri integrované tematické okruhy (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra). Tematické okruhy sa ďalej členia na perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu vzdelávaciu oblasť rozvoja, ktoré sú rozhodujúce vzhľadom na dosiahnutie

¹²⁶ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹²⁷ ISCED. [online]. Dostupné na: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

školskej spôsobilosti dieťaťa. Organickou súčasťou každej oblasti sú obsahové štandardy a výkonové štandardy formulované prostredníctvom špecifických cieľov zameraných na rozvoj zručností, vedomostí, schopností a postojov, ktoré deti spravidla získavajú pri výstupe z predškolského vzdelávania.¹²⁸

Ciele predprimárnej edukácie

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Stanovené ciele predprimárnej edukácie:

- napíňať potrebu dieťaťa sociálneho kontaktu 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 svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi (pediater, logopéd, psychológ, atď.).¹²⁹

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;

¹²⁸ Štátny vzdelávací program pre materské školy (ISCED 0). [online]. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

¹²⁹ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

- pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rodovej rovnosti a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločnosťami;
- 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 všeľudské etické hodnoty.¹³⁰

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/športové zameranie, cudzie jazyky, ľudové tradície, environmentálne, literárno-dramatické a iné aktivity, určitý štýl vyučovania – kooperatívny, prosociálny atď.).¹³¹

5.1 Základy kľúčových kompetencií detí predškolského veku v predprimárnej edukácii

Základy kľúčových kompetencií detí predškolského veku v predprimárnej edukácii súvisia s realizovaním cieľov predškolskej výchovy učiteľom, ktorý zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážene rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť. Ďalej podľa Štátneho vzdelávacieho programu v predškolskom veku majú výchova a vzdelávanie *činnostný a procesuálny charakter*. Všeobecné i špecifické ciele (t. j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú *k rozvoju základov kľúčových kompetencií* (spôsobilostí). Učiteľ v predprimárnej edukácii uplatňuje princíp aktivity dieťaťa. Učiteľova aktivita v nedirektívnom – demokratickom vedení výchovno-vzdelávacej činnosti spočíva v premyslenom *vytváraní podmienok na účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa*, ktorý nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Učiteľ sa v pedagogickom procese dostáva do roly

¹³⁰ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹³¹ Školský vzdelávací program. [online]. Dostupné na:

<http://www.zilina.sk/userfiles/2010/odbor%20skolstva/MS/aktuality%20MS/Pr%C3%ADru%C4%8Dka%20na%20tvorbu%20%C5%A0kVP%20pre%20M%C5%A0.pdf>

facilitátora, manažéra výchovno-vzdelávacej činnosti, *poradcu, konzultanta*.¹³² Z toho vyplývajú kompetencie učiteľa predprimárnej edukácie, pričom tieto kompetencie vnímame nielen ako právomoci učiteľa, ale aj jeho vlastnú, jedinečnú kompetenčnú výbavu a podrobnejšie sme ich rozpracovali napr. v Krásna – Verbovanec: Kľúčové kompetencie učiteľa v predprimárnej edukácii (2014).

Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa

- Absolvent predprimárneho vzdelávania má poznatky a schopnosti, ktoré majú význam vo vzťahu k propedeutike (základom) kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti.
- Absolvent predprimárneho vzdelania je pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole a na ďalší aktívny život v spoločnosti.
- Profil absolventa je koncipovaný prostredníctvom kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa. Vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku sú medzi kompetencie (spôsobilosti) zaradené aj psychomotorické kompetencie. Spoločenské a občianske kompetencie sú integrované do osobnostných (intrapersonálnych) a sociálnych (interpersonálnych) kompetencií.¹³³

Kľúčové kompetencie detí v predprimárnej edukácii

Cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň dieťaťa predškolského veku ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu. Na dosiahnutie spomínaných cieľov je preto nevyhnutné rozvíjať u detí kľúčové kompetencie.

K základným kľúčovým kompetenciám detí v materskej škole patria:

- **psychomotorické kompetencie,**
- **osobnostné (intrapersonálne) kompetencie:**
 - a) základy sebauvedomovania,
 - b) základy angažovanosti,
- **sociálne (interpersonálne) kompetencie,**
- **komunikatívne kompetencie,**

¹³² Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹³³ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

- **kognitívne kompetencie:**
 - a) základy riešenia problémov,
 - b) základy kritického myslenia,
 - c) základy tvorivého myslenia,
- **učebné kompetencie,**
- **informačné kompetencie.**¹³⁴

Vymedzenie kompetencií (spôsobilostí) treba chápať relatívne, pretože v predškolskom období ide o dosahovanie základov kompetencií dieťaťa. (Kompetencie sú spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES)).¹³⁵

Kompetencie (spôsobilosti) dieťaťa predškolského veku

1. Psychomotorické kompetencie

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania:

- používa v činnosti všetky zmysly,
- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,
- ovláda základné lokomočné pohyby,
- 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 a k zdraviu iných,
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.¹³⁶

¹³⁴ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹³⁵ Kľúčové kompetencie. Dostupné na: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF)

¹³⁶ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie

a) Základy sebauvedomenia:

- uvedomuje si vlastnú identitu,
- prejavuje v správaní vzťah k sebe a k iným,
- vyjadruje svoje pocity a hodnotí svoj vlastný aktuálny citový stav,
- odhaduje svoje možnosti a spôsobilosti,
- správa sa sebaisto v rôznych situáciách,
- uvedomuje si dôsledky svojho správania vzhľadom na iné osoby.

b) Základy angažovanosti:

- presadzuje sa s ohľadom na seba aj druhých,
- obhajuje seba a iných, chorých, osoby so zdravotným znevýhodnením, slabých a bezbranných,
- zaujíma sa o dianie v rodine, v materskej škole a v bezprostrednom okolí.¹³⁷

3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie:

- pozerá sa na svet aj očami druhých,
- správa sa empaticky k svojmu okoliu,
- správa sa v skupine, kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem,
- hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve,
- plánuje, organizuje a hodnotí činnosť,
- zotrúva v hre a inej činnosti a dokončí ju,
- preberá spoluzodpovednosť za seba i za činnosť skupiny,
- nadväzuje spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy,
- rieši konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne,
- pomáha druhým s pomocou dospelého aj samostatne,
- akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých,
- prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu.¹³⁸

¹³⁷ *tamtiež*

4. Komunikatívne kompetencie:

- vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými,
- počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií,
- vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory,
- reprodukuje oznamy, texty,
- volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu,
- komunikuje osvojené poznatky,
- prejavuje predčitateľskú gramotnosť,
- chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi.¹³⁹

5. Kognitívne kompetencie

a) Základy riešenia problémov:

- hľadá a objavuje súvislosti medzi jednotlivými informáciami, objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému,
- rieši samostatne alebo s pomocou učiteľa problémy v osobnej a spoločenskej rovine,
- rieši jednoduché problémové úlohy,
- uplatňuje v hre a rôznych situáciách matematické myslenie.

b) Základy kritického myslenia:

- porovnáva podobnosti a rozdiely predmetov, javov, osôb atď.,
- odôvodňuje svoje názory, prejavuje postoje, vyslovuje jednoduché úsudky,
- hodnotí spontánne a samostatne vo svojom bezprostrednom okolí, čo sa mu páči/nepáči, čo je správne/nesprávne, čo je dobré/zlé na veciach, osobách, názoroch.

c) Základy tvorivého myslenia:

- uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov,
- nachádza neobvyklé odpovede alebo riešenia,
- objavuje a nachádza funkčnosť vecí, predstáv alebo myšlienok, uvedomuje si ich zmeny,

¹³⁸ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹³⁹ tamtiež

- objavuje algoritmus riešenia úloh pokusom a omylom alebo podľa zadávaných inštrukcií, odstraňuje prípadnú chybu.¹⁴⁰

6. Učebné kompetencie:

- prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie nového,
- využíva primerané pojmy, znaky a symboly,
- pozoruje, skúma, experimentuje,
- objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a poznatkami,
- aplikuje v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti,
- kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcemu svetu vecí, javov, dejov a vzťahov,
- učí sa spontánne (vlastnou zvedavosťou) aj zámerne (pod učiteľovým vedením),
- vyvíja vôľové úsilie v hre a inej činnosti,
- prekonáva prekážky v učení,
- plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť,
- prejavuje aktivitu v individuálnom i skupinovom učení,
- hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov, uznáva aj výkon druhých,
- zvláda základy učenia sa na základe osobnej motivácie,
- naučí sa pracovať s hračkami, knihou, učebnými pomôckami,
- sústreďí sa primerane dlhý čas na hru a na zámernú riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť.¹⁴¹

7. Informačné kompetencie:

- prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií,
- využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskej školy (od osôb v okolitom prostredí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, z rôznych médií).¹⁴²

¹⁴⁰ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹⁴¹ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹⁴² tamtiež

Podľa Lipnickej (2011) rozvoj osobnosti dieťaťa je v kognitívnej oblasti zameraný na:

- rozvoj zmyslového vnímania (zrakom, sluchom, hmatom a pod.);
- rozvoj pamäťových funkcií (zapamätanie si, uchovanie v pamäti, spracovanie a vybavenie si zapamätaných informácií z pamäte a pod.);
- rozvoj pamäťových predstáv (pamäťová reprodukcia, rekonštrukcia vnímaných znakov a detailov, rozvoj fantazijných predstáv a pod.);
- rozvoj reči a komunikačných schopností (správna výslovnosť, osvojovanie si jazyka v rovine slovnej zásoby a pod.);
- rozvoj myslenia dieťaťa (poznatie, rozlíšenie, označenie a definovanie prvkov reality, tvorivé myslenie a pod.).

Lipnická (2011) ďalej píše, že rozvoj osobnosti dieťaťa v nonkognitívnej oblasti je zameraný na:

- kognitivizáciu (dieťa sa učí poznávať, myslieť, riešiť problém a pod.);
- emocionalizáciu (dieťa sa učí empatii, rozvíjajú sa vlastné city a pod.);
- motiváciu (dieťa rozvíja vlastné záujmy, túžby, potreby, aktivity a pod.);
- socializáciu (dieťa sa učí žiť s inými ľuďmi, učí sa komunikovať, vytvárať a udržiavať medziľudské vzťahy a pod.);
- axiologizáciu (dieťa sa učí hodnotám, premyslene reguluje vlastné konanie, správanie, bytie a pod.);
- kreativizáciu (dieťa sa učí tvorivo žiť a pod.).

Podľa Lipnickej (2011) je rozvoj osobnosti dieťaťa v psychomotorickej oblasti zameraný na:

- rozvoj vnímania pohybov (napr. napodobňovania pohybov pokusom a omylom, prirodzené pohyby, zdravotné cvičenia, pohyby a činnosti a pod.);
- rozvoj koordinácie (precvičovanie nových pohybov v reálnych životných situáciách a pod.);
- rozvoj špecifických vzorcov pohybov (zamerané na isté druhy činnosti, problémové situácie a pod.);
- rozvoj kultivovanej pohybovej komunikácie a interpretácie.¹⁴³

Kľúčové kompetencie reprezentujú v súčasnom vzdelávaní cieľovú kategóriu vyjadrenú v podobe výstupov. V kurikulárnych dokumentoch sú všeobecne formulované ako súbory predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný

¹⁴³ LIPNICKÁ, M. (2011): *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus, 2011. 152 s. ISBN 978-80-89510-01-6

rozvoj a uplatnenie každého jedinca. Ich poňatie i obsah vychádza z hodnôt spoločností prijímaných a spoločných predstáv o tom, ktoré kompetencie prispievajú k vzdelávaniu, spokojnému a úspešnému životu človeka a na posilňovanie funkcií občianskej spoločnosti.¹⁴⁴

Kompetencie pritom predstavujú súbory činnostne zameraných a prakticky využiteľných výstupov, ktoré sa prepájajú a dopĺňajú, čím sa postupne stávajú zložitejšie a tým aj využiteľnejšie (univerzálnejšie použiteľné). Ich osvojovanie je proces dlhodobý a zložitý, ktorý sa začína v predškolskom vzdelávaní, pokračuje v základnom a strednom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalšom priebehu života.¹⁴⁵ Preto je snahou, aby kľúčové kompetencie tvorili neprehliadnuteľný základ vzdelávania na všetkých úrovniach a aby k ich vytváraniu smeroval a prispieval všetok vzdelávací obsah aj aktivity a činnosti, ktoré v škole prebiehajú. Kľúčové kompetencie tak získavajú ústrednú pozíciu v rámcových vzdelávacích programoch.¹⁴⁶

Už v predškolskom veku dieťaťa môžu byť vytvárané základy kľúčových kompetencií; síce elementárne, avšak dôležité a významné nielen z hľadiska prípravy dieťaťa na začatie systematického vzdelávania, ale zároveň na jeho ďalšie životné etapy aj celoživotné vzdelávanie. Dobré a dostatočné základy kľúčových kompetencií položené v predškolskom veku môžu byť podstatným prísľubom ďalšieho priaznivého rozvoja a vzdelávania dieťaťa, nedostatočné základy naopak brzdu, ktorá dieťa na začiatku jeho životnej a vzdelávacej cesty môže znevýhodňovať. Preto by predškolské vzdelávanie malo o ich vytváranie cielene usilovať.¹⁴⁷

5.2 Kľúčové kompetencie a vzdelávacie štandardy v predprimárnej edukácii

Súbor kompetencií slúži pre učiteľov, aby vedeli, kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a výchovno-vzdelávacej činnosti primeranej rozvojovým možnostiam detí. Na to, aby deti získali kompetencie (spôsobilosti), je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívne, interaktívne a zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Tento aspekt sa zohľadnil nielen pri vymedzení kompetencií (spôsobilostí) detí, ale aj pri koncipovaní obsahu výchovy a

¹⁴⁴ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

¹⁴⁵ tamtiež

¹⁴⁶ tamtiež

¹⁴⁷ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

vzdelávania a jeho štruktúre a v rámci tohto obsahu aj pri tvorbe **vzdelávacích štandardov**.¹⁴⁸

Hlavnou myšlienkou programu 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 (spôsobilosti).¹⁴⁹

Štátny vzdelávací program pre materské školy Dieťa a svet

Charakteristika tematických okruhov

Z obsahového hľadiska sú tematické okruhy zamerané na tieto oblasti:

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

Ľudia – na rozvíjanie sociálnych skúseností a vzťahu ku spoločenstvu ľudí, kontakty s ďalšími skupinami ľudí, na oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí, na rozvíjanie predstáv o miestach, kde ľudia žijú a tvoria, o prostrediach, v ktorých sa nachádzajú, o multikultúre, etnikách, rasách (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, rozvoj vnímania a uplatňovania hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry (predmetný svet, svet hry a svet umenia).¹⁵⁰

¹⁴⁸ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹⁴⁹ tamtiež

¹⁵⁰ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

Tematické okruhy a vzdelávacie oblasti rozvoja sú prostriedkom na dosiahnutie špecifických (konkrétnych, operacionalizovaných) cieľov v procesuálnej činnosti. Pri dosahovaní špecifických cieľov sa rozvíja osobnosť dieťaťa celostne, aj keď je formulácia konkrétneho cieľa včlenená do niektorej vzdelávacej oblasti rozvoja.

Vzdelávacie oblasti v sebe zároveň v rôznej miere zahŕňajú podoblasti – pohybovú, zdravotnú, prírodovednú, matematicko-logickú, jazykovú, komunikatívnu, etickú, vlasteneckú, informačnú, umelecko-expresívnu (hudobnú, výtvarnú, literárnu), pracovnú, ako aj prierezové témy – osobnostný a sociálny rozvoj, ochranu života a zdravia, dopravnú výchovu – výchovu k bezpečnosti v cestnej premávke, environmentálnu, mediálnu, multikultúrnu výchovu, výchovu k tvorivosti, rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti, informačno-komunikačné technológie.¹⁵¹

Obsah predprimárnej edukácie má rámcový charakter. Rozpracúva sa na podmienky materskej školy v školskom vzdelávacom programe. Detailnejšie sa na základe poznania aktuálnych rozvojových možností detí konkretizuje v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti.

Vzdelávacie štandardy v predprimárnej edukácii

Vzdelávacie štandardy pozostávajú z obsahových a výkonových štandardov. V obsahových štandardoch sa nachádza obsah, ktorý rešpektuje vývinové potenciality (možnosti) dieťaťa predškolského veku a opiera sa o detskú skúsenosť a poznanie. Obsahové štandardy možno chápať ako záväzok pre učiteľa. Obsahujú základný rozsah učiva, ktorý má dieťa zvládnuť primerane svojim rozvojovým možnostiam prostredníctvom aktivizujúcich metód.¹⁵²

Obsahové štandardy predstavujú prostriedok vzdelávania detí predškolského veku a slúžia na rozvíjanie elementárnych základov kompetencií (spôsobilostí).

Výkonové štandardy sú formulované v špecifických (konkrétnych – operacionalizovaných) cieľoch. Výkonové štandardy sú koncipované ako cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predškolského obdobia, aby získalo predprimárne vzdelanie.¹⁵³

Ako príklad uvádzame konkrétne stanovené ciele v rámci koncepcie rozvoja kľúčových kompetencií dieťaťa v podmienkach konkrétnej materskej školy:

- vytvoriť podmienky na rozvoj nadaných detí s využitím akceleračných programov;
- uplatňovať humanistickú výchovu a vzdelávanie s právom na výchovu a vzdelávanie v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa, právo na vlastnú individualitu a právo na celostný rozvoj osobnosti;

¹⁵¹ tamtiež

¹⁵² Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹⁵³ tamtiež

- vo výchovno-vzdelávacej činnosti vytvárať priestor na hodnotenie učiteľov a podporovať sebahodnotenie detí;
- rozvíjať u detí emocionálnu inteligenciu, schopnosť prijímať a niesť osobnú zodpovednosť pri plnení úloh, vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosť iných ľudí, správať sa mravne a udržiavať harmonické medziľudské vzťahy;
- pri formovaní elementárnych základov kľúčových kompetencií brať do úvahy vývinové špecifiká predškolského veku;
- pri výchove a vzdelávaní detí s odloženou školskou dochádzkou uplatňovať rozvíjajúce programy zamerané najmä na rozvoj oblasti, v ktorej nedosiahli školskú zrelosť;
- spolupracovať s centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie;
- vytvoriť stimulačný program pre deti s oneskoreným vývinom reči a venovať sa prevencii narušenia komunikačných schopností;
- pozornosť venovať využívaniu nových trendov v edukačnom procese;
- profiláciu materskej školy smerovať k vytváraniu podmienok pre zdravý fyzický vývin detí, rozširovať elementárne poznatky o zdravom životnom štýle, pozdvihnúť úroveň environmentálneho vedomia predškolského veku;
- analyzovať úroveň reči detí na začiatku a na konci školského roka, kooperovať s rodinou a logopédom;
- zabezpečiť stretnutia s členom poľovníckeho združenia, hasičského a policajného zboru;
- návšteva mestskej knižnice;
- vo výchovno-vzdelávacom procese zahŕňať všestranný rozvoj osobnosti so zameraním na oblasť kognitívnu, perceptuálno-motorickú, sociálno-emocionálnu s prioritou dodržiavať psychohygienu detí.¹⁵⁴

5.3 Stav a úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií detí v predprimárnej edukácii

V nadväznosti na školský zákon Štátna školská inšpekcia (ďalej ŠŠI) pri realizovaných inšpekciách počas hospitačnej činnosti v školských rokoch **2008/2009** a **2009/2010** sústredila pozornosť na stav a úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií zadefinovaných v Štátnych vzdelávacích programoch. Obsah jednotlivých kľúčových kompetencií stanovených v Štátnych vzdelávacích programoch sa vzájomne prelína, je charakterizovaný

¹⁵⁴ *Koncepcia rozvoja kľúčových kompetencií dieťaťa v materskej škole.* [online]. Dostupné na: <http://msstivnicka.ruzomberok.eu/koncepcia-rozvoja>

všeobecne, niekde značne abstraktne. Z toho dôvodu ŠŠI svoje inšpekčné nástroje vypracovala so zacielením pozornosti len na niektoré vybrané nadpredmetové kľúčové kompetencie a kompetencie súvisiace s vyučovacími predmetmi a zistenia sú uvedené v záverečnej správe nazvanej *Stav rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materských, základných a stredných školách (2011)*. Z hľadiska našej témy venujeme pozornosť zisteniam Štátnej školskej inšpekcie v materských školách.¹⁵⁵

V *materských školách* sa pozornosť zamerala na rozvíjanie psychomotorických, kognitívnych a učebných, komunikatívnych, informačných, osobnostných a sociálnych kompetencií.

Učitelia najkomplexnejšie podporovali rozvíjanie psychomotorických kompetencií rôznorodými praktickými činnosťami, pohybovými a relaxačnými cvičeniami. V praktických činnostiach deti nadobúdali poznatky, riešili učebné problémy, dodržiavali vhodné postupy, diskutovali a uplatňovali vlastné záujmy, predstavy a tvorivosť. Rozvíjanie informačných kompetencií bolo slabou stránkou vyučovania učiteľov napriek vybaveniu digitálnymi technológiami a nárastom aktivít zameraných na získavanie informácií z rôznych zdrojov.

Pozitívne zistenia v rozvíjaní sledovaných kľúčových kompetencií

- rozvíjanie celostnej koordinácie pohybovej schémy tela vrátane špecifických pohybových spôsobilostí detí
- podporovanie rozvíjania grafomotorických schopností ako prípravy na elementárne písanie a čítanie
- podporovanie praktických činností umožňujúcich nadobúdať a uplatňovať poznatkov, spôsobilostí, hodnôt a postojov
- podporovanie sebaobslužných činností podporujúcich sebaúctu a sebadôveru detí vo vlastné schopnosti
- podporovanie sústredenosti, vytrvalosti detí pri spracovávaní a zodpovednosti za dokončenie úloh
- podporovanie logického myslenia vyhľadávaním, vysvetľovaním významu pravidiel, symbolov, znakov
- zvyšovanie miery vzájomného akceptovania, počúvania, kooperácie, kolaborácie, dodržiavania vzájomne dohodnutých pravidiel a rešpektovania sociálnych, kultúrnych i zdravotných osobitostí spoluhráčov

¹⁵⁵ *Stav rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materských, základných a stredných školách (2011)*. [online]. Dostupné na: https://lt.justice.gov.sk/.../Priloha_22_Stav_rozvijania_klucovych_kompetencii.

- pomáhanie deťom uvedomovať si dôsledky vlastného správania a konania¹⁵⁶

Negatívne zistenia v rozvíjaní sledovaných kľúčových kompetencií

- nediferencovanie činností a učebných problémov a z nich vyplývajúce úlohy s ohľadom na rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby, dosiahnutú úroveň a rozvojový potenciál detí
- absencia spätnej väzby, formálnosť overovania výsledkov činností detí a nesúlad zistení so stanovenými cieľmi
- nedôsledné a často nesystematické stratégie a postupy
- obmedzovanie hrových potrieb, situačného rozhodovania a sebahodnotenia neuváženým skracovaním hier, pobytu vonku a rôznorodých aktivít
- neskúsenosť učiteľov operacionalizovať ciele a rešpektovať aj momentálne osobné dispozície detí
- obmedzenie rozvoja kritického a tvorivého myslenia detí pretrvávajúcou dominanciou frontálnych foriem výučby s aplikovaním prevažne reprodukčných metód zameraných na rozvoj nižších psychických procesov a nedostatočný priestor na samostatné získavanie skúseností
- slabé zadávanie úloh na získavanie a konfrontovanie informácií z rozličných zdrojov, príkladov z virtuálneho a reálneho prostredia
- nevytvorenie dostatočného priestoru deťom na reflektovanie, porovnávanie vlastných činností a výkonov, na vyjadrovanie hodnotiacich záverov¹⁵⁷

Z hľadiska záverov vyplývajúcich zo zisťovaní ŠŠI v sledovanom období proces premeny tradičného vyučovania učiteľmi na tvorivý štýl riadenia sa vo väčšine sledovaných subjektov pozvoľne zlepšoval vrátane rozvíjania kľúčových spôsobilostí žiakov.

K týmto výrazne pozitívnym zmenám prispeli aj zistenia ŠŠI zverejňované v pedagogickej tlači, na webovej stránke ŠŠI, prezentované na konferenciách organizovaných pre pedagogickú verejnosť vo všetkých krajoch SR. Školskí inšpektori pri každej inšpekcii v rámci riadených rozhovorov s vedúcimi pedagogickými zamestnancami a učiteľmi sa cielene zameriavali na oblasti, v ktorých zistili nedostatky, spoločne hľadali spôsoby a možnosti ich nápravy.

¹⁵⁶ Stav rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materských, základných a stredných školách (2011). [online]. Dostupné na: https://lt.justice.gov.sk/.../Priloha_22_Stav_rozvijania_klucovych_kompetencii

¹⁵⁷ Stav rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materských, základných a stredných školách (2011). [online]. Dostupné na: https://lt.justice.gov.sk/.../Priloha_22_Stav_rozvijania_klucovych_kompetencii

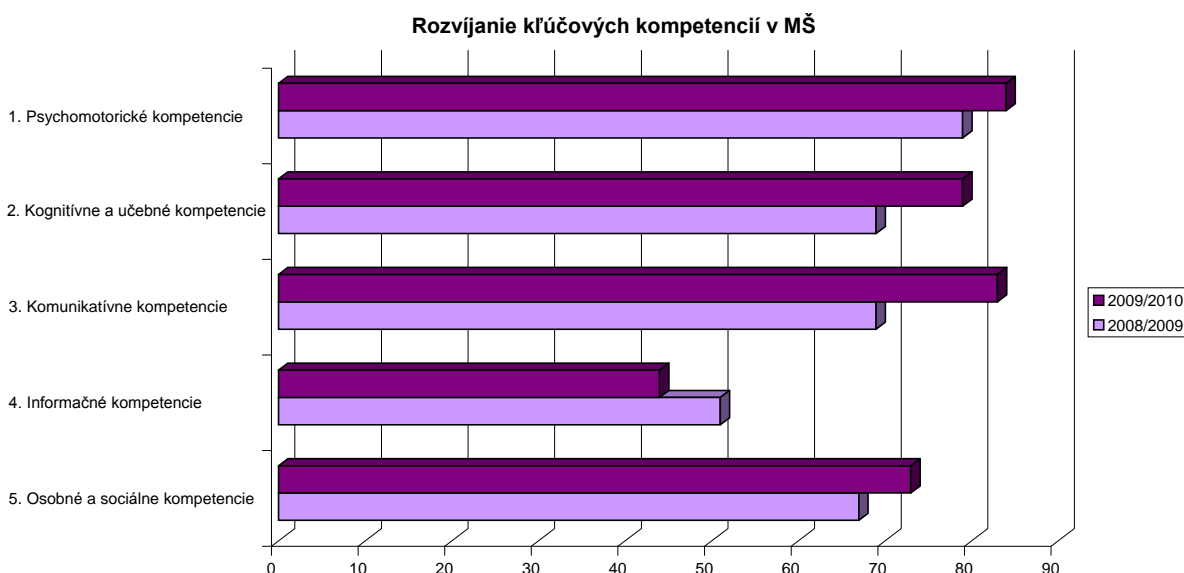
Medzi zistené príčiny zaostávania rozvíjania kľúčových kompetencií v sledovaných školách patrili predovšetkým nepripravenosť učiteľov pracovať s novými neštandardnými metódami a formami práce, nevýrazná akceptácia rôznych učebných štýlov žiakov, nerešpektovanie individuálnych vzdelávacích potrieb jednotlivcov, obava učiteľov pracovať s digitálnou technológiou, nedostatok poskytovaných možností zúčastňovať sa na ďalšom vzdelávaní zameranom na prácu s kľúčovými kompetenciami.¹⁵⁸

Medzi návrhy opatrení z hľadiska zisťovaní ŠŠI v sledovanom období (navrhnuté opatrenia si nevyžadujú legislatívne zmeny) patrili:

- realizovať pre učiteľov vzdelávacie semináre, tréningy týkajúce sa využívania podporných inovatívnych stratégií ku komplexnému rozvíjaniu kľúčových kompetencií detí a žiakov,
- vzdelávanie budúcich pedagógov cielene zamerať na formovanie ich kvalitných profesionálnych kompetencií spojených aj so získavaním schopností a zručností pracovať so stratégiami rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.¹⁵⁹

Stav a úroveň rozvíjania vybraných kľúčových kompetencií ŠŠI posudzovala na základe vypracovaných kritérií hodnotenia (90 % – 100 % veľmi dobrá úroveň; 76 % – 89 % dobrá úroveň; 45 % – 75 % priemerná úroveň; 30 % – 44 % málo vyhovujúca úroveň; 0 % – 29 % nevyhovujúca úroveň).

Graf. č. 1 Grafické znázornenie stavu rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materskej škole podľa hodnotenia ŠŠI v sledovanom období



Zdroj grafu č.1: Stav rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materských, základných a stredných školách. Dostupné na: https://lt.justice.gov.sk/.../Priloha_22_Stav_rozvijania_klucovych_komp...

¹⁵⁸ tamtiež
¹⁵⁹ tamtiež

Stav a úroveň kľúčových kompetencií detí z hľadiska vyučovania a učenia učiteľmi predprimárnej edukácie podľa Správy o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR:¹⁶⁰

- Učitelia vyučovali v súlade s UO (93,41 %), avšak v menšej miere operacionalizovali výkonové štandardy v plánoch VVČ.
- Formulovaním cieľov VVČ (71,49 %), špecifikovaním činností (65,33 %) a individuálnym prístupom (79,95 %) i projektovaním učebných situácií ovplyvňovali záujem (85,28 %) a samostatné riešenie učebných problémov deťmi (56,06 %).
- Podporovali vytrvalosť detí, eliminovali rušivé momenty, zabezpečovali dodržiavanie spoločne stanovených pravidiel a bezpečných postupov a využívali učebné pomôcky (83,99 %).
- Umožnili deťom prevziať zodpovednosť za výber, priebeh i ukončenie činnosti.
- Monitorovali (80,91 %) priebeh činností a dávali deťom spätnú väzbu, avšak málo overovali, zovšeobecňovali dosiahnutie cieľov v závere VVČ.¹⁶¹

Zlepšenie si vyžadovali tieto komponenty:

- konkrétnosť v hodnotení detí o tom, čo dosiahli a v čom sa zlepšili;
- nerešpektovanie výchovno-vzdelávacích potrieb, rozvojového potenciálu detí a neposkytovanie adekvátneho priestoru a času na ich vlastnú motiváciu a prospešnosť konania sa prejavilo v preťažovaní mladších alebo podceňovaní starších detí frontálnymi a priamo riadenými činnosťami;
- neopodstatnené skracovanie hier a hrových činností, pobytu vonku ovplyvňovali angažovanie sa detí v uplatňovaní vlastných predstáv, záujmov a tvorivosti;
- skúsenostné učenie detí obmedzovalo neprispôsobenie učebných materiálov charakteru a obsahu VVČ;
- učitelia neposkytli deťom najmä hudobné nástroje, telovýchovné náradie, sezónne pomôcky i bábky, prípadne bez ohľadu na ich rozvojové možnosti a schopnosti im sprostredkovali neprímerane náročné poznatky;
- zistené bolo aj ignorovanie rovnocennosti organizačných foriem, čo malo dosah na autonómne, situačné rozhodovanie a iniciatívu detí. Príčinami boli neskúsenosť,

¹⁶⁰ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online]. Dostupné na:

<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

¹⁶¹ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online]. Dostupné na:

<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

nezáujem i nevedomosť učiteľov z aspektu obsahu predprimárneho vzdelávania, taxonómii cieľov, operacionalizovania cieľov, diferencovania VVČ, pedagogického diagnostikovania a reálneho spektra učebných pomôcok v MŠ, v nemalej miere i formalizmus pedagogického riadenia a vnútornej kontroly.

- vinou neobozretného konania učiteľov boli znížený záujem detí o činnosti, prípadne ich odmietanie, vzťahové rozpory i konflikty a neplnenie, nedosiahnutie stanoveného cieľa.¹⁶²

Psychomotorické kompetencie detí v predprimárnej edukácii

Podľa Správy o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR **psychomotorické kompetencie** detí (83,24 %) boli podporované rôznorodými aktivitami zameranými na rozvoj a skvalitňovanie hrubej a jemnej motoriky. Učitelia (86,80 %) vytvárali príležitosti na uplatnenie základných a špecifických pohybových spôsobilostí detí v rôznorodých prostrediach. Podporovali ich v umelecko-expressívnych, konštrukčných, manipulačných a praktických aktivitách napodobňujúcich ľudskú prácu. Kreslením, maľovaním, strihaním, skladaním, lepením, modelovaním a činnosťami s technickým, prírodným materiálom pomáhali koordinovať končatiny a zrak. Učitelia rozvíjali (69,42 %) grafomotorické spôsobilosti detí (70,79 %), avšak nie vždy cielene a s využitím rôznorodosti nástrojov, materiálov, čo vyžaduje zlepšenie. Najčastejšie ponúkali deťom pracovné listy v hrách a hrových činnostiach, ktoré nie vždy zadaním rešpektovali ich rozvojové možnosti, schopnosti a časovú postupnosť nácviku grafomotorických vzorov, čo sa prejavilo v záujme detí o činnosti a vo výsledku ich produktu. Deti mali problémy s dodržaním smeru a plynulým vedením línie, so zachovaním tvaru, veľkosti, sklonu grafického znaku, s úchopom a tlakom nástroja na podložku. Pretrvávalo obmedzovanie vizuomotoriky a tvorivosti detí predkladaním šablón, malých plôch, krátkych pasteliek, ceruziek i akceptovanie nevhodnej polohy tela a uchopenia nástrojov. Zdravotné cvičenia a aktivity s telovýchovným zameraním učiteľia nie vždy premyslene zostavili s ohľadom na ich zdravotnú účinnosť a na pohybovú zdatnosť detí, čo vyžaduje zlepšenie. Deti boli aktívne, zvládali základné pohyby (81,40 %), dodržiavali dohodnuté pravidlá a postupy. Pozitívnym zistením bolo dôsledné podporovanie sebaobslužných činností (91,38 %) detí, ktoré boli zväčša samostatné, sebaisté v sebaobsluže, pri stolovaní, v udržiavaní poriadku a v uplatňovaní hygienických návykov.¹⁶³

¹⁶² tamtiež

¹⁶³ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online] Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

Kognitívne a učebné kompetencie detí v predprimárnej edukácii

Podľa Správy o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR učitelia pomáhali rozvíjať **kognitívne a učebné kompetencie** detí v predprimárnej edukácii (73,46 %) rôznorodými úlohami a otázkami vyvolávajúcimi ich učebný záujem. Zabezpečovali zážitkovým i skupinovým učením interaktivitu v získavaní, objavovaní a spracovaní informácií. Praktickými činnosťami, vysvetľovaním a kladením otázok vyvolávajúcich reakcie umožňovali deťom chápať súvislosti vecí a javov reálneho života. Podporovali (59,61 %) nápaditosť, vynaliezavosť detí a uplatňovanie, využívanie ich vlastných záujmov, tvorivých riešení, návrhov a postupov (56,06 %). V menšej miere zadávali problémové úlohy, o ktorých mohli deti samostatne uvažovať a riešenia zdôvodňovať. Učitelia vytvárali deťom stabilné i situačné hrové a učebné prostredia s využitím rôznych materiálov, hračiek, pomôcok, aj svojpomocne zhotovených. Nie vždy venovali dostatočnú pozornosť seberealizovaniu detí v námetových hrách, experimentoch a pokusoch. Deti nezaujali stereotypne vybavené centrá, zastarané a esteticky nepríťažlivé učebné pomôcky. Ich zvedavosť, spontánnosť a skúsenosti zatriktívili učebné situácie v modifikovaných podmienkach. Kreativnejšie boli v činnostiach, ktoré uspokojovali ich záujem a tvorivosť. Učitelia málo plánovali a cielene využívali prostriedky pohybu a umenia v činnostiach s hudobno-spevácko-inštrumentálnym a literárno-dramatickým zameraním. Zasahovaním do procesu riešenia učebných situácií a produktov detí obmedzovali ich kritické a tvorivé myslenie.¹⁶⁴

Komunikatívne kompetencie detí v predprimárnej edukácii

Komunikatívne kompetencie a predčitateľskú gramotnosť detí podporovali učitelia (82,70 %) rozhovormi, uvažovaním nahlas, jazykovými príbehmi, analyticko-syntetickými hrami so slovami, hrou s pexesom a puzzlami. Uplatňovali metódu kalendár počasia, ranný kruh, maľované čítanie a sporadicky s deťmi tvorili knižné hračky. Umožnili deťom vysvetľovať pravidlá hudobno-pohybových hier, cestnej premávky, technických postupov a komentovať ilustrácie. Ojedinele im vytvárali priestor na zdôvodňovanie vlastného rozhodnutia, konania a rizík nevhodného správania. Deti komunikovali kultivovane s primeranou hlasitosťou, intonáciou a tempom reči. Najčastejšie, bezprostredne interpretovali vlastné skúsenosti jednoduchými vetami, staršie deti aj dlhšími monológmi v spontánnych záujmových činnostiach. Ich jazykový prejav bol vecne a obsahovo rôznorodý, zväčša v spisovnej podobe slovenského jazyka, ktorému niektoré deti v triedach s vyučovacím jazykom maďarským nerozumeli. Deti zo SZP komunikovali nárečím i rómskym jazykom. Mali problém nadviazať

¹⁶⁴ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online] Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

rozhovor a vyjadriť pohybom obsah jednoduchej riekanky. Na otázky odpovedali jednoslovné, opakovali slová. Vzájomný informačný transfer bol zabezpečovaný prostredníctvom asistentov učiteľa z komunity Rómov. V slovenskom jazyku dokázali čiastočne komunikovať deti, ktoré navštevovali MŠ minimálne dva roky. Inojazyčné prostredie výrazne ovplyvnilo aj komunikáciu detí v triedach s vyučovacím jazykom slovenským, najmä z hľadiska rozsahu aktívnej i pasívnej slovnej zásoby a gramatickej správnosti rečového prejavu. Málo príležitostí na počúvanie štátneho jazyka, využívanie prekladovej metódy, obmedzenie komunikovania len na memorovanie básní, piesní a hudobno-pohybových hier mali vplyv na jazykové spôsobilosti detí v štátnom jazyku v triedach s vyučovacím jazykom maďarským. Príčinami boli najmä nízka úroveň ovládania štátneho jazyka učiteľmi, nedostatočné využívanie interaktívnych metód, ako aj nerešpektovanie vzdelávacieho obsahu ŠVP a metodických odporúčaní pre školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Pretrvávajúcimi zisteniami boli dominancia učiteľov v riadených činnostiach a kladenie uzavretých otázok, v nemalej miere aj nesprávny a nevhodný rečový vzor ovplyvnený slangom piesní rapu a seriálov komerčných televízií, uplatňovaný vo vzájomnej komunikácii učiteľov s deťmi.¹⁶⁵

Informačné kompetencie detí v predprimárnej edukácii

Najčastejšie v hrách a hrových činnostiach učiteľia umožňovali deťom narábať s detskými knihami, časopismi a digitálnymi technológiami, čím rozvíjali **informačné kompetencie detí** (60,55 %). Menej ponúkali deťom obrazové a náučné publikácie, pojmové mapy a pomôcky na skúmanie. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom nastal vzostup využívania digitálnych technológií (49,67 %) učiteľmi. Fotografovaním v rámci pobytu vonku, audiovizuálnou projekciou z internetu a zadávaním úloh prostredníctvom interaktívnej tabule obohatili VVČ. Pretrvávalo sporadické konfrontovanie informácií, príkladov z rozličných informačných zdrojov, ako aj reálneho života s virtuálnym, čo vyžaduje zlepšenie. Deti využívali skúsenosti získané aj z vonkajšieho prostredia školy v manuálnom ovládaní počítača, programovaní digitálnych hračiek a v riešení úloh edukačných programov. Príklady z reálneho života a pozorovanie prírody boli prirodzeným zdrojom ich učenia sa.¹⁶⁶

Osobné a sociálne kompetencie detí v predprimárnej edukácii

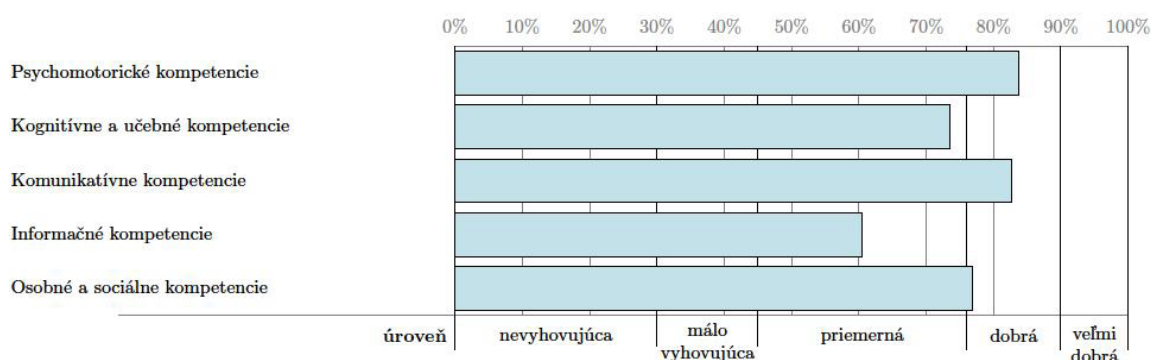
Učiteľia vlastným konaním a podporovaním vzájomného rešpektovania sa, kooperovania a spolupatričnosti pomáhali rozvíjať **osobné a sociálne kompetencie** (73,46 %) detí. Pomáhali

¹⁶⁵ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online] Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

¹⁶⁶ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online] Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

deťom získať dôveru v seba samých, čo sa prejavilo v ich sebaistom vystupovaní, vyjadrení skúseností a uvedomovaní si dôsledkov vlastného správania a konania. V hrách a hrových činnostiach sa situačne rozhodovali, delili si úlohy a zastávali rôzne roly. Dominancia niektorých učiteľov ovplyvnila proces interakcie tým, že nerešpektovali momentálne osobné dispozície detí a neumožnili im vyjadriť vlastné postoje, vydiskutovať a riešiť problémové i konfliktné situácie. Vzťahové pnutia vznikali z nezájmu detí o činnosti určené učiteľmi a z úsilia o získanie hračky. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím vzrástlo podporovanie sebahodnotiacich spôsobilostí (50,19 %) detí. Nevytvorením príležitostí a prehliadaním názorov detí učiteľia negovali ich hodnotenie v závere VVČ.

Graf č. 2 Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí v materských školách



Zdroj grafu č. 2: *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesy a podmienky výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR*. Dostupné na:

<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

Zo záverov uverejnených v Správe o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesy a podmienky výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR vyberáme konštatovania, že učiteľia v predprimárnej edukácii vytvárali deťom dostatočné časové možnosti a podnetné prostredia na získavanie informácií a skúseností. Umožňovali im nadobudnúť zodpovedajúce postupy v činnostiach a dbali na ich dodržiavanie. Priebežne kontrolovali, či chápu a rozumejú pokynom, avšak nevenovali dostatočnú pozornosť overeniu dosiahnutia cieľov v závere VVČ. Pre nie vždy premyslene operacionalizované ciele v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti boli nejednoznačne formulované individuálne a spoločné cieľové požiadavky. Niektorí učiteľia obmedzovali motiváciu a prospešnosť konania detí vlastnou dominanciou a tým, že nediferencovali učebné problémy a z nich vyplývajúce úlohy s ohľadom na ich dosiahnutú úroveň a rozvojový potenciál a nerešpektovali rovnocennosť organizačných foriem. To spôsobilo znížený záujem detí o činnosti, konfliktné

situácie i nesplnenie, nedosiahnutie stanoveného cieľa. Zvedavosť, spontánnosť a skúsenosti detí nadobudnuté aj v inom ako školskom prostredí obohatili a pozitívne ovplyvnili učebné situácie. Deti s radosťou manipulovali s pomôckami, dodržiavali všeobecné i dohodnuté pravidlá. Bezprostredne komunikovali, diskutovali, vyjadrovali sa aj prostriedkami pohybu i umenia, napodobňovali činnosti súvisiace s ľudskou prácou. Zlepšenie vyžaduje vytvorenie podmienok hrovému a bádateľskému seberealizovaniu detí.

Silnou stránkou vyučovania učiteľov ako v predchádzajúcom školskom roku boli prosociálnosť a empatia vo výchovno-vzdelávacej činnosti, podporovanie sebaobslužných činností detí, zaraďovanie pohybových aktivít viackrát v priebehu dňa. Pozitívny *vzostup* bol zaznamenaný v samostatnosti a tvorivosti detí v riešení učebných problémov a postupov, v podporovaní hodnotiacich a sebahodnotiacich spôsobilostí detí a vo využívaní digitálnych technológií učiteľmi. Podporovanie rozvoja kľúčových kompetencií detí bolo v porovnaní s predchádzajúcim školským rokom hodnotené pozitívnejšie, z priemernej dosiahlo dobrú úroveň. Porovnateľné boli zistenia v rozvíjaní psychomotorických, kognitívnych a učebných, komunikatívnych a informačných kompetencií. *Vzostup* bol zaznamenaný v podporovaní rozvoja osobných a sociálnych kompetencií detí.¹⁶⁷

Výrazné pozitívne zistenia

- vymedzenie vlastných cieľov výchovy a vzdelávania v školskom vzdelávacom programe
- zabezpečenie odbornosti predprimárneho vzdelávania
- organizovanie a zúčastňovanie sa na aktivitách spoločenského, kultúrneho a športového charakteru
- konzultačno-poradenské služby škôl
- spolupráca MŠ s inými školami, organizáciami, inštitúciami
- zabezpečenie pedagogickej a zdravotnej osvetly
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia v škole
- podporovanie rozvoja sebaobslužných činností detí
- vytváranie a podporovanie pozitívnej a priaznivej atmosféry¹⁶⁸

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- pravidelné, dôsledné a adresné realizovanie vnútroškolskej kontroly

¹⁶⁷ *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR.* [online] Dostupné na:

<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

¹⁶⁸ tamtiež

- vedenie pedagogickej dokumentácie v štátnom jazyku a v maďarskom jazyku v triedach a školách s vyučovacím jazykom maďarským
- ovládanie a používanie štátneho jazyka v triedach a školách s vyučovacím jazykom maďarským učiteľmi a deťmi
- orientácia pedagogických zamestnancov v právnych predpisoch, odbornej terminológii a pedagogicko-organizačných pokynoch
- participovanie poradných orgánov riaditeľa na pedagogickom riadení, skvalitňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti a internom vzdelávaní učiteľov
- zohľadňovanie výchovno-vzdelávacích potrieb, dosiahnutej úrovne a rozvojového potenciálu detí operacionalizovaním cieľov, ich zreteľným formulovaním a diferencovaním činností
- podporovanie tvorivosti a originality nápadov, postupov detí
- podporovanie hodnotiacich a sebahodnotiacich spôsobilostí detí a hodnotenie plnených a dosiahnutých cieľov v závere VVČ¹⁶⁹

Zo záverov uverejnených v Správe o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2012/2013 v SR¹⁷⁰ vyberáme konštatovania, že v tomto sledovanom období bolo v 507 triedach vykonaných 2 535 hospitácií, z toho 25 v špeciálnych triedach bežných MŠ. Učitelia plánovaním a realizovaním rôznorodých edukačných činností podporovali rozvoj kľúčových kompetencií detí v súlade so ŠkVP. Preferovali frontálnu formu výučby, čo im sťažovalo sledovanie a hodnotenie úspechov/neúspechov detí i splnenie plánovaného zámeru. Nie vždy cieľmi a náročnosťou vzdelávacieho obsahu rešpektovali potreby, dosiahnutú úroveň a rozvojový potenciál detí. Celkovo málo boli vytvárané podmienky na hry, edukačné aktivity s telovýchovným a hudobným zameraním, experimentovanie i problémové úlohy s viacerými možnosťami riešení. Napredovaniu detí prispeli mnohí učitelia diferencovaním činností so zreteľnými pravidlami, vhodnými postupmi i rešpektovaním ich momentálnych osobných dispozícií. Ich učebný záujem ovplyvňovali vlastnou kreatívnou angažovanosťou, vyjadrovaním pozitívnych očakávaní, otvorenými otázkami a využívaním rôznych didaktických pomôcok. Zlepšenie si vyžaduje konkrétna informovanosť detí o tom, čo dosiahli a v čom sa zlepšili, ako aj zovšeobecňovanie dosiahnutia cieľov v závere. Učitelia podporovali aktívne pohybovanie sa vrátane základných lokomočných pohybov, sebaobslužnej samostatnosti detí, skvalitňovanie ich hrubej i jemnej motoriky,

¹⁶⁹ Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online]. Dostupné na:

<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

¹⁷⁰ Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013. [online]. Dostupné na:

http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava12_13.pdf

grafomotoriky, vizuomotoriky, čím podporovali rozvoj ich psychomotorických kompetencií. Nedôslednosť detí v postupoch a úkonoch spočívala v nerešpektovaní odporúčaných metodických postupov, v nepozornosti i nedostatočnej kontrole učiteľmi.

Kognitívne a učebné kompetencie rozvíjali činnosťami zameranými na získavanie a praktické využívanie skúseností s uplatnením zážitkového učenia sa. Činnosti vyžadujúce tvorivé, divergentné a optimálne riešenia eliminovala takmer polovica učiteľov vlastnou dominanciou a predkladaním hotových poznatkov, čo malo dosah na vnútornú motiváciu, hľadanie originálnych nápadov, tvorivú produkciu, obhajovanie a zdôvodňovanie detí. Zapájaním detí do rozhovorov jazykovými hrami učiteľia podporovali rozvoj ich komunikačných kompetencií. Dialógmi, komentovaním rozličných situácií a javov, reprodukováním vlastných skúseností a využívaním prostriedkov umenia a pohybu podporovali aktívnu komunikáciu i vyjadrovanie vlastných myšlienok detí. Špecifickými metódami rozvíjali ich predčitateľskú gramotnosť. Prirodzene, vhodným rečovým vzorom ovplyvňovali nadobúdanie základov, ovládanie a používanie štátneho jazyka deťmi. V závislosti od rozsahu nadobudnutej slovnej zásoby, porozumenia významu slov a obsahu vetných konštrukcií dokázali deti pochádzajúce z inojazyčného prostredia na národnostne zmiešanom území používať štátny jazyk. Zlepšenie si vyžaduje ovládanie štátneho jazyka učiteľmi a využívanie interaktívnych metód na plynulé prechádzanie z vyučovacieho do štátneho jazyka.

Digitálne technológie deti využívali a bezproblémovo manuálne ovládali najmä v hrách a hrových činnostiach. Pozitívom bolo, že aj učiteľia ich odvážnejšie využívali (58,93 %) ako prostriedok učebného problému. Umožnili deťom získavať informácie z rôznych zdrojov. Menej pozornosti venovali ich porovnávaniu a spracovávaniu, čo malo dosah na úroveň rozvíjania informačných kompetencií detí. Udržiavaním priaznivej atmosféry, priebežným hodnotením, podporovaním vzájomného akceptovania, kooperovaním i vytváraním príležitostí na prejavovanie postojov učiteľia rozvíjali osobnostné a sociálne kompetencie detí. Stav a úroveň vyučovania a učenia sa boli na dobrej úrovni.

Z doposiaľ zverejnených aktuálnych informácií v Správach o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike za ostatné tri školské roky si možno všimnúť, že učiteľia v materských školách plánovaním a realizovaním rôznorodých edukačných činností podporovali rozvoj kľúčových kompetencií detí v súlade s požiadavkami platného školského zákona, Štátneho vzdelávacieho programu i príslušných školských vzdelávacích programov (podrobnejšie v Správe...).¹⁷¹

V tejto súvislosti je dôležité pripomenúť, že pri individuálnom rozvoji detí treba podľa Douškovej (2007) akceptovať:

- dedičné predispozície rozvoja – najmä individuálne odlišnosti detí;

¹⁷¹ *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013.* [online]. Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava12_13.pdf

- sociálno-kultúrne faktory rozvoja – najmä vplyv rodiny na dieťa;
- vlastnú aktivitu dieťaťa – učiteľ je tvorca podmienok pre aktivitu detí;
- zámerné riadenie rozvoja v edukačnom procese – vytváranie podmienok pre aktívne učenie sa.¹⁷²

Aj v súlade s vyššie uvedenou autorkou je rozvoj osobnosti celoživotný, individuálny proces, ktorý sa prejavuje zmenou adaptačných spôsobilostí jedinca. Nie je cieľom, ale procesom, ktorý stále postupuje a prináša nové zmeny. Dôležitým prvkom v procese rozvoja osobnosti je rozvojová zmena, ktorá prebieha nepretržite a nie je ohraničená vekom.

¹⁷² DOUŠKOVÁ, A. (2007): Naviazanosť predškolskej a elementárnej edukácie na osobnostné a sociokultúrne dispozície detí. In: *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 222 – 223. ISBN 80-7890-867-6

6 PROBLEMATIKA KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V PREPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V PODMIENKACH ČESKEJ REPUBLIKY

Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání (ďalej len RVP PV) (Smolíková a kol., 2006) obsahuje konštatovanie, že dôležitou úlohou predškolského vzdelávania je vytvárať dobré predpoklady na pokračovanie vo vzdelávaní tým, že za každých okolností budú maximálne podporované individuálne rozvojové možnosti detí a dosahovaná tak možnosť pre každé dieťaťa dospieť v čase, keď opúšťa materskú školu, na optimálnu úroveň osobného rozvoja a učenia, resp. na takú úroveň, ktorá je pre dieťa individuálne dosiahnuteľná. V záujme zabezpečenia prepojenosti a plynulej nadväznosti predškolského a základného vzdelávania a z dôvodu maximálneho využitia a uplatnenie výsledkov dosiahnutých v etape predškolského vzdelávania je nutné, aby základná škola, najmä v počiatočných svojich prácach s dieťaťom, s týmito prirodzenými rozdielmi vo vzdelávacích možnostiach i výkonoch detí dostatočne počítala, brala do úvahy psychologické a didaktické špecifiká vzdelávania detí tejto vekovej skupiny a náležite ich premietala do svojich foriem a metód vzdelávania.¹⁷³

Na základe dlhodobého a každodenného styku s dieťaťom aj jeho rodičmi môže predškolské vzdelávanie plniť aj úlohu diagnostickú, najmä vo vzťahu k deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Deťom, ktoré to potrebujú (deťom s nerovnomernosťami vo vývoji, deťom so zdravotným postihnutím, so zdravotným a sociálnym znevýhodnením), má predškolské vzdelávanie na základe poznania aktuálnej úrovne rozvoja dieťaťa i jeho ďalších rozvojových možností poskytovať včasnú špeciálno-pedagogickú starostlivosť, a tým zlepšovať ich životné i vzdelávacie šance.¹⁷⁴

Špecifiká predškolského vzdelávania, metódy a formy práce podľa RVP PV¹⁷⁵

Predškolské vzdelávanie sa maximálne prispôsobuje vývojovým fyziologickým, kognitívnym, sociálnym a emocionálnym potrebám detí tejto vekovej skupiny a dbá o to, aby tieto vývojové špecifiká boli pri vzdelávaní detí v plnej miere rešpektované. Predškolské vzdelávanie by preto malo ponúkať vhodné vzdelávacie prostredie, ktoré je pre dieťa rôznorodé, podnetné, zaujímavé a obsahovo bohaté, v ktorom sa dieťa môže cítiť isto, bezpečne, radostne a spokojne a ktoré mu zaisťuje možnosť prejavovať sa, baviť sa a zamestnávať prirodzene detským spôsobom. Vzdelávanie má byť dôsledne individuálne viazané k rôznym potrebám a možnostiam jednotlivých detí vrátane špecifických vzdelávacích potrieb. Každému dieťaťu treba poskytnúť pomoc a podporu v miere, ktorú

¹⁷³ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁷⁴ tamtiež

¹⁷⁵ tamtiež

individuálne potrebuje a v kvalite, ktorá mu vyhovuje. Preto je nutné, aby vzdelávacie pôsobenie pedagóga vychádzalo z pedagogickej analýzy – z pozorovaní a uvedomenia si individuálnych potrieb a záujmov dieťaťa, z poznania jeho aktuálneho rozvojového stavu a aj konkrétnej životnej a sociálnej situácie a pravidelného sledovania jeho rozvojových i vzdelávacích pokrokov. Len tak je možné zabezpečiť, aby pedagogické aktivity prebiehali v rozsahu potrieb jednotlivých detí, aby každé dieťa bolo stimulované, citlivo podnecované k učeniu sa a pozitívne motivované k vlastnému vzdelávaciemu úsiliu spôsobom a v miere, ktoré mu vyhovujú. Dieťa tak môže dosahovať vzdelávacie a rozvojové pokrokov vzhľadom na jeho možnosti optimálnym spôsobom a samo sa môže cítiť úspešné, svojím okolím uznávané a prijímané. Takéto poňatie predškolského vzdelávania umožňuje vzdelávať deti spoločne v jednej triede bez ohľadu na ich rozdielne schopnosti a učebné predpoklady. V predškolskom vzdelávaní tak môžu byť vytvárané triedy, v ktorých si deti môžu byť vekovo blízke aj vzdialenejšie, môžu vykazovať rozdielne vzdelávacie možnosti a potreby vrátane špecifických. Rozvojové predpoklady a možnosti detí vyžadujú uplatňovať v predškolskom vzdelávaní zodpovedajúce metódy a formy práce. Vhodné sú metódy zážitkového a kooperatívneho učenia hrou a aktivitami detí, ktoré sú založené na priamych zážitkoch dieťaťa, podporujú detskú zvedavosť a potrebu objavovať, podnecujú radosť dieťaťa z učenia sa, jeho záujem spoznávať nové, získavať skúsenosti a ovládať ďalšie zručnosti. Vo vzdelávaní je potrebné využívať prirodzený tok detských myšlienok a spontánnych nápadov a poskytovať dieťaťu dostatok priestoru na spontánne aktivity a jeho vlastné plány. Učebné aktivity by preto mali byť realizované predovšetkým formou nezáväznej detskej hry, ktorej sa dieťa venuje na základe svojho záujmu a vlastnej voľby.¹⁷⁶

V predškolskom vzdelávaní by malo byť v dostatočnej miere uplatňované situačné učenie založené na vytváraní a využívaní situácií, ktoré poskytujú dieťaťu zrozumiteľné praktické ukážky životných súvislostí tak, aby sa dieťa učilo zručnosti a poznatky v okamihu, keď ich potrebuje, a lepšie tak chápalo ich zmysel. Významnú úlohu v procese učenia zohráva spontánne sociálne učenie založené na princípe prirodzeného napodobňovania. Preto je potrebné vo všetkých činnostiach a situáciách, ktoré sa v priebehu dňa v materskej škole vyskytnú, nielen v didakticky zameraných činnostiach, poskytovať dieťaťu vzory správania a postojov, ktoré sú vhodné na to, aby boli napodobňované a preberané.¹⁷⁷

V predškolskom vzdelávaní podľa Smolíkovéj a kol. (2005) by sa mali uplatňovať aktivity spontánne aj riadené, vzájomne previazané a vyvážené, v pomere zodpovedajúcom potrebám a možnostiam dieťaťa predškolského veku. K takýmto špecifickým formám vhodným pre predškolské vzdelávanie v podmienkach materskej školy zaraďujeme didakticky zacielenú činnosť, ktorá je pedagógom priamo alebo nepriamo motivovaná, ktorá

¹⁷⁶ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁷⁷ tamtiež

je dieťaťu ponúkaná a v ktorej je zastúpené spontánne a zámerné (cielené, plánované) učenie sa. Tieto činnosti môžu prebiehať spravidla v menšej skupine alebo individuálne. Didaktický štýl vzdelávania detí v materskej škole by mal byť založený na princípe vzdelávacej ponuky, na individuálnej voľbe a aktívnej účasti dieťaťa. Pedagóg má byť sprievodcom dieťaťa na jeho ceste za poznáním, prebúdzat' v ňom aktívny záujem a chuť dívať sa okolo seba, počúvať a objavovať, nie tým, kto dieťa poveruje úlohami a plnenie týchto úloh kontroluje. Hlavnou úlohou pedagóga by malo byť iniciovať vhodné aktivity, príprava prostredia a ponúkание príležitostí dieťaťu, ako poznávať, premýšľať, chápať a porozumieť sebe i všetkému okolo seba stále účinnejším spôsobom.¹⁷⁸

V predškolskom vzdelávaní je potrebné uplatňovať integrovaný prístup. Vzdelávanie by malo prebiehať na základe integrovaných blokov, ktoré nerozlišujú „vzdelávacie oblasti“ alebo „zložky“, ale ktoré ponúkajú dieťaťu vzdelávací obsah v prirodzených súvislostiach, väzbách a vzťahoch. Obsah blokov by mal vychádzať zo života dieťaťa, byť pre ne zmysluplný, zaujímavý a užitočný. Realizácia takýchto blokov poskytuje dieťaťu širokú škálu rôznych aktivít a ponúka mu hlbší zážitok. Dieťa tak nezískava len izolované poznatky či jednoduché zručnosti, získaná skúsenosť je komplexnejšia a stáva sa pre dieťa ľahšie pochopiteľnou a prakticky využiteľnou. Dieťa môže získavať skutočné činnosťné výstupy – kompetencie.¹⁷⁹ Aj pri tomto spôsobe práce môžu byť (a mali by byť) pri tvorbe aj realizácii vzdelávacej ponuky využívané metódy a prostriedky „klasických“ špecifických didaktík jednotlivých odborov výchovno-vzdelávacích činností (metodík), ak sú zamerané na prácu s dieťaťom predškolského veku a ak zodpovedajú psychologickým a didaktickým špecifikám predškolského vzdelávania.¹⁸⁰

Ciele predškolského vzdelávania podľa RVP PV v Českej republike

RVP PV pracuje so štyrmi cieľovými kategóriami: stanovuje ciele v podobe zámerov a ciele v podobe výstupov, a to najprv na úrovni všeobecnej a následne na úrovni oblastnej. Ide o tieto kategórie:

- Učenie dieťaťa na základe odovzdávania a prijímania hotových poznatkov je v predškolskom vzdelávaní považované za cestu nevhodnú, resp. málo vhodnú.
- V súlade s postupujúcim vekom a vyspelosťou dieťaťa a na základe jeho narastajúceho záujmu o činnosti, na ktoré môže nadväzovať systematická práca v škole, môžu, prirodzene, takéto činnosti v programe dieťaťa pribúdať.
- Pedagóg by mal kontrolovať a hodnotiť sám seba na základe autoevalvácie.

¹⁷⁸ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁷⁹ tamtiež

¹⁸⁰ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

- Znamená to zmysluplné prepájanie všetkého, čo bývalo umelo členené do „výchovných zložiek“.¹⁸¹
- *Rámcové ciele* vyjadrujú univerzálne zámery predškolského vzdelávania.
- *Kľúčové kompetencie* predstavujú výstupy, resp. všeobecnejšie spôsobilosti, dosiahnuteľné v predškolskom vzdelávaní.
- *Čiastkové ciele* vyjadrujú konkrétne zámery patriace tej ktorej vzdelávacej oblasti.
- *Čiastkové výstupy* predstavujú čiastkové poznatky, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré čiastkovým cieľom zodpovedajú.¹⁸²

Tieto cieľové kategórie sú tesne previazané a vzájomne spolu korešpondujú a ich systém by mal byť funkčný. Ukazuje, že vedomé a systematické sledovanie a napĺňanie stanovených zámerov v bežnej každodennej praxi by malo spoľahlivo viesť k dosahovaniu výstupov. Ak teda pedagóg pri vzdelávaní detí pracuje priebežne s vedomím vzdelávacích zámerov (či už na úrovni všeobecnej alebo regionálnej), mal by mať záruku, že skutočne vedie deti k osvojovaniu kompetencií a na ich postupnému zdokonaľovaniu.¹⁸³

Zámerom predškolského vzdelávania je rozvíjať každé dieťa po stránke fyzickej, psychickej aj sociálnej a viesť ich tak, aby na konci obdobia predškolskej edukácie bolo jedinečnou a relatívne samostatnou osobnosťou, schopnou (kompetentnou, spôsobilou) zvládať – pokiaľ možno aktívne a s osobným uspokojením – také nároky života, ktoré sú na ne bežne kladené (najmä v prostredí jemu blízkom, t. j. v prostredí rodiny a školy) a zároveň aj tie, ktoré ho v budúcnosti nevyhnutne očakávajú.¹⁸⁴

Kľúčové kompetencie v predškolskom vzdelávaní sú definované ako súbory elementárnych poznatkov, zručností, schopností, postojov a hodnôt dosiahnuteľných v etape predškolského vzdelávania; patria k nim kompetencie k učeniu, kompetencie k riešeniu problémov, kompetencie komunikatívne, kompetencie sociálne a interpersonálne, kompetencie činnostné a občianske; orientácia pedagóga k utváraniu kľúčových kompetencií podstatným spôsobom usmerňuje jeho prácu (voľbu foriem a metód).¹⁸⁵

Proces vytvárania kľúčových kompetencií podľa Smolíkovej (2005) a získavanie vzájomne prepojených kľúčových kompetencií sa začína v predškolskom veku dieťaťa, pokračuje v základnom a neskôr strednom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalších obdobiach života.

¹⁸¹ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁸² tamtiež

¹⁸³ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁸⁴ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁸⁵ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

Je to proces dlhodobý, otvorený, celoživotný. Vzdelávaný jedinec si osvojuje najprv elementárne základy kompetencií, postupne ich rozvíja, obohacuje a zdokonaľuje. Kompetencie nadobúdajú stále nové kvality, ktoré zvyšujú ich využiteľnosť v živote a v ďalšom učení.¹⁸⁶

Podľa Smolíkovéj (2005) z hľadiska *klúčových kompetencií v predškolskom vzdelávaní* a konkrétnej podoby (kvality) kompetencií, ktoré by mali byť dosiahnuté v jednotlivých vzdelávacích etapách, stanovujú jednotlivé rámcové vzdelávacie programy. Špecifikujú, na akej úrovni príslušných vedomostí, zručností, postojov i hodnôt by mal jedinec na základe učenia a vzdelávania dospieť a aký vzdelávací pokrok by mal spravidla dosiahnuť.¹⁸⁷

Predškolské vzdelávanie otvára deťom cestu k tomu, aby boli v budúcnosti schopné získavať kľúčové kompetencie potrebné pre život. Úroveň kompetencií, ktorú sú deti v priebehu predškolského vzdelávania schopné zvládnuť, je daná rozvojovou úrovňou dieťaťa a jeho reálnymi možnosťami v chápaní a ovládanie seba samého i okolitého sveta, doteraz značne obmedzenými. Kompetencie zostávajú skôr na úrovni predpokladov, pretože dieťa, ktoré vstupuje do úlohy školáka, ešte len postupne dospieva k schopnosti učiť sa vedome, rozširovať a prehľbovať svoju skúsenosť nad rámec bezprostredného zážitku a objavovať svet v širších súvislostiach. Včasné vytvorenie a rozvoj týchto elementárnych predpokladov však predstavuje základ, o ktorý možno bezpečne oprieť vytváranie kľúčových kompetencií nielen v nasledujúcej vzdelávacie etape, ale ktorý je z hľadiska celoživotného vzdelávania dobrým vkladom do budúcnosti.¹⁸⁸

Smolíková (2005) uvádza *klúčové kompetencie* podľa Rámcového vzdelávacieho programu pro předškolní vzdelávání (ďalej len RVP PV). RVP PV definuje úroveň kľúčových kompetencií, ktorá je dosiahnuteľná v predškolskom vzdelávaní. Kompetencie sú formulované ako očakávané výstupy. Predstavujú tak jednu z cieľových kategórií vzdelávanie detí predškolského veku. Úroveň kompetencií vyjadruje, čím predškolské vzdelávanie môže prispievať k výbave dieťaťa pre celoživotné vzdelávanie skôr, než sa začne jeho povinné vzdelávanie. Kompetencie teda vyjadrujú očakávaný vzdelávací prínos materskej školy a ponúkajú pomerne jasnú predstavu o tom, kam predškolské vzdelávanie smeruje a čo chce dosiahnuť, teda načo môže nadviazať základné vzdelávanie, resp. RVP ZV.¹⁸⁹

Kľúčové kompetencie slúžia predovšetkým na vymedzenie príslušného vzdelávacieho obsahu (tzn. že vzdelávací obsah, resp. oblastné vzdelávacie ciele, vzdelávacia ponuka aj oblastné

¹⁸⁶ SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

¹⁸⁷ tamtiež

¹⁸⁸ SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

¹⁸⁹ tamtiež

výstupy boli v RVP PV stanovené tak, aby k vytváraniu základov kľúčových kompetencií prispievali čo najvýznamnejšie).¹⁹⁰

Podľa Smolíkovéj (2005) z hľadiska kľúčových kompetencií a prípravy školských vzdelávacích programov kľúčové kompetencie vyjadrujú (spolu s rámcovými cieľmi) hlavné zámery a očakávania predškolského vzdelávania vo veľmi všeobecnej rovine. Ide o to, aby pedagógovia v súlade s nimi postavili svoj vlastný program tak, aby vzdelávanie detí skutočne viedlo k vytváraniu základov kľúčových kompetencií.

Rámcové ciele a *klúčové kompetencie* slúžia predovšetkým na stanovenie konkrétnych vzdelávacích cieľov a zámerov školy a pomôžu tak pedagógom predovšetkým pri spracovaní charakteristiky školského vzdelávacieho programu a jeho orientácii.¹⁹¹

Podľa Smolíkovéj (2005) *klúčové kompetencie* by mali pomôcť aj pri spracovaní vzdelávacieho obsahu, t. j. pri tvorbe integrovaných blokov. Pedagógovia by mali stavať integrované bloky vo svojich školských vzdelávacích programoch tak, aby vzdelávanie skutočne prispievalo k napĺňaniu kompetencií, najmä kľúčových. Preto by bloky v školských vzdelávacích programoch mali byť charakterizované práve vo vzťahu k nim (aby bolo zrejmé, čím blok ku kompetenciám prispieva, a teda k akým zručnostiam, vedomostiam, postojom i hodnotám vedie). Zmyslom tohto postupu je uvedomiť si vzdelávacie ciele aj ich komplexnosť a zároveň poskytnúť pedagógom, ktorí budú s blokom ďalej vo svojich triedach tvorivo pracovať, hlavný cieľ (smer), ktorý by mali neustále sledovať (hoci každý z nich bude postupovať úplne iným spôsobom). Sledovaním hlavných cieľov v ich komplexnej podobe možno zaručiť cieľavedomosť postupu pedagóga a zároveň predísť tomu, aby stanovoval jednotlivé izolované úlohy a obmedzoval sa na ich mechanické plnenie.¹⁹²

Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) definuje kľúčové kompetencie – kompetencie k učeniu, kompetencie k riešeniu problémov, kompetencie komunikatívne, kompetencie sociálne a personálne, kompetencie občianske, kompetencie pracovné.¹⁹³

Pre etapu predškolského vzdelávania sú v podmienkach ČR za kľúčové považované tieto kompetencie:

¹⁹⁰ SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

¹⁹¹ SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

¹⁹² SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

¹⁹³ *Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. [online]. Dostupné na: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

- 1) kompetencie k učeniu sa;
- 2) kompetencie k riešeniu problémov;
- 3) kompetencie komunikatívne;
- 4) kompetencie sociálne a personálne;
- 5) kompetencie činnostné a občianske.¹⁹⁴

Predpokladá sa, že pre dieťa predškolského veku môžu byť dosiahnuteľné kľúčové kompetencie na nasledujúcej úrovni:¹⁹⁵

Kompetencie k riešeniu problémov – dieťa ukončujúce predškolské vzdelávanie:

- všíma si dianie aj problémy v bezprostrednom okolí; prirodzenou motiváciou k riešeniu ďalších problémov a situácií je preň pozitívna odozva na aktívny záujem;
- rieši problémy, na ktoré stačí; známe a opakujúce sa situácie sa snaží riešiť samostatne (na základe napodobňovania alebo opakovanie), náročnejšie s oporou a pomocou dospelého;
- problémy rieši na základe bezprostrednej skúsenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, skúša, experimentuje; spontánne vymýšľa nové riešenia problémov a situácií; hľadá rôzne možnosti a varianty (má vlastné, originálne nápady); využíva pri tom doterajšie skúsenosti, fantáziu a predstavivosť;
- pri riešení myšlienkových i praktických problémov užíva logické, matematické i empirické postupy; pochopí jednoduché algoritmy riešenia rôznych úloh a situácií a využíva ich v ďalších situáciách;
- spresňuje si početné predstavy, používa číselné a matematické pojmy, vníma elementárne matematické súvislosti;
- rozlišuje riešenia, ktoré sú funkčné (vedúce k cieľu), a riešenia, ktoré funkčné nie sú; dokáže medzi nimi voliť;
- chápe, že vyhýbať sa riešeniu problémov nevedie k cieľu, ale že ich včasné a uvážlivé riešenie je naopak výhodou, uvedomuje si, že svojou aktivitou a iniciatívou môže situáciu ovplyvniť;
- nebojí sa robiť chyby, ak nachádza pozitívne ocenenie nielen za úspech, ale aj za snahu.¹⁹⁶

Komunikatívne kompetencie – dieťa ukončujúce predškolské vzdelávanie:

¹⁹⁴ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

¹⁹⁵ *tamtiež*

¹⁹⁶ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

- ovláda reč, hovorí vo vhodne formulovaných vetách, samostatne vyjadruje svoje myšlienky, oznámenia, otázky i odpovede, rozumie počutému, slovne reaguje a vedie zmysluplný dialóg;
- dokáže sa vyjadrovať a oznamovať svoje zážitky, pocity a nálady rôznymi prostriedkami (rečovými, výtvarnými, hudobnými, dramatickými a pod);
- dohovára sa gestami a slovami, rozlišuje niektoré symboly, rozumie ich významu aj funkcii;
- v bežných situáciách komunikuje bez zábran a ostychu s deťmi i s dospelými; chápe, že byť komunikatívny, ústretový, iniciatívny a aktívny je výhodou;
- ovláda zručnosti predchádzajúce čítaniu a písaniu;
- priebežne rozširuje svoju slovnú zásobu a aktívne ju používa k dokonalejšej komunikácii s okolím;
- dokáže využiť informatívne a komunikatívne prostriedky, s ktorými sa bežne stretáva (knižky, encyklopédie, počítač, audiovizuálna technika, telefón a pod.);
- vie, že ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi a že je možné sa ich (na)učiť; má vytvorené elementárne predpoklady k učeniu sa cudzieho jazyka.¹⁹⁷

Sociálne a personálne kompetencie – dieťa ukončujúce predškolské vzdelávanie:

- samostatne rozhoduje o svojich činnostiach; vie si vytvoriť svoj názor a vyjadriť ho;
- uvedomuje si, že za seba aj svoje konanie zodpovedá a nesie dôsledky;
- detským spôsobom prejavuje citlivosť a ohľaduplnosť k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné správanie; vníma nespravodlivosť, ubližovanie, agresivitu a ľahostajnosť;
- v skupine sa dokáže presadiť, ale aj podriadiť, pri spoločných aktivitách sa dohaduje a spolupracuje; v bežných situáciách uplatňuje základné spoločenské návyky a pravidlá spoločenského styku; je schopné rešpektovať druhé deti, vyjednávať, prijímať a uzatvárať kompromisy;
- napodobňuje modely prosociálneho správania a medziľudských vzťahov, ktoré nachádza vo svojom okolí;
- spolupodieľa sa na spoločných rozhodnutiach; prijíma objasnené a zdôvodnené povinnosti; dodržiava dohodnuté a pochopená pravidlá a prispôsobí sa im;
- pri stretnutí s neznámymi ľuďmi alebo v neznámych situáciách sa správa obozretne; nevhodné správanie aj komunikáciu, ktorá je mu nepríjemná, vie odmietnuť;
- je schopné chápať, že ľudia sa rôzni a vie byť tolerantný k ich odlišnostiam a jedinečnosti;

¹⁹⁷ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: Rámcový program pro předškolní vzdělávání. [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

- chápe, že nespravodlivosť, ubližovanie, ponižovanie, ľahostajnosť, agresivita a násilie sa nevypláca a že vzniknuté konflikty je lepšie riešiť dohodou; dokáže sa brániť prejavom násilia iného dieťaťa, ponižovaniu a ubližovaniu.¹⁹⁸

Činnostné a občianske kompetencie – dieťa ukončujúce predškolské vzdelávanie:

- svoje aktivity a hry sa učia plánovať, organizovať, riadiť a vyhodnocovať;
- dokáže rozpoznať a využívať vlastné silné stránky, poznávať svoje slabé stránky;
- odhaduje riziká svojich nápadov, ide za svojím zámerom, ale tiež dokáže meniť cesty a prispôbovať sa daným okolnostiam;
- chápe, že sa môže o tom, čo urobí, rozhodovať slobodne, ale že za svoje rozhodnutia tiež zodpovedá;
- má zmysel pre povinnosť v hre, práci aj učení, k úlohám a povinnostiam pristupuje zodpovedne; váži si prácu aj úsilie druhých;
- zaujíma sa o druhých aj o to, čo sa okolo deje; je otvorené aktuálnemu diani;
- chápe, že záujem o to, čo sa okolo deje, činnosť, pracovitosť a podnikavosť sú prínosom a že naopak ľahostajnosť, nevšímavosť, pohodlnosť a nízka aktivita majú svoje nepriaznivé dôsledky;
- má základnú detskú predstavu o tom, čo je v súlade so základnými ľudskými hodnotami a normami aj čo je s nimi v rozpore a snaží sa podľa toho správať;
- spoluvytvára pravidlá spoločného spolužitia medzi rovesníkmi, rozumie ich zmyslu a chápe potrebu ich zachovávať;
- uvedomuje si svoje práva aj práva druhých, učí sa ich obhajovať a rešpektovať; chápe, že všetci ľudia majú rovnakú hodnotu;
- vie, že nie je jedno, v akom prostredí žije, uvedomuje si, že sa svojím správaním na ňom podieľa a že ich môže ovplyvniť;
- Dbá o osobné zdravie a bezpečie svoje i druhých, správa sa zodpovedne s ohľadom na zdravé a bezpečné okolité prostredie (prírodné i spoločenské).¹⁹⁹

Úroveň kompetencií, všeobecne dosiahnuteľná predškolským dieťaťom, vyjadruje očakávaný vzdelávací prínos predškolského vzdelávania, teda to, čím môže materská škola prispieť k výbave dieťaťa pre celoživotné vzdelávanie skôr, než dieťa začne povinné školské

¹⁹⁸ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

¹⁹⁹ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

vzdelávanie. Súbor kľúčových kompetencií je vo svojom celku ideálom, ku ktorému väčšina detí nedospeje a dospieť nemôže. To ani nie je zmyslom ich formulovaní. Súbor kľúčových kompetencií ponúka pedagógom pomerne jasnú predstavu, kam smerovať, o čo sa usilovať. Slúži predovšetkým na vymedzenie vhodného vzdelávacieho obsahu ako prostriedku na ich vytváranie (na úrovni rámcovom, popr. aj školskom).²⁰⁰

V tabuľke č. 1 uvádzame, ktoré kompetencie sú považované za kľúčové pre etapu predškolského vzdelávania v podmienkach SR²⁰¹ a ČR²⁰²:

Tabuľka č. 1 *Kľúčové kompetencie ISCED 0 v SR a ČR*

Slovenská republika	Česká republika
1. psychomotorické kompetencie, 2. osobnostné (intrapersonálne) kompetencie a) základy sebauvedomovania 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	1. kompetencie k učeniu sa 2. kompetencie k riešeniu problémov 3. kompetencie komunikatívne 4. kompetencie sociálne a personálne 5. kompetencie činnostné a občianske

Zdroj tabuľky č. 1: podľa citovaných odkazov č. 201 a č. 202

²⁰⁰ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

²⁰¹ *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

²⁰² *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

Tabuľka č. 2 *Komunikatívne kompetencie dieťaťa predškolského veku na konci predprimárneho vzdelávania v SR²⁰³ a ČR²⁰⁴*

Slovenská republika	Česká republika
Vymedzenie jednotlivých kompetencií je síce odlišné, ale v istých častiach sa prelínajú alebo sa dopĺňajú. V tabuľke č. 1 je možné vidieť, že aj napriek inému prístupu sú oba koncepty – vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými	-v bežných situáciách komunikuje bez zábran a ostychu s deťmi i dospelými; chápe, že byť komunikatívny, ústretový, iniciatívny a aktívny je výhodou
– vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory	-dokáže sa vyjadrovať a oznamovať svoje zážitky, pocity a nálady rôznymi prostriedkami (rečovými, výtvarnými, hudobnými, dramatickými a pod)
– reprodukuje oznamy, texty	
– volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu	-dohovára sa gestami a slovami, rozlišuje niektoré symboly, rozumie ich významu aj funkcii
– komunikuje osvojené poznatky – počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií	-dokáže využiť informatívne a komunikatívne prostriedky, s ktorými sa bežne stretáva (knižky, encyklopédie, počítač, audiovizuálna technika, telefón a pod.)
– prejavuje predčitateľskú gramotnosť	-ovláda zručnosti predchádzajúce čítaniu a písaniu
– chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi	-vie, že ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi a že je možné sa ich (na)učiť; má vytvorené elementárne predpoklady k učeniu sa cudzieho jazyka
	-priebežne rozširuje svoju slovnú zásobu a aktívne ju používa k dokonalejšej komunikácii s okolím

Zdroj tabuľky č. 2: podľa citovaných odkazov č. 203 a č. 204

²⁰³ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

²⁰⁴ Rámcový program pro předškolní vzdělávání. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: Rámcový program pro předškolní vzdělávání. [online]. Dostupné na: www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

Kľúčové kompetencie ISCED 0 v SR sú štruktúrované podrobnejšie, avšak nie na úkor následnej špecifikácie a detailnejšieho rozpracovania. Ako príklad uvádzame vymedzenie **komunikatívnych kompetencií** v SR a ČR – tieto boli sformulované ako kompetencie dieťaťa predškolského veku na konci predprimárneho vzdelávania v oboch koncepciách (tabuľka č. 2).

Z tabuľky č. 2 je možné vyčítať, že oba koncepty spĺňajú požiadavky stanovené podľa ISCED 0 pre predprimárnu edukáciu, sú následne špecifikované a detailnejšie rozpracované v súlade s vymedzeniami súboru kľúčových kompetencií.

7 KLÚČOVÉ KOMPETENCIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A EDUKAČNÁ PRAX

Podľa Guziovej a kol. (2011) z hľadiska rozvoja kľúčových kompetencií detí by v materskej škole mal byť kladený dôraz v týchto komponentoch:

- **Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti** by mali byť formulované ako spoločný postup, prostredníctvom ktorého budú učitelia materskej školy rozvíjať *klúčové kompetencie detí*.
- Hodnotí sa, ktoré **ciele** sa dosiahli a prostredníctvom nich to, ktoré *klúčové kompetencie detí* sa rozvíjali.
- **Emocionalizácia** – jej cieľom je naučiť dieťa cítiť a *rozvíjať jeho kompetencie* pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie.
- **Hru** uznáva ako nosný prostriedok, formu, kľúčovú metódu schopnú maximálne rozvíjať a využívať edukačný potenciál a možností detí a dokázateľne *zvýšiť ich kompetencie* v relatívne limitovanom časovom priestore.
- Výber a ponuka **hračiek** z hľadiska hrovej reality je dôležitým metodickým parametrom učiteľkinej hrovej kompetencie.
- **Vybrať hru a dôsledne sa na hru pripraviť** si vyžaduje od učiteľky/učiteľa osvojiť si mnohé kompetencie z hľadiska jej vlastnej profesionálnej, odbornej orientácie v psychologických, pedagogických, sociologických a iných vedách. Je potrebné mať na pamäti, že učiteľ/-ka v materskej škole má systematicky pristupovať k sebareflexii svojej práce. Sebareflexia a kompetencie patria k tým oblastiam práce učiteľky/učiteľa, o ktorých sa dá povedať, že sa dajú sústavne, nepretržite zdokonaľovať.
- **V pohybových a relaxačných cvičeniach** si dieťa rozvíja psychomotorické kompetencie, osobnostné (intrapersonálne) kompetencie, sociálne (interpersonálne) kompetencie, komunikatívne kompetencie, kognitívne kompetencie, učebné kompetencie a informačné kompetencie.²⁰⁵

Hanuliaková a Hollá (2011) uvádzajú súbor metód a aktivít, prostredníctvom, ktorých je možné podporovať a rozvíjať sociálne zručnosti a kompetencie detí a ktoré sú ľahko realizovateľné v materskej škole.²⁰⁶

²⁰⁵ GUZIOVÁ, a kol. (2011): *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. 353 s. ISBN 978-80-968777-3-7

²⁰⁶ HANULIAKOVÁ, J. – HOLLÁ, K. (2011): Hry a stimulačné aktivity na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií detí v materskej škole. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 208–214 . ISBN 978-80-555-0467-4

- **Metóda konfliktnej situácie** – situačná metóda, ktorá je charakteristická dejovo jednoduchším sporom, ale dynamickejším priebehom riešenia. Fázy riešenia konfliktu sú: dramatická prezentácia konfliktu, analýza príčin, analýza konfliktu, návrhy riešení (skupiny, jednotlivcov), zhodnotenie návrhov – tvorba kritérií, predpokladov dôsledkov pri jednotlivých riešeniach, závery.
- **Metóda postupného zoznamovania sa s prípadom** – problém sa odkryje, analyzuje, navrhujú sa riešenia, ale potom učiteľ modeluje, čo sa mohlo stať, čo sa stalo a žiada od detí návrhy na ďalšie kroky. Dôležité je neustále sa detí pýtať: „Čo ďalej?; Čo teraz?“...
- **Inscenačné metódy** – v inscenačných metódach sa používa hra – aktívny vstup detí. Deti priamo hrajú svoju úlohu, akoby v skutočnosti. Uvedená metóda je vhodná na precvičovanie komunikácie, kooperácie, interpersonálnu interakciu, správanie a prežívanie. Inscenačné metódy zasahujú okrem kognitívnej oblasti aj afektívnu a konatívnu zložku.²⁰⁷

Hanuliaková a Hollá (2011) uvádzajú tieto konkrétne príklady:

- **Hra na orchester** – všetky deti v triede budú vydávať nejaký zvuk. Jedno dieťa tleska, druhé klope na stôl, tretie lúska prstami, štvrté búcha do lavice, ďalší dupe. Deti sa postupne zapájajú do aktivity, až vznikne akýsi hudobný orchester, v ktorom hrajú všetky deti (Fichmanová a Szobiová, 2007).
- **Čarovný šál** – deti stoja v kruhu, učiteľka má v ruke šál „s čarovnou silou“. Ukáže pohyb a ostatní ho zopakujú. Šál podá ďalšiemu, ten vymyslí iný pohyb a rovnako ho všetci zopakujú. Vystriedajú sa všetky deti. Rozvíja sa tak cit spolupatričnosti, sebedomia a uvoľňuje napätie (Zelinová, 2007).
- **S kým áno a s kým nie** – deti porozmýšľajú nad tým, s kým sa v triede často rozprávajú, s kým sa najčastejšie hrajú a s kým nie. Keď majú žiaci vybraté osoby, krátkym komentárom zdôvodnia, prečo si dané osoby vybrali.
- **Spoločná kresba** – deti rozdelíme do dvojíc. Ich úlohou je nakresliť spoločný obrázok: dom + strom + psa + more s jeho obyvateľmi. K dispozícii majú len jednu pastelku, ktorú držia obaja členovia dvojice spolu. Pred kreslením sa musia dohodnúť, v akom poradí čo nakreslia. Počas výtvarnej práce je zakázané rozprávať sa. Na kresbu im dáme 10 minút. Potom zisťujeme, ktorá dvojica bola rýchlejšia než ostatné (Lisá, 2010).²⁰⁸

²⁰⁷ tamtiež

²⁰⁸ HANULIAKOVÁ, J. – HOLLÁ, K. (2011): Hry a stimulačné aktivity na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií detí v materskej škole. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 208–214 . ISBN 978-80-555-0467-4

Rozvoj a podpora sociálnych kompetencií sú významné najmä z toho dôvodu, že dieťa vie úspešne a efektívne kooperovať, rozumie sociálnym situáciám, primerane na ne reaguje, vie účinne riešiť konflikty a problémové situácie. Ovládanie sociálnych zručností je veľmi významné nielen pre postavenie človeka v spoločnosti, ale aj pre jeho mentálny a fyzický vývoj.

Emocionálne kompetencie v materskej škole

Emócie a emocionálna výchova je významná oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorej je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Hlavné ciele predprimárnej edukácie v súvislosti s emocionálnymi kompetenciami detí sa orientujú najmä na rozvoj pozitívnych citov dieťaťa vo vzťahu k sebe (uvedomenie si vlastnej identity, získanie sebavedomia, sebadôvery, relatívnej citovej samostatnosti), schopnosť rozvíjať a vytvárať citové vzťahy k okoliu, rozvíjať schopnosti a zručnosti vyjadrovať svoje pocity, dojmy a prežívanie.²⁰⁹ Medzi najpodstatnejšie emócie, s ktorými prichádzajú deti do materskej školy a s ktorými musí učiteľ pracovať, sú:

- *hnev* – zúrivosť, podráždenosť, násilníctvo,
- *smútok* – žiaľ, osamelosť, sklúčenosť,
- *strach* – obavy, nervozita, ľaknutie, ohrozenie, panika,
- *radosť* – šťastie, uvoľnenosť,
- *prekvapenie* – šok, údiv,
- *odpor* – nechúť, pohrdanie,
- *hanba* – rozpaky, ľútosť.²¹⁰

Hanuliaková a Hollá (2011) uvádzajú tieto konkrétne príklady:

- ***Aké som mal/a ráno*** – Deti jedno po druhom postupne pantomimicky alebo mimicky zahrajú, ako sa dnes ráno cítili (veselo, smutno, ospalo, mrzuto, boľavo...). Každé si môže svoju náladu i nakresliť (do pripravených kruhov, ktoré naznačujú tvár). Potom vytvoríme skupinky podľa spoločných ranných nálad a deti rozprávajú ostatným, prečo mali takúto náladu. Spoločne sa hľadajú odpovede na otázky: Čo by nám zlepšilo náladu? Ako by sa dal vylepšiť napríklad budíček (ranné vstávanie, umývanie zubov, raňajky...)?

²⁰⁹ HANULIAKOVÁ, J. – HOLLÁ, K. (2011): Hry a stimulačné aktivity na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií detí v materskej škole. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PDF PU, 2011. 623 s. s. 208–214 . ISBN 978-80-555-0467-4

²¹⁰ tamtiež

- **To som ja** – Deti kreslia na tému „To som ja“ autoportrét. Nasleduje rozhovor s deťmi, podľa možností každé dieťa sa vyjadrí k obrázku, vhodné je, keď deti sedia v kruhu a obrázky majú pred sebou. Ako sa mi obrázok podaril? Čo je na ňom pekné? Čo sa ti podarilo? Na čo by si premenil mamu, otca, súrodenca keby si mohol? (Fichnová a Szobiová, 2007).
- **Miesto vpravo vedľa mňa je voľné** – Deti sedia v kruhu, pričom stoličiek je o jednu viac než detí. Vhodné je, keď učiteľka hrá s deťmi (môže tak citlivo ovplyvniť priebeh hry). Dieťa, ktoré má po pravej ruke voľnú stoličku, vyzve ďalšie dieťa, aby sa na ňu posadilo a povie o kamarátovi niečo pozitívne. Vždy sa dá nájsť niečo pozitívne, keď s tým majú deti problém, môžu im ostatní pomáhať (Vidím, že dlho premýšľate a určite vám napadá veľa vecí...). Dbáme na to, aby každé dieťa bolo aspoň jedenkrát vyvolané.
- **Kreslím city a emócie** – Deti kreslia tváre ľudskej postavy, ktoré vyjadrujú: radosť, zlosť, smútok, šťastie, úspech, láskavosť, veselosť, hnev. Deti kreslia ten cit, ktorý si vyberú. Nakoniec vzájomne hádajú, aký cit je na výkrese nakreslený, deti o svojej kresbe rozprávajú, prečo kreslili práve daný cit (Zelinová, 2007).²¹¹

Emocionalizácia v edukačnom systéme zastáva v súčasnosti významné postavenie. Jej dôležitosť vychádza zo súčasného stavu v našich školách. Úroveň a kvalita emócií podmieňuje okrem iného aj motiváciu dieťaťa, v súvislosti s naším príspevkom motiváciu aktivizovať sa, kooperovať a i. Všetky aktivity a činnosti musia byť realizované formou hry, pretože je to najprirodzenejšia aktivita dieťaťa.²¹²

Šimčíková a Tomková (2011) uvádzajú, že vo svojej práci, ktorá sa zaoberala kognitívnym prístupom vo výučbe matematiky Ben-Hour (2006), tvrdí, že matematické kurikulum už od materskej školy obsahuje šesť základných kognitívnych operácií a štruktúr:

- uchovávanie (konzervácia),
- alocentrické myslenie,
- znázornenie (reprezentácia),
- priestorový a časový význam,
- predstava reálnych vzťahov,
- sebaregulácia.

Všetky uvedené kognitívne funkcie a štruktúry sú vzájomne prepojené a u detí sa rozvíjajú postupne. Rozvoj matematických schopností v predškolskom veku teda nemôže prebiehať

²¹¹ HANULIAKOVÁ, J. – HOLLÁ, K.(2011): Hry a stimulačné aktivity na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií detí v materskej škole. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 208–214 . ISBN 978-80-555-0467-4

²¹² tamtiež

izolovane. Pri rozvíjaní kognitívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku je dôležité rozvíjať všetky jeho poznávacie funkcie. Je zrejmé, že pri tom dochádza aj k posilneniu jednotlivých faktorov matematických schopností – numerického, priestorového, verbálneho, faktora usudzovania ako faktora všeobecnej inteligencie.²¹³

Podľa Šimčíkovej a Tomkovej (2011) pod rozvojom matematicko-logickej oblasti v predškolskej edukácii nerozumieme nacvičenie terminológie a matematických pojmov, ale v prvom rade ide o utváranie základných predstáv o veľkosti, tvare, množstve predmetov a o ich umiestnení v priestore a čase. Ide o získavanie základov logického myslenia, ako aj o oboznámenie sa so základnými matematickými pojmami najprv pomocou konkrétnych materiálov a predmetných činností, využívajúc vlastné zmyslové skúsenosti detí, neskôr aj pomocou abstrakcie, využívajúc detskú predstavivosť. Základným činiteľom, organizátorom, iniciátorom, mediátorom pri tejto činnosti by mal byť učiteľ. Na ňom spočíva nielen výber námetu – aktivity hry, ale aj umožnenie realizácie a v neposlednom rade jeho dôkladná analýza (vzhľadom na dosiahnutý výsledok, vzhľadom na výkon dieťaťa...). Analýza hry môže byť vhodným nástrojom aj pri dynamickom testovaní latentných kognitívnych schopností detí predškolského veku. (Džuka a Kovalčíková, 2008, cit. podľa Šimčíkovej a Tomkovej, 2011).²¹⁴ Učiteľ musí pozorne sledovať, ako dieťa hru prežíva, ako je v nej činné, aktívne, akú skúsenosť mu hra prináša, čo sa v hre naučilo, aký poznatok, návyk alebo skúsenosť sa v dieťati fixuje. Pri matematických didaktických hrách je napríklad vhodné používať to, čo je deťom dobre známe a umožňuje im manipuláciu. Poznatky dieťaťa by mali vyplývať z praktických skúseností a bežných činností. Podľa Burjana a Burjanovej (1991, cit. podľa Šimčíkovej a Tomkovej, 2011) možno didaktickú hru považovať za matematickú, ak nastane niektorý z prípadov:

- pravidlá hry obsahujú niektoré matematické pojmy,
- na vykonanie predpísaných ťahov sú potrebné isté matematické znalosti,
- kombinačné a kauzálne úvahy umožňujú takú analýzu hry, z ktorej pre niektorého hráča vyplýva optimálna stratégia alebo čiastkový návod na výhru.²¹⁵

7.1 Kľúčové kompetencie detí a generácia Alfa

Nadlerová (2010) predkladá tvrdenia sociológov, že generácie sa „menia“ každých 15 rokov a po generácii Z deti narodené v roku 2010 a po roku 2010 predznačujú začiatok novej

²¹³ ŠIMČÍKOVÁ, E. – TOMKOVÁ, B. (2011): Rozvoj kognitívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 461 – 468. ISBN 978-80-555-0467-4

²¹⁴ ŠIMČÍKOVÁ, E. – TOMKOVÁ, B. (2011): Rozvoj kognitívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 461 – 468. ISBN 978-80-555-0467-4

²¹⁵ tamtiež

generácie – tzv. „generácia Alpha“ (ďalej len Alfa).^{216 217} Generácia Alfa „preberá štafetu“ od generácie Z (osôb narodených (v roku a) po roku 1995, ktoré budú v roku 2020 tvoriť 36 % pracovnej sily).²¹⁸

Podľa niektorých autorov Alfa bude prvá plná „silná“ generácia narodených v tomto tisícročí (niektorí z generácie Z sa narodili už v roku 1990, pravdepodobne poslední z generácie Alfa by sa narodili v roku 2024). Je to nová doba s novými výzvami a novým systémom.²¹⁹

Generácia Z ako predchodca generácie Alfa

Aby sme sa vedeli lepšie zorientovať v sociologickom ponímaní generácií, považujeme za potrebné podrobnejšie charakterizovať tzv. generáciu Z, ktorá je „predchodcom“ tzv. generácie Alfa.

Generáciu Z alebo Miléniové deti alebo generáciu Net (narodení po 1980) tvoria ľudia, ktorí už nastúpili a stále nastupujú na pracovný trh a ktorých život bol od malička ovplyvnený používaním internetu a mobilnej komunikácie, zrušením akýchkoľvek globálnych bariér a videohrami, s prístupom na internet od raného veku, naučení komunikovať vždy a stále prostredníctvom technológií. Život Miléniových detí sa významnou mierou odlišuje od života predchádzajúcich generácií nielen využívaním najnovších technológií, podstatou je nové naprogramovanie života, v ktorom neexistuje svet bez efektívnej rady internetu na dosah ruky, v ktorom sa cení diverzita názorov a kultúr a v ktorom títo Milénijčania tvrdo odmietajú prácu, ktorá „nemá význam“ alebo neprináša hodnotu alebo prácu, v ktorej sa nemôžu rozvíjať.²²⁰

A čo najviac ovplyvnilo generáciu Z? Väčšina z tejto generácie si už nepamätá život bez mikrovlnnej rúry, elektronického bankovníctva, internetu alebo diaľkového prepínača na TV. Technológia prestala byť niečo, čo zefektívňuje život, ale stala sa takou prirodzenou súčasťou života, akou je napr. používanie kuchynského riadu pri varení. Internet dal od raného veku miléniovej generácie prístup k ľuďom na iných kontinentoch. Pre generáciu Z je prirodzené komunikovať v angličtine a byť v kontakte s človekom, s ktorým sa nikdy v živote nestretli. Pre príslušníkov tejto generácie je prirodzené vyhľadať si za niekoľko minút správy o mieste alebo jedle, ktoré ešte nikdy nenavštívili alebo neochutnali, a opýtať sa

²¹⁶ *Babies born from 2010 to form Generation Alpha.* (2009) [The Sunday Telegraph](http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713). [online]. Dostupné na: <http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>

²¹⁷ NADLER, C. (2010): *For a new generation, Alpha will be better.* [online]. Dostupné na: <http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html>

²¹⁸ *Babies born from 2010 to form Generation Alpha.* (2009) [The Sunday Telegraph](http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713). [online]. Dostupné na: <http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>

²¹⁹ NADLER, C. (2010): *For a new generation, Alpha will be better.* [online]. Dostupné na: <http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html>

²²⁰ *Miléniové deti – Kto to sú a čo chcú?* [online]. Dostupné na: <http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>

tých, ktorí s tým skúsenosť majú, ako na to. Miléniové deti sú závislé od rád svojich rovesníkov na portáloch, informácií na webkách a telefonickú komunikáciu s ľuďmi vo svojom živote. Miléniové deti sa cítia bezradne, ak náhodou nemajú prístup na internet a majú bez tejto „opory“ vyriešiť hocijakú, aj relatívne malichernú úlohu (ako napr. v akej reštaurácii sa stretnúť s priateľmi alebo napísať slohovú prácu). Generácia Z si preformulovala aj svoj vlastný vzťah s rodičmi. Vďaka telekomunikačným technológiám sa naučili byť Miléniové deti v každodennom kontakte so svojimi rodičmi, a tí potvrdzujú, že ich vzťah k svojim deťom je odlišný ako ten, ktorí mali oni so svojimi rodičmi. „Neviem si predstaviť, že by moja mama v minulosti mala taký dobrý prehľad o tom, čo robím, kde som. Moja dcéra mi napíše sms-ku, ak stretla niekoho, s kým má neskôr rande, a takisto mi zavolá vždy, ak ju niekto rozčúli a potrebuje sa vyrozprávať. Ja som takýto vzťah so svojimi rodičmi nemala,“ hovorí žena generácie X.

V tejto súvislosti sa v literatúre objavuje aj pojem „helikoptérovi rodičia“. Sú to rodičia miléniových detí, ktorí to s prehľadom o ich živote prehávajú – momentálne je to v USA horúca téma – stále viac a viac HR manažérov sa sťažuje na to, že po pohovore dostanú telefonát od rodiča, ktorý vysvetľuje, že robia veľkú chybu, ak ich dcéru/syna na dané pracovné miesto nezoberú. Manažéri si vymieňajú historky o tom, ako v prvý deň do práce nastúpi nová zamestnankyňa – aj so svojím otcom. Že vraj si prišiel prezrieť, kde a s kým bude jeho dcéra pracovať. Na univerzitách sa učitelia stretávajú aj s tým, že rodič príde do kancelárie žiadať, aby jeho syn dostal ďalší opravný termín. Jednoducho – helikopterový dohľad nad životom milénijca, ktorému sa to ani nezdá nezvyčajné, veď pomoc má byť predsa vždy na dosah ruky! V minulosti vedci verili, že vývoj mozgu človeka sa kompletne ukončil najneskôr do 13. roku života. Avšak v posledných dvoch rokoch sa prišlo na to, že hlavne časť mozgu zodpovedná za plánovanie a rozhodovanie pokračuje vo svojom vývine až do neskorého tínedžerského veku alebo až do 20. roku života. Čo to v realite znamená? Miléniové deti (a každý, komu je internet a mobil daný v ranom veku) nerozvíjajú svoj mozog dostatočne v čase, keď sa ešte stále vyvíja, a dôsledkom je, že im robí ťažkosť práve bežné rozhodovanie.

Miléniové deti majú čo ponúknuť, lebo väčšina z nich sú:

- **Technologicky vospelí** – Vedia pohltiť množstvo informácií a taktiež ich vyhľadať v niekoľkých sekundách. Sú skvelé vo výskumoch, pretože objavujú informácie, o ktorých generácia X netuší, že existujú. Negatívum je, že v „klasickej“ knižnici sú stratení.
- **S kontaktmi a vzťahmi** – Milénijčania sú dobrí v budovaní vzťahov globálne, majú silnú sociálno-spoločenskú sieť, nelimitovanú geografiou.

- **Tímovo orientované** – Rozhodnutia robia v skupine, tíme, nerozhodujú sa sami, rady komunikujú, zisťujú názory ostatných a o svojich názoroch sa s nimi rozprávajú.
- **Multitasking** čiže vykonávanie viacerých úkonov naraz, je pre ne také prirodzené ako jedenie. Rýchlo sa unudia, ak by do ich mozgu mal prichádzať iba jeden stimul.
- **Orientované na výsledky** – Milénijčania očakávajú zadanie úlohy a od seba jej vyriešenie, dosiahnutie stanoveného cieľa. S tým súvisí aj nový princíp profesionality, ktorý táto generácia prináša do pracovných tímov.
- **Morálny kódex** – Ich videnie sveta je silne ovplyvnené prirodzenosťou ľudských práv, antidiskriminačnými zákonmi a rešpektom k diverzite. Potrebujú pracovné okolie, v ktorom sú tieto hodnoty zakomponované.

Čo Miléniové deti väčšinou nemajú:²²¹

- **Pochopenie konceptu diskretnosti** – Svoje súkromie zverejňujú na blogoch – všetko od svojich hudobných preferencií až po sexuálne zážitky, otvorene sa vyjadrujú v diskusných fórach a jednoducho majú paralelnú identitu na internete. Ľudia s týmto postojom k súkromiu nebudú rozumieť tým druhým, ktorí si svoje súkromie chránia a ani iným vnútorným predpisom chrániacim súkromie ostatných. Futuristi si myslia, že komunikácia na pracovisku tým bude silne ovplyvnená – to, čo je teraz považované za súkromnú tajnú diskusiu medzi šéfom a zamestnancom, bude v budúcnosti bežná diskusia v otvorenom priestranstve.
- **Nezávislosť** – Jednoducho potrebujú usmerňovanie a rady, generácia Z nie je naučená sama si poradiť v situácii, čo ďalej – pomôže rodič, kamarát alebo internet.
- **Mäkké zručnosti a základy osobnostných zručností.** Sú zvyknutí na e-mailovú komunikáciu alebo telefonovanie, a tak stretnutia tvárou v tvár nie sú ich silnou stránkou, takisto ani základné schopnosti a zručnosti ako gramatika. Tým, že všetci používajú automatické softvéry na opravu gramatických chýb, a takisto to, že slovník sa zjednodušuje rozličnými skratkami alebo amerikanizmami (btw, xoxo, MTR), ovplyvňuje to úroveň ich gramatických zručností.²²²

Aké sú teda očakávania vedcov v súvislosti s generáciou Alfa? Tu je niekoľko z nich:

- Očakáva sa, že život detí generácie Alfa bude vysoko technologický a rýchly, napr. Denniss (cit. podľa Nadlerovej, 2010) hovorí, že o 20 rokov budú nové priemyselné odvetvia a produkty, ktoré si teraz nevieme predstaviť a o ktorých sme zatiaľ

²²¹ Miléniové deti – Kto to sú a čo chcú? [online]. Dostupné na: <http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>

²²² Miléniové deti – Kto to sú a čo chcú? [online]. Dostupné na: <http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>

nepočuli²²³; a tiež existuje aj predpoklad, že bude potrebné zaoberať sa ešte vyššou bezpečnosťou virtuálneho prostredia, v ktorom sa táto generácia bude pohybovať.

- Predpokladá sa, že generácia Alfa začne skôr chodiť do školy a študovať dlhšie v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami a súčasne sa predpokladá, že bude najviac formálne vzdelanou generáciou v histórii.²²⁴
- Na úkor technológií sa očakáva nedostatok priamej sociálnej interakcie, súvisí to aj s predpokladom, že pocit spolupatričnosti bude na ústupe.
- Predpokladá sa, že v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami príde k posunu medzníkov v živote – v čase, keď by sa mali deti generácie Alfa osamostatniť od rodičov, budú premýšľať o ďalšom zvyšovaní vzdelania – pravdepodobne sa budú rozhodovať, či kúpiť nehnuteľnosť alebo zaplatiť štúdium.
- „Alfy“ budú mať obrovské pracovné príležitosti – môžu byť veľmi nestále v zamestnaní a môžu mať v živote niekoľko kariér, očakáva sa, že budú pracovať dlhšie a budú mať priemerne päť profesií a 20 rôznych zamestnávateľov v ich živote.²²⁵
- Generácia Alfa bude robiť všetky rozhodnutia v tom, čo robiť so starnúcou generáciou, keďže sa predpokladá aspoň čiastočné predlžovanie života.
- So všetkými novými technológiami bude súvisieť riziko sedavého spôsobu života a spolu s ňou riziko obezity a iných tzv. civilizačných chorôb. Hollingsworth (cit. podľa Nadlerovej, 2010) hovorí o dôsledkoch zvyšujúcej sa obezity, ktorá bude čoraz viac chronickým ochorením a školy by mali zohrávať úlohu v tom, aby viedli deti k zdravému štartu do života. Súčasne sa predpokladá, že z výdavkov na liečenie chorôb sa skôr zvýšia výdavky na prevenciu chorôb.²²⁶

Avšak v dostupných prameňoch nachádzame aj opačný názor na existenciu generácie Alfa. „Nie je žiadny taký fenomén ako generácia Alpha,“ tvrdí Rowady (2012).²²⁷ Podľa autora éra veľkých údajov je už tu a bude ešte väčšia, a čo potrebujeme, je nová perspektíva. Avšak čokoľvek spojené s Alfa musí byť v pohode a sexi a dôležité, preto Rowady (2012) upozorňuje, že generácia Alfa už existuje v každom okamihu, a preto je samozrejmé, že Alfa môže byť objavená a následne ovládnutá. Praktické uplatňovanie tejto hypotézy má štyri časti, ktoré sú v súlade s piliermi znalostného manažmentu a týkajú sa všetkých oblastí pracovného postupu na kapitálových trhoch – sú to ľudia, proces, technológie a dáta. S tým

²²³ NADLER, C.(2010): *For a new generation, Alpha will be better*. [online]. Dostupné na:

<http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html>

²²⁴ *Babies born from 2010 to form Generation Alpha*.(2009) *The Sunday Telegraph*. [online]. Dostupné na:

<http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>

²²⁵ *Babies born from 2010 to form Generation Alpha*.(2009) *The Sunday Telegraph*. [online]. Dostupné na:

<http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>

²²⁶ NADLER, C. (2010): *For a new generation, Alpha will be better*. [online].Dostupné na:

<http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html>

²²⁷ ROWADY, P. (2012): *There Is No Such Thing as Alpha Generation*. [online]. Dostupné na:

<http://tabbforum.com/opinions/there-is-no-such-thing-as-alpha-generation>

súvisí oblasť procesného inžinierstva a reinžinierstva. Hoci veľká časť dát je vysoko automatizovaná, veľa z najzaujímavejších dát nie je automatických. Rozvíjanie schopnosti riadiť tieto nové formáty – čo v konečnom dôsledku zahŕňa aj audio a video – bude dôležité pre úspech Alfa objavu do budúcnosti. Vizualizácia a informačný dizajn sú tiež dôležité v každej diskusii o objave generácie Alfa a jej ovládnutí. Samozrejme, že nové nástroje a technické možnosti sú tiež dôležitou súčasťou mixu. A konečne, jedným z hlavných problémov, ktoré sa týkajú práve procesu, je, že zmena správania je často najťažšia časť tejto skladačky.²²⁸ Práve požiadavky na zmeny správania (sa) človeka (nielen) v sociálnom kontexte budú predmetom diskusií mnohých odborníkov a úzko súvisia s nami rozpracovávanou problematikou kľúčových kompetencií detí v predprimárnej edukácii, pretože práve v tejto etape života človeka tvoríme základy toho, čo anticipatívne považujeme za dôležité a spoločensky žiaduce pre ich budúci plnohodnotný život.

V tejto súvislosti dávame do pozornosti myšlienku autora Valentineho (2010)²²⁹ o tom, ako vidí budúci život príslušníkov generácie Alfa.²³⁰ „Najnovšia generácia sa nazýva generácia Alfa a musím povedať, že sa mi nepáči, ako sú „mimo“. Nie som významný demograf, ale zdá sa mi, že deti generácie Alfa sú neveriteľne sebecké. Ich pohľad na svet je úzky, sotva presahuje ich vlastné potreby a prania. Nechcú chodiť spať, chcú stále byť činné, chcú byť dole a znova hore, chcú byť „zaregistrované“ – úprimne generácia Alfa nemá ani potuchy, čo chce. Čo sa týka rozpätia koncentrácie, môžete ju merať v generácii Alfa v nanosekundách. Na generáciu Y a Z by sme mohli byť nahnevaní za ich posielanie SMS správ a ich lols²³¹, ale to boli výkony Shakespeara v porovnaní s komunikačným štýlom generácie Alfa – táto generácia len „zavýja“. Tí, ktorí majú blízko ku generácii Alfa, si myslia, že vedia prekladať – „Oh, má hlad“. „Oh, ona je jednoducho unavená“, ale pre nás ostatných z predchádzajúcich generácií je to len hluk. Alfy majú málo zručnosti a nezdá sa, že majú záujem o získanie viacerých. Sú posadnutí novým, ale unaví ich to ešte skôr, ako presunú pozornosť na ďalšie objekty. Príslušníci generácie Alfa sú fyzicky poškodení – všetci sú obézni, preto niet divu, že nemôžu chodiť. Bolo to dosť zlé, keď generácie Y a Z začali nosiť nohavice po kolená, ale príslušníci generácie Alfa majú otrasný zmysel pre módu – uprednostňujú hrozné all-in-one oblečenie s malými duckies²³² na nich. Príslušníci generácie Alfa vyžadujú neustálu spoločnosť a zdá sa, že je pre nich veľmi ťažké vytvoriť si blízke „prepojenie“ s niekým ich veku alebo s niekým mimo rodiny. Nedokážu sa udržať v čistote, bizarne najviac odmietajú

²²⁸ ROWADY, P. (2012): *There Is No Such Thing as Alpha Generation*. [online]. Dostupné na: <http://tabbforum.com/opinions/there-is-no-such-thing-as-alpha-generation>

²²⁹ VALENTINE, J.(2010):*Generation alpha, the most self-centred yet*. The Australian. [online].Dostupné na: <http://www.theaustralian.com.au/opinion/wry-side/generation-alpha-the-most-self-centred-yet/story-e6frg71o-1225837117527>

²³⁰ Považujeme to, samozrejme, za fikciu autora, keďže v čase vzniku citovaného textu sa prvé deti generácie Alfa len narodili. V čase vzniku našej publikácie majú deti generácie Alfa tri roky (alebo takmer tri roky), takže ani my nevieme, ktorý/-é (a či vôbec) z predpokladov autora sa potvrdí/-ia alebo naopak.

²³¹ Lot of Laugh, Laughing Out Loud – „Veľa smiechu“ alebo „Smejem sa nahlas“.

²³² Duckies sú malé kačiatka alebo aj prezývka pre americké doláre.

ísť na záchod a preferujú „uľaviť si“ do veľkých balíkov papiera alebo látky, ktoré nosia pod svojím oblečením. Nielenže sa príslušník generácie Alfa odmieta odsťahovať z domu, ale akýkoľvek pokus prinútiť ich, aby niekam išli, na nejaké miesto, kde sa stretnú s ostatnými z generácie Alfa alebo tiež unavenými z rodičov, spôsobí ich zavýjanie a bezútešné vzlykanie. Jeden pohľad na generáciu Alfa a ja sa obávam budúcnosti. Možno dúfať, že nezostanú takto infantilní po celý svoj život, ale letmý pohľad na celú generáciu vám povie, že začali zle...“²³³

Z hľadiska edukačnej práce vieme posúdiť opodstatnenosť doposiaľ anticipovaných prístupov – subjekt edukácie (čiže edukátor, vychovávateľ, realizátor výchovných zámerov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ nejakou mocou – rodič, učiteľ, plní výchovný zámer spoločnosti, štátu, cirkvi...) sa stáva objektom edukácie (edukant, vychovávaný, adresát, spolutorca, väčšinou mladší, menej skúsený...) častejšie najmä v oblastiach, v ktorých „jeho“ generácia povedzme určitým spôsobom „zaostáva“. Už v materskej škole je možné pozorovať, ako deti, ktoré zatiaľ nevedia – či už vôbec alebo plynule – čítať, písať a počítať, ovládajú neporovnateľne lepšie techniku okolo nás – notebook, počítač, tablet, mobilný telefón a podobne. V škole nie je výnimočná situácia, keď žiaci triedy precestovali viac krajín ako ich učiteľka geografie alebo sa lepšie dohovoria cudzím jazykom (možno aj viacerými...) ako ich rodičia. V týchto prípadoch prináleží menej zručnej a skúsenej, aj keď vekom staršej i vzdelanejšej generácii, učiť sa od tých, od ktorých by mali učiť – z nášho pohľadu to nepovažujeme za negatívum v edukačnej pozícii či stratu autority – je to jednoducho tak. Veď už Inayat Khan povedal, že je ľahké stať sa učiteľom, ale je ťažké stať sa žiakom. Za predpokladu predlžovania priemernej dĺžky života ľudí na našej planéte práve „v rukách“ generácie Alfa bude rozhodovanie o starnúcej generácii v celosvetovej populácii, z čoho vyplýva nevyhnutnosť edukačne pôsobiť v rodine, v škole a v celej spoločnosti sa zamerať na také komponenty, aby „po nás“ prichádzajúce generácie boli v oblasti „civilizačnej“ gramotnosti schopné žiť, prežiť a umožnili dôstojne dožiť aj nám...

²³³ VALENTINE, J. (2010): *Generation alpha, the most self-centred yet*. The Australian. Dostupné na: <http://www.theaustralian.com.au/opinion/wry-side/generation-alpha-the-most-self-centred-yet/story-e6frg71o-1225837117527>

ZÁVER

Pri vypracovávaní predloženej publikácie sme vychádzali z dostupných a relevantných podkladov renomovaných odborníkov v Slovenskej i Českej republike. Predložený text sme koncipovali v snahe pozitívne prispieť svojou prácou k súboru doposiaľ existujúcich názorov, lebo pedagogika ako veda je živý, neustále sa vyvíjajúci smer a v súlade s predpokladaným budúcim vývojom terminologických východísk sledovanej problematiky je už dnes jasné, že je potrebné akceptovať hľadisko kontroverzného poznatkového základu ako súčasti vývoja každej konštituovanej vednej disciplíny.

Publikácia je určená ako východiskový učebný text učiteľom materských škôl v edukačnej praxi v rámci ich ďalšieho a celoživotného vzdelávania, žiakom stredných škôl a študentom vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa v materskej škole a všetkým ostatným záujemcom o predmetnú tematiku. Publikácia je určená aj študentom elementárnej pedagogiky či učiteľom na 1. stupni ZŠ, lebo aj podľa Komenského sa musia učitelia v elementárnej škole zaujímať o predškolskú výchovu svojich žiakov, podobne ako učitelia ďalších stupňov vekového vývoja žiakov majú poznať spôsob ich predchádzajúceho vzdelávania.²³⁴

Veríme, že predložená publikácia si nájde cestu k svojim čitateľom a získa si ich pozornosť. Čitateľom, avšak osobitne žiakom a študentom želáme, aby si nielen úspešne osvojili poznatky predmetnej problematiky, ale zároveň získali príjemné zážitky pri jej čítaní, doplnili si vedomosti, poznatky a predstavy o uvedenej oblasti pedagogiky ako vednej disciplíny. Autorka bude vďačná za dobre mienené pripomienky a námety, ktoré by umožnili (nielen) v ďalších publikáciách prvky textu čitateľovi sprostredkovať ešte lepšie s cieľom pomôcť zvládnuť jeho obsah, ktorý – veríme – obohatí nielen jeho profesionálne a profesijné kompetencie, ale rozšíri aj iné rozmery osobnosti a podporí túžby čitateľov po hlbšom poznaní v predmetnej problematike i súvislostiach, ktoré v texte sú alebo pre čitateľa z textu vyplývajú.

²³⁴ ČAPKOVÁ, D. (1992): *Učiteľ učiteľov*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-01201-3. s. 96

POUŽITÉ INFORMAČNÉ PRAMENE

- Adaptácia dieťaťa v materskej škole.* [online]. Dostupné na: <http://skola-varin.sk/index.php?page=adaptacia-dietata>
- Babies born from 2010 to form Generation Alpha.*(2009) [The Sunday Telegraph](http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713). [online]. Dostupné na: <http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>
- BAGALOVÁ, Ľ. (2005): Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, roč. 14, č. 5-6, s. 62-63. ISSN 1335-5589.
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. (2008): *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vydanie. Brno : Computer Press, 2008. 212 s. ISBN: 978-80-251-1829-0.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. (2001): *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BLAŠKO, M. (2009): *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby)*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- BLAŠKO, M. (2010): *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- BLAŠKO, M. (2013): *Kvalita v systéme modernej výučby*. [online]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- ČAPKOVÁ, D. (1992): *Učiteľ učiteľov*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-01201-3.
- Dieťa predškolského veku.* [online]. Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>
- HLÁSNA, S. (2013): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7.
- HANULIAKOVÁ, J. – HOLLÁ, K. (2011): Hry a stimulačné aktivity na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií detí v materskej škole. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 208–214 . ISBN 978-80-555-0467-4.
- HRMO, R. – TUREK, I. (2003a): *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU, 2003. 178 s. ISBN 80-227-1881-5.
- CHALUPOVÁ, A. (2010): *Aké kompetencie očakávajú zamestnávateľia od absolventov*. [online]. Dostupné na: <http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/hladam-pracu/absolvent/zaciatky-kariery/ake-kompetencie-ocakavaju-zamestnavatelja-od-absolventov/40398>

ISCED – The International Standard Classification of Education. [online].

Dostupné na: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1436>

ISCED. [online]. Dostupné na: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

Kľúčové kompetencie. [online]. Dostupné na:

http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

Kľúčové kompetence [online]. Eurydice, 2002 [online]. Dostupné na: www.eurydice.org.

Kľúčové kompetencie. [online]. Dostupné na:

http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html

Kľúčové kompetencie (2006). [online]. Dostupné na:

http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

Kľúčové kompetencie. [online]. Dostupné na: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF)

KOMENSKÝ, J., A.: *Informatórium školy materskej*. Bratislava : SPN, 1991. ISBN 90-08-01568-3.

Koncepcia rozvoja kľúčových kompetencií dieťaťa v materskej škole. [online]. Dostupné na:

<http://msstiavnicka.ruzomberok.eu/koncepcia-rozvoja>

KRÁSNA, S. (1993): *Tvorivosť vo výtvarnej výchove detí predškolského veku*. Diplomová práca. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1993.

KRÁSNA, S. – VERBOVANEČ, Ľ. (2014): *Kľúčové kompetencie učiteľa v predprimárnej edukácii*. Bratislava : MPC, 2014. V tlači.

KURIC a kol. (1968): *Vývinová psychológia*. Bratislava, SPN, 1968

KURIC, J. - VAŠINA, L. (1987): *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987. 258 s.

KURNICKÝ, R. (2010): *Kompetencia! Byť či nebyť kompetentný*. [online]. Dostupné na:

<http://www.stcity.sk/article.php?idc=221>

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. (2006): *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Materská škola. [online]. Dostupné na: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=4283>

MIGÁTOVÁ, R. (2009): *Program rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku*.

Žilina, 2009. [online]. Dostupné na: www.zilina.sk/userfiles/.../EQ%20-%20%20%20metodický%20materiál.rtf

Miléniové deti – Kto to sú a čo chcú? [online]. Dostupné na:

<http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>

NADLER, C.(2010): *For a new generation, Alpha will be better.* [online]. Dostupné na:

<http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-gm8j.html>

ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). L 394/10 SK. In: Úradný vestník Európskej únie 30. 12. 2006. [online]. Dostupné na: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sk:PDF)

Predškolská výchova v štátoch Európskej únie. [online]. Dostupné na:

www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník.* Praha : Portál 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, V. (1977): *Ontogeneze lidské psychiky.* Praha, SPN, 1977.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Dostupné na:

www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). [online]. Dostupné na:

<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

ROWADY, P. (2012): *There Is No Such Thing as Alpha Generation.* [online]. Dostupné na:

<http://tabbforum.com/opinions/there-is-no-such-thing-as-alpha-generation>

SMOLÍKOVÁ, K. (2005): *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání.* [online].

Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2006): *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. 48 s. [online]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Sociálna adaptácia. [online]. Dostupné

na: <http://vzdelavanie.nadaciapontis.sk/slovnik/Slovn%C3%ADk-pojmov-1/>

Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na:

<http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2011/2012 v SR. [online]. Dostupné na:

<http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=3&lang=sk>

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013. [online]. Dostupné na:

http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava12_13.pdf

Stav rozvíjania kľúčových kompetencií detí a žiakov v materských, základných a stredných školách (2011). [online]. Dostupné na:

https://lt.justice.gov.sk/.../Priloha_22_Stav_rozvijania_klucovych_kompetencii.

ŠIMČÍKOVÁ, E. – TOMKOVÁ, B. (2011): Rozvoj kognitívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku. In: Podhájecká – Miňová (ed): *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, 2011. 623 s. s. 461 – 468. ISBN 978-80-555-0467-4.

Školský vzdelávací program. [online]. Dostupné na:

<http://www.zilina.sk/userfiles/2010/odbor%20skolstva/MS/aktuality%20MS/Pr%C3%ADru%C4%8Dka%20na%20tvorbu%20%C5%A0kVP%20pre%20M%C5%A0>

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

ŠVEC, Š. (2003): Základ kompozitnej spôsobilosti – spôsobnosť alebo dovednosť?. In *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede. Štúdie riešiteľov grantovej úlohy VEGA MŠ č. 714-1/8004/01 „Teoreticko-metodologické základy vedeckého pojmoslovia v oblasti školstva, sporné termíny a ich definície v pedagogike a andragogike“*. Bratislava: STIMUL, 2003. s. 9-37. 147 s. ISBN 80-88982-73-1.

Terminology of European education and training policy. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 92-896-0472-7. [online].

Dostupné na: http://nuczv.sk/wp-content/uploads/terminology_Education-and-Training-policy_en.pdf

TUREK, (2002): Kľúčové kompetencie žiakov. In: *Pedagogické rozhľady*, r. 2002, č. 2, s.3 – 7. ISSN 1335-0404.

VALENTINE, J. (2010): *Generation alpha, the most self-centred yet.* The Australian. [online].

Dostupné na: <http://www.theaustralian.com.au/opinion/wry-side/generation-alpha-the-most-self-centred-yet/story-e6frg71o-1225837117527>

VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

306/2008 Z. z. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/671.pdf>

Vývoj kognitívnych funkcií dieťaťa v predškolskom veku. [online]. Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf