



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

Učebný materiál na vzdelávací program

Inovácie v didaktike pre vedúcich pedagogických zamestnancov v materskej škole

Modul 1

Osobnosť učiteľa

Téma 1

Aktuálne otázky súvisiace s učiteľskou profesiou a profesijným rozvojom učiteľa

Podtéma A

Kvalifikačné požiadavky na učiteľa predprimárneho vzdelávania (ÚSO, VŠ I., II. III. stupňa)

Špecifické ciele podtémy A

Rozšíriť a zdokonaľiť poznatky o učiteľskej profesii, spoznať najnovšie trendy v učiteľskej profesii, získať zručnosti v stanovovaní cieľov vlastného profesijného rozvoja

Východiská na rozpracovanie obsahu podtémy A

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 317/2009 Z. z.“)

Vyhláška č. 437/2009 z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov

Rozpracovanie obsahu podtémy A

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Pedagogický zamestnanec je fyzická osoba, ktorá vykonáva **pedagogickú činnosť** a je **zamestnancom**. Pedagogickým zamestnancom je aj **vedúci pedagogický zamestnanec**.

Pedagogickou činnosťou je súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ ustanoví v pracovnom poriadku, pričom priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou sa rozumie priama vyučovacia činnosť, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program vykonávaná pedagogickým zamestnancom.

Pedagogickí zamestnanci sa (v súlade s § 12 zákona č. 317/2009 Z. z.) členia na tieto **kategórie (tie tmavo označené sa vzťahujú na MŠ)**:

- a) učiteľ,
- b) majster odbornej výchovy,
- c) vychovávateľ,
- d) pedagogický asistent,
- e) zahraničný lektor,

f) tréner športovej školy a tréner športovej triedy,

g) korepetítor.

Kategória učiteľ sa podľa vzdelávacieho programu **člení na podkategórie:**

a) učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy),

b) učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy),

c) učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy),

d) učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie (učiteľ strednej školy),

e) učiteľ základnej umeleckej školy,

f) učiteľ jazykovej školy,

g) učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie.

Kategórie pedagogických zamestnancov	Podkategórie pedagogických zamestnancov
učiteľ	<i>učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy)</i>
	<i>učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy)</i>
	<i>učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy)</i>
	<i>učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie odborné vzdelávanie (učiteľ strednej školy)</i>
	<i>učiteľ základnej umeleckej školy</i>
	<i>učiteľ jazykovej školy</i>
	<i>učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie</i>
majster odbornej výchovy	
vychovávateľ	
pedagogický asistent	<i>asistent učiteľa</i>
	<i>asistent vychovávateľa</i>
	<i>asistent majstra odbornej výchovy</i>
zahraničný lektor	
tréner športovej školy a tréner športovej triedy	
korepetítor	

Učiteľ vykonáva pedagogickú činnosť **pri uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu alebo pri poskytovaní kontinuálneho vzdelávania.**

Osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť musí spĺňať stanovené predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, ktoré sú pre všetkých pedagogických zamestnancov ustanovené v § 6 zákona č. 317/2009 Z. z.

Sú nimi:

a) kvalifikačné predpoklady,

b) bezúhonnosť,

- c) zdravotná spôsobilosť,
- d) ovládanie štátneho jazyka, ak tento zákon neustanovuje inak,
- e) poverenie podľa vnútorných predpisov príslušnej registrovanej cirkvi alebo príslušnej náboženskej spoločnosti **na vyučovanie predmetu náboženstvo alebo predmetu náboženská výchova** (týka sa to aj materských škôl, aj keď oni to nemajú ako „predmet“).

Poznámka pre lektora: Tieto predpoklady na výkon pedagogickej činnosti **musí** pedagogický zamestnanec spĺňať **po celý čas výkonu pedagogickej činnosti**.

Kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej činnosti je:

- a) **získanie profesijných kompetencií** absolvovaním **študijného programu** (na vysokej škole) alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore (v strednej odbornej škole) alebo
- b) **získanie profesijných kompetencií pre pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávací program pre deti so zdravotným znevýhodnením** alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením, absolvovaním príslušného študijného programu študijného odboru špeciálna pedagogika pre pedagogických zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním alebo absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu pomaturitného kvalifikačného štúdia v oblasti špeciálnej pedagogiky pre pedagogických zamestnancov s vyšším odborným vzdelaním alebo úplným stredným odborným vzdelaním.

Poznámka pre lektora: Lektor pripomenie frekventantom, že obsah písm. a) sa vzťahuje na materské školy; obsah písm. b) sa vzťahuje na špeciálne triedy a špeciálne materské školy.

Požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa prvého stupňa základnej školy; učiteľa druhého stupňa základnej školy; učiteľa strednej školy; učiteľa jazykovej školy a učiteľa pre kontinuálne vzdelávanie je **najmenej vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa**. Z uvedeného vyplýva, že v ZŠ, SŠ a JŠ nesmie učiť učiteľ s nižším vzdelaním, ako je vysokoškolské vzdelanie II. stupňa.

Požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa materskej školy, vychovávateľa a pedagogického asistenta je **okrem** vysokoškolského vzdelania II. stupňa **aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie**.

Zákon č. 317/2009 Z. z. v § 7 ods. 6 obsahuje **splnomocňovacie ustanovenie** pre ministerstvo školstva na to, aby ustanovilo všeobecne záväzným právnym predpisom kvalifikačné predpoklady, osobitné kvalifikačné požiadavky a požiadavky vzdelania pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podľa druhu a typu školy alebo školského zariadenia.

Týmto všeobecne záväzným právnym predpisom je **vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov** (ďalej len „vyhláška č. 437/ 2009 Z. z.“).

Kvalifikačné predpoklady a **osobitné kvalifikačné požiadavky** pre jednotlivé **kategórie pedagogických zamestnancov** podľa druhu a typu školy alebo školského zariadenia sú uvedené v **prílohe č. 1** vyhlášky č. 437/2009 Z. z. Kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé **kategórie odborných zamestnancov** podľa druhu a typu školy alebo školského zariadenia sú uvedené v **prílohe č. 2** vyhlášky č. 437/2009 Z. z.

V časti I. Prílohy č. 1 sú ustanovené **kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre učiteľa materskej školy**.

Časť I. Učiteľ materskej školy

Kvalifikačné predpoklady

A. Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa

1. v učiteľskom študijnom programe v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika
2. v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy
3. v študijnom odbore pedagogika, špecializácia školská alebo predškolská pedagogika bez doplňujúceho pedagogického štúdia
4. v študijnom odbore učiteľstvo všeobecnozdelávacích predmetov s aprobačným predmetom pedagogika – psychológia a jednoročné špecializačné inovačné štúdium v odbore predškolská pedagogika
5. v študijnom odbore učiteľstvo pre školy II. cyklu, aprobačné predmety pedagogika – psychológia alebo pedagogika a špecializačné štúdium v odbore predškolská pedagogika
6. v študijnom odbore učiteľstvo pre špeciálne materské školy
7. v študijnom odbore predškolská pedagogika a pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených
8. v študijnom odbore predškolská pedagogika a pedagogika sluchovo postihnutých
9. v študijnom odbore predškolská pedagogika a pedagogika zrakovo postihnutých
10. v študijnom odbore predškolská pedagogika a učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy
11. v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy alebo v študijnom odbore pedagogická škola na strednej pedagogickej škole alebo na pedagogickej a sociálnej akadémii, alebo na pedagogickej a kultúrnej akadémii v kombinácii s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa v študijnom odbore učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy

B. Vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa

1. v učiteľskom študijnom programe v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika
2. v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy a bakalársky študijný program v odbore tvorivá dramatika

D. Úplné stredné odborné vzdelanie

1. v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy
2. v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy v kombinácii s iným odborom vzdelávania
3. v študijnom odbore pedagogická škola
4. v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo
5. záverečná skúška na pedagogickej škole pre vzdelanie učiteliek materských škôl s doložkou o odbornej spôsobilosti po ročnej riadenej praxi
6. maturitná skúška z 1-ročného nadstavbového štúdia pre materské školy
7. záverečná skúška na pedagogickom gymnáziu pre učiteľky materských škôl
8. v študijnom odbore vychovávateľstvo a doplnková maturitná skúška v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy
9. 2-ročný ústav pre učiteľky materských škôl alebo externé štúdium na tejto škole ukončené skúškou spôsobilosti
10. skúška spôsobilosti pre materské školy
11. maturitná skúška na strednej škole doplnená pomaturitným kvalifikačným štúdiom študijného odboru učiteľstvo pre materské školy alebo pedagogická škola, alebo učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo
12. úplné stredné vzdelanie a doplňujúce pedagogické štúdium predškolskej pedagogiky
13. na jazykovú prípravu v cudzom jazyku v materských školách vzdelanie uvedené v písmenách A, B a D a absolvovanie štátnej jazykovej skúšky na štátnej jazykovej škole alebo jazykovej škole, ktorá má na to oprávnenie, alebo do 31. decembra 2013 aj vykonanie maturitnej skúšky z príslušného cudzieho jazyka
14. len na vyučovanie náboženskej výchovy a náboženstva vzdelanie uvedené v písmenách A, B a D a v tých študijných programoch, v ktorých nie je súčasťou študijného programu náboženská výchova a náboženstvo, absolvovanie kvalifikačného vzdelávania pedagogika náboženskej výchovy a náboženstva alebo absolvovanie špecializačného kvalifikačného štúdia pedagogika náboženskej výchovy a náboženstva v metodicko-pedagogickom centre ukončeného do 31. augusta 2010 alebo vysokoškolské vzdelanie II. stupňa v učiteľských študijných programoch s aprobačným predmetom náboženstvo alebo náboženská výchova; okrem uvedeného požadovaného vzdelania sa na vyučovanie predmetu náboženstvo alebo náboženská výchova vyžaduje aj poverenie podľa vnútorných predpisov príslušnej registrovanej cirkvi alebo príslušnej náboženskej spoločnosti.

Poznámka pre lektora: Lektor osobitne poukáže na podfarbené druhy vzdelávania a tiež na to, že pre učiteľov materských škôl **nie je splňaním** kvalifikačných požiadaviek absolvovanie žiadneho **vyššieho odborného vzdelania**.

V časti II. Prílohy č. 1 sú ustanovené **kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre učiteľa materskej školy pracujúceho v triedach a školách pre deti so zdravotným znevýhodnením.**

Časť II. Učiteľ materskej školy v triedach a školách pre deti so zdravotným znevýhodnením

Kvalifikačné predpoklady

A. Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa

1. v študijnom programe zameranom na pedagogiku predškolského veku v odbore špeciálna pedagogika
2. v študijnom programe zameranom na pedagogiku predškolského veku a doplnenie špeciálnopedagogickej spôsobilosti v tých študijných programoch, v ktorých nie je súčasťou študijného programu
3. v študijnom odbore učiteľstvo pre 1. – 4. ročník základnej školy rozšírenom o štúdium špeciálnej pedagogiky
4. v študijnom odbore vychovávateľstvo pre mládež (osoby) vyžadujúcu osobitnú starostlivosť
5. v študijnom odbore učiteľstvo pre školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť (špeciálne školy)
6. v študijnom odbore liečebná pedagogika
7. v študijnom odbore pedagogika – psychológia (učiteľský smer) rozšírený o štúdium špeciálnej pedagogiky
8. v študijnom odbore pedagogika emocionálne a sociálne narušených
9. v študijnom odbore vychovávateľstvo všeobecné a špeciálne
10. v študijnom odbore predškolská pedagogika a pedagogika mentálne postihnutých alebo špeciálna pedagogika
11. v študijnom odbore špeciálna pedagogika pre učiteľov materských škôl pre deti vyžadujúce osobitnú starostlivosť
12. vzdelanie uvedené v časti I písm. A a doplnenie špeciálnopedagogickej spôsobilosti v tých študijných programoch, v ktorých nie je súčasťou študijného programu

B. Vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa

1. v študijnom programe zameranom na učiteľstvo pre deti predškolského veku v odbore špeciálna pedagogika
2. v študijnom programe zameranom na učiteľstvo pre deti predškolského veku uvedené v časti I písm. B a doplnenie špeciálnopedagogickej spôsobilosti v tých študijných programoch, v ktorých nie je súčasťou študijného programu

D. Úplné stredné odborné vzdelanie

vzdelanie uvedené v časti I písm. D a doplnenie špeciálnopedagogickej spôsobilosti

Poznámka pre lektora: Lektor osobitne poukáže na to, že ani **pre učiteľov pracujúcich v triedach a školách pre deti so zdravotným znevýhodnením nie je** splňaním kvalifikačných požiadaviek absolvovanie žiadneho **vyššieho odborného vzdelania**.

Podtéma B

Profesijný rozvoj učiteľa predprimárneho vzdelávania v kontexte právnych predpisov (zákon č. 317/2009)

Špecifické ciele podtémy B

Rozšíriť a zdokonaliť poznatky o učiteľskej profesii, spoznať najnovšie trendy v učiteľskej profesii, získať zručnosti v stanovovaní cieľov vlastného profesijného rozvoja

Východiská na rozpracovanie obsahu podtémy B

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Smernica č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania

Rozpracovanie obsahu podtémy B

V dlhodobej koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, ktorá sa stala základom rozvoja slovenského školstva (projekt **Milénium**) sa v časti 6. „UČITEĽ – rozhodujúci činiteľ vo výchove a vzdelávaní“ sústredila pozornosť na profesijný rozvoj učiteľa a na jeho kontinuálne vzdelávanie.

Prijatie zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov je **zavŕšením snáh** o uzákonenie procesu kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov.

<p>Poznámka pre lektora: Lektor upozorní frekventantov, že v nasledujúcej časti sa bude venovať osobitne učiteľom predprimárneho vzdelávania.</p>
--

Profesijný rozvoj je *proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti.*

Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom:

- kontinuálneho vzdelávania,
- tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností,
- sebavzdelávania.

Profesijný štandard v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad **vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.**

Profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca je záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení obsahu a profilu absolventa študijného programu.

<p>Poznámka pre lektora: Lektor upozorní frekventantov, že v súčasnosti sa pracuje na tvorbe profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie, podkategórie a kariérové pozície pedagogických zamestnancov.</p>
--

Zákonom č. 317/2009 Z. z. sa ustanovil **kariérový systém**, ktorý sa chápe ako *súbor pravidiel ustanovených na zaradenie pedagogického zamestnanca do kariérového stupňa a na kariérovú pozíciu*.

Kariérový stupeň

Kariérový stupeň vyjadruje mieru preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej činnosti pedagogickým zamestnancom.

Každý pedagogický zamestnanec bez ohľadu na dosiahnutý stupeň požadovaného vzdelania, sa zaradí do jedného zo štyroch stupňov:

a) **začínajúci pedagogický zamestnanec** (do tohto stupňa sa zaradí pedagogický zamestnanec pri nástupe do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pedagogickú činnosť alebo pri nástupe do pracovného pomeru s iným zamestnávateľom po neúspešnom ukončení adaptačného vzdelávania pedagogického zamestnanca),

b) **samostatný pedagogický zamestnanec** (do tohto stupňa sa zaradí pedagogický zamestnanec ak úspešne ukončil adaptačné vzdelávanie; vykonal prvú atestáciu pre inú kategóriu pedagogického zamestnanca ako tú, v ktorej je zaradený; vykonal prvú atestáciu pre iný stupeň požadovaného vzdelania pre príslušnú kategóriu pedagogického zamestnanca, v ktorej je zaradený, alebo vykonával pedagogickú prax v rozsahu najmenej dva roky v škole obdobného druhu a typu v zahraničí alebo na vysokej škole; vykonával odbornú činnosť obdobného druhu a typu v rozsahu najmenej dva roky v školskom zariadení alebo na vysokej škole, ak tak rozhodne riaditeľ školy).

c) **pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou** (do tohto stupňa sa zaradí pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, ak vykonal prvú atestáciu pre príslušný stupeň požadovaného vzdelania pedagogického zamestnanca, do ktorej je zaradený, alebo druhú atestáciu pre inú kategóriu ako tú, v ktorej je zaradený).

Do kariérového stupňa pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou sa zaradí aj pedagogický zamestnanec, ktorý má najmenej tri roky pedagogickej praxe a získal tretí stupeň vysokoškolského vzdelania v odbore súvisiacom s výkonom jeho pedagogickej činnosti.

d) **pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou** (do tohto stupňa sa zaradí pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou, ktorý získal najmenej požadované vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a vykonal druhú atestáciu pre príslušnú kategóriu, do ktorej je zaradený; aj pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou, ktorý má najmenej šesť rokov pedagogickej praxe a získal tretí stupeň vysokoškolského vzdelania v odbore súvisiacom s výkonom jeho pedagogickej činnosti).

Do kariérového stupňa pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou sa zaradí iba ten, ktorý bol zaradený do kariérového stupňa pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou.

V názve kariérového stupňa, do ktorého je pedagogický zamestnanec zaradený, sa **slová „pedagogický zamestnanec“ nahrádzajú** názvom príslušnej kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca.

Pedagogického asistenta možno zaradiť najvyššie do kariérového stupňa samostatný pedagogický zamestnanec.

Začínajúci pedagogický zamestnanec vykonáva pedagogickú činnosť pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, ktorý má prvú atestáciu.

Vzhľadom na to, že sa u pedagogických zamestnancov materskej školy do nadobudnutia účinnosti zákona č. 317/2009 Z. z. nepožadovalo vykonanie I. atestačnej skúšky, v materskej

škole, v ktorej nie je pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou, uvádzanie začínajúceho pedagogického zamestnanca v súlade s čl. 4 ods. 2 *Smernice MŠ SR č. 19/2009-R z 20. októbra 2009, ktorou sa vydáva Rámcový program adaptačného vzdelávania môže* do 31. decembra 2016 **vykonávať vedúci pedagogický zamestnanec** (riaditeľka aj oficiálne menovaná zástupkyňa, zástupkyňa ZŠ s MŠ pre MŠ), **ktorý nemá I. atestáciu.**

S účinnosťou od 1. januára 2012 môže do 31. 12. 2016 uvádzanie začínajúceho pedagogického zamestnanca v materskej škole vykonávať aj samostatný pedagogický zamestnanec, ktorý má minimálne päť rokov pedagogickej činnosti v príslušnej kategórii alebo podkategórii pedagogického zamestnanca.

Začínajúci pedagogický zamestnanec je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a úspešne ho ukončiť **najneskôr do dvoch rokov** od vzniku pracovného pomeru, v ktorom vykonáva pedagogickú činnosť. V osobitných prípadoch, najmä z dôvodu materskej dovolenky, rodičovskej dovolenky alebo dočasnej pracovnej neschopnosti trvajúcej dlhšie ako 90 kalendárnych dní, riaditeľ túto lehotu predĺži.

Poznámka pre lektora: Lektor frekventantom pripomenie, že **adaptačné vzdelávanie** v súlade s § 5 ods. 3 vyhlášky MŠ VVaŠ SR, č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov **trvá spravidla jeden rok, najmenej však tri mesiace.**

Začínajúci pedagogický zamestnanec môže vykonávať špecializovanú činnosť triedneho učiteľa najviac v jednej triede.

Samostatný pedagogický zamestnanec vykonáva pedagogickú činnosť samostatne. Môže vykonávať všetky špecializované činnosti okrem činností uvádzajúceho pedagogického zamestnanca (ale do 31. 12. 2016 môže vykonávať aj túto činnosť, pokiaľ má minimálne 5 rokov pedagogickej činnosti).

Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou je spôsobilý vykonávať činnosti:

- a) **uvádzajúceho pedagogického zamestnanca,**
- b) **pedagogického zamestnanca cvičnej školy ,**
- c) **vedúceho pedagogického zamestnanca,**
- d) **učiteľa kontinuálneho vzdelávania, ak pedagogickú činnosť vykonával najmenej sedem rokov,**
- e) **člena skúšobnej komisie pre ukončenie adaptačného vzdelávania,**
- f) **člena skúšobnej komisie pre prvú atestáciu.**

Pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou je spôsobilý vykonávať činnosti:

- a) **odborného garanta programu kontinuálneho vzdelávania,**
- b) **člena skúšobnej komisie pre druhú atestáciu,**
- c) **delegovaného člena medzinárodných expertných komisií a národných expertných komisií,**
- d) **prieskumno-analytickú činnosť** týkajúcu sa poznania a vedúcu k zlepšeniu stavu vzdelávania a výchovy a odbornej činnosti.

Kariérová pozícia

Kariérová pozícia vyjadruje funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca na výkon špecializovaných činností alebo riadiacich činností, ktoré vyžadujú získanie a uplatňovanie príslušných profesijných kompetencií.

Kariérové pozície sú:

- a) pedagogický zamestnanec špecialista,

b) vedúci pedagogický zamestnanec alebo vedúci odborný zamestnanec.

Pedagogický zamestnanec špecialista

Špecializované činnosti a riadiace činnosti vykonáva pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec **súčasne s výkonom pedagogickej činnosti** príslušnej kategórie alebo podkategórie pedagogických zamestnancov.

Pedagogickým zamestnancom špecialistom v materskej škole je:

- a) triedny učiteľ,
- d) uvádzajúci pedagogický zamestnanec,
- e) vedúci metodického združenia,
- g) iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti (napr. poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, cvičný pedagogický zamestnanec, koordinátor prevencie).

Výkon špecializovanej činnosti **triedneho učiteľa môže vykonávať aj pedagogický zamestnanec, ktorý nemá ukončené adaptačné vzdelávanie.** *Triedny učiteľ v príslušnej triede vyučuje, zodpovedá za vedenie príslušnej pedagogickej dokumentácie týkajúcej sa dieťaťa a triedy, utváranie podmienok na rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi deťmi navzájom, medzi deťmi a zamestnancami školy; spolupracuje so zákonným zástupcom a ostatnými pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami školy; poskytuje deťom a zákonným zástupcom pedagogické poradenstvo. Činnosť triedneho učiteľa vykonáva pedagogický zamestnanec spravidla v jednej triede; v dvoch a viacerých triedach len v osobitných prípadoch, najmä ak z odborných alebo organizačných dôvodov nemožno výkonom tejto činnosti poveriť iného pedagogického zamestnanca.*

Uvádzajúci pedagogický zamestnanec koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca; na účely ukončenia adaptačného vzdelávania hodnotí mieru osvojenia si profesijných kompetencií samostatného pedagogického zamestnanca.

Vedúci metodického združenia hodnotí a zodpovedá za prípravu pedagogickej dokumentácie podľa osobitného predpisu v zverenej oblasti plnenia školského vzdelávacieho programu, podieľa sa na organizovaní rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a vykonáva projektovú, poradenskú a hodnotiacu činnosť zameranú na kvalitu výchovy a vzdelávania.

Vedúci pedagogický zamestnanec v materskej škole je:

- a) riaditeľ,
- b) zástupca riaditeľa.

Činnosť vedúceho pedagogického zamestnanca materskej školy môže vykonávať ten, kto

- a) **spĺňa kvalifikačné predpoklady** na výkon pedagogickej činnosti v príslušnej kategórii alebo podkategórii,
- b) **vykonal prvú atestáciu** (v súlade s § 61 ods. 12 zákona č. 317/2009 Z. z. požiadavka vykonania prvej atestácie sa do 31. decembra 2016 u vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl neuplatňuje),
- c) **spĺňa podmienku dĺžky výkonu pedagogickej činnosti**, ak tak ustanovuje osobitný predpis (v súlade s § 3 ods. 5 písm. b) zákona č. 596/2003 Z. z. je to **päť rokov**),
- d) najneskôr do troch rokov od ustanovenia do kariérovej pozície vedúceho pedagogického zamestnanca **ukončí funkčné vzdelávanie** (funkčné vzdelávanie **platí najdlhšie sedem rokov od jeho ukončenia**. Jeho platnosť sa predlžuje po každom absolvovaní funkčného inovačného

vzdelávania, **ktoré bude ukončené pred uplynutím doby platnosti funkčného vzdelávania.**
Platnosť funkčného inovačného vzdelávania je **sedem** rokov od jeho ukončenia).

Činnosti a povinnosti vedúceho pedagogického zamestnanca upravuje zákon č. 596/2003 Z. z.

Podtéma C

Trendy rozvíjania profesionality učiteľov v krajinách Európskej únie

Špecifické ciele podtémy C

Rozšíriť a zdokonaľiť poznatky o učiteľskej profesii, spoznať najnovšie trendy v učiteľskej profesii, získať zručnosti v stanovovaní cieľov vlastného profesijného rozvoja

Východiská na rozpracovanie obsahu podtémy C

Odborná literatúra k danej téme

Rozpracovanie obsahu podtémy C

Vo vzťahu k učiteľom predprimárneho vzdelávania pozorujeme dva prístupy k ich príprave:

- ✓ *Samostatné vzdelávanie učiteľov pre predprimárny stupeň vzdelávania (rôzne typy aj stupne)*
- ✓ *Spoločná príprava učiteľov predprimárneho a primárneho stupňa*
 - tam, kde prevládajú predškolské triedy v rámci ZŠ
 - tam, kde nie je samostatný predprimárny stupeň (súčasť ZŠ)

Je veľká snaha o zvyšovanie úrovne vzdelávania učiteľov predprimárneho vzdelávania vo väčšine štátov Európskej únie.

Od učiteľov sa spravidla požaduje :

- ✓ *Vyššie odborné vzdelanie (ISCED 4 podľa medzinárodnej klasifikácie stupňov vzdelávania)*
- ✓ *Vysokoškolské neuniverzitné, univerzitné vzdelanie (ISCED 5 podľa medzinárodnej klasifikácie stupňov vzdelávania)*

Podtéma D

Osobitosti učiteľskej profesie – historický aspekt; činnosti učiteľa; charakteristiky profesie; profesijné kompetencie učiteľa; učiteľovo ponímanie dieťaťa; učiteľ a jeho miesto v procese zmeny; učiteľ a rodina

Špecifické ciele podtémy D

Rozšíriť a zdokonaľiť poznatky o učiteľskej profesii, spoznať najnovšie trendy v učiteľskej profesii, získať zručnosti v stanovovaní cieľov vlastného profesijného rozvoja

Východiská na rozpracovanie obsahu podtémy D

Odborná literatúra k danej téme

Rozpracovanie obsahu podtémy D

Odporúčaná literatúra:

Kasáčová, B.: Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe, MPC Prešov, 2004, ISBN 80-8045-352-7 dostupné na: <http://www.google.sk/search?source=ig&hl=sk&rlz=&q=u%C4%8Dite%C4%Besk%C3%A1+profesia&meta=lr%3D&aq=f&oq=>

Kolektív autorov: Profesionálny rozvoj učiteľa, MPC Prešov, 2006 ISBN 80 8045-431-0 Dostupné na:

<http://www.google.sk/search?hl=sk&lr=&q=Trendy+rozv%C3%ADjania+profesionalita+u%C4%8Dite%C4%BEov+v+krajin%C3%A1ch+Eur%C3%B3pskej+%C3%BAnie&start=0&sa=N>

Turek, I.: Didaktika, Iura Edition, spol. s.r.o. 2008 ISBN 978-80-8078-198-9

Učiteľská profesia je *súbor činností, ktorých zmyslom je celková kultivácia dieťaťa, žiaka, jeho schopností, vlastností, hodnotovej orientácie a pod., sprostredkovanie poznania, uľahčenie socializačného procesu, vstup do siete sociálnych vzťahov, spoločenských hodnôt.*

Príprave osôb na dráhu učiteľov sa venovala pozornosť už od dávnych čias, špeciálna príprava učiteľov sa začala požadovať až od 18. storočia. Bohatá história prípravy učiteľov na povolanie je aj v SR. Vo vzťahu k učiteľom materských škôl k významným medzníkom patrí napr. rok 1946, kedy sa po prvý krát uzákonila vysokoškolská príprava učiteľov materských škôl, neskôr došlo k viacerým zmenám v učiteľskej príprave, ktoré znamenali posun v príprave učiteľiek materských škôl na úroveň strednej školy a neskôr, v sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa opätovne vytvorila možnosť získať vysokoškolské vzdelanie aj pre učiteľky materských škôl, čo trvá v podstate dodnes.

Ako sa uvádza v projekte Milénium (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v SR) v prvom rade je potrebné:

- podstatne zvýšiť spoločenské a najmä finančné ocenenie učiteľov,
- zlepšiť pregraduálne vzdelávanie učiteľov na vysokých školách – je potrebné skvalitniť pedagogickú prax, metodickú prípravu budúcich učiteľov a hlavne zvýšiť ich motiváciu k učiteľskej práci,
- v príprave učiteľov by mali dominovať nielen otázky vo vzťahu k tomu, **čo vyučovať** (obsah učiva príslušných aprobačných predmetov), ale predovšetkým otázky **prečo vyučovať?** a **ako vyučovať?**,
- každá škola pripravujúca učiteľov by mala mať svoje fakultné školy, na ktorých by študenti vykonávali prax,
- je potrebné skvalitniť aj ďalšie vzdelávanie učiteľov; prepojiť ďalšie vzdelávanie učiteľov s rozvojom školy a zlepšením ich profesnej perspektívy.

Učiteľské povolanie a povolanie učiteľky materskej školy nevynímajúc (práve naopak) je **veľmi náročným povolaním** napríklad aj preto, že:

1. denne pracuje s množstvom detí, ktorým ukazuje cestu poznávania sveta a zároveň nesie za ne osobnú zodpovednosť,

2. namáha si hlas čo spôsobuje obrovskú únavu,
3. denne sa pripravuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť, čo jej zaberá aj niekoľko hodín, a často to robí aj na úkor svojho voľného času,
4. snaží sa byť každý deň v dobrej nálade,
5. každé dieťa je iná osobnosť, ktorá vyžaduje individuálny prístup, a to je namáhavé.

Profesijná dráha učiteľov sa vyvíja. Ide o proces, ktorého priebeh je možné rozdeliť do niekoľkých fáz:

1. voľba učiteľskej profesie – predprofesionálne obdobie,
2. profesijný štart (vstup do povolania – začínajúci učiteľ),
3. profesijná adaptácia (prvé roky v povolání – minimálne dva – samostatný učiteľ),
4. profesijný vzostup (kariéra – učiteľ s I. a učiteľ s II. atestáciou, učiteľ špecialista; vedúci pedagogický zamestnanec),
5. profesijná stabilizácia, príp. profesijná migrácia (zmena učiteľského povolania),
6. profesijný konzervativizmus (v negatívnych prípadoch ide o profesijné vyhorenie).

Učiteľská profesia sa zaraďuje medzi tzv. **pomáhajúce profesie**, pretože **učiteľ** je chápaný ako ten, kto **pomáha, usmerňuje, sprevádza, uľahčuje**, naznačuje človeka na určitom úseku jeho životnej cesty.

Pomáhanie, ktoré učiteľ poskytuje deťom, žiakom je možné rozdeliť na:

- podporu zameranú pozitívne, kedy dlhodobou systematickou prácou pomáha rozvíjať ich dispozície, nadanie, záujmy,
- pomoc krízovú, zameranú na negatívne javy (sociálne ohrozenie, rozpoznanie psychických problémov a pod.).

Pri analýze učiteľskej profesie do popredia vystupujú následné **nepriaznivé charakteristiky**:

- vysoká feminizácia (až 80 % žien) – **v materských školách v SR je to 99,99 %**,
- vysoký podiel nekvalifikovaných učiteľov (nielen vo vzťahu ku kvalifikácii, ale je vysoká neodbornosť vyučovania v ZŠ a v SŠ; MŠ sa to až tak nedotýka; **v Slovenskej republike je kvalifikovanosť učiteliek MŠ 98,7 %**),
- vysoký podiel učiteľov dôchodkového veku (**týka sa to žiaľ aj učiteliek MŠ, a najmä v niektorých krajoch SR**),
- nízke percento nastupujúcich učiteľov po ukončení štúdia do školských služieb,
- neatraktívnosť profesie učiteľ aj kvôli neadekvátnemu finančnému ohodnoteniu práce učiteľa ako aj kvôli nízkemu spoločenskému statusu.

Učiteľ je rozhodujúcim činiteľom výchovy a vzdelávania, práve on je nositeľom progresívnych zmien vo výučbe. V roku 1966 v Paríži bola na Mimoriadnej medzivládnej konferencii prijatá Učiteľská charta, ktorá pojednáva o postavení učiteľa.

K špecifickým stránkam učiteľskej profesie patrí to, že:

- učitelia majú vysoký záujem pracovať s ľuďmi, záujem o interpersonálne vzťahy o problematiku socializácie,
- učiteľovo pôsobenie je „na očiach verejnosti“, učiteľ neprestáva byť učiteľom ani po odchode zo školy domov,

- učiteľovo pôsobenie nemožno jednoznačne kvantitatívne ani kvalitatívne merať a hodnotiť.

Učitelia patria k významnej **sociálnej skupine**. V pedagogickej literatúre sa môžeme stretnúť s delением **učiteľa** do niekoľkých **typov**. Najčastejšie ide o:

1. **autoritatívny typ** – celú právomoc sústreďuje len na seba; o všetkom rozhoduje sám, bez rešpektovania názorov a záujmov detí,
2. **liberálny typ** – nezasahuje, jeho práca sa vyznačuje nezáujmom o deti, neusmerňuje ich činnosť; skôr neriadi ako riadi výchovno-vzdelávaciu činnosť,
3. **demokratický typ** – vyznačuje sa schopnosťou vhodne motivovať a usmerňovať činnosť detí, diskutuje s nimi, zapája ich do rozhodovania a pod.

Učiteľ ako nositeľ progresívnych zmien vo výchove a vzdelávaní **by mal byť**:

- flexibilný,
- tvorivý,
- mal by byť odborníkom, profesionálom v teóriách, stratégiách výchovno-vzdelávacej činnosti a
- mal by byť jedinečnou osobnosťou.

Veľký dôraz sa kladie najmä na **tvorivosť učiteľa**. Tvorivá učiteľka sa vyznačuje najmä týmito charakteristikami – spracované podľa Tureka [2]:

- ✓ sústreďuje sa na učenie; učí ako sa učiť,
- ✓ pomáha deťom byť aktívnymi, samostatnými, sebarozvíjajúcimi; učí ich vyhľadávať informácie z rôznych zdrojov,
- ✓ podporuje zvedavosť detí; podnecuje a podporuje motiváciu detí,
- ✓ vytvára podmienky na experimentovanie, objavovanie, bádanie, skúmanie, riešenie problémov,
- ✓ výchovno-vzdelávaciu činnosť poníma ako otvorený proces, v ktorom je dieťa aktívnym subjektom,
- ✓ vystupuje v role poradcu, konzultanta, facilitátora atď.,
- ✓ preferuje učivo podnecujúce individuálne vzdelávacie potreby dieťaťa,
- ✓ vedie deti k hodnoteniu pokroku vo svojej činnosti,
- ✓ spolupracuje s deťmi, podporuje otvorenú komunikáciu,
- ✓ podporuje rozhodovanie detí o výchovno-vzdelávacej činnosti,
- ✓ vytvára a podporuje atmosféru dôvery, vzájomného rešpektu a otvorenosti vzťahov.

Učiteľ by mal disponovať:

- vedomosťami,
- rozhodovaním a
- kvalifikovanou profesionálnou činnosťou.

K základným pedagogickým spôsobilostiam patria:

- plánovacie spôsobilosti (schopnosť plánovať výchovno-vzdelávaciu činnosť, výber vzdelávacích stratégií atď.)

- spôsobilosti potrebné na realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- spôsobilosť navodiť a udržiavať pozitívnu a rozvíjajúcu atmosféru v triede,
- spôsobilosť udržať si disciplínu a nadhľad,
- spôsobilosť diagnostikovať a z diagnostiky a voliť vhodné nápravné opatrenia,
- spôsobilosti autodiagnostické (súvisiace so sebahodnotením a sebareflexiou).

Problematike kompetencií učiteľa sa venovali a venujú: Belz a Siegrist; Dragová a Šuťáková; Hupková a Petlák; Kasáčová; Kyriacou; Petlák; Rosa – Turek – Zelina, Spilková; V. Švec; Turek; Š. Švec; Zelina – Zelinová. Táto problematika je okrem iných, aj súčasťou nasledovných diel.

1. BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
2. DARGOVÁ, J.- ŠUŤÁKOVÁ, V.: *Tvorivé kompetencie učiteľa*. 1. časť. *Kompetencie tvorivého učiteľa*. 2. časť. Quo vadis výchova...? „Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti“. Bratislava: Iuventa, 2001.
3. DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress s. r. o., 2001. ISBN 80-968608-1-X.
4. HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E. 2007. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris , 2007. ISBN 80-89018-77-7.
5. KASÁČOVÁ, B.: *Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl*. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: 1999.
6. KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.
7. KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 83 s. ISBN 80-8045-352-7.
8. KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál, 1996.
9. PETLÁK, E. : *Kompetencie učiteľa*. In *Naša škola*, č.8, Roč. VI, ISSN 1335-2733.
10. ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M. 2002. *MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. MŠ SR. 2002. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X.
11. SPILKOVÁ, V. 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF KU, 1997.
12. ŠVEC, V.(ed.): *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000.
13. TUREK, I. 2003. *Klíčové kompetencie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3.
14. TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8052-230-8.
15. ŠVEC, Š.: *Modely absolventa a humanistická orientácia v pregraduálnom štúdiu učiteľstva (v kontexte s inými koncepciami)*. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica:1999).
16. ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M.: *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: MC, 1997.
17. ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 18. decembra 2006 a kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES) In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na : www.sav.sk/uploads/eufunds/vzpriloha_7.pdf;

Podtéma E

Sebareflexia, autoevalvácia profesijného rozvoja

Špecifické ciele podtémy E

Vedieť reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú výchovno-vzdelávaciu činnosť v spolupráci s ostatnými pedagogickými zamestnancami materskej školy (napr. v rámci metodického združenia, pedagogickej rady)

Východiská na rozpracovanie obsahu podtémy E

Odborná literatúra

Rozpracovanie obsahu podtémy E

Každú osobnosť možno utvárať a rozvíjať, ale vo významnej miere je aj výsledkom sebautvárania, sebarozvoja a akoby „plodom“ práce na sebe samom. V učiteľskej profesii významné miesto patrí **procesu sebareflexie a autoevalvácie učiteľa**.

Základom autoevalvácie učiteľa je sebareflexia, ktorú chápeme v zhode s V. Švecom [1] ako „vedenie si svojich (t. j. učiteľských) poznatkov, skúseností a zážitkov z pedagogickej činnosti. Pri sebareflexii sa opisujú, analyzujú, hodnotia a zovšeobecňujú vlastné pedagogické poznatky a skúsenosti. **Sebareflexia je vlastne vnútorným dialógom, ktorý vedie učiteľ sám so sebou.**“

Podľa Tureka [2] sa **sebareflexia** môže vykonávať **ako** (upravené na podmienky materských škôl):

1. **Sebamonitorovanie** – môže ho na sebe aplikovať každá učiteľka, kladením si rôznych otázok súvisiacich s vykonávaním jej pedagogickej činnosti, ktorých cieľom je hodnotiť silné a slabé stránky svojej pedagogickej činnosti;
2. **Audiozáznamy a videozáznamy** – tieto záznamy poskytujú učiteľke objektívnu spätnú väzbu o jej pedagogickej činnosti; pri opakovanom použití tohto spôsobu, môže učiteľka sledovať progres, ale aj prípadný regres v kvalite svojej pedagogickej činnosti;
3. **Učebné výsledky detí** – napr. prostredníctvom pracovných listov, produktov výtvarných pracovných a iných činností dieťaťa – ich analýzou môže hodnotiť adekvátnosť svojich požiadaviek na deti, primeranosť a vhodnosť zvolených stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti atď.;
4. **Vzájomné hospitácie učiteliek** – ak sú vzájomné hospitácie vykonávané s cieľom vzájomne si poskytnúť objektívne informácie sú významným nástrojom možného skvalitňovania pedagogickej činnosti učiteliek;
5. **Pedagogický denník** – do neho si učiteľka zaznamenáva najdôležitejšie poznatky a skúsenosti z vlastnej pedagogickej činnosti.

Zo sebareflexiou úzko súvisí **učiteľkino poňatie a chápanie výchovno-vzdelávacej činnosti**, čiže súbor učiteľkiných názorov, presvedčení a postojov k výchovno-vzdelávacej činnosti. U každej je chápanie jej výchovno-vzdelávacej činnosti jej vyučovania rôzne, často krát si ho ani neuvedomuje a čo je dôležité, vyvíja sa v priebehu pedagogickej praxe. Od neho závisí aké stratégie využíva učiteľka, aký je jej vzťah s kolegyňami, rodičmi detí s inými odborníkmi. Ovplyvňuje ho jej vzdelanie, kontinuálne vzdelávanie ako i sebavzdelávanie.

Hrozbou v ponímaní a chápaní výchovno-vzdelávacej činnosti, vo výučbe je zotrúvanie na stereotypoch.

Zdroje:

[1] Švec, V.: Sebareflexe v pedagogické činnosti učitele. In: vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno : PF MU, 1996

[2] Turek, I.: Didaktika, Iura Edition, spol. s.r.o. 2008 ISBN 978-80-8078-198-9

Vypracovala: PhDr. Viera Hajdúková, PhD. (M1, T1, Podtéma A – E)

Upravila: PhDr. Viera Hajdúková, PhD., 24. októbra 2012

Téma 2

Vybrané problémy a aktuálne otázky hodnotenia dieťaťa a jeho psychodidaktické aspekty

Podtéma A

Základné prístupy k hodnoteniu dieťaťa, ciele a úlohy; hodnotenie dieťaťa, ako základ jeho ďalšieho osobnostného rozvoja

Špecifický cieľ podtémy A

Naučiť sa rôzne spôsoby hodnotenia dieťaťa a jeho psychodidaktické aspekty, vedieť stanoviť kritériá a používať rôzne nástroje a prostriedky hodnotenia rešpektujúce integritu osobnosti dieťaťa

Východiská na rozpracovanie podtémy A

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

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

Rozpracovanie obsahu podtémy A

Hodnotenie dieťaťa predškolského veku v predprimárnom vzdelávaní by malo byť jednou z najdôležitejších činností učiteľky. Hodnotenie má na dieťa veľmi veľký a dlhodobý vplyv. Oplyvňuje štruktúry osobnosti, či už pozitívne, alebo negatívne a ak je dlhodobo jednosmerné aj osobnostné charakteristiky dieťaťa. **Môže sa premieňať na motiváciu, tvoriť hierarchiu hodnôt dieťaťa, byť regulátorom konania dieťaťa v prítomnosti i budúcnosti (Kosová, 1998).** Vzhľadom na závažnosť dôsledkov hodnotenia učiteľa na dieťa, je poznanie základných prístupov v hodnotení a ich uplatňovanie v praxi jednou z najdôležitejších kompetencií, ktorou by mala učiteľka v materskej škole disponovať.

Pojem hodnotenie

Průcha, Walterová definujú hodnotenie v pedagogickej komunikácii, ako *oznámenie učiteľa určené deťom o ich úspešnosti, chybách, o svojich preferenčných postojoch.*^[4] Podľa Slavíka školské hodnotenie nielen podmieňuje kvalitu edukačného procesu, ale tvorí jednu z najzávažnejších zložiek komunikácie medzi učiteľom, deťmi a rodičmi detí.^[6]

Velikanič chápe hodnotenie, ako: „proces stáleho poznávania a posudzovania žiaka. Bruceová upozorňuje, že pojmy posudzovanie a hodnotenie nie sú totožné. **Pojem hodnotenie** sa vzťahuje na kvalitu výchovného pôsobenia, ktoré sa dieťaťu dostáva, **pri posudzovaní** ide o sledovanie pokroku v rozvoji dieťaťa a jeho reakcií na poskytovanú edukáciu. Vďaka hodnoteniu a posudzovaniu (ktoré je predmetom pedagogickej diagnostiky), môžu učitelia sledovať obsah toho, čo dieťaťu v procese edukácie ponúkajú a účinky tohto obsahu, teda to, ako tento obsah na dieťa pôsobí^[1]

Kosová chápe hodnotenie ako **prisudzovanie a porovnávanie hodnôt**, je vyjadrením faktu, mienky, postoja učiteľa (ale aj samotného žiaka) žiakovi o jeho výkonoch, činoch a prejavovaných vlastnostiach na základe objektívnych kritérií a subjektívnych preferencií a na základe individuálnej alebo sociálnej vzťahovej normy. Ak hodnotenie chápeme, ako proces prisudzovania hodnôt subjektom hodnotenia objektu hodnotenia, potom ho môžeme široko definovať, ako prejavenie každej mienky, alebo postoja subjektom hodnotenia (učiteľka) objektu hodnotenia (dieťa) o jeho činnostiach alebo vlastnostiach. To zahŕňa všetky druhy

a formy hodnotiacich súdov, verbálne aj neverbálne, racionálne aj emocionálne, súhrnné aj čiastkové a pod. ^[3]

Z jednotlivých dostupných definícií hodnotenia od rôznych autorov vyplýva, že hodnotenie dieťaťa je procesom aj výsledkom, môže byť aj východiskom. Z hľadiska efektivity edukačného procesu je veľmi dôležité a je absolútnou súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti.

Hodnotenie dieťaťa predškolského veku v predprimárnom vzdelávaní by malo byť základom pre ďalší osobnostný rast dieťaťa a napomáhať k zlepšeniu procesu výchovy a vzdelávania (činnosti učiteľky) a procesu učenia sa (činnosti dieťaťa), neznamená klasifikáciu (známkovanie, slovné hodnotenie) podľa štátom, či úradom danej normy. ^[3]

Poznámka pre lektora: Lektor frekventantom osobitne zdôrazní, že **hodnotenie detí** v materskej škole nemožno chápať ako ekvivalent **školskej klasifikácie**. Pripomenie, že vydaniu osvedčenia o absolvovaní predprimárneho vzdelávania (napriek tomu, že je to doklad o získanom vzdelaní), **nepredchádza žiadne hodnotenie!!!**

Hodnotenie môže byť:

- prostriedkom zhromažďovania informácií o celkovej úrovni dieťaťa v jednotlivých stránkach osobnosti,
- výsledkom, ktorý spätne informuje o primeranosti, resp. neprimeranosti požiadaviek kladených na dieťa.

Výsledky hodnotenia aj pre samotnú učiteľku poskytujú spätnú väzbu o vhodnosti podmienok a použitých metód pri práci s dieťaťom samotným, či s konkrétnou skupinou detí.

Ciele a úlohy hodnotenia

Hodnotenie môžeme ponímať, ako **rozporuplný prvok edukačnej činnosti**. **Dotýka sa sebauvedomenia dieťaťa, jeho snahy, túžby, jeho motivácie, otvára perspektívy, alebo naopak demotivuje dieťa k ďalšiemu učeniu sa.** ^[3]

Hlavným cieľom hodnotenia je posúdiť dosiahnutú úroveň vývinu dieťaťa a rozsahu osvojenia si kompetencií v jednotlivých stránkach osobnosti, ako aj prostredníctvom hodnotenia primerane poskytovať spätnú väzbu a dieťa motivovať.

Autentické hodnotenie dieťaťa predškolského veku v predprimárnom vzdelávaní by malo plniť tieto **úlohy**:

- zameriavať sa na kladné stránky každého dieťaťa, nie na hľadanie jeho chýb a nedostatkov,
- pri hodnotení úrovne kompetencií sa sústrediť na reálne možnosti dieťaťa (pásmo najbližšieho rozvoja), nie na to, čo dieťa nezvláda,
- zabezpečovať spätnú väzbu a jej produktívne spracovanie,
- stať sa permanentnou súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti,
- zameriavať sa rovnomerne na sociálno-emocionálny, psychomotorický a kognitívny rozvoj,
- odrážať aktívny vzťah medzi učiteľkou a dieťaťom,
- pôsobiť povzbudivo a motivačne,
- zameriavať sa na hodnotenie pokroku v činnosti a výkonoch detí,
- byť primerané, výstižné, pravdivé, zrozumiteľné a akceptovateľné deťmi aj ich rodičmi.

Charakter hodnotenia a jeho dôsledky na rozvíjanie osobnosti dieťaťa sa líšia podľa toho, ktorá funkcia hodnotenia v danej chvíli prevláda. Podľa Kosovej: „o funkciách

hodnotenia je vhodné hovoriť **z dvoch uhlov: z hľadiska dieťaťa** (objektu hodnotenia) a **z hľadiska učiteľa** (subjektu hodnotenia). Každý zo zorných uhlov má rozdielne dopady na psychiku dieťaťa.“

Z hľadiska dieťaťa

Môžeme vychádzať z troch druhov vzťahov, ktoré realizuje vo svete, t. j. **poznávacie, hodnotiace, pretváranie**, alebo z troch funkcií osobnosti, t. j. **poznávacej, hodnotiacej, regulačnej**.

V tomto kontexte je možné hovoriť o troch základných **funkciách hodnotenia**.

- 1. Poznávacia a sebazpoznávacia funkcia** – sem by sme mohli zahrnúť funkcie označované ako informačná, diagnostická a autodiagnostická.
- 2. Motivačno-aktivačná funkcia** – pod vplyvom hodnotenia si dieťa postupne vytvára a mení svoj systém hodnôt, niečo prijíma, niečo odmieta, alebo neguje. Súčasne zameriava svoju pozornosť, záujem, činnosť smerom k tomu, čo mu prináša uspokojenie.
- 3. Autoregulačná funkcia** – do tejto oblasti patria z hľadiska dieťaťa funkcia kontrolná, resp. sebakontrolná, sebahodnotiaca, regulačná, prognostická, selektívna. Prostredníctvom hodnotenia si dieťa kontroluje, ako plní úlohu, či dosahuje stanovené ciele, čo je potrebné korigovať, v čom sa treba zdokonaľovať.

Z hľadiska učiteľa

Úlohou hodnotenia je poznávať dieťa, rozvíjať jeho osobnosť výchovou a vzdelávaním, a poskytovať sebahodnotenie svojej pedagogickej kvality. Učiteľovi/ke predprimárneho vzdelávania slúži hodnotenie ako nástroj na:

- diagnostiku dieťaťa,
- rozvíjanie osobnosti dieťaťa,
- zmenu seba samého.

V tomto kontexte je potom možné hovoriť o **funkciách hodnotenia**:

- 1. Diagnostická funkcia** – *učiteľ/ka v procese hodnotenia získava informácie o všetkých stránkach osobnosti dieťaťa*. Na základe využívania rôznych diagnostických metód, resp. metód preverovania určuje úroveň nadobudnutých kompetencií v oblasti psychomotoriky, sociálno-emocionálnej stránky, kognitívnej stránky osobnosti dieťaťa, jeho individuálnych zvláštností a pod. Prostredníctvom hodnotenia rozpoznáva pokroky dieťaťa oproti uplynulému obdobiu, identifikuje pokrok dieťaťa ako aj problémy dieťaťa.
- 2. Rozvíjajúca funkcia** – *hodnotenie je jedným z nástrojov rozvíjania osobnosti dieťaťa, alebo v horšom prípade aj brzdenia jeho rozvoja*. Hodnotiaci súd dáva dieťaťu informáciu, poznanie, motivuje ho, aktivizuje, upevňuje žiaduce prejavy, koriguje chybné postupy a prejavy, rozvíja city, vytvára sociálne vzťahy, formuje sebaaponímanie dieťaťa.
- 3. Autodiagnostická a autoregulačná funkcia** – *hodnotenie, ak si to učiteľ/ka uvedomuje, môže byť pre neho významným zdrojom sebahodnotenia a autokorekcie vlastnej práce s deťmi*. Prostredníctvom hodnotenia získava informácie o výsledkoch a efektívnosti svojej edukačnej činnosti^[3]

O tom, či sa jednotlivé funkcie hodnotenia uplatnia, alebo poprú, rozhoduje každý/á učiteľ/ka sám/sama. Každé hodnotenie dieťaťa učiteľom/kou v sebe zahŕňa všetky funkcie, rozdiely sú v proporciách, v ktorých prevládajú (niekedy prevláda autoregulačná – keď hodnotenie varuje pred hroziacim neúspechom a vedie k intenzívnejšej aktivite, niekedy motivačná – keď hodnotenie pri splnení primeraného cieľa vedie dieťa k plneniu vyšších cieľov, v poznávacej – keď hodnotenie vedie k rozlišovaniu kvalít a porovnávaní vecí, výstupov, medzi sebou, k hodnotovej klasifikácii).

Zásady humanisticky orientovaného hodnotenia

Podľa Kosovej **humanisticky orientované hodnotenie je také, ktoré:**

- a) rozvíja osobnosť dieťaťa, tento rozvoj dieťa podporuje a neobmedzuje ho,
- b) realizuje hlavné princípy humanistického prístupu k výchove a vzdelávaniu.

Základné východisko humanisticky orientovaného hodnotenia je v jeho orientácii na pokrok v rozvoji dieťaťa v postojoch, schopnostiach alebo vedomostiach oproti predchádzajúcemu stavu. **Ide teda prioritne o porovnanie dieťaťa s ním samotným v čase.** Porovnanie s normou je až druhoradé a malo by sa realizovať až v určených štádiách vývoja dieťaťa. **Toto hodnotenie je založené na čo najdokonalejšom poznaní dieťaťa a malo by byť, čo najpresnejším popisáním a posúdením jeho pokrokov, rezerv a možností. Toto hodnotenie je skutočné a nedá sa nahradiť žiadnou symbolikou.**^[3]

Učiteľ/ka sa riadi nasledujúcimi zásadami:

1. Individuálny prístup v hodnotení

- **posudzovať výkon dieťaťa podľa jeho vlastných možností a schopností**, teda pomer medzi výkonom a reálnymi schopnosťami dieťaťa, podľa toho aký posun vpred dieťa v danej oblasti urobilo, predpokladá to zohľadňovať individuálne zvláštnosti dieťaťa, ktoré ovplyvňujú proces jeho napredovania, žiadať pri tom od dieťaťa osobné maximum, **neporovnávať deti medzi sebou !!!**

Učiteľka sa musí vyvarovať porovnávaní dieťaťa s inými deťmi. Je to neetické a neprofesionálne!

2. Otvorenosť hodnotenia

- ide o otvorenosť voči dieťaťu; predpokladá používanie **formatívneho hodnotenia** v každodennej činnosti a realizáciu **sumatívneho hodnotenia** len v určitých obdobiach, znamená to flexibilitu hodnotenia, t. j. možnosť zmeny hodnotenia po zmene podmienok počas procesu učenia sa.

3. Pozitívna orientácia hodnotenia

- **úlohou školy a každého učiteľa je dosiahnuť, aby bolo každé dieťa úspešné**, oblasti úspešnosti sú u každého dieťaťa rozdielne, učiteľ/ka by mala zadávať dieťaťu individualizované úlohy a ich hodnotením dopomôcť k úspechu dieťaťa. Dieťa v predškolskom veku by malo byť často oceňované a povzbudzované, aby sa usilovalo prekonať prekážky. **Pozitívne hodnotenie nemožno chápať, ako nepravdivé, zámerne skreslené, ale ako schopnosť učiteľa, nájsť to, čo možno pochváliť, dať dieťaťu prežiť pocit úspešnosti a radosti z učenia a uspokojiť potrebu úspechu, ako základ pre motiváciu dieťaťa učiť sa ďalej. Učiteľ má hodnotiť najskôr to, čo dieťa reálne vie, potom poukázať na nedostatky, ale s povzbudením a prejavom dôvery!**

4. Komplexnosť hodnotenia

- **spočíva v zameraní na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, nielen na osvojené poznatky, ale i na schopnosti a postoje, nielen na kognitívnu stránku osobnosti, ale i na sociálno-emocionálnu.** Znamená to, že hodnotenie nemožno zameriavať iba na posúdenie zvládnutia vedomostí, ale vedome **rozvojatvorne** posudzovať celú osobnosť dieťaťa.

5. Tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel dieťaťa na hodnotení

- **v predškolskom veku na elementárnej úrovni, viac menej cez pocity.** Ide o to, aby sa dieťaťu umožnilo podieľať sa na tvorbe kritérií hodnotenia (napr. spoločné vytvorenie pravidiel v triede – aj pomocou obrázkov, piktogramov), vyjadriť sa k činnosti iných

detí, ale predovšetkým hodnotiť seba samého. Predpokladom toho, aby sa dieťa naučilo seba hodnotiť, je poskytovanie okamžitej spätnej väzby dieťaťu, informujúcej o správnosti postupu dieťaťa.

6. Objektivizácia hodnotenia

- *hodnotenie ako subjektívnu činnosť, je možné objektivizovať najmä prostredníctvom pedagogickej autodiagnostiky, diagnostiky a operacionalizáciou hodnotenia.* Učiteľ/ka by sa mal/a snažiť o obmedzenie pôsobenia vlastných subjektívnych vplyvov na hodnotenia dieťaťa, musí čo najdokonalejšie poznať dieťa, faktory vonkajšieho prostredia, ktoré na neho vplyvujú a musí vedieť operacionalizovať hodnotenie v súvislosti s úrovňou detí, ktorých sa hodnotenie týka (hodnotenie kompetencií 3-ročného dieťaťa a úroveň jeho prezentácie dieťaťu je odlišné od hodnotenia 6-ročného dieťaťa).^[3]

Vzhľadom na špecifickosť hodnotenia dieťaťa predškolského veku je nutné si uvedomiť, že **neexistuje jednotná forma, jednotný postup hodnotenia** dieťaťa učiteľkou. Každá učiteľka musí uplatňovať iný spôsob, postup vo vzťahu ku konkrétnemu dieťaťu rodičom. Nutné je poznať zákonitosti a možnosti vplyvu hodnotenia na osobnostný rozvoj dieťaťa a dodržiavať určité postupy pri poznávaní, posudzovaní a hodnotení dieťaťa

Zdroje:

- [1] Doušková, A.; Porubský, Š. 1998. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB. ISBN 978-80-8083-660-3
- [2] Kolář, Z., Šikulová, R. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, A.S. ISBN 80-247-0885-X
- [3] Kosová, B. 1998. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Metodické Centrum. s. 14,15,18, 26,27,28,44. ISBN 80-8041-199-9
- [4] Průcha, J., Walterová, E. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2 vydanie, s. 81 ISBN 80-7178-252-1
- [5] Petlák., E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. s.196. ISBN 80-88778-49-2
- [6] Slavík, J. 2001. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. s.9. ISBN 80-7178-262-9
- [7] Schimúnek, F.P. 1991. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-91-7

Vypracovala: PaedDr. Pavlíková Oľga (M2, T2, Podtéma A)

Podtéma B

Druhy hodnotenia – formatívne, sumatívne; formy hodnotenia; kritériá hodnotenia nadobúdania kľúčových kompetencií; nástroje hodnotenia; metódy, formy a prostriedky hodnotenia dieťaťa

Špecifický cieľ podtémy B

Naučiť sa rôzne spôsoby hodnotenia dieťaťa a jeho psychodidaktické aspekty; vedieť stanoviť kritériá a používať rôzne nástroje a prostriedky hodnotenia dieťaťa rešpektujúce integritu osobnosti dieťaťa

Východiská na rozpracovanie obsahu podtémy B

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Národný program výchovy a vzdelávania „Milénium“
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

Rozpracovanie obsahu podtémy B

Prieskumy ukazujú, že **hodnotenie je na 5. mieste najťažších pedagogických činností**. Nepatrí medzi činnosti, ktoré učiteľky vo výchovno-vzdelávacej činnosti nepovažujú za podstatné. Pre deti je hodnotenie jednou z najzávažnejších aktivít.

„**Pod hodnotením** sa v pedagogike obvykle chápe „činnosť“ v ktorej sa posudzujú prejavy a vlastnosti osôb alebo vecí a porovnávajú so stanovenými „kritériami“, alebo proces poznávania a posudzovania dieťaťa, jeho vedomostnej úrovne, pracovnej, a učebnej činnosti, jej prejavov a výsledkov.“ (Velikanič, J., 1973. s. 157).

Niektorí autori ho skôr chápu ako „oznámenie určené dieťaťu o jeho úspešnosti, chybách, o svojich preferenčných postojoch a i.“ (Průcha, J., 1995, s.77)

Kvalita pedagogického hodnotenia patrí k dôležitým faktorom, ktoré ovplyvňujú detské posudzovanie výchovno-vzdelávacej činnosti napriek tomu, že nie vždy učiteľovo hodnotenie prispieva a podmieňuje pocit pohody dieťaťa vo VVČ a spolurozhoduje o jeho motivácii k ďalšiemu rozvoju.

Za kvalitné hodnotenie, t. j. hodnotenie rozvíjajúce dieťa možno považovať to, ktoré vedie dieťa k reálnemu sebapoznaniu a dáva mu dostatočné informácie a nástroje na to, aby sa mohlo samé ďalej zlepšovať a aby mohlo postupovať vpred.

Hodnotenie je činnosť potrebná, ale zároveň aj náročná, preto je dôležité mu porozumieť (keď chceš niečomu porozumieť, musíš sa tým zaoberať (Aristoteles).

Hodnotenie je činnosť, ktorou môžeme dieťaťu pomôcť, ale aj ublížiť. Uplatňuje sa pri ňom celý rad intelektuálnych a emocionálnych schopností hodnotiteľa.

TYPY HODNOTENIA

Typy hodnotenia, ktoré môže učiteľka vo VVČ uplatňovať – stretávame sa z rôznym typmi, ktoré autori rozdeľujú podľa zvolených hľadísk.

Zameriame sa na hodnotenie detí z hľadiska toho, akú vzťahovú normu pri hodnotení učiteľka využíva (Kosová, 1998).

Hodnotenie sociálne normované – v tomto druhu hodnotenia sa porovnávajú výkony dieťaťa s výkonmi ostatných detí. Umožňuje učiteľke použiť rovnaký meter na všetky deti a tým aj porovnateľnosť jednotlivých výkonov. Toto porovnanie je možné robiť na základe rovnakých úloh, ktoré deti riešia v jednom časovom úseku. Tento typ hodnotenia môže viesť

k nezdravému súťaženiu detí medzi sebou. Časť detí je úspešná a časť skoro stále neúspešná. Pre deti predstavuje psychickú záťaž – je zamerané na výkon a úspech a môže byť demotivujúce k plneniu ďalších cieľov, nepovzbudzuje dieťa k ďalšej činnosti. Premietajú sa do neho sociálne vzťahy – obavy o pozíciu medzi ostatnými, úzkosť zo straty prestíže, alebo lásky a pod. Ale nemôžeme ho vylúčiť, je dôležité v praktickom živote (pracovné konkurzy atď.)

Hodnotenie individuálne normované – v tomto hodnotení je výkon dieťaťa porovnávaný s jeho predchádzajúcimi výkonmi. Umožňuje učiteľke a dieťaťu samotnému sledovať kvalitu čiastkových výkonov a zaznamenávať aj drobné pokroky smerom ku stanovenému cieľu. V tomto prípade aj „slabšie“ dieťa môže získať pochvalu a zažiť pocit úspechu. Súčasne je tým podporovaná aj dôvera dieťaťa vo vlastné sily, čo má priaznivý vplyv na formovanie jeho sebahodnotenia.

V praxi sa môžu obidva typy hodnotenia dobre dopĺňovať. Záleží len na učiteľkinej zručnosti, takte a schopnosti vytvárať v triede atmosféru spolupráce.

Z ďalších typov uvádzame len tie, ktoré je možné využívať v pedagogickej práci v materskej škole.

Formatívne hodnotenie – je definované ako hodnotenie priebežné, ktorého cieľom je získať informácie o priebehu procesu, jave, o aktuálnom stave, momentálnej výkonnosti: diagnostikovať prípadné závady, odchýlky, typické chyby tak, aby bolo možné včas poskytnúť spätnú väzbu, urobiť potrebné zmeny a odstrániť prípadné nedostatky. (Průcha a kol., 1995). Môžeme mu hovoriť aj **korektívne, alebo pracovné hodnotenie**. Jeho výsledky slúžia ako spätná väzba pre voľbu ďalších pedagogických prostriedkov učiteľkou a učebných aktivít detí. Poskytuje hodnotiace informácie vo chvíli, keď sa určitý výkon alebo činnosť dá ešte zlepšiť. Pomáha dieťaťu a učiteľke hľadať lepšie cesty k cieľu, slúži na riadenie výchovy a vzdelávania dieťaťa. Je orientované na podporu ďalšieho aktívneho učenia sa dieťaťa a ponúka rady a poučenie zamerané na zlepšenie budúcich výkonov. **Má dialogický charakter** – rozhovor nad priebehom činnosti. Je v záujme hodnoteného, aby netajil svoje ťažkosti.

Efektívne pre učenie je iba, ak je spätná väzba okamžitá a ak ukazuje aj čo je dobré a nie čo je iba nesprávne. Napr. namiesto: Nakresli dom s oknami. Použi: Ten dom je už oveľa lepší, ale keď dokreslíš okná, bude.... Namiesto: Ako držíš tú ceruzku? Použi, skús chytiť ceruzku takto, uvidíš, či sa Ti bude lepšie kresliť atď. Zo strany posudzovaného takéto hodnotenie nie je chápané ako ortieľ, ale ako nástroj pre korekciu chýb, pre vlastné zlepšenie.

Realizuje sa predovšetkým každodennou komunikáciou. Formatívne môžu pôsobiť aj pracovné listy so zábavnou autokorekciou (tajničky, skladačky). Prvým jeho cieľom je zmena dieťaťa, až potom jeho výsledok.

Poznámka pre lektora: Lektor vyzve frekventantky, aby pomenovali skúsenosti s využívaním formatívneho hodnotenia pri konkrétnych činnostiach.
--

Kritériálne hodnotenie – ide o hodnotenie jednotlivých výkonov vo vzťahu k daným kritériám. Kritériálne hodnotenie umožňuje učiteľke s istotou stanoviť, či dieťa dosahuje vopred stanovené požiadavky. **Kritérium je názov pre vlastnosť, schopnosť, alebo zručnosť, ktorú by malo dieťa dosiahnuť, ide o jeho kompetenciu vyznať sa v niečom, rozumieť tomu, vyriešiť to, mať k tomu vhodný vzťah.**

Normatívne hodnotenie – mierkou je sociálna norma stanovená vzhľadom na určitú skupinu alebo populáciu detí (to znamená, že výkon jedinca je porovnávaný s výkonmi ostatných, ktorí plnili rovnakú úlohu).

Sumatívne (súhrn, celok, stručné vyjadrenie) hodnotenie – slúži ako podklad na oficiálne konštatovanie stupňa úspechu, ktorý dieťa dosiahlo. (Schimúnek, s. 15.) Zmyslom je získať konečný celkový prehľad o dosahovaných výkonoch. Jeho podstatou je rozhodnutie typu áno – nie, vyhovuje – nevyhovuje, môže postúpiť – nemôže postúpiť. Jeho cieľom nie je dieťa priebežne viesť, ale zaradiť, či už so zámerom diagnostikovať dieťa, alebo ho informovať o jeho úspešnosti po nejakom ďalšom úseku vykonanej činnosti za účelom zhrňujúceho posúdenia toho, čo sa deti naučili, alebo ako sa správali. Môže mať aj slovnú formu (v materskej škole len takúto), nielen známkovanie (Marek bol v poslednej dobe nepozorný). Informácia sumatívneho hodnotenia je obmedzená najmä na umiestnenie na hodnotovej škále alebo na uzavretý hodnotiaci súd (napr. výborný, slabý, nedarí sa ti atď.) ale nesprevádza ho odhalenie príčin, neúspechov. Nie je zamerané na poznávaciu sféru osobnosti, ale na sféru motivačnú. Ak je priaznivé, motivuje pozitívne, ak nie spôsobuje rezignáciu. Malo by nadväzovať na dlhodobú každodennú prácu s formiatívnym hodnotením. Hlavným cieľom sumatívneho hodnotenia je zmena výkonu a motivácia k nemu.

Diagnostické hodnotenie – prekrýva sa s formiatívnym hodnotením, špeciálne sa však zameriava na odhalenie problémov a ťažkostí dieťaťa vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

Neformálne hodnotenie – je založené na pozorovaní výkonov, ktoré deti realizujú ako súčasť bežných činností v triede.

V posledných rokoch rastie záujem o vývoj alternatívnych možností zisťovania vedomostí a zručností a ich hodnotenie, napr.:

Autentické hodnotenie – nové prístupy k hodnoteniu považujú za podmienku, že práca je dielom iba samotného dieťaťa za nutnú, ale nie postačujúcu. Za autentický považujú len taký výkon alebo produkt, ktorý nesie podstatné znaky vzťahu ku skutočnému svetu. Ide v ňom o zisťovanie poznatkov a zručností v situáciách približným reálnym situáciám, sústreďuje sa viac na úlohy dôležité pre praktický život (napr. výrobky, modely, denníky, experimenty, dramatická scéna, rétorické vystúpenie, hudobná ukážka, debata, praktické činnosti) poskytujú učiteľke lepší pohľad na výkony dieťaťa. Treba uprednostniť nie umelú úlohu, ale praktický výrobok, nie triediť ovocie a zeleninu, ale pomenovať ktoré doma používame a nepoužívame, orientácia v priestore popísať cestu z materskej školy domov. Pre autentické hodnotenie sa využíva tzv. „portfólio“ v preklade zložka, kolekcia, mapa. Portfólio je usporiadaný súbor detských prác za určité obdobie výchovno-vzdelávacej činnosti a dôležité informácie o ňom, slúži na celkové hodnotenie dieťaťa. A dáva rozmanité informácie o jeho vývine, o jeho pokroku a úspechoch. Umožňuje individuálny prístup v hodnotení.

Portfóliové hodnotenie – kladie dôraz na zhromažďovanie produktov dieťaťa v portfóliu – rozumie sa ním hodnotenie na základe súboru rôznych produktov vytvorených dieťaťom a ďalších záznamov o dieťati (výrobky, výkresy, projekty, pracovné listy). Má poskytovať dieťaťu ale aj rodičom a učiteľke čo najplastickejší obraz o tom, ako sa dieťa učí, ako uvažuje, ako sa prejavuje vo vzťahu k ostatným a pod.

Sebahodnotenie – cieľom sebahodnotenia je, aby deti vedeli samostatne vyhodnocovať svoju prácu a vyvodzovať závery zo spätného pohľadu pre budúcnosť. Znamená to, že samé deti sa majú naučiť hodnotiť svoju činnosť, hľadať cesty k jeho zlepšeniu.

Sebahodnoteniu sa môžu začať učiť už veľmi malé deti, i keď ich možnosti metakognitívnej činnosti zodpovedajú prirodzene ich vývojovej fáze. Predškolské dieťa je spokojné s tým, že splnilo úlohu a dosiahlo cieľ. Od toho sa odvíja aj jeho sebahodnotenie. Nie je zatiaľ schopné posúdiť kvalitu svojho výkonu z rôznych uhlov pohľadu. Ak napr. vytvorilo šaška zlepovaním rôznych farebných výstrižkov, postavička sa mu pravdepodobne páči ako celok. Má radosť z toho, že sa mu to podarilo, bez toho, aby posudzovalo, či sa jednotlivé kúsky k sebe farebne hodia, či presne vystrihovalo a pod. Najlepšie je, ak sa sebahodnotenie

uplatňuje denne po určitých celkoch. **Sebahodnotenie učiteľky** – príkladom pre deti: „Ako sa nám pracovalo? Čo sa nám podarilo? Čo sa nám nepodarilo? Čo urobíme na budúce inak? V čom sa musíte zlepšiť? **Sebahodnotenie a hodnotenie detí** (podobne: Ako sa ti pracovalo? Prečo sa Ti nedarilo? Čo dala práca? Čo sa ti podarilo? Urobíš na budúce niečo inak? Kde ba bolo dobre pridať?

Odporúča sa poskytovať deťom nahlas **priebežnú spätnú väzbu** v momente, kedy sa dieťaťu niečo podarilo, a to tak smerom k triede ako celku, ako aj k jednotlivým deťom.

Príklad:

„Všimla som si, že sa už rýchlo dokážete utíšiť, keď zazvoním zvončekom. Je to dôležité preto, aby sme všetci porozumeli tomu, čo máme robiť“. „Ivko dokázal byť pozorný a nevykrikovať, miesto toho sa prihlásil a počkal, kým prišiel na neho rad“.

Vhodným postupom pri rozvíjaní sebahodnotenia sú **symbols**. Môžeme pritom využívať aj **pohyby**. Na otázku: S akým úsilím ste dnes pracovali“? stojace deti zdvihnú ruku vysoko hore, alebo ju nechajú na zemi, alebo niekde uprostred. – na znamenie toho ako sami hodnotia mieru svojho nasadenia. Tiež sa môžu používať **gestá** – vytiahnuť na špičky, urobiť drep, zdvihnúť palec smerom hore, dole, vodorovne.

Pohyb po triede môžeme spojiť aj s **grafickými symbolmi** (žiariace slnko, veselé slnko, slnko mierne schované za mraky, slnko viac schované za mrakom, slnko úplne schované za mrakom atď.).

Poznámka pre lektora: Lektor vyzve frekventantky, aby konkrétne uviedli, kedy vo výchovno-vzdelávacej činnosti využívajú uvedené typy hodnotenia.

Normatívne hodnotenie

.....

Sumatívne hodnotenie.....

.....

Sebahodnotenie.....

.....

Podrobnejšie sa budeme zaoberať kritériálnym hodnotením. Jeho meradlom je to, či dieťa splnilo alebo nesplnilo úlohu, bez ohľadu na ostatných. Keďže sa učiteľka neopiera o jednotne stanovenú normu, musí mať dopredu dobre určené kritériá, podľa ktorých bude hodnotiť. Stanovenie kritérií znamená rozložiť veľký problém napr. naše mesto na podproblémy, t. j. schopnosti, ktoré má dieťa v tej oblasti získať, napr. schopnosť vyjadrovať predstavy o mojom meste, zbierať a zapamätať si informácie, schopnosť orientovať sa v meste atď. Kritérium by malo byť jasne definované, aby získané kompetencie dieťaťa bolo možné rozpoznať.

Kritérium zameriava pozornosť na kvalitatívnu stránku kompetencie, t. j. na jej hodnotové póly. Môžu byť najmenej dva – pozitívny a negatívny. To je však pre výchovnú a vzdelávaciu stránku málo. Lepšie je keď je medzi pólmi ešte škála stupňov podľa rozhodnutia učiteľky, ktoré vypovedajú o možnej hodnotovej úrovni danej schopnosti, napr.: nebadateľný, začínajúci, rozvíjajúci sa, rozvinutý, úplný. Ku každej hodnotovej úrovni kompetencie dieťaťa musí byť popis prejavov dieťaťa, ktoré jej zodpovedajú. Podľa nich sa učiteľka, ale ja dieťa môžu orientovať.

V každej materskej škole si úroveň kompetencií určujú sami. Čo môže byť v jednej materskej škole na úrovni „nebadateľný“ v inej už môže byť „začínajúci.“

Tieto prejavy sú rozpoznateľné v činnosti detí. Dieťa, učiteľka, ale aj rodič by takto mohli určiť konkrétnu úroveň kompetencie.

V individuálnom prístupe a pri individuálnom hodnotení nemusí každé dieťa dosiahnuť rovnakú úroveň v tom istom čase.

Mierkou kritériálneho hodnotenia je teda splnenie úlohy, bez ohľadu na to, či úloha bola splnená lepšie alebo horšie v porovnaní s ostatnými riešiteľmi. Pri hodnotení stačí v princípe použiť len 2 stupne: vie – nevie. Táto metóda je spoľahlivá len vtedy, keď sú dobre určené kritériá – napr. súbor kompetencií, lebo v opačnom prípade je výsledok príliš závislý na posudzovateľovi, ktorý sa na rozdiel od normatívneho hodnotenia nemôže opierať o normu, ktorá by zaistila jednotné meradlo pre všetky hodnotené deti.

Kritérium (ukazovateľ) – je nástroj, podľa ktorého môžeme posúdiť splnenie činnosti. Kritérium je slovo, slovné spojenie, ktoré zameriava pozornosť na určitú kvalitatívnu stránku hodnoteného javu a vymedzuje jej hodnotovú polaritu tvorivý – netvorivý, presný – nepresný, pekný – škaredý.

Pokiaľ potrebujeme jemnejší rebríček, zavádzame medzi oboma hodnotovými pólmi obsiahlejšiu hodnotovú škálu s určitým počtom medzistupňov, ktorý má byť nepárny. Napr. veľmi tvorivý – tvorivý – priemerne tvorivý – málo tvorivý – netvorivý. Najpoužívanejšia je 5 stupňová škála.

Výber kritérií je jedným z kľúčových problémov hodnotenia. Kritérium je meradlom rozvinutia kompetencie dieťaťa – meria kvalitu jeho výkonu, alebo správania, ktorú dieťa môže dosiahnuť, alebo mu naopak chýba., napr. vedieť kresliť podľa predlohy, vedieť sa vcítiť do druhého, atď.

Do materskej školy vstupujú deti so zárodkami budúcich kompetencií. Môžeme si kritérium predstaviť ako imaginárny most vedúci od prvých začiatočných krokov k čo najúplnejšej kompetencii dieťaťa a samostatnosti. Poslaním učiteľky je privádzať deti po tomto moste čo najďalej od brehu k brehu zručností a poznania.

AKÝ JE ROZDIEL MEDZI KRITÉRIAMI A ŠTANDARDMI?

- Aký je vzťah kritérií k výkonovým štandardom?
- Ide o pojmy s rovnakým významom?
- V čom a prečo je ich význam odlišný?

Kritériá hodnotenia a výkonové štandardy slúžia zhodne ako hodnotiace meradlo.

Hlavná funkcia výkonového štandardu je byť „meradlom“ pri hodnotení vzdelávacích prvkov.

Vzdelávací štandard (J. Průcha, 1997) chápeme ako „normu, **žaduci stupeň nejakých edukačných (výchovno-vzdelávacích) postupov, a procesov, prípadne ich výsledkov.**

Kritérium je na rozdiel od štandardu akékoľvek **hodnotiace meradlo**, nezávisle na tom, či je formalizované (nadobúdanie formálnych znakov) alebo či je všeobecne platné. Kritériá na hodnotenia nejakého objektu alebo činnosti intuitívne používa aj laický posudzovateľ, ktorý vôbec nemusí mať žiadny štandard. **Len keď je kritérium presnejšie stanovené, formalizované, a sú dohodnuté pravidlá pre jeho všeobecnejšie používania, stáva sa štandardom.**

Výkonové štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu.

Kritérium je chápané ako rozhodujúce hľadisko pre dosiahnutie cieľa.

Stanovenie cieľových kritérií a s nimi súvisiacich kritérií hodnotenia môže mať rôznu úroveň konkrétnosti. Čím je pomenovanie kritéria všeobecnejšie, komplexnejšie, tým je jeho obsah širší a dlhodobejší.

Čím je kritérium konkrétnejšie, tým ľahšie je ho v praxi zvládnuť, ale zároveň máva relatívne obmedzenejšiu platnosť. To isté platí aj pre stanovenie cieľa – všeobecnejší cieľ sa líši od cieľov konkrétnejších.

Hodnotenie a vzťah medzi učiteľkou a dieťaťom

Hodnotenie je významným faktorom, utvárajúcim vzťah medzi učiteľkou a dieťaťom a zároveň ovplyvňuje kvalitu tohto vzťahu. Učiteľkino hodnotenie výkonu dieťaťa, alebo jeho správania v sebe obsahuje tiež vyjadrenie toho, ako učiteľka k dieťaťu pristupuje, aký k nemu zaujíma postoj.

Formy hodnotenia dieťaťa

Sú to spôsoby, akými učiteľka vyjadruje výsledky hodnotenia. Učiteľka môže vyjadrovať výsledky hodnotenia najrôznejšími spôsobmi – od jednoduchého súhlasného pokývnutia hlavou, mrknutia oka, slovného oznámenia (áno, správne, chyba atď.), alebo viac slovné vyjadrenie (výborne si to poskladal, dnes sa Ti to podarilo atď.) v škole známkovanie, bodovanie až záverečné hodnotenie. Prvé zmienky o hodnotení nachádzame v staroveku – Quintilián.

Niekoľko foriem hodnotenia detí.

❖ Jednoduché mimoverbálne hodnotenie:

- Úsmev, prikývnutie, prísny pohľad, zamračenie sa
- Gesto (vyjadrujúce potešenie, alebo zamietnutie)
- Dotyk učiteľky (pohladenie, podanie ruky, pohladenie po ramene).

❖ Jednoduché verbálne hodnotenie:

- Veľmi jednoduché slovné hodnotenie (áno, nie, dobre, zle atď.)
- Kratšie slovné vyjadrenie s emocionálnym nábojom (dnes si ma potešil, prekvapil si ma, čakala som, že to zvládneš atď.).

❖ Označovanie detí podľa výkonnosti, alebo správania:

- Lokalizácia napr. posadenie dieťaťa bližšie k učiteľke
- Symboly – rôzne označenie úspešných napr. fotky na nástenke atď.

❖ Oceňovanie výkonov:

- Výstavky produktov detských činností
- Poverenie náročnejšou úlohou
- Poverenie menej náročnou úlohou
- Poverenie vedením tímu pri riešení problému.

❖ Písomné a grafické vyjadrenie:

- Charakteristika dieťaťa
- Diagramy, zaradenie do diagramu
- Posudzovacie škály.

Konkrétne príklady podnetov na hodnotenie:

Rozhovor v kruhu – hrový kruh

- 1) Čo ťa potešilo (nahnevalo, prečo si zosmutnel)?
- 2) Čo bolo dnes zaujímavé alebo veselé?
- 3) Čo bolo dnes veľmi ťažké?
- 4) Čo sa ti dnes podarilo?
- 5) Čo by si chcel robiť zajtra?

Možnosti pozorovania a pedagogického hodnotenia rozvoja a učenia sa dieťaťa v materskej škole

Osobnostné chápanie vzdelávania predpokladá, že učiteľka dobre pozná každé dieťa, snaží sa porozumieť jeho potrebám. Sleduje, ako dieťa prospieva, ako sa v priebehu času rozvíja a zdokonaľuje vo svojich kompetenciách.

Situačných príležitostí, ktoré nám o dieťaťu môžu veľa povedať veľa, je celý rad. Nie vždy ich však vieme využiť a vnímať, čo nám o dieťati vypovedajú. Rovnako aj spôsob, ako s týmito situáciami a príležitosťami pracovať, je veľa. Žiadny však nemožno jednoznačne favorizovať, pretože až vzájomným kombinovaním postupov, citlivým zhodnotením viacerých pozorovaných situácií a rozborom rôznych činností dieťaťa sa priblížime k pravdivému obrazu o dieťati. Porozumieť tomu, čo nám dieťa svojimi prejavmi hovorí, nie je jednoduché. Niekedy možno zachytením jedného prejavu dieťaťa odhalíme kľúč k pochopeniu podstaty, inokedy aj opakované sústredené pozorovanie len málo preniká cez „hmlu“, ktorá spočiatku pozorovanú skutočnosť obklopuje. Až keď porovnáme rôzne reakcie detí v tej istej situácii, môžeme zachytiť spoločné zákonitosti ich správania a v rozmanitosti nájsť aj to, čo je typické pre každé jednotlivé dieťa.

Jednou z ciest je pozorovania dieťaťa a sledovania jeho prejavov či už pôjde o pozorovanie spontánne (náhodné), či zámerné (riadené).

Každý deň v materskej škole prináša v množstvo príležitostí, ako poznať jedinečnosť každého dieťaťa a špecifiká skupiny.

Možnosti využitia jednotlivých častí dňa na hodnotenie dieťaťa:

- **ranný pozdrav** – pozorujeme príznaky radostného očakávania, prípadného strachu, s ktorým dieťa vstupuje do triedy,
- **odchod dieťaťa domov** – pozorujeme ľútosť nad nedokončenou hrou ale aj radosť z príchodu rodičov,
- **každodenná hygiena** – pozorujeme, či je pre dieťa čistota skutočne potrebou alebo sa jej venuje len na výzvu,
- **činnosti zabezpečujúce životosprávu** – pozorujeme a hodnotíme dodržiavanie pravidiel, správania, kultúru,
- **čas odpočinku, v prípade, že dieťa nepocit'uje potrebu spánku** – ako dieťa využíva možnosť realizovať nejaké činnosti počas odpočinku a ako sa pri nich správa,
- **pobyt vonku** – je priestorom na prevahu spontánnych aktivít a činností vybraných deťmi, učiteľka ponúka vhodné prostredie a dieťa si podľa vlastných záujmov a potrieb volí,
- **pohybové a relaxačné cvičenia** – poskytujú možnosť sledovať motorický vývoj dieťaťa, jeho telesnú zdatnosť a pohybovú kultúru. Môžeme pozorovať celkové držanie tela, pokles ramien, predsunutie hlavy, prehnutie, chybné držanie tela, chôdzu, spôsob našľapovania, udržanie rovnováhy atď.,

- **hry a hrové činnosti** – spontánna hra môže prezradiť najviac, lebo dieťa v nej premieta samo seba, svoje potreby a priania, svoje cítenie, postoje, zručnosti, poznanie a skúsenosti,
- **riadené hrové aktivity** – ponúkajú mnohostranné možnosti, sledujeme v nich prechádzanie z jednej činnosti do druhej, trvalo si volí jeden druh činnosti,
- **zvláštne príležitosti a mimoriadne situácie** – spestrujú a oživujú výchovno-vzdelávaciu činnosť a sú príjemným zážitkom, môžu vzniknúť nečakané situácie.

Metódy hodnotenia

Hodnotenie je silným stimulujúcim prostriedkom a má výchovný význam, pokiaľ však správne a spravodlivé. Učiteľ môže využívať pre navodzovanie hodnotiacich aktivít detí rôzne metódy a techniky hodnotenia:

1. PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE – je diagnostická činnosť vo výchovno-vzdelávacích situáciách v škole. Základný význam slova diagnostika je zistenie, posúdenie, hodnotenie (Gavora. P., 2001, str. 224). Cieľom pedagogického diagnostikovania je zistenie stavu rozvoja dieťaťa. V súvislosti s diagnostikovaním sa používa pojem hodnotenie. Je to posúdenie, určenie hodnoty. Výsledok hodnotenia sa vyjadruje predovšetkým slovné. Učiteľka opíše činnosť alebo vlastnosť dieťaťa a komentuje ich. Používa sa široká škála metód. V materskej škole je možné využiť:

- ✓ **Pozorovanie činnosti dieťaťa** – znamená sledovanie činnosti dieťaťa a jej vyhodnotenie. Väčšina učiteliek používa **neštrukturované pozorovanie**. Pozoruje spontánne činnosť alebo konanie dieťaťa v istej situácii. Pri tomto pozorovaní učiteľka nevstupuje do pozorovania s dopredu pripraveným pozorovacím nástrojom (pozorovací hárok, schéma, sociogram), slúžiaci na presné zaznamenávanie pozorovania. Naopak pri **štrukturovanom pozorovaní** učiteľka už pred začatím pozorovania vie presne, čo a ako pozorovať. Na to má pripravený pozorovací nástroj – pozorovací systém,, ktorý obsahuje presný opis vlastností pozorovaných javov a pravidiel, ako tieto javy identifikovať, zaznamenávať a vyhodnocovať. Tento pozorovací systém vedie učiteľku spoľahlivo k presnému zmapovaniu a vyhodnoteniu pozorovanej činnosti.
- ✓ **Diagnostický rozhovor** – pri tomto rozhovore sa učiteľka sústreďuje na zisťovanie názorov, postojov a osobnostných črt a pod. Keďže rozhovor je postavený na interpersonálnom kontakte, jeho úspešnosť závisí od vytvorenia priateľskej atmosféry.
- ✓ **Analýza produktov detí** – môže ísť o analýzu rôznych produktov, ako sú kresby, modely, pracovné listy a iné produkty. Pri produktoch, ktoré majú materiálnu podobu, je vhodné vytvárať portfólio.

2. PORTFÓLIO – je usporiadaný súbor prác dieťaťa za určité obdobie, ktoré poskytuje rôzne informácie o skúsenostiach a zručnostiach dieťaťa. Portfólio zachytáva a uchováva celý rad informácií o vývoji a pokrokoch dieťaťa. Informácie uložené v portfóliu poskytujú učiteľke odpovede na otázky: V čom je práve toto dieťa úspešné? Čo sa mu v poslednom období podarilo? Aké sú jeho záujmy? Čo mu pomôže k zlepšeniu výsledkov? Ktoré z týchto ukážok dokladujú pokrok dieťaťa ? Portfólio má slúžiť predovšetkým na ocenenie pokroku a úsilia dieťaťa, má ho povzbudzovať k ďalšej činnosti. Portfólio sa stáva významným prostriedkom a zároveň nástrojom autonómneho hodnotenia dieťaťa, lebo vedie dieťa k zamysleniu sa nad svojou prácou.

3. SLOVNÉ HODNOTENIE – jeho podstatou je individuálne hodnotenie. Môže pomôcť dieťaťu v jeho ďalšom rozvoji. Prostredníctvom širokej škály rôznych slovných vyjadrení má špecifikovať rozsah vedomostí a zručností jednotlivých detí, ich pokrok v jeho rozvoji, diferencovať výpovede o deťoch s vystihnutím individuálnych zvláštností, označiť príčiny

neúspechu a ponúknuť perspektívu riešení, postihnúť rôzne stránky osobnosti dieťaťa a ich vývoj. Neexistuje jednotná metóda, ani jednotný postup pre slovné hodnotenie. Každá učiteľka by mala realizovať iný postup vo vzťahu ku konkrétnemu dieťaťu, ku konkrétnej triede. Uznanie a pochvala dieťaťa je vhodným motivačným nástrojom.

Námety na vyslovenie uznania:

1. Máš pravdu.
2. Dobrá práca.
3. Pekne Ti to ide.
4. Takto je to lepšie.
5. Je to naozaj pekné.
6. Dnes to urobíš určite lepšie atď.

Hodnotiť je potrebné to, čo dieťa pozná a vie urobiť, nie to, čo nepozná a nevie urobiť.

Nástroje hodnotenia dieťaťa

Sebahodnotiacia tabuľa.

Na magnetickej tabuli sú na plagáte nalepené značky detí v stĺpci pod sebou. Tieto symboly deti už poznajú. Ku každej značke je vhodné napísať meno dieťaťa. Každý deň je označený inou farbou, napr.: pondelok – modrý, utorok – červený, streda – oranžová, štvrtok – zelený, piatok – žltý (podľa daltovskeho plánu).

Deti umiestnia každý deň do príslušného okienka symbol, ktorý si sami zvolia. Tento symbol si zvolia na základe nejakej vykonanej činnosti, ktorú si v ten deň zvolili, na základe vlastného správania, alebo im kritérium zvolí učiteľka. Deti tak vedieme k sebahodnoteniu.

Môžu si zvoliť z 3 symbolov:

- **usmiata tvár** – hodnotím sa veľmi dobre, všetko som zvládol,
- **neutrálna tvár** – hodnotím sa priemerne, niečo som zvládol a niečo nie, mohlo sa mi to podariť aj lepšie,
- **smutná tvár** – hodnotím sa slabo, nepodarilo sa mi, nezvládol som to.

Dôležité je, aby deti vedeli čo majú hodnotiť (poznať kritériá hodnotenia), aby si boli vedomé, že to nie je len manipulačná hra so symbolmi na magnetkách. Je vhodné sa ich pýtať, prečo si dali príslušný symbol. Deti by mali vedieť, že ani jedna tvár nie je zlá, len dnes sa mi darilo horšie, zajtra sa budem viac snažiť.

Práca s autokorektnými pomôckami

Slúžia na poskytnutie okamžitej kontroly. Dieťa má možnosť počas činnosti a hneď po ukončení zistiť správnosť alebo nesprávnosť svojej činnosti. Takýmto spôsobom ich vedieme k sabakontrolu, sebakorekcii a k sebahodnoteniu aj bez prítomnosti učiteľky. Môžeme si aj svojpomocne zhotoviť obrázkové karty, puzzle, obrázkovú reťaz, pexeso a pod.

Práca s portfóliom detí

Na začiatku školskej dochádzky pripravíme deťom papierové obaly väčšieho formátu, kde si deti postupne vkladajú svoje produkty počas celého školskeho roka. Obal si môže dieťa vyzdobiť podľa vlastnej fantázie nakresliť obrázok, napísať meno, nalepiť svoju fotografiu, svoju značku, tak aby si ho poznalo. Deti portfóliá považujú za svoj majetok, majú k nim voľný prístup – môžu si ho prezerať, rozprávať sa o svojich produktoch s učiteľkou, s inými deťmi, porovnávať predchádzajúce produkty s aktuálnymi.

Zožit: aký som – autoportrét

Tento zožit vypĺňa učiteľka spolu s dieťaťom, slúži na sebahodnotenie dieťaťa ale aj poznávanie a diagnostikovanie dieťaťa učiteľkou. Dieťa môže dokresľovať a učiteľka dopisuje jeho výpovede. Môžeme čerpať z námetov, napr. volám sa mámroky/rokov, viem písať písmená, viem písať číslice....., poznám farby....., poznám tvary, moja obľúbená hračka je, moja obľúbená farba je, moje obľúbené zvieratko je, najradšej robím, moje obľúbené ovocie je, moja obľúbená zelenina je, moje obľúbené jedlo je, moja rodina, moji kamaráti, najradšej mám, nemám rád lebo, veselý som, keď....., smutný som keď....., strach mám z, radosť mi robí....., v materskej škole by som chcel/a, v materskej škole by som nechcela, trápi ma, moja mama/otec/starý otec/stará mama je atď.

Kritériálne hodnotenie

Môžeme využívať na pozorovanie a zaznamenávanie sledovaných javov pri istých činnostiach podľa stanovených kritérií s hodnotením podľa škály:

1 áno 2 čiastočne 3 nie

Uvádzame príklad kritérií: (Podľa Hiadlovská, práca na 1. kvalifikačnú skúšku)

Voľná práca, činnosti v kruhu:

- 1) Schopnosť dodržiavať pravidlá
- 2) Schopnosť rozdeliť sa s ostatnými
- 3) Schopnosť prijať pochvalu, uznanie ostatných
- 4) Schopnosť prejavíť iným pochvalu, uznanie
- 5) Schopnosť aktívne počúvať
- 6) Schopnosť spolupracovať
- 7) Schopnosť vyjadriť svoje myšlienky, pocity, postoje
- 8) Schopnosť vcítiť sa do situácie iných.

Zásady hodnotenia

1. Hodnoťte tak, aby ste podporovali rozvoj detí a prebudili v ňom aktivitu.
2. Hodnoťte rôznymi spôsobmi a vynaliezavo, vyhýbajte sa rutine.
3. Umožnite deťom, aby boli úspešné (aby ste mohli pozitívne hodnotiť).
4. Vyvarujte sa irónie a sarkazmu.
5. Hodnoťte dielo, nie osobu (narastajúca individualizácia spočíva v tom, že (pokiaľ vôbec) by dieťa malo súťažieť, potom samo so sebou).
6. Aby hodnotenie pôsobilo efektívne, uskutočňujte ho pokiaľ možno bezprostredne po činnosti detí.

Hodnotenie je stálou súčasťou pedagogickej činnosti učiteľa. Je závislé na tom, aké (individuálne) požiadavky učiteľ stanovuje. (Schimúnek, str. 35)

Prevziať nové postupy a formy hodnotenia bez zmeny výchovno-cvzdelávacieho procesu – učenia sa detí nemá zmysel. (Košťálová, str.13)

Bibliografické odkazy:

- Kolláriková,Z., Pupala,B.: Predškolská a elementárna pedagogika, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7
Kolář, Z., Šikulová,R.: Hodnocení Žáků. Praha: Grada Publishing, A.S. 2005 ISBN 80-247-0885-X
Kosová,B.: Hodnotenie ako Prostriedok Humanizácie Školy. Banská Bystrica: Metodické Centrum, 1998 ISBN 80-8041-199-9
Petlák., E.: Všeobecná Didaktika. Bratislava : IRIS. 1997, Str.196. ISBN 80-88778-49-2
Slavík, J.: Hodnocení v současné Škole ISBN 80-7178-262-9
Schimúnek, F. P.: Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál 1991 ISBN 80-85282-91-7

Velikanič, J.: Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia. Bratislava 1973

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 1995 ISBN 80-7178-252-1

Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zameřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, s.r.o. 2008 ISBN 978-80-7367-314-7

Podtéma C

Hodnotenie výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti v rámci metodického združenia a pedagogickej rady.

Špecifické ciele témy

Naučiť sa rôzne spôsoby hodnotenia dieťaťa a jeho psychodidaktické aspekty; vedieť stanoviť kritériá a používať rôzne nástroje a prostriedky hodnotenia dieťaťa rešpektujúce integritu dieťaťa

Východiská pre rozpracovanie podtémy C

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

Rozpracovanie obsahu podtémy C

Pred hodnotením je potrebné položiť si otázky:

- Prečo hodnotíme, evalvujeme?
- Koho hodnotíme?
- Čo hodnotíme?
- Kedy hodnotíme?
- Akým spôsobom hodnotíme?
- Akým spôsobom výsledky vyhodnocovať?
- Ako získané poznatky a závery využívať?

Jedným z dôležitých priestorov, kde je možnosť získať informácie a údaje o výsledkoch výchovno-vzdelávacej činnosti je zasadnutie pedagogickej rady a metodického združenia, ktoré sú poradnými orgánmi riaditeľa materskej školy.

Pedagogická rada

Členmi pedagogickej rady sú všetci pedagogickí zamestnanci materskej školy. Pedagogická rada sa schádza podľa plánu, ktorý je prílohou Plánu práce materskej školy. ~

<p>Poznámka pre lektora: Lektor vyzve frekventantky, aby pomenovali ciele a zameranie pedagogickej rady svojej materskej školy</p>

K samotnému hodnoteniu výchovno-vzdelávacej činnosti počas pedagogickej rady

1. KROK: Pomenovať a usporiadať konkrétne oblasti (podoblasti)

ČO – bude predmetom sledovania a hodnotenia, aké problémy budeme sledovať, čo si potrebujeme overiť, čo konkrétne chceme zlepšiť. Nadväzujeme tu na výsledky predchádzajúceho hodnotenia.

Začneme tým, že si pripomenieme hlavné oblasti (podoblasti), ktoré máme za povinnosť hodnotiť:

- Podmienky výchovy a vzdelávania
- Procesy výchovy a vzdelávania
- Výsledky výchovy a vzdelávania.

Výchovno-vzdelávacia činnosť je podmienená viacerými prvkami, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Preto je možné vymedziť procesy a hodnoty vo výchovno-vzdelávacej činnosti v 3 oblastiach:

1. **PODMIENKY** sú dané materiálnymi a didaktickými prostriedkami, splňaním kvalifikačných predpokladov učiteľiek, predpokladmi a vlastnosťami dieťaťa, systémom riadenia procesov výchovy a vzdelávania, systémom riadenia školy, zdrojmi.
2. **PROCES** – v procesoch výchovy a vzdelávania by mali byť prítomné dohodnuté hodnoty pedagogickej koncepcie a jej zodpovedajúce procesy. Potom je možné, napr. posúdiť, či deti majú priestor na sebarealizáciu, do akej miery sa im dôveruje, či sa uznáva ich rôznorodosť, ako sa narába s chybou, či sa spolupracuje, aká je úroveň sociálnej komunikácie. Je možné posúdiť aktivitu detí, do akej miery sa rozvíjajú aj vyššie poznávacie a mimopoznávacie funkcie, napr. prístup k deťom, pravidlá, metódy a formy práce, vzdelávacie ponuky, pokroky v rozvoji a učení detí. Tieto procesy by mali byť predmetom záujmu a analýzy. Zámerom bude hľadať, ako ich dosahovať, prípadne zlepšovať.
3. **VÝSLEDKY** – výsledky by sa mali posudzovať vzhľadom na požadované kompetencie dieťaťa. Budú závislé od kvality procesov, ktoré sa viažu na podmienky.

2. KROK: Stanoviť metodiku a nástroje

Aké prostriedky, na čo budú použité, premyslíme si metodiku, zvolíme vhodné metódy, vyberieme, alebo vytvoríme vhodné nástroje (dotazníky, hodnotiace hárky, záznamové protokoly), stanovíme **kritériá** podľa ktorých budeme sledované javy hodnotiť.

V každej oblasti (podoblasti) si premyslíme aké postupy a prostriedky uplatníme. Napr. budeme hodnotiť písomne, ústne, využijeme metódu pozorovania budeme hodnotiť pomocou dotazníkov, atď.

3. KROK: Vymedziť, ako často hodnotenie realizovať

V akých termínoch – napr. na začiatku školského roka, 2-krát do roka, priebežne, v akých intervaloch sa bude hodnotenie uskutočňovať.

4. KROK: Dohodnúť sa/ určiť kto bude hodnotenie realizovať

Kto bude hodnotenie realizovať (učitelia jednotlivých tried, riaditeľ školy, rodičia.)

Ukážka spracovania vlastného hodnotenia s konkrétnym príkladom

ČO	AKO – postupy, prostriedky, metódy	KEDY -- termíny, časový plán	KTO -- zodpovední zamestnanci
Psycho-sociálne podmienky	Hodnotiaci dotazník, sebahodnotenie, pedagogické rady, pozorovanie	Polročné sebahodnotenie, hospitácie, pracovná porada, MZ	Učiteľky v triedach, riaditeľka,
Perceptuálno-motorická oblasť	Pedagogické pozorovanie, analýza dokumentov,	metodické združenia, pedagogické rady	Triedne učiteľky
Organizácia výchovy a vzdelávania	doplňte	doplňte	doplňte

Aby nám vlastné hodnotenie zaistovalo dostatočný prísun informácií o našej práci, mali by sme ho realizovať pravidelne, systematicky a plánovite.

Možnosti pozorovania pedagogického hodnotenia rozvoja a učenia dieťaťa v MŠ

Ako získať poznatky o dieťati, o jeho osobnosti, o jeho individuálnych potrebách, možnostiach, osobných limitoch v konkrétnych situáciách a pri činnostiach v každodennom živote?

Jednou z ciest je pedagogické pozorovanie dieťaťa, sledovanie jeho prejavov buď spontánne, alebo zámerne, čo je už problematikou pedagogickej diagnostiky.

Konkrétne výsledky hodnotenia dieťaťa sú súčasťou pedagogickej diagnostiky dieťaťa.

Metodické združenie

Riaditeľ dvojtriednej a viactriednej materskej školy zriaďuje pre učiteľov metodické združenie ako svoj poradný a iniciatívny orgán. **Metodické združenie** je združením pedagógov, ktorého členmi sú všetci učitelia materskej školy. Vedením metodického združenia je poverená učiteľka, ktorá vypracúva plán činnosti metodického združenia.

Zameranie metodického združenia:

- ✓ Prezentácia poznatkov z absolvovaných vzdelávacích podujatí, samoštúdia s konkrétnym zameraním.
- ✓ Ciele, úlohy, prostriedky, metódy a formy činnosti metodického združenia vyplývajúce z aktuálnych a perspektívnych potrieb školy a zámerov štátnej vzdelávacej politiky.

Metodické združenie ako poradný orgán prispieva k rozvoju osobnosti učiteliek stretávaním sa a výmenou skúseností.

Príklady z aktivít metodického združenia:

- ✓ plnenie cieľov výchovy a vzdelávania po realizácii plánov výchovno-vzdelávacej činnosti,
- ✓ realizácia ŠkVP materskej školy,
- ✓ výchova detí k právam a povinnostiam,
- ✓ individuálna práca s deťmi so sociálne znevýhodneného prostredia,
- ✓ upevňovanie vedomosti a praktických zručností detí v prierezových témach.

Ukážka sebareflexie na metodickom združení.

1. Zmyslom mojej výchovno-vzdelávacej činnosti je podporovať deti k ich sebarozvoju.
2. Mojou hlavnou činnosťou vo VVČ je uľahčovať, podporovať deti pri aktívnom zapojení sa do činnosti.
3. Pri plánovaní ma zaujíma, čo už deti vedia a kam ich posunúť.
4. Výchovno-vzdelávacie ciele formulujem tak, že ciele vyjadrujú úroveň vedomostí, zručností, postojov.
5. Plánujem/projektujem výchovno-vzdelávaciu činnosť – ciele, úlohy, činnosti na dosiahnutie cieľa, stratégie, hodnotenie VVČ.
6. Úlohy – činnosti realizujem tak, že sledujem princípy postupnosti cieľov od rozvoja najnižších poznávacích funkcií (vnímanie, pamäť, porozumenie, aplikácia), po vyššie (analýza, syntéza, hodnotiace a tvorivé myslenie) v nadväznosti na všeobecné ciele a princípy výchovy a vzdelávania.
7. VVČ je zameraná na rozvíjanie základných kľúčových kompetencií.
8. Na sprístupnenie nových poznatkov mám pripravené učebné zdroje, pomôcky, materiály, digitálnu techniku.
9. Spoločne s deťmi si určujeme pravidlá.

10. Pripravujem, zadávam úlohy na vyhľadávanie, triedenie, spracúvanie informácií do inej podoby.
11. Počas VVČ deti oceňujem, chválím, povzbudzujem.
12. Prejavujem záujem o výsledky detí, vypočujem ich názory, zaujímam sa o jeho pocity a potreby.
13. Počúvam deti so záujmom.
14. Na základe analýzy rozdielov medzi reálnymi naplánovanými procesmi aktívneho zapojenia sa detí do VVČ navrhujem nové zámery.

Metódy hodnotenia výchovno-vzdelávacej činnosti:

- Analýza plnenia učebných osnov školského vzdelávacieho programu.
- Analýza dosahovania vlastných cieľov materskej školy.
- Analýza pedagogickej dokumentácie.
- Analýza videozáznamov, zistení z pedagogickej diagnostiky.
- Analýza produktov detí, portfólií (kresby, hry, aktivity).
- Pedagogické pozorovanie výchovno-vzdelávacej činnosti, vzájomné hospitácie učiteliek, výmena skúseností.
- Hospitácie.
- Sociometrické metódy (sociálne vzťahy, vzťah učiteľka – dieťa).
- Sebareflexia, sebahodnotenie.
- Ankety, dotazníky, autodiagnostické dotazníky, rozhovory.
- Praktické ukážky, workshopy, tvorivé dielne, otvorené dni.
- Výmena skúseností z inovácií, hľadanie riešení.

Bibliografické odkazy:

Hajdúková, V. a kol.: Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Bratislava: MPC, Tomášikova, 2008.

Kolláriková, Z., Pupala, B.: Predškolská a elementárna pedagogika, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7

Kosová, B.: Hodnotenie ako Prostriedok Humanizácie Školy. Banská Bystrica: Metodické Centrum, 1998 ISBN 80-8041-199-9

Jakálová, J.: Hodnotenie výchovno-vzdelávacej činnosti. Študijný materiál. Banská Bystrica: MPC 2008

Průcha, J, Walterová, E.: Pedagogický Slovník. Praha: Portál, 1998, 2 Vydanie ISBN 80-7178-252-1

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

Vypracovala: PaedDr. Jarmila Jakálová (M1, T2, Podtéma B, B)

Podtéma D

Chyby a omyly pri hodnotení dieťaťa; najnovšie trendy v prístupoch k hodnoteniu dieťaťa

Rozpracovanie obsahu podtémy D

Podľa Mojžiška „subjektivita hodnotenia spočíva v tom, že v procese hodnotenia sa realizujú vedome, ale prevažne nevedome určité chybné postupy. Možno ich rozdeliť na **chyby metodologického charakteru** a **chyby vychádzajúce zo psychiky učiteľa/ky**.^[3]

- 1. Chyby metodologického charakteru** vyplývajú z nedodržania dialektických zákonitostí počas diagnostikovania a hodnotenia dieťaťa. Ide o chyby v celkovom prístupe:
 - **nedodržovanie zákona vzájomnej súvislosti javov** – t. j., že učiteľ/ka hodnotí, vyslovuje súdy bez poznania príčin, podmienok, súvislostí,
 - **nerespektovanie zákonitosti, že všetko sa vyvíja** – t. j., že učiteľ/ka hodnotí na základe jednorázového preverenia, alebo hodnotí momentálny stav bez ohľadu na to, čo danému javu predchádzalo,
 - **nerespektovanie zákona premeny kvantitu na kvalitu** – t. j. učiteľ/ka neakceptuje, že nahromadené kvantitatívne znaky (napr. pocit úzkosti dieťaťa z činností v materskej škole, v ktorých je dieťa neúspešné, lebo nie sú v súvislosti s jeho individuálnymi schopnosťami), sa môžu premeniť na kvalitatívne znaky (úzkosť sa stáva osobnostným rysom), ale aj to, že učiteľ nerozlišuje etapy týchto znakov, kvalitatívne znaky považuje za kvantitatívne a pomocou atribúcie, ich takými robí,
 - **nerespektovanie objektívneho a subjektívneho** – t. j. učiteľ/ka vydáva subjektívne pohľady za objektívne hodnotenie, nerozlišuje subjektívne chyby,
 - **neakceptovanie teórie diferencií** – t. j. učiteľ/ka hodnotí dieťa bez ohľadu na rozdiely medzi deťmi, rozdiely v individuálnych cieľoch, prostriedkoch a podmienkach učenia detí.“
- 2. Podľa Smékala chyby vychádzajúce zo psychiky človeka** sú z pedagogického hľadiska mimoriadne závažné, vznikajú na základe zvláštností fungovania ľudskej psychiky:
 - **„haló efekt“** – ide o vplyv prvého dojmu, alebo celkového dojmu z nejakej situácie, na základe ktorej si človek utvára predčasné závery, chyba nastáva vtedy, ak učiteľ/ka pristupuje s týmito závermi k hodnoteniu ako s východiskom, alebo ho pri hodnotení tieto závery ovplyvňujú,
 - **predsudky** – vlastné predstavy, alebo prebratý neoverený názor na dieťa (napr. prebratie názoru inej kolegyne, že dieťa je nezvládnuteľné, hyperaktívne, rodičia dieťaťa nespolupracujú), chyba v učiteľovom hodnotení nastáva vtedy, ak učiteľ tieto súdy preberá,
 - **tradície** – predstavujú vplyv dlhodobých tradícií, podľa ktorých sa hodnotiaci orientuje,
 - **figúra a pozadie** – je to istá neschopnosť vydeliť figúru od pozadia (dôležité, od menej dôležitého), napr. za nepriaznivých okolností sú naše dojmy nepriaznivejšie, chyba vzniká, ak učiteľ/ka nie je schopný/á uvedomiť si nepriaznivé okolnosti, ktoré situáciu sprevádzajú a respektovať to v hodnotení,
 - **analogizácia** – vytváranie analógií, využitie analogickej skúsenosti, chyba vzniká, ak učiteľ/ka na základe skúseností, ktoré mal/a s iným dieťaťom (napríklad aj so súrodencom dieťaťa), vyslovuje nedostatočne overené hodnotiace závery o vlastnostiach a schopnostiach iného dieťaťa,
 - **tendencie k priemeru** – je sklon pripisovať hodnoteným osobám/deťom skôr strednú intenzitu vlastností ako krajnú, chyba sa prejavuje neschopnosťou učiteľky posúdiť

“inakosť” detí, od všetkých očakáva rovnaký výkon, nevšima si, že výkon niektorého dieťaťa je nadpriemerný, resp. podpriemerný.

- **sympatie a antipatie** – prejavuje sa sklonom pripisovať sympatickým osobám pozitívnejšie vlastnosti ako nesympatickým, chyba sa prejavuje v nadhodnocovaní „sympatických“ detí a podhodnocovaní „nesympatických“ detí učiteľom,
- **rigidita myslenia** – ide o neschopnosť a neochotu zmeniť zaužívaný názor, aj keď sa zmenili podmienky, chyba sa prejavuje ako prehliadanie zlepšenia výkonu slabých, resp. zhoršenia výkonu úspešnejších detí, učiteľka od detí očakáva rovnaký výkon, bez ohľadu na momentálnu dispozíciu, resp. indispozíciu dieťaťa, prehliada, že úroveň dieťaťa sa mohla zlepšiť, resp. zhoršiť,
- **neschopnosť správneho vnímania** – vychádza z výberovosti vnímania, pri ktorom si človek viac všima, alebo pripisuje väčšiu dôležitosť argumentom, ktoré potvrdzujú jeho predpoklad, prejavuje sa preceňovaním, alebo prehliadaním niektorých aspektov pri hodnotení, učiteľka má pri dieťati s problémami v správaní negatívne očakávania, bez ohľadu na skutočný výkon, resp. reakciu dieťaťa, ktoré v konečnom dôsledku budú primerané,
- **neschopnosť empatie** – ide o neschopnosť vcítiť sa do situácie dieťaťa a predstaviť si, ale aj intuitívne vycítiť, čo dieťa prežíva, chyba v hodnotení prejavuje sa tým, že učiteľ hodnotí situáciu len z pozície dospelého, nezohľadňuje „detské“ dôvody konania a správania,
- **vplyv povahy učiteľa/ky** – ide o preferovanie tých názorov, vlastností, resp. schopností, ktoré má sám hodnotiaci, chyba sa prejavuje v hodnotení na základe vlastných postojov a skúseností učiteľa/ky,
- **bezprostredné psychické stavy** – vplyv nálady, únavy, choroby, vlastných problémov, učiteľka vplyvom negatívnej nálady, momentálnej indispozícií hodnotí deti negatívne, alebo naopak.

Výskyt chýb v hodnotení dieťaťa môže mať závažné následky na jeho vlastné sebapónímanie. Očakávania dieťaťa z vlastného výkonu sú výrazne ovplyvnené očakávaniami učiteľa/ky o ich výkone, vyjadrené zámerným hodnotením, alebo určitým typom správania učiteľa/ky, ktorým komunikuje s deťmi o svojich očakávaniach (Pygmalionov efekt).^[3]

Učiteľ/ka by mala poskytovať deťom reálne hodnotenie, ktoré vyjadruje reálne očakávania. Je nutné si uvedomiť, že nereálnym hodnotením nemusí zakryť svoje negatívne vnímanie výsledku činnosti, aj keby chcel. Znamená to, že dieťa hodnotíme pravdivo a reálne aj keď jeho výkon nie je podľa nášho očakávania. Podľa Hrabala „**existujú najmenej tri druhy prejavov učiteľa/ky, ktoré sú samotným učiteľom/kou hodnotené ako pozitívne, ale majú negatívny účinok na sebapónímanie a sebahodnotenie dieťaťa.**“^[3]

Sú to:

- nadmerná chvála za úspech a nedostatočná kritika pri neúspechu (primerane detskému vnímaniu),
- nadmerná pomoc pri riešení úloh, najmä keď ju dieťa nevyhľadáva a neočakáva,
- výraz súcitu pri neúspechu.

Učiteľ/ka, ktorý/á uplatňuje voči deťom spôsoby hodnotenia ohrozujúce ich sebapónímanie, núti deti k neustálemu využívaniu obranných psychických mechanizmov, k dlhodobému pocitu, že v živote je neustále potrebná obrana. Deti sa pod tlakom neprimeraného hodnotenia v skutočnosti neprejavujú také aké sú, ale ich prejavmi sa stávajú rôzne spôsoby obrany.

Nebezpečenstvo takýchto chýb v hodnotení je v tom, že kvantitatívne nahromadenie opakovaných obranných mechanizmov primárne (napr. vzdor, klamstvo, nepokoj) sa môžu sekundárne premeniť na trvalé sklony, príp. aj na kvalitatívne sklony osobnosti.^[3]

Obranné mechanizmy dieťaťa voči neprimeranému hodnoteniu

Costello a Zalkund uvádzajú nasledovný prehľad obranných mechanizmov:

- **kompenzácia** – sledovanie nejakého predsavzatia s cieľom vyrovnať sa s iným osobným nedostatkom; napr. dieťa, ktoré je neúspešné pri činnostiach súvisiacich s grafomotorikou, sa pri takej aktivite bude realizovať v inej, aj nevhodnej (vyrušovanie, hyperaktivita, nepokoj),
- **útek do choroby** – prejav emocionálneho napätia z neprimeraného hodnotenia v psychosomatických symptómoch – napr. dieťa pri vstupe do materskej školy, ak sa bojí, vracia, sťažuje a na bolesti hlavy, pri dlhodobom vplyve aj vážnejšie symptómy,
- **premiestnenie** – prevedenie/prenesenie dráždivých emócií na nezainteresované osoby – napr. dieťa pri výčitkách, alebo neprimeranom hodnotení adresuje svoje výčitky, alebo fyzický útok na iné dieťa, alebo inú osobu,
- **útek do fantázie** – prežívanie uspokojenia prostredníctvom denných snov a úniku do skutočnosti – napr. dieťa fabuluje, sníva o úspechu, pochvale v činnosti, v ktorej nemá úspech,
- **identifikácia** – zvyšovanie pocitu vlastnej hodnoty tým, že dieťa preberá správanie iného dieťaťa s dominantným správaním – dieťa začne používať, slová, mimiku, gestá, výrazy dieťaťa, ktorého obdivuje,
- **vzdor, odmietanie** – pasívny, alebo aktívny odpor prebiehajúci nevedome – napr. dieťa neúspešné v činnostiach grafomotorického charakteru (vypracovanie pracovného listu) pracovný list zničí, alebo odmieta komunikovať,
- **projekcia** – ochrana pred priznaním si nežiaducich vlastností, ich pripisovaním iným osobám – napr. neúspešné dieťa prenáša vinu na iné dieťa, alebo učiteľa/ku, ktorý sú podľa neho na vine,
- **regresia** – návrat k formám správania typickým pre nižší vývojový stupeň – napr. dieťa sa začne pomočovať, necháva sa pri stolovaní dokrmovať, zníži sa jeho úroveň v rôznych oblastiach osobnosti, atď.,
- **zámienková reakcia** – potlačenie neakceptovateľných sklonov a ich nahradenie inými protikladnými postojmi a spôsobmi správania, napr. mimoriadne vzdorovité dieťa s prejavmi agresivity začne ostatné deti neustále upozorňovať na nedodržovanie pravidiel v triede,
- **racionalizácia** – zakrytie nežiaducich spôsobov správania prijateľným vysvetlením – napr. dieťa zakrýva svoju nechúť riešiť úlohu, o ktorej vopred vie, že bude neúspešné pre neho racionálnymi spôsobmi, v predškolskom veku to môže byť: „ja to neviem, ja to nedokážem, to mi nie je treba, atď.,
- **potlačenie** – vylúčenie negatívnych citov a skúseností z vedomia s cieľom zabrániť pocitom viny a úzkosti, napr. dieťa naozaj začne zabúdať,
- **fixácia** – udržanie určitej reakcii vo svojom správaní, aj keď sa ukázala, jej neúčelnosť – napr. dieťa plní určitý pokyn učiteľa/ky v inej súvislosti neustále „nech vidí“,
- **rezignácia, apatia** – prerušenie psychického kontaktu s okolím a odstavenie emočnej a osobnej účasti – napr. dieťa, ktoré nebýva pochválené, pracuje ďalej bez záujmu,
- **útek** – stiahnutie a vyhýbanie sa oblasti, v ktorej je dieťa stále neúspešné a zažíva pocit frustrácie – napr. dieťa, sa uzavrie do seba, alebo aj fyzicky uteká z materskej školy,

- **agresia** – pomsta za urážku v neprímeranom hodnotení potláčaním, poškodzovaním druhých, napr. dieťa, ktoré je zosmiešňované inými deťmi, alebo neprímerane hodnotené učiteľkou zničí spoločné dielo, fyzicky zaútočí na dieťa v okolí,
- **popretie skutočnosti** – dieťa sa snaží vyhnúť sa znižovaniu vlastnej hodnoty, najmä dieťa, ktoré je stále hodnotené negatívne „učiteľ/ka je zlá, nemá ma rád/a,
- **superkonformita** – dieťa po zlyhaní a negatívnom hodnotení sa účelovo správa s cieľom vyhnúť sa ďalším výčitkám, napr. – dieťa po pokarhaní pracuje presne podľa požiadaviek, aj v činnostiach, v ktorých sa to nevyžaduje.
- **sebaobviňovanie** – agresia obrátená dovnútra, sebaponížovanie a trestanie, ktoré odstraňuje možnosť, aby tak urobili iní. ^[3]

Učiteľ/ka musí poznať tieto mechanizmy, pretože pri ich neznalosti môže dochádzať k problémom v hodnotení dieťaťa. **Učiteľ/ky často pripisujú týmto prejavom vedomé motívy (dieťa zámerne zabudlo, zámerne poškodilo, zámerne klamalo). Pretože tieto prejavy registrujú ako zámerné, skresľujú tým poznanie skutočných príčin zlyhania dieťaťa. Na základe neprímeraného poznania dieťaťa realizuje svoje ďalšie edukačné postupy, ďalej hodnotí deti, čím dochádza k ďalšej deformácii hodnotenia.**

Dôsledky takéhoto neprímeraného prístupu učiteľa/ky v hodnotení nesie dlhodobo takmer výlučne dieťa a jeho rodina.

Zovšeobecnenie

Hodnotenie dieťaťa predškolského veku v edukačnom procese materskej školy je nesmierne **náročná a zložitá záležitosť**. Učiteľka bez poznania určitých zákonitostí hodnotenia nemusí byť schopná primerane hodnotiť dieťa, len na základe vlastnej intuície a predchádzajúcich skúseností.

Učiteľ/ka by nemala posudzovať vlastnosti dieťaťa, ale najmä činnosť ktorú robí a jej kvalitu. Ak má hodnotenie podporovať rozvoj dieťaťa, musí pozitívne ovplyvňovať všetky činitele, od ktorých rozvoj osobnosti dieťaťa závisí.

Aktivita pre frekventantky lektor ju zaradí len v prípade, ak bude dostatok času

Úloha: Odpovedajte na nasledujúce otázky

Otázky na zamyslenie a sebareflexiu učiteľa/ky:

1. *Dobre poznám deti, s ktorými pracujem a ich okolie, ktoré ich obklopuje?*
2. *Mám o deťoch dostatok informácií (poznámok, záznamov), aby som mohla/mohol vyvodzovať o nich hodnotiace súdy?*
3. *Zadávam deťom úlohy primerané ich individuálnym schopnostiam?*
4. *Viem dieťaťu aj jeho rodičom poskytnúť spätnú väzbu neposudzujúcim spôsobom?*
5. *Neudelujem deťom deštruktívne pochvaly a tresty?*
6. *Koľkými spôsobmi a formami hodnotím deti? Som s tým spokojný/á? Viem aj o iných?*
7. *Uvedomujem si význam sebaponímania dieťaťa predškolského veku na jeho ďalší vývin?*
8. *Verím v pokrok každého dieťaťa? Dávam to dostatočne najavo? Nie som voči niektorému dieťaťu zaujatá ?*
9. *Som schopný/á odhaliť svoje subjektívne chyby hodnotenia a odstrániť ich?*
10. *Kontrolujem sa? Som schopný/á oceniť pokrok dieťaťa, aj keď jeho výkon nie je na mnou požadovanej úrovni ? ^[3]*

Bibliografické odkazy:

- [1] Doušková,A.; Porubský,Š. 1998. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB. ISBN 978-80-8083-660-3
- [2] Kolář, Z., Šikulová,R. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, A.S. ISBN 80-247-0885-X
- [3] Kosová,B.1998. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Metodické Centrum. s. 14,15,18, 26,27,28,44. ISBN 80-8041-199-9
- [4] Průcha, J, Walterová, E.1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2 vydanie, s. 81 ISBN 80-7178-252-1
- [5] Petlák., E.1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. s.196. ISBN 80-88778-49-2
- [6] Slavík, J. 2001. *Hodnocení v současné škole* . Praha: Portál. s.9. ISBN 80-7178-262-9
- [7] Schimúnek,F.P. 1991. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-91-7

Vypracovala: PaedDr. Pavlíková Oľga (M1, T2, Podtéma D)

Modul 2

Osobnosť dieťaťa, vplyv sociálneho prostredia na osobnostný rozvoj dieťaťa, deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – podporné služby špeciálneho pedagóga

Téma 1

Aktuálne poznatky z vývinovej psychológie

Špecifické ciele modulu:

- 2.1 zdokonaľiť poznatky z vývinovej psychológie dieťaťa predškolského veku
- 2.2 vedieť cieľavedome prispôbiť výber výchovno-vzdelávacích metód a stratégií personálneho a sociálneho rozvoja detí ich individuálnym potrebám v spolupráci s rodinou
- 2.3 naučiť rešpektovať a oceňovať personálne a sociálne spôsobilosti dieťaťa a utvárať a rozvíjať u detí sebauvedomovanie a sebapoznávanie
- 2.4 získať zručnosti v poskytovaní odborného poradenstva v oblasti výberu a používania metód a stratégií personálneho a sociálneho rozvoja

Podtéma A

Osobnosť dieťaťa

Rozpracovanie obsahu podtémy A

Osobnosť môžeme definovať ako charakteristické vzorce myslenia, emócií a chovania, ktoré definujú individuálny osobnostný štýl interakcie s fyzickým a sociálnym prostredím. Každý prístup k osobnosti je založený na určitej filozofii ľudskej povahy.

Psychoanalytický prístup

Sigmund Freud bol tvorcom psychoanalytickej teórie osobnosti. Bol jednou z najväčších intelektuálnych postáv 20. stor. a jeho psychoanalytický výklad teórie osobnosti zostáva najúplnejší, najrozsiahlejší a najvplyvnejší, ktorý bol kedy vytvorený. Freud porovnával ľudskú myseľ s ľadovcom. Malá časť, ktorú je vidieť nad vodnou hladinou, predstavuje **vedomie**, teda to, čo si uvedomujeme. Ďalšou súčasťou je **predvedomie**, všetky informácie, keď nie sú prítomné vo vedomí, ale ak budeme chcieť, vybavíme si ich. Omnoho väčšiu časť pod vodnou hladinou predstavuje **nevedomie**, skladisko impulzov, vášní a nedostupných spomienok pôsobiacich na naše myslenie a chovanie.

Freud vyvinul štruktúrny model deliaci osobnosť na **tri hlavné systémy**, ktoré sú vo vzájomnej interakcii a riadia ľudské chovanie:

- id,
- ego a
- superego.

Id je najprimitívnejšia časť osobnosti, z ktorej sa neskôr vyvíja ego a superego.

Nová časť osobnosti – **ego** – sa vyvíja, ako sa dieťa učí brať ohľad na požiadavky skutočnosti. Ego rozhoduje, aké správanie je vhodné a ktoré impulzy id budú uspokojené a akým spôsobom.

Superego je zvnútornená reprezentácia hodnôt a morálky spoločnosti. Freudova metóda voľných asociácií otvorila celkom novú databázu pozorovania, ktorú predtým nikto systematicky neskúmal. Predstava, že naše správanie je často kompromisom medzi našim prianím a obavami, vysvetľuje mnoho zjavných rozporov v ľudskom správaní lepšie ako akákoľvek iná teória osobnosti. Freudove poznanie, že nevedomé procesy hrajú dôležitú

úlohu vo väčšine správania sa osobností, ako je všeobecne prijímané, napriek tomu, že tieto procesy sú často reinterpretované v termínoch teórie učenia alebo spracovania informácií.

Mnohí vynikajúci psychológovia vyvinuli konkurenčné teórie, v ktorých kladli väčší dôraz na iné motivačné procesy než na sexualitu, ktorú preferoval Freud. K nim patrí napr. C. G. Jung, ktorý vypracoval vlastnú teóriu, tzv. **analytickú psychológiu**. Jung sa domnieval, že okrem osobného nevedomia, existuje ešte **kolektívne nevedomie**. Jung mal rovnaký názor s Freudom na existenciu nevedomia, ale domnieval sa, že Freudova teória nedostatočne vysvetľuje obrazy či archetypy vyskytujúce sa v nevedomí ľudí.

Ďalším známym psychológom bol **H. S. Sullivan**, ktorý vytvoril svoju teóriu osobnosti na základe skúseností s psychoanalýzou. Zásadný dôraz kladie na medziľudské vzťahy a tvrdí, že osobnosť nikdy nemôže byť izolovaná od medziľudských vzťahov, v ktorých žije a v nich sa prejavuje jej bytie. Podľa neho si ľudia na základe reakcií na medziľudské vzťahy vytvárajú **perzonifikáciu** – duševné obrazy o sebe a ostatných.

Sullivan, tak ako Freud sa domnieval, že zážitky v rannom detstve hrajú vo vývoji osobnosti zásadnú úlohu. Na druhej strane veril, že osobnosť sa vyvíja aj po ukončení detstva.

Podľa psychoanalytickej teórie sú naše osobnosti v prvých piatich rokoch života v podstate determinované nemennými vrozenými pudmi a udalosťami prostredia. Len dlhodobá psychoanalýza v obmedzenej miere môže napraviť niektoré negatívne dôsledky ranných skúseností. Podľa Freuda duševné zdravie spočíva v pevnej, ale pružnej kontrole ega nad impulzmi id. Cieľom psychoanalýzy je zaistiť id tam kde je ego.

Behaviorálny prístup – nazývaný teóriou sociálneho učenia alebo **sociálno-kognitívny prístup** zdôrazňuje význam determinantov prostredia alebo situačných determinantov správania. Podmienky prostredia utvárajú správanie prostredníctvom učenia a správanie osoby utvára prostredie. Osoby a situácie sa navzájom ovplyvňujú.

Humanistický prístup – je zameraný na prežívajúcu osobnosť, slobodnú voľbu, tvorivosť, seba aktualizáciu, zmysluplnosť, dôstojnosť, teda subjektívnu skúsenosť jedinca. Humanistickí psychológovia, ako **Carl Rogers** a **Abraham Maslow** kladli dôraz na sebapojatie človeka a sebarealizáciu.

Kognitívny prístup – k osobnosti je založený na myšlienke, že rozdiely medzi osobnosťami vychádzajú z rozdielov v spôsobe, akými si jedinci mentálne reprezentujú informácie. Predstaviteľ tejto teórie **Georg Kelly** je zameraný na koncepciu, ktorú jedinec využíva na interpretovanie seba samého a svojho sociálneho prostredia.

Pedagogický prístup v materskej škole sa opiera o **pozitívnu výchovu, založenú na láske a dôvere k dieťaťu**. V takejto výchove sa posilňuje sebaúcta, zvyšuje sebavedomie dieťaťa na základe postupne utváraného adekvátneho sebahodnotenia, ktoré je predpokladom zdravého sebavedomia (nie nedostatočného ani prehnaneho).

Materská škola sa od rodiny líši tým, že môže okrem iného naplniť a nasýtiť túžbu dieťaťa po kontakte s rovesníkmi. V predškolskej výchove a vzdelávaní má svoje nezastupiteľné miesto **výchovné spoločenstvo**, ktoré tvorí skupina detí v interakcii s učiteľom v jednej triede, príp. v materskej škole s menším počtom detí aj v celej materskej škole. Výchovné spoločenstvo pri vytvorení **priaznivej sociálno-emocionálnej klímy** významným spôsobom ovplyvňuje **rozvíjanie pozitívnych osobnostných vlastností** každého dieťaťa (utváranie základov emocionálnej gramotnosti, prosociálneho a environmentálneho cítenia a správania, návykov k zdravému spôsobu života, schopnosti sociálnej komunikácie, tvorby medziľudských vzťahov, atď.)

Pri uplatňovaní cieľov predškolskej výchovy učiteľka zohľadňuje potrebu **celostného rozvoja osobnosti dieťaťa** a **vyvážene rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť**. V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie **činnosťný a procesuálny charakter**. Všeobecné i špecifické ciele (t. j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú **k rozvoju základov kľúčových kompetencií**.

Učiteľka vo výchove a vzdelávaní **prihliada na rôzne sociokultúrne a socioekonomické rodinné zázemie detí**. Venuje sa primerane každému dieťaťu. V pedagogickom pôsobení učiteľka rešpektuje multikultúrnosť rodín, v ktorých dieťa žije a z nej vyplývajúcich špecifik. **Učiteľka je taktná a diskrétna ku všetkým deťom bez ohľadu na ich rasovú, náboženskú, či národnostnú príslušnosť**. Rešpektuje, že **právo na šťastné detstvo má každé dieťa**.

V pedagogickom procese sa uplatňuje **princíp aktivity dieťaťa**. Rozšírenie príležitostí na aktivitu detí nepredurčuje učiteľku k pasivite v zmysle nečinnosti. Učiteľkina 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. Učiteľka sa v pedagogickom procese dostáva do roly **facilitátora, manažéra výchovno-vzdelávacej činnosti, poradcu, konzultanta**.

Zdravá sebaúcta a sebavedomie je kľúčom k celoživotnému osobnostnému rastu a podmieňuje efektivitu učenia sa nielen dieťaťa, ale aj dospelého v tom najširšom slova zmysle.

Poznámka pre lektora: Lektor umožní frekventantkám definovať osobnosť dieťaťa z ich pohľadu.

Zdroj: ATKINSON, R. L.: Psychologie. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3

Podtéma B

Vývinové teórie a ich vplyv na vzťah vývinu a výchovy dieťaťa predškolského veku

Rozpracovanie obsahu podtémy B

VYGOTSKÉHO teória

Pôsobivé a racionálne zdôvodnenie nevyhnutnosti kooperácie predložil ruský psychológ L. S. Vygotskij, v súčasnosti citovaný v pedagogicko-psychologickej literatúre celého sveta. L. S. Vygotskij tvrdí, že typicky ľudské mentálne funkcie a výkony (vzdelanie, kultivovanosť) majú svoj pôvod v sociálnych vzťahoch. Teória kladie veľkú váhu na skupinovú spoločnú perspektívu a riešenie problémov, ktoré prebieha argumentáciou, vyjednávaním, diskusiou, kompromisom. Táto spolupráca v spoločnosti učiacich sa je nenahraditeľná pre kognitívny rast, rozvoj poznávacích procesov. Jej úloha je väčšia než prosté uľahčenie činnosti a výsledkov – je to prostriedok, ktorý tento kognitívny rast umožňuje.

Východiskom humanistických koncepcií výchovy je osoba dieťaťa. Ich základným princípom je obvykle požiadavka, aby výchova čo najviac zodpovedala zákonitostiam vývinu dieťaťa. O vývine dieťaťa sa v pedagogike a v psychológii uvažuje v dvoch protikladných polohách, ktoré vyplývajú z preferovaného výchovného štýlu. Z. Helus ich extrémne póly označuje ako **zrýchľujúci**, resp. **spomaľujúci** výchovný štýl.

Zrýchľujúci výchovný štýl možno charakterizovať úsilím vyvieť dieťa čo najrýchlejšie z jeho detstva do dospelosti. Vychádza z predstavy, že detstvo je nebezpečnou a nedôstojnou fázou ľudského života, ktorú treba rýchlo prekonať. Detstvo je stratou času, nehodnotným obdobím, preto ani dieťa nemôže mať hodnotu ako osobnosť. Dieťa vie málo, treba ho všetkému čo najskôr naučiť a vychovať. Takéto názory pochopiteľne dieťa mimoriadne ohrozujú, hrozia jeho preťažením, frustráciou, narušením osobnosti (príklad detstvo Michaela Jacksona).

Spomaľujúci štýl vyjadruje stanovisko, že základný predpoklad šťastného života je vyzrievanie tela i ducha, ktoré potrebuje dostatočný čas. Čím dlhšie bude jednotlivec vo vekom detstve, tým bude ľudsky šťastnejším. Len plnohodnotne prežité šťastné detstvo môže byť základom plnohodnotnej vyrovnanej dospelosti. Detstvo má vysokú hodnotu, práve tak ako samotné dieťa je hodnotnou osobnosťou. Tento názor by ale mohol viesť aj k nedostatku primerane náročných podnetov pre vývin dieťaťa v určitom veku. Medzi oboma pólmi je hlboký dialektický rozpor.

Na jednej strane človek potrebuje od najútlejšieho detstva podnety, ktoré by zapájali do aktivity práve dozrievajúce funkcie, a tak súčasne napomáhali ich vývinu. Môže však byť prekročená tenká deliaca čiara medzi tým, čo dieťa ešte je schopné zvládnuť a čo bude preňho zaťažujúce. Na druhej strane, ak dieťa nedostáva vhodné podnety, dochádza k najrôznejším formám emocionálnej, rozumovej a sociálnej deprivácie, čo spôsobuje veľké škody v rozvoji jednotlivca, porovnateľné s amputáciami vo fyzickej oblasti. Jednotlivec potrebuje určité tempo vyrovnávania sa s týmito podnetmi. Čím viac narastá intenzita a bohatstvo podnetov, tým naliehavejšia je požiadavka na dostatočný priestor pre vyzrievanie organizmu a vyrovnanie sa s podnetmi. Tento rozpor musí riešiť každá učiteľka tak, že bude „vytvárať dynamickú rovnováhu medzi vývinom pomerov, v ktorých dieťa žije, a rozvojom samotného dieťaťa v týchto pomeroch a týmito pomermi.

Aby sa dieťa naozaj rozvíjalo, potrebné je v správnom čase aktivizovať tie sily, ktoré práve vyžadujú rozvoj.

Podľa Vygotského sú to tie, ktoré ležia v **zóne najbližšieho rozvoja**. Zóna **aktuálneho rozvoja** predstavuje to, čo už dieťa dokáže urobiť samé. Zóna najbližšieho rozvoja – to je

okruh schopností, ktoré dieťa nemôže ovládnuť samé, ale len v spolupráci s dospelými, teda sú to potenciálne schopnosti dieťaťa. Pedagogické majstrovstvo učiteľky spočíva práve vo vyhľadávaní zóny najbližšieho rozvoja každého dieťaťa a zacielení učebných a výchovných aktivít do tejto zóny. Podobne alternatívne pedagogické koncepcie napr. pedagogická koncepcia R. Steinera (waldorfská škola) a M. Montessoriovej, vymedzujú senzitivne fázy vývinu dieťaťa. Sú to obdobia, kedy je dieťa senzitivne a veľmi vnímavé na určité podnety. Úlohou učiteľky je spozorovať začiatok senzitivity určitého typu a ihneď poskytovať dieťaťu aktivity, úlohy, resp. príslušný materiál na pomoc rozvoju osobnosti. Ak teda stále opakujeme s dieťaťom tú istú činnosť, ktorá je už dávno v zóne jeho aktuálneho vývinu, k skutočnému rozvoju nedochádza práve tak, ako keď oslovujeme učivom tie funkcie, ktoré dosiaľ nie sú dostatočne zrelé a sú od zóny najbližšieho vývinu daného jednotlivca výrazne vzdialené. Zóna najbližšieho vývinu je pre každého jednotlivca individuálna a bez dobrého poznania dieťaťa ju nemožno odhaliť.

PIAGETOVA teória – štádia kognitívneho vývinu

Jean Piaget – švajčiarsky biológ a psychológ (1896-1980) študoval u C. G. Junga, bol jeden z najuznávanejších mysliteľov 20. storočia, preslávil sa hlavne výskumom vývoja dieťaťa založenom na originálnych pokusoch. Dieťa bolo podľa Piageta v tomto procese aktívne, bolo chápané ako „skúmajúci vedec“, ktorý realizuje experimenty s okolím a zisťuje čo sa stane (čo sa stane s polievkou, keď drgnem do stola? a pod.) Tieto experimenty vedú dieťa k tomu, že si vytvára svoje teórie o tom, ako svet funguje. Piaget tieto teórie nazýval **schémy**. S týmto spôsobom poznávania sveta súvisia **dva pojmy** – dieťa sa stretne s niečím novým a vysvetľuje si to podľa schémy, ktorú už používa, snaží sa nové poznatky zahrnúť do už existujúcej schémy – tento proces sa nazýva **asimilácia**. Ak schéma na vysvetlenie nepostačuje, tak sa túto schému snaží modifikovať a týmto spôsobom sa snaží upraviť a rozšíriť svoje chápanie sveta. Revíziu schém nazval Piaget **akomodáciou**. Piaget vytvoril svoju teóriu na základe empirického skúmania vlastných detí (pozorovanie a pýtanie sa prečo sú ich odpovede také aké sú, ako došli k odpovediam, ap.). Na základe svojich pozorovaní rozdelil kognitívny vývin dieťaťa do 4 hlavných štádií (dôležité je, že v súčasnosti sa potvrdila postupnosť priebehu týchto štádií, ale nepotvrdilo sa vekové vymedzenie).

VÝVOJOVÉ ŠTÁDIUM	CHARAKTERISTIKA DIEŤAŤA
1. senzomotorické (narodenie – 2 roky)	Odlišuje seba od objektov. Rozoznáva seba ako aktívneho činiteľa a začína konať zámerne: napr. ťahá stuhu, aby pohlo hračkou, alebo trasie chrástítkom, aby vydávalo zvuk. Uvedomuje si, že objekty existujú naďalej, aj keď nie sú bezprostredne vnímateľné zmyslami (pojem trvalého objektu).
2. predoperačné (2 – 7 rokov)	Učí sa používať jazyk a vytvára reprezentácie objektov pomocou predstáv a slov. Myslenie je stále egocentrické: má problémy s uvedomením si názorov druhých. Triedi predmety podľa jednej vlastnosti, napr. dáva všetky červené hračky dokopy, nezávisle od ich tvaru, alebo všetky kocky nezávisle od ich farby.
3. konkrétne operácie (7 – 12 rokov)	Dokáže logicky uvažovať o objektoch a udalostiach. Chápe stálosť počtu (v 6-tich rokoch), množstva (v 7-mich rokoch) a hmotnosti (v 9-tich rokoch). Triedi predmety podľa rôznych vlastností a dokáže ich zoradiť podľa jednej vlastnosti, napr. veľkosti).
4. formálne operácie (12 a viac rokov)	Dokáže myslieť logicky o abstraktných pojmoch a systematicky testovať hypotézy. Zaoberá sa abstraktnými vecami, budúcnosťou a ideologickými problémami.

Tieto **chronologické obdobia** sú len **približné**. Štúdiá ukázali veľké rozdiely medzi jednotlivými deťmi a preto nemôžu byť chápané ako ostro stanovené normy. **Dieťa v materskej škole sa z pohľadu kognitívneho vývoja nachádza v predoperačnom období (2 – 7 rokov). Dieťa sa učí používať jazyk a vytvárať si predstavy.** Myslenie dieťaťa je egocentrické, má problémy s uvedomovaním si názoru iných.

ERICSONOVA teória – 8 štádií osobnej zrelosti.

Erikson tvrdí, že ľudia sú vystavovaní vo svojom vývoji od detstva do staroby množstvu úloh vyžadujúcich učenie a každá úloha musí byť úspešne zvládnutá, až potom sa môže splniť ďalšia úloha. Pokiaľ ľudia v niektorej úlohe neúspejú, je ich ďalší vývin sťažený. Podstata jeho **ôsmych etáp psychosociálneho vývinu človeka** spočíva v tom, ako človek jednotlivé fázy prekonáva, a či má podporu okolia, aby na danom stupni vývinu dokázal určitý psychosociálny konflikt riešiť pozitívnym spôsobom.

Eriksonových osem štádií a osobná zrelosť:

1. kojenecký vek – dôvera proti nedôvere,
2. vek batolaťa – samostatnosť proti hanbe a pochybám,
3. predškolský vek – iniciatíva proti vine,
4. mladší školský vek – snaživosť proti menejcennosti,
5. dospievanie – identita proti zmätku rolí,
6. raná dospelosť – intimita proti izolácii,
7. stredná dospelosť – generativita proti stagnácii,
8. neskorá dospelosť – seba prijatie proti zúfalstvu.

Pre každé z postupnosti vývojových štádií sú typické: nádej, vôľa, účel, kompetencia, vernosť, láska, starostlivosť a múdrosť. Eriksonove štádiá pokrývajú celé rozpätie života. Erikson venoval oveľa viac pozornosti vplyvom kultúry ako biologickým faktorom. Jeho teória sa zakladá na vzťahu k základným osobnostným a spoločenským úlohám, ktoré je nutné vyriešiť v každom jednotlivom vývinovom štádiu, pudová stránka ho natoľko nezaujíma.

Zdôrazňuje význam spoločenských a kultúrnych vplyvov na ego v každom z ôsmich samostatných štádií. Každé z nich existuje v istej forme už na počiatku, ale vyvíja sa v špecifickom, tzv. kritickom období vývinu (epigenetický princíp). Všetky štádiá sa sústreďujú okolo toho istého bodu – **krízy osobnosti**, vyvolanej vždy odlišným, hlavným konfliktom, zvlášť dôležitým pre dané obdobie (hoci zostáva do istej miery otáznym po celý život). Erikson je presvedčený, že krízy sa objavujú podľa určitého poriadku daného zrelosťou ega.

Obdobie psychosociálneho vývinu dieťaťa v predškolskom veku charakterizuje Erikson ako obdobie, kedy **dieťa sa zdá byť samé – sebou**, čo sa prejavuje hlavne v jeho postojoch, názoroch a úsudkoch, ktoré sú uvoľnenejšie a aktivizujúce. Iniciatíva dodáva samostatnosti a autonómií kvalitu podnikavosti a plánovania a omnoho viac sa dieťa prejavuje ako aktívne nielen v pohybe, ale aj v riešení problémov s cieľom byť aktívny. Nebezpečným sa stáva pocit viny, ktorý pramení zo zamýšľaných alebo uskutočnených cieľov a konaní, do ktorých sa dieťa púšťa a realizuje na základe svojej radosti a nového pocitu väčšej pohybovej a mentálnej sily, bez ohľadu na to, či ho niekto vidí alebo nie. Vyvíja sa tak **svedomie dieťaťa ako spôsob sebaregulácie – schopnosť cítiť a uvedomovať si vinu**.

Podtéma C

Periodizácia psychického vývinu; charakteristika jednotlivých vývinových období

Rozpracovanie obsahu podtémy C

Freud sa domnieval, že jedinec behom svojho života prejde niekoľkými vývojovými štádiami, ktoré majú vplyv na osobnosť. Tieto obdobia nazýval štádia psychosociálneho vývoja. V priebehu každého štádia impulzy id hľadajú slasť zameriavajúcu sa na určitú oblasť tela a na činnosti s ňou spojené.

Prvý rok života nazýval **orálnym štádiom** psychosexuálneho vývoja. V priebehu tohto obdobia deti majú potešenie z kojenia a sania. Všetko čo dočiahnu si dávajú do úst, prsty i rôzne predmety.

V druhom roku života, **análne štádium**, deti získavajú svoje prvé skúsenosti s vnútenou kontrolou v podobe nácviku na nočník. Dieťa získava podľa Freuda uspokojenie zo zadržovania alebo vypudzovania stolice.

Od troch do šiestich rokov v štádiu falickom, dieťa začína pociťovať slasť z hry so svojimi genitáliami. Pozoruje rozdiely medzi mužmi a ženami a začína zameriavať svoje prebudené sexuálne impulzy voči rodičom opačného pohlavia.

Približne vo veku päť až šesť rokov sú chlapčenské sexuálne impulzy zamerané na matku. V dôsledku toho vidí chlapec vo svojom otcovi súpera, s ktorým bojuje o matkinu lásku. Freud túto situáciu nazval **oidipovský komplex**. Zároveň označil túto obavu ako kastročnú úzkosť. V prípade normálneho vývoja dôjde u chlapca k zníženiu tejto úzkosti a uspokojeniu citov k matke prostredníctvom identifikácie s otcom zvnútornením idealizovaného vnímania otcových postojov a hodnôt.

Vyriešením oidipovského komplexu sa tiež končí falické štádium a po ňom nasleduje **obdobie latencie**, ktoré trvá asi **od siedmich do dvanástich rokov**. V priebehu tohto pokojného obdobia ustupujú sexuálne impulzy do pozadia, deti sa menej zameriavajú na svoje telo a obracajú svoju pozornosť na vedomosti a zručnosti, na zvládnutie prostredia. Až puberta (u anglosaských autorov adolescencia) je začiatkom **genitálneho štádia**, ktorá je fázou dospelých sexuálnych záujmov a slastí.

Podľa **Sullivana** existuje sedem fáz vývoja osobnosti:

- kojenecké a obdobie batolaťa,
- predškolský vek,
- juvenilné obdobie (mladší školský vek),
- predpubescentný vek,
- pubescentné obdobie,
- adolescencia a
- dospelosť.

Podľa Sullivana je **každá fáza do vysokej miery determinovaná sociálnymi faktormi**. Jedinec teda môže na základe istých biologických faktorov prechádzať určitú fázu určitým spôsobom, ale zásadný vplyv majú typické situácie, do ktorých jedinec v danom veku vstupuje. **Sullivanov názor na vývoj sa teda výrazne líšil od Freudovej teórie založenej na biologických faktorov**.

Novodobí psychoanalytici kladú väčší dôraz na úlohu ega. Ego funkcie sú v tom, že sa človek učí, ako sa vyrovnáť s prostredím a hľadať zmysel skúseností. Uspokojenie ega zahŕňa skúmanie, manipuláciu a pocit dobrých výkonov. Tento prístup spája bližší pojem ega

s kognitívnymi procesmi. Jedným z týchto nových smerov je **teória objektových vzťahov** zaoberajúca sa väzbami, ktoré si dieťa vytvára k ľuďom v priebehu svojho vývoja.

Eriksonova teória psychosociálnych štádií sa nevzťahuje na psychosociálne funkcie, ale chápe ich ako štádia, ktoré zahŕňajú najmä ego – procesy. Pre Eriksona nie je dôležitým rysom prvého roku života zameranie na orálne uspokojenie, ale to, že sa dieťa učí dôverovať (alebo nedôverovať) prostrediu, ktoré uspokojuje jeho potreby. Dôležitým rysom druhého roku života nie je zameranie na análne záležitosti, ako je nácvik na nočník, ale to, že sa dieťa učí autonómií. Nácvik na nočník je často oblasťou konfliktov, v ktorých sa stretáva úsilie dieťaťa s novými požiadavkami rodičov. Erikson tiež pridáva ďalšie štádia, aby obsiahol celé rozpätie života.

Podtéma D

Faktory ovplyvňujúce aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa

Rozpracovanie obsahu podtémy D

Každý z nás sa v rade aspektov podobáme ostatným ľuďom. Biologické a psychické aspekty sú pre nás všetkých v podstate rovnaké. V ďalších aspektoch je však každý jedinec iný. Každý z nás sa vyznačuje iným vzorcom schopností, predovšetkým postojmi, motiváciou, emóciami a osobnostnými rysmi, ktoré z nás robia jedinečné bytosti.

Biologické faktory a faktory prostredia zapríčiňujú, že sa od seba líšime, sme individuálni. Pri utváraní osobnosti nepôsobia genetické vplyvy a vplyvy prostredia nezávisle na seba, ale spolupôsobia od okamžiku narodenia. Rodičia poskytujú svojim biologickým potomkom svoje gény a rodinné prostredie, pričom obidva faktory sú funkciou rodičovských génov. Preto **medzi zdedenými vlastnosťami dieťaťa (genotypom) a jeho prostredím existujú interakčné vzťahy**. Napr. všeobecná inteligencia je čiastočne dedičná, rodičia s vysokou inteligenciou pravdepodobne budú mať deti s vysokou inteligenciou. Zároveň títo rodičia pravdepodobne poskytnú svojim deťom intelektuálne stimulujuce prostredie – prostredníctvom interakcie s nimi a prostredníctvom kníh, krúžkov, návštev galérií, múzeí a iných intelektuálnych skúseností. Deti takto získajú dvojnásobnú intelektuálnu výchovu. Naopak deti rodičov s nízkou inteligenciou pravdepodobne vyrastajú v prostredí ešte zdôrazňujúcom intelektové nevýhody, ktoré deti zdedili. Ale nech sú interakčné vzťahy pozitívne alebo negatívne, rozhodujúce je, že **genotyp a prostredie dieťaťa nie sú nezávislými zdrojmi**, ktorých spolupôsobením sa utvára osobnosť dieťaťa. **Genotyp dieťaťa zároveň na prostredie aj pôsobí**. Prostredie sa stáva funkciou osobnosti dieťaťa prostredníctvom troch foriem dynamickej interakcie:

- reaktívnej,
- evokatívnej a
- proaktívnej.

Reaktívna interakcia – rôzni jedinci vystavení pôsobeniu rovnakého prostredia toto prostredie rôzne prežívajú, interpretujú a rôzne naň reagujú. Každé dieťa ako osobnosť si vyberá subjektívne psychické prostredie z objektívneho okolia a toto psychické prostredie následne vytvára vývoj osobnosti. Aj keď rodičia poskytovali všetkým svojim deťom rovnaké prostredie, nebude nikdy psychicky rovnaké pre všetky deti.

Evokatívna interakcia – každá osobnosť vyvoláva u druhých ľudí iné reakcie. Dieťa, ktoré plače, kričí keď ho niekto zdvihne na ruky, vyvoláva menej starostlivosti ako prítulne deti. Poslušné deti vyvolávajú u rodičov menej kontrolujúci štýl výchovy ako agresívne deti.

Proaktívna reakcia – prostredníctvom proaktívnej reakcie si vyberáme priateľov a partnerov, ktorí majú podobné záujmy a osobnostné vlastnosti. Keď je dieťa staršie a začína si vyberať a vytvárať svoje vlastné prostredie, vplyv proaktívnej interakcie stúpa. **Reaktívna a evokatívna interakcia zostáva dôležitá pre celý život**.

Posudzovanie individuálnych rozdielov osobnosti

Mnoho industrializovaných spoločností sa do vysokej miery spolieha na objektívne hodnotenie individuálnych rozdielov, predovšetkým v oblasti kognitívnych a intelektových schopností. V centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie sa tiež používajú testy na zisťovanie záujmov, postojov a osobnostných rysov. Testy pre posudzovanie inteligencie či osobnosti musia poskytovať opakovateľné a konzistentné výsledky (reliabilita) a merať to, čo merať majú (validita).

Poznámka pre lektora: Lektor **v závislosti od časových možností** diskutuje s frekventantmi o Gardnerových 7 druhoch inteligencie – druhy a charakteristika, vymedzenie. (lingvistická, hudobná, logicko-matematická, priestorová, telesno-kinestetická, intrapersonálna, interpersonálna). **Otázka pre frekventantov:** Ako meníte výchovný štýl v dôsledku rozdielov osobnosti každého dieťaťa?

Zdroj: Gardner, H.: Dimenze myslenia. Praha, Portál. 1999, Atkinson, R. L.: Psychologie. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3

Zoznam použitej literatúry:

- AMONAŠVILI, A.: Vitajte v škole deti. Bratislava 1990.
ATKINSON, R, L.: Psychologie. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3
BERTRAND, Y. 1998. Soudobé teorie vzdelávania. Praha: Portál, 1998
ERIKSON, E.H.: 2002 Dětství a společnost. Praha: ARGO, 2002. ISBN 80-7203-380-8
FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha 1997
GUZIOVÁ, K.: Program výchovy a vzdelávania v materských školách. MŠ SR, 1999. ISBN 80-967721-1-2
HAUSER, J.: Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. ŠPÚ, 2008
HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektívy osobnosti. Praha. 1982
KASÍKOVÁ, H. 1997. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997
KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. 1995. Výchova ku kritickému mysleniu. Bratislava: ŠPÚ
KOSOVÁ, B.: 1999 Rozvoj osobnosti žiaka: Dialektika jeho vývinu a výchovných vplyvov. Pedagogické rozhľady č. 4. 1999. Str. 2-5
KOSOVÁ, B. 2000. Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov: Rokus 2000
LANG, B., BERBERICHOVÁ, CH.: Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha. Portál 1998. ISBN 80-7178-144-4
MEREDITH, K.S.J. - TEMPLE, Ch. 1998. Čítaním a pisaním ku kritickému mysleniu. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998
PETTY, G. 1996. Moderní vyučování. Praha: Portál 1996
PIAGET, J. 1999. Psychologie inteligence. Praha: Portál 1999
PELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995
ŘÍČAN, P.: Psychologie osobnosti. 4 vyd. Brno 1993
VYGOTSKIJ, L. S. 1976. Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha: SPN, 1976
VYMETAL, J., REZKOVÁ, V.: Rogerovský přístup k dospělým a dětem. Praha, Portál 2001
ZELINA, M.: Strategie a metody rozvoja osobnosti. Bratislava. IRIS. 1996
ISBN 80-967013-4-7.

Iné zdroje:

http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced0predpr.pdf
http://www.hurbanovo.sk/phprc/dokumenty/materske%20skoly/inovacie%20v%20didaktike_r.pdf

Vypracovali:

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. – Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta a PaedDr. Gabriela Droppová – MPC, RP Nitra (M2 T1 Podtéma A – D)

Téma 2

Výchovno-vzdelávacie metódy a stratégie personálneho a sociálneho rozvoja detí, poradenstvo v oblasti výberu a používania metód a stratégií personálneho a sociálneho rozvoja

Špecifický cieľ témy 2

Vedieť cieľavedome prispôbiť výber výchovno-vzdelávacích metód a stratégií personálneho a sociálneho rozvoja detí ich individuálnym potrebám v spolupráci s rodinou

Podtéma A

Špecifiká psychických procesov detí, vrátane detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pedagogické a špeciálno-pedagogické metódy na rozvíjanie osobnosti dieťaťa, kritériá na vypracovanie individuálneho vzdelávacieho programu pre dieťa.

Východiská na rozpracovanie podtémy A

- *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „školský zákon“)*
- *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, vrátane vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením*

Rozpracovanie obsahu podtémy A

Napriek tomu, že obdobie predškolského veku je pomerne krátke, vyznačuje sa zvýšenou intenzitou vývinu a prudkými kvalitatívnymi i kvantitatívnymi zmenami v telesných a pohybových funkciách, v poznávacích procesoch a v sociálnej a emocionálnej stránke. V priebehu tohto obdobia, najmä v jeho raných štádiách (2,5 – 3,5 roka) sa výrazne prejavujú zdedené a vrodené odlišnosti a výraznejšie sa individuálne rozdiely u detí.

Názory pedagógov rôznych časových období a súčasné poznatky biológie a psychológie dieťaťa sa zhodujú v tom, že v predškolskom veku sa formujú vo všeobecnosti základy osobnosti, najhlbšie základné štruktúry a funkcie individuality človeka.

Výchovné pôsobenie na dieťa predškolského veku by malo byť také, aby zaisťovalo podmienky na bezkonfliktný priebeh vývinových etáp a kládlo dôraz na prirodzenosť, spontánnosť a relatívnu voľnosť. Preto sa javí ako vhodný predovšetkým prístup, ktorý zvažuje z hľadiska rozvoja osobnosti dieťaťa tak individuálnu (personálnu), ako aj sociálnu pozíciu. Odrazom takéhoto prístupu je humanisticky orientovaná výchova dieťaťa, ktorej cieľom je človek – osobnosť.

Personálna a sociálna výchova – základ humanisticky orientovanej výchovy

Východiská koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy (ďalej len „THV“) ako základného systému rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti dieťaťa sú zadefinované v Národnom programe Milénium.

Súčasná humanistická orientácia výchovy predstavuje orientáciu na osobnosť dieťaťa ako individualitu ako základný princíp.

V koncepcii systému THV sa kladie dôraz na personalizáciu a socializáciu každého dieťaťa. To znamená rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť seberealizácie v kompatibilite so socializáciou. Človek nemôže byť prosopolčenský, ak nie je sám sebou.^[6]

Pri vymedzení oblastí záujmu teórie personálnej a sociálnej výchovy, je nutné vychádzať z filozofie človeka a systémového poňatia vzťahov.

Základné dimenzie vzdelanosti v súvislosti s teóriou THV sú:

- vzťah k sebe samému,
- vzťah k ľuďom,
- vzťah k predmetnému svetu.

Teória personálnej a sociálnej výchovy sa venuje pojednávaniu o problematike rozvíjania vzťahov dieťaťa v personálnej dimenzii (vzťah k sebe samému) a sociálnej dimenzii (vzťah k iným ľuďom) vzdelanosti a to vo všetkých stránkach osobnosti kognitívnej, afektívnej, psychomotorickej.^[3]

Tabuľka 1 Štruktúra pojmov teórie personálnej a sociálnej výchovy

<i>Proces</i>	<i>Personalizácia</i>	<i>Socializácia</i>	<i>Vzťah</i>
Východiská	teória osobnostného a sociálneho vývinu procesuálne poňatie výchovy		poznávací
Cieľ	jedinečná plnohodnotná sebarealizujúca sa osobnosť	plnohodnotný člen society	
Obsah	sebapoňatie	Vzťah – poznanie iných vzťah – tvorba vzťahu k iným vzťah – hodnotenie iných	pretvárací
	vzťah – sebapoznávací vzťah – sebapretvárací vzťah – sebahodnotiaci		
Prostriedok	individualizácia činnosti riadené sebou samým (podľa vlastného výberu, tempa, štýlu učenia sa, a pod.		
Podmienky	dodržiavanie princípov humanistickej výchovy nedirektívny štýl výchovy vzťah učiteľky k deťom klíma a bezpečné prostredie		hodnotiaci

Spracované: podľa Kosovej 2000, s. 8

Predmetom záujmu personálnej a sociálnej výchovy sú predovšetkým dva procesy rozvíjania dieťaťa t. j. PERSONALIZÁCIA (stávanie sa osobnosťou) a SOCIALIZÁCIA (stávanie sa členom society, komunity).

Za stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa považujeme výchovno-vzdelávacie metódy, techniky, cesty, spôsoby, prostriedky, pomocou ktorých sa dá osobnosť rozvíjať, ovplyvňovať, meniť.

Dieťa predškolského veku so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v ponímaní systému humanistickej orientovanej výchovy

Každé dieťa je bez ohľadu na svoj stav a vzor človekom s absolútnou ľudskou dôstojnosťou a neobmedzenými základnými právami. Má právo žiť v ľudskom spoločenstve a tu plne rozvíjať svoju osobnosť, schopnosti, zručnosti, návyky, uspokojovať svoje základné životné potreby. Systém THV zahŕňa všetky úrovne stavu osobnosti dieťaťa bez rozdielov fyzického, alebo mentálneho veku, bez rozdielu fyzickej validity, resp.

invalidity človeka. Psychické procesy sú rovnaké, ciele edukácie sú rovnaké, len možnosti ich dosahovania sú rozdielne. ^[6]

Každý dospelý jedinec, ktorý prichádza do kontaktu s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a podieľa sa na jeho edukácii (či už je to rodič, učiteľ, špeciálny pedagóg), by mal poznať osobitosti vyplývajúce z daného postihnutia či narušenia a rešpektovať zvláštnosti týchto detí. Len tak môže vhodne aplikovať svoje edukačné snaženia, aby boli čo najúčinnšie .

Pojem dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podľa § 2 školského zákona:

- **dieťa so zdravotným znevýhodnením**, t. j.
 - **dieťa so zdravotným postihnutím** (s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, so zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím),
 - **dieťa choré alebo zdravotne oslabené**,
 - **dieťa s vývinovými poruchami** (poruchou aktivity a pozornosti, s oneskoreným alebo nerovnomerným psychomotorickým vývinom), dieťa s poruchou správania (okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu),
- **dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia**,
- **dieťa s nadaním**, ktoré má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Poznámka pre lektora: V poslednom období sa v odbornej terminológii využíva termín dieťa, žiak, jedinec so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tento termín môžeme definovať aj v súlade s názorom Požára a Andreánskeho na termín postihnutý jedinec. **Ide sa o dieťa, ktoré má pri sociálnom uplatnení ťažkosti vyplývajúce z nedostatku alebo deficitu orgánu, jeho funkcie, alebo procesu. Je to jedinec, u ktorého sa prejavujú zmeny a charakteristické ťažkosti pri poznávaní okolitého sveta, a u ktorého sa prejavujú špecifické osobitosti pri získavaní nových kompetencií. Vzhľadom na tieto osobitosti, ktoré môžeme označiť aj za špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby si jedinec vyžaduje poskytovanie špeciálnopedagogických intervencií, liečebnej a sociálnej rehabilitácie, poradenstvo či iné aktivity, ktoré mu umožnia v maximálne možnej miere rozvinúť jeho kompetencie a vedú k progresu v jednotlivých rovinách osobnosti dieťaťa.**

Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok (obsahu, foriem, prostredia a prístupov) vo výchove a vzdelávaní dieťaťa. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu dieťaťa v sociálne znevýhodnenom prostredí, zohľadnenie týchto mu zabezpečí rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj schopností a osobnosti, ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. ^[5]

Podrobnejšie informácie o jednotlivých druhoch, stupňoch a formách postihnutia a narušenia sa nachádzajú v dostupnej odbornej literatúre

Rozvíjanie osobnosti dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Cieľom špeciálnej pedagogiky v praxi je pristupovať k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich najbližšiemu sociálnemu prostrediu tak, aby sa čo najskôr a čo najdôkladnejšie vnútorne vyrovnali so svojim znevýhodnením a aby sa napriek obmedzeniam, ktoré z neho vyplývajú, čo najpozitívnejšie prispôsobili spoločnosti a boli spôsobilí žiť relatívne plnohodnotný život.

Špecifické ciele špeciálnej pedagogiky (základné aktivity špeciálnej pedagogiky):

- ✓ **resocializácia** – dosiahnuť najvyšší možný stupeň socializácie,
- ✓ **rehabilitácia (výchovná)** – odstrániť alebo zmierniť následky postihnutia využívaním špeciálnych edukačných metód = > činnosť, ktorá na podklade reedukácie a kompenzácie upravuje vzťahy jedinca so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ku vzdelávaniu (opätovné dosiahnutie spôsobilosti, v čo najvyššej možnej miere).
- ✓ **kompenzácia** – nahradiť nejaký deficit či postihnutie inými možnosťami (prirodzeným spôsobom, kompenzačnými pomôckami),
- ✓ **korekcia** – spôsobiť nápravu chybných funkcií orgánu, alebo správania,
- ✓ **reedukácia** – upraviť, alebo rozvíjať nevyvinuté alebo narušené funkcie v oblasti charakteru postihnutia a to z pohľadu na celú osobnosť jedinca, pomocou špeciálnych edukačných metód.

Pri týchto výchovných snaženiach sa plne využívajú potenciálne možnosti jedinca, jeho motivácia, prirodzené kompenzačné schopnosti, kreativita a iné danosti. Uplatňujú sa špeciálne metódy výchovy a vzdelávania, modifikovaný obsah vzdelávania v rámci modifikovaných organizačných foriem edukácie pri dôslednom uplatňovaní požiadavky individuálneho prístupu k dieťaťu. Pritom sa vychádza z poznania jeho daností a dispozícií pre výchovu a vzdelávanie získaných prostredníctvom pedagogickej a špeciálnopedagogickej diagnostiky. ^[5]

V edukácii dieťaťa so ŠVVP sa uplatňujú metódy používané s intaktnými deťmi, potrebná je ale ich modifikácia. Princípy modifikácie:

- a) **redukcia cieľov a úloh** – vyňatie cieľov a úloh, ktoré sú neprimerané aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa, alebo na plnenie ktorých ešte dieťa nedosiahlo primerané vývinové štádium,
- b) **rozšírenie cieľov a úloh** – zaradenie špecifických cieľov a úloh potrebných so zreteľom na výrazne deficitnú oblasť (rozvíjajúce cvičenia),
- c) **odlišné časové rozvrhnutie dosiahnutia cieľa** – poskytovanie dlhšieho času na osvojenie si cieľa, alebo sa plnia také, ktoré patria do mladšej vekovej skupiny, ^[5] t. j. také, ktoré dosahujú zdravé deti v mladšom veku.

Príklad: 5 – ročné dieťa dosahuje pri psychologickom vyšetrení úroveň mentálneho veku 3 ročného dieťaťa. Stavba tela je primeraná fyzickému veku. Dieťa v prípade školskej integrácie v prostredí bežnej materskej školy má byť zaradené v skupine detí primerane jeho fyzickému veku, teda 5-ročných, ale ciele sa preň majú operacionalizovať na úroveň 3-ročného dieťaťa.

Podstatným predpokladom edukačných snažení je, každému dieťaťu poskytnúť individuálnu starostlivosť zodpovedajúcu individuálnym osobitostiam a vývinovým možnostiam jednotlivých detí. Z toho vyplýva nutnosť, aby aj učiteľka bez špeciálnopedagogického vzdelania poznala základné ciele, princípy a metódy práce s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Špecifické metódy osvojovania si nových kompetencií

Ku špecifickým metódam osvojovania si nového učiva zaradujeme nasledujúce:

- a) **metóda viacnásobného opakovania informácie** – v zmysle upútania pozornosti, či vyvedenia pamäťovej stopy (v rôznych intervaloch),
- b) **metóda nadmerného zvýraznenia informácie** – motivácia – uľahčenie príjmu,

- c) *metóda zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácie* – multisenzorická percepcia,
- d) *metóda optimálneho kódovania* – informáciu zakódovať do ľahko zrozumiteľných znakov (tvar, farba, veľkosť),
- e) *metóda intenzívnej spätnej väzby* – priamo v procese a prostredníctvom procesu,
- f) *metóda pozitívneho posilňovania* – motivácia hodnotením, vytváranie pocitu úspešnosti,
- g) *metóda algoritmizácie obsahu* – obsah sa rozčlení na malé kroky. Ktorých postupné osvojenie si vyžaduje osvojenie si tých predchádzajúcich,
- h) *metóda individuálneho prístupu* (využívanie edukačných stratégií).

Vzhľadom na integračné a inkluzívne tendencie, ktoré sa v súčasnosti uplatňujú, aby sa **deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ak im to stav dovolí, začleňovali do bežných škôl, je problematika starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP)** výrazne aktuálna. Vyplýva z nej nevyhnutnosť vytvárania optimálnych podmienok pre každého jedinca. Znamená to **v procese edukácie vytvoriť taký obsah vzdelávania, ktorý zabezpečí nasýtenie základných potrieb každého dieťaťa (individuálnych, sociálnych, emocionálnych).**

Súčasný pohľad kladie práve v procese integrácie dôraz na obohatenie emocionálnej i sociálnej sféry dieťaťa so ŠVVP formou rozšírenej interakcie s intaktnými deťmi, pričom nie je zanedbateľný ani vplyv na ostatné sféry osobnosti, perceptuálno-motorickú a kognitívnu. **Proces školskej integrácie má určité zákonitosti, ktoré vyplývajú z poznania individuálnych daností osobnosti jednotlivých detí. Toto poznanie umožňuje efektívnejšie stanoviť edukačné ciele tým, ktorí sa deťom venujú.**

Pri takejto forme edukácie sú do spoločnej komunity v edukačnej rovine zaradené deti intaktné i deti so ŠVVP.

Pred zaradením dieťaťa so zdravotným znevýhodnením do procesu školskej integrácie, je nutné vyšetrenie dieťaťa v ČŠPP. Bez záverov vyšetrení odborných zamestnancov týchto zariadení (psychológa, špeciálneho pedagóga), nie je možné dieťa zaradiť do materskej školy, ako integrované.

Pre deti so ŠVVP, t. j. deti v špeciálnych materských školách alebo v špeciálnych triedach v bežných materských školách, alebo deti individuálne integrované je určený ako základné tlačivo formulár „Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy (ďalej len „Návrh na prijatie“).

Poznámka: Podrobnejšie informácie je možné nájsť na www.statpedu.sk

Individuálny vzdelávací program

Podľa § 7 ods. 5 školského zákona ak škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky prostredníctvom **individuálneho vzdelávacieho programu alebo prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.**”

Poznámka pre lektora: Lektor frekventantom zdôrazní, že **individuálny vzdelávací program** sa pre dieťa vypracúva **len vtedy, ak je to potrebné** (viď § 94 ods. 1 bod 2 školského zákona), t. j. vtedy, ak si to vyžaduje druh a stupeň postihnutia dieťaťa. **Nie každé dieťa so ŠVVP musí mať vypracovaný individuálny vzdelávací program.**

Ak zariadenie výchovného poradenstva a prevencie odporučilo vypracovanie **individuálneho vzdelávacieho programu**, tento je súčasťou dokumentácie individuálne integrovaného dieťaťa so ŠVVP podľa § 11 ods. 10 písm. d) školského zákona.

Ak je dieťaťu so ŠVVP potrebné **prispôbiť obsah a formy vzdelávania** v niektorých oblastiach osobnostného rozvoja, **upraví triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom**. Ide o úpravu obsahu vzdelávania dieťaťa so ŠVVP, **ktorý vychádza z učebných osnov školského vzdelávacieho programu**. Triedna učiteľka v spolupráci so špeciálnym pedagógom stanovuje postupnosť krokov pri rozvíjaní určitých kompetencií dieťaťa so ŠVVP, ktoré nemôže získať resp. ktoré sa u neho nemôžu rozvíjať tempom, ako u ostatných detí vzhľadom na jeho postihnutie. **V závislosti od druhu a rozsahu postihnutia sa pre deti so ŠVVP upravuje napr. aj priestor, modifikujú sa výchovno-vzdelávacie ciele, úlohy, vykonávajú sa iné úpravy.**

Poznámka pre lektora: Lektor zdôrazní frekventantom, že učebné osnovy ŠkVP sa v prípade, že je v materskej škole začlenené dieťa/deti so ŠVVP, vypracúvajú tak, že sa využívajú aj vzdelávacie programy pre deti s konkrétnym zdravotným znevýhodnením, ktoré sú súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

IVP sa v priebehu školského roka môže upravovať a dopĺňať. Zmeny je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými osobami. Odporúča sa, aby IVP bol podpísaný riaditeľom školy, triednym učiteľom, špeciálnym pedagógom, zákonným zástupcom dieťaťa.

Individuálny vzdelávací program by mal byť východiskový materiál, ktorý usmerňuje, ako špecificky postupovať v edukačnom procese, aby malo dieťa možnosť dosiahnuť úroveň kompetencií, ktorá je daná jeho individuálnymi schopnosťami. IVP sa vypracúva pre každé dieťa jednotlivo, pričom sa zohľadňujú jeho individuálne schopnosti a predpoklady. Pri vypracovaní IVP sa vychádza z učebných osnov školského vzdelávacieho programu, z ktorých sa operacionalizujú ciele pre konkrétne dieťa priamo do IVP.

Vytvorenie a realizácia IVP sú závislé na:

- poznání silných a slabých stránok dieťaťa,
- poznání očakávaní rodičov,
- jasných a správnych informáciách spracovaných v individuálnom programe, vhodnom materiálnom a technickom vybavení školy vzhľadom na druh a stupeň postihnutia,
- personálnej situácii školy,
- schopností reflektovať na cyklus IVP (diagnostika, plánovanie, realizácia, rediagnostika).

Aby proces spracovania a plnenia individuálneho vzdelávacieho programu priniesol očakávané výsledky, majte na pamäti, že:

- žiadne kroky by nemali byť realizované bez zváženia potrieb všetkých zúčastnených,
- zozbierané údaje musia byť kombináciou systematického pozorovania a náhodných postrehov,
- reflexia funguje najlepšie, keď konštruktívnu spätnú väzbu získate od všetkých zúčastnených a spoločne s nimi interpretujete získané informácie,
- plánovanie cieľov a úloh má zmysel len vtedy, ak vychádza z podrobnej analýzy situácie,
- je vypracovaný pre tie oblasti, kde sa deficit výrazne prejavuje,
- je nevyhnutné rešpektovanie individuálnych potrieb dieťaťa v zmysle:
 - ~ metód osvojovania si učiva (modifikácia bežných vyučovacích metód, využívanie špecifických metód),

- ~ metód opakovania a upevňovania,
- ~ spôsobu overovania,
- ~ osobný prístup pedagóga,
- ~ zohľadňovanie charakteristík dieťaťa.^[1]

Individuálny vzdelávací program pre dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, by mal byť výsledkom cieľavedomej a odbornej spolupráce učiteliek a špeciálnych pedagógov, príp. iných odborných zamestnancov zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Je východiskom práce učiteľa. Nesmie byť spracovaný vo forme náhodných a formálnych popisov. Mal by slúžiť na individuálne vyučovanie, hodnotenie a využívanie nových údajov ako spätnej väzby. Podľa dosahovanej úrovne je program možné upravovať.^[7]

Zdroje:

- [1]. LANG, B. – BERBERICHOVÁ, CH. 1998. Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup . Praha, Portál, 1998. ISBN 80 – 7178-144-4
- [2]. KOSOVIČ, B. 2000. Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-179-6
- [3]. ŠVARCOVÁ, I. a kol. 2001. Na pomoc učiteľom integrovaných žiakov. Praha : Pedagogické centrum, 2001.
- [4] Štátny vzdelávací program ICSED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Prievidza: Patria spol. s.r.o, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2
- [5]. VAŠEK, Š. a kol. 1996. Špeciálna pedagogika. Bratislava: Sapienta, 1996. ISBN 80-967180-3-7
- [6]. ZELINA, M. 1996. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996, 2. vydanie. ISBN 80-967013-4-7
- [7]. ZELINKOVÁ, O. 2001. Pedagogická diagnostika a individuálny výchovno-vzdelávací program. Praha, Portál, 2001. ISBN 80 – 7178 – 544 – X
- www.statpedu.sk; www.minedu.sk

Vypracovala: PaedDr. Pavlíková Oľga (M2, T 2, Podtéma A)

Podtéma B

Teoretický pohľad na edukačný proces, jeho podmienky, ciele, metódy, zásady, organizačné formy a fázy

Špecifický cieľ podtémy B

Naučiť rešpektovať a oceňovať personálne a sociálne spôsobilosti dieťaťa a utvárať a rozvíjať u dieťaťa sebauvedomenie a sebapoznávanie.

Rozpracovanie obsahu podtémy B

Edukačný proces

Průcha, J. (2001) za **edukačný proces** v najvšeobecnejšom význame považuje akúkoľvek situáciu a činnosť, v ktorej dochádza k nejakému druhu učenia sa človeka.

Průcha – Walterová – Mareš (2001) uvádzajú, že vo filozofii výchovy znamená edukácia proces celkovej výchovy vzťahujúcej sa len na človeka. Edukácia sa považuje za celkové a celoživotné rozvíjanie osobnosti človeka pôsobením formálnych (školských) vzdelávacích inštitúcií aj mimoškolských výchovných prostredí.

Švec, Š. (2002) z pedagogického hľadiska výchovu ako edukáciu vysvetľuje ako výsledok vyučovania (*angl. teaching*) a štúdia.

Pojem edukácia nemožno vtesnať do jedinej definície z hľadiska jedinej (filozofickej, sociologickej, etnografickej či pedagogickej) teórie.

Za najadekvátnejší **konceptný prístup k systémovému skúmaniu, poznávaniu a pretváraníu výchovy (edukácie ako sociálneho javu)** sa považujú **tri roviny skúmania** (medzi)osobná – personálna, (medzi) ustanovitzňová – inštitucionálna a (medzi)spoločenská – sociálna (podľa Švec, Š., 2002 a Kosová, 2007).

- **Sociálna (societálna) rovina edukácie** považuje edukáciu za funkciu celej spoločnosti, ktorej úlohou je zabezpečiť prenos kultúry a skúseností z jednej generácie na druhú. *Edukácia* sa definuje *ako socializácia t. j. celospoločenský proces včleňovania sa jednotlivca do svojej komunity*, príprava jednotlivca na porozumenie a prijatie zvykov, štandardov, tradícií a sociokultúry skupiny, ktorej je členom a s ktorou kooperuje. Pôsobenie je samozrejme aj spätné, deti a mládež ovplyvňujú myslenie a konanie dospelých.
- **Inštitucionálna rovina** skúma výchovu ako organizovaný proces zušľacht'ovania jednotlivca prostredníctvom špecifických inštitúcií, napr. vzdelávacej sústavy či mimoškolských inštitúcií, ktoré majú svoje edukačné programy a adekvátne pripravených profesionálov. *Edukácia* sa definuje *ako riadený proces, ako zámerná a cieľavedomá činnosť vychovávateľa (edukátora – pedagóga), zameraná na dosahovanie pozitívnych zmien v osobnosti vychovávaného (edukanta – dieťaťa)* podľa predstáv inštitúcie, spoločnosti. Pôsobenie je pravdaže aj spätné (dieťa – pedagóg), ale v celkovej interakcii tvorí malý podiel. Túto rovinu dopĺňa aj výchova dieťaťa v rodine.
- **Personálna (resp. interpersonálna) rovina** predstavuje mikrosystém edukácie. Edukácia je vzťahom, interakciou medzi pedagógom a dieťaťom, či deťmi navzájom. Konečným zmyslom edukácie je dosiahnuť systematické seba vzdelávanie, seba výchovu a sebareguláciu dieťaťa. Interakcia je pritom obojsmerná, vychovávateľ a vychovávaný „vychovávajú“ aj sú „vychovávaní,“ len v rozdielnej miere. *Edukácia* je chápaná *ako vzťah medzi vychovávajúcim a vychovávaným, ktorý smeruje k cieľavedomému rozvoju a sebarozvoju osobnosti.* s. 43) v súlade s humanistickou koncepciou edukácie chápu

edukáciu ako druh zámerného pôsobenia, ktorý prostredníctvom facilitujúceho vzťahu pedagóga k dieťaťu umožňuje dieťaťu aktivizovať produktívny rozvoj vlastnej osobnosti na prospech seba a ľudskej spoločnosti.

V didaktickej terminológii **edukačný proces = výchovno-vzdelávací, či výchovno-vyučovací proces.**

- Vzťahuje sa na prostredie, kde sa uskutočňujú edukačné situácie t. j. zámerne riadené procesy učenia a učenia sa detí.
- Podľa dominancie (teba)učenia učiteľkou alebo (seba)učenia sa dieťaťa môže mať podobu vyučovania alebo výučby.

Predprimárne vzdelávanie ako edukačný proces znamená:

- Postupný a zámerný proces rozvíjania osobnosti dieťaťa predškolského veku v materskej škole podľa školského vzdelávacieho programu.
- Zámerné pripravenie a realizovanie primeraných edukačných situácií (teba)učenia, ktoré facilitujú (seba)učenie sa dieťaťa.
- Vzájomnú komunikáciu, interakciu a činnosti učiteľky a dieťaťa (aj skupín detí) pri dosahovaní edukačných cieľov.

Typické činitele edukačného procesu

Edukačné procesy zahŕňajú dynamicky sa meniace vzťahy, činnosti a situácie prebiehajúce v spolupôsobení:

- *vyučujúceho subjektu (učiteľky) učením*,
- *učiaceho sa objektu aj subjektu – dieťaťa.*

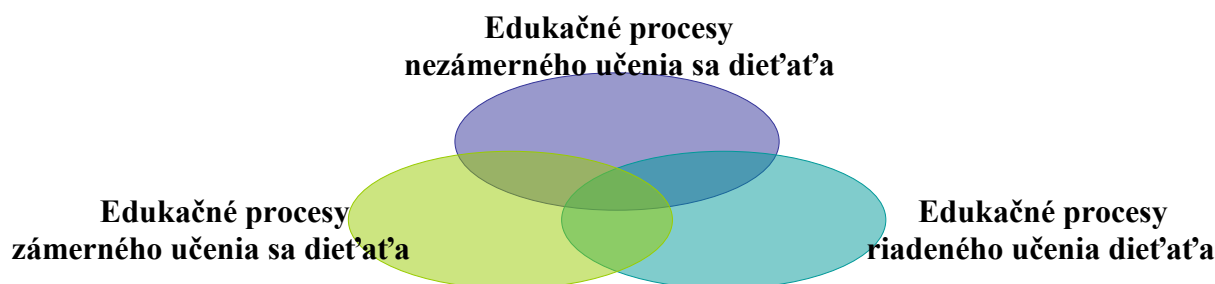
Cieľom, priebehom aj výsledkom edukačného procesu je **učenie sa dieťaťa** (Průcha a kol. 2001).

- **Učenie** v procese edukácie je uľahčovanie, aktivovanie, motivovanie a ovplyvňovanie dejov učenia sa dieťaťa zo strany pedagóga. Edukácia je vedená v smere od pedagóga (ako subjektu edukácie – tebaučenie) k dieťaťu, skupine detí (ako objektu aj subjektu edukácie – sebaučenie). Ide o plánovite uľahčovaný (facilitovaný) a usmerňovaný (vedený, regulovaný, ovládaný a riadený) proces žiaducich zmien v poznávaní, hodnotení, komunikovaní a pretváranom konaní dieťaťa aj skupín detí, a to v optimalizovaných podmienkach pre plnohodnotný rozvoj osobnosti dieťaťa.
- **Učenie sa** je proces rozvojovej zmeny vo vedomostiach, v schopnostiach, v postojoch a v iných osobnostných vlastnostiach dieťaťa. Prejavuje sa v následných zmenách priebehu a výsledku jeho činnosti, výkonu, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým svetom. Teda nie vplyvom zrenia, prechodných fyziologických a psychických stavov organizmu alebo fyzikálnej, či mechanickej intervencie prostredia do biologických funkcií organizmu. Učenie a učenie sa dieťaťa v procese edukácie sú komplementárne, a mnohoaspektové (Švec, Š., 2002).

V školskom prostredí sa riadené edukačné procesy, v ktorých je preferované (teba)učenie nazývajú **vyučovaním**. Ak sú v riadených edukačných procesoch učenie a učenie sa vo vyváženom vzťahu a medzi učiteľkou a dieťaťom dochádza k interakcii a komunikácii v obsahu edukácie hovoríme **o výučbe**.

Typy edukačných procesov z pohľadu učenia sa dieťaťa

Edukačné procesy sa určujú podľa toho, aký stupeň intencionality (zámernosti) a riadenia sa v nich uplatňuje. Podľa tohto kritéria sa edukačné procesy delia na (Průcha, 1997):



- **Edukačné procesy nezámerného učenia sa** sú založené na mimovoľnom, náhodnom, neúmyselnom a spontánnom *učení sa dieťaťa*. Predstavujú situácie, v ktorých dieťa získava poznanie a skúsenosti v edukačne pripravených a podnetných podmienkach vlastnou aktivitou a manipuláciou s ponúkanou realitou.
- **Edukačné procesy zámerného učenia sa** vychádzajú z racionálne, cieľavedome a úmyselne usmerňovaného učenia sa dieťaťa, v edukačne podnetných podmienkach, ktoré učiteľ vytvoril tak, aby dochádzalo k zámernému učeniu sa dieťaťa. Zámerné učenie je činnosť uskutočňovaná systematicky vo viac, alebo menej formálne plánovaných a organizovaných situáciách vlastného učenia sa dieťaťa (sebaučenia) alebo učenia dieťaťa zo strany učiteľky (tebaučenia).
- **Edukačné procesy riadeného učenia** predstavujú pedagógom regulované, plánované a organizované učenie sa dieťaťa. Sú to učebné situácie, ktoré sú zámerne pripravované (plánované), podmienkami vytvárané a procesuálne (učebnými podnetmi) riadené a organizované tak, aby učenie bolo účinné. Sú to aj tzv. edukačné procesy pedagogického typu uplatňujúce sa v školskom prostredí (Průcha, 1997).

Nosné prvky (komponenty) edukačného procesu

Donedávna prevládal model edukačného procesu, v ktorom dominovali vzťahy troch základných prvkov. V teórii sa uvádzal ako didaktický trojuholník učiteľ – dieťa – učivo (Průcha, 2001). V súčasnosti medzi tieto tri základné výstavbové komponenty edukačného procesu **teoretici začleňujú aj ciele, podmienky** (organizačné, materiálne) a **prostriedky**, pričom **obsah sa stal súčasťou edukačných prostriedkov**. Vznikol tak model procesu edukácie, ktorý má **päť nosných systémových prvkov** (Blížkovský, 1992 In Kosová, 2007; Hendrich a kol., 1998 In Průcha, 2001):

- **edukátor** (pedagóg) – ten kto vychováva a vzdeláva – učiteľ, rodič, škola atď.,
- **edukant** – ten kto je vychovávaný, vzdelávaný – dieťa, žiak, študent, trieda,
- **ciele edukácie** – dlhodobé, ale aj konkrétne želané výsledky výchovy,
- **prostriedky edukácie** – všetko, čo je nástrojom na dosiahnutie cieľov edukácie,
- **podmienky edukácie** – vonkajšie a vnútorné okolnosti priebehu výchovy a vzdelávania.

Jednotlivé prvky (komponenty) modelu sa navzájom determinujú a ovplyvňujú.

Medzi komponentmi edukácie dochádza v zásade k dvojakému dialektickému vzťahu:

1. **Vzťah medzi edukátorom** (vychovávajúcim) **a edukantom** (vychovávaným). Obidva subjekty sú v edukačnom procese v relatívnej jednote, ani jeden nie je príliš preceňovaný alebo podceňovaný. Nerovnováha vzťahu môže vyplývať z koncepcie edukácie, ktorú pedagóg preferuje (napr. behavioristická preceňuje výchovné pôsobenie učiteľa, humanistická osobnosť dieťaťa).
2. **Vzťah medzi cieľmi, podmienkami a prostriedkami edukácie**. Ani jeden prvok nemá výlučné postavenie, všetky prvky sa vzájomne podmieňujú. Napr. ak sú prostriedky účinné, ciele budú dosiahnuté, ak sú neadekvátne zhodnotenú vnútornú

edukačné podmienky dieťaťa, nemôžu byť stanovené ciele jeho optimálneho rozvoja a pod.

Trojrozmerný model procesu edukácie

Edukácia sa uskutočňuje kontinuálnym realizovaním navzájom sa dopĺňajúcich a prelínajúcich sa procesov *vychovávania (výchovy v užšom zmysle) – vzdelávania – vycvičovania*.

Procesy edukácie	Rozvoj osobnosti		Generálne ciele edukácie	Vzt'ah k sebe, ľuďom, svetu
Vychovávanie	Socio-emocionálny	najmä postoje	Učiť sa hodnotiť	hodnotiaci, dorozumievací
Vzdelávanie	Kognitívny	najmä vedomosti	Učiť sa poznávať	poznávací, dorozumievací
Vycvičovanie	Perceptuálno-motorický	najmä schopnosti, zručnosti	Učiť sa konať	pretvárací, dorozumievací

Edukačné procesy sú realizované v pedagogickej praxi (edukačnej realite) vo väzbách komponentov edukácie (subjektov, cieľov, prostriedkov a podmienok).

Fázy edukačného procesu (podľa Kaiser – Kaiserová, 1993)

- **Kontakt (navodenie témy)** – učiteľka uvedie deti do témy, situácie, rôznymi edukačnými prostriedkami vzbudí ich záujem. Učiteľka v tejto fáze nadväzuje na predchádzajúce skúsenosti a zážitky detí, pôsobí na ich emócie, sústreďuje pozornosť detí.
- **Formulovanie problému(ov)** – učiteľka deti oboznámi s cieľom, činnosťou alebo projektom, formuluje problém. Deti prejavia vlastné ciele a záujmy v téme, činnosti, projekte, čo by napr. chceli poznať, dozvedieť sa, prečítať si, urobiť, s kým pritom spolupracovať, radiť sa atď. Deti si na základe vlastných skúseností, záujmov a predchádzajúcich poznatkov zapamätajú dôležité aspekty, otázky, problémy súvisiace s témou, ktoré chcú ďalej sledovať.
- **Spracovanie** – deti sa usilujú porozumieť problémom, úlohám a otázkam, nájsť vysvetlenie a prípadne navrhnúť riešenia a to v rámci prostriedkov edukácie, ktoré im sprostredkuje učiteľka alebo si samé prostriedky nájdu, vyberú.
- **Prezentácia** – výsledky činností si deti vzájomne prezentujú a to rôznymi metódami a formami. Analyzujú a preverujú riešenia, diskutujú o nich, dopĺňajú ich o nové aspekty. Deti o produktoch kriticky uvažujú aj ich hodnotia, zaujímajú stanoviská.
- **Záznam – transfer** – produkty činností a diskusie sa zaznamenávajú, predkladajú k dispozícii ostatným (napr. deťom, rodičom), hľadajú sa nové alternatívy ich využitia vo svete detí aj dospelých.

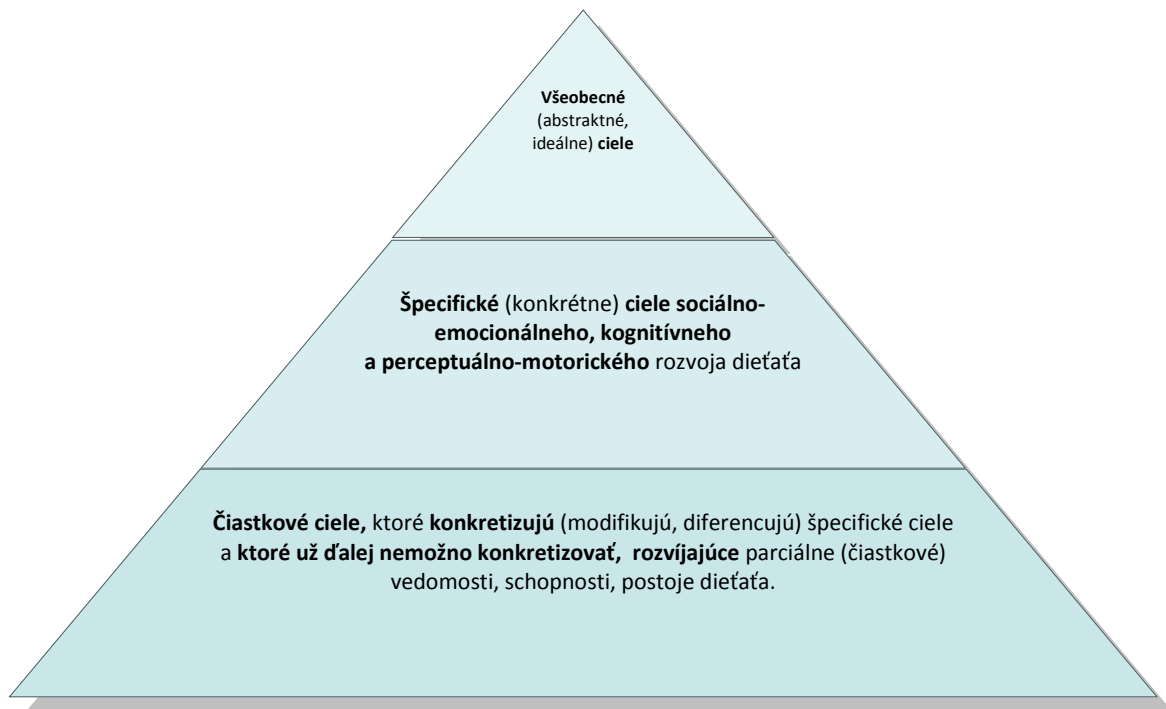
Ciele edukácie

Cieľ edukácie je predstava o predpokladanom či žiadanom výsledku edukácie. Typickým znakom edukačne hodnotného cieľa je jeho orientácia na pozitívne zmeny u rozvoji osobnosti, v živote, vo vzdelávaní dieťaťa, ktoré nastanú v dôsledku činností učiteľky a dieťaťa v edukačnom procese, prostredníctvom uplatňovania vhodných prostriedkov v optimálnych podmienkach.

Pri formulovaní sústavy cieľov sa v súčasnosti rešpektuje:

- prepojenosť, nadväznosť cieľov edukácie v závislosti od hodnôt a potrieb medzinárodných, štátnych, regionálnych, inštitucionálnych,
- hierarchia cieľov edukácie, ich usporiadanie a postupnosť od všeobecnosti ku konkrétnosti, od štátnych k inštitucionálnym a individuálnym cieľom,
- časová reálnosť dosiahnutia cieľov – splnenie cieľa za určitý čas, obdobie, rôzne ciele vyžadujú rôznu časovú dotáciu v edukačnom procese.

Hierarchia (pyramída) edukačných cieľov



Edukácia je pripravovaná, realizovaná a hodnotená v systéme analyzovaných cieľov, t. j. v hierarchii (nadradenosti a podradenosti cieľov), ktorá je zobrazená schéme. V teórii cieľov sa okrem argumentácie za konkretizáciu cieľov (podľa taxonómii) objavujú aj **argumenty proti konkretizácii cieľov**. **Argumentácie v prospech konkretizácie edukačných cieľov v súčasnom didaktickom myslení prevažujú** (Turek, 2004).

Čiastkové ciele edukačného procesu

- sú východiskom realizácie čiastkových edukačných procesov (edukačných situácií), v ktorých má byť uskutočnená parciálna, pozitívna zmena vo vedomostiach, v schopnostiach, v postojoch a v iných osobnostných vlastnostiach dieťaťa,
- formuláciou sú **orientované na dieťa** a jeho rozvoj, **nie na pedagogickú činnosť učiteľa**, **jednoznačne definujú stav osobnosti**, správania sa dieťaťa, **ktorý sa má dosiahnuť na konci čiastkového edukačného procesu** (t. j. konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, ktoré si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok),
 - sú operacionalizované – vyjadrené aktívnymi (činnosťnými slovesami), čím naznačujú činnosti dieťaťa v edukačnom procese, ,
 - sú hierarchizované (podľa taxonómii).

Štátom definované špecifické ciele (výkonové štandardy) tvoria východisko plánovania a programovania procesu edukácie v materských školách. V prepojení s obsahom učenia sa detí sú základom projektovania každodenne sa realizujúcich edukačných činností. Stanovovanie a dosahovanie edukačných cieľov je zložitý proces spojený s reálnym a optimálnym rozvíjaním dieťaťa v symbióze vnútorných a vonkajších podmienok edukácie.

Princípy edukácie

Princípy sú všeobecne akceptované kritériá a pravidlá realizácie edukácie. Princípy určujú požiadavky na edukačný proces. Z nich sa odvodzujú didaktické zásady, ktoré už konkrétne riadia vyučovaciu činnosť učiteľa a učebnú činnosť dieťaťa, aby sa čo najefektívnejšie dosiahli ciele výučby. **Tvorí požiadavky na výber cieľov, obsahu a prostriedkov edukácie.**

Rešpektovanie princípov edukácie súvisí s profesionalitou pedagogického zamestnanca, ako je ich schopný aplikovať do edukačných procesoch. Všeobecné princípy edukácie dopĺňajú didaktické zásady pri realizácii rôznych druhov edukačných procesov.

Obsah edukácie

Obsah edukácie (vzdelávania) je vyjadrovaný viacerými pojmami, ktoré nemožno jednoznačne stotožňovať.

Obsah edukácie (vzdelávania) je podľa Kasáčovej (2007) systém poznatkov, hodnôt, ideí, a sociálnych vzorcov správania, kultúrnej tradície, vedeckého a umeleckého poznania. Reflektuje sociálnopolitické a ekonomické potreby spoločnosti. **Pôsobí ako prostriedok kultivácie dieťaťa**, odráža úroveň poznania a sociálnej skúsenosti, zaisťuje integritu a kontinuitu vývoja spoločnosti. Vo svojej úplnosti by mal zahŕňať široko poňaté oblasti nadobúdania kompetencií, ako je spracovávanie informácií, kritické myslenie, efektívnu komunikáciu, chápanie prostredia, človeka a spoločnosti aj seba samého atď.

Obsah vzdelávania ako kurikulum (*angl. curriculum*) má niekoľko foriem existencie. Z nich len jedná je tá, ktorá sa tradične nazýva učivo (*subject matter*). Pojem kurikulum je odvodený z latinského slova *curro=bežať*. Významy kurikula (vzdelávacieho programu) možno pochopiť, ak si odpovieme na otázky (Turek, I., 2004, s. 41):

- ✓ **prečo** (zmysel, hodnoty, funkcie a ciele edukácie)
- ✓ **koho** (ktorú časť populácie)
- ✓ **v čom** (s akým obsahom učiva)
- ✓ **ako** (pomocou akých metód a foriem edukácie)
- ✓ **kedy** (v ktorých obdobiach života, v akých časových úsekoch a s akými časovými dotáciami)
- ✓ **za akých podmienok** (v akom prostredí – legitímny rámec, riadenie, financovanie, organizácia vzdelávania)
- ✓ **s akým efektom** (aké sú očakávané výsledky, ako sa budú hodnotiť – kontrola, hodnotenie)
- ✓ **vzdelávať?**

Základné významy pojmu kurikulum (Průcha, 2003 In Kasáčová, 2007):

1. vzdelávací program, projekt, plán vzdelávania,
2. priebeh vzdelávania a jeho obsah.

Kurikulum ako vzdelávací program:

- Národné kurikulum – Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008).
- Inštitucionálne kurikulum – školský vzdelávací program, podľa ktorého sa uskutočňuje predprimárne vzdelávanie v konkrétnej materskej škole,
- Individuálne kurikulum – individuálny výchovno-vzdelávací program dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kurikulum ako priebeh vzdelávania a jeho obsah

- **Formálne** – komplexný projekt cieľov, učiva, prostriedkov, organizácie a realizácie výučby, spôsoby kontroly a hodnotenia výsledkov vo vzdelávaní v škole,
- **Neformálne** – skutočné aktivity a skúsenosti detí v mimotriednych a mimoškolských aktivitách organizovaných školou napr. v krúžkoch, športových podujatiach, súťažiach a pod.
- **Skryté** – skúsenosti detí, ktoré nie sú obsiahnuté vo formálnom a neformálnom kurikulu, ale ktoré sú skôr náhodné, nesystematické, všetko to, čo sa dieťa naučí mimo učebných osnov, plánov.

Kurikulum určuje smer a postupnosť edukácie, programuje edukáciu na rôznych úrovniach (národnej, inštitucionálnej aj individuálnej).

Kurikulum štandardizuje edukáciu, určuje rámce a limity, v ktorých sa má edukácia realizovať a ktoré nemôže prekročiť. Kurikulum je projektom, podľa ktorého sa edukácia uskutočňuje tak, aby deti získavali skúsenosti, učili sa. Kurikulum je zároveň kritériom evalvácie (kontroly, hodnotenia) výsledkov edukácie.

Roviny kurikula v procesuálnom poňatí:

1. **plánované kurikulum** – ktoré v oficiálnych dokumentoch (ISCED 0, školský vzdelávací program, individuálne vzdelávacie programy) určuje ciele, štandardy edukácie, prostriedky aj podmienky edukácie,
2. **realizované kurikulum** – to čo naozaj učiteľka v edukačnom procese realizuje, vytvorí, zabezpečí,
3. **dosiahnuté kurikulum** – to čo sa deti naozaj naučia, aké výsledky dosiahnu, ako sa posunú v úrovni rozvoja kompetencií,
4. **podporné kurikulum** – (materiálne a technické podmienky školy, ďalšie vzdelávanie učiteľov a pod.).

Obsah edukácie rešpektuje princíp *globalizácie* t. j. vytváraní celistvého a vzájomne prepojeného obrazu sveta vo vedomí dieťaťa, aby s ním bolo schopné aktívne narábať.

Metódy edukácie

- sú premyslené spôsoby koordinácie činností učiteľky a dieťaťa v edukačných procesoch na dosiahnutie edukačných cieľov a zvládnutie obsahu,
- umožňujú vytvárať pre dieťa zmysluplné situácie aktívneho učenia sa, v ktorých získa novú skúsenosť v nadväznosti na prechádzajúce skúsenosti,
- aktivizujú vnútorné mechanizmy učenia sa dieťaťa v interakcii so sociálnym prostredím.

Pre predprimárnu edukáciu dieťaťa je základnou metódou edukácie *hra*, resp. rôzne druhy hier.

Žiadna metóda sama o sebe nie je účinná. Učiteľka, aby realizovala pre dieťa optimálne a efektívne situácie učenia používa komplex metód. Variabilita edukačných procesov počítá

aj s mnohorakosťou spôsobov uplatňovania jednej, konkrétnej metódy a to vzhľadom na individuálne rozvojové predpoklady dieťaťa, aj podmienky konkrétnej edukačnej situácie (Žilínek, 1997). Jednotlivé metódy vo vzájomnej súčinnosti a rôznej kombinácii umožňujú rozmanité didakticko-metodické stvárnenie edukačného procesu.

Systémové usporiadanie a premyslené zoskupenie viacerých metód s jednotnou rozvojovou filozofiou (napr. grafomotoriky, reči, gramotnosti, sociability, dieťaťa a iné) **je možné označiť** ako *stratégie*. **Edukačnými metódami a stratégiami** sa v teórii aj edukačnej realite zaoberá náuka o metódach – *metodika*.

Edukačné metódy sa vo všeobecnosti členia podľa typov edukačných procesov na:

- *výchovné metódy,*
- *vzdelávacie metódy,*
- *metódy vycvičovania.*

Výchovné metódy sú prostriedkom vytvárania základov kognitívnej emocionalizácie a socializácie dieťaťa (Pupala, 2001). Predstavujú postupy učiteľa, na dosiahnutie edukačných cieľov rozvoja nonkognitívnej stránky osobnosti dieťaťa. Formujú mravné vedomie, city, vôľovo-motivačné vlastnosti, kreatívne schopnosti aj sociálne zručnosti dieťaťa. Rozvíjajú *klúčové komponenty emocionálnej gramotnosti dieťaťa* t. j. emocionálne sebauvedomenie, ovládanie emócií, osobné rozhodovanie sa, kognitívnu empatiu, zaobchádzanie so vzťahmi, komunikáciu. Pôsobia na utváranie jeho interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií. *Filozofiou výchovných metód je participácia, kooperácia, komunikácia a interakcia, interpersonálne porozumenie, tolerancia, akceptácia a vzájomný rešpekt edukačných partnerov.* Výchovné metódy podporujú *rozvoj prosociálnej osobnosti dieťaťa:*

Vzdelávacie metódy (metódy kognitivizácie osobnosti) formujú kognitívne štruktúry dieťaťa (poznávacie procesy, funkcie a kognitívne spôsobilosti). Predstavujú systém postupov organizovania činností učenia sa dieťaťa v interakcii s prostredím, ktorých výsledkom sú skúsenosti, poznatky, vedomosti. Vzdelávacie metódy dieťa angažujú do odhaľovania a poznávania sociokultúrne zdieľanej reality. Koordinujú jedinečné kognitívne postupy a stratégie dieťaťa pri osvojovaní si sociálne sformovaných pohľadov na svet zdieľaných jazykom. Zároveň vytvárajú podmienky a priestor na svojbytné narábanie dieťaťa s poznaním (Pupala, 2001). Dieťa vedú ku kognitívnej organizácii poznatkov, umožňujú mu vlastnou kognitívnu aktivitou poznanie konštruovať, rekonštruovať, prehľbovať, obohacovať, štrukturovať.

Metódy vycvičovania smerujú k aktivizácii a automatizácii globálneho koordinačného komplexu psychomotorických schopností dieťaťa. Vedú k upevňovaniu a ochrane zdravia dieťaťa, k formovaniu zdravého životného štýlu a pozitívneho vzťahu k pohybovým aktivitám. Pôsobia na rozvoj schopností, ovplyvňujú pohybové návyky a zručnosti v oblasti:

- **Senzomotoriky** – intermodálneho zrakovo-sluchovo-pohybového spojenia pri realizácii rozmanitých činností.
- **Grafomotoriky** – pohybov jemnej motoriky spojených s perцепčnou (zrkovou, sluchovou, taktilnokinetickou) kontrolou pri kreslení a písaní.
- **Hrubej motoriky** – koordinácia pohybov tela v súčinnosti hrubej, jemnej motoriky a senzomotoriky pri pohybových a životných aktivitách.

Využívanie metód v edukačnej realite je závislé od didakticko-metodických spôsobilostí a tvorivosti učiteľky, ktorá sa pre konkrétne z nich rozhoduje za účelom splnenia edukačných cieľov. Z tohto aspektu rovnaké ciele môžu byť dosahované rôznymi, viac či menej efektívnymi metodickými postupmi.

Formy edukácie

Formy edukácie sú premysleným usporiadaním podmienok aj činností subjektov v edukačných procesoch. Vzťahujú sa na personálne, časové aj priestorové organizovanie edukačných a s edukáciou súvisiacich činností dieťaťa a učiteľky v súlade s edukačnými cieľmi. Súvisia so zabezpečením vonkajšej stránky edukačných metód.

Edukačné formy sa rozlišujú na úrovni:

- a) inštitúcií edukácie,
- b) realizácie edukačného procesu vo vnútri inštitúcie,
- c) formy organizácie činností detí.

Organizačné formy edukácie detí v materskej škole

- a) Organizačné usporiadanie denných činností:
 - hry a hrové činnosti,
 - pohybové a relaxačné cvičenia,
 - pobyt vonku,
 - odpočinok,
 - činnosti zabezpečujúce životosprávu.
- b) Organizačná forma predprimárneho vzdelávania – edukačná aktivita (ISCED 0).

Rozmanitosť organizačných foriem zabezpečuje variantnosť striedania sa situácií učenia sa detí v rôznych podmienkach (v triede, v telocvični, na školskom dvore, v prírode, na vychádzke, atď.). Znamená to, že **edukačne užitočná môže byť každá životná situácia, jej priebeh aj podmienky**. Pre deti predškolského veku sú významné najmä tie organizačné formy, ktoré im poskytnú zážitky, skúsenosti a poznanie v reálnych životných situáciách.

Organizačné formy zahŕňajú účelné usporiadanie priestorov aj celkovo optimálne zabezpečenie vonkajších a vnútorných materiálno-priestorových podmienok.

Poznámka pre lektora: Lektor môže, **v závislosti od časových možností**, položiť frekventantom aktivizujúce úlohy:

1. **Odpovedajte si na otázku: Aké vedomosti, potrebujem nadobudnúť z teórie edukácie, aby som dokázal/la pre seba (aj iných) zdôvodniť to, čo prakticky s deťmi robím? Vašu odpoveď napíšte do zoznamu odpovedí ostatných účastníkov a podrobnejšie túto potrebu vysvetlite.**
2. **Nakreslite na papier formátu A4 symbol metódy, ktorá sa Vám v edukácii detí osvedčila. Prezentujte symbol pred ostatnými účastníkmi, ktorí vymenovávajú rôzne metódy edukácie, až kým neuhádnu Vami myslenú metódu.**
3. **Na malý lístok napíšte jeden pedagogický pojem. Lístky v skupine zamiešajte. Z kopy lístkov si každý účastník vezme jeden a pred ostatnými sa pokúsi pojem vysvetliť, prípadne o tomto pojme podnieť v skupine diskusiu.**

Odporúčaná literatúra:

- KAISER, A., – KAISEROVÁ, R. 1993. *Učebnica pedagogiky. Základné a požadované vedomosti*. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-02006-7.
- KOČIŠ, F. – GLOZENEKOVÁ, C. – ĎUNGELOVÁ, H. 1986. *Metodika jazykovej výchovy v materskej škole*. Bratislava : SPN.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov : Rokus. ISBN 80-9968452-2-5.

- KOSO VÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 80-88825-00-8.
- KOSO VÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KUČEROVÁ, S. 1990. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno : Masarykova univerzita.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Pedagogika materskej školy (Predprimárna pedagogika)*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-848-5.
- LIPNICKÁ, M. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-430-2.
- OLIVAR, R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.
- PRŮCHA, J. 2001. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0, 2008. www.statpedu.sk
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-89018-31-9.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC.
- Vyhľadška o materskej škole, 2008. www.minedu.sk
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-967013-4-7.
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-60-3.

Podtéma C

Klasifikácia didaktických zásad, foriem, prostriedkov a metód z viacerých prístupov, stručná charakteristika aktivizujúcich metód so zameraním na ich základné znaky

Špecifický cieľ podtémy C

Získať zručnosti v poskytovaní odborného poradenstva v oblasti výberu a používania metód a stratégií personálneho a sociálneho rozvoja detí.

Rozpracovanie obsahu podtémy C

Didaktické zásady (prevažne platné pre tradičnú, informačno-receptívnu výučbu) sú požiadavky, ktorými sa riadi výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľky, učebná činnosť dieťaťa, výber učiva, metód, foriem i materiálnych prostriedkov, aby sa čo najefektívnejšie dosiahli edukačné ciele (Turek, 2008).

- **Zásada vytvorenia optimálnych podmienok pre výchovno-vzdelávací proces**
Zásada vyjadruje požiadavku zabezpečiť čo najpriaznivejšie a najvhodnejšie organizačné, hygienické, ergonomické i psychologické podmienky na aktívne učenie sa detí.
- **Zásada primeranosti a individuálneho prístupu**
Zásada vyžaduje, aby ciele, obsah, metódy, organizačné formy i materiálne podmienky zodpovedali reálnym učebným možnostiam detí, psychologickým a fyziologickým zákonitostiam ich rozvoja, ich aktuálnym vedomostiam, zručnostiam, schopnostiam a záujmom t. j. ich celkovej pripravenosti na učenie. Táto zásada reguluje rozsah a náročnosť výchovno-vzdelávacích činností. Uplatňovanie individuálneho prístupu znamená rešpektovanie individuálnych osobitostí detí v oblasti intelektuálnej, vôľovej i citovej sféry, temperamentu, schopností, zdravotného stavu, záujmov, usilovnosti, aktuálnej úrovne poznania.
- **Zásada vedeckosti**
Vyjadruje požiadavku, aby si deti osvojovali tie poznatky, ktoré sú súčasťou vedou nezvratne dokázané, v budúcnosti sa budú obohacovať a ďalej sa rozvíjať a ktoré nie sú zastarané. Obsah učenia detí má zodpovedať súčasnému stupňu rozvoja vedy a techniky.
- **Zásada spojenia školy so životom, teórie s praxou**
Zásada vyžaduje osvojovanie si poznatkov v zmysluplných a primeraných životných situáciách. Deti sa majú učiť nielen prostredníctvom živého slova učiteľky, ale najmä z osobnej skúsenosti, zážitku v činnostiach reálneho života.
- **Zásada názornosti**
Učiteľka používa vo výchovno-vzdelávacej činnosti rozličné názorné pomôcky a didaktickú techniku, aby si deti vytvárali správne a presné predstavy a obrazy o jednotlivých predmetoch a javoch. Deti majú mať možnosť manipulovať s názorom (reáliami a jej modelmi), aby mali ucelené poznanie získané prostredníctvom všetkých zmyslov.
- **Zásada motivácie, uvedomelosti a aktivity**
Táto zásada vyjadruje požiadavku, aby vedomosti, zručnosti a postoje detí boli výsledkom ich premýšľania, ich aktívnej činnosti riadenej učiteľkou. Dieťa musí byť vo výchovno-vzdelávacej činnosti motivované a činorodé, má mať rozmanité príležitosti objavovať uvedomelou a tvorivou poznávacou činnosťou. U detí predškolského veku nie je možné vývinovo očakávať, že sa budú samé od seba učiť, aby uspokojili vlastné vzdelávacie potreby. Učiteľka prostredníctvom vonkajšej motivácie aktivizuje vnútorné mechanizmy dieťaťa k učeniu sa. Učiteľka využíva tieto činitele vonkajšej motivácie:
 - zaujímavé, pre deti zmysluplné hry, úlohy, situácie,
 - vlastnú zaniietenosť, entuziazmus (zápal, oduševnenie) pre činnosť,

- predbežné oboznámenie detí s výsledkami činnosti, ktorú budú realizovať,
- metódy, prostredníctvom ktorých dieťa objavuje niečo nové (napr. metódy problémového alebo projektového vyučovania)
- pochvalu, povzbudenie.
- **Zásada sústavnosti a postupnosti**
Znamená, že učiteľka uskutočňuje výchovno-vzdelávaciu činnosť tak, že deti poznatky, schopnosti, postoje nadobúdajú v logickom systéme, keď na seba nadväzujú (zdokonaľujú sa) od nižších (jednoduchších) úrovní ku kvalitatívne vyšším, zložitejším úrovniam. Deti sa majú učiť sústavne, pravidelne a systematicky, pričom učiteľka musí dbať, aby neboli preťažované.
- **Zásada trvácnosti a operatívnosti výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu**
Trvácnosť a operatívnosť (praktická použiteľnosť) výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti je jedným z najvýznamnejších kritérií jej efektívnosti. Pre dieťa to znamená, aby mu vedomosti, schopnosti, postoje nadobudnuté v materskej škole uľahčovali život v prostredí, v ktorom žije a tiež, aby bezproblémovo zvládalo výučbu a školské povinnosti v 1. ročníku základnej školy. Za trvácne a operatívne možno považovať také výsledky výchovy a vzdelávania dieťaťa, ktoré sa:
 - dlho uchovávajú v jeho pamäti,
 - vybavujú sa v slovách alebo činnostiach bez väčšieho úsilia,
 - umožňujú riešenie rozličných praktických úloh, činností, životných problémov.

Didaktické zásady (prevažne platné pre humanisticky zameranú výchovu a vzdelávanie) podľa Švec, Š. (2002):

- **Zásada podporovania sebadôvery dieťaťa**, sebarealizácie a sebaopotvrdzovania, umocňovania kladného citového vzťahu detí aj učiteľiek, pestovanie zmyslu pre vlastnú hodnotu, posilňovanie vedomia vlastného ja.
- **Zásada rešpektovania jedinečnosti detí**, ako neopakovateľných individualít so svojimi špecifickými potrebami, záujmami ap.
- **Zásada uprednostňovania pozitívnej motivácie**, činností dieťaťa aj učiteľky, akou je napr. sociálne uznanie a ocenenie (odmena), satisfakcia a saturácia prirodzenej potreby poznávať a zažiť úspech a radosť so samotnej činnosti, preferencia pozitívneho hodnotenia detí,
- **Zásada stimulácie k tvorivosti, cieľavedomosti a samostatnosti**, uvedomovanie si a utváranie pocitu zodpovednosti a povinnosti v spoločnej činnosti, formovanie žiaducej úrovne aspirácie v skupinovej činnosti.
- **Zásada tolerovania odlišných názorov, presvedčení, postojov, kultúrneho štýlu iných osôb**, otvorená sociálna komunikácia, diskusia názorov a návrhov.
- **Zásada kultivácie sociálnych vzťahov** a modifikácia sociálnej pozície dieťaťa v triede.
- **Zásada spolupráce medzi učiteľkou a deťmi**, spoločné plánovanie činností, kooperácia.
- **Zásada emocionalizácie výučby** prejavmi vzájomnej osobnej sympatie, senzibility a empatie, prenášanie entuziazmu a vitality a zabezpečovanie priaznivej socioemočnej klímy v triede a v materskej škole.
- **Zásada hodnotovej zameranosti učiteľiek a detí**, morálna socializácia, rozvoj kultúrneho správania, podporovanie prosociálneho konania detí ap.

Didaktické zásady (v súlade s psychodidaktickými východiskami) vyjadrujú požiadavky na spojenie pedagogických aj psychologických hľadísk v edukačných procesoch (podľa Švec, Š., 1995):

- **Zásada zameranosti výchovy a vzdelávania na dieťa**,
- **Zásada adresnej personalizácie výchovy a vzdelávania**,

- *Zásada výchovy k osobnej nezávislosti,*
- *Zásada činnostného učenia sa účastníckym konaním,*
- *Zásada súbežného intelektového a socioemočného rozvoja,*
- *Zásada zvýznamnenia osobných kvalít a interpersonálnych spôsobilostí,*
- *Zásada učenia sa osobným prežívaním,*
- *Zásada antistresovej socioemočnej klímy,*
- *Zásada otvoreného vyučovania,*
- *Zásada adekvátnosti prostriedkov.*

Didaktické formy v predprimárnom vzdelávaní

1. ***Edukačná aktivita*** je organizačnou formou predprimárneho vzdelávania.

2. ***Sociálne formy výchovno-vzdelávacích činností*** (podľa Turek, 2008):

- ***Individuálna činnosť*** znamená, že sa dieťa samostatne, nezávisle od ostatných detí hrá, realizuje určitú činnosť, rieši problém, úlohu. Touto organizačnou formou učiteľka vytvára dieťaťu priestor postupovať primeraným osobným tempom. Učiteľka dieťaťu v prípade potreby pomôže, poradí. Individuálne činnosti sú vhodné najmä pri úlohách zameraných na jedno správne riešenie.
- ***Frontálna činnosť*** je vhodná, ak majú všetky deti z triedy spoločne realizovať určitú hru, činnosť, riešiť úlohu, problém alebo aj viaceré naraz. Učiteľka súčasne pôsobí na všetky deti triedy, má ich v zornom poli, priebežne sleduje a zabezpečuje pozornosť alebo aktivitu detí. Túto formu učiteľka využíva najmä pri informačno-receptívnej metóde, pri problémovom vysvetľovaní, rozprávaní, uvádzaní, motivovaní detí do tém a problémových úloh, hier, činností.
- ***Skupinová činnosť*** v triede predpokladá, že deti realizujú hry, činnosti, riešia problémy a úlohy v malých skupinách. Typickým príkladom skupinovej činnosti je kooperatívne vyučovanie. Počet detí v skupine môže byť od 2 – 6, pričom optimálny počet je 4 – 5 detí. Zoskupovanie detí do skupín môže byť:
 - spontánne – deti sa do skupín vyberú sami,
 - náhodné – učiteľka náhodne určí deti do skupiny,
 - zámerné – učiteľka vyberie deti do skupiny podľa určitých kritérií.

Činnosti detí v rámci skupiny môžu byť:

- nediferencované – každé dieťa sa spolupodieľa na realizácii jednej, spoločnej úlohy, činnosti, pričom by malo ísť o spoločné, kooperatívne riešenie,
- diferencované – každé dieťa realizuje inú časť skupinovej úlohy, činnosti, dôležitú pre spoločný efekt.

Skupinová činnosť sa realizuje najmä pri heuristických a výskumných metódach. Vhodná je pri úlohách, ktoré majú divergentné riešenie.

3. ***Diferencované vyučovanie*** (podľa Turek, 2008)

- Reaguje na odlišnosti detí vo vlastnostiach, schopnostiach, záujmoch atď.
- Diferencovaný prístup učiteľky k deťom znamená, že deti zoskupuje podľa určitých kritérií, aby výchovno-vzdelávací proces bol čo najefektívnejší (kritériom môže byť napr. vek, pohlavie, záujem, špecifické schopnosti, učebné štýly, celkové nadanie a pod.).
- Učiteľka pristupuje diferencovane (rozdielne) k deťom bežnej triedy. Pritom využíva prostriedky diferenciacie. Učiteľka môže:
 - meniť počet úloh, ktoré deti riešia, uskutočňujú,
 - meniť zložitosť (náročnosť) úloh, činností detí,
 - meniť stupeň pomoci deťom pre realizáciu činností,
 - meniť metódu a formu činnosti detí,

- uvedené prostriedky zlučovať a kombinovať.
- Diferencovaný prístup môže učiteľka realizovať aj tak, že vytvorí skupiny detí s rôznou náročnosťou úloh, činností podľa ich možností a schopností a podľa toho aj deťom pomáha.

Didaktické metódy

Prestavujú zámerné usporiadanie učiva a činnosti učiteľky a detí v ňom.

Sú zamerané na dosiahnutie edukačných cieľov pri rešpektovaní didaktických zásad (Stračár, 1979, In Turek, 2008).

Všeobecnodidaktické metódy (Turek, 2008):

Informačno-receptívna metóda

- **Učiteľka** oznamuje informácie deťom v hotovej podobe – informuje ich a deti tieto informácie prijímajú prostredníctvom receptorov, najmä zraku a sluchu.
- **Deti** učiteľku počúvajú, pozorujú, sledujú významy a obsahy myšlienok učiteľky a uskutočňujú rôzne činnosti na zafixovanie prijímaných informácií.
- Informácia od učiteľky sa vo vedomí dieťaťa premieňa na **vedomosť**.
- Pomocou tejto metódy si môže dieťa poznatky osvojovať iba na úrovni zapamätania, prípadne porozumenia.
- Metóda nedáva priestor na samostatné tvorivé myslenie a aktivitu dieťaťa.
- Pri informačnej metóde sú znevýhodnené deti, ktoré nepatria k auditívnemu (sluchovému) alebo k vizuálnemu (zrakovému) typu v oblasti dominancie vnímania.

Problémový výklad

- **Učiteľka** rozpráva o určitom probléme, ako vznikol, ako sa už riešil, čo nové sa pri jeho riešení zistilo.
- **Deti** sledujú chod myšlienok učiteľky, premýšľajú a prežívajú udalosti v probléme súčasne s učiteľkou, čím sa začleňujú do atmosféry tvorivého myslenia.
- Problémový výklad nie je odovzdávanie hotových informácií, na rozdiel od informatívno-receptívnej metódy je emocionálnejší, podnecujúci myslenie detí.
- Je to myšlienkový a verbálny **dialóg učiteľky a detí**, ktorý ich má dostať do stavu napätia, zápalu pre ďalšiu tvorivú prácu.
- Pomocou tejto metódy si môže dieťa poznatky osvojovať na úrovni **porozumenia**.

Heuristická metóda

- Deti sa aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov v rôznych činnostiach.
- Deti neriešia samostatne celé úlohy, ale len ich časti – jednotlivé etapy – kroky riešenia.
- Heuristická metóda sa môže realizovať viacerými spôsobmi:
 - učiteľka nastolí problémovú situáciu a deti navrhujú rôzne riešenia,
 - učiteľka demonštruje určitý pokus, jav a deti vyvodzujú z toho závery, hovoria o súvislostiach a významoch, ktoré pochopili,
 - deti samostatne, krok za krokom riešia problémovú úlohu podľa určitého postupu,
 - učiteľka po nastolení problémovej úlohy deťom naznačí smer možného riešenia – ponúkne im určitý návod (heuristiku) napr. DITOR,
- Heuristická metóda je vhodná pri získavaní poznania v kauzálnych (príčinno-dôsledkových) vzťahoch a vo zovšeobecnených pojmoch.

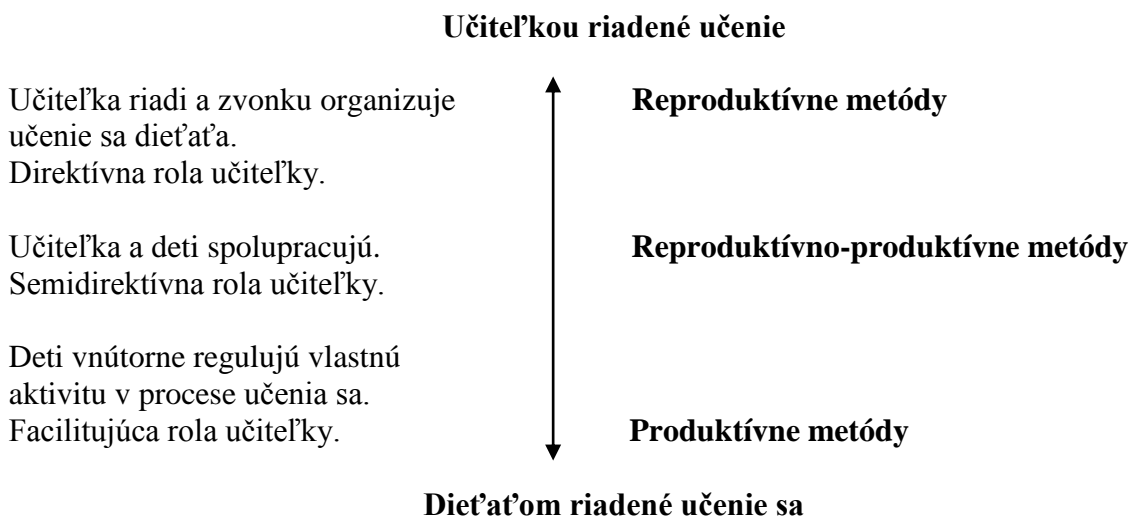
Výskumná metóda

- Dominujú činnosti detí, ktoré majú podobu práce „vedca“ samozrejme nie v takom rozsahu a hĺbke.
- Učiteľka sama alebo spoločne s deťmi nastolí problémovú úlohu, ktorej vyriešenie vyžaduje objavenie pre deti neznámeho poznania alebo aplikovanie doterajšieho poznania v iných podmienkach (v nových situáciách), než v akých ich nadobudli.
- Učiteľka si ujasní, či deti pochopili problémovú úlohu, a až potom nasleduje jej samostatné riešenie s deťmi v individuálnej alebo skupinovej činnosti.
- Výskumná metóda je vhodná:
 - pri získavaní poznania v kauzálnych (príčinno-dôsledkových) vzťahoch napr. ak niečo urobím, tak sa stane, vznikne...
 - pri poznávaní obsahu pojmov napr. voda, zem ap.
 - pri porozumení vzťahov, princípov, funkcií ap.

Metódy konkretizácie všeobecnodidaktických metód

Reproduktívne a produktívne metódy

- Metódy výučby koordinujú činnosti učiteľky v procese (teba)učenia (vyučovania) a činnosti dieťaťa v procese aktívneho (seba)učenia sa v edukačných situáciách.
- Výber metódy podmieňuje dominanciu, prevahu alebo rovnováhu učenia učiteľom a učenia sa dieťaťom (Doušková, 2008):



Reproduktívne metódy – metódy pasívneho učenia sa dieťaťa (Lipnická, 2007):

Dominujú v nich činnosti učiteľky v procese odovzdávania hotových informácií, poznatkov, zručností, ktoré deti vnímajú, zapamätajú si a z pamäte vybavujú, reprodukovujú.

Slovné:

- **monologické** – popis, vysvetľovanie, rozprávanie,
- **dialogické** – rozhovor s kladením otázok, u ktorých existuje myšlienково nenáročná odpoveď,

Demonštračné:

- **pozorovanie** (predmetov, osôb, prostredia),
- **vzor/príklad** (osoba a jej kvality, sociálny jav správania a činnosti viacerých osôb),
- **predvádzanie** (obrázok, pohybov, postupov činností, predmetov atď.),
- **projekcia** (obrázky, filmy, TV programy atď.).

Praktické:

- **napodobňovanie/imitácia** praktických činností podľa vzoru,
- **nácvik, cvičenie, tréning** motorických, pracovných, speváckych, hudobno-pohybových, technických, činností a zručností,

Produktívne/aktivizujúce metódy so zameraním na ich základné znaky

Sú metódy aktívneho učenia sa dieťaťa. Dominuje v nich činnosť dieťaťa, ktoré sa vlastnou aktivitou učí, tvorí produkty. (Lipnická, 2010).

Proces aktívneho učenia sa dieťaťa (Sitná, 2009) obsahuje procesy a postupy, pomocou ktorých dieťa prijíma s aktívnym pričinením informácie a tieto kognitívne spracúva a následne začleňuje do systému doterajších vedomostí, zručností, postojov – uplatňuje kritické myslenie. Vlastnou aktivitou (kognitívnu, psychomotorickú, sociálnu, emocionálnu) zdokonaľuje seba, aby bolo kompetentné a produktívne v životných aj edukačných činnostiach v prostredí, v ktorom sa nachádza.

Základnou metódou rozvoja osobnosti dieťaťa je hra (Šimon pújde do školy, 1995):

- napomáha osobnostnému rozvoju dieťaťa, motivuje ho a zlepšuje schopnosť pozorovať a analyzovať veci,
- poskytuje dieťaťu dôležité spontánne poznatky a rozvíja jeho intelekt, fyzickú aj sociálnu stránku a má vplyv na jeho správanie,
- poskytuje pedagógovi informácie o dieťati a umožňuje mu usmerňovať edukačný proces.

Metódy kognitivizácie a kreativizácie osobnosti dieťaťa

Cieľ: Naučiť dieťa poznávať, myslieť, riešiť problémy, rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života. Rozvíjať kognitívne funkcie (Zelina, 1996):

1. **vnímanie** – zrakové, sluchové, taktilno-kinestetické,
2. **pamäť** – vštepenie, uchovanie, spracovanie, vybavenie informácií,
3. **nižšie konvergentné procesy** – rozpoznanie, definovanie vecí, javov, rozlíšenie, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie, jednoduchá príčinnosť javov,
4. **vyššie konvergentné procesy** – syntéza, analogické myslenie, zovšeobecňovanie, aplikácia, zložitá príčinnosť,
5. **hodnotiace myslenie** – konvergentné alebo divergentné hodnotenie v oblasti racionálneho hodnotenia, estetickej oblasti, etickej oblasti,
6. **tvorivé myslenie** – rozvíjanie imaginácie, fantázie, fluencie, flexibility, originality, elaboratívneho myslenia.

- 1) **Stratégie riešenia problémov a úloh** sú obsiahnuté v troch úrovniach nasledujúcich metód:
 - **Metóda pokusu a omylu:** je najprirodzenejšou metódou poznávania dieťa, ktoré vlastnou činnosťou prichádza na spôsob riešenia problému tým, že si samé postupne tvorí a overuje riešenia. Ak rieši konvergentné úlohy, skúša obmenami viaceré riešenia pokiaľ nenájde to správne. Pri úlohách divergentných, pokusom a omylom nachádza viaceré spôsoby riešenia problému (napr. stavanie z lega s predlohou, alebo bez predlohy na určitý námet, cesty a labyrinty, hádanky, pexeso, experimentovanie v hrách, s písaním a čítaním atď.).
 - **Algoritmické metódy:** dieťa uskutočňuje úlohy podľa zadania, programu tak, že pravidelne strieda tie isté úkony, deje, zachováva určitý myšlienkový postup, aby dospelo k riešeniu. Algoritmické metódy sa uplatňujú pri problémoch s jedným správnym riešením (napr. dieťa navlieka korále na šnúрку v pravidelnom striedaní tvarov podľa

predlohy, ukladá predmety v poradí, v akom boli vymenované, rozoberie hračku, predmet na súčiastky a opätovne ich poskladá atď.).

- **Heuristické metódy:** dieťaťu umožňujú riešiť tvorivé úlohy, problémy. Dieťa vymýšľa spôsoby, postupy činností, tvorí vlastné algoritmy, uplatňuje tvorivé myslenie.

Heuristické návody na riešenie problémov a úloh:

Metóda DITOR:

D – definuj problém!

I – informuj sa!

T – tvor riešenia!

O – ohodnot' riešenia!

R – realizuj riešenie!

Metóda CPS (creative problem solving):

1. hľadanie problému, faktov,
2. odhalenie problému, jeho definovanie,
3. zbieranie myšlienok, informácií,
4. hľadanie riešení,
5. hľadanie spôsobov realizácie.

Stratégie pre rozvoj divergentného myslenia

UVČ – Uváž všetky činitele.

ČJN – Čo je najdôležitejšie?

VNZ – Výhody, nevýhody, zaujímavosti.

NAD – Následky a dôsledky.

AMV – Alternatívy, možnosti, voľby.

IHM – Iné možné hľadiská.

Metóda otvorenej komunikácie nápadov (kvázibrainstorming): učiteľka deťom predostrie problém, dá im problémovú otázku. Deti voľne hovoria všetky myšlienky, ktoré ich napadnú v súvislosti s riešením problému, pričom každý návrh sa považuje za správny a nekritizuje sa. Učiteľka môže výpovede detí zaznamenávať na veľký papier. Na záver sa hlasovaním spoločne rozhodujú pre jednu, najvhodnejšiu alternatívu riešenia problému.

Heuristika umožňuje dieťaťu objavovať, uplatňovať nové nápady a overovať ich.

- 2) **Metóda vyhľadávania informácií:** dieťa samé alebo spolu s učiteľkou vyhľadáva informácie podľa zadanej úlohy alebo podľa vlastného záujmu z kníh, časopisov, z internetu, či z rozhovoru. Získané informácie môže využiť pri riešení úloh, problémov, vysvetľovaní tém alebo jednoducho na uspokojenie svojho záujmu o určitú problematiku.
- 3) **Stratégie persúázie (presvedčania):** učiteľka ju využíva na priame alebo nepriame ovplyvňovanie dieťaťa slovom alebo príjemným prežívaním. Učiteľka presvedča racionálnymi aj emocionálnymi argumentmi, môže presvedčať jedno dieťa alebo skupinu detí naraz prostredníctvom deťom zrozumiteľných a pochopiteľných argumentov tvárou v tvár. Učiteľka musí pre deti argumenty starostlivo vyberať, poukazovať na vzory alebo dôsledky, dávať príklady, odvolávať sa na zážitky a skúsenosti dieťaťa, dbať na vierohodnosť zdôvodňovania. Učiteľka okrem faktických argumentov využíva aj emocionálne argumenty – prežívanie radosti, príjemné zážitky, pocity dieťaťa, ktoré ho môžu presvedčiť o užitočnosti zmeny napr. správania sa. Stratégie perzuázie môže učiteľka využívať napr. na modifikáciu neželaných prejavov správania dieťaťa, na zmeny ekologického správania dieťaťa, na zmeny zdravého životného štýlu života dieťaťa,

jedenia ovocia a zeleniny a pod.). Stratégie persúázie majú omnoho náročnejšiu filozofiu a obsah v realizácii, než je na tomto mieste popísaný (bližšie Zelina, 1996).

- 4) **Metóda konceptuálneho mapovania:** spočíva v spoločnom vytváraní pojmovej mapy na usporiadanie pojmov, myslenia detí v problematike. Metóda je interakciou spontánnych detských predstáv a vedeckého konceptu učiteľky v pojme, téme, probléme. U detí sa rozvíjajú myšlienkové procesy – analýza, syntéza, porovnávanie, zovšeobecňovanie, ktoré dieťaťu umožňujú logicky organizovať poznatky.
- 5) **Metóda objavovania (experimentu):** umožňuje dieťaťu skúmať, objavovať, preniknúť do vedeckého poznania napr. v oblasti zmeny v skupenstve vody, rastu rastlín, miešania farieb, kvality materiálov atď. Pre deti učiteľka môže pripraviť jednoduché pokusy a experimenty napr. šumienka vo vode, kvások v mlieku, urýchľovanie rastu rastlín a iné. V experimente by malo dieťa porovnávať a hodnotiť pôsobenie rôznych faktorov na zmeny napr. ako rastie fazuľa, ktorú polievame a ktorú nepolievame a pod.
- 6) **Metóda zážitkov v realite:** témy, problémy, úlohy učiteľka deťom sprostredkúva cez priame zážitky a skúsenosti v realite. Deti nielen pozorujú, besedujú, rozprávajú sa s aktérmi reality, ale aj priamo v činnosti pôsobia. Metóda je vhodná pri realizácii edukačných projektov za podpory spriaznených osôb v realite, ktoré sú ochotné sa deťom venovať, zapojiť ich do činnosti, ktorú profesijne alebo záujmovo realizujú napr. tvorba v keramikárskej dielni, pečenie medovníkov so starou mamou niektorého dieťaťa, návšteva na farme, jazdenie na koníkoch a iné.
- 7) **Metóda kruhu:** si vyžaduje, aby deti sedeli v kruhu. Učiteľka dáva otázku, hovorí krátky problém, zadá úlohu. Deti si v kruhu podávajú loptičku. Každý kto loptičku získa, odpovie na otázku, vysloví svoj názor na riešenie problému, úlohy. Ak dieťa nechce odpovedať, učiteľka to rešpektuje. Učiteľka môže odpovede, názory detí v stručnej podobe zapisovať veľkými tlačenými písmenami na tabuľu, veľký papier. Na záver odpovede detí zrekapituluje, prípadne vyvodí z nich ďalšie úlohy, riešenia. Touto metódou je možné v rannom kruhu s deťmi plánovať činnosti na deň, ktorý je pred nimi.

Metódy emocionálizácie a socializácie

Cieľ: Naučiť dieťa žiť s druhými ľuďmi, aby bolo schopné komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy a malo progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, bolo spôsobilé hodnotiť. Naučiť dieťa cítiť a rozvíjať vlastné kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie (Zelina, 1996).

- **Metódy rozvoja empatie detí v edukácii:**

Rozhovory o prežívaní: učiteľka s dieťaťom alebo skupinou detí realizuje v prostredí slobodnom, otvorenom na vyjadrovanie sa detí. Témami môžu byť napr.: Z čoho mám strach, Kedy sa teším, mám radosť, Po čom túžim a podobné témy, najmä dotýkajúce sa identifikovaných citov detí, v ktorých sa potrebujú zorientovať.

Umelecké vyjadrovanie empatie, citov a citových vzťahov: prostredníctvom výtvarných techník, hudobných a rytmických vyjadrení, pohybových stvárnení, pantomímy a iné.

- **Metóda panáčikov:** dáva dieťaťu priestor na nakreslenie emocionálneho výrazu tváre – veselej, smutnej, ľahostajnej, zaujatej a iných podľa toho, ako sa momentálne cíti, prípadne hodnotí výsledok svojej činnosti. Učiteľka má vytvoriť takú emocionálnu atmosféru, aby sa deti nebáli zachytiť skutočný stav vlastných emócií a nie výraz tváre, ktorý očakáva učiteľka. Po nakreslení tváre panáčika je potrebné, viesť s dieťaťom rozhovor o tom, ako sa skutočne cíti.

- **Metóda slávností:** ktoré učia deti dávať aj prijímať, tvoriť pre iných a robiť iným radosť, tešiť sa a spolupracovať s inými. Slávnosti nechávajú u detí silnú citovú odozvu, rozvíjajú emocionálne a sociálne spôsobilosti detí a to najmä, ak ich tiež môžu sláviť s najbližšími.
- **Metóda slávnosti k sviatku detí:** je príležitosťou na emocionálne obohacovanie sa detí, na rozvoj úcty k sebe aj iným. Slávnosť má mať jednoduchú, nie pompéznu podobu hlavne v tom, že si deti blahoželajú k sviatku, prípadne si navzájom vytvárajú darčeky a prekvapenia.
- **Inscenačná metóda:** dieťaťu prináša možnosť hrať a prežívať rôzne sociálne situácie, udalosti, vcítiť sa do roly, ktorá reprezentuje svet vnútorného prežívania dieťaťa a vo významoch životnej reality alebo sveta fantázie. Nejde o nacvičované divadelné programy s deťmi, ale o vyjadrenie momentálneho stavu prežívania, nálady, vlastného názoru na určitý jav, proces, ktorý učiteľka s deťmi, či deti medzi sebou riešia. V inscenačnej metóde dochádza ku kooperácii, interakcii detí a variabilite používania slovných aj neslovných výrazových prostriedkov. Inscenačná metóda sa často spája s diskusiou, zúčastnení medzi sebou konfrontujú názory, stanoviská o sociálnom, etickom probléme. Príkladom sú reflektívne hranie známej rozprávky, hranie podľa slovného opisu situácie, dokončenie začatého príbehu vymýšľaním a hrami jeho ďalšieho deja a pod.
- **Metóda hlasovania:** o výbere z viacerých alternatív v prípade, že sa v skupine detí nedokážu dohodnúť na spoločnom riešení úlohy, problému. Hlasovanie môže mať podobu názornú – deti prikladajú k riešeniu, o ktorom sú rozhodnutí obrázky, hračky alebo slovnú, vyjadria svoj názor pred ostatnými na zdôvodnenie svojho výberu.
- **Metóda vzoru, príkladu:** emocionálneho a sociálneho správania učiteľky alebo iných osôb má na dieťa veľký vplyv, pretože sa sociálne učí prevažne napodobňovaním. U niektorých ľudí sa spájajú pozitívne sociálne postoje a schopnosti viac, než u iných. Tieto vzory môže učiteľka deťom primerane sprostredkovať v priamom kontakte s nimi alebo prostredníctvom médií. Za metódu vzoru môžeme považovať aj sprostredkovanie kladných hrdinov z rozprávok, príbehov, ktorí sa prosociálne správajú.
- **Metóda spoločného rozhovoru (dialóg):** o parciálnych medziľudských hodnotách, vzťahoch a správaní na tému „Čo sa sluší a čo nie.“ Učiteľka s deťmi vedie rozhovor o ich konkrétnych zážitkoch a skúsenostiach v medziľudskom správaní sa ľudí. Na základe rozhovoru si deti formulujú pravidlá prosociálneho správania sa k iným, ktoré učiteľka v triede môže zapisovať na veľký papier.
- **Metóda nedokončených príbehov:** vedie deti k navrhovaniu nového prístupu k riešeniu sociálnych nedorozumení a konfliktov. Učiteľka prečíta časť príbehu s negatívnym javom správania, ktorý pozoruje v triede. Riešenie sociálnej dilemy potom vo viacerých alternatívach ponúkajú deti na základe vlastných skúseností a postojov.
- **Metóda pochvaly, odmeny, pozitívneho hodnotenia:** by mali byť súčasťou denne používaných pedagogických situácií. Tieto významne dieťa motivujú a vytvárajú u neho kladný vzťah, zánietenie pre činnosť, za ktorú je chválené. Metódu pochvaly a odmeny učiteľka rozumne využíva, nepreceňuje ich ani nepodceňuje. Vždy oceňuje hodnotu dieťaťa. Ak kritizuje, tak len jeho konkrétny čin, ale nikdy neodmieta jeho osobnosť. Deťom by mali byť známe pravidlá, za ktoré sú chválené.
- **Stratégia tvorby a prehodnocovania pravidiel triedy:** predpokladajú, že učiteľka z vývinovej psychológie pozná, aké vývinové dispozície dieťa má pre prosociálne správanie a čo je prijateľné správanie, t.j. aké kvality prosociálneho správania sa budú v triede presadzovať a u detí rozvíjať. Pravidlá by mali mať nosnú filozofiu v najmä tom, že sú nežiaduce akékoľvek (slovné aj fyzické) formy násillia na iných.
- **Metóda tvorby efektívnych pravidiel:** je odvodená od sociálnej situácie a vzťahov detí aj učiteľky. Ide o priebežné formulovanie pravidiel života a správania sa detí v triede podľa vzniknutej potreby. Pravidlá sú zo situácie spoločne s deťmi vyvodzované, diskutované

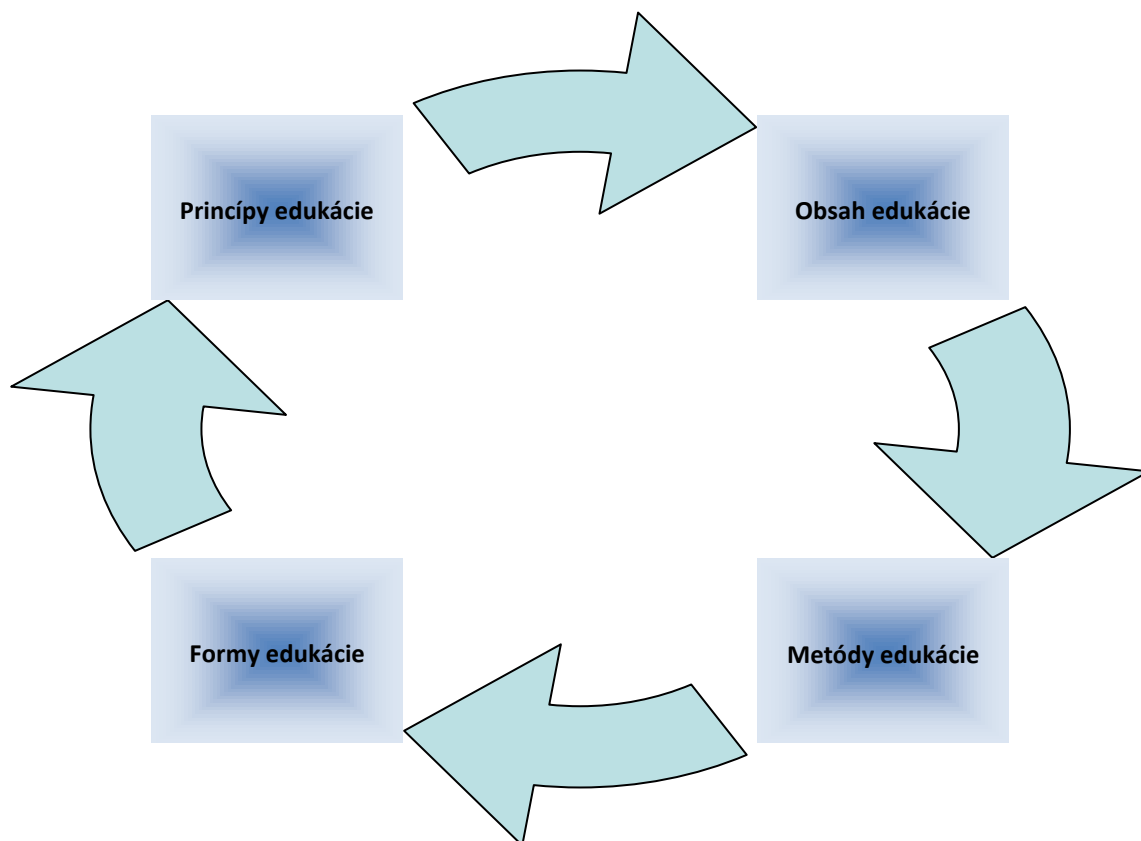
a zavedené. Môžu byť symbolicky znázornené na viditeľnom mieste piktogramom, obrázkom a doplnené napísaným pravidlom veľkými tlačenými písmenami.

- **Stratégie riešenia konfliktov:** sú zamerané na rozhovory o problémoch, na slovné vyjadrenie racionálnych zdôvodnení, citov aj vnútorných pohnútok detí zainteresovaných v konflikte, rôznych názorov iných detí k vzniknutej konfliktnej situácii. Kritizuje sa len čin dieťaťa, ale nikdy nie jeho osobnosť. Dieťa nemôže byť ponižované ani odmietané. Učiteľka môže na pochopenie a precítenie konfliktnej situácie zvoliť hru na rozvoj emocionality detí, prípadne prečítať príbeh, rozprávku s podobnou zápletkou, aby deťom poskytla príklad pre prosociálne riešenia podobných situácií v budúcnosti.
- **Metóda (seba)prezentácie:** umožňuje dieťaťu prezentovať výsledky vlastnej činnosti alebo výsledku spolupráce v skupine. Dieťa môže vysvetliť svoje zámery (prečo), spôsoby realizácie (ako) aj (seba) hodnotiaci názor, ktorý môže vyústiť do rozhovoru s ostatnými.

Prostriedky edukácie

Prostriedky edukácie Kasáčová (2007) označuje ako všetky reality využité v edukačnom procese na efektívne dosiahnutie edukačného cieľa. V praxi učiteľka prostriedky vníma v kontinuite, pretože v edukačnom procese využíva naraz viacero prostriedkov v kombináciách, variáciách a vždy vo väzbách s konkrétnymi edukačnými podmienkami. Prostriedky edukácie sa tradične rozdeľujú na **hmotné a nehmotné**.

Nehmotné prostriedky edukácie



Hmotné prostriedky výučby

- **budova a areál materskej školy,** jej zariadenie, triedy, špecializované miestnosti, záhrada ap.,
- **rozmanité materiálne podmienky v realite,** les, pošta, gazdovský dvor, sad atď.

- **technické prostriedky**, audiovizuálna technika, IKT – informačná a komunikačná technika,
- **edukačné pomôcky**, hračky, reality a predmety bežného života, obrazy a symboly, knihy, modely, didaktické multimediálne programy a iné.

Poznámka pre lektora: Lektor, **v závislosti od časových možností** diskutuje s frekventantmi o ich praktických skúsenostiach vo vzťahu k podtému.

Odporúčaná literatúra:

DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-660-3.

KNAPÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov : Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.

LIPNICKÁ, M. 2009. *Pedagogika materskej školy (Predprimárna pedagogika)*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-848-5.

LIPNICKÁ, M. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-430-2.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0, 2008. www.statpedu.sk

SITNÁ, D. 2009. *Metódy aktívneho vyučovania*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠVEC. Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 1995.

ŠVEC. Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Rozšírené vydanie*. Bratislava : IRIS. 2002. ISBN 80-89018-31-9.

TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2004.

TUREK I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008, ISBN 978-80-8078-198-9

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

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-60-3.

Vypracovala: PaedDr. Milena Lipnická, PhD., PF UMB v Banskej Bystrici (M2, T2, Podtéma B, C)

Učebný materiál na 1. vzdelávací deň skompletizovala: PhDr. Viera Hajdúková, PhD., 12. marca 2011