



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

## **Aktivizujúce metódy a možnosti ich uplatnenia v predprimárnom vzdelávaní**

**Katarína Kánová**

**2014**

**Meno autora:** Mgr. Katarína Kánová, PhD.  
**Názov publikácie:** Aktivizujúce metódy a možnosti ich uplatnenia v predprimárnom vzdelávaní  
**Recenzenti:** Mgr. Mária Belešová, PhD., Mgr. Ivan Čavojský, PhD.  
**Vydavateľ:** Metodicko-pedagogické centrum  
**Rok vydania:** 2014  
**ISBN:** 978-80-8052-883-6

## Obsah

Úvod.....	4
1 Dieťa v predškolskom veku .....	5
2 Predprimárne vzdelávanie.....	6
3 Aktivita a aktivizácia detí .....	9
4 Aktivizujúce metódy a ich uplatnenie.....	13
4.1 Výučba aktivizujúcimi metódami .....	13
4.2 Výber jednotlivých aktivizujúcich metód a ich uplatnenie .....	16
Záver .....	28
Zoznam bibliografických odkazov.....	29

## Úvod

Stále rastúce požiadavky spoločnosti kladú vyššie nároky aj na výchovno-vzdelávací proces. Tento fakt neobišiel ani predprimárne vzdelávanie, a to aj v súvislosti s tým, že materské školy sú zaradené do sústavy našich škôl. Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov vstúpilo do platnosti dvojúrovňové vzdelávanie, a tak aj predprimárne vzdelávanie má dokument, ktorý je garantovaný štátom a predstavuje záväzné požiadavky na jeho ciele a správne fungovanie.

Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 poukazuje na potrebu rozvíjania osobnosti dieťaťa v kompletnej celistvosti a nadobudnutia takých kompetencií, ktoré by mu uľahčili vstup a zaradenie do školského a neskôr pracovného procesu. Podľa nových pilierov vzdelávania by dieťa predškolského veku už malo mať možnosť byť aktívnym, samostatne a tvorivo mysliacim jedincom. Malo by vedieť vyjadriť svoj názor, argumentovať, prichádzať s novými nápadmi a tiež sa naučiť vzájomnej spolupráci. Takto koncipované ciele kladú väčší dôraz na výchovno-vzdelávací proces. Materská škola sa mení na inštitúciu, ktorá má deťom poskytnúť optimálny rozvoj ich kognitívnej, emocionálnej a sociálnej stránky ako základ pre ďalší komplexný rozvoj. Preto je potrebné zmeniť nielen pohľad na samotný obsah vzdelávania, ale aj na spôsob, akým je koordinovaná učebná aktivita detí zameraná na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Do popredia sa dostáva nielen otázka „čo učiť“, ale aj „ako učiť“. Jedna z ciest, ako môže učiteľ zabezpečiť ich splnenie, je vhodne zvolená metóda. Niektorí odborníci ako J. Maňák (1990), V. Švec (2003), M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela (1988), E. Petlák (2004) tvrdia, že práve na dosiahnutie žiaducich vlastností sú vhodné aktivizujúce metódy. Tie môžeme charakterizovať ako vyučovacie metódy, ktoré navodzujú kognitívnu aktivitu žiaka, podporujú u žiakov záujem o učenie sa, a tým ich vedú k samostatnosti, flexibilitě a kreativitě.

Napriek tomu, že hovoríme o predprimárnom vzdelávaní, nemusíme sa báť využívať aj náročnejšie metódy. O to viac, ak prihliadneme na špecifiká detí v predškolskom veku, medzi ktoré môžeme zaradiť prirodzenosť, zvedavosť, motiváciu a záujem o učenie sa a objavovanie nových vecí. Aktivizujúce metódy, ak sú správne použité, sú vhodnou stratégiou na naplnenie nielen hlavného cieľa predprimárneho vzdelávania, ale umožňujú aj dosiahnutie žiaducich základov vymedzených kompetencií. Uvedomujeme si, že uplatnenie aktivizujúcich metód v predprimárnom vzdelávaní kladie veľký dôraz na odbornú prípravu učiteľa, ktorý nemôže aplikovať tieto metódy bez predchádzajúceho naštudovania ich pozitívnych vlastností a tiež ich úskalí. V tejto publikácii prinášame náhľad na aktivitu, aktivizáciu detí vo výchovno-vzdelávacom procese a tiež prehľad aktivizujúcich metód, o uplatnení ktorých v materskej škole sme presvedčení. Súčasťou textu sú aj priame ukážky možností využitia konkrétnych metód, ktoré učiteľ/-ka môže prispôsobiť vlastnému prostrediu a potrebám „svojich“ detí. A ako hovoria J. Prekopová a Ch. Schweizerová (2013): „*Deti sú hostia, ktorí sa pýtajú na cestu. My učitelia sme sprievodcovia, ktorí ich sprevádzame a doprevádzame na tejto ceste. A sme aj tí, ktorí povzbudzujeme, aby sa deti nezdávali, keď sa potknú.*“ Tak poďme pomôcť deťom pri ich rozvoji a nebojme sa meniť pohľad na vzdelávanie už v predškolskom veku, pretože deti sú na to pripravené.

## 1 Dieťa v predškolskom veku

Predškolské obdobie je v odbornej literatúre vymedzené od 3 do 6 rokov a vyznačuje sa istými špecifikami. Z hľadiska vývinovej psychológie sa tempo vývinu v tomto období spomaľuje ako v telesnej, tak aj v duševnej oblasti. Ako uvádza I. Jakabčic (2002), je to vek živej fantázie, ktorá je ešte málo kontrolovaná racionalitou. Základná otázka – „Čo to je?“ – sa mení na otázku vyjadrujúcu príčinné vzťahy – „Prečo?“ Nástupom do materskej školy dieťa dostáva možnosť byť v kolektíve svojich rovesníkov, čím nastáva socializačný proces obsahujúci tri vývinové aspekty – vývin sociálnej reaktivity, hodnotovej orientácie, vývin sociálnych rolí.

Zároveň za pomoci kvalifikovaných učiteľov rozvíja svoju osobnosť po stránke:

- kognitívnej (rozvoj vnímania, pamäti, pozornosti a myslenia),
- emocionálnej (city, pocity, postoje, rozvoj sebapoznania, sebariadenia),
- sociálnej (upevňovanie a tvorba vzťahov v rodine, s vrstovníkmi a vzájomné rešpektovanie sa).

Predprimárne vzdelávanie pripravuje deti na školské prostredie, pomáha im začleniť sa do spoločnosti a pochopiť jej kultúrne vzorce.

Ako uvádzajú K. Kikušová a M. Králiková (2004, s. 12), medzi najzákladnejšie psychologické odlišnosti tohto vývinového obdobia patria:

- výrazná spontánnosť,
- prirodzenosť prejavov bez prítomnosti výraznej kontroly svojho vonkajšieho konania,
- potreba neustálej aktivity,
- emocionálne prežívanie s výrazným prejavovaním pocitov a citov,
- neustála potreba hľadať a objavovať nové prostredníctvom pozorovania, bádania a experimentovania,
- iné fungovanie psychických procesov a využívanie špecifických operácií myslenia a učenia sa.

Všetky spomínané atribúty je dôležité zohľadňovať aj vo výučbovom procese v predprimárnom vzdelávaní. Dieťa je hravé, zvedavé, spontánne a motivované učiť sa nové veci, často na báze nevedomého učenia sa, čo môžeme považovať za výraznú výhodu pri vytváraní a budovaní vzťahu dieťaťa k samotnému učeniu sa. Preto je práve v tomto období dôležité, aby učiteľ ako profesionál a pedagogický odborník zvolil také metódy a stratégie, ktoré by rešpektovali všetky tieto špecifické predpoklady detí v predškolskom veku a zároveň posúvali hranicu detského poznania, čím by prispeli k všestrannému rozvoju detskej osobnosti. Za takéto metódy považujeme aj aktivizujúce metódy, ktoré môžu výrazne prispieť k nerušenému priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu v predprimárnom vzdelávaní. Aktivizujúce metódy prostredníctvom svojich vlastností umožňujú naplniť poslanie výchovno-vzdelávacieho procesu v predprimárnom vzdelávaní a zároveň rešpektovať všetky špecifiká dieťaťa predškolského veku.

## 2 Predprimárne vzdelávanie

Materská škola je podľa zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov zaradená do sústavy škôl. Napriek tomu predprimárne vzdelávanie nie je povinnou súčasťou školskej dochádzky a dieťa, ktoré navštevuje materskú školu, získa toto vzdelanie dobrovoľným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Predprimárne vzdelávanie je dôležitým medzníkom v živote dieťaťa. Na tento dôležitý fakt upozorňujú aj V. Ramchandran, K. Jandhyala a A. Saihjee (2003), ktorí považujú predškolské vzdelávanie za prvý krok dieťaťa do sveta poznania, ako aj do zdravého a zmysluplného života. Východiskovým a zároveň záväzným dokumentom pre materské školy v Slovenskej republike je štátny vzdelávací program pre materské školy s názvom Dieťa a svet, ktorý je založený predovšetkým na tvorivo-humanistickej koncepcii. Takto chápaný vzdelávací systém pomáha deťom stať sa viac nezávislými a verí v ich všestranný rozvoj.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu (2008, s. 5) hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je *„dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.“*

V zmysle ďalších jednotlivých cieľov, ktoré by mali byť naplnené v predprimárnom vzdelávaní, sa dôraz kladie predovšetkým na kreativitu, aktivitu dieťaťa a pozitívnu výchovno-vzdelávaciu klímu, ktorá tieto aspekty podporuje. Pamäťové učenie je potlačené a do popredia sa dostáva detská prirodzenosť a motivácia k nevedomému učeniu sa. Profil absolventa je koncipovaný na základe kompetencií (spôsobilostí), ktoré by sa mali u dieťaťa v materskej škole rozvíjať. Vzhľadom na to, že ide o deti v predškolskom veku, hovoríme o dosahovaní základov týchto kompetencií:

- psychomotrické kompetencie,
- osobnostné (intrapersonálne) kompetencie,
- sociálne (interpersonálne) kompetencie,
- komunikatívne kompetencie,
- kognitívne kompetencie,
- učebné kompetencie,
- informačné kompetencie.

Celé predprimárne vzdelávanie je zamerané na komplexný rozvoj dieťaťa so zreteľom na všetky špecifiká predškolského veku dieťaťa. Z obsahového hľadiska je vzdelávací program zameraný na štyri tematické okruhy: Ja som, Príroda, Ľudia a Kultúra, ktoré sa prelínajú a navzájom dopĺňajú. Vzhľadom na špecifiká predprimárneho vzdelávania sa ani v štátnom ani v školských vzdelávacích programoch nevypracúvajú rámcové učebné plány. V materskej škole sa striedajú počas dňa činnosti, ktoré sú spracované v dennom poriadku. Jeho súčasťou sú denné činnosti: hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok a činnosti zabezpečujúce životosprávu ako stravovanie, stolovanie, osobná hygiena. Súčasťou hier a hrových činností sú aj edukačné aktivity, ktoré sú vopred plánované. Napriek tomu, že v predprimárnom vzdelávaní nemožno hovoriť o výučbovom procese vo forme, s ktorou sa stretávame na vyššom stupni vzdelávania, aj v materskej

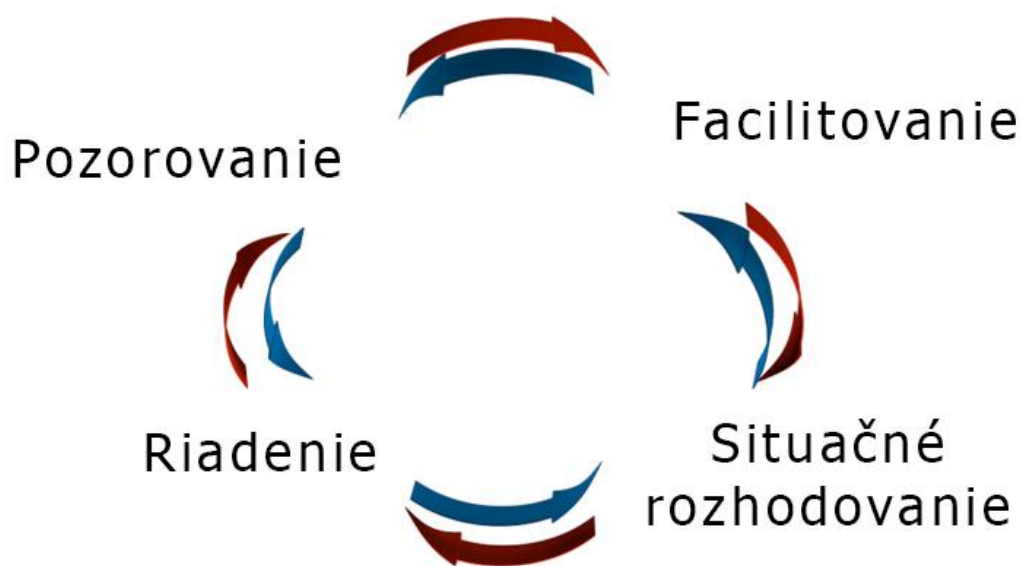
škole prebieha vyučovanie, ktoré J. Skalková (2007) vymedzuje ako špecifický druh ľudskej činnosti, spočívajúcej vo vzájomnej súčinnosti učiteľa a žiakov, ktorá smeruje k určitým cieľom.

Hlavná organizačná forma v predškolskom vzdelávaní je edukačná aktivita, ktorá je v ŠVP pre predprimárne vzdelávanie charakterizovaná ako cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť navodená učiteľom. V edukačnej aktivite je zastúpené spontánne a tiež zámerné učenie sa. Pri uplatňovaní konkrétnej edukačnej aktivity je potrebné brať do úvahy, aby jej výchovno-vzdelávacie požiadavky boli stanovené mierne nad hranicu rozvojových možností detí. Už významný psychológ L. S. Vygotskij sa domnieval, že sa učíme chápať a poznávať svet okolo nás ako kedysi učni. Vedú nás totiž skúsenejší jedinci, ktorí nám pomáhajú poznávať svet a rozvíjať nové možnosti. Rozlíšil dve úrovne kognitívneho vývinu: aktuálnu úroveň vývinu prejavujúcu sa v schopnostiach riešiť problémy a potenciálnu úroveň vývinu dieťaťa, označovanú ako „zónu najbližšieho rozvoja“. Tá je daná druhom riešenia problémov, akého je dieťa schopné pod vedením dospelého alebo skúsenejšieho vrstovníka. Pokiaľ chceme dieťa učiť ďalej, musíme podľa L. S. Vygotského poznať nielen aktuálnu, ale i potenciálnu úroveň vývinu (R. Atkinson, 2003). Zóna najbližšieho rozvoja zahŕňa procesy, ktoré ešte nevzreli, ale sa práve utvárajú. Rozvíja sa tak výchova (vzdelávanie, vychovávanie a vycvičovanie), ktorá majstrovsky zapojí učiacich sa do činností zameraných na dosiahnutie postavených cieľov a ktorá vzbudzuje ich aktivnosť, iniciatívu, tvorivosť (Švec, 1971, s. 98).

Preto by mal učiteľ vychádzať, oboznamovať sa a aplikovať vo výučbovom procese také metodiky, ktoré by boli orientované na zónu najbližšieho rozvoja dieťaťa, a tým mu umožniť začleňovať nové prvky do vlastných kognitívnych štruktúr. Na to, aby bola výučba účinná a efektívna, je potrebná precízna príprava zo strany učiteľa, ktorý by mal byť v pozícii konzultanta alebo „toho“ skúsenejšieho a dať deťom možnosť byť aktívnymi, skúmajúcimi a novoobjavujúcimi. To vyžaduje, aby sa z učiteľa stal expert – odborník vo svojej oblasti, a preto modely pregraduálnej prípravy učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov musia vziať do úvahy aj procesy zamerané na didaktické organizovanie učebných činností a prípravu pedagógov podľa J. D. Vermunta a N. Verloopa (In H. Lukášová-Kantorková, 2003, s. 34) v zmysle:

- učiteľ ako diagnostik učebných činností detí/žiacov,
- učiteľ ako vyzývateľ k novým učebným činnostiam a myšlienkovým stratégiám,
- učiteľ ako učiaci sa subjekt,
- učiteľ ako aktivátor nových otázok, úloh, problémov, spôsobov prezentácií a pod.,
- učiteľ ako monitor zmien v učení sa, myslení, v postojoch, emóciách i v regulácii úsilia,
- učiteľ ako evalvátor kvality dosiahnutých výsledkov v učení sa.

Podľa štátom garantovaného dokumentu pedagogický proces riadi učiteľ prostredníctvom súboru dynamických, vzájomne súvisiacich výchovno-vzdelávacích činností, ktoré sa striedajú. Medzi ne zaradujeme pozorovanie ako metódu pedagogického diagnostikovania, facilitovanie, situačné rozhodovanie spočívajúce v reagovaní na konkrétnu situáciu a meniace sa podmienky a riadenie činností vrátane spoluúčasti detí na riadení činností.



*Obrázok 1 Výchovno-vzdelávacie činnosti v predprimárnom vzdelávaní*



### 3 Aktivita a aktivizácia detí

Výchovno-vzdelávací proces je dynamický a jeho efektivita závisí od vzájomnej spolupráce jeho jednotlivých prvkov. To znamená, že dieťa/žiak nie je pasívnym činiteľom, ale vykonávateľom zmysluplnej a cieľavedomej aktivity.

Aktivita je prejavenie životných síl človeka. Považujeme ju za prostriedok i cieľ rozvoja osobnosti. Aktivita vo výchovno-vzdelávacom procese je také prejavenie životných síl človeka, ktoré je v intenciách cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu (Ščukina, 1979, In M. Zelina, 2002).

Jednu z ďalších definícií aktivity vo výučbovom procese uvádza I. Turek (2008, s. 166) charakterizujúci aktivitu detí/žiakov v učebnom procese ako uvedomelý a činorodý postoj, ktorý je možné rozvíjať aj prostredníctvom vhodných vyučovacích metód. Stupeň aktivity ovplyvňujú aj individuálne osobitosti detí, preto treba vo výučbe realizovať individuálny a diferencovaný prístup. Ďalším činiteľom rozvoja aktivity detí/žiakov sú učebné pomôcky, didaktická technika, ako aj organizačné formy. Uvedomelosť učenia sa znamená, že dieťa/žiak má učivo chápať, čo mu umožňuje poznať zmysel a význam učenia sa pre prebiehajúcu a budúcu praktickú činnosť. Autor ďalej poukazuje na to, že medzi aktívnosťou a uvedomelosťou učenia je vzájomná súvislosť, podmienenosť: *„Deti/žiaci nemôžu byť aktívne/aktívni, ak nechápu preberané učivo, ale na druhej strane nemôžu toto učivo chápať bez aktívnej účasti na poznávacom procese.“*

Našou východiskovou definíciou je vymedzenie aktivity podľa J. Maňáka (1998), ktorý ju charakterizuje ako intenzívnu činnosť dieťaťa/žiaka prebiehajúcu na základe vnútorných sklonov, spontánnych záujmov, emocionálnych pohnútok alebo životných potrieb a tiež na základe úsilia, ktorého cieľom je osvojiť si príslušné vedomosti, zručnosti, návyky, postoje alebo spôsoby správania.

Požiadavka aktivity a aktívnej účasti detí vo výučbe postupne prenikala do popredia už v 20. storočí. Vymedzenie tohto pojmu nebolo v pedagogickej teórii vôbec jednoduché a ani jednoznačné. Na tento fakt poukázala vo svojej publikácii *Aktivita žáků ve vyučování* aj J. Skalková (1971), ktorá dospela k záveru, že nie je také dôležité hľadať odpoveď na otázku, čo je aktivita, ale za heuristicky plodnejší pokladá prístup, ktorý vysvetľuje aktivitu v jej rôznych súvislostiach a podáva prehľad vzťahov, v ktorých bol daný jav doteraz sledovaný. Autorka predpokladá, že takýto pohľad povedie ku konkrétnejšiemu obrazu aktivity a určí systém základných vzťahov, ktoré sú pre ňu určujúce. Tento prístup otvára cestu k hlbšiemu poznaniu podstaty javu, a teda aj jeho presnejšiemu vymedzeniu.

Aktivita sa môže prejavovať vnútorne, ale i navonok. Vnútnú aktivitu a jej stupeň intenzity nie je vždy možné vo výchovno-vzdelávacom procese zachytiť priamo, ale môžeme ju spozorovať pomocou rôznych prejavov alebo výsledkov. Vonkajšia aktivita je spájaná s vyjadrovaním, kreslením, písaním, pohybom alebo akoukoľvek duševnou alebo fyzickou činnosťou.

Na to, aby mohol učiteľ pochopiť aktivitu detí a snažiť sa o jej zlepšenie, je potrebné, aby poznal pramene aktivity človeka ako takého. M. Zelina (2002) uvádza najčastejšie delenie zdrojov aktivity:

- **vnútorné zdroje aktivity** (pudy, inštinkty, potreby, záujmy, túžby, hodnoty a ideály človeka),
- **vonkajšie zdroje aktivity** (príkazy, normy, pravidlá správania vyplývajúce zo zvykov, predpisov, noriem, autorít, povinností človeka vyplývajúce z jeho práce, sociálnych rol atď.),

▪ **stupeň interiorizácie** (zvnútornenie určitej normy, príkazu, pravidiel a povinností).

V Pedagogickom slovníku (2009) je interiorizácia definovaná ako všeobecne zvnútorňovanie, začleňovanie myšlienok, postojov, hodnôt a sociálnych noriem do psychiky človeka. Avšak slovník vymedzuje interiorizáciu aj z pohľadu vývinovej psychológie, kde ide o prechod od vonkajšej manipulácie dieťaťa s predmetom k vnútornému procesu pri riešení problémov, k zrodu myšlienkových operácií.

L. S. Vygotskij zvyrazňoval v interiorizácii práve vzdelávanie. Vo výchovno-vzdelávacom procese môžeme tento jav chápať ako veľmi žiaduci, a to aj v predprimárnom vzdelávaní. Preto by učitelia mali chcieť vybudovať v deťoch motiváciu a aktivitu, ktorá by ich viedla k prejavu ochoty učiť sa, získavať nové poznatky, vedieť ich analyzovať, kriticky zhodnotiť a objaviť potrebu učiť sa pre seba a svoj život. Práve zvnútornenie motivácie a princípu aktivity do osobnej štruktúry detí vedie k samostatnému, plnohodnotnému a celoživotnému vzdelávaniu pre každodenný život.

Aktivitu detí vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné vzbudzovať a usmerňovať v intenciách cieľov školy, spoločnosti a človeka. Tento proces nazývame aktivizácia (M. Zelina, 2002).

Je veľmi náročné viesť deti k samostatnosti, tvorivosti a motivovať ich k činnosti a zároveň dosiahnuť, aby bol tento proces riadený a usmerňovaný určitými princípmi a pravidlami.

Aktivizácia má svoje kritériá, medzi ktoré M. Zelina (2002) zahrňuje:

1. *Činnosť* – toto kritérium zahrňuje to, či činnosť vykonáva dieťa alebo učiteľ, kto viac a kto menej, koľko detí a koľko času existuje v edukačnej aktivite v aktívnej a pasívnej forme.
2. *Regulácia* – čím alebo kým a do akej miery je aktivita dieťaťa regulovaná. Autor sem zahrňuje aj vonkajšiu alebo vnútornú motiváciu a mieru interiorizácie jeho správania.
3. *Miera konvergencie a divergencie* – kritérium predstavujúce účasť slobody dieťaťa, jeho samostatnosti pri riešení pedagogických situácií, úloh a problémov. Tieto miery aktivizácie korešpondujú heuristickými metódami vo výchovno-vzdelávacom procese, s mierami štýlu vyučovania a učenia sa – od direktívnych po nondirektívne prístupy a tiež miera možnosti použitia tvorivosti detí vo vzdelávaní.
4. *Komplexnosť a systémovosť* – vzťahuje sa na priestorové, systémové a časové rozmery aktivizácie. Berie sa do úvahy, či sú aktivizované iba niektoré zložky osobnosti, či len niektoré činnosti, alebo v ich aktivizácii je prístup komplexný. Otázkou je, či je aktivizácia trvalou, systematickou zložkou v práci učiteľa, alebo sa vyskytuje iba náhodne, smerom k istým deťom, v určitých predmetoch, pri určitých témach a pod.

V konceptoch jednotlivých teórií učenia sa je chápaná aktivita rôzne. Ako uvádza D. Kostrub (2008), v behavioristických teóriách je rozvoj aktivity pochopený nesprávne. Nedoceňuje sa fakt, že autonómna, samostatná a relatívne nezávislá praktická činnosť je tvorivá, keď učiaci sa dokáže svojím pričinením získať a elaborovať nové poznatky a/alebo vytvoriť čosi nové – v zmysle jeho subjektívneho pohľadu. Mnohí učitelia nerozlišujú vonkajší prejav (behavioristické poňatie) a vnútorný prejav (kognitivistické poňatie) aktivity. Za prejav aktivity považujú iba vonkajší prejav (navonok pozorovateľný) aktivity. Uspokojuje ich takýto prejav aktivity napriek tomu, že dieťa je vnútorne pasívne, pretože vo väčšine prípadov vyrába kópiu ukážkového výrobku. Nad tým, do akej miery môže byť dieťa v týchto situáciách vnútorne aktívne, keď mu učiteľ stanoví pracovný námet, určí postup zhotovenia i organizácie práce, sa spravidla nezamýšľajú. M. Zelina (1996) uvádza, že

vnútorné a vonkajšie podnety sa v osobnosti spracovávajú pomocou psychických procesov regulácie. V určitom zmysle slova cieľom výchovy a vzdelávania je formovanie týchto procesov, teda nielen ich predpisovania, prikazovania, ale formovanie samostatného, aktívneho, tvorivého vyšetovania a hľadania správnych alternatív činností v spleti mnohých vonkajších a vnútorných motívov, podnetov. A v tom je podstata aktivizácie detí vo výchovno-vzdelávacom procese. Ide nám o takú aktivitu, ktorá by vyústila v progresívnu aktivitu, iniciatívu a tvorivosť dieťaťa.

Na základe takéhoto východiska aktivizácia vo výchovno-vzdelávacom procese úzko súvisí aj s motiváciou detí. To znamená hľadanie odpovedi na otázku, prečo sa učia, prečo vykonávajú určitú činnosť, čo ich vedie k ich výkonom a výsledkom ich učebnej činnosti. Motivácia by sa nemala podceňovať, pretože zohráva dôležitú úlohu a predstavuje nenahraditeľnú zložku v oblasti realizácie komplexu výchovno-vzdelávacieho procesu. E. Petlák (2004, s. 131) uvádza, že „*správna motivácia je základom aktívnej činnosti žiaka vo vyučovaní a má sa prelínať celým vyučovacím procesom.*“ Zdôrazňuje, že v prvom rade by malo ísť o vzbudenie záujmu o učebnú činnosť žiaka.

M. Nakonečný (1995) uvádza, že motívy sú funkčné prvky osobnosti, ktoré určujú smer a intenzitu jej správania. Vyjadrujú psychologické príčiny či dôvody ľudského správania, dávajú mu psychologický zmysel. Niektoré motívy neprejavujú zvýšenú aktivitu. Motívy určujú, či bude jedinec smerovať k určitému objektu či mentálnemu stavu, alebo sa mu bude vzdávať. Prejavuje sa to tým, že buď chceme niečo získať, alebo sa pokúsime niečomu vyhnúť. Pri skúmaní motivácie sa pátra po príčinách ľudského správania a prežívania (Plháková, 2008, s. 319).

Aj vo výučbovom procese sa nezabúda na túto zložku, pretože existuje motivačná fáza, ktorej cieľom je vytvárať podmienky na vznik motivácie detí/žiakov k učebnej činnosti, a to pomocou vyučovacích metód, priaznivou sociálnou klímou, vzťahom k deťom či odbornosťou. Preto úlohou učiteľa a školy ako vzdelávacej inštitúcie – aj materskej školy – nie je odovzdávať hotové poznatky, ale motivovať detí učiť sa a vytvárať hodnotovú orientáciu.

Vo výchovno-vzdelávacom procese motivačné činitele ovplyvňujú (Kačáni, 2004):

- **aktivitu detí/žiakov** – vytváranie lepších podmienok na výchovu a vzdelávanie,
- **ašpiračnú úlohu dieťaťa/žiaka** – zosúladenie činností detí/žiakov s požiadavkami školy,
- **usmernenie a reguláciu podnetov a činností** – podieľanie sa na rozvoji kvality záujmov.

Plháková (2008) poukazuje na to, že je intenzívne skúmaná práve ľudská potreba slobodne sa rozhodovať a jednať, ktorej existenciu potvrdzujú aj výsledky výskumu ovplyvňovania vnútornej motivácie. Vonkajšiu a vnútornú motiváciu začali rozlišovať behavioristickí a kognitívni psychológovia. Ako autorka ďalej uvádza, o vonkajšej motivácii (extrinsic motivation) hovoríme vtedy, keď jedinec vykonáva aktivitu kvôli nejakej konkrétnej odmene (napríklad získanie pochvaly). Vnútorná motivácia (intrinsic motivation) ovplyvňuje ľudské správanie a prežívanie bez akejkoľvek odmeny. Vedie k aktivitám, ktoré sú uspokojujúce samy osebe. Patrí k nim hra, štúdium, umelecká tvorba alebo vedecké bádanie. Niekedy sa obidva druhy motivácie navzájom ovplyvňujú. Vhodným zaobchádzaním s vonkajšou motiváciou môže učiteľ prehĺbiť vnútornú motiváciu detí, a tým zvýšiť aj ich záujem. L. Ďurič a J. Štefanovič (1992) uvádzajú podmienky na zvnútornenie vonkajšej motivácie:

- *Vývinové osobitosti detí* – obsah učiva by mal byť zodpovedajúci vývinovému stupňu učiaceho sa, jeho charakterovým aj vôľovým predpokladom. Výchovno-vzdelávacie ciele by mali byť pre dieťa náročné, ale splniteľné.
- *Minulá skúsenosť* – vo výchovno-vzdelávacom procese je dôležité rešpektovať predchádzajúce skúsenosti a vedomosti detí, ktoré ovplyvňujú celý proces učenia sa.
- *Sebarealizácia* – na to, aby učiteľ motivoval dieťa, musí rešpektovať jeho osobitosti, záujmy a túžby.
- *Ašpiračná úroveň* – pod týmto pojmom rozumieme zameranosť dieťaťa na hodnoty a jeho očakávania. Príliš vysoká alebo naopak nízka aspirácia má negatívny vplyv na učenie sa.
- *Záujmy* – učiteľ by mal vychádzať zo záujmov detí. Tie sú motivované k učeniu tých oblastí, ktoré ich bavia.
- *Znalosť výsledkov výkonu v učení* – deti/žiaci by mali poznať čiastkové aj celkové výsledky svojej práce, ktoré ich motivujú k ďalšej učebnej činnosti.
- *Stanovenie cieľov* – dosiahnutie určitého cieľa je jeden z najdôležitejších motívov jedincovho konania. Deťom a mladším žiakom je potrebné vytýčiť bližšie ciele.
- *Snaha dokončiť úlohu* – pri riešení úloh sa dostáva jedinec do napätého stavu zameraného na splnenie cieľa a pretrváva dovtedy, kým úloha nie je splnená.
- *Odmena a trest* – vo výchovno-vzdelávacom procese sa realizuje predovšetkým formou pochvaly a pokarhania, pričom motivačný účinok viac záleží od osobnosti učiteľa, ktorý ich udeľuje, ako od druhu a stupňa odmeny alebo trestu.
- *Úspech/neúspech* – so zážitkom úspechu v učení rastie učiacemu sa sebavedomie a snaha učiť sa, naopak neúspech môže viesť až k jeho rezignácii.

Ako hovorí S. K. Mangal (2007), každý učiteľ je niekedy vystavený problému motivovať svojich žiakov k učebnej činnosti. Preto je nevyhnutné hľadať možnosti zvyšujúce motiváciu vo výchovno-vzdelávacom procese s dôrazom na vnútornú motiváciu. Podľa M. Zelinu (1996) práve stereotyp a chudobný výber metód zapríčiňujú zníženie vnútornej motivácie. Na zlepšenie tohto stavu je potrebné:

1. poznať čo najviac edukačných metód a stratégií – s čím úzko súvisí neustále vzdelávanie sa učiteľov,
2. tvoriť svoje prístupy a overovať ich,
3. sledovať, či sú iné metódy efektívne – mať spätnú väzbu, ako nové metódy pôsobia na žiakov.

Autor medzi ne zaraďuje: skupinové vyučovanie, problémové vyučovanie, projektové vyučovanie, blokové vyučovanie, tematické integrované vyučovanie, heuristické vyučovanie, tvorivé vyučovanie, výskumné, objavujúce vyučovanie. Aktivizujúce metódy v sebe obsahujú nielen aktivizujúcu, ale aj motivačnú zložku, a preto pri správnej aplikácii umožňujú deťom/žiakom budovať vzťah k poznaniu.

## 4 Aktivizujúce metódy a ich uplatnenie

Aktivizujúce vyučovacie metódy sú považované za nedirektívne, motivujúce a inovatívne postupy, pomocou ktorých vedie učiteľ svojich žiakov k výchovno-vzdelávacím cieľom. Niektorí autori poukazujú na ich špecifické vlastnosti.

E. Petlák (2004, s. 146) uvádza, že *„aktivizujúce vyučovacie metódy navodzujú intelektuálnu, kognitívnu aktivitu – žiak si aktívne osvojuje učivo sprostredkované učiteľom, pravda, hodnotnejšie je, ak sám alebo so spolužiakmi rieši úlohy, problémy, a tak získava nové vedomosti. Túto aktivitu však netreba vnímať len ako konkrétny prejav na vyučovaní, ona sa prenáša do ďalších aktivít žiaka, do schopností riešenia divergentných úloh, do samovzdelávania a pod.“*

J. Maňák a V. Švec (2003) za prednosti aktivizujúcich metód okrem iného považujú prínos k rozvoju osobnosti dieťaťa/žiaka so zameraním na jeho myšlienkovú a charakterovú samostatnosť, zodpovednosť i tvorivosť. Zdôrazňujú, že aktivizujúce metódy vo zvýšenej miere umožňujú poskytovať učiacemu sa niečo viac ako odborné informácie, že počítajú so záujmom, vychádzajú v ústrety individuálnym učebným štýlom pri rešpektovaní úrovne ich kognitívneho rozvoja. Dávajú im príležitosti sčasti ovplyvňovať konkrétne ciele výučby, využívať možnosti individuálneho učenia či zapájať sa do kooperatívneho učenia a spolupráce.

T. Kotrba a L. Lacina (2010, s. 42) uvádzajú, že hlavným cieľom aktivizujúcich metód je naučiť deti/žiakov spolupracovať s ostatnými a podieľať sa na riešení najrôznejších problémových úloh. Dôvodom je, že na veľmi neštruktúrovaných a zložitých úlohách by mali pochopiť, že práve tímová práca je výhodnejšia a v praxi jedinec niekedy nič nezmože.

Význam aktivizujúcich metód spočíva v rozšírení stupňa participácie detí na samotnej učebnej činnosti. Záujem a angažovanosť detí nie sú dané len zaujímavosťou obsahu vzdelávania, zdôrazňovaním jeho významu či príťažlivým výkladom, ale mierou spolupráce, možnosti samostatne sa prejaviť, niečím prispieť a môcť zasiahnuť. To sú akty obojstrannej tvorivej činnosti. Aktivizujúce metódy pomáhajú prekonávať aj izolovanosť jednotlivých vzdelávacích oblastí, učia diskutovať, argumentovať, obhajovať svoje názory, prichádzať s vlastnými nápadiami a rastú ich spôsobilosti vzájomne spolupracovať, čo zahŕňa nielen vecný, racionálny prístup k riešeniu problémov, ale aj schopnosť kriticky prijímať cudzie názory a korigovať svoje vlastné. Aktivizujúce metódy výrazne prispievajú aj k socializácii správania sa detí (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988).

E. Petlák (2004) ďalej poukazuje na to, že pri aplikácii aktivizujúcich vyučovacích metód do výučbového procesu je dôležité, aby učiteľ ako sprostredkovateľ učiva vystupoval v role usmerňujúceho subjektu a pomocou týchto metód navodil kognitívnu a intelektuálnu aktivitu detí/žiakov, pomocou ktorej aktívne získavajú nové poznanie.

### 4.1 Výučba aktivizujúcimi metódami

Ak sú vhodne zvolené metódy, výučba sa dokáže premeniť na efektívne a zmysluplné čerpanie z potencialít učiaceho sa s cieľom nadobudnúť nové poznanie pomocou vlastného úsilia a zážitku. Hlavným východiskom pre zavádzanie aktivizujúcich metód do výučby je zmeniť prístup žiaka

k učení sa a k výučbe. Ako uvádzajú T. Kotrba a L. Lacina (2010), dôležitá je premena žiaka z pasívneho poslucháča na partnera vyučujúceho, ktorý bude aktívne zapájaný do výučbového procesu. Vzhľadom na to, že ide o predprimárne vzdelávanie, to znamená, že dieťa sa dostáva do prvotného kontaktu s riadeným učením sa, nemusíme hovoriť o premene žiaka, ale o vedení dieťaťa smerom k aktívnemu učení sa a vytvoreniu istého konceptu jeho ďalšieho vzdelávania a správnej cesty k poznaniu. Tieto metódy vychádzajú z teórie psychológie učenia, že človek sa naučí niečo nové omnoho lepšie a rýchlejšie, ak si to sám vyskúša, t. j. bude aktívne zapojený do výučby. Opakom je pasívny náčuv, opakovanie a memorovanie fráz a faktov bez akéhokoľvek premýšľania. A tak je potrebné zmeniť aj zmýšľanie a konanie učiteľa – praktika. Ten by mal byť v role pomocníka, poradcu, s čím súvisí aj jeho poňatie výučby. Toto tvrdenie platí aj pre učiteľov materských škôl, pretože tiež sú to odborníci, ktorí neslúžia deťom iba ako opatrovníci, ale predstavujú pre ne poradcov pri poznávaní a učení sa. Z. Kalhous a O. Obst (2009, s. 110) charakterizujú učiteľovo poňatie výučby ako súbor učiteľových názorov, presvedčení, postojov i argumentov, ktorými ju daný učiteľ zdôvodňuje. Toto učiteľovo poňatie výučby nevzniká v istom okamihu, ale postupne sa vytvára počas nadobúdania skúseností a profesionálnej praxe. Jednou z jeho vlastností je aj relatívna stabilita, čo značí, že je málo pružné a dokáže odolávať vonkajším zásahom. Preto je ťažké aj pri zavádzaní reformy zmeniť zmýšľanie a konanie učiteľov.

T. Kotrba a L. Lacina (2010) uvádzajú, že výučba vedená aktivizujúcimi metódami by mala rozvíjať:

- komunikačné a prezentačné schopnosti,
- seba prezentáciu žiakov,
- schopnosť vhodne argumentovať, obhajovať svoje vlastné názory,
- analytické a kritické myslenie,
- kreativitu.

Samozrejme všetky tieto atribúty sú na úrovni zodpovedajúcej úrovni predškolského dieťaťa. Aplikácia aktivizujúcich metód vo výučbe prináša so sebou mnoho ďalších vedľajších efektov, napr. zmenu atmosféry v triede, ktorá sa stáva priateľskejšia, a tiež podporuje sociálne zručnosti, učí deti samostatnosti a zodpovednosti.

Nami vybrané a navrhnuté aktivizujúce metódy vedú nielen k napĺňaniu cieľov predškolského vzdelávania, vymedzených v štátnom vzdelávacom programe, ale rozvíjajú u detí predškolského veku aj niektoré kľúčové kompetencie (spôsobilosti). Ide predovšetkým o kompetencie psychomotorické, intrapersonálne i interpersonálne a komunikatívne. Správne zvolená téma alebo nastolená problémová úloha či otázka vedie deti k rozvoju kognitívnych kompetencií, a to predovšetkým k rozvoju základov riešenia problémov, kritického a tvorivého myslenia. Jednotlivé vybrané aktivizujúce metódy a konkrétne úlohy, ktoré uvádzame v nasledujúcej kapitole, pomáhajú deťom získavať nové poznanie, čím sa u nich rozvíjajú aj ich učebné kompetencie.

T. Kotrba a L. Lacina (2010, s. 28) uvádzajú, že aktivizujúce metódy nemôžu plne nahradiť klasickú formu výučby. Môžu ju oživiť, vylepšiť a zatraktívniť. O to viac vidíme možnosť ich uplatnenia v predprimárnom vzdelávaní, hoci sa s daným výrokom autorov nemôžeme stotožniť. Aj keď toto tvrdenie je v praxi celkom zaužívané a aj z pohľadu učiteľov – praktikov a ich konania realizované. Ak je metodika vopred premyslene zavádzaná do výučby a spĺňa vymedzenie koordinovaného systému, nemožno aktivizujúce metódy chápať iba ako nástroj, ktorý slúži na zatraktívnenie

výučbového procesu. Aj aplikácia klasických metód, ako ich nazývajú spomínaní autori, môže pôsobiť nekoordinovane. Ako príklad uvádza D. Kostrub (2008) fakt, že učiteľ využíva metódu výkladu a žiaci metódu aktívneho počúvania. Je to príklad behaviorizmu opierajúceho sa o princípy podnet – reakcia a princípy akademizmu. Keď jeden počúva a druhý hovorí, nie je to koordinovaný systém, pokiaľ sa má týkať aktívneho, autentického, autonómneho a kompetentného učenia sa so zámerom naučiť sa. Poukazuje na to, že koncepčne a didakticky náročnejšie, elaborovanejšie didaktiky umožňujú zohľadňovať didaktickú požiadavku, že majú byť využívané súčasne naraz všetkými učiacimi sa i vyučujúcimi subjektmi. Aplikácia aktivizujúcich vyučovacích metód si vyžaduje nielen precíznejšiu prípravu učiteľa, ale aj pripravenosť detí.

Prax a skúsenosti poukazujú, že aj tieto vyučovacie metódy majú svoje limity. Medzi najvýraznejšie obmedzenia patria:

- povaha a charakter učiva,
- nedostatok času,
- slabé a nedostatočné materiálne zabezpečenie školy,
- žiakov prístup k novým metódam,
- nedostatok skúseností učiteľa alebo jeho neochota aplikovať nové metódy,
- prekážky zo strany vedenia.

No napriek tomu sa tieto nedostatky v predprimárnom vzdelávaní výrazne eliminujú vzhľadom na to, že výučba v materských školách má isté špecifiká, ktoré sme spomínali v predchádzajúcej kapitole.

Podľa viacerých autorov medzi aktivizujúce vyučovacie metódy patria: diskusné metódy, kooperatívne vyučovanie, prípadové metódy, hranie rolí, simulačné metódy, projektové metódy, metóda objavovania a riadeného objavovania, výskumné metódy a didaktické hry. T. Kotrba a L. Lacina (2010) zaradili medzi aktivizujúce metódy: problémové vyučovanie, hry, diskusné metódy, situačné metódy, inscenačné metódy a špeciálne metódy. Vďaka spomínaným špecifickým vlastnostiam týchto metód je možné ich zaradiť do (socio)kognitívistickej koncepcie školskej výučby. Avšak je potrebné, aby boli do výučbového procesu zaraďované dopredu premyslene. To kladie vyššie nároky aj na učiteľa. Ako uvádza D. Kostrub (2008), za súčasných podmienok učiteľ pri uplatňovaní metodiky vo výučbe podlieha skôr svojej intuícii. Navrhovať celkovú podobu (dizajn) výučby môže taký učiteľ – expert, ktorý pozná, ako transformovať obsah do podoby učiva a ako toto učivo predostierať učiacim sa subjektom tak, aby sa ho naučili cez nimi aktívne vykonávané význačné činnosti v pedagogicko-didaktických aktivitách a ich myšliami uskutočňujúcimi psychické procesy a mentálne operácie s učivom. To znamená, že ide o reflektujúceho učiteľa – takého, ktorý využíva v uvažovaní o výbere, uplatňovaní, posudzovaní a hodnotení zvolenej metodiky neodmysliteľne reflexívny prístup.

B. Kasáčová (2005, s. 33) ďalej uvádza, že reflexívny prístup k výučbe je v prvom rade každodenný nástroj práce učiteľa a nie cieľ, ktorý má byť dosiahnutý niekedy v budúcnosti.

## 4.2 Výber jednotlivých aktivizujúcich metód a ich uplatnenie

### • DISKUSNÉ METÓDY

Medzi diskusné metódy zahrňujeme diskusiu, pyramídovú diskusiu, panelovú diskusiu, brainstorming a metódu Philips 66. Môžeme sem zaradiť aj HOB0 metódu, ktorá má podobné znaky ako ostatné, len samotnej diskusii predchádza fáza samoštúdia. Diskusia je vyučovacia metóda, ktorá podľa klasifikácie patrí aj medzi slovné metódy a ktorá je vo výučbe značne zastúpená. Podľa J. Skalkovej (1999) ide o vzájomný dialóg medzi všetkými členmi skupiny, ktorý smeruje k vyjasneniu danej problematiky. D. Cruickshank, D. B. Jenkins a K. K. Metcalf (2009) definujú diskusiu ako situáciu, v ktorej deti/žiaci, deti/žiaci a učiteľ vedú konverzáciu s cieľom zdieľať informácie, myšlienky, názory alebo riešia nastolené problémy. Poukazujú na to, že diskusia nie je to isté, keď učiteľ položí otázku a dieťa odpovedá. Pomocou dobre vedenej diskusie dokáže učiteľ zaktivizovať všetky deti a ich aktivitu nasmerovať nielen na osvojenie si vedomostných poznatkov, ale aj na získanie skúseností kriticky myslieť, vyjadrovať svoje názory a bez otvoreného konfliktu prijať hodnotovú orientáciu ostatných spolužiakov. Diskusia má niekoľko pravidiel, ktoré by sa mali počas jej priebehu dodržiavať. Podľa R. Fishera (1997) ide o tieto pravidlá:

- vždy hovorí len jeden,
- ochota účastníkov vypočuť si argumenty iných a dovoliť, aby ovplyvnili ich vlastné názory,
- účastníci hovoria pravdivo a o tom, o čom sú presvedčení,
- všetci môžu slobodne vyjadriť svoj názor,
- všetci majú rovnakú príležitosť na prejav,
- účastníci rešpektujú práva a názory ostatných,
- účastníci sú bez predsudkov a predpojatosti.

Dobrá diskusia závisí od toho, ako bola pripravená, od jej priebehu a tiež správneho ukončenia (S. D. Brookfield, S. Preskill, 2005).

### ❖ Brainstorming

Brainstorming je diskusná metóda, ktorej využitie môžeme nájsť aj v materskej škole. Samozrejme jej realizácia musí byť, ako ostatné metódy, vhodne upravená pre deti predškolského veku. Brainstorming prekladáme ako búрку nápadov a jej cieľom je produkcia veľkého množstva kvalitných nápadov za relatívne krátky čas. Ako uvádzajú mnohí významní autori, brainstorming je pravdepodobne jeden z najznámejších nástrojov na kreatívne riešenie problému. Jeho popularita pochádza z dlhoročnej potreby zlepšiť produktivitu v skupinách. Je jednoduchý, ľahký na učenie sa a má potenciál dramaticky vylepšiť skupinovú tvorbu myšlienok a potešenie z aktivity samotnej.



J. Maňák (2003) uvádza niekoľko pravidiel a postup, ktorý má byť zachovaný pri správnej aplikácii tejto metódy:

- neprípúšťa sa kritika žiadnych navrhovaných riešení,
- úplná voľnosť v produkcii nápadov,
- vyprodukovanie čo najväčšieho množstva nápadov,
- každý návrh a nápad sa musí zapísať (zaznačiť),
- inšpirovanie sa pri vytváraní nových nápadov už vyprodukovanými a zapísanými.

Hlavným aspektom brainstormingu je, že kvantita prevyšuje kvalitu a množstvo nápadov vyvoláva mnoho ďalších kreatívnych ideí. Potenciál tejto metódy uplatnenej v materskej škole vidíme práve v detskej prirodzenosti a spontánnosti, ktoré nebránia dieťaťu vytvárať často nekonvenčné nápady, ktoré sú v tejto metóde priam vyžadované.

Brainstorming má štyri fázy:

1. oboznámenie sa s pravidlami, cieľom a nastoleným problémom,
2. tvorba, produkcia nápadov,
3. prestávka,
4. vyhodnotenie nápadov.

*Príklad:*

*1. fáza: Učiteľ/-ka vytvorí príjemnú atmosféru napríklad pomocou relaxačnej hudby alebo prečítaním krátkeho príbehu (súvisiaceho s danou problematikou). Vysvetlí deťom, že sa idú hrať zaujímavú hru a ich cieľom bude povedať všetko, čo im napadne pri riešení veľkého problému, ktorý musia ako trieda spoločne vyriešiť. Nemôžu zabudnúť na to, že vždy môže hovoriť iba jeden (záleží, aká je dohoda v triede, napr. hovorí ten, kto sa prihlási a je vyvolaný, hovorí ten, kto má v rukách triedneho plyšového maskota...), všetky nápady, aj tie nezvyčajné, bude učiteľ/-ka zaznamenávať a deti nemôžu nápady ostatných nijako komentovať alebo hodnotiť. Potom učiteľ/-ka nastolí problém. Pre lepšiu vizualizáciu môže daný problém zaznačiť napr. príbehom alebo obrázkom na veľký papier/tabuľu.*

*Možnosti nastoleného problému:*

- Čo si zbalíť do ruksaku k starým rodičom?
- Ako by malo vyzerat' perfektné ihrisko na našom školskom dvore?
- Čo všetko môžeme zjesť?
- Ako vieme pomôcť starým ľuďom?
- Ako sa dá využiť vyfučaná lopta?
- Čo mohla Červená čiapočka nájsť/stretnúť v lese cestou k babičke?

*2. fáza: Deti produkujú rôzne nápady, učiteľka ich zaznačuje prostredníctvom obrázkov a rôznych symbolov, popripade, ak deti už vedia čítať, je možné písať aj jednoduché slová. Keď deťom dochádza inšpirácia, túto fázu môže učiteľ/-ka ukončiť.*

*3. fáza: Potom je potrebné dať deťom prestávku, počas ktorej si môžu kresliť, dočítať rozčítanú rozprávku alebo si nejakú pozrieť. Prestávka trvá väčšinou 10 – 15 minút. V prípade potreby detí je možné túto aktivitu rozdeliť na dlhšie časové úseky.*

4. fáza: Následne prechádza aktivita do poslednej fázy, kde je potrebné, aby učiteľ/-ka vybral/-a max. dva atribúty, na základe ktorých deti vyberú jeden alebo dva nápady z tých, ktoré majú zaznačené.

*Možnosti atribútov:*

- ekonomickosť,
- veľkosť,
- rýchlosť,
- zdravé – nezdravé,
- uskutočniteľnosť,
- zábavnosť,
- efektivita.

*Ak to daný problém a jeho riešenie umožňuje, je možná aj realizácia vybraného nápadu.*

Počas konferencie jednej medzinárodnej vedeckej organizácie bolo oficiálne uvedené: „... všetci vieme, že brainstorming nie je nič viac ako riadená zábava“ (S. G. Isaksen, 1998). Aj práve preto považujeme brainstorming za vhodnú metódu pre deti predškolského veku, ktorým je zábava a hra veľmi blízka.

#### ❖ **HOBO metóda**

HOBO metóda je diskusná metóda, v ktorej samoštúdium predchádza samotnej diskusii. Je potrebné, aby boli pri tejto metóde dodržané všetky pravidlá diskusie, o ktorých sme hovorili v predchádzajúcej časti. Učiteľ nastolí problém, ktorý je potrebné vyriešiť. Potom nastáva fáza samoštúdia. Samoštúdium detí v predškolskom veku je na úrovni prezerania atlasov, knižiek, náučných príbehov alebo poviedok. Do tejto časti môžu byť zapojení aj rodičia. Na záver je vedená diskusia o danej problematike a jej cieľom je nájsť vhodné riešenie alebo viacero riešení.

*Príklad:*

*Problém: Ako sa správne starať o zuby? Čistenie a starostlivosť o svoje telo sú veľmi dôležité, preto je potrebné dať priestor aj tejto problematike. Samoštúdium môže spočívať v prezretí náučných knižiek o tele, konkrétne o zuboch, pozretí náučného príbehu z radu Bol raz jeden život alebo v osobnej návšteve zubára. Pri nastolení tejto témy učiteľ/-ka môže klásť v diskusii tieto otázky: Prečo je dôležité umývať si správne zuby? Akú pastu používate? Čo sa stane, keď si nebudeme umývať zuby? Ako dlho si umývate zuby? Kedy si umývate zúbky? Kto sa stará o vaše zuby? Prečo sa nemusíme báť zubára/-ky? Ktoré jedlo škodí našim zubom?... Na záver deti môžu vytvoriť „Príručku správneho starania sa o zuby“, ktorá bude tvorená z nápadov z diskusie a stane sa súčasťou ich triedy.*

#### ❖ **Phillips 66**

Ďalšou diskusnou metódou, ktorú je možné využiť v predprimárnom vzdelávaní, je Phillips 66. Zakladateľom tejto metódy bol Donald Phillips a jej podstata spočíva v tvorení kreatívnych nápadov

podobne ako v brainstormingu, avšak s tým rozdielom, že diskusia prebieha v malých skupinách. Deti sú rozdelené do skupín po šesť členov a každá diskusia medzi nimi trvá 6 minút. Rozdelenie do skupín je možné mnohými spôsobmi:

- kartičky rovnakej farby alebo s rovnakým symbolom,
- pexeso – deti musia nájsť svoj pár, poprípade viacero rovnakých obrázkov, napríklad zvieratká,
- puzzle – deti musia z rozstrihaného obrázka poskladať ucelený obraz; na základe potrebného počtu v skupine učiteľ/-ka rozstrihá obrázok a deti sa musia nájsť prostredníctvom jeho poskladania – čím mladšie deti, tým by mal byť obrázok väčší,
- cukríky s rovnakými príchuťami,
- na základe istého atribútu: farba očí, deň alebo mesiac narodenia, súrodenci, obľúbená farba...

Úlohou učiteľa/-ky je deti počas diskusie usmerňovať a tiež ustrážiť stanovený čas, čo kladie väčší dôraz na jeho samotnú prípravu. Každá skupina môže riešiť rovnaký problém, ale je možné každej skupine stanoviť inú problematiku. Na záver každá skupina prezentuje svoje nápady.

*Príklad:*

*Učiteľka rozdelí deti jedným zo spôsobov, ktoré sme vymenovali vyššie. Vznikne niekoľko skupiniek po 6 detí. Každá skupina dostane rovnaké alebo rôzne zadanie. Príklad zadania: Čo by sa stalo, keby sa z kalendára stratili Vianoce? V prípade, že chcete aplikovať viacero zadaní naraz, je možné doplniť o ďalšie sviatky, napr. Veľká noc, Mikuláš, Halloween... Deti môžu svoje argumenty zaznamenávať na papier prostredníctvom kresby alebo vytvoriť kreatívne dielo vypovedajúce o danej problematike. Učiteľ/-ka by mal/-a mať pripravené pre deti rôzne pomôcky, ktoré môžu využiť pri tvorbe svojho výtvoru z danej aktivity.*

## • DIDAKTICKÁ HRA

Hra je prirodzená činnosť detí, ktorá u nich vyvoláva radosť, spokojnosť a potešenie. Preto je dôležité ju aplikovať práve vo veku, v ktorom je hra prirodzenou súčasťou detského života. Jej správne uplatnenie môže viesť deti k zaujímavým poznaniam a získaniu nových skúseností vplyvujúcich na rozvoj ich osobnosti. R. Caillois a M. Barash (2001) definujú hru ako fyzickú alebo psychickú aktivitu, ktorá sa subjektívne vyznačuje kladnými emóciami. Jej znakmi sú dobrovoľnosť, vyčlenenie v čase a priestore, neistota priebehu a výsledku hry, neproduktívnosť, riadenie dohodnutými pravidlami a vedomie inej reality. Podľa S. Kikušovej a M. Králikovej (2004) základné atribúty hry sú:

- samoúčelnosť (hra by mala byť pre samotný proces hrania a nie pre výsledok či konkrétny efekt),
- spontánnosť,
- prirodzenosť (psychické procesy nie sú blokované osobnostnou kontrolou).

Hra, ktorá sa využíva vo výučbe, sa nazýva didaktická hra. Podľa Pedagogického slovníka (2009) je didaktická hra analógiou činností detí, ktorá sleduje didaktické ciele. Môže sa odohrávať v učebni, telocvični, na ihrisku, v prírode. Má svoje pravidlá, vyžaduje priebežné riadenie, záverečné

vyhodnotenie. Je určená jednotlivcom, ale aj skupinám detí, pričom rola pedagóga má široké rozpätie od hlavného organizátora po pozorovateľa. Jej prednosťou je stimulačný náboj, podnecuje tvorivosť žiakov, spontánnosť, spoluprácu i súťaživosť. Vyžaduje, aby využívali rôzne poznatky a zručnosti, zapájali životné skúsenosti. J. Brincková (1994) dodáva, že pomocou didaktickej hry sú deti ochotnejšie prijímať nové poznatky, ľahšie im porozumejú a intenzívnejšie sa zapájajú do výučbového procesu.

Didaktická hra má pri plánovaní, príprave a realizácii niekoľko pravidiel. V. Kolbaská (2006) uvádza nasledovné:

### 1. Plánovanie hry

- a) diagnostikovať záujem žiakov o hry a vývinovú úroveň hrania,
- b) diagnostikovať aktuálnu kognitívnu úroveň.

### 2. Príprava hry

- a) stanoviť herný cieľ (cieľ hry),
- b) stanoviť pedagogický (didaktický) cieľ – aké kompetencie sa budú v danej hre rozvíjať,
- c) stanoviť pravidlá hry, ktoré môžu byť:
  - statické – počas hry sú nemenné,
  - dynamické – môžu sa v priebehu hry meniť,
- d) stanoviť, aké skúsenosti a kompetencie deti v hre uplatnia,
- e) stanoviť druh pedagogickej intervencie (rola pedagóga v hre),
- f) stanoviť charakter a množstvo herných symbolov a spôsoby ich zabezpečenia,
- g) stanoviť hrací čas, počet možných opakovaní a spôsob ukončenia hry,
- h) stanoviť maximálny a minimálny počet účastníkov hry,
- i) stanoviť spôsoby a zameranie hodnotenia hry.

### 3. Realizácia hry si vyžaduje:

- a) prezentovať jasne cieľ hry, pravidlá hry, hrací čas, pomôcky potrebné na hru a účasť učiteľa v hre,
- b) predviesť, ako sa hra hrá.

*Príklad:*

*Jednou z didaktických hier, ktoré je možné realizovať v predprimárnom vzdelávaní, je hra BINGO. Didaktickým cieľom hry je rozvoj kognitívnych kompetencií, základov tvorivého myslenia a pri učení sa dodržiavať isté stanovené pravidlá si deti osvojujú osobnostné intrapersonálne a interpersonálne kompetencie. Cieľom hry je zaškrtavanie jednotlivých obrázkov, ktoré učiteľ alebo iné dieťa vylosuje. Vyhráva ten účastník, ktorý prvý zaškrtnie všetky políčka vo svojom hernom pláne.*

*Pravidlá hry: Deti si vyberú vopred pripravený herný plán, na ktorom sú zobrazené rôzne kresby. Tie isté obrázky sú vystrihnuté a pripravené v klobúku, z ktorého sa bude losovať. Učiteľ/-ka môže vylosovaný obrázok pomenovať alebo opísať bez toho, aby priamo povedal/-a, čo je na obrázku. Túto činnosť môže vykonávať aj dieťa a môžu sa pri nej jednotlivé deti striedať. Práve pri opise je možné dať deťom priestor na ich tvorivosť a využitie istých poznatkov, ktoré o danom predmete na obrázku majú. Počas opisu je možné pomenovať farby, tvar, využitie. Nie je dovolené, aby bolo vyslovené dané*

slovo, napr. vianočný stromček – dieťa nesmie povedať, že je to strom... Hra sa hrá dovtedy, kým nebude víťaz, to znamená, kým nebude mať niekto zaškrtnuté všetky políčka v hernom pláne. V takom prípade musí dieťa vykriknúť BINGO. Učiteľ/-ka na základe vylosovaných obrázkov skontroluje, či sa dieťa nepomýlilo a zaškrtnulo správne obrázky.

Názorná ukážka herného plánu:



Obrázok 2 Herný plán v didaktickej hre Bingo

Dieťa, ktoré vyhralo, môže získať sladkú odmenu alebo isté privilegium – môže si napríklad vybrať hračku, s ktorou sa počas dňa bude hrať.

Obmena tejto hry: Deti do herného plánu dostanú obrázky vo forme maľovanky a súčasťou hry bude dané obrázky aj vyfarbiť.

## • HRANIE ROLÍ

Metóda hrania rolí (alebo inscenačná metóda) má dlhú históriu, napriek tomu je dodnes zaradovaná medzi veľmi obľúbené aktivizujúce metódy. Už samotný názov napovedá jej podstatu. V tejto metóde ide o to, že všetky deti (pokiaľ to situácia povoľuje) hrajú určité roly, ktoré stvárajú v nejakej konkrétnej situácii. Po odohraní nasleduje diskusia, v ktorej sa všetci snažia nájsť východisko alebo riešenie danej situácie. Takto sa dajú simulovať rôzne reálne situácie, ktoré sa už stali alebo sa môžu

stať v budúcnosti (I. Turek, 2002). Výhodou tejto metódy je jej uplatnenie na ktoromkoľvek stupni vzdelávania.

Inscenačné metódy, resp. hranie rolí prebieha na základe určitej navodenej témy či situácie. Na základe stupňa voľnosti ponechanej deťom pri tvorbe scenára autori rozdeľujú metódu na niekoľko variantov. T. Kotrba a L. Lacina (2007) rozdeľujú inscenácie na základe scenára na:

- **štruktúrované** inscenácie – majú rozpracované scenáre pre jednotlivé osoby,
- **neštruktúrované** inscenácie – dávajú väčšiu voľnosť aktérom, ktorí dostanú len opis situácie, hrajú ju sami,
- **mnohostranné** hranie rolí – aktéri vyskúšajú rôzne roly (napr. kladné aj záporné).

Na využitie všetkých pozitívnych stránok každej metódy je potrebné, aby boli dodržané jej princípy a pravidlá. S. Ouroda (2000) uvádza tieto zásady aplikácie metódy hrania rolí:

1. scenár zodpovedá realite života, rieši problémové situácie, čiže mal by vychádzať zo situácie, ktorá sa už stala alebo by mohla nastať,
2. deti sú vhodne motivované pre hranie úlohy v inscenácii – deti by mali poznať zmysel a účel inscenácie,
3. herecké výkony musia byť spolužiakmi prijaté tolerantne, pričom učiteľ/-ka im musí vysvetliť, že ide o neherecké stvárnenie sociálnych rolí, postojov a pohnútok, ktoré vedú k určitému správaniu a konaniu.

Aplikovanie metódy hranie rolí má niekoľko výhod, medzi ktoré môžeme zaradiť dynamickosť, flexibilitu, ako aj rozvoj osobnosti, predstavivosti a tvorivosti. Deti vnášajú do hrania rolí svoje skúsenosti, predstavy a postoje a po citovej stránke majú možnosť prežiť rôzne spôsoby reakcií v určitých situáciách, čo je pozitívne aj pre autentické učenie sa.

J. Surgentová (2011) hovorí, že pri správnom uplatnení zásad a pravidiel danej metódy nastáva rozvoj istých kompetencií:

- kompetencia k pracovnému uplatneniu – praktická aplikácia teoretických vedomostí a schopností, overenie ich využitia v praxi,
- kompetencia komunikačná – precvičovanie verbálnej a neverbálnej komunikácie,
- kompetencia sociálna a personálna – účinná spolupráca v skupine,
- kompetencie k riešeniu problémov – pochopenie a rozpoznanie problémovej situácie.

D. Sitná (2009) uvádza niekoľko atribútov potrebných na uskutočnenie hrania rolí:

1. Príprava učiteľa – úlohou učiteľa je príprava scenára (v prípade, ak to situácia dovoľuje, je možná spolupráca s deťmi). Učiteľ vie zväziť aj osobnostné charakteristiky dieťaťa, čo mu umožní naplánovať rozdelenie rolí, ale náročné je hodnotenie danej aktivity vzhľadom na to, že výsledky sú väčšinou subjektívne pocity a dojmy detí.
2. Príprava detí/žiakov – učiteľ musí deti/žiakov na danú úlohu pripraviť, čím nižší stupeň vzdelávania, tým je potrebná intenzívnejšia príprava.
3. Priestor a materiál – je nutné vytvoriť vhodný a bezpečný priestor na hranie pripravených situácií.
4. Príprava skupín – rozdelenie jednotlivých rolí deťom. V predprimárnom vzdelávaní je táto časť náročná vzhľadom na to, že deťom predškolského veku nie je možné rozdať hotové scenáre a je dôležité venovať príprave väčšiu časť. V materských školách je vhodnejšie

využívať neštruktúrované scenáre, v ktorých žiaci preukazujú svoje vlastné skúsenosti a postoje.

*Príklad:*

*Hranie rolí môže v predprimárnom vzdelávaní prebiehať prostredníctvom rôznych scén zo života detí, ako napríklad návšteva u lekára, konflikt na detskom ihrisku, nákup s rodičmi, návšteva divadla či jednoduché zobrazenie akejkoľvek rodinnej situácie, ktorá sa stala...*

*Vhodnou možnosťou hrania rolí detí predškolského veku je forma nedokončenej rozprávky. Môže ísť o rozprávku, ktorú všetci dobre poznajú, ale taktiež o vymyslený príbeh, ktorého začiatok si s deťmi učiteľka najskôr prečíta a ďalšie pokračovanie je na fantázii a tvorivosti detí. Dôležitou úlohou učiteľa je príprava príbehu, vymyslieť dostatočný počet postáv a tiež rôzny materiál, ktorý by deti mohli vo svojej úlohe využiť (napr. vata, krepový papier, listy, deka, hudobné nástroje, plyšové maňušky...). Deti dohrajú príbeh podľa vlastného uváženia. V praxi je možné realizovať kratučké príbehy, čo by viedlo k výmene vyššieho počtu detí. Deťom je vhodné dať čas na prípravu.*

*Príklad nedokončeného príbehu:*

*Miško sa spolu so svojou kamarátkou Jankou vybral na krátku prechádzku do lesa blízko ich domčeka. Ako sa tak naháňali a šantili, na zemi uvideli padnuté hniezdo a vo vnútri malé vtáčatko. Miško sa spýtal Janky: „Čo s ním urobíme?“ Janka na to jednoznačne povedala: „Musíme mu predsa pomôcť!“ (Ako deti pomohli vtáčatku, je na rozhodnutí samotných detí, ktoré pokračovanie scény zahrajú. V prípade, že chcú do deja zapojiť ďalšie postavy, napr. rodičov, učiteľka dohliadne na to, aby boli do príbehu prizvané ďalšie deti.)*

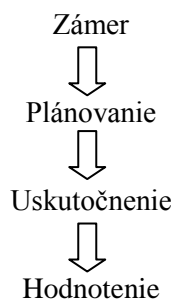
## • PROJEKTOVÁ METÓDA

Projekty pod vedením učiteľa umožňujú deťom rozvíjať proces hľadania, prežívania, tvorenia a formovania osobnosti. Ide o súbor úloh, ktoré majú žiaci naplniť buď individuálne, alebo v skupinách. G. Petty (1996) hovorí, že projekt ako máloktorá vyučovacia metóda umožňuje učiteľovi rozvíjať takú širokú škálu zručností a schopností, ale zároveň ako máloktorá mu dáva väčšiu príležitosť premárniť množstvo času zle riadenými činnosťami. Na to, aby išlo o správne riadenú aktivitu, by sa projektová metóda mala opierať o dané princípy (Valent, Kasíková, 1993):

1. Zreteľ na potreby a záujmy detí – výber témy má vhodne prispieť k sebarealizácii dieťaťa, umožniť mu získať nové skúsenosti.
2. Zreteľ na aktuálnu situáciu – otvoriť školu širšiemu prostrediu, okoliu, spoločstvu, ale aj osobnej situácii dieťaťa, riešeniu jeho problémov, vychádzať zo zážitkov a mimoškolskej skúsenosti dieťaťa, spájať školu so životom.
3. Interdisciplinarita – umožniť komplexný pohľad na skutočný svet, prekračovať rámec jednotlivých tematických okruhov...
4. Sebaregulácia pri učení sa – deti si plánujú, realizujú a hodnotia svoje projekty.

5. Orientácia na produkt – produkt prináša zmyslupnosť učenia sa, zároveň motivuje detí, ktoré prezentujú svoj produkt pred triedou, pred školou – výstavka prác, obhajoba, súťaž...
6. Skupinová realizácia – pri práci v tímoch sa deti učia vzájomne spolupracovať, komunikovať, ale učia sa aj tolerancii a riešeniu konfliktov.
7. Spoločenská relevantnosť – projekt je most, ktorý spája školu so životom, okolím, prácou, spoločnosťou, vyučovacie predmety sa integrujú, do projektov sa zapájajú rodičia, starí rodičia.

Pri aplikácii projektovej metódy je vhodné dodržiavať správnu metodiku. Projekt má 4 základné kroky:



Projekty je možné rozdeliť z viacerých hľadísk, a to podľa:

- a) cieľa daného projektu
  - problémové – riešenie problému zo života,
  - konštrukčné – vytvorenie, tvorenie niečoho nového,
  - hodnotiace – posudzovanie, hodnotenie,
  - nácvikové – natrvalo si osvojiť zručnosť,
- b) počtu účastníkov
  - individuálne – každý rieši projekt sám,
  - skupinové – skupinové riešenie projektu,
- c) prostredia
  - školské – deti pracujú na projekte v škole,
  - domáce – deti tvoria projekt v domácom prostredí,
  - kombinované – časť projektu sa realizuje v škole, časť doma,
- d) časovej dĺžky riešenia projektu
  - krátkodobé – vymedzený istý krátky časový úsek na riešenie projektu,
  - dlhodobé – projekt trvajúci jeden školský rok alebo polrok.

*Priklad:*

*Téma projektu: Ako by vyzerala moja ideálna trieda?*

*Projekt je možné realizovať počas viacerých týždňov. Deti môžu pracovať v skupine alebo individuálne. Podľa cieľa projektu je možné zaradiť ho medzi konštrukčné a deti si môžu vytvoriť triedu podľa svojich predstáv. Medzi čiastkové návrhy riešených tématických oblastí v rámci projektu je možné zaradiť:*

*1. pravidlá v našej triede,*



2. prostredie triedy,

3. návrh činností.

*Je dôležité dať priestor na návrhy priamo deťom. Počas realizácie projektu deti rozvíjajú niekoľko kľúčových kompetencií, a to predovšetkým psychomotorické a osobnostné (intrapersonálne a interpersonálne). Deti na základe svojich vlastných preferencií a skúseností môžu vytvoriť pravidlá, ktoré budú v triede dodržiavať. Napríklad: vymyslenie špeciálneho pozdravu. Dané pravidlá si môžu spoločne nakresliť alebo vizuálne zaznačiť a stanú sa súčasťou triedneho kolektívu. Pravidlá triedy si môžu deti vytvoriť pomocou diskusie. Schválené jednotlivé návrhy potom môžu v skupinách vymodelovať alebo nakresliť. Súčasťou projektu môže byť úprava triedy podľa predstáv detí, pričom je potrebné dodržiavať isté bezpečnostné opatrenia. Počas priebehu daného projektu si deti môžu vytvoriť plán činností, ktoré môžu spolu realizovať. Deti sa môžu navzájom niečo nové naučiť – básničky, pesničky alebo nejakú zaujímavú informáciu, ktorú sa naučili doma s rodičmi. Netreba zabudnúť na hodnotenie celého projektu, do ktorého je potrebné zapojiť aj deti. Sebahodnotenie je dôležitou časťou rozvoja dieťaťa, a preto by malo byť aj súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Vyhodnotenie projektu môže prebiehať v skupine, v ktorej deti dokážu zhodnotiť jeho jednotlivé zložky a zároveň môžu vyjadriť názor na jeho priebeh.*

- **DITOR**

Medzi ďalšie aktivizujúce metódy môžeme zaradiť aj heuristické metódy. M. Zelina (2002) vymedzuje heuristiku ako metodológiu tvorivého riešenia problémov opisujúcu kroky, ktoré sú typické pre tvorivé riešenia problémov, pre objavovanie, zlepšovanie a tvorenie. Existuje niekoľko postupov riešenia problémov od Sokrata až k heuristike G. Polyho. V našich podmienkach je pre výučbu inšpirujúci heuristický program od M. Zelinu (2002), nazývaný DITOR, odvodený od začiatočných písmen jednotlivých krokov:

**D**-efinuj! V prvom kroku je potrebné označenie a výber problému. Niekedy môžeme v tomto kroku požadovať aj sformulovanie ideálneho riešenia problému a vytvorenie plánu riešenia.

**I**nformuj sa! Druhý krok v sebe zahŕňa konvergentnú prácu, pamäť, učenie sa. Tu treba získať informácie potrebné na riešenie problému, a to formou samostatnej práce alebo práce s učebnicou, slovníkmi, encyklopédiami. V predprimárnom vzdelávaní je možnosť pracovať s detskými obrázkovými knihami či rozprávkami.

**T**-vor! Predstavuje najtvorivejší krok, kde sa uplatňujú všetky vyššie kognitívne procesy a predovšetkým tvorivé myslenie, obrazotvornosť a imaginácia.

**O**-hodnot' riešenia, nápady! V tomto kroku je potrebné ohodnotiť správnosť nápadov a ich možnosti realizácie. Diskutujeme o kritériách, podľa ktorých ich deti hodnotili, uvažujeme o spôsoboch dokázania adekvátnosti a užitočnosti riešenia a predvídame, k akým dôsledkom môže riešenie viesť.

**R**-ealizuj! Posledný krok predstavuje realizáciu prijatého riešenia v praxi. Vo výučbe ide o zafixovanie poznania alebo jeho uplatnenie pri riešení ďalších problémov.

*Príklad:*

*D – Ako sa správne postarať o svoje domáce zvieratko?*

*I – Deti si vyberú svoje domáce zvieratko, ak nijaké nemajú, tak zvolia zviera, o ktoré by sa chceli starať. Ich úlohou je zistiť o danom zvieratku čo najviac informácií, napr. čo zviera žerie, kde býva, ako sa starať o jeho srst'...*

*T – Deti vytvoria denný program zvieratá, ktoré si vybrali, a naplánujú si so svojim zvieratkom celý víkend. Jednotlivé činnosti môžu nakresliť.*

*O – Deti môžu navzájom ohodnotiť možnosti realizácie jednotlivých naplánovaných činností so zvieratkom. Napr.: Išli by sme so slonom do ZOO. Ako by ste sa tam dostali? Čo by robili ostatné zvieratká v ZOO, keby videli vonku slona? Kde môžeme obstarat' potravu pre naše zvierako?*

*R – Posledným krokom môže byť návšteva ZOO spojená s názornou ukázkou kŕmenia alebo ošetrovania nejakého zvieratka.*

## • BÁDATEĽSKÉ, VÝSKUMNÉ METÓDY

Deti sú prirodzene zvedavé, a preto jedna z najľahších ciest, ako im umožniť začleniť nové poznanie do kontextu svojich predchádzajúcich poznatkov a skúseností, sú metódy objavovania a bádania. Ako uvádza Kopáčová (2009), bádateľské aktivity sú založené na simulovaní práce vedcov. Každá skutočnosť, ktorú žiak zistí vlastnou aktivitou, je pre neho veľkým objavom, preto je potrebné poskytnúť mu čo najviac podnetov na objavovanie, skúšanie, hľadanie odpovedí. Bádateľské aktivity sú založené na samostatnom aktívnom manipulovaní, skúmaní a pozorovaní predmetov a javov. Od manipulovania a pozorovania možno prejsť k vlastnej tvorivej činnosti a experimentovaniu. (P. Hanisko, 2007)

### Manipulovanie

- ide o cieľavedomé poznávanie prostredia, vybavenia, poznávanie pri zaobchádzaní s predmetmi v rôznych pracovných aktivitách (ohmatávanie, ochutnávanie, rozoberanie, premiestňovanie, modelovanie, pestovanie rastlín, konštruovanie)



### Pozorovanie



### Bádanie, experimentovanie

Bádateľské metódy majú istú postupnosť. J. Kopáčová (2003) uvádza tieto fázy bádateľských aktivít:

1. **Zadanie problému** učiteľom alebo samotnými deťmi, ktorý môže tvoriť vhodne položená otázka a vieme na ňu nájsť odpoveď experimentovaním, bádáním.
2. **Návrh postupu**, pričom deti/žiaci samotné/-í sa pokúšajú navrhnúť „ako to urobíme, ako to zistíme...“.
3. **Pomôcky**, ktoré vopred pripravíme a môžu slúžiť aj ako pomoc pri navrhovaní postupu.

4. **Vyslovenie predpokladu** predstavy, očakávania, ktoré môže byť len jednoduchým hádaním, alebo vyplýva zo skúsenosti žiaka.
5. **Realizácia**, ktorá môže zahŕňať viacero postupov a každý si môže vyskúšať svoj vlastný postup. „Veľmi cenné je, keď žiaci prichádzajú s nápadom na zmenu usporiadania alebo podmienok experimentu. Podnietime ich záujem, vyzveme ich, aby zistili, či a ako zmena ovplyvnila výsledok. Mnohé deti to robia preto, že pokus neprebíha podľa ich očakávania. O svojej teórii sú také presvedčené, že očakávaný výsledok sa snažia dosiahnuť najskôr opakovaním a potom aj zmenou experimentu. Je to tvorivá činnosť, ktorá učiteľovi najviac prezradí, ako žiak rozmýšľa.“
6. **Pozorovanie javu** počas celej činnosti. Učiteľ by mal upozorniť deti/žiacov na to, čo majú pozorovať.
7. **Zaznamenávanie** pozorovania a experimentovania (u detí počiatočných ročníkov v symbolickej podobe).
8. **Vyvodenie záverov** a zistenie, či náš predpoklad bol správny, či sme našli odpoveď na svoju otázku.

*Príklad:*

*Deti predškolského veku sú veľmi zvedavé, a preto sú bádateľské metódy vhodnou stratégiou.*

*Jednotlivé fázy bádania:*

- *Problém, ktorý môžu deti riešiť, je: „Ako sa správne starať o rastlinu.“*
  - *Čo sa stane s rastlinou, ktorú nebudeme polievať?*
  - *Čo sa stane s rastlinou, ktorú budeme silno polievať?*
  - *Čo sa stane s rastlinou, ktorá nedostane dostatočné množstvo svetla?*
  - *Čo sa stane, ak rastlinu budeme polievať a necháme ju vyhrievať sa na slniečku?*
- *Návrh postupu: deti navrhujú, čo sa s rastlinou stane v jednotlivých prípadoch a čo všetko rastlina pre svoj správny rast potrebuje.*
- *Pomôcky: rôzne rastlinky, voda, tmavá škatuľa...*
- *Vyslovenie predpokladu detí a ich predstavy, ako by daný pokus a pozorovanie mohli prebiehať.*
- *Realizácia a pozorovanie javu: experiment je možné realizovať s viacerými druhmi rastlín, každú rastlinu vystavíme rôznym podmienkam. Jednu môžeme prestať polievať, jednu budeme polievať aj trikrát denne, jednu zavrieme do skrine alebo ju dáme do tmavej škatule a ďalšiu môžeme polievať presne podľa pokynov a umiestniť ju na slnko. Jednotlivé rastliny budú deti počas nasledujúcich dní pozorovať a môžu si priebeh pozorovania zaznamenávať a rastlinky kresliť počas rôznych fáz. Obmenou experimentu môže byť, že každé dieťa dostane svoju rastlinku a vystavuje ju rôznym podmienkam.*
- *Vyhodnotenie bádania spočíva v záveroch, ku ktorým deti na základe pozorovania a manipulovania dospeli. Vyhodnotenie môže prebiehať vo forme diskusie.*

## Záver

Predškolské obdobie je dôležitou súčasťou života dieťaťa. Aj napriek tomu, že predprimárne vzdelávanie nie je povinné, materská škola môže byť inštitúciou stimulujúcou učenie sa dieťaťa, jeho socializáciu a pomáhajúcou získať dobrý základ pre zaradenie sa do školského prostredia. Takto chápaná materská škola je vymedzená aj v mnohých pedagogických dokumentoch, v ktorých sa však dôraz kladie predovšetkým na ciele, ktoré majú byť daným stupňom vzdelania naplnené, a na dosiahnuté kompetencie. Veľký dôraz sa však nekladie práve na metódy a stratégie, ktorými je možné vytýčené ciele dosiahnuť. Ako uvádza D. Sitná (2009, s. 10), učiteľ len ťažko ovplyvní charakter štátom vyžadovaných kompetencií v oblasti vzdelávania. Čo však majú učitelia úplne v rukách, to je spôsob výučby, ktorý ponúkajú svojim žiakom a ktorý denne praktizujú v školách. Preto je potrebné, aby učitelia mali nespočetné množstvo poznatkov o rôznych metódach a spôsoboch, ako viesť výchovno-vzdelávací proces, a tým mali možnosť správneho výberu. O to viac, ak hovoríme o predprimárnom vzdelávaní. Na základe štátneho vzdelávacieho programu môžeme tvrdiť, že materská škola má vymedzené značné ciele a tiež aktivity, ktoré nezahŕňajú iba nikým neriadenú činnosť bez akéhokoľvek významu. Ale naopak. Deti v predprimárnom vzdelávaní získavajú základy pre ďalšie poznávanie a učenie sa, a to práve prostredníctvom správne zvolených metód. V publikácii sme priniesli náhľad na niekoľko aktivizujúcich metód a ich možnosti uplatnenia v praxi. Aktivizujúce metódy považujeme za motivujúce a inovatívne postupy, ktoré vďaka svojim špecifickým vlastnostiam umožňujú deťom samostatné riadenie poznávacej činnosti a zároveň im prinášajú radosť a potešenie. Každú metódu si môže učiteľ/-ka upraviť, pozmeniť či na základe vlastných skúseností istým spôsobom vylepšiť. Napriek tomu netreba zabúdať na to, že každá metóda má svoje pravidlá, ktorých dodržanie zabezpečuje jej pozitívny výsledok.

Aktivizujúce metódy majú aj svoje limity, a to hlavne časovú náročnosť a vyžadujúcu dôkladnú prípravu učiteľa. To by však nemal byť dôvod na vyhýbanie sa aplikácii týchto metód. Nemožno zabúdať, že tak ako sa učiteľ zoznamuje s novými spôsobmi vedenia výučby, aj deťom je potrebné dať čas na to, aby si zvykli. Možno to nepôjde na prvýkrát, ale netreba sa vzdávať, treba priniesť do nášho vzdelávania trochu kreativity, samostatnosti a zážitku z učenia sa. A začnime priamo v predprimárnom vzdelávaní.

## Zoznam bibliografických odkazov

- ATKINSON, R. L. 2003. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BRINCKOVÁ, J. 1994. *Didaktická hra v geometrii*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1994. 35 s. ISBN 80-85415-83-6.
- BROOKFIELD, S. D., PRESKILL, S. 2005. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco : Jossey-Bass, 2005. 310 s. ISBN 0-7879-7808-6.
- CAILLOIS, R. 2001. *Man, play and games*. Illinois : University of Illinois Press, 2001. 208 s. ISBN 0-252-07033-X.
- CRUICKSHANK, D., JENKINS, D. B., METCALF, K. K. 2011. *The Act of Teaching*. New York : McGraw-Hill, 2011. 560 s. ISBN 978-0-07-809791-1.
- ĎURIČ, L. et al. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FISCHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.
- HANISKO, P. 2007. Fyzikálny experiment. In TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : PF KU, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- ISAKSEN, S. G. 1998. *A Review of Brainstorming Research: Six Critical Issues for Inquiry* [online]. [cit. 17-01-2014]. Dostupné na internete: <<http://www.cpsb.com/resources/downloads/public/302-Brainstorm.pdf>>.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : Iris, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. 1988. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 160 s. ISBN 80-04-23209-4.
- KAČÁNI, V., et al. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 2004. 214 s. ISBN 80-08-02830-0.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KANTORKOVÁ-LUKÁŠOVÁ, H. a kol. 2004. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. 1. vyd. Ostrava : PdF OU, 2004. 402 s. ISBN 80-7042-376-5.
- KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica, 2005. 210 s. ISBN 80-8083-046-0.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra: Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vydanie. Bratislava : SOFA Bratislava, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KOLBASKÁ, V. 2006. *Hra ako integračný prostriedok vo vyučovaní matematiky základných škôl*. Bratislava : MPC, 2006. 40 s. ISBN 80-8052-276-6.

- KOPÁČOVÁ, J. 2009. Fyzika pre najmenších v príprave budúcich učiteľov v MŠ. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov : PU v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0024-9.
- KOPÁČOVÁ, J. 2003. Bádateľské aktivity – nástroj rozvoja kompetencií žiaka. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava : Iuventa, 2003. ISBN 80-88868-85-8.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOTRBA, T., LACINA, L. 2010. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister & Principal, 2010. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- MANGAL, S. K. 2007. *Essentials of Educational Psychology*. New Delhi : Prentice-Hall of India, 2007. 736 s. ISBN 978-81-203-3055-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-2101-880-1.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno : PdF Masarykovej univerzity, 1990. 111 s. ISBN 80-210-1124-6.
- NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.
- OURODA, S. 2000. *Oborová didaktika*. 1. vyd. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000. 117 s. ISBN 80-7157-477-5.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PLHÁKOVÁ, A. 2008. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2008. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PREKOPOVÁ, J. SCHWEIZEROVÁ, Ch. 2013. *Hľadáte prácu snov? Podťe učiť* [online]. [cit. 20-01-2014]. Dostupné na internete: <<http://www.eduworld.sk/sk/hladate-pracu-snov-podte-ucit!aid=261>>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RAMACHANDRAN, W., JANDHYALA, K., SAIHJEE, A. 2003. *Through the Life Cycle of Children. Factors that Facilitate/Impede Successful Primary School Completion*. [online]. [cit. 21-01-2014]. Dostupné na internete: <[http://www.eledu.net/rrcusrn\\_data/Through%20the%20Life%20Cycle%20of%20Children.pdf](http://www.eledu.net/rrcusrn_data/Through%20the%20Life%20Cycle%20of%20Children.pdf)>.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. 1971. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 190 s.

- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7376-246-1.
- SURGENTOVÁ, J. 2011. *Využitie aktivizujúcich tvorivých metód v 1. ročníku ZŠ*. Metodická príručka.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v Slovenskej republike. 2008 [online]. [cit. 23-01-2014]. Dostupné na internete: <[www.statpedu.sk/sk/filemanager/download/42](http://www.statpedu.sk/sk/filemanager/download/42)>.
- ŠVEC, Š. 1971. *Didaktika I*. Bratislava : Filozofická fakulta UK, 1971. 170 s.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. 138 s. ISBN 80-8052-136-0.
- VALENTA, J., KASÍKOVÁ, H. a kol. 1993. *Projektová metóda ve škole a za školou*. Praha : IPOS ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.
- VYGOTSKY, L. S. 1986. *Thought and language*. Massachusetts : MIT, 1986. 295 s. ISBN 02-262-22029-6.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002. 78 s. ISBN 80-8041-424-9.
- ZELINA, M. 1996. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1996. 71 s. ISBN 80-8045-042-0