



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

# **MOTIVÁCIA AKO DÔLEŽITÝ ATRIBÚT AKTIVIZÁCIE DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE**

**PhDr. Ľubica Valentínyová**

**2013 Nitra**

Autor: PhDr. Ľubica Valentínyová

Recenzenti: PaedDr. Katarína Szijjártoóvá, PhD.

Mgr. Katarína Kánová, PhD.

Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.

Vydavateľstvo: Metodicko-pedagogické centrum

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-8052-758-7

## PREDHOVOR

Motivácia človeka je neobyčajne zložitou záležitosťou. Táto problematika je značne rozsiahla a nejednotná, v literatúre sa stretávame so značnou variabilitou prístupov a rôznymi výkladovými princípmi.

Predkladaná práca je zameraná na problematiku motivácie, pretože z hľadiska učiteľskej profesie je fenomén motivácie z aspektu jej uplatňovania vo výchovno-vzdelávacom procese mimoriadne dôležitý, a to predovšetkým vzhľadom na budúcu úspešnosť dieťa v jeho ďalšom živote. Mojou snahou je poukázať na tú skutočnosť, že osobnosť učiteľa je hlavným efektívnym činiteľom, ktorý účinne môže a má podnecovať túžbu dieťaťa po poznaní, rozvíjať jeho schopnosti a potenciality. V centre záujmu je vzájomná prepojenosť, „vzťah“ motivácie a aktivizácie, samotný proces aktivizácie vyvolaný práve účinnou motiváciou.

Rozvíjanie a uplatňovanie motivácie v materskej škole je dôležitým atribútom aktivizácie dieťaťa. Zdôrazňujem tento významný činiteľ pri uplatňovaní výchovného pôsobenia, v ktorom sa optimálne spája podnecovanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti dieťaťa. Je žiaduce, aby sa kládol väčší dôraz na zacielenie takej aktivity, ktorá bude prospešná pre dieťa, čiže v praktickej oblasti klásť také úlohy a cvičenia, ktoré budú rozvíjať poznávacie funkcie dieťaťa, a to najmä najvyššie kognitívne funkcie, teda hodnotenie a tvorivé myslenie.

Nevyhnutnosťou motivácie v rozvíjaní tvorivej osobnosti je uplatňovanie vhodne zvolených aktivizujúcich metód a foriem práce s deťmi. Podľa výskumov motivácia plní jednu z najvýznamnejších úloh pri zvyšovaní efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Práve preto sa vo svojej práci zaoberám pojmami motivácia, aktivizácia, osobnosť učiteľa, hra dieťaťa predškolského veku, účinné metódy a prostriedky motivácie a aktivizácie, vytváranie vhodných podmienok podporujúcich rozvoj aktivity, motivácie, a tým i tvorivosti.

**ABSTRAKT**

Predkladaná práca je venovaná problematike motivácie ako dôležitého atribútu v aktivizácii dieťaťa v MŠ. Skúmam teoretické východiská pre motiváciu, poukazujem na dôležitosť jej uplatňovania v procese osobnostného rozvoja dieťaťa. Práca pozostáva zo štyroch teoretických kapitol.

Prvá kapitola je zameraná na pojem, pohľad motivácie, motivačné činitele, metódy a princípy rozvíjania motivácie. Druhá kapitola sa venuje samotnému procesu aktivizácie, ktorý je vyvolaný práve účinnou a efektívnou motiváciou. Nasleduje tretia kapitola s charakteristikou vývinového obdobia dieťaťa predškolského veku. V poslednej, štvrtej – nosnej kapitole analyzujem motivačnú činnosť vo výchovno-vzdelávacom procese, hru dieťaťa predškolského veku ako jeho najprirodzenejšiu činnosť a osobnosť učiteľa v role motivátora.

**Kľúčové slová:** Motivácia, aktivizácia, osobnosť učiteľa, motivačné činitele, dieťa predškolského veku, metódy rozvíjania motivácie, výchovno-vzdelávací proces, materská škola

MOTIVÁCIA AKO DÔLEŽITÝ ATRIBÚT AKTIVIZÁCIE DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE	5
<b>0 ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA MOTIVÁCIE – POJEM, TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ</b>	<b>7</b>
1.1. Úrovne motivácie	8
1.2. Činitele motivačnej činnosti	11
1.3. Druhy motivácie	13
1.4. Princípy rozvíjania motivácie	14
1.5. Metódy rozvíjania motivácie	17
<b>2 AKTIVIZÁCIA</b>	<b>20</b>
2.1 Metódy, formy a prostriedky aktivizácie vo výchovno-vzdelávacom procese	21
<b>3 VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ VÝVINOVÉHO OBDOBIA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU</b>	<b>25</b>
<b>4 MOTIVÁCIA A AKTIVIZÁCIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE</b>	<b>27</b>
4.1 Motivačná činnosť, jej význam vo výchovno-vzdelávacom procese	30
4.2 Význam a funkcia hry z pohľadu aktivizácie dieťaťa	31
4.3 Osobnosť učiteľa v role motivátora	34
<b>5 ZÁVER</b>	<b>40</b>
<b>Zoznam použitej literatúry</b>	<b>41</b>

## Úvod

Pri priamom formovaní človeka majú pre nás východiskové a nezastupiteľné postavenie poznatky najmä z oblasti psychológie a pedagogiky. Myslím si a je to aj v intenciách humanistickej filozofie, že výchova dieťaťa sa nedá rozdeliť na psychologickú a pedagogickú časť tak, ako sa nedá oddeliť od seba výchova a vzdelávanie. Pedagogická psychológia prispieva cennými informáciami v procese realizácie náročných úloh rozvíjania aktivity, tvorivosti, motivácie. V procese edukácie pri cieľavedomom a systematickom pôsobení na dieťa sa požiadavky školy môžu pretvárať na vnútorné pohnútky, motívy. Stávajú sa tak vnútornými potrebami a trvalými regulátormi správania dieťaťa. Najmä v začiatkových štádiách ontogenézy, v čase, keď sa utvára jej prvotná štruktúra a formujú sa základné predpoklady ďalšieho rozvoja.

Je potrebné získať poznatky o tom, ako sa dieťa od začiatku svojho vývinu začleňuje do spoločnosti, ako sa rozvíja jeho aktivita, obohacuje spoločenská skúsenosť a utvárajú vzťahy k ľuďom v najbližšom sociálnom prostredí. Dieťa sa rozvíja tým, že sa stáva aktívnejším, svoje vnútorné predpoklady premieňa na konkrétne konanie, aktivitu rôzneho druhu. Široká škála osobnostných čŕt pôsobí v psychike dieťaťa ako bohatý motivačný zdroj, pohnútky, ktoré priamo ovplyvňujú úroveň jeho aktivity. Práve preto je dôležité pozitívne motivačné tendencie podnecovať a formovať už v období ich utvárania.

Najväčšiu rezervu vo formovaní pozitívnej motivácie a aktivizácie vidím v podnecovaní poznávacieho motivačného zamerania. Cítim potrebu nájsť pre dieťa viac priestoru pre pocit dobrodružstva a potešenia zo samotného poznávania a odhaľovania problémov, aby sa učenie u dieťaťa nespájalo len s pocitom povinnosti, vynakladania úsilia a námahy, niekedy s obavou i neistotou. Je žiaduce, aby bola edukácia v podmienkach materskej školy podnetná, príťažlivá a efektívna, zbavená nadmerného stereotypu a nudy.

V modernej koncepcii rozvoja tvorivej osobnosti dieťaťa má primárny význam rozvoj jeho osobnostných vlastností, spomedzi ktorých má motivácia a aktivizácia kľúčový význam. Motivácia je kľúčom k energii rozvoja osobnosti a k smeru jej rozvoja. Zámerom tejto práce je poukázať na tú stránku tvorivej motivácie dieťaťa, ktorej cieľom je utvárať priaznivé, aktívne postoje k novému, záujem poznávať, pretvárať a meniť, ako i tvoriť nové produkty.

## 1 CHARAKTERISTIKA MOTIVÁCIE – POJEM, TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Motivácia je jeden z najsilnejších fenoménov ľudského správania, je jeden z najzvláštnejších psychických javov a zároveň aj jeden z najdôležitejších. Motivácia (motio – pohyb, duševný vznet, vášeň) zahŕňa v súčasnej psychológii všetko to, čo prežívame, po čom túžime, čo sa snažíme dosiahnuť. Dáva nám odpoveď na otázku, prečo človek koná tak a nie inak, usiluje sa o niečo, chce niečo dosiahnuť.

Prikláňam sa k definícii motivácie podľa M. Zelinu (1996, s. 71): „... motivácia je vzбудenie, udržanie, zacielenie a realizácia ľudskej aktivity a energie.“ Ľudská aktivita je vo svojich základoch podmienená funkčnosťou buniek, prácou mozgu. Ľudská aktivita má svoje podnety aj v prostredí, ale napokon ľudské „ja“ rozhoduje, či človek niečo urobí alebo neurobí.

Motivácia je otázka prečo v ľudskom správaní. Motivácia môže byť sformovaná výchovou, sebvýchovou. Motivačné dispozície zastávajú relatívne stabilné tendencie ľudskej aktivity (Zelina, M., 1997, s. 138). Procesy motivácie predstavujú sekvencie psychologických reakcií, ktoré iniciujú, organizujú a riadia aktivitu. Dispozície, tak ako aj procesy sa môžu pod vplyvom tréningu rozvinúť.

J. Lokša – I. Lokšová (1996, s. 68) charakterizujú motiváciu „ako súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívanie vo vzťahoch k okolitému svetu a k sebe samému“. Termín motivácia teda znamená všetko to, čo človek prežíva, po čom túži, čo sa snaží dosiahnuť, aké sú jeho ideály. “

Problematika motivácie z hľadiska jej teórie je značne rozsiahla a doposiaľ nevyjasnená. Existuje celý rad teoretických prístupov uplatňujúcich rôzne výkladové princípy. Zelina, M. (1996), Lokša, J. – Lokšová, I. (1999) zhodne uvádzajú tieto základné prístupy k motivácii:

1. homeostatický – predpokladá, že prirodzeným stavom organizmu je stav rovnováhy jeho vnútorného prostredia. Ak dôjde k porušeniu rovnováhy (zmene), nastupuje motivované správanie, ktorého úlohou je stratenú rovnováhu obnoviť;
2. pohnútkový – spočíva v prvotnej pohnútku smerujúcej k maximalizácii prežívania príjemných pocitov, k vyhýbaniu sa stavu nepríjemnosti a v princípe učenia, na základe ktorého sú osvojené tzv. druhotné pohnútky;
3. poznávací – chápe motiváciu ako výsledok funkcie poznávacích procesov, kde je spracovanie informácií logickým výsledkom zhromaždenia nutných poznatkov a výsledného rozhodnutia človeka;

4. humanistický – vychádza z predpokladu, že špecificky ľudská motivácia vyplýva zo snahy prekročiť súčasný stav vlastnej existencie, že človek realizuje vlastné vývojové možnosti.

Preferovanie ktoréhokoľvek z týchto prístupov by pre nás predstavovalo jednostranný pohľad na zložitý systém ľudskej motivácie. Motivácia predstavuje stav napätia organizmu vyvolaný neuspokojením istej potreby a zameraný na jej odstránenie. Motívy ako vedomé alebo neuvedomované pohnútky vedú človeka k určitej činnosti na dosiahnutie stavu uspokojenia. Ako poukazujú (Lokša, J., – Lokšová, I., 1992, s. 438), motivácia je nesmierne dôležitým faktorom vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý môže významnou mierou pomôcť riešiť prekonateľné protirečenia vo vyučovaní medzi požiadavkami učenia a predpokladmi, ktorými žiak disponuje.

V súčasnosti výskum motivácie možno členiť na tri hlavné trendy. Prvým je smer fyziologický, ktorý skúma biologické a fyziologické pozadie správania. Prevažná časť týchto výskumov je zameraná na primárne potreby. Ďalšia časť týchto výskumov sa dotýka oblasti správania a napokon sa motivácia skúma z aspektu psychosociálneho, čo znamená zameranosť na odhalenie príčin ľudského správania. Sleduje sa tu potreba výkonu, potreba spolčovania, hierarchia potrieb a nevedomé motívy (Daniel, J., 2002, s. 100).

Štúdie nám ukazujú, že motivácia je výslovne vnútorným procesom a v jednej činnosti sa môže realizovať veľa motivačných síl človeka. Schopnosti, ľudská inteligencia, vedomosti, poznatky sú skoro zbytočné, ak nie sú spojené s motiváciou. Motivácia je z určitého pohľadu dôležitejšia ako schopnosti. „Pokiaľ človek nemá chuť tvoriť, pokiaľ nemá vnútornú motiváciu niečo zlepšiť, obohatiť a rozvinúť, tak v tom prípade sú jeho schopnosti len možnosťou, akoby „mŕtvou pôdou,“ konštatuje M. Zelina (1997, s. 37).

### **1.1 Úrovne motivácie**

Jeden z najväčších teoretikov motivácie Abrahám Maslow je autorom myšlienky, že keď nie sú uspokojené základné potreby, nemôžu sa sformovať a prejaviť i vyššie potreby človeka. Jeho teória má platnosť i v tejto dobe. Dieťa musí mať uspokojené biologické potreby, aby sa mohla realizovať potreba istoty a bezpečia. Na týchto základoch biologických potrieb, rodiny, materskej istoty si dieťa začína budovať vzťahy k ľuďom. Materská škola nastupuje na každej úrovni, ale najmä na tretej úrovni zabezpečenia sociálnych vzťahov, vybudovania pocitu blízkosti k ľuďom, potreby pomáhať im, spolupracovať s nimi, uvádza (Kostrub, D., 2002, s. 12). To sú hodnoty, ktoré dominujú vo výchove a vzdelávaní v materskej škole. Na nich sa budujú hodnoty sebaúcty a sebaaktualizácie človeka.



Úrovne motivácie podľa Abrahama Maslowa ( Zelinová M., 2004, s. 160):

1. Fyziologické potreby – popri potrebe zdravia, prijímania potravy a tekutín, vylučovania, potrebe spánku a iných patrí aj potreba pohybu, striedania aktivity a odpočinku tak, aby to vyhovovalo každému dieťaťu. Pri neuspokojovaní biofyziologických potrieb sa ohrozuje nielen telesný, ale aj psychický vývin dieťaťa. Dôležitou požiadavkou zdravého vývinu detí je neobmedzovať pohyb pri rozličných aktivitách, umožniť deťom zvoliť si vyhovujúcu polohu a meniť ju podľa požiadaviek dieťaťa. Je nevyhnutné umožniť deťom pracovať podľa vlastného tempa, ktoré je dané temperamentom. „Keď dieťa často nútime do iného tempa, aké mu je prirodzené, vzniká u neho stres,“ uvádza V. Kačáni (1983, s. 84). Keď sa dlhodobo neuspokojujú tieto základné ľudské potreby, poškodzuje to dieťa, aj keď to na prvý pohľad a hneď nevidno.
2. Istota, bezpečie – keď sa uspokojia fyziologické potreby, nastupujú potreby bezpečia, potreba istoty, stability, ochrany a poriadku. Potreba bezpečia zahŕňa v sebe pocit istoty, zbavenia sa strachu, úzkosti, poskytnutia vzájomnej pomoci - neponechať druhého v núdzi. Deti, ktoré sú často vystavované strachu a úzkosti, postupne sa naučia spôsobom, ako sa vyhnúť neúspechu. Svoju energiu v takom prípade vynakladajú na rôzne úniky, namiesto toho, aby ju orientovali na dosiahnutie pozitívnych výsledkov, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje ich ďalší vývin v škole a v celom živote (Guziová, K., 2003, s. 21). Pedagóg by nikdy nemal byť pre dieťa ohrozujúcou autoritou a dieťa by nemalo byť pre pedagóga len jedno z mnohých. Učiteľ by sa mal snažiť o osobný vzťah s každým dieťaťom, založený na dôvere, ktorý sa prenáša aj na vzťahy medzi deťmi vzájomne.
3. Láska, priateľstvo, spolupatričnosť – ak má človek v postačujúcej miere uspokojené fyziologické potreby a potrebu bezpečia, bude sa snažiť o láskyplné vzťahy s inými ľuďmi. Dieťa potrebuje cítiť, že je súčasťou domova, rodiny, rovesníkov. Potrebuje cítiť, že niekam patrí. Učiteľ by mal mať rád každé dieťa preto, že je jedinečná a neopakovateľná ľudská bytosť. Deti sú ochotné pre obľúbeného učiteľa urobiť čokoľvek, motivácia zavďačiť sa, nesklamať, je veľmi silná. Dieťa, ktoré si učiteľ nevšíma, usiluje sa upútať na seba jeho pozornosť akýmkoľvek spôsobom, často nevhodným, až agresívnym správaním.
4. Sebaúcta, potreba ocenenia, porozumenia, uznania a akceptácie – uspokojenie potrieb sebaocenenia vedie k citom sebadôvery, hodnoty, sily, užitočnosti a potrebnosti. Znemožnenie naplnenia týchto potrieb vedie k pocitom menejcennosti, slabosti a bezmocnosti. Okrem toho, že máme deti radi, musíme im aj porozumieť. Porozumieť im môžeme najlepšie vtedy, keď ich dobre poznáme a často s nimi komunikujeme. M. Zelinová (2004, s. 21) upozorňuje, že „ porozumenie súvisí aj s empatiou. Je dôležité

dešifrovať skryté odkazy detí, s ktorými sa nevedia primárne vyrovnávať.“ Keď dieťa podozrievame zo zlého úmyslu, vedie to k pocitu bezmocnosti a k strate motivácie. Dieťa sa vzdá, lebo nemá šancu dospelým dokázať, že to myslelo inak. Tým, že budeme deťom rozumieť, budujeme ich sebavedomie, ktoré je dôležité pre ich zdravý vývin. Prirodzená zvedavosť detí a potreba uznania sú veľmi silným, vnútorným motivačným faktorom. Aby sme to naplnili, dávame deťom riešiť také úlohy, ktoré sú individuálne primerané. Oceňujeme ich snahu, úsilie, pracovitosť, aj keď výsledok nemusí byť vždy podľa našich predstáv. Inou možnosťou je vytvárať pre deti také situácie a úlohy, v ktorých môžu vyniknúť, alebo dosiahnuť úspech. Ďalšou možnosťou je dávať také úlohy, v ktorých zistia, že úspech výkonu závisí len od nich. Efektívne je venovať sa tomu, v čom je dieťa úspešné a rozvíjať tieto jeho silné stránky. Opakované neúspechy môžu deti viesť k pasivite, ľahostajnosti a znižujú sebadôveru.

5. Sebaaktualizácia, potreba osobného rozvoja - po naplnení predošlých potrieb sa objavuje potreba sebaaktualizácie. Ak človek nerobí to, na čo sa individuálne hodí, vzniká u neho nespokojnosť. Táto potreba je vrcholnou potrebou človeka. Je dôležité, aby sme deťom dávali čo najviac podnetov vhodných pre práve prebiehajúce vývinové štádium a zároveň prihliadali na individuálne predpoklady každého dieťaťa. Zaraďujeme veľmi širokú škálu činností, aby si každé dieťa našlo také činnosti, ktoré sú pre neho najvhodnejšie, najpríťažlivejšie a zodpovedajú jeho osobnému tempu rozvoja. Mali by sme sa zamerať na všetko pozitívne a jedinečné a pomáhať deťom v sebarealizácii. Podporujeme také činnosti, aby sa ich rozvojom dieťa mohlo stať tým, na čo má vrodené predpoklady.

Podľa M. Zelinu (1995, s. 3) „ je žiaduce motivovať nielen v oblasti výkonov, t. j. niečo zarecitovať, porozprávať príbeh, namaľovať obrázok, postaviť z kociek hrad, ale treba podnecovať deti a byť k nim náročný aj v oblasti prežívania citov, skúseností. Učiteľka by mala neustále hľadať, premýšľať, čo nové by deťom poskytla ako zážitok.“

Tvorivo-humanistická výchova pre nás predstavuje koncepciu, kde sa neustále spytujeme, aký význam má pre dieťa činnosť, ktorú vykonáva, ktorú psychickú funkciu zasahuje. Preto je pre nás dôležitou požiadavkou stupňovať náročnosť smerom k deťom, vytvárať motiváciu podporujúcu chuť detí robiť ťažšie a náročnejšie úlohy. Je zrejme, že musíme dobre poznať dieťa, jeho schopnosti, individualizovať úlohy. Zaciľujeme aktivity dieťaťa správnym smerom, aby nasmerovanie motivácie bolo prospešné pre dieťa, aby sa rozvíjali také charakteristiky osobnosti ako usilovnosť, pracovitosť, vytrvalosť, optimizmus a entuziazmus.

## 1.2 Činitele motivačnej činnosti

O motivácii ľudského správania zo psychologického hľadiska hovoríme vtedy, keď sa zapodievame zdrojmi, dôvodmi a príčinami správania. Ľudské motívy sa väčšinou rozličným spôsobom kombinujú, určitý čin často slúži viacerým motívom súčasne. Rozdiely v ľudskom správaní a v jeho výsledkoch, ktoré sú spôsobené rozdielmi v motivácii, sú často obrovské. Pri tých istých predpokladoch – schopnostiach môžeme dosiahnuť rozličné výsledky práve vďaka motivácii, motívu ako bezprostrednej pohnútky či príčiny činnosti alebo konania. „Motív vzniká vtedy, keď je vzbudená potreba, keď je dôvod, pre ktorý človek začína konať určitým spôsobom. Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcii potrieb a incentív a sú v tesnom vzťahu k správaniu človeka.“ J. Lokša – I. Lokšová (1996, s. 69). J. P. Guilford definuje motív ako každý osobitný, vnútorný činiteľ alebo stav, ktorý vedie k začatiu a udržaniu aktivity, H. R. English, motív je to, čo niekto vedome označuje za základ svojho správania. (Zelina, M., 1991, s. 15). Medzi významné motivačné činitele podnecujúce a ovplyvňujúce ľudské konanie patria potreby. Potreby človeka neexistujú izolovane, vytvárajú zložité, hierarchicky usporiadané vzťahy v rámci štruktúry osobnostnej hierarchie potrieb.

Primárne fyziologické potreby – ich uspokojenie je nutné pre zachovanie života jedinca. Z hľadiska vývinu sa uplatňujú hneď od počiatku existencie človeka. Zaradujeme medzi ne potrebu dýchania, vody, potravy, potrebu zmyslových podnetov a iné.

Sekundárne psychické potreby – vyvíjajú sa na vrodennom základe, utvárajú sa v ontogenéze. Možno hovoriť o nich ako o všeludských potrebách, pretože ich zárodoky existujú už na predľudskej úrovni, vyskytujú sa v rôznych kultúrach a civilizáciách. Patria medzi ne potreba lásky, bezpečia, slobody, ochrany, uznania, autonómie a ďalšie. Podliehajú vplyvom učenia.

Zvláštnym motivačným činiteľom sú záujmy ovplyvnené podmienkami kultúrneho prostredia. V ponímaní Boroša, J., Ondriškovej, E. Živčicovej, E. (1999, s. 163) záujmy charakterizujeme ako určité odvodené potreby, ktoré sa uspokojujú vykonávaním určitej činnosti. Zaznamenávame záujmy poznávacie, estetické, sociálne, obchodné, technické a iné. Záujmy sa môžu meniť v priebehu existencie človeka, hrajú významnú úlohu v živote jednotlivca. Utvárajú sa v interakcii s prostredím, v reálnej činnosti človeka. Rozlišujeme ich celkové zameranie, silu, šírku, stálosť. V prostredí, ak začína mať význam pre človeka niečo, čo ho zaujme, to môže vyvolať špecifickú zameranosť osobnosti na tento podnet. Záujmy sú zložité psychické útvary, pre ktoré je príznačná aktivácia poznávacej činnosti. Poznávanie záujmov človeka nemá pre nás len teoretický význam, ale nesmierne dôležitý je i význam v praktickej oblasti, a to vo výchovnom a profesionálnom poradenstve. Je nutné poznať smerovanie záujmu človeka z hľadiska jeho možného formovania a rozvíjania. Záujmy sú zvláštnym druhom motivačných síl človeka. Pri záujmoch ide o preferenciu, uprednostnenie určitej činnosti.

V procese socializácie si človek na svojej životnej ceste utvára obraz sveta a vznikajú vzťahy človeka k svetu, ktoré nazývame postoje. Vyjadrujú určitý smer, v ktorom človek myslí, cíti, smer, ktorý je príznačný pre jeho správanie. Postoje sú relatívne trvalé sústavy stanovísk osobnosti k veciam a javom, ktoré regulujú naše správanie. Pre postoje je charakteristický dôraz na hodnotiaci názor, mienku človeka, ktorá je výsledkom učenia a výrazom celej jeho osobnosti. Postoje, ktoré určujú celý životný štýl človeka, sa nazývajú „hodnotová orientácia“. V živote jedinca i spoločnosti predstavujú normy správneho života a v nich sa najvýraznejšie uplatňuje účelové, ale aj mravné hodnotenie. Vytvárajú podklady pre náš životný štýl, t. j. postoj jedinca k svetu a životu. Človek môže mať veľa hodnôt vo vzťahu k svojim potrebám. Je to aj vyjadrenie jeho záujmov, záľub, ale aj toho, čo je pre neho najžiaducejšie, najpriateľnejšie. Úroveň cieľovosti v správaní predstavuje najvyššiu úroveň motivačných síl v konkrétnej činnosti. Vzhľadom na cieľ konania sa v procese motivácie využíva pojem ašpirácie, ktoré chápeme ako stupeň nárokov jednotlivca na seba, na svoj výkon, na svoje uplatnenie v osobnom živote i v spoločnosti. Podľa Ľ. Klindovej (1984, s. 260) „ašpirančná úroveň má veľký vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa. To, že jedincovi záleží na hodnote, kvalite vlastného výkonu, aby sa jeho konaniu dostalo náležitej pozornosti a ocenenia, to pôsobí ako silný regulátor aktivity zameraný na sebazdokonaľovanie, podmieňuje uplatnenie a rozvoj vývinových možností dieťaťa.“

Medzi základné motivačné činitele zaraďujeme presvedčenie ako systém poznávacích potrieb osobnosti, ktoré aktivizujú osobnosť vyrovnávať sa s názormi a princípmi iných ľudí. V presvedčeníach vyjadrujeme prežitie významných hodnôt, ktoré sa pre človeka stávajú záväznými, určujú jeho činnosť a snaženie. Obsahujú silný emocionálny komponent a tým dávajú správaniu živosť. V súvislosti s presvedčením zvykneme hovoriť aj o ideáloch ako o obraze, ktorý stelesňuje najcennejšie a pre človeka najpríťažlivejšie črty, keď sa daný obraz stáva pre človeka vzorom. Ideály sa tvoria vplyvom prežitia a zhodnocovania vzorov okolia, spoločnosti, histórie. Ideálom sa môžu stať konkrétni ľudia. Ideálom môže byť aj to, čím by sa človek chcel stať, čo si človek cení, akým by chcel byť.

Motivácia ľudskej činnosti a správania je motiváciou špecifickou pre osobnosť konkrétneho človeka. V. Kačáni (1983, s. 78) upozorňuje, že „v psychologickú literatúru, ktorá pojednáva o motivácii, sa stretávame s mnohými koncepciami, náhľadmi, ktoré jednoznačne poukazujú na zložitú a mnohostrannú, vzájomnú podmienenosť všetkých motivačných komponentov“. „Aby sme mohli poznať motívy, potreby, záujmy, ciele, hodnoty, úmysly a ideály, ktorými sa riadime, musíme vidieť človeka v konkrétnom období, v spoločensko-historickom kontexte. Tieto súvislosti utvárajú konkrétny priestor, pre ktorý sú príznačné špecifické princípy, normy, hodnoty a ideály, ktoré ovládajú myslenie človeka a utvárajú určitý „obraz o človeku.“

### 1.3 Druhy motivácie

Pri výchove a vzdelávaní si často musíme klásť otázku, prečo sa dieťa správa tak, ako sa správa, prečo sa učí, respektíve nemá záujem o učebnú činnosť, aké sú jeho ciele, túžby, záujmy a potreby. Motivácia dieťaťa k učeniu je významným prostriedkom zvyšovania efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa D. Kostruba (2002, s. 12) „cieľom novej koncepcie materskej školy nie je urýchľovať rozvoj učenia sa dieťaťa, ale využiť a spracovať maximum možností jednotlivých rozvojových úrovní v prospech rozvíjaných kvalít dieťaťa“. Významné sú pre nás zistenia, ktoré preukazujú úzku spojitosť medzi motiváciou a školskou úspešnosťou. Bez poznania motivácie dieťaťa, jej ovplyvňovania a formovania to nie je možné. Motivácia správania človeka môže vychádzať:

- z vnútornej pohnútky, potreby človeka,
- z vonkajšieho popudu, incentív, t. j. vonkajšieho podnetu, javu, udalosti.

Pri rozvíjaní motivácie detí už od predškolského veku je dôležité, aby sme rozlišovali medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou.

Vnútoraná motivácia je stav, ktorý „núti“ jednotlivca niečo robiť alebo sa niečomu naučiť pre vlastné uspokojenie. O vnútornej motivácii môžeme hovoriť vtedy, keď človek vykonáva určitú činnosť len pre ňu samotnú bez toho, aby očakával akýkoľvek vonkajší podnet, ocenenie, pochvalu alebo inú odmenu (Říčan, P., 2005). Vnútorne motivované správanie je obvykle spontánnejšie, pružnejšie a tvorivejšie. Pri pozorovaní vzájomných vzťahov vnútornej motivácie a tvorivosti môže byť nápomocným objasnenie podstaty mechanizmu psychologického pôsobenia sociálnych faktorov na tvorivý výkon. „Motivačná orientácia môže predstavovať mechanizmus, prostredníctvom ktorého sa ovplyvňuje sociálne široká sieť faktorov tvorivosti. Výchova k tvorivosti by mala vychádzať z poznania, že vnútorná motivácia k riešeniu úloh tvorivého charakteru bude facilitovať rozvoj ich tvorivosti,“ konštatuje J. Lokša (1995, s. 53). Vnútorne motivované dieťa robí činnosť ochotne, pretože ho to teší, výsledok ho uspokojuje. Pozitívna spätná väzba, ako je ocenenie, pochvala zvyšuje vnútornú motiváciu dieťaťa.

Vonkajšia motivácia predstavuje situáciu, keď pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov jednotlivec vykonáva určitú úlohu, činnosť. Dieťa sa neučí z vlastného záujmu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov, akými sú napríklad odmeny alebo vyhnutie sa trestu. Dieťa, u ktorého prevláda vonkajšia motivácia k učeniu a činnostiam, prejavuje oveľa vyššiu úzkostlivosť, môže mať ťažšie prispôsobovanie sa v školskom prostredí. U niektorých detí môžeme pozorovať nižšie sebavedomie, prípadne nižšiu schopnosť vyrovnávať sa s neúspechom v škole ako u detí, u ktorých prevládajú prvky vnútornej motivácie.

Nové výskumy zastávajú stanovisko, že existujú štyri odlišné druhy správania človeka motivovaného vonkajšími činiteľmi. Druhy vonkajšej motivácie a regulácie správania (Lokšová, I., – Lokša, J., 1999, s. 16):

1. externá regulácia – vzťahuje sa k správaniu, ktoré je vyvolané výlučne externými motivačnými činiteľmi, ako je napr. odmena alebo hrozba trestu;
2. pasívne prevzatá regulácia – základom tejto motivácie je zvonku prevzatá, ale vnútorne neakceptovateľná regulácia správania. Vychádza zo záväzných pravidiel správania, ktoré sú podmienené nejakou sankciou – pocitom viny alebo odmenou, sociálnym ocenením.
3. identifikovaná regulácia – vzniká vtedy, ak dieťa prijme danú hodnotu za svoju, identifikuje sa s požadovaným správaním, danú úlohu alebo činnosť vykonáva ochotnejšie.
4. integrovaná regulácia – predstavuje vývojovo najvyššiu formu vonkajšej motivácie. Je plne integrovaná do osobnosti dieťaťa, vonkajší motivačný činiteľ je asimilovaný s ostatnými záujmami, hodnotami a potrebami jedinca.

Zastávam názor, že v období predškolského veku prevláda u dieťaťa vonkajšia motivácia. Postupne s vekom si dieťa začína klásť určité nároky samo na seba, začína presadzovať svoj záujem, vlastnú vôľu, formuje sa u neho systém vnútornej motivácie. „Tento prechod od vonkajšej motivácie k vnútornej prebieha v procese interiorizácie vonkajších požiadaviek, v nadväzovaní na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitívnych funkcií.“ M. Vágnerová (2000, s. 122). Z hľadiska sociálneho prístupu k skúmaniu motivácie je dôležitý poznatok, že existuje tretí okruh motívov, ktoré vedú dieťa k učeniu a činnostiam, a to motívy, ktoré boli pôvodne vonkajšie – sociálne, ale po určitom čase ich žiak prijíma za svoje, vnútorné motívy. J. Lokša – I. Lokšová (1992, s. 441) uvádzajú: „... ide tu o interiorizované sociálne motívy, intrapsychické, čiže motívy prijaté, zvnútornené do emocionálneho a hodnotového sveta dieťaťa.“ Formovanie a rozvíjanie motivácie je proces dlhodobý, pre učiteľa veľmi náročný. Jeho efekt sa často neukáže bezprostredne, ale je to skôr vklad do budúcnosti pre rozvíjanie tvorivej osobnosti dieťaťa.

#### **1.4 Princípy rozvíjania motivácie**

Základy motivácie, vzťah dieťaťa k poznaniu, k ľuďom, k sebe sa kladú už v predškolskom veku. Tvorivé učiteľky materskej školy by mali systematicky vyhľadávať a pripravovať materiály pre deti, ktorými by ich zaujali, ktorými by mohli zvýšiť ich motiváciu. Je dôležité, aby sme premyslene dávali deťom také úlohy, otázky a hry, ktoré ich zaujmú, vzbudia ich zvedavosť. Podľa Z. Knapíkovej – D. Kostruba (2002, s. 9) „učiteľom navrhnutá a deťom

ponúkaná pedagogicko-didaktická aktivita zabezpečuje a má zabezpečiť celkový komplexný rozvoj všetkých stránok osobnosti, ako aj priestor a čas pre zmysluplné a postupné učenie sa.“ Prirodzene, že nestačí len vzbudiť záujem dieťaťa. Rovnako ťažké je udržať záujem a pozornosť dieťaťa na danú činnosť. Všetky podnety na rozvíjanie motivácie v činnosti by mali mať svoj progresívny smer a obsah zacielený na rozvíjanie poznania, rozvíjanie záujmov o elementárne formy umeleckej činnosti, o medziludské vzťahy, vytváranie prosociálneho správania, záujmu o zdravie, životné prostredie a iné.

Donedávna sa predpokladalo, že rozvíjanie motivácie detí možno robiť najmä pomocou odmien a trestov, pomocou príkazov, organizovaním činností. Tvorivo-humanistická výchova a jej využitie v materskej škole nám poukazuje na ďalšiu dôležitú oblasť motivovania detí. Je to prostredníctvom úloh a požiadaviek, ktoré adresujeme deťom. Môže ísť o rozličné cvičenia, otázky, podnety, ktorými cielene rozvíjame psychické funkcie a procesy dieťaťa. Z. Kolláriková – B. Pupala (2001, s. 120): „... cieľom školy je maximálne rozvíjanie celistvej osobnosti dieťaťa ako slobodnej bytosti so zameraním na rozvoj identity, autonómie, osobných kompetencií a zodpovednosti tak, aby jedinec prostredníctvom vlastného sebauplatnenia aktívne participoval na rozvoj lokálnej, národnej a nadnárodnej komunity.“

Teória motivovania pomocou úloh v systéme tvorivo-humanistickej výchovy hovorí o týchto zásadách (Zelina, M., 1995/6, s. 1– 3):

1. Dávať deťom úlohy na rozvíjanie všetkých poznávacích funkcií, a to najmä na najvyššie kognitívne funkcie, teda na hodnotenie a tvorivé myslenie.
2. Zadávať im úlohy, cvičenia čo najčastejšie, najrozmanitejšie a tak, aby sa zapojili všetky deti. Nemusíme sa báť preťažnosti, ak sú úlohy zaujímavé, hravé a rozmanité. Táto zásada patrí medzi základné, ale často sa vo výchovnej práci nedodržiava. Chybou je, keď sa deti málo zamestnávajú, ponechávajú sa samy na seba. Nevhodné je aj to, keď sú úlohy a činnosti v materskej škole stereotypné, málo podnetné a pútavé, takže deti prestanú zaujímať. Nemalo by sa stávať, že učiteľka zamestnáva stále tie isté deti, práve tie, ktoré vedia reagovať a nespôsobujú problémy pri riešení úloh. Je potrebné, aby boli aktivizované všetky deti v skupine.
3. Aby si deti samy vedeli dávať úlohy, to znamená, že učiteľky vytvárajú také pedagogické situácie vo svojej práci, v ktorých si deti navzájom dávajú úlohy. Úlohu si môže dať dieťa samo pre seba alebo môže skupina dávať úlohy dieťaťu, prípadne dieťaťu skupine. Všetky tieto formy rozvíjajú schopnosť dieťaťa mať záujem a kapacitu pre vlastné úlohy. Učiteľka by mala poskytnúť viacero možností.
4. Úlohy má učiteľka podávať zaujímavo, pre deti príťažlivo, tak, aby zaujala všetky deti. Je potrebné zaujať aj nepozorné, neposedné deti, nemotivované na prácu. Uplatňujeme princíp prekvapenia, novosti, pri ktorom využívame rôzne prvky

dramatizácie a motivačné pomôcky. Je vhodné využívať i prvok protirečenia, dilematickej situácie na vhodné, pre deti prítlačlivé témy. Princíp náročnosti predpokladá, že ľahké úlohy deti nemotivujú, dostatočne nezaujímajú. Úlohy by mali byť mierne nad schopnosť dieťaťa, aby ho úloha motivovala a aby malo pocit spokojnosti zo svojich schopností. Veľmi náročné úlohy takisto nemotivujú, dochádza u dieťaťa k pocitu sklamaní a zníženiu dôvery vo vlastné sily.

5. Máme rozvíjať čo najširšie záujmy, záujmy o poznanie, športové a umelecké činnosti, rozprávky, relaxáciu, komunikáciu a iné. Z druhého hľadiska motivácie ako celku je dôležité uplatňovať princíp rozvíjania sily, intenzity motivácie alebo jej hĺbky. Ide o to, aby záujmy a potreby boli také hlboké, že sa u detí bude pestovať vytrvalosť, pozornosť a iné vlastnosti, ktoré sú spojené s formálnou stránkou motivácie ako systému.

Najšeobecnejším cieľom podľa Zelinu, M. (1995, s. 3) v oblasti motivácie na základe rozličných výskumov a teórií by mohli byť tieto skutočnosti:

- vytvoriť vnútornú motiváciu detí k pozitívnym činnostiam,
- posilňovať, odmeňovať každé detské úsilie vynaložené na výkon, úspech – opakom je, keď sa dieťa pod hrozbou trestu, výsmechu a nevšímavosti naučí vyhýbať sa výkonom, lebo má s nimi negatívne skúsenosti,
- rozvíjať u dieťaťa pocit, že má vysokú hodnotu, že veľa dokáže a môže urobiť, že centrum jeho rozhodovania a správania je v ňom a nie mimo neho. Ide o vytvorenie pocitu, že dieťa je pôvodcom svojho správania, pričom mu budujeme jeho zdravé sebavedomie.

Motivácia je kľúč k energii rozvoja osobnosti a k smeru jej rozvoja. Základy, ktoré sa položia v materskej škole, silne ovplyvňujú úspešnosť alebo neúspešnosť dieťaťa v škole, ale aj v živote. Z. Kolláriková – B. Pupala (2001, s. 100) konštatujú, že „pod vplyvom rôznych psychologických teórií a zmien v pedagogike sa mení názor na postavenie dieťaťa. Detstvo je hodnotené ako rovnocenná etapa života človeka, ktorá je rovnako dôležitá, plnohodnotná ako nasledujúce a dieťa má právo prežívať autentické detstvo. Dieťa sa nemá na život len pripravovať, ale žiť život ako sociálny proces, a tak sa vzdelávať.“



### 1.5 Metódy rozvíjania motivácie

Novší prístup k motivácii spočíva i v uplatňovaní konkrétnych metód a techník motivovania dieťaťa predškolského veku. Podľa M. Zelinovej (1995, s. 3) „základnou metódou je sociálne učenie, čo znamená odmeňovať, posilňovať také správanie dieťaťa, ktoré je pre dieťa náročné.“ Vytvárať vhodné podmienky, klímu v triede, v skupine detí. Hlavným prostriedkom sú úlohy, požiadavky, otázky, ktoré sprostredkujeme deťom.

Hodnotenie je najstaršou a vedecky najviac prepracovanou metódou motivovania detí. Každý z nás každú chvíľu niečo hodnotí. Niekedy sa to deje vyslovením súdu, inokedy môže byť hodnotenie naznačené napr. pohľadom, výrazom tváre, pohladením, teda gestami, pohybom alebo výrazom celého tela. Učiteľka by mala robiť hodnotenie vždy profesionálne. Cieľom jej hodnotenia by malo byť zvýšiť chuť, záujem a motiváciu dieťaťa do ďalšej činnosti, do poznávania a učenia. Z toho vyplýva, že je dôležité poznať dieťa do takej miery, aby vedela, ako bude naňho pôsobiť jej hodnotenie. Je to cesta k tomu, aby sme namiesto aktivizácie dieťaťa neurobili opak – že ho demotivujeme až znechutíme. Nielenže na tú istú hodnotiacu vetu či gesto môže jedno dieťa reagovať pozitívne a druhé negatívne, ale môže sa stať, že to isté dieťa na ten istý podnet raz môže reagovať kladne, inokedy záporne. Treba poznať a zohľadniť aj tú skutočnosť, ako je dieťa naladené, či náhodou začínajúca choroba, únava, smútok alebo iné okolnosti nespôsobia to, že je citlivejšie ako inokedy. Učiteľka by mala mať čo najväčšiu zásobu metód, spôsobov, ktoré pomáhajú vzbudiť záujem a motiváciu dieťaťa. Dieťa má dispozície byť motivované, čo je dané samotnou CNS. Problémom je, ako utvoriť reťaz vzťahov medzi podnetmi zvonku, medzi spracovaním podnetov v psychike a medzi výstupným správaním. Táto reťaz spojov a spojení má viesť k pozitívnemu správaniu dieťaťa, k jeho motivovaniu pre zdravý a pozitívny život v dospelosti, uvádza ( Zelinová, M., 1995/6, s. 2).

Mali by sme vytvárať príležitosti na pochválenie a povzbudenie dieťaťa. Je to krok k vzbudeniu záujmu, pozornosti prostredníctvom pozitívneho hodnotenia, povzbudenie a uznania. „Dieťa získava príjemný zážitok, ktorý má potom tendenciu opakovať. Takto sa vytvára vnútorná motivácia na učenie, pozitívne správanie a myslenie.“ V. Vágnerová (2000, s.119) Výskumy však ukazujú, že pochvaly zvyčajne dostávajú tie isté deti.

Podľa M. Zelinu (1996, s. 81) „treba vytvoriť takú pedagogickú situáciu, aby sme mohli pochváliť každé dieťa.“ Nemotivované deti, ktoré slabšie chápu, sú neustále odmietané a to má negatívne účinky na ich motiváciu. Pochvala, uznanie, povzbudenie sa má viac týkať úsilia, teda procesu, než samotného výsledku. „To znamená uplatňovanie metódy „Hodnoťte najmä významné veci“, čo znamená hodnotiť – hodnotu osobnosti dieťaťa,“ upozorňuje M. Zelina (1996, s. 82). Za významné a hodnotné vo výchove považujeme také kvality, ktoré sa prejavili v hre, v činnosti, ako je tvorivosť, samostatnosť, nezávislosť dieťaťa, pomoc iným

deťom, ale aj v snahe prekonávať prekážky. Vo výchove, ale i v učení máme využívať čo najviac pochvál, povzbudení, rozhodne viac ako kritiky, negatívneho hodnotenia. Metóda „Viac odmeňujme, ako kritizujeme“ má hodnotiť skoro každý výkon žiaka, hodnotiť máme čo najrýchlejšie po výkone, inak pochvala, hodnotenie nemá taký účinok. Dieťa by vždy malo vedieť, za čo môže byť odmenené a za čo kritizované. Povzbudenie a vyslovenie dôvery dieťaťu, ak je úprimné, môže mať silné motivačné účinky. Odmeny, ale aj tresty ako motivačné faktory môžu mať aj svoje negatívne účinky. Môžeme hovoriť o návyku na pochvalu, prípadne spochybňujúca pochvala môže mať opačný účinok.

Teória a prax motivovania detí pomocou posilňovania hovorí o rozličných druhoch posilňovačov žiaduceho správania, teda o odmenách. Široký repertoár posilňovačov umožňuje rozlične obmieňať odmeny, v prípade, že jedna odmena nezapôsobila, môžeme voliť inú formu odmeny, pri ktorej bude väčšia pravdepodobnosť, že dieťa sa začne pozitívne správať. Metódy odmeňovania uplatňované vo výchovno-vzdelávacom procese: (Zelinová, M., 1995/6, s. 3):

- materiálne odmeny – medzi ne radíme hračky, sladkosti, obľúbené jedlo, oblečenie, domáce zvieratá, knihy a iné,
- sociálne odmeny – môže byť napr. fyzický kontakt, objatie, potľapkanie, pohladenie, držanie za ruku, zrakový kontakt, úsmev, žmurknutie, pochvala pred inými deťmi,
- symbolické odmeny – odznaky, medaila, obrázok usmiatej tváre, zvláštne vysvedčenie alebo vyznamenanie a rôzne iné drobnosti,
- privilégia a činnosti – môžeme sem zaradiť hry s kamarátmi, čítanie obľúbenej rozprávky, návšteva cukrárne, výlet do ZOO, do parku, pomoc pri rôznych prácach, výzdoba triedy, stráženie mladších detí a iné.

Pri motivovaní detí odmenami je významné zaznamenávať, čo dieťa rado robí. To nám ukáže, ktoré odmeny sú pre jednotlivé deti účinné. V podmienkach materskej školy je vhodné využívať prirodzené odmeny, treba však vymýšľať a neustále hľadať nové odmeny, prekvapenia a činnosti, ktoré ešte nerobili. Môže sa medzi nimi objaviť taká činnosť, ktorú si dieťa obľúbi a tým sa stáva posilňovačom vo výchove.

Ak chceme zvýšiť intenzitu určitého správania, musí po jeho vyskytnutí nasledovať posilnenie. M. Zelinová (1995/6, s. 2) charakterizuje „každý stimul, po ktorom sa zväčšuje pravdepodobnosť, že sa žiaduce správanie bude častejšie vyskytovať, ako posilňovač“. Dieťa sa bude lepšie správať, ak ho pochválime alebo inak odmeníme po každom dobrom správaní. Pod posilňovačom môžeme potom chápať každú udalosť, ktorá zvýši silu a frekvencie správania. Pri uplatňovaní metódy motivovania operantným posilňovaním posilňovanie musí vždy nasledovať okamžite po tom správaní, ktoré chceme posilniť a chceme, aby sa

opakovalo. „Podmienenosť znamená, že žiadame, aby došlo najskôr k správaniu, až potom k posilňovaniu. Posilňovače, ktoré posilňujú široké spektrum správania, nazývame generalizované posilňovače,“ uvádza M. Zelinová (1996, s. 3). Ďalej zdôrazňuje, aby sme pri poskytovaní sociálnych posilňovačov mali na pamäti niekoľko postupov:

- používame ich len na posilňovanie pozitívneho správania,
- meníme verbálne odmeny s neverbálnymi a stupňujeme ich pri zlepšovaní správania,
- pri komunikácii s dieťaťom udržiavame zrakový kontakt,
- využívame individualizované odmeny, odmeny skupinové alebo pre celý kolektív,
- vytvárame situácie, aby sme mohli pochváliť aj utiahnuté, málo výrazné deti,
- pri pochvale by sme mali byť konkrétni, adresní smerom k dieťaťu.

Uplatňovanie metód motivovania, odmeňovanie, posilňovanie správnych reakcií a minimalizovanie výskytu negatívnych reakcií sú najklasickejšími spôsobmi motivačnej výchovy. Predstavujú pre nás jedno z inšpirujúcich východísk tvorivo-humanistickej výchovy. K. Majzlanová (1998, s. 47) hovorí, že „bolo by potrebné, aby boli učiteľky „trénované“ v schopnosti nadväzovať dobré vzťahy s deťmi a v schopnosti tvorivo nachádzať nové metódy a formy výchovného pôsobenia a hľadať možnosti využívania špecifických prístupov.“

## 2 AKTIVIZÁCIA

Proces motivácie a aktivizácie dieťaťa považujeme za nosné piliere vo výchovno-vzdelávacom procese. Aktivizácia je prejavenie životných síl človeka. Pokladáme ju za prostriedok i cieľ rozvoja osobnosti. „Aktivizácia je vzбудenie, usmerňovanie aktivity dieťaťa v intenciách cieľov školy, spoločnosti, človeka.“ M. Zelina (1991, s. 8) Ďalej charakterizuje „aktivitu ako určitý stupeň a druh slobody, kde rozvoj slobody človeka predstavuje také dosahovanie jednoty človeka a prostredia, subjektu a objektu, ktoré je optimálnym riešením vývojových rozporov vyvíjajúceho sa jednotného, vnútorne diferencovaného materiálneho sveta.“ Podľa V. Kačániho (1983, s. 82) „dá sa logicky predpokladať, že úroveň aktivácie bude patriť medzi tie dimenzie osobnosti, ktoré majú bezprostredný, a nie nevýznamný vzťah k výsledkom štúdia žiakov. „Možno očakávať, že vyššia miera aktivácie bude pozitívnym faktorom napomáhajúcim úspech vo vzdelaní,“ konštatuje V. Kubáni (1997, s. 83).

Vnútornú aktivitu a stupeň jej intenzity nemôžeme vždy postrehnúť vo výchovno-vzdelávacom procese, ale môžeme ju vypozerovať z určitých prejavov, výsledkov činností. Skôr sú postrehnuteľné vonkajšie prejavy aktivity spojené s vyjadrovaním, kreslením, písaním, pohybom, teda akoukoľvek duševnou alebo fyzickou činnosťou. Podľa I. Tureka (2002, s. 52) „pod aktívnosťou vyučovania rozumieme situáciu, v ktorej žiaci nie sú len pasívnymi poslucháčmi alebo divákmi na predstavení, v ktorom účinkuje len jeden herec, a to učiteľ“. Proces učenia a poznávania nemôže prebiehať bez aktivity žiakov, ktorá predstavuje ich uvedomelý a činorodý postoj, aktívnu psychickú aj fyzickú činnosť, ktorá je zacielená na osvojenie si istých poznatkov a aplikáciu v praktickom živote. Motivácia dáva správaniu určité charakteristické znaky, ktorými sú aktivizácia správania, uvedomenie si potreby, motívu, ktorý podnecuje jedinca k činnosti, aktivizuje ho, je zdrojom energie.

Prameňom ľudskej činnosti je aktivita. V oblasti psychológie pokladáme aktivitu za základnú súčasť osobnosti, za jej vlastnosť, ktorá sa prejavuje ako všeobecná pohotovosť k činnosti, ku konaniu. Za aktivitu môžeme označiť konkrétnu činnosť, ale aj vlastnosť osobnosti, t. j. všeobecné predpoklady človeka na činnosť, pohotovosť ku konaniu, zatiaľ čo samotná činnosť je už konkrétnym prejavom, produktom aktivity. Ľ. Klindová (1990, s. 10) pokladá „aktivitu za všeobecnú pohotovosť ku konaniu, ktorá spôsobuje, že činnosť je pre človeka vnútornou potrebou, základnou pohnútkou, neoddeliteľnou súčasťou osobnosti, ktorá trvale reguluje jej správanie“.

Aktívnemu človeku prináša činnosť zážitok, uspokojenie, potešenie, príjemný pocit, taký človek vyhľadáva príležitosť konať, byť činný. Od aktivity sa odvodzuje rozvoj špecifických osobnostných vlastností ako tvorivosť, samostatnosť, iniciatívnosť, ale aj celková úroveň sociálnej komunikácie. Aktivitu človeka môžeme potom chápať ako vlastnosť meniť okolie v súhlase s vlastnými potrebami, názormi a cieľmi.

Ukazuje sa potreba klásť väčší dôraz na celkový rozvoj aktivity už v materskej škole, kde pod aktivizáciou rozumieme klásť deťom také otázky, zadávať také úlohy a cvičenia, ktoré budú rozvíjať všetky poznávacie funkcie. S aktivitou úzko súvisí aj rozvoj schopností, nadania a talentu, ktoré by sa nemohli prejaviť, rozvinúť ani sformovať, keby človek nebol dosť aktívny, keby nevykonával činnosti prislúchajúce jeho schopnostiam. Primeraná aktivizácia podnecuje nositeľa schopností k činnosti, pomáha jeho schopnosti premieňať na konkrétne výkony, činy. Bez aktivizácie ostávajú možnosti človeka nerealizovateľné, perspektívy vývinu stagnujú alebo sa zmenšujú. (Zelina, M., 1991 s. 6).

Primeraná aktivita je aj základom tvorivosti, jednou z jej podstatných súčastí. Tvorivý človek nemôže byť pasívny, charakterizuje ho vysoká úroveň aktivity, ktorá sa u neho uplatňuje ako vnútorná potreba nabádajúca k produktívnej činnosti. „Tvorivosť pomáha zvyšovať inteligenciu, lebo človek, ktorý tvorí, musí veľa vedieť, poznať, študovať, aby jeho tvorivosť nebola planou fantáziou, fantazírovaním. Pomáha zvyšovať pozornosť, sústredenosť, vytrvalosť, lebo má schopnosť zaujať človeka, vedie ho k aktivite a k optimizmu,“ poukazuje M. Zelina – E. Jaššová (1984, s. 44 ).

Zelina, M. (1991) uvádza niekoľko kritérií aktivizácie:

1. činnosť – kto je činný na vyučovacej hodine, žiak alebo učiteľ, kto viac a kto menej, koľkí žiaci a aký čas sú aktívni a aký čas sú na vyučovaní pasívni,
2. regulácia – čím je regulovaný žiak vo svojej aktivite, do akej miery sebou a niekým zvonku (učiteľom, úlohami),
3. miera konvergencie a divergencie v situáciách a úlohách na vyučovaní, kritérium slobody žiaka, jeho samostatnosti v riešení a vyjadrení úloh a problémov,
4. komplexnosť a systémovosť aktivizácie sa vzťahuje na priestorové, systémové a časové rozmery aktivizácie.

Predložené kritériá na diagnostikovanie aktivizácie žiakov v edukačnom procese sú koncepciou, ktorá nie je dokonalá a ktorá si vyžaduje diskusie, hľadanie, dopĺňanie a upresňovanie. V praxi sa však ukázali tieto kritériá ako prakticky možné a prínosné.

## **2.1 Metódy, formy a prostriedky aktivizácie vo výchovno-vzdelávacom procese**

V literatúre sa stretávame s rozličnými deleniami metód aktivizácie detí a žiakov v procese edukácie. V našej práci sa prikláňame pre rozdelenie aktivizačných metód, foriem a prostriedkov podľa Zelinu, M. (1991, s. 14) na tieto oblasti:

- aktivizácia pomocou úloh a komplexného rozvoja poznávacích funkcií,
- aktivizácia pomocou ich hodnotenia,

- aktivizácia pomocou aktivizujúcich metód a stratégií,
- aktivizácia štýlom riadenia vyučovacieho procesu, atmosférou v triede, optimalizovaním vzťahu učiteľ – žiak, osobnosť učiteľa.

Podľa Gaussovej krivky, ktorú môžeme uplatniť aj v oblasti aktivity a motivácie, vyplýva, že väčšina detí v triede sa správa situačne, prejavujú aktivitu len v prípade, ak ich k tomu privedie učiteľ. To môže byť nielen pod príkazom učiteľa, ale hlavne zaujímavou, správnou motiváciou. V triede je aj časť detí, ktorí sú aktívne a motivované aj bez zvláštnych metód a prostriedkov. V neposlednom rade sa v triede vyskytuje skupina detí, ktoré aj napriek aktivizujúcim metódam prejavujú aktivitu len zriedkavo. Práve správne uplatnenými aktivizujúcimi a motivačnými postupmi sa môže zvýšiť ich zapojenie v procese výchovy a vzdelávania.

Vychádzame z princípov, že základnými činnosťami aktivizácie a tým súčasne aj motivácie detí je riešenie problémových úloh, odpovedanie na zaujímavé otázky. „Nemyslíme tým aktivizáciu pomocou „kázania“ o pracovitosti, teda nie aktivizáciu vnesú do samotného procesu výchovy a vzdelávania, ale aktivizáciu vyvierajúcu zo samotnej podstaty činnosti detí.“ M. Zelina (1991, s. 15) Je pedagogickým majstrovstvom učiteľa, aby sa zamestnali všetky deti v triede na optimálny čas pri danej didaktickej aktivite. Jednou zo základných metód aktivizácie detí je metóda zadávania individuálne náročných úloh. Prakticky uplatňovať túto metódu znamená, že musíme dobre poznať každé dieťa, vedieť, čo vie a čo mu robí problémy. Dôležitou súčasťou je individualizovať úlohy, to znamená uplatňovať úlohy, otázky podľa stupňa a úrovne myslenia a vedomostí detí. Naše otázky by mali smerovať mierne nad doterajšie poznanie dieťaťa, nad jeho schopnosti, aby ho to motivovalo smerom hore. Prakticky to znamená, že ľahká otázka, úloha podceňuje dieťa, naopak ťažká úloha dieťa demotivuje, väčšinou na nej dieťa zlyháva. Z toho vyplýva, že dieťa je aktívne mierne nad hranicami svojich možností, vtedy sa maximálne rozvíja.

Diferencovanými až individualizovanými úlohami sa formujú poznávacie potreby a záujmy dieťaťa. Aktivizovať dieťa znamená klásť otázky a zadávať také úlohy a cvičenia, ktoré v každom veku dieťa primerane zaťažia a rozvíjajú všetky poznávacie funkcie, ako je vnímanie, pamäť, konvergentné procesy – analýza, syntéza, analógie, zovšeobecnenie, hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie. Pre rozvíjanie hodnotiaceho myslenia detí by sme mohli uplatňovať metodickú zásadu “Dajme deťom možnosť hodnotiť pravdu, krásu, dobro”. Nielenže to dieťa aktivizuje, ale učí ho to aj hodnotovo – axiologicky rozmyšľať a žiť.

Tradičná výchova a vzdelávanie stojí na tom, že hodnotiace súdy – pochvaly a kritiku môže a má vysloviť učiteľ ako najvyššia autorita. V procese tvorivého učenia má učiteľ usmerňovať diskusiu, myslenie detí tak, aby dosiahol výchovný výsledok, cieľ. Nemali by sme deťom prikazovať, čo sa im má páčiť a čo nie, čo ich má zaujať, lebo ich tým učíme formalizmu,

pretvárke. V predškolskom veku a sčasti aj v mladšom školskom veku je hodnotenie na úrovni reflexívneho hodnotenia, to znamená, že deti vyslovujú svoj celkový odhad, súd. Postupne deti učíme normám, pravidlám, kritériám, pomocou ktorých dieťa hodnotí a posudzuje veci, javy, skutočnosti.

Posilňovanie správnych reakcií a minimalizovanie výskytu negatívnych reakcií sú najklasickjšími spôsobmi aktivizovania a motivovania detí. Je dôležité vytvárať také príležitosti, aby mohlo byť pozitívne hodnotené každé dieťa. Niekedy pochvala, povzbudenie, vyjadrenie dôvery má veľmi silné účinky na jeho aktivitu. Významným aktivizačným momentom sa stáva skutočnosť, ak učiteľ s dieťaťom nepočíta len ako s jedným z mnohých, ale ako s jedinečnou, autentickou bytosťou. Naše hodnotenie by nemalo byť všeobecné, formálne a povrchné, ale musí byť na základe skutočného poznania dieťaťa.

Pre zvyšovanie aktivity môžeme vyvodiť niektoré metodické zásady (Zelina, M., 1991, s. 47):

- je potrebné poznať čo najviac metód, foriem, prostriedkov, ktoré môžeme funkčne a tvorivo uplatňovať v rozličných pedagogických situáciách. Táto požiadavka je podmienená neustálym štúdiom učiteľa, jeho aktívnym prístupom k inovácii svojej práce, experimentovaním, hľadaním najefektívnejších spôsobov vyučovania.
- je žiaduce inovovať prácu v oblasti organizačných štruktúr, ako zvýšiť samostatnosť žiakov a nechať im priestor, aby sami svojou aktívnou myšlienkovou prácou prichádzali na javy, zákonitosti, informácie.

Pri aktivizácii dieťaťa je dôležité mať široký repertoár metód a techník nielen na vzbudenie, ale aj udržanie pozornosti. Prínosom sa stávajú relaxačné cvičenia, ak sú deti unavené, rozptýlené, neschopné ďalej sa koncentrovať. Nesmierne dôležitým sa stáva aj polozenie správne naformulovanej zrozumiteľnej otázky a adekvátny čas na premýšľanie pri riešení rôznych úloh a situácií. Stotožňujem sa s názorom M. Zelinu (1991, s. 64):

„... tvorivé vyučovanie neobsahuje len rozvoj tvorivého myslenia a komplexný rozvoj poznávacích funkcií, ale musí byť naplnené atmosférou, vzťahmi, ktoré optimálne umožňujú rozvíjať osobnosť žiaka“.

V koncepcii materských škôl sa kladie dôraz na vzťah dospelého k dieťaťu. Cieľom je na profesionálnej úrovni podporovať všeobecný rozvoj biologických, psychologických a emocionálnych potrieb dieťaťa, nenásilnou formou obohacovať estetické, mravné a sociálne cítenie detí. Ako uvádza vo svojej inšpekčnej správe Hlinická, G. (2000, s. 83), výchovno-vzdelávací proces z hľadiska rozvíjania poznávacích procesov a z hľadiska kvality tvorivého prístupu zameraného na aktivizáciu detí je na kontrolovaných materských školách vcelku dobrý. Rezervy sú vo využívaní špecifických metód zameraných na rozvoj všeobecných schopností, spôsobilostí a zručností dieťaťa. Pozitívne hodnotíme prácu učiteliek materských škôl z hľadiska vytvárania podmienok a podnetnosti prostredia na rozvoj dieťaťa ako

jedinečnej bytosti. Prikláňam sa k názoru Guziovej, K. (2002, s. 3), že v procese osvojovania určitého obsahu časť úloh dieťa zvládne na základe spontánneho učenia, vytvorením podnetného učebného prostredia a časť úloh intencionálnym učením, ktoré organizuje a riadi učiteľka tak, aby dieťa zvládlo danú úlohu a aktivitu a dosiahlo určitú konkrétnu kompetenciu.

Ukazuje sa, že v záujme kvalitatívneho, pozitívneho vývoja dieťaťa v materských školách je v budúcnosti potrebné a žiaduce, aby si každá materská škola vytvorila svoj rukopis. Učiteľky sa ocitajú v role facilitátora, stávajú sa majstrami pedagogických situácií. Vedia dieťa pútavo zmotivovať a následne aktivizovať, čím vytvárajú optimálny, slobodný priestor na seberealizáciu každého dieťaťa.



### 3 VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ VÝVINOVÉHO OBDOBIA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

V období predškolského veku viditeľne pokračuje v nadväznosti na obdobie, prienik dieťaťa do života spoločnosti, do poznávania seba samého, sveta, v ktorom žije. Vnímanie dieťaťa predškolského veku je vyvinuté na úrovni, ktorá mu umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov (Jakabčic, I., 2002, s. 41). Dieťa pomocou hmatu rozlišuje aj zložitejšie tvary, rozoznáva farebné odtiene, sluchom dokáže identifikovať rôzne zdroje hluku. Dieťa vníma zvláštnosti, hlavne odlišnosti predmetov, ktoré v ňom vyvolávajú emocionálne zážitky. Vnímanie je nepresné, dieťa preceňuje veľkosť a proporcie predmetov. Vo vnímaní sa ešte výraznejšie prejavuje tendencia vnímať objekt globálne, bez všimania si jeho detailov. (Říčan, P., 2005, s. 48) Pozornosť je nestála, mimovoľná, koncentrovaná na nápadné predmety. Začína sa vyvíjať úmyselná pozornosť podporovaná vôľovým úsilím. Vývin jednotlivých vlastností pozornosti závisí od individuálnych osobitostí dieťaťa. Pamäť je prevažne mechanická a nezámerná, chýba selekcia a spracovanie nových informácií. Kvalita podržania v pamäti je často spojená s emocionálnymi zážitkami, konštatuje (Košč, M., 2001, s. 41).

Chápanie reality, dominujúca fantázia sa prejavuje hlavne v hre dieťaťa. Fantázia je veľmi bohatá a živá. Dieťa svoje nedostatky vo vedomostiach a skúsenostiach vyplní fantáziou. Fantázia závisí od citových stavov dieťaťa. Deti často v tematických hrách oživujú predmety a zvieratám pripisujú ľudské vlastnosti. Kognitívny vývin dieťaťa postupuje do fázy názorného (intuitívneho) myslenia. Dieťa začína narábať s pojmi, myslenie je egocentrické, dieťa nedokonale chápe, že druhí ľudia môžu mať vlastné, odlišné stanovisko. Podľa I. Jakabčica (2002, s. 43) „myslenie dieťaťa sa vyznačuje aj magickosťou, ktorá dovoľuje meniť fakty podľa vlastného prania, ktoré vychádza z presvedčenia, že vlastnou predstavou, slovom je možné zmeniť skutočnosť“.

V pedagogickej literatúre sa stretávame s termínom zóna najbližšieho vývinu, čo predstavuje obdobie, ktoré tesne predchádza novej vývojovej etape, keď ľudský organizmus býva vnímavejší, citlivejší, pohotovejší zareagovať na podnety zvonka, takže sa dá nástup zmien urýchliť. Tento termín zaviedol Lev Semionovič Vygotskij, ktorý ju definoval ako oblasť aktivít, ktoré dokáže dieťa zvládnuť v spolupráci s ostatnými, ktorí sú zdatnejší, ale ktoré nedokáže zvládnuť samo alebo s deťmi na rovnakej úrovni. Vygotskij tvrdil, že deti sa učia najlepšie, ak sa stýkajú s tými, ktorí sú v ich zóne najbližšieho vývoja. Pedagogickí profesori Vygotského koncept často používali na opis interakcií medzi dospelými, učiteľmi a mladšími žiakmi, ale tento koncept sa podľa môjho názoru oveľa lepšie vzťahuje na prirodzené interakcie detí z rôznych vekových skupín.

V predškolskom veku sa výrazne zlepšuje kvalita rečového prejavu dieťaťa, v slovnej zásobe prevažujú konkrétne pojmy. Gramatické pravidlá sú používané s častými chybami. Reč sa stáva regulátorom správania dieťaťa. Pokrok v kognitívnom vývine sa odráža aj v oblasti morálneho vývinu. Dieťa sa zameriava na samotný skutok, motív konania neberie do úvahy. Základnou úlohou tohto obdobia je vyriešiť konflikt daný vlastnou iniciatívou na jednej strane a pocitom viny na strane druhej.

City dieťaťa majú spontánny autentický charakter, sú značne labilné, s nedostatočnou racionálnou kontrolou. Citové reakcie vo vzťahu k predmetom sú často neadekvátne, aj bezvýznamná udalosť môže vyvolať veľmi silnú citovú reakciu dieťaťa. City ovplyvňujú priebeh a kvalitu poznávacích procesov i celkový psychický vývin. V sociálnom vývine dieťaťa má dôležitú úlohu nadobúdanie rôznych rolí, ktoré sa stávajú súčasťou identity dieťaťa. Dieťa čoraz viac vyhľadáva vrstovníkov, s ktorými sa môže porovnávať, spolupracovať a správať sa na rovnakej úrovni.

Dieťa predškolského veku prechádza obdobím intenzívneho rastu a hmotnostnými a výškovými zmenami, kvalitatívnymi zmenami vo funkčnej činnosti orgánov. Zásadným spôsobom sa mení telesná konštitúcia dieťaťa a jeho pohybový prejav. Je to obdobie prudkého telesného a duševného rozvoja. M. Vágnerová (2000, s. 105 ) poukazuje na celostnosť rozvoja osobnosti: „... pri činnosti alebo duševnej aktivite vzniká, zo zážitku sa tvorí konkrétna skúsenosť, na jej základe si dieťa konštruuje konkrétny poznatok, môže zovšeobecňovať. Tým si tvorí pozitívny vzťah k poznávaniu.“

#### 4 MOTIVÁCIA A AKTIVIZÁCIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

Problémy motivácie sú staré ako ľudstvo samo. Ľudia sa vždy zaujímali o pohnútky vlastného správania a konania, ale aj konania iných ľudí. Pýtali sa, prečo človek koná práve tak, prečo sa zameriava na dosahovanie daného cieľa. Nejde o psychologické skúmanie, ale o otázky všedného života, ktoré si kladieme pri zisťovaní dôvodov a príčin, ktoré vedú človeka k danému postupu. Je nepopierateľné, že všetko, čo robíme, je determinované určitými pohnútkami. V oblasti psychológie vychádzame z poznania, že kto chce porozumieť človeku, musí vychádzať práve z týchto pohnútok jeho správania a konania. (Daniel, J., 2002, s. 104).

Motivácia ľudského správania vyjadruje špecifickú zvláštnosť psychických procesov človeka. Odpovedá na otázku, čím bolo toto správanie vyvolané alebo prečo sa zmenilo, prečo sa u daného človeka prejavili práve tieto podnety, ktoré toto správanie vyvolali. Motivácia je u každého jedinca neobyčajne zložitou záležitosťou, pretože prakticky nie sme nikdy motivovaní jedným motívom, ale vždy komplexom, v ktorom sú motívy prepojené a ovplyvňujú sa. Na správanie jednotlivca nepôsobia len motívy, ale aj osobnostné a vonkajšie, predovšetkým sociálne podmienky, v ktorých motívy pôsobia.

Z hľadiska užšieho poňatia motivácie vychádzame z predpokladu, že motívy majú človeka smerovať k určitému cieľu. To znamená, že vieme, ako konáme a prečo tak konáme, hoci na druhej strane nemusí byť naše konanie vždy vedome motivované konkrétnym cieľom. (Boroš, J., Ondrišková, E., Živčicová, E., 1999, s. 157) uvádzajú tieto základné pohľady na motiváciu v ponímaní H. Thomaeho:

1. motivácia ako príčina pohybu – organizmus sa aktivizuje a udržuje v chode, motív je teda príčinou zmeny, hnacia sila, aktivizujúci agens,
2. motivácia ako následok určitých zmien v organizme – jeho základom je zmena vo vnútornom prostredí organizmu, prichádza k nerovnováhe či tlaku; tak vzniká motivácia, ktorej cieľom je obnovenie rovnováhy,
3. motivácia ako abstrakcia kontinuity aktivácie – motív je vlastne aspektom nejakých motivačných zmien, dôležité je smerovanie, kvalita a intenzita aktivácie,
4. motivácia ako determinant smeru – pôsobí ako činiteľ zameraný určitým smerom,
5. motivácia ako pojem na porozumenie vzťahov – motívy ako články zmysluplnej štruktúry zahŕňajú osobnosť a jej životný priestor,
6. motivácia ako príčina rozhodovania – používa sa pojem motív v zmysle stretávania sa rôznych dôvodov pri rozhodovaní o alternatívach.

Teoretické otázky štúdia motivácie majú závažný význam nielen pre pochopenie osobnosti jednotlivca, ale i v praktickej rovine. Ide o problémy vzťahov ľudí k základným činnostiam, pri výchove a formovaní osobnosti, vo vzťahu k druhým ľuďom v rôznych oblastiach života. Motívy aktivizujú organizmus, vyvolávajú a riadia pohyb uvoľnenej energie. Ak chceme pochopiť aktívneho človeka či aktívny organizmus vôbec, treba skúmať jeho aktiváciu, pohnútky a motívy takéhoto správania. Aktivácia je príznačná pre všetky organizmy a prejavuje sa v životnej činnosti. Pod vrcholom aktivity rozumieme produkovanie aj vtedy, keď jednotlivec nie je závislý od svojich primárnych potrieb. Pod aktivizáciou rozumieme uvedenie organizmu do vnútornej alebo vonkajšej činnosti, aktivity. Zároveň je to aj stupeň intenzity vnútornej alebo vonkajšej aktivity. Všetko, čo človeka vedie k aktivizácii, sú aktivačné činitele alebo zdroje aktivácie, ktoré určujú smer a cieľ činnosti.

Celá naša doterajšia analýza vyúsťuje v základnú otázku motivácie a aktivizácie u detí, a to v otázku, ako to urobiť, aby bolo dieťa na jednej strane aktívne, samostatné a tvorivé a na druhej strane, aby bol tento proces riadený, usmerňovaný, cieľavedomý a systematický. Cieľom a predmetom výchovy a vzdelávania je teda nielen predpisovanie, prikazovanie, ale formovanie samostatného, aktívneho, tvorivého hľadania správnych alternatív činnosti v spleti mnohých vonkajších a vnútorných motívov, podnetov. A v tom je podstata aktivizácie žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese (Zelina, M., 1991, s. 12).

Podľa M. Vágnerovej (2000, s. 120) „obdobie predškolského veku je charakterizované vekom iniciatívy, potrebou aktivity, ktorá aby bola účelná, musí byť nejakým spôsobom regulovaná. V tomto období nadobúdajú význam nové regulačné kompetencie, ktoré môžu detskú iniciatívu usmerňovať k určitému cieľu.“ Aktivita dieťaťa predškolského veku už máva nejaký cieľ, hoci voľba činnosti je stále ovládaná emóciami a aktuálnymi potrebami. Dieťa uspokojuje potrebu sebarealizácie takou aktivitou, ktorá je pozitívne hodnotená a prostredníctvom ktorej sa môže dieťa presadiť. Uznanie dospelých slúži ako pozitívna spätná väzba. Pocit úspešnosti posilňuje detskú sebaúctu a s tým súvisiacu sebaistotu. Dieťa si v tomto období začína uvedomovať svoju jedinečnosť, vzniká vedomie vlastnej identity. Už od raného detstva deti „volia“ – i keď nevedomene – akým smerom sa zamerajú a na ktoré podnety. „Situácia voľby sa stáva dôležitou. Slovom „chcem“ môže dieťa vyjadriť, čo si praje, ale tiež chce zdôrazniť svoje „ja“. V priebehu predškolského veku pribúdajú i „nepriame motívy“, kedy hovoríme, že dieťa má za lubom niečo iné, než prejavuje,“ hovorí V. Kubáni (1997, s. 81).

Rozvoj motivácie a aktivizácie v podmienkach materskej školy predpokladá taký typ výchovného pôsobenia na deti, v ktorom sa optimálne spájajú potrebné rady, pokyny a korekcie s primeraným podnecovaním aktivity, samostatnosti, iniciatívnosti. Môžeme súhlasiť s myšlienkou, že už samotné prostredie materskej školy zohráva významnú úlohu v procese aktivizácie a motivácie dieťaťa, poskytuje viac príležitostí na samostatné konanie,

na riešenie problémových situácií, dáva viac podnetov na kooperáciu s inými deťmi. Celkový rozvoj aktivity dieťaťa je vo veľkej miere závislý od sociálneho prostredia, od ľudí, ktorí ho obklopujú, od podmienok, ktoré preň utvárajú, od požiadaviek, ktoré naň kladú, od skúseností a poznatkov, ktoré mu sprostredkujú, a od celkového spôsobu, ako s ním zaobchádzajú. Výchovno-vzdelávacia práca v materskej škole začleňuje rozvíjanie aktivity ako samostatnú úlohu, skonkretizovanú v jednotlivých výkonových štandardoch, cielene zasahuje do rozvoja dieťaťa, zvyšuje jeho aktivitu v mnohorakej podobe.

Z hľadiska výchovy a vzdelávania sa ukazuje ako dôležité správne uplatňovanie motivácie, ktorá podporuje proces učenia, zvyšuje pozornosť, duševné úsilie a odhodlanosť detí čeliť ťažkostiam. „Motivácia znamená jednak aktiváciu ľudskej činnosti, jednak jej reguláciu, usmernenie určitým smerom a jej význam tkvie v tom, že znásobuje výkon, ktorý sme schopní dosiahnuť s danými schopnosťami,“ zdôrazňuje J. Holúbek (1996, s. 14). Úlohou výchovy je vytvoriť veľa významných motívov, ktoré dieťa povzbudzujú, aktivizujú v dobrom správaní a zároveň dávajú vykonávanej činnosti zmysel.

Motiváciu uplatňujeme prostredníctvom osobnosti učiteľa, ktorý môže aktivizovať práve svojím nadšením. Učiteľ má rôzne možnosti efektívne rozvíjať školskú úspešnosť žiaka optimalizáciou motivácie k výkonu. Jednak ovplyvňuje žiakovu motiváciu tým, že nadväzuje na niektoré z jeho silne rozvinutých potrieb, a tak vytvára vonkajšiu motiváciu, na druhej strane má možnosť aktivizovať jeho kognitívne potreby a tým vytvárať vnútornú motiváciu. Výchovno-vzdelávací proces musí byť zo strany učiteľa riadený a štýl riadenia tohto procesu vo významnej miere ovplyvňuje motiváciu a s tým súvisiacu aktivizáciu detí.

V modernej odbornej literatúre sa stretávame s tvorivým štýlom riadenia, v ktorom ide o hľadanie, neustále tvorenie optimálneho štýlu vzhľadom na podmienky, ktoré tento štýl ovplyvňujú. Výskumy potvrdzujú, že práve tvorivý štýl riadenia je optimálnym štýlom a s ním v úzkej súvislosti atmosféra na vyučovaní ako aktivizujúci a motivujúci činiteľ. Tvorivé vyučovanie prináša (Zelina, M., 1990):

- dieťa sa sústreďuje na proces učenia, učí, ako sa učiť,
- pomáha žiakom v ich aktivite, pomáha im hľadať problémy, nájst informácie, riešiť problémy,
- vzbudzuje zodpovednosť, očakáva samostatnosť,
- predpokladá, že žiak bude objavovať, klásť otázky, že bude zvedavý,
- sústreďuje sa na tvorivý proces, reálne životné problémy, na úspech jednotlivca,
- podporuje spontánnosť, dôveru, opytovanie, vytvára klímu otvorenosti.

Podľa M. Zelinu (1991, s. 15) „ideálom aktivizácie a motivácie by bol stav, keby žiaci s veľkou radosťou chodili do školy, keby sme ich museli vyháňať domov, keby neustále dobiedzali do učiteľov, že ešte chcú vedieť to a ono. Takýto ideálny stav je nedosiahnuteľný, ale má byť našou snahou, aby sme sa mu aspoň vo výchovno-vzdelávacom procese približovali.“

#### 4.1 Motivačná činnosť, jej význam vo výchovno-vzdelávacom procese

Doterajšie výskumy sledujúce vývin motivácie detí a žiakov poukazujú na dôležitosť motivačných činiteľov a využívanie účinných osvedčených metód, pomocou ktorých je možné dosiahnuť veľmi dobrú úroveň motivačného učenia vo výchovno-vzdelávacom procese, uvádza Lokšová, I., Lokša, J., 1999. Na otázku, ako dieťa účinne motivovať a zároveň aktivizovať, nie je možné podľa môjho názoru dať jednoznačnú odpoveď, pretože neexistuje nijaká univerzálna teória motivácie školského učenia. Z výsledkov výskumu z oblasti motivácie učenia, z pedagogickej praxe a konzultácií s učiteľmi a školskými psychológmi Kašpárková, J., (In: Petlák, E., 2005) odporúča stanoviť šesť predpokladov k motivácii učenia:

- postoj k motivácii učenia sú subjektívnym prejavom žiakov, hoci sa im môžu zdať ako objektívny obraz skutočnosti,
- žiaci majú veľkú slobodu rozhodovania, často viacej, než si myslia, aby si sami utvorili toto presvedčenie,
- ponechanie efektívnych stanovísk, netreba zabúdať, že optimizmus potrebuje zažiť úspech,
- neúspechy môžu byť klamlivé a skľučujúce, stále existujú možnosti budúceho úspechu,
- okrem teórií motivácie učenia sú vypracované praktické a účinné pedagogické a psychologické metódy ovplyvňujúce motiváciu žiakov k učeniu,
- použitie takých metód je výhodné, pretože motivácia žiakov je riadená a vedie k správaniu, ktoré podporuje úspech.

Poznanie skutočnej motivácie dieťaťa umožňuje učiteľovi využívať citlivé a adekvátne výchovné pôsobenie, využívanie kladnej motivácie. Domnievame sa, že vo využívaní kladnej motivácie sú určité možnosti, a to predovšetkým vo výchovnom pôsobení samotného učiteľa, ktorý by mal na dieťa pôsobiť celou svojou osobnosťou, svojím správaním, konaním, vzťahom k deťom, celou atmosférou triedy. Aby bolo pôsobenie učiteľa efektívne, je nutné vychádzať práve z motívov dieťaťa, v čo najširšej miere uspokojovať jeho psychické potreby. Pôsobenie motívov závisí od niektorých individuálnych zvláštností a vyspelosti dieťaťa. Práve preto je pre dosahovanie dobrých výkonov najvhodnejšia optimálna miera motivácie. Každé

dieťa má pri vstupe do školy viac-menej ucelenú štruktúru motivácie, učiteľ preto nemôže vytvárať motiváciu dieťaťa, ale rôznymi spôsobmi a pohnútkami klásť základy nových motívov, ktoré sú potrebné z hľadiska jeho rozvoja, konštatuje (Klindová, Ľ., 1990, s. 25). Aby u detí vznikla potreba poznávať, je žiaduce podporovať detskú zvedavosť, poskytovať deťom dostatok nových podnetov, vytvárať problémové situácie, podnecovať a posilňovať úsilie samostatne poznávať a porozumieť danému problému. Pritom treba dosiahnuť to, aby táto činnosť bola bohatá, rozmanitá a pútavá, aby dieťa motivovala k túžbe po poznaní.

Výchovno-vzdelávaciu činnosť nemožno modernizovať a ani zefektívňovať bez rozvíjania a usmerňovania motivácie detí. Každý učiteľ by si mal počas vlastnej pedagogickej činnosti položiť otázku, prečo sa dieťa správa tak, ako sa správa, aké sú jeho záujmy, túžby, potreby. Priamo na výchovno-vzdelávací proces vplývajú motivačné činitele, ktoré tvoria hybnú páku v celom vývoji osobnosti. Záleží na osobnosti učiteľa, ako dokáže využiť, podporiť a rozvíjať motivačné činitele dieťaťa.

Motivácia plní jednu z najvýznamnejších úloh pri zvyšovaní efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Pod poznávacou aktivitou chápeme komplexný proces, na ktorom sa zúčastňujú externé stimulačné faktory, ako aj vnútorné faktory a celá osobnosť. Nemožno preto poskytnúť edukačnej praxi jednoduchý návod na rozvíjanie poznávacej aktivity detí. Treba pritom brať do úvahy pôsobenie rôznorodých determinantov aktivácie dieťaťa v jednotlivých vývinových obdobiach v súvislosti s jeho aktuálnymi potrebami. (Boroš, E., Ondříšková, E., Živčicová, E., 1999, s. 155).

V zhode s viacerými odborníkmi: Zelina, M. (1996), Lokša, J. – Lokšová, I. (1999) môžeme konštatovať, že motivácia smeruje k udržaniu optimálneho vnútorného stavu spokojnosti človeka. Ľ. Klindová (1990, s. 27) upozorňuje, ako „motivácia výrazne ovplyvňuje rozvoj osobnosti dieťaťa, dáva jeho správaniu a konaniu subjektívny význam a zmysel. Je nutnou podmienkou rozvoja schopností a výkonového potenciálu detí a tým zvyšuje ich školskú úspešnosť.“

#### **4.2 Význam a funkcia hry z pohľadu aktivizácie dieťaťa**

Hra je súčasťou kultúry od začiatku dejín ľudskej spoločnosti. Sprevádza človeka po celý život, napĺňa jeho detstvo a mladosť. Jej dôležitosť je uznávaná po tisíceročia, niektoré typy hier sa stali súčasťou kultúrneho prostredia a nástrojom výchovy nových generácií. Osobnosť človeka sa formuje vplyvom výchovy, ale aj vlastnou činnosťou, aktivitou. Pri výchove je našou úlohou usmerňovať činnosti a hry detí tak, aby sa rozvíjali a vytvárali cenné vlastnosti pre jeho osobnostný rast. „Vyhýbajte sa tomu, aby ste dieťaťu hovorili: „Pod', ideme pracovať.“ Dajte mu príležitosť, aby si myslelo, že sa s vami hrá, a preto činnosti

uskutočňujte spoločne. Dieťa vás bude ochotne napodobňovať. Často ho pri tom chváľte, pretože pocit úspechu dieťa nabáda, aby vo svojom úsilí pokračovalo.“ L. Doyon (2003, s. 8)

Zvýšený záujem o hru zaznamenávame v kultúrnom svete začiatkom 20. storočia. Je to podmienené skutočnosťou meniaceho sa životného prostredia a zvyšujúcich nárokov na človeka. Stúpajúce nároky vedú človeka k hľadaniu prostriedkov na zvyšovanie vycvorenosti a vzdelanosti. Jedným z dôležitých nástrojov duševného vývoja dieťaťa je hra. Je predmetom štúdiá rôznych vedeckých disciplín, ktoré sa usilujú o objasnenie teoretickej podstaty hry a jej praktickej aplikácie.

Ako sme zaznamenávali už v minulosti a platí to aj dnes, hra sa nevymedzuje len na obdobie detstva – má svoje miesto v kultúre a živote dospeljej populácie. Je vysoko cenenou činnosťou, pretože prispieva k telesnému a duševnému rozvoju a zdraviu, vnáša radosť a obohacuje život človeka. Z hľadiska historického vývoja hry vyplýva, že i napriek tomu, že sa podstatne zmenil svet, vystriedali sa v ňom mnohé ľudské generácie, hra niesla v sebe obraz danej doby, bola a je výchovným prostriedkom overeným vekmi, ako súčasť detstva a ľudskej kultúry.

Na otázku *Čo je vlastne hra, aká je jej podstata a v čom tkvie jej význam* nám prinášajú odpoveď rôzne teórie, ktorých autori sa snažia o výklad hry z hľadiska psychologického, pedagogického, ale aj biologického. „Hru vidíme ako dobrovoľnú, spontánnu činnosť so slobodným sebauplatnením človeka,“ konštatujú V. Mišurcová, J. Fišer, V. Fixl (1980, s. 30). Hra v sebe zahŕňa vzťah ku skutočnosti. Tým, že dieťa prijme určitú rolu, preniká hlbšie do skutočnosti, poznáva svoje okolie i samo seba, obohacuje svoju osobnosť. Hra má svoj poriadok a systém, prebieha v určitom čase, vo vymedzenom priestore, má svoje pravidlá, ktoré sú pre členov hry záväzné, obsahuje prvky napätia i uvoľnenia. Význam a užitočnosť hry vidíme v tom, čo poskytuje hráčom. Účastníkom hry dáva možnosť vyjadriť sa, prejaviť silu a dôvtip, odvahu, vytrvalosť, fantáziu, tvorivosť. „Dieťa je tvorivé, tvorí krásu svojich rokov, zmocňuje sa sveta iniciatívnym spôsobom a toto stretnutie má za následok prekvapenie vnímania, označovania a spájania,“ uvádza M. Zelina – E. Jaššová (1984, s. 61).

Možnosť sebauplatnenia, ktorú hra prináša, dáva človeku radosť a uspokojenie. Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V. (1980, s. 31) poukazujú na to, že zmysel hry sa naplňuje vtedy, keď dieťa hrou hľadá riešenie vnútorne stanovenej úlohy alebo problému, nájde metódu, ako to riešiť a pochopí princíp tohto riešenia. Psychologický výklad hry vychádza zo skutočnosti, že dieťa v rôznych etapách svojho vývoja nie je ešte také vyspelé, aby chápalo ľudský vzťah k javom a predmetom, ktoré ho obklopujú. Práve k zvládnutiu podnetov životného prostredia a k porozumeniu sveta, v ktorom žije, využíva hru ako činnosť. Aktivizuje si schopnosť fantázie, ktorá mu pomáha prenikať do skutočnosti. Pre dieťa je najdôležitejšia samotná hra, jej priebeh, nie výsledok. Do hry transformuje dojmy a zážitky zo života a z prostredia,



vyjadruje vzťah k zobrazovanej skutočnosti, svoje priania. Podľa K. Guziovej (2003, s. 19) „je potrebné brať do úvahy, že medzi hrou, učením a prácou nie sú výrazné rozdiely, lebo dieťa má prirodzenú tendenciu vnímať a prežívať akúkoľvek činnosť ako hru. Hra má zjavne závažné dôsledky pre všetky oblasti duševného života dieťaťa. Dieťa sa hrá, pretože ho to baví a učenie, ktoré z hry vyplýva, je z jeho detského hľadiska nepodstatné.“

V hre sa prirodzeným spôsobom rozvíjajú všetky stránky detskej osobnosti, stáva sa významným výchovným prostriedkom. Z pedagogického hľadiska delíme hry do dvoch veľkých skupín: na tvorivé hry a hry s pravidlami. Tvorivé alebo aj spontánne hry sú také, pri ktorých si dieťa samo zvolí námet a určuje priebeh hry. Hry s pravidlami nadväzujú na tvorivé hry z hľadiska ontogenézy. Hry s pravidlami obsahujú pohybové hry a didaktické hry, ich hlavným obsahom je konanie vo vzťahu k ostatným hráčom. Hra pramení z biologickej a zo psychologickej podstaty dieťaťa a je jeho základnou životnou potrebou. Jej uspokojovanie je nevyhnutné pre celkový zdravý vývoj jedinca po duševnej a telesnej stránke. V hre dieťa spoznáva a osvojuje si niektoré pracovné činnosti, učí sa vynakladať určité úsilie, ktoré je nutné pri činnosti. „V intelektuálnom vývoji dieťaťa predškolského veku dochádza k zaujímavému pokroku, a to v schopnosti vnímať celok, ale i podrobnosti v ňom, veci skladať, ale i rozkladať, z kúskov zložiť obrazec a v schopnosti hľadať a nachádzať správne riešenie podstaty zložitých vecí,“ upozorňuje Z. Matějček (1999, s. 48).

Hra je najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa, preto je potrebné uplatňovať metodické zásady pri zaradovaní hier do výchovno-vzdelávacej činnosti. Metodické zásady podľa Zelinovej, M. (2004):

- premyslieť, na ktorú psychickú funkciu hra pôsobí, ktorú funkciu dominantne rozvíja,
- vedieť, komu chceme hru poskytnúť – indikácia – každá hra nie je vhodná pre každé dieťa,
- pedagóg by mal mať nonkognitívne procesy pod kontrolou, môže ako poradca ovplyvňovať ich reakcie, učiť deti sebaovládaniu a vyhodnocovať po každej hre jej dosah na prežívanie, ale aj myslenie dieťaťa,
- pedagóg na základe skúseností, ako hra pôsobí na osobnosť, rozhodne, či hru znova zaradí.

Hru v ponímaní tvorivo-humanistickej výchovy uplatňujeme pri rozvíjaní kognitívnych aj nonkognitívnych stránok osobnosti. Funkcia hry z pohľadu nonkognitívneho rozvoja dieťaťa má nezastupiteľné miesto, mala by prinášať zážitkové hodnoty a skúsenosti, ktorých náplňou sú emócie a city (emocionalizácia), túžby a nádeje (motivácia), poznatky a cesty riešení (kognitivizácia), pozitívne medziľudské skúsenosti (socializácia), lásku ku kladným hodnotám

(axiologizácia), aby dieťa rado tvorilo, aby v ňom vyvolávali tvorivý nepokoj a otázky „prečo?“ a ako lepšie niečo urobiť (kreativizácia), (Zelinová, M., 2004, s. 139).

Pri hrách má ísť o rozvoj pozitívnych vzťahov dieťaťa k druhým a k sebe. Hra dieťaťu nemá prinášať negatívne zážitky a skúsenosti, pocit nespravodlivosti, zahanbenia a strachu. Je dôležité, aby dieťa dostalo pri hre spätnú väzbu o tom, že ho ostatní majú radi, že si ho cenia a akceptujú. Spätná väzba musí byť pod kontrolou učiteľa, aby výsledkom bolo realistické prijímanie seba samého, ale i realistické vnímanie okolitého sveta. Učiteľ by sa mal neustále presviedčať a zaujímať, ako deti hru prežívajú, ako na ne pôsobí, či ich kultivuje, citovo, sociálne, motivačne a hodnotovo rozvíja.

Postavenie hry v živote dieťaťa je špecifické. Na jednej strane ide o hru, na druhej strane si dieťa modeluje životné situácie, v ktorých nachádza seba, svoje miesto vo svete, svoju budúcnosť, uskutočňuje rozličné motívy špecificky ľudskej činnosti. Súhlasím s Podhájeckou, M. (2007), že hra predstavuje informačnú bránu do duše dieťaťa, je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom. Hra je slobodné konanie. Sloboda hry spočíva v tom, že ju môžeme kedykoľvek prerušiť alebo zanechať. Pre dieťa je hra nielen hrou na „obyčajný svet“, je to skôr „iný svet“ so svojimi zákonitosťami. Je pre dieťa všeobecnou prípravou na život, precvičuje formy sociálne akceptovateľného správania. Dieťa sa hre oddáva celé, princípom hry je samotná aktivita dieťaťa. Tým, že dieťa pri hre opustí „vychodené chodníčky“, obíde bežné postupy a zároveň prináša originálne detské riešenie námetu, obohacuje hru o nové nezvyčajné tvorivé prvky.

Za základný cieľ v oblasti elementárneho vzdelávania na Slovensku považujeme mnohostranný rozvoj osobnosti každého dieťaťa, vyváženosť, všestrannosť osobnostného, intelektuálneho rozvoja, rozvoj po emocionálnej, sociálnej, etickej a estetickej stránke. Kľúčové ciele zameriavame na kultiváciu detskej osobnosti, otvorenie jeho vývojových a individuálnych možností, uvádzanie do poznávania a utvárania základov prvotného obrazu sveta, sprostredkovanie spoločenských hodnôt a základných kultúrnych schopností ako inštrumentov k ďalšiemu vzdelávaniu, orientovanie dieťaťa v jemnej sieti sociálnych vzťahov a uvedomovanie si svojho miesta, vytváranie vlastnej identity, sebaistoty, prebúdanie záujmov dieťaťa o školu a vzdelávanie.

#### **4.3 Osobnosť učiteľa v role motivátora**

V súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom sa nám v predstave vynorí učiteľ ako hlavný organizátor a realizátor výchovy a vzdelávania. O osobnosti učiteľa, o požiadavkách na jeho školskú činnosť, osobný život jestvuje nespočetné množstvo štúdií a monografií, ktoré nám z rozličných hľadísk pripomínajú, aký má učiteľ byť a čím sa má vyznačovať. V zmysle

zamerania tejto kapitoly chcem pripomenúť, že úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu nie je náhodná, ale závisí práve od učiteľa, od jeho prístupu k svojmu povolaniu a vzťahu k žiakom. Celý zložitý proces učiteľskej profesie má aj svoj morálny rozmer. Máme na zreteli predovšetkým stanovenie mravných kvalít odborníka – učiteľa. Pozornosť upriamujeme na jeho profesijnú zdatnosť a kvalitu vzťahov v edukačnom procese. Učiteľská etika je i formou osobitného vnútorného vzťahu – lásky k učiteľskému povolaniu, k formovaniu pocitu povinnosti a zodpovednosti za kvalitu práce a je tiež dôležitým prostriedkom efektívnosti práce edukátora. V tomto ponímaní je žiaduce také mravné správanie a konanie učiteľa, ktoré v najvyššej možnej miere prispieva k rozvoju jeho osobnosti. Neexistuje jediná univerzálna kombinácia osobnostných znakov, ktorej výsledkom by bola učiteľova spôsobilosť. Hovoríme skôr o pozitívnych vlastnostiach a mravných kvalitách, ktoré sú dominantné pre dobrého učiteľa. „Učiteľom sa stáva človek nielen tým, že získa vedomosti a zručnosti, ale tým, že prijíma rolu učiteľa so všetkým, čo s ňou súvisí. Pre svojich žiakov by sa mal stať sprievodcom v poznávaní sveta tak, aby deti chodili do školy rady,“ hovorí A. Neleševská (2005, s. 12).

Určujúcim princípom etického rozhodovania pri výkone učiteľského povolania je láska k deťom. Ťažko možno pracovať v škole, v edukácii, keď u učiteľa absentuje láska, pozitívny vzťah a akceptácia dieťaťa. Je potrebné uplatňovať motivované presvedčenie, že každé dieťa je hodnota a úlohou každého učiteľa je túto hodnotu objaviť a rozvíjať. Etický status učiteľskej profesie je bytostne spätý s ďalšími morálnymi kvalitami, ako je sloboda, zodpovednosť, pedagogická spravodlivosť, pedagogický takt, prirodzená autorita. Učiteľ má voči sebe, voči deťom, kolegom, rodičom i spoločnosti profesionálnu zodpovednosť, ktorá sa spája s jeho postojmi, presvedčením, vnútorne súvisí s autentickosťou osobnosti. Učiteľská profesia si vyžaduje v správaní rozvinúť schopnosti a kompetencie, samostatnosť pri voľbe stratégií najefektívnejších postupov a prostriedkov na dosahovanie cieľov. Neodmysliteľnou súčasťou tohto náročného procesu je „vytvoriť pre žiakov také učebné prostredie, ktoré bude podporovať dosahovanie dobrých výsledkov, žiaci nebudú vyrušovaní a rozptyľovaní, kde nebude ohrozená ich bezpečnosť, telesná a duševná pohoda,“ zdôrazňuje J. S. Cangelosi (1994, s. 22).

Autorita učiteľa je závislá od jeho morálnych a profesionálnych kvalít. Utvára jednu zo základných východiskových rovín efektívnosti a úspešnosti jeho práce, rozvíjania pozitívnych vzťahov v procese edukácie v mimoškolskom a širšom sociálnom prostredí. Učiteľ by mal zaujímať aktívnu životnú pozíciu, pozitívny vzťah k životu, uplatňovať humánnosť, mravnosť, kultúrnosť, múdrosť, vzdelanosť a v neposlednej miere i dobrotu.

Súhlasíme s prístupmi pedagogického myslenia a skúmania, ktoré zdôrazňujú humanizáciu v škole a ich myšlienkové poslanstvo, ktoré uvádzame v koncentrovanej podobe v týchto výrokoch: A. Maslow: „Učiteľ môže a má pomáhať dieťaťu v tom, aby sa rozvíjalo, učilo sa

a sebarealizovalo.“ C. Rogers: „Učiteľ môže a má byť pravdivý a empatický k žiakom, má ich akceptovať a povzbudzovať.“ A. Combs: „Učiteľ môže a má byť vo vzťahu k žiakom senzitívny, pravdivý, spolupracujúci a flexibilný.“ (Zelinová, M., 2004). Veľký význam má učiteľovo správanie nielen v škole, ale aj mimo nej, lebo učiteľ má byť pre svojich žiakov príkladom, vzorom.

Podľa R. Fishera (1995, s. 159) „je dôležité, aby učiteľ sám predvádzal vzor, ktorý si majú deti osvojiť a predovšetkým sa naučil tú najťažšiu schopnosť – pozorne počúvať. To znamená, že venuje pozornosť nielen slovám, ale aj citom, ktoré sú za týmito slovami, lebo čo dieťa hovorí, je len časť toho, čo cíti.“

Učiteľská profesia je v dnešnej dobe veľmi náročná hlavne na rýchlosť reakcií a rozhodovania, na samostatnosť, pružnosť a hlavne tvorivosť. Povýšenie pedagógov na profesionálov v poznaní tvorivosti nie je samoučelné, ba nemôže byť motivované ani statusovými požiadavkami. Je to nevyhnutnosť praxe, historického vývinu a poznania úlohy i miesta tvorivosti v rozvíjaní človeka od útleho detstva až po starobu. Preto je profesionalizácia rozvíjania tvorivosti v činnosti pedagogických pracovníkov závažný problém, a to na každom mieste, v každej škole, konštatuje (Zelina, M., Zelinová, M., 1990). Je dôležité, aby sme pomohli budúcim učiteľom orientovať sa v problematike tvorivosti ako jednej z podstatných zložiek jeho profesionálnych kompetencií, upozornili na vzrastajúci význam niektorých funkcií. V literatúre sa stretávame s opisom viacerých funkcií, kritérií či kompetencií. Podstatné je ich dôsledné uplatňovanie v pedagogickej praxi, pretože ich význam v dnešnej tvorivo-humanistickej pedagogike narastá.

Zložky profesijnej kompetencie učiteľov v súvislosti s modernizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu (Petlák, E., 2000, s. 19):

- kompetencia odbornopredmetová – súvisí s posilňovaním vedeckých základov vyučovacích predmetov,
- kompetencia psychodidaktická – vytváranie správnych podmienok pre učebnú činnosť žiaka, aktivizácia jeho tvorivého myslenia,
- kompetencia komunikatívna – vo vzťahu k žiakom, rodičom, nadriadeným,
- kompetencia organizačná a riadiaca – plánovanie a projektovanie svojej činnosti, riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu,
- kompetencia poradenská a konzultatívna – vo vzťahu k žiakovi, ale najmä k rodičom,
- kompetencia organizačná a riadiaca – plánovanie a projektovanie svojej činnosti, riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Prikláňam sa k názoru E. Petláka (2000, s. 27), že „vytvorenie dobrého vzťahu medzi učiteľom a žiakmi je plne „v rukách učiteľa“. On svojou vnímavosťou k nim, citlivým reagovaním na problémy, ale aj záujmy a pod. si ich získava. Správna interakcia je predpokladom dobrého učenia sa, ale aj správania žiakov.“ Je nevyhnutné, aby učiteľ dobre poznal svoje deti v triede, vedel, čo konkrétne dieťa potrebuje, poznal ich problémy a nápaditosti. Je dôležité dieťa poznať a potom sa vo svojom výchovnom pôsobení individuálne zameriavať na jeho osobnosť, to znamená jednáť s každým dieťaťom trochu inak, tak, ako to dieťa potrebuje. (Matějček, Z., 1994, s. 54)

Súčasná výchova a vzdelávanie sa stále viac orientuje na formovanie žiaducich schopností ako predpokladu pre kvalitný rozvoj vedomostí, návykov a zručností. Úlohou výchovno-vzdelávacieho procesu je zabezpečiť čo najrýchlejšie a najúspešnejšie osvojenie vedomostí, zručností a návykov. Táto efektivita je determinovaná úrovňou schopností jedinca, ale aj efektívnou komunikáciou. Predpokladom je uplatňovanie humanistického prístupu, schopnosť jasne a zrozumiteľne vyjadrovať, čo si želáme, s rešpektovaním názorovej, záujmovej i kultúrnej rôznorodosti. Efektívna komunikácia zohľadňuje asertívny, podporujúci štýl komunikovania. Komunikačné kompetencie sú pre učiteľa nevyhnutnosťou.

Učiteľ, vychovávateľ musí byť profesionálom. Vo vedení rozhovoru by mal rešpektovať tieto aspekty:

- *má byť dobrým rečníkom* – učiteľovo pôsobenie vyžaduje rysy osobnosti, má mať predpoklady pre pedagogickú komunikáciu. Jeho reč musí byť jasná, presne formulovaná, prispôsobená veku, mentálnemu stavu. Neodmysliteľnou súčasťou pedagogickej komunikácie je účasť motivačných a emocionálnych prvkov;
- *na rozhovor sa treba pripraviť* – príprava môže byť krátkodobá, alebo dlhodobá podľa individuálnych potrieb. Bezprostredná príprava na rozhovor by mala obsahovať plán rozhovoru, poznávanie obsahu, čas a miesto rozhovoru;
- *ako začať rozhovor* – dôležitý je začiatok rozhovoru, významná je práve motivácia; základným kritériom efektívneho rozhovoru je dobrá klíma, pozdrav, úsmev, čas na vyjadrenie druhej strany;
- *vymedziť problém rozhovoru* – stanoviť témy, očakávania, roly, organizáciu času;
- *nerobiť predčasné závery* – je významné uplatňovať z metodického hľadiska;
- *stavajme na potencialitách dieťaťa* – potencialita v oblasti inteligencie, produkovania krásna, konania dobra; význam pripisujeme pochvale, ktorá by nemala byť len formálna;
- *rola učiteľa* – súbor očakávaní;

- *ako klásť otázky* – využívanie jasných a stručných otázok. Je potrebné vyvarovať sa otázok vyžadujúcich jednostrannú odpoveď, sugestívnosť otázok;
- *umenie počúvať* – dodržiavame pravidlá dobrého počúvania;
- *reč tela* – je sprievodným znakom komunikácie; prejavuje sa ako diagnostický nástroj alebo ako prostriedok na zmenu.

V procese pedagogickej komunikácie sa objavuje celý rad verbálnych a neverbálnych signálov, ktoré treba nielen vnímať, ale aj správne dešifrovať. V medziľudskej komunikácii sú často neverbálne signály účinnejšie ako verbálne. Výraz tváre, pohľad alebo postoj môžu byť presvedčivejšie ako verbálne výrazy. Pre efektívnu komunikáciu je významná podporujúca klíma triedy. Učiteľ ju vytvára podporovaním rozvoja komunikácie dieťaťa, podporuje jeho samostatnosť, rešpektuje jeho osobnosť.

V kontexte efektívnej motivácie vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska účinnej aktivizácie dieťaťa je žiaduce rešpektovať tieto komunikačné pravidlá:

- nie je dovolené skákať do reči, sústavné prerušovanie vedie k rozbitiu komunikácie,
- nie je prípustný paralelný rozhovor dvoch ľudí, pretože sa sťažuje recepcia informácie,
- partneri sa musia pravidelne stretávať v role producenta a recipienta,
- nie sú prípustné časté a dlhé pauzy, ktoré narúšajú informačný tok,
- recipient dáva najavo, že venuje plnú pozornosť komunikácii.

Priebeh pedagogickej komunikácie v procese motivácie dieťaťa je do značnej miery ovplyvnený práve stanovenými pravidlami, podľa ktorých sa komunikuje. Za komunikačné schopnosti môžeme považovať schopnosť optimálneho konania v pedagogickej interakcii s dieťaťom, a to na základe osvojenia vedomostí, schopností, pomocou aktivizujúcich metód, foriem a prostriedkov. Toto konanie je podmienené profesionálnymi schopnosťami učiteľa, jeho pedagogickým vzdelaním, skúsenosťami a praxou.

Komunikačné schopnosti učiteľa sú v súčasnej dobe považované za jednu zo základných podmienok úspešného pedagogického pôsobenia. Prostredníctvom svojho komunikovania a konania je pre dieťa silným vzorom, na základe ktorého sa formuje nielen vo vzťahu k sebe samému, ale i ostatným ľuďom a k spoločnosti vôbec. Učítelia by mali dbať nielen na formuláciu otázok, kultúru svojho jazyka, ale na celkové vyjadrovanie sa a na svoje pôsobenie na dieťa.

Nasledujúce odporúčania predostieram ako kroky, ktoré podľa môjho názoru treba rešpektovať vo výchovno-vzdelávacej činnosti smerom k deťom (Kikušová, S. 2003/04, s. 4):

- nechajte deťom čas na spracovanie akejkoľvek informácie,
- neustále deťom kladte otvorené otázky podporujúce jednotlivé procesy myslenia,
- odpovede detí spresňujte opäť kladením otázok tak, aby deti museli vysvetľovať, argumentovať a dokazovať,
- neustále deťom vytvárajte rôzne problémy, ktoré by mali riešiť,
- umožnite deťom klásť vlastné otázky,
- akceptujte všetky odpovede detí,
- podporujte diskusiu detí o probléme, podporujte rôzne argumenty,
- umožnite deťom, aby si vyskúšali rôzne spôsoby riešenia problému,
- dovoľte deťom robiť chyby a opravovať ich,
- neustále podporujte u detí prezentáciu vlastných názorov,
- dovoľte deťom rozhodovať a hodnotiť javy a veci okolo seba,
- buďte trpezliví pri rozvíjaní kompetencií detí.

Získavanie a rozvíjanie osobnostných kompetencií dieťaťa predškolského veku je v materskej škole determinované osobnosťou učiteľky nielen ako efektívneho motivátora k úspešnému rastu a rozvoju dieťaťa, ale i jeho účinného aktivizátora. Práve učiteľka vstupuje do tohto procesu prípravou stimulujúceho prostredia zodpovedajúceho potrebám a požiadavkám učiacich sa detí., učiteľka, ktorá by mala dieťaťu poskytovať pozitívnu spätnú väzbu a mala by mu umožniť hodnotiť vlastné úspechy a neúspechy.

Škola budúcnosti bude charakteristická zmenou štýlu práce v nej (Petlák, E., 2000, s. 118). Očakáva sa, ba priam sa žiada, aby sa škola rýchlejšie zmenila zo školy direktívnej na školu slobodnú, v ktorej môžu učitelia a žiaci slobodne a nezávisle pracovať, osobnosť dieťaťa je vnímaná ako samozrejmosť, aby sa zmenila zo školy autoritatívnej na školu humánnu, v ktorej je osobnosť dieťaťa na prvom mieste, má pocit bezpečia a kde sa rovnaký význam prikladá výchove a vzdelávaniu, aby sa zmenila zo školy encyklopedickej a dogmatickej na školu tvorivú, v ktorej sa objavujú schopnosti dieťaťa a na nich sa stavia, v ktorej je každé dieťa schopné primerane tvorivo pracovať.

V procese výchovy a vzdelávania v podmienkach materskej školy by osobnosť učiteľa mala zabezpečiť realizáciu myšlienky J. A. Komenského, aby vyučovanie a učenie bolo príjemným a vzrušujúcim zážitkom, aby školy boli dielňami ľudskosti, aby v nich vládla radosť, hravosť a spokojnosť bez znižovania výsledkov vzdelávania.

## 5 ZÁVER

Naším hlavným zámerom je vychovávať zdravé a úspešné deti. Musíme im preto vštepovať dostatok dôvery a uznania, pocitu slobody pri prijímaní rozhodnutí a stavaní životných cieľov. V každom dieťati je ukrytý obrovský tvorivý potenciál, nekonečné množstvo schopností, ktoré je možné a potrebné rozvíjať. Práve materská škola sa javí ako vstupná brána pri formovaní a rozvíjaní osobnosti dieťaťa predškolského veku. Domnievam sa, že pre dieťa je veľmi dôležité vedieť vyjadriť, čo cíti a ako vníma danú situáciu. Jedinečné a neopakovateľné videnie sveta dieťaťom sprostredkovávame do konkrétnych aktivít a činností. Učiteľovi prináleží neľahká úloha byť dieťaťu nápomocný, aby jeho túžby, prania a videnia vlastného sveta dokázalo uplatňovať pomocou zážitku, predstavivosti a fantázie.

Pokúsila som sa priblížiť význam motivácie a aktivizácie, možnosti jej uplatnenia a rozvíjania v procese rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. Je nutné, aby si učitelia materských škôl uvedomovali, že dieťa nepotrebuje a neakceptuje učiteľa v role prednášateľa, autoritatívneho a odmeraného vodcu. Deti v materskej škole radšej prijímajú učiteľku ako priateľa, pomocníka, radcu a spoľahlivú oporu, človeka, ktorému sa môžu zdôveriť a zároveň dôverovať. Takto je podľa môjho názoru potrebné motivovať aj samotnú učiteľku materskej školy. Učiteľka podáva návod na objavovanie, začiatkové samostatné zbieranie a spracovávanie najrôznejších informácií, primerane motivuje dieťa k činnostiam, ktoré rozvíjajú jeho osobnosť.

Z uvedených myšlienok je zrejmé, že k pozitívnym výsledkom vo výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole nemôžeme dospieť bez uplatňovania a rozvíjania aktivizácie dieťaťa, ktorá je vyvolaná predovšetkým účinnou a efektívnou motiváciou. Práve preto bolo mojím cieľom poukázať na samotný význam motivácie, na významné aspekty motivácie a motivačných činiteľov uplatňovaných v tvorivom procese materskej školy, pri všestrannom rozvoji osobnosti dieťaťa predškolského veku.

Učiteľka materskej školy má neľahkú úlohu: byť dieťaťu nápomocná, podávať návod na objavovanie, zbieranie a spracovávanie najrôznejších informácií, primerane by mala dieťa motivovať k ďalšej aktivite na rozvoj jeho osobnosti. Myslím si, v kontinuite s názormi i iných odborníkov, že k pozitívnym výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu môže primárne prispievať práve osobnosť učiteľky, jej osobnostný, profesionálny a hlavne ľudský rozmer.



**ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY**

- BOROŠ, J., ONDŘÍŠKOVÁ, E., ŽIVČICOVÁ, E. 1999. *Psychológia*. Bratislava : Iris, s. 270, ISBN 80-88778-87-5
- DANIEL, J. a kol. 2002. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra : Garmond, s. 235, ISBN 80-8050-551-9
- DARGOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2003. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Bratislava, s. 204, ISBN 80-968608-1-X
- DOYON, L. 2003. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha : Portál, s. 181, ISBN 80-7178-754-X
- ENKELMANN N. B. 1997. *Sila motivácie – Ako motivovať seba aj iných*. Bratislava, s. 189, ISBN 80-85711-30-3
- GUZIOVÁ, K. 2003. *Aktivity v MŠ*. Prešovská univerzita : Pedagogická fakulta, s. 208, ISBN 80-8068-192-9
- GUZIOVÁ, K. 1997/1998. *Prosociálny výchovný štýl v materskej škole*. In: *Predškolská výchova*, roč. 52, č. 3, s. 6.
- HOLÚBEK, J. 1996/1997. *Ako motivovať deti a mládež*. In: *Rodina a škola*, roč. 44, č. 10, s. 14-15.
- JAKABČIČ, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : Iris, s. 84, ISBN 80-89018-34-3
- KAČÁNI, V. 1983. *Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese*. Bratislava, s. 156.
- KIKUŠOVÁ, S. 2003/2004. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl*. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2003/2004, roč. LVIII, č. 1, s. 1-4.
- KLINDOVÁ, Ľ. a kol. 1990. *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava : SPN, s. 131, ISBN 80-08-00399-5
- KLINDOVÁ, Ľ. 1984. *Aktivita ako súčasť motivačného rozvoja detí predškolského veku*. In: *Jednotná škola*, roč. 36, s. 260.
- KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky MŠ*. 1. vyd. Prešov, s. 39, ISBN 80-89055-18-4
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, s. 456, ISBN 80-7178-585-7
- KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. 1.vyd. Prešov : Rokus, s. 31, ISBN 80-89055-19-2

- KOŠČ, M. 2001. *Základy psychológie*. 4. vydanie. Bratislava : SPN, s. 111, ISBN 80-08-01216-1
- KUBÁNI, V. 1997. *Všeobecná psychológia*. Prešov, s. 99, ISBN 80-88885-17-5
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. 1992. *Analýza motivácie žiakov k učeniu*. In: *Pedagogické revue*, roč. 66, č. 6, s. 438-454.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Košice, s. 194, ISBN 80-85668-32-7
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť ve škole*. Praha : Portál, s. 148, ISBN 80-7178-205-X
- MATĚJČEK, Z. 1999. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, s. 143, ISBN 80-7178-320-X
- MATĚJČEK, Z. 1995. *Podobrem, nebo po zlém?* Praha : Portál, s. 109, ISBN 80-85282-00-3
- MIŠURINCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. 1980. *Hra a hračka*. Praha, s. 191.
- PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : Iris, s. 231, ISBN 80-89018-89-0
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko – didaktická práca učiteľa*. Bratislava : Iris, s. 118, ISBN 80-89018-05-X
- PODHÁJECKÁ, M. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 219, ISBN 978-80-8068-599-7
- ŘÍČAN, P. 2005. *Psychologie. Průručka pro studenty*. Praha : Portál, s. 288, ISBN 80 – 7178-923-2
- ŠEBOVÁ, K., GUZIOVÁ, K. 2000/2001. *Didaktické aktivity ako nová organizačná forma predškolského vzdelávania*. In: *Učiteľské noviny*, roč. 52, č. 40, s. 1-3.
- TUREK, J. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 3. vyd. Bratislava : Metodické centrum, s. 326, ISBN 80-8052-136-0
- VÁGNEROVÁ, M. 2002. *Vývojová psychologie dětství, dospělosti, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, s. 522, ISBN 80-7178-308-0
- ZELINA, M. 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, s. 192, ISBN 80-9678013-40-7
- ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Fontána, s. 187, ISBN 80-85701-09-X
- ZELINA, M. 1991. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Krajský pedagogický ústav v Banskej Bystrici, s. 73, ISBN 80-854115-34-8
- ZELINA, M. 1995/1996. *Motivácia – Kľúč k rozvoju osobnosti dieťaťa*. In: *Predškolská výchova*, roč. 50, č. 5, s. 1-3.

ZELINA, M. 1995/1996. *Princípy rozvíjania motivácie*. In: *Predškolská výchova*, roč. 50, č. 7, s. 1-3.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : SPN, s. 133, ISBN 80-7246523-40-1

ZELINA, M., JAŠŠOVÁ, E. 1984. *Tvorivosť, piata dimenzia*. Bratislava : Smena, s. 206.

ZELINOVÁ, M. 1995/1996. *Motivovanie odmenami*. In: *Predškolská výchova*, roč. 50, č. 10, s. 1-2.

ZELINOVÁ, M. 1995/1996. *Motivovanie pomocou operantného podmieňovania*. In: *Predškolská výchova*, roč. 50, č. 9, s. 1-2.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium, Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy*. Prešov : Rokus, s. 168, ISBN 80-89055-48-6