



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA UNIVERZITY
MATEJA BELA

Metodické usmernenie pre cvičné učiteľky materských škôl

Katarína Vančíková (ed.)

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici



Metodické usmernenie pre cvičné učiteľky materských škôl

Materiál vznikol ako výstup projektu Skvalitnenie prípravy budúcich pedagogických a odborných zamestnancov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Banská Bystrica 2021



Publikácia vznikla ako súčasť riešenia projektu NFP 312010Z350 (Univerzitný projekt) pod názvom Skvalitnenie prípravy budúcich pedagogických a odborných zamestnancov na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici

Autori (v abecednom poradí):

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Mgr. Barbara Basarabová, PhD.

Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.

Mgr. Miriam Dubovská, PhD.

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.

Mgr. Daniela Guffová, PhD.

Mgr. Robert Sabo, PhD.

Mgr. Lýdia Simanová, PhD.

PaedDr. Marian Trnka, PhD.

doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Návrh obálky: Mgr. Miriam Dubovská, PhD.

Fotografia na obálke: Ing. Martin Dubovský

Vydala: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (online)

© Simoneta Babiaková, Barbara Basarabová, Alena Doušková, Miriam Dubovská, Daniela Guffová, Miroslava Gašparová, Robert Sabo, Lýdia Simanová, Marian Trnka, Katarína Vančíková,

Obsah

ÚVOD	6
1. KONCEPCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE V MATERSKEJ ŠKOLE	7
1.1 PRIEBEŽNÁ PEDAGOGICKÁ PRAX	7
1.2 SÚVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAX	8
2. KLÚČOVÉ ČINNOSTI CVIČNEJ UČITEĽKY A ŠTUDENTIEK NA PEDAGOGICKEJ PRAXI	4
3. ZÁSADY VEDENIA NÁVODOV A ROZBOROV	12
4. PEDAGOGICKÁ PRAX AKO PRÍLEŽITOSŤ PRE PROFESIJNÝ RAST OPTIKOU VÝSLEDKOV PRIESKUMU.....	16
5. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROFESIJNEJ PRÍPRAVY UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL.....	22
5.1 CELOSTNOSŤ ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA.....	22
5.2 ORIENTÁCIA NA JEDINEČNOSŤ DIEŤAŤA.....	24
5.3 DÔRAZ NA SEBAROZVOJ DIEŤAŤA.....	27
5.4 VNÍMANIE VÝCHOVY AKO VZŤAHU JEDINEČNÝCH OSOBNOSTÍ	30
5.5 UČITEĽ AKO TVORCA KURIKULA.....	31
5.6 UČITEĽ AKO REFLEXÍVNY PROFESIONÁL.....	33
6. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROJEKTOVANIA VÝUČBY VO VYBRANÝCH OBLASTIACH.....	35
6.1 VZDELÁVACIA OBLASŤ JAZYK A KOMUNIKÁCIA.....	35
6.2 MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI.....	38
6.3 ČLOVEK A PRÍRODA.....	45
6.4 ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ.....	51
6.5 ČLOVEK A SVET PRÁCE.....	54
6.6 ČLOVEK A UMENIE.....	59
SLOVO NA ZÁVER.....	64
Použitá literatúra.....	65



Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Vzorka a použité metódy spracovania dát

Tabuľka 2: Učiteľ ako tvorca a vykonávateľ kurikula

Tabuľka 3: Vzťah dimenzií a znakov profesionality

Tabuľka 4: Sústava prvkov učiva o prírode s dôrazom na metódy, techniky a postupy prírodných vied

Tabuľka 5: Budovanie hodnôt u detí

Tabuľka 6: Rozdiely medzi tradičným a moderným prístupom k vzdelávaniu

Tabuľka 7: Návrh záznamového hárku pre deti predškolského veku

Zoznam grafov

Graf 1: Názory cvičných učiteliek na pripravenosť študentiek na prácu učiteľky MŠ

Zoznam schém

Schéma 1: Induktívny prístup k výučbe v ponímaní Pascha (1998, s. 194-195)

Schéma 2: Rola učiteľa v procese učenia

Schéma 3: Sebarozvoj ako komplex vzťahov k sebe (Kosová, 1998, s. 54)

Schéma 4: Plánovanie edukačného procesu

ÚVOD

Učiteľské povolanie patrí medzi tie najnáročnejšie. Súčasní učitelia a učiteľky čelia novým výzvam a zvyšujúcim sa očakávaniam zo strany verejnosti. Tlak na kvalitu učiteľskej práce stúpa, spoločenská prestíž tejto profesie naopak klesá. Sme svedkami zvyšujúceho spoločenského apelu na kvalitu absolventov učiteľských fakúlt, ktorý vyviera aj z nespokojnosti s tým, ako súčasná školská prax vyzerá. Nádej sa vkladá do tých, ktorí prinesú do zabehnutých schém nový vietor, inováciu, zmenu a uskutočnia tak reformu zdola. V tejto situácii a v podmienkach utvárania novej podoby profesionalizmu sa uskutočňuje aj pregraduálna príprava budúcich učiteliek¹ materských škôl. Naše pracovisko, s dlhoročnou tradíciou ich prípravy, sa usiluje reagovať na všetky nové výzvy. V každodennej práci so študentkami sa usilujeme zachovať všetko to, čo preveril čas a zároveň reagovať na nové trendy opierajúc sa o súčasný národný i medzinárodný pedagogický diskurz. V ňom rezonuje aj požiadavka posilnenia praktickej zložky prípravy učiteliek. Posilnenie je vnímané nielen v jeho kvantitatívnej rovine, ale tiež kvalitatívnej. Rozsah pedagogickej praxe v študijnom programe nie je jediným ukazovateľom jeho kvality. Dôležité tiež je, v akých podmienkach sa pedagogická prax realizuje, aký je súlad medzi teoretickou a praktickou prípravou. Uvedomujeme si, aké dôležité je, aby naše študentky mali príležitosť preveriť si počas pedagogickej praxe v materskej škole platnosť naučeného poznania, a tiež prežiť momenty primeranej kognitívnej disonancie, vďaka ktorej si vytvárajú vlastnú individuálnu koncepciu výučby či predstavu o tom, čo určuje kvalitu učiteľky. Aj preto vzniká táto publikácia, ktorú sme v súlade s cieľmi projektu, ktorého je výstupom, nazvali metodické usmernenie pre cvičné učiteľky materských škôl. Jej hlavným cieľom je vytvoriť pre Vás - naše partnerky z praxe príležitosť nakuknúť za dvere učební, v ktorých študentky získavajú teoretické základy prípravy na výkon tejto náročnej a zároveň krásnej profesie. Nech sa páči, vstúpte a hľadajte spolu s nami a s našimi študentkami tú najlepšiu cestu ich rozvoja vo všetkých dimenziách profesionality učiteľ'a.

6

Katarína Vančíková
Vedúca Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky

¹ V celej publikácii používame ženský rod - študentky, učiteľky. Toto rozhodnutie vychádza z reality praxe materských škôl, ako aj nášho študijného programu. Nielen v materských školách, ale aj v laviciach našich učební sedí takmer 100 % žien. Muži sú skôr výnimkou. Veríme, že sa situácia aj v tomto smere zlepší. Zároveň dúfame, že toto rozhodnutie neodradí od čítania žiadneho pána. Publikácia je určená všetkým, ktorých zaujíma príprava budúcich učiteliek a učiteľov materských škôl.

1. KONCEPCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE V MATERSKEJ ŠKOLE

Alena Doušková

Proces stávania sa učiteľom už počas vysokoškolskej prípravy predpokladá koncipovať štúdium ako komplexné pôsobenie a prepájanie pedagogicko-psychologickej, filozoficko-etickej a teoreticko-predmetovej prípravy so súbežnou praktickou prípravou. Základom praktickej prípravy je dôsledná integrácia teoretických východísk ponúkaných na prednáškach, seminároch alebo získaných individuálnym štúdiom so zámerným profesionálnym skúmaním reálnej školskej praxe a sebareflexie činností študenta v roli učiteľa. Dôraz je kladený na konštruovanie vlastného poňatia výučby. Činnosti študentiek, pedagogické pozorovanie, skúmanie edukačného prostredia, existujúcich javov a procesov v ňom, reflektovanie edukačnej reality a projektovanie, realizácia a reflexia vlastného pedagogického pôsobenia sú orientované najmä na:

- *kontextualizovanie teórie a vytváranie konceptuálnych znalostí študentiek.* V praktickej príprave sa kladie dôraz na neustálu reflexiu praxe a praktických činností. Výsledkom zámerného prepájania teórie a praxe vo vedomí študentky, ktorá sa tak učí hlbšie prenikať k podstate pedagogických javov, je nachádzanie odpovedí na otázky, ktoré sa v konfrontácii teórie s konkrétnou edukačnou realitou neustále objavujú. Ku kontextualizovanému uchopovaniu teórie dochádza u študentky v procese jej cielenej sebareflexie vo vzťahu k sebou navrhnutému projektu pedagogickej činnosti, ktorú sama realizuje a diagnostikuje;
- *poznávanie špecifik detí predškolského veku z hľadiska individuálnych odlišností, spôsobu myslenia, konania, poznávania, prejavov správania v rôznych životných a edukačných situáciách, ich motivačnej, emocionálnej štruktúry, postojov a hodnôt, záujmov;*
- *poznávanie a analýzu činností učiteľky s dôrazom na verbálnu a neverbálnu komunikáciu, tvorbu pozitívnej socio-emočnej klímy, projektovania, navodzovania a riadenia edukačných procesov, individualizácie metód, foriem výučby, prístupov k hodnoteniu;*
- *sledovanie významu a vplyvu vecného a sociálneho prostredia materskej školy na edukačné procesy, konfrontácia s teóriou, návrhy na skvalitnenie;*
- *konštruovanie individuálneho poňatia výučby, proces utvárania profesijnej identity.*
- *cielený rozvoj profesijných kompetencií.*

7

Študentky bakalárskeho štúdia absolvujú v materskej škole pedagogickú prax počas dvoch semestrov. Ide o *priebežnú pedagogickú prax* v 2. ročníku štúdia, realizovanú počas jedného dňa v týždni počas semestra. V 3. ročníku štúdia na ňu nadväzuje *súvislá pedagogická prax* v rozsahu 4 týždňov.

1.1 PRIEBEŽNÁ PEDAGOGICKÁ PRAX

Ciele pedagogickej praxe utvárajú a kultivujú nasledovné osobnostné, edukačné a sebareflexívne spôsobilosti budúcich profesionálov:

1. Vedieť uplatňovať vedomosti z rôznych teórií, didaktických odborov, metodík, koncepcií, edukačných programov na premyslené a edukačne hodnotné ovplyvňovanie detí v materskej škole.
2. Kultivovať vlastné pedagogické myslenie pri utváraní komplexu ideí, postojov, očakávaní a prianí, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre jednanie a správanie sa učiteľky materskej školy, pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov.

3. Rozvíjať sa v oblasti osobnostných predpokladov (vlastností a znakov) učiteľky materskej školy (úprimnosť, akceptácia, empatia, citlivosť, autenticnosť, ústretovosť a láska k deťom, invencia, zodpovednosť, trpezlivosť, aktivita, tvorivosť, sebaovládanie a ďalšie).
4. Orientovať sa v záväzných pedagogických dokumentoch, pochopiť ich význam v rámci projektovania výučby.
5. Premyslene a efektívne plánovať, realizovať a hodnotiť edukačné procesy (situácie učenia a učenia sa detí).
6. Analyzovať, zdôvodňovať a hodnotiť vlastné praktické skúsenosti vo vzťahu k poznatkom a vedomostiam, ktoré študentka nadobudol v teoretickej príprave na vysokej škole.

Priebežná pedagogická prax prebieha v aktuálnom študijnom programe súbežne s predmetom teória a prax primárneho a predprimárneho vzdelávania, ktorého súčasťou sú aj semináre z predškolskej didaktiky. Osvojovanie si teoretických poznatkov a rozvoj praktických zručností študentiek teda prebieha paralelne. Je dôležité, aby tejto skutočnosti prispôsobili svoje očakávania aj cvičné učiteľky. V opačnom prípade môže dochádzať k napätiu, ktoré má zdroj práve v nenaplnených predstavách cvičných učiteľiek o úrovni pripravenosti študentiek na pedagogickú prax (pozri kapitolu 4), ktoré negatívne vplyva na rozvoj profesijných kompetencií študentiek.

1.2 SÚVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAX

Pedagogická prax v MŠ – projekt je vyústením teoretickej a praktickej prípravy študentky na svoje učiteľské povolanie. V procese projektovania a realizácie edukačného pôsobenia využíva všetky doteraz získané poznatky a skúsenosti nadobudnuté zo štúdia pedagogicko-psychologických, filozoficko-etických disciplín a z teoreticko-predmetovej prípravy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Bázovou disciplínou je *didaktika*, ktorej cieľom je osvojiť si otvorený systém poznatkov o základných didaktických javoch a problémoch. Učí sa ich aplikovať na podmienky konkrétnej školy. Poznáva podmienky a prostriedky plánovania, realizácie a hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu.

Cieľom súvislej pedagogickej praxe je poskytnúť študentkám možnosť komplexného poznania pedagogickej práce učiteľky v materskej škole a príležitosť uplatnenia ich vedomostí a zručností pri riešení konkrétnych edukačných situácií vo výučbe i mimo nej. Študentky sa učia zvládať úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane mimovýučbových aktivít. Samostatne, ale za prítomnosti učiteľky a pod jej odborným vedením projektujú, realizujú a reflektujú svoje edukačné pôsobenie v triedach, do ktorých sú pridelené. Majú možnosť vidieť výsledky svojej práce a hľadať rôzne iné varianty svojich postupov. Vytvárajú si základy vlastného poňatia výučby. Zverené aktivity cvičnej učiteľky plnia v primeranom rozsahu a zúčastňujú sa ďalších akcií, ktoré sa konajú v škole v čase ich praxe a súvisia s edukačnou činnosťou školy. Študentka je v školskom zariadení spravidla v plnom rozsahu, tak ako jej cvičná učiteľka.

Aktivity študentiek realizované počas záverečnej praxe smerujú k posilneniu pedagogických kompetencií učiteľa. Tie sú výstupom celej teoretickej a praktickej prípravy. Prejavujú sa v *praktických profesijných zručnostiach* – teda v pozorovateľných prejavoch konania učiteľky v jej každodennej práci. Praktické zručnosti sa rozvíjajú v konkrétnych podmienkach v materskej škole. Získavajú sa výcvikom a praktickým pôsobením. Sú orientované na plnenie konkrétneho pedagogického cieľa, vyžadujú presnosť, plynulosť vykonania, prispôbenie sa konkrétnej pedagogickej situácii – dieťaťu, okolnostiam. Prostredníctvom nich je možné identifikovať schopnosť tvorivej realizácie teoretických vedomostí učiteľky v interakcii s deťmi. Počas štúdia si študentka osvojuje základné schémy

didaktických postupov, techník a rámce pedagogického konania v bežných pedagogických situáciách. Nevyhnutný schematický základ profesijných zručností daný pedagogickými, psychologickými vedomosťami učiteľka neustále modifikuje v premenlivých školských situáciách vo vzťahu k podmienkam, potrebám detí počas štúdia práve na pedagogickej praxi. Súvislá pedagogická prax umožňuje zámerný rozvoj praktických profesijných zručností, ktoré smerujú k profilu absolventa bakalárskeho štúdia elementárnej a predškolskej pedagogiky.

Učiteľ, reflektujúci profesionál *vie odborne pohoťovo konať v špecifických i nešpecifických pedagogických situáciách*. Nie však na základe odpozorovaných a len naučených schém, ale na základe neustáleho rozhodovania o každej intervencii, či už motivačnej, psychosociálnej, psychodidaktickej, ekologickej, či výchovnej. Práve procesy jeho rozhodovania ako východiska pre konanie sú ovplyvňované kvalitou jeho *kritického myslenia*. Reflexia a reflexivita ako cieľ pedagogickej prípravy študentiek v našej koncepcii štúdia predpokladá neustále prepájať teoretické východiská s akciou v praktickej činnosti a reflexiu ako návrat k teórii na inej kvalitatívnej úrovni (Doušková, 2007) (bližšie kapitola 5.6)

Študentka si v procese praxe kultivuje svoje:

- **Projektové kompetencie** (plánovacie a psychodidaktické), ktoré sa premietajú do zručností vedieť tvoriť krátkodobé projekty výučby, pracovať so školským vzdelávacím programom, pracovať a vedieť vymedziť cieľ ako nástroj riadenia výučby, vedieť realizovať didaktickú analýzu učiva, vedieť tvoriť a vyberať adekvátne učebné úlohy, dokázať vybrať efektívne postupy učenia sa detí v celej skupine a v malých skupinách, metódy podporujúce vlastnú aktivitu detí, vedieť vhodne organizovať podmienky pre učenie sa detí, vedieť zabezpečiť výučbu vhodným didaktickým materiálom a pod.
- **Kompetencie realizačné** (komunikatívne, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné). Prejavujú sa ako zručnosti učiteľky v priamom kontakte s deťmi. Pozornosť venujeme najmä tomu, aby vedela pripraviť a realizovať učebné činnosti, ktoré umožnia deťom vlastné učenie sa, zvládnuť organizáciu a riadenie individuálnej, skupinovej a frontálnej práce detí, zapojiť inštrukciami do aktívnej činnosti celú skupinu, dvojice a skupiny detí, zaistiť čo najčastejšie vnútornú motiváciu detí prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, umožňovať deťom sociálny kontakt pre zámerný nácvik sociálnych zručností, prostredníctvom aktivít tvorivej dramatiky, kooperatívneho učenia, učebných hier. Je dôležité vedieť riešiť konfliktné situácie, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede atď.
- **Kompetencie reflexívne** (pozorovať, posudzovať, hodnotiť, sebareflektovať, sebahodnotiť,...). Orientácia na ich rozvoj znamená viesť študentky najmä k postupnému rozvoju reflexívnych spôsobilostí, zhodnotiť samých seba v určitých situáciách, klásť si otázky na zrekapitulovanie skúmanej situácie a nájsť uspokojivé postupy pre jej riešenie v budúcnosti (bližšie kapitola 5.6).
- **Proces utvárania individuálnej koncepcie výučby**. Ide tu o vytváranie vlastnej predstavy o tom, ako si študentka predstavuje svoje pôsobenie ako učiteľka v oblastiach:
 - poňatie cieľov výučby,
 - poňatie obsahu učiva,
 - poňatie dieťaťa ako subjektu výučby a spôsobov ako poznáva a ako sa začleňuje do reality,
 - poňatie seba ako učiteľa napomáhajúceho v procese učenia sa deťom,

- o poňatie stratégií výučby ako didaktického prostriedku na vytváranie podmienok účasti detí na poznávaní a pretváraní sveta a seba ako jeho integrálnej súčasťi.

2. KEÚČOVÉ ČINNOSTI CVIČNEJ UČITEĽKY A ŠTUDENTIEK NA PEDAGOGICKEJ PRAXI

Alena Doušková

Vzhľadom k vymedzenej orientácii pedagogickej praxe by mali byť jej integrálnou súčasťou nasledovné kľúčové činnosti študentiek a cvičných učiteľiek.

Kľúčové činnosti študentky na pedagogickej praxi

- *Poznávanie a práca s pedagogickou dokumentáciou triedy a školy.* Nevyhnutné je oboznamovanie sa a práca so školským vzdelávacím programom, školským poriadkom, diagnostickými nástrojmi a ďalšími edukačnými konštruktmi, ako sú napr., plán práce školy, nástroje kvality vzdelávania a pod.
- *Asistentské činnosti študentiek.* Sú zamerané na uľahčovanie učenia sa intaktných detí a detí so špecifickými potrebami, na bezprostrednú pomoc učiteľovi počas edukačných činností, počas hodnotenia výsledkov tiež sprevádzanie detí mimo výučby, resp. školského prostredia, na spoluprácu učebných pomôcok, autokorektívnych kariet a pod.
- *Pedagogické pozorovanie.* Je zamerané na pozorovanie činnosti a správania sa detí, učiteľiek a učebného prostredia. Prioritou pozorovania je edukačné prostredie triedy a klíma, psychodidaktické stratégie pri prezentácii učebného obsahu, pozorovanie podmienok rozvoja detí, výber a uplatnenie vyučovacích metód učiteľkou, a pod.
- *Projektovanie výučby a procesov učenia sa detí.* Pri projektovaní ide najmä o návrhy edukačných situácií, reťazcov učebných úloh, umožňujúcich sociálny kontakt a vlastné interpretácie, ktorými študentka evokuje a predovšetkým umožňuje aktívne učenie sa dieťaťa.
- *Realizácia výučby s využitím informačno-komunikačných technológií.* Študentka realizuje všetky pedagogické činnosti pod dohľadom cvičnej učiteľky, môže uskutočňovať mikrovyučovanie, t.j. realizuje sekvencie alebo celodenné pôsobenie. Výchovno-vzdelávací proces je realizovaný s podporou modernej techniky a informačno-komunikačných technológií.
- *Reflexia edukačnej reality a sebareflexia.* Reflexia a sebareflexia umožňuje študentke uvedomovanie kontextov vlastných učiteľských skúseností a zážitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií, odhaľovanie silných a slabých stránok vlastnej osobnosti a získanie objektívneho sebaobrazu založeného na konštruktívnej kritike, čím sa vytvára priestor pre rozvíjanie profesijných záujmov a nadobudnutie požadovaných charakteristík správania sa v pozícii učiteľky.
- *Riešenie úloh výskumného charakteru.* Riešenie úloh výskumného charakteru umožňuje študentke hlbší prienik k podstate pedagogických javov. Na základe konkrétnej teórie študentka projektuje, realizuje rôzne výskumné činnosti a vo vzťahu k cieľu projektu svojej činnosti získava a hodnotí získané informácie

10

Kľúčové činnosti cvičnej učiteľky na pedagogickej praxi

Vedenie študentky na praxi - facilitovanie cvičnou učiteľkou predstavuje *profesionálnu podporu rozvoja* vo všetkých zložkách jeho osobnosti, racionálnej, reflexno-vegetatívnej i emocionálno-

afektívnej. Zameranie pozornosti na vedenie študentky vychádza z poznania, že ak má u študentky dôjsť k trvalým zmenám a výsledkom, nestačí jej len poskytovať informácie, vedomosti, nestačí jej len napodobňovať vzory a trénovať profesijné zručnosti. Je potrebná citlivá primeraná interakcia oboch zainteresovaných, ktorá zahŕňa nielen vzájomnú spoluprácu pri tvorbe projektov, ale aj ovplyvňovanie, napodobňovanie, prenášanie postojov, názorov a motivačných faktorov. Cvičná učiteľka musí poznávať ciele študentky, jej vnútorné pohnútky, osloviť jej hodnotový systém, utvoriť pocit bezpečia. Iba vtedy možno hovoriť o procese nabádania k zodpovednosti za seba, svoje rozhodovanie, konanie, vlastné napredovanie a o procese vedenia k lojalite študentky k učiteľskej profesii, ku škole a k jej kultúre.

Na základe viacerých modelov reflektovaného vedenia v profesijnom učení (Korthagen, et al., 2001; Vonk, 1993; Clutterbuck, 2004 a i.) zastáva cvičná učiteľka rolu supervízora (Cooper, 1995) alebo mentora (Duschinská, Pišová, 2011), ktorá zámerne a cielene vytvára situácie:

- pre *spätný pohľad na akciu realizovaných vyučovacích sekvencií* – proces facilitovaných otázok (aký bol cieľ vzdelávania, aké činnosti ste videli, robili, čo ste si mysleli, ako ste sa cítili, ako sa pravdepodobne cítili deti, čo si mysleli a pod.);
- pre *uvedomovanie si podstatných aspektov vyučovania* - proces facilitovaných otázok (čo bolo počas vyučovania dôležité, ako prebiehalo učenie sa žiakov, čo bolo kľúčovým momentom vyučovania, ktoré prvky zmenili učebnú situáciu, čo sa vám podarilo, čo by ste urobili nabudúce inak, prečo, ktoré teórie vysvetľujú zažitú situáciu, aký pedagogický koncept zodpovedá danej situácii a pod.);
- pre *vytváranie alternatívnych stratégií konania*, ktoré je možné generalizovať na situácie učenia - proces facilitovaných otázok (ako inak bolo možné riešiť situáciu, akú inú úlohu som mohla zadať, čo iné mohli robiť deti a pod).

Facilitačné intervencie cvičných učiteľov sú vykonávané na niekoľkých úrovniach. Najskôr ide o intervencie v procese organizácie vecného prostredia, času, metód a prostriedkov učenia sa detí, neskôr si všíma vplyv študentky na atmosféru, v ktorej sa realizujú aktuálne učebné činnosti, eviduje exemplárnosť učebnej situácie vo vzťahu k poznávanej realite. Počas procesu výučby sleduje ako študentka hodnotí a ako sama volí stratégie prezentácie učiva, ako vymedzuje učebné úlohy a umožňuje interakciu detí s učivom. Pozornosť zameriava aj na prácu študentky s učivom a jeho psychodidaktické zručnosti vo vzťahu k špecifikám detí, všíma si ako narába s metódami a technikami rozvíjajúceho hodnotenia. Cvičná učiteľka realizuje intervencie, ktorými sa rozumie:

- *Formulovanie inštrukcií.* Intervencie zahŕňajú prezentáciu cieľov praxe, základných požiadaviek na ukončenie praxe a kritérií hodnotenia. Nevyhnutnou súčasťou inštruovania sú informácie o triede, jej štruktúre, obsahu vzdelávania, vzťahoch, individuálnych vzdelávacích potrebách detí, materiálnom a technickom vybavení a pod.
- *Zasahovanie, nabádanie a podnecovanie.* Intervencie sú založené na nabádaní k analýze vlastných skúseností, edukačnej situácie, problémov a učebných úloh, nabádaní k autodiagnostike vlastných predsavzatí v písomných projektoch didaktických aktivít, navádzanie k zaužívaným a overeným postupom, navrhovanie vhodnej literatúry k preštudovaniu, pobádanie študentky k využitiu vlastného postupu, s ktorým ešte nemá skúsenosti, nabádanie k porovnávaniu účinnosti postupov v podobných situáciách a pod.
- *Kladenie otázok.* Otázky sú zamerané na proces profesijného rozvoja študentky. Ich cieľom je aktivizovanie jej uvažovania, skúmanie jej pohľadu na sledovanú situáciu, čiže dojednávanie, ujasňovanie si toho, čo cvičná učiteľka môže ponúknuť a čo študentka potrebuje.

- *Spätná väzba s reflexiou* predstavuje odkrývanie rozdielov medzi študentkiným a učiteľkiným vnímaním situácie. Pri rozhovore je dôležité upriamiť svoju pozornosť nielen na obsah rozhovoru, ale aj na jej prežívanie, vnímanie rozhovoru z nadhľadu. Učiteľka hovorí o tom, čo počula, čo vycítila, ako vnímala vypovedané ona a ako rozhovor na ňu pôsobil. Poskytuje študentke spätnú väzbu „takto som to prežívala ja“.
- *Motivácia, profesionálna kontrola a pomoc.* Facilitátor prejavuje svoje názory, zdôvodňuje ocenenia pozitívnych činností, poskytuje námety, nápady formulované často ako otázky „Nemohlo by to byť takto? Nie je vhodnejšie toto?“ Môže tiež poskytnúť odporúčania na nové skúmanie, pozorovanie, predvídanie vlastného konania.
- *Hodnotenie študentky* cvičnou učiteľkou počas pedagogickej praxe nemôže byť len výpoveďou o jej výkone, ale opäť má spätno-väzobný význam. Má objasniť kontext hodnotenej situácie a má byť zdrojom rozhodnutí v riadení svojej ďalšej činnosti, pri výbere novej stratégie. Má posilniť sebaregulačné mechanizmy študentky. Spôsob, akým učiteľka študentku hodnotí, výrazne ovplyvňuje proces utvárania jej schopnosti sebareflexie a sebahodnotenia (bližšie kapitola 5.6) . Ak má byť užitočná, nesmie aktivitu, vzťahy, situáciu študentky objektívne komplikovať, má byť subjektívne prežívaná ako uľahčenie situácie, ako niečo, čo nezraňuje osobnosť študentky. Zámer navodzovať a uľahčovať vlastné vyhodnotenie situácie má byť čitateľný. Inak hodnotenie stratí svoj zmysel a stane sa súčasťou sociálneho tlaku nútiaceho ku konformnej zmene správania. Aktuálna spätná väzba sa vzťahuje iba k tým prejavom a prvkom konania, ktoré sú zmeniteľné alebo aspoň ovplyvniteľné študentkou. Dôležitou súčasťou práce cvičnej učiteľky je aj spracovanie záverečného hodnotenia. Ide v ňom o komplexné zhodnotenie celkovej aktivity študentky, ktoré má byť východiskom pre jej sebareflexiu a stanovenie si osobne významných cieľov vlastného rozvoja (Príloha 1, Príloha 2).

3. ZÁSADY VEDENIA NÁVODOV A ROZBOROV

Alena Doušková

Pre potreby zosúladenia prístupov k vedeniu študentiek v procese rozvíjania ich učiteľských spôsobilostí uvádzame návrhy a pokyny pre vzájomnú spoluprácu cvičných učiteliek a študentiek v najčastejšie sa realizovaných situáciách.

Úvodné stretnutie

Prvé stretnutie cvičnej učiteľky so študentkami je veľmi dôležité. Základom úspechu je uvoľnená atmosféra a dostatok voľného času na vzájomné spoznanie sa a výmenu tých informácií, ktoré potrebujú obe strany. Pri prvom kontakte považujeme za potrebné:

- vydiskutovať ciele praxe, špecifické úlohy, objasniť teoretické východiská pre ich plnenie, vypracovať individuálny plán praxe,
- zoznámiť sa s požiadavkami na ukončenie praxe a stanovenými kritériami hodnotenia výstupov študentiek,
- zoznámiť sa s pedagogickými dokumentmi, ŠkVP,
- zoznámiť študentky s diagnostikou triedy – zloženie, problémy, dominantný spôsob vedenia detí, pravidlá správania sa v triede, zaužívané rutinné činnosti,
- zoznámiť študentky so zaužívanými spôsobmi hodnotenia detí.

Návody na výstupy

Spolupráca učiteľky a študentiek vo fáze návodov na samostatné učenie je zameraná na projektovanie učenia sa detí. Ide o prácu s obsahom a cieľmi, o vymedzenie učiva a jeho transformáciu tak, aby sa stalo pre deti zrozumiteľným a zaujímavým. Návody sa dotýkajú tvorby učebných úloh a výberu učebných činností, voľby spôsobu riadenia triedy vo vzťahu ku konkrétnej situácii, ovplyvňovania správania detí, stanovenia pravidiel skupinovej, samostatnej práce, výberu adekvátnych didaktických prostriedkov. V tejto fáze je potrebné študentky aktívne zapájať do procesu tvorby projektu. Nejedná sa iba o oznámenie toho, čo má študentka učiť, ktorej vzdelávacej oblasti sa má dominantne venovať. Pri prvých výstupoch je potrebné poskytnúť väčšiu mieru pomoci a kontroly pri práci s cieľom, pri odkrývaní možností realizácie edukačných aktivít. Postupne, v súlade s ich možnosťami budú študenti svoju výučbu projektovať len na základe vymedzenia témy, úloh a cieľa. Cvičná učiteľka akceptuje ich úsilie o tvorivý prístup a možnosť sebarealizácie. V prípade priebežnej praxe je žiaduce, aby návody na výstupy boli realizované za účasti všetkých študentiek v skupine. Spočiatku sa na jeden výstup pripravujú a aj výučbu realizujú dve – tri študentky. Počas návodov je nevyhnutné zamerať pozornosť aj na rutinné činnosti, ktoré sú pre vedenie detí pri učení sa dominantné.

Konzultácia prípravy (projektu) na výstup študentky

Vo vzťahu k svojim schopnostiam a k úrovni svojej skúsenosti projektovať učenie sa detí potrebujú študentky v rôznych semestroch štúdia aj rôznu mieru intervencie počas konzultácie k projektu učenia sa detí. Počas prípravy na výstup sa vytvára priestor na posilnenie realizačnej kompetencie študentky (komunikatívne, organizačné, riadiace a diagnostické spôsobilosti), ktorá sa prejavuje v jej priamom kontakte s deťmi. Počas konzultácií je vhodné vychádzať z návrhu učebného cieľa, obsahu učiva a diskutovať o otázkach:

- Aká stratégia na vtiachnutie a udržiavanie pozornosti dominuje? Ako budú prezentované prekoncepty detí?
- Aké učebné úlohy sú v projekte a ako sa vzťahujú k učivu, sú k nim vhodné inštrukcie, sú vo vhodnej postupnosti?
- Ako sa striedajú metódy a aká je organizácia činností, aký je ich časový plán?
- Aké bude usporiadanie triedy?
- Aký didaktický materiál sa využije podľa potrieb detí?
- Aké prostriedky spätnej väzby budú využité?
- Aké spôsoby hodnotenia sa budú realizovať?
- Ako bude udržiavaná pozornosť detí pri striedaní činností?
- Ako sa dá predchádzať rušivému správaniu detí?

Činnosti cvičnej učiteľky a študentiek pri realizácii výstupu ich spolužiačky (v prípade priebežnej praxe):

V tejto fáze sa podnecuje a rozvíja reflexívna kompetencia (tvoria ju spôsobilosti pozorovať, hodnotiť, zaujímať vlastný postoj, reflektovať svoju pozíciu, sebahodnotenie). Cvičná učiteľka môže študentky nabádať k rozvíjaniu týchto spôsobilostí prostredníctvom ponuky vhodných úloh na pedagogické pozorovanie realizované počas svojich výstupov a výstupov ostatných študentiek. Tie budú predmetom diskusie počas rozborov. Študentky môžu hodnotiť a sledovať:

- nadväzovanie a udržiavanie kontaktu s deťmi, atmosféru v triede,

- navodzovanie činnosti detí, motivačné aspekty, prevahu vonkajších, vnútorných motívov pre učebnú činnosť,
- vytváranie možností aktívneho učenia sa, výber úloh a učebných činností, netradičné spôsoby nácviku a kontroly ovládania učiva, individuálne a skupinové projekty...,
- zapájanie detí do činnosti, jasnosť, zrozumiteľnosť inštrukcií k úlohám, hierarchické usporiadanie úloh,
- realizáciu individualizovaného vyučovania, modifikáciu úloh podľa potrieb detí,
- priestor pre sebvýjadrenie detí, činnosti podporujúce zvyšovanie sebapochopenia a sebadôvery detí,
- možnosti pre sociálny kontakt detí, zámerný nácvik sociálnych zručností, (aktivity tvorivej dramatiky, kooperatívneho učenia, učebných hier),
- hodnotiace činnosti, sprístupnenie kritérií hodnotenia, spôsoby, spätne-väzbové činnosti, možnosti sebahodnotenia, vzájomného hodnotenia.

Rozbory výstupov študentiek

Praktické činnosti, ktoré študentky realizujú počas pedagogickej praxe sa stávajú prostriedkom integrácie ich vedomostí s tým, čo už dokážu zrealizovať v praktickej činnosti ako aj s tým, ako vedú reflektovať a posúdiť kvalitu svojej činnosti. Postupne u nich dochádza k “odbornej sebareflexii, ktorá prebieha ako získanie osobnej skúsenosti, s následnou reflexiou tejto skúsenosti a konceptualizáciou nových náhľadov a ich využitie v tvorbe nových konceptov, vyskúšaní revidovanej teórie a hľadaniu novej spätnej väzby” (Kasáčová, 2005). Študentky sa stávajú tvorcami nového poznania ako profesionáli. Práve spolupráca s cvičnou učiteľkou a jej intervencia značne prispievajú k zdokonaleniu sa. Cvičná učiteľka realizuje najskôr rozbor z vlastných výstupov, na ktorých študentky hospitujú v prvých dňoch praxe. Študentky je potrebné zoznámiť s postupom pri rozbere a tiež s pravidlami ich hodnotenia.

Rozbor vedie cvičná učiteľka formou diskusie, konštruktívneho rozhovoru. Podporuje taktnú, asertívnu komunikáciu najmä tým, že účastníci majú využívať popisný jazyk, ktorým sa zásadne nehodnotí osoba, ale len jej činnosť. Vedie študentky tak, aby sa vyhýbali posudzujúcemu jazyku.

Do rozboru sa aktívne zapájajú:

- *študentka*, ktorá odučila. Prezентuje svoje zámery a reflektuje ich realizáciu. Jej úlohou je prezentovať a odôvodniť svoje konanie, reflektovať, čo sa v danej edukačnej aktivite odohralo a prečo, aké boli iné možnosti, a prečo sa to odohralo,“ resp. „ako by to mohlo prebehnúť inakšie. Študentka sa učí objektívne zhodnotiť vlastné úspechy i neúspechy;
- *študentky*, ktoré hospitovali a robili zámerné pozorovanie podľa pridelených úloh;
- *cvičná učiteľka, prípadne aj fakultný učiteľ* – pracujú s prvkami, ktoré študentka ešte nedokáže sama odhaliť, zdôvodniť alebo zdokonaľiť. Spájajú teóriu s pedagogickou praxou a riadia diskusiu k uvedomelejšiemu pochopeniu teórie, zovšeobecňovaniu pedagogických skúseností študentiek a mobilizujú ich myšlienkové pochody skúmať podstatu odlišných názorov, ich schopnosť formulovať vyjadrenia s potrebnou argumentáciou a s nevyhnutným pedagogickým taktom.

Pri rozbere je možné postupovať podľa priebehu učenia a sledovať procesy popísané v predchádzajúcich častiach. Možno sa tiež pridržiavať štruktúry protokolu na sebahodnotenie a hodnotenie študentky. Dôležité sú však najmä otázky na reflexiu a sebareflexiu v oblasti:

- **vyučovací proces a projekt výučby** - Ako bola edukačná aktivita pripravená? Viedla študentka učenie sa detí podľa svojho projektu? Reagovala podľa situácie a potrieb detí? Nestrácala zameranie na ciele učenia? Využívala široké spektrum metód a foriem s dôrazom na aktívne učenie sa detí? Diferencovala a individualizovala výučbu vzhľadom k potrebám detí? Podnecovala a udržovala priebežne vnútornú motiváciu detí k učeniu? Komunikovala s deťmi v súlade s ich vekom, kultivovane, zrozumiteľne? Používala vhodne prostriedky neverbálnej komunikácie?
- **učebné prostredie** - Podarilo sa jej vytvoriť podnetné učebné prostredie? Cítili sa deti príjemne, mohli pracovať s vysokým nasadením? Využila relevantné a pre deti zaujímavé podporné didaktické materiály? Boli stimulujúce a zrozumiteľné? Umožnili deťom participovať na výučbe? Boli ilustrácie dobre čitateľné? Boli pomôcky dostupné a mohli si ich deti vyskúšať?
- **výučbové ciele** - Aká bola študentkina znalosť obsahu? Objavili sa chyby v prezentácii? Boli v súlade krátkodobé a dlhodobé ciele? Bol cieľ konkretizovaný do vhodných požiadaviek a učebných činností? Boli učebné ciele realistické? Naplánovala hodnotenie detí? Bolo realizované individuálne hodnotenie, boli rešpektované rozdiely medzi deťmi?
- **poznanie detí a riadenie triedy** - Do akej miery poznala študentka potreby detí? Využila poznanie pri projektovaní ich učenia sa? Brala do úvahy odlišnosti u detí? Boli aktivity vhodné organizované? Predvídala problémy detí? Bolo vhodné usmerňované rušivé správanie sa detí? Ako sa jej podarilo podporovať kooperáciu detí?
- **didaktické postupy** - Boli použité rôzne a vhodné postupy vo vzťahu k cieľom? Bola študentka schopná realizovať frontálne, skupinové a individuálne učenie? Boli metódy primerané veku detí? Vytvorila optimálny priestor pre učebné aktivity detí? Vytvorila dostatočný priestor pre spontánnu činnosť a hru? Boli inštrukcie jasné a vhodné?
- **monitorovanie výsledkov** - Bol hodnotený progres detí počas učebnej aktivity? Bolo hodnotenie detí pripravené? Bolo realizované individuálne hodnotenie? Boli rešpektované rozdiely medzi deťmi? Bolo vyučovanie prispôsobené reakciám detí? (podľa Spilková, V.-Tomková, A. 2010, s.102-103.)
- **študentka a jej hodnotenie vlastnej výučby** – Vyhodnocovala si zvolené stratégie, metódy a organizáciu učenia sa detí vo vzťahu k projektu výučby a dosiahnutiu cieľov? Zhromažďovala si materiály, ktoré jej pomáhajú reflektovať efekty výučby? Sledovala napredovanie detí so špecifickými potrebami a eviduje ich potreby pre ďalšie učenie?.

4. PEDAGOGICKÁ PRAX AKO PRÍLEŽITOSŤ PRE PROFESIJNÝ RAST OPTIKOU VÝSLEDKOV PRIESKUMU

Katarína Vančíková, Robert Sabo, Barbara Basarabová

Ako sme uviedli v 1. kapitole, pedagogická prax je príležitosťou pre rozvoj širokého spektra profesijných kompetencií a terénom, v ktorom si študentky môžu preveriť platnosť poznatkov, ktoré si osvojujú na prednáškach a seminároch v rámci ich štúdia. Z tohto pohľadu je mimoriadne dôležité, aby prístupy cvičných a fakultných učiteľov boli súladné a študentky neboli v situácii očakávaní, ktoré sú vo vzájomnom konflikte. Zároveň je dôležité, aby nachádzali v osobe cvičnej učiteľky partnera, ktorý dokáže poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu, ktorá je zároveň impulzom pre ich ďalší sebarozvoj. Na tieto aspekty práce cvičných učiteľiek sme sa zamerali aj v prieskume, ktorého primárnym cieľom bolo identifikovať problémy, ktoré môžeme aj vďaka tejto publikácii vo vzájomnom dialógu riešiť.

Pri zostavovaní meracích nástrojov sme mali na zreteli tieto otázky:

1. *Existuje súlad medzi tým ako sú vedené študentky na prednáškach a seminároch v rámci štúdia a medzi tým, k čomu sú usmerňované na pedagogickej praxi?*
2. *Vnímajú študentky cvičné učiteľky ako zdroj obohatenia v rámci ich profesijného rastu?*
3. *Dochádza v oblasti prípravy študentiek ku konfliktu očakávaní medzi cvičnými učiteľmi a fakultnými učiteľmi?*
4. *Aké sú prekážky zosúladenia prístupov v rámci prípravy študentiek na inkluzívnu prax?*

Za účelom zodpovedania týchto otázok sme zvolili niekoľko metód zberu dát:

- Dotazník pre cvičné učiteľky MŠ
- Dotazník pre absolventky priebežnej praxe v MŠ
- Skupinové rozhovory s absolventkami priebežnej praxe v MŠ
- Voľné neštruktúrované eseje

Informácie o veľkosti vzorky a postupoch vyhodnotenia získaných dát uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Vzorka a použité metódy spracovania dát

Použitá metóda zberu dát	Počet respondentiek	Metóda spracovania dát
<i>Dotazník pre cvičné učiteľky MŠ</i>	18	Štatistické spracovanie na úrovni deskripcie
<i>Dotazník pre absolventky priebežnej praxe v MŠ</i>	54	Štatistické spracovanie na úrovni deskripcie
<i>Skupinové rozhovory s absolventkami priebežnej praxe v MŠ</i>	3 skupiny – spolu 9 respondentiek	Obsahová analýza
<i>Voľné neštruktúrované eseje</i>	33	Obsahová analýza

Kľúčové zistenia

Podrobné výsledky spracovania jednotlivých nástrojov uvádzame v prílohách 3, 4, 5 a 6. Na tomto mieste uvádzame kľúčové zistenia, ktoré považujeme za dôležitý zdroj informácií aj pre obsahovú výstavbu tohto metodického usmernenia.

Medzi prístupmi fakultných a cvičných učiteľov pri vedení študentov existujú prieniky i rozdiely

Toto konštatovanie je odpoveďou na prvú otázku nášho prieskumu. Dospeli sme k nemu na základe výsledkov dotazníkov a skupinových rozhovorov. Za uspokojivé považujeme, že *väčšina študentiek nepociťuje vážnejšie rozdiely* medzi tým, čo sa im odovzdáva na prednáškach a seminároch a čo vyžaduje od nich prax. Pocit úplného súladu vyjadrilo v dotazníku viac než 57 % respondentiek, ďalších 37 % pociťovalo aspoň čiastočný súlad. Nesúlad komunikovali len 3 študentky. Z výsledkov dotazníka pre cvičné učiteľky môžeme usudzovať, že *pohľad väčšiny respondentiek na znaky zmysluplného učenia sa detí je v súlade s tým, čo sa študentky učia na fakulte*. Avšak tak výsledky dotazníka, ako aj výsledky obsahovej analýzy skupinových rozhovorov ukazujú, že *v prípade jednotlivcov dochádza k určitému rozporu*. Tie môžeme sformulovať do niekoľkých tvrdení:

1. Niektoré cvičné učiteľky neprejavujú dostatočnú spôsobilosť práce s učebnými cieľmi a nevnímajú sa ako tvorcovia kurikula. Rozvíjajú u študentiek skôr koncept učiteľa ako vykonávateľa kurikula, čo sa prejavuje v pasívnej práci so štátnym vzdelávacím programom a slabou schopnosťou prispôbovať učivo a ciele individuálnym potrebám detí.
2. Niektoré cvičné učiteľky uplatňujú v praxi rigidnejší prístup k organizácii učenia detí počas dňa, čo sa prejavuje v obmedzovaní možnosti študentky uplatniť poznatky získané v štúdiu.
3. V niektorých triedach sa uplatňujú odlišné prístupy k riadeniu disciplíny v triede, ktoré nie sú v súlade s podporovaním rozvoja zdravej sebaregulácie detí. Snaha o uplatnenie práve takéhoto prístupu zo strany študentiek vyúsťuje do pocitov zlyhania ako dôsledok návykov detí na príliš direktívny prístup zo strany učiteľky.

17

Cvičné učiteľky sú pre študentky oporou v ich profesijnom raste

Druhou otázkou nášho prieskumu sme sledovali, či vnímajú študentky cvičné učiteľky ako zdroj obohatenia vo svojom profesijnom raste. Zaujímali nás informácie o tom, či sú spokojné s poskytovanou spätnou väzbou, s tým, ako s nimi vedú rozhovory a usmerňujú ich v činnosti. Zároveň sme sledovali aj pohľad študentiek na osobnostné kvality cvičných učiteliek, ktoré sa prejavovali nielen vo vzťahu k praktičkám, ale aj k deťom. Vychádzame totiž z premisy, že cvičná učiteľka by mala predstavovať vzor ako komunikovať a utvárať si vzťahy s deťmi.

V oblasti poskytovania *spätnej väzby* bola zaznamenaná vysoká miera spokojnosti. Takmer 90 % opýtaných študentiek deklarovalo maximálnu mieru spokojnosti, zvyšok čiastočnú. Na práci cvičných učiteliek v tejto oblasti oceňovali:

- snahu o objektivitu,
- snahu/odvahu pomenovať aj negatíva/zlyhania/pochybenia,
- konštruktívnosť kritiky,
- poskytnutie návodov/usmernení na nápravu,
- zrozumiteľnú a jasnú komunikáciu,
- pravidelnosť spätnej väzby,
- empatiu (snaha neznechútiť študentky), tendencia k pozitívnej stimulácii,

- využívanie rôznych foriem poskytovania spätnej väzby (priama komunikácia/mailová komunikácia...),
- výstižnosť,
- nápomocnosť, aktivizujúci prístup,
- ochotu, ústretovosť byť v pohotovosti (na telefóne a pod.) (bližšie príloha 4).

Odpovede, ktoré indikovali čiastočnú spokojnosť s poskytovaním spätnej väzby zrejme súviseli s týmito negatívnymi skúsenosťami jednotlivcov:

- chýbajúca priebežná spätná väzba,
- rigidita, nízka miera otvorenosti voči nápadom študentiek/upätosť na vlastné predstavy,
- vymáhanie odpovedí od cvičnej učiteľky,
- poskytovanie spätnej väzby bez prítomnosti na výučbe,
- nekritickosť,
- málo času na poskytnutie spätnej väzby (bližšie príloha 4).

Schopnosť poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu sa zrkadlí aj v kvalite **vedenia rozboru**. Preto neprekvapí, že študentky komunikovali podobné skúsenosti. Miera spokojnosti s tým, ako sa darí cvičným učiteľkám viesť rozbor, bola však v tomto prípade o niečo nižšia. Úplnú spokojnosť deklarovalo 80% respondentiek, zvyšná časť čiastočnú. V rámci opisu pozitív študentky uvádzali:

- dôraz na sebahodnotenie,
- konštruktívna, ale stimulujúca kritika,
- detailnosť, dôslednosť,
- zrozumiteľnosť, jasnosť.

18

Za slabiny vedenia rozborov považovali:

- odbiehanie od témy,
- plytkosť rozboru,
- časová tieseň, v ktorej sa rozbor konal,
- konflikt očakávaní,
- slabé reagovanie na otázky,
- nedostatok kritickosti,
- zlé načasovanie rozboru.

Ak sa máme na cvičnú učiteľku pozerat' ako na zdroj obohatenia študentiek v ich profesijnom raste, nemožno opomenúť medzil'udský rozmer komunikácie a celkový prístup učiteľky k študentkám a deťom. Použitie kvalitatívnych metód zberu dát nám umožnilo identifikovať silné i slabé stránky osobnosti cvičných učiteľiek, s ktorými sa študentky stretli na priebežnej pedagogickej praxi. Študentky citlivo hodnotili nielen ich osobnostné, ale aj pedagogické kvality a pozerali sa na ne aj ako na líderky. Z ich otvorených odpovedí v dotazníku, ako aj odpovedí v skupinových rozhovoroch možno hovoriť o silných a slabých stránkach cvičných učiteľiek. Výsledky poukazujú na niekoľko **pozitív**.

Osobnostné kvality:

- komunikatívnosť a priateľskosť,
- zmysel pre humor,
- pokoj, rozvaha,

- autentickosť, prirodzenosť.

Pedagogické kvality:

- prístup k deťom,
- pohotové reakcie,
- didaktická kompetentnosť.

Liderské kvality:

- ochota, ústretovosť, nápomocnosť,
- časová flexibilita,
- schopnosť motivovať,
- ponechanie slobody,
- promptné reagovanie na potreby študentiek,
- otvorenosť voči iným prístupom,
- záujem o názor študentiek,
- precízna a konštruktívna spätná väzba,
- ochota komunikovať cez mail,
- zorientovanosť vo svojej úlohe cvičnej učiteľky

Obsahová analýza odpovedí študentiek poukazuje aj na **slabé stránky** niektorých cvičných učiteliek:

Osobnostné kvality:

- ráznosť, prísnosť

Liderské kvality

- unáhlené reakcie,
- porovnávanie kvality študentiek s inými študentkami,
- liberálny prístup k študentkám,
- neúprimnosť,
- nerešpektujúci prístup,
- absentovanie na výstupoch študentiek,
- slabá pozornosť pri výstupoch študentiek,
- direktívne usmerňovanie,
- nereálne očakávania.

Pedagogické kvality:

- slabá schopnosť diferencovať výučbu

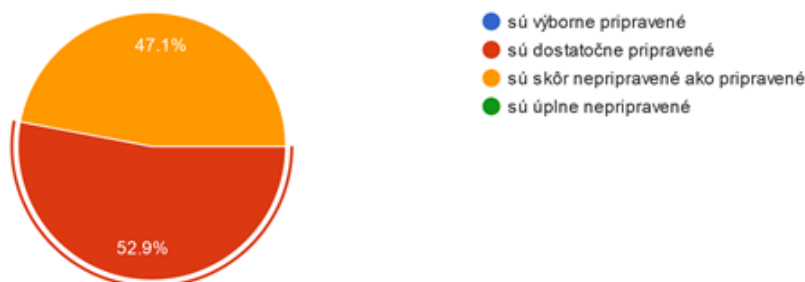
V rámci vedenia študentiek na praxi dochádza ku konfliktu očakávaní, ktorý sa týka miery pripravenosti študentiek

Závažnejším zistením tohto prieskumu je skutočnosť, že takmer polovica cvičných učiteliek vníma študentky skôr nepripravené, ako pripravené na prácu učiteľky MŠ (graf 1). Závažnosť zistenia však relativizuje metodologicky zle postavená otázka dotazníka, ktorou sme sa nepýtali na adekvátnosť pripravenosti študentiek vo vzťahu k štádiu ich profesijnej prípravy, ale na celkovú pripravenosť na výkon tejto profesie. Táto skutočnosť problematizuje aj interpretáciu zistení z dotazníka. Ak však

zohľadníme aj kvalitatívne dáta, môžeme konštatovať, že v praxi dochádza aj ku konfliktu očakávaní, kedy cvičné učiteľky požadujú vyššiu úroveň rozvoja jednotlivých kompetencií študentiek, ako môžu mať reálne rozvinuté vzhľadom k tomu, že sú len v polovici svojho štúdia.

Ako by ste zhodnotili pripravenosť našich študentiek na prácu učiteľky MŠ? (Prosím, v odpovedi zohľadnite fakt, že na prax prichádzajú na začiatku 2. ročníka štúdia)

17 responses



Graf 1 *Názory cvičných učiteliek na pripravenosť študentiek na prácu učiteľky MŠ*

Cvičné učiteľky pociťujú ťažkosti pri usmerňovaní študentiek najmä v oblasti výberu metód a stratégií učenia. Túto možnosť zvolilo takmer 60 % opýtaných. Problémy pociťujú aj pri vedení študentiek v oblasti projektovania cieľov (53 %) a organizácie učenia v rámci dňa (53 %). Najmenej ťažkostí pociťujú v oblasti voľby učebných materiálov a pomôcok (18 %) a tiež v oblasti riadenia disciplíny v triede (24 %) a v oblasti prístupu k deťom a komunikácii s deťmi (24 %). Aj v týchto najmenej zastúpených odpovediach však konštatujeme pomerne vysoký výskyt – štvrtina opýtaných.

Tento problém si uvedomujú aj samotné študentky. Vo svojich odpovediach sa dožadujú lepšej pripravenosti a riešenia vidia najmä v preorganizovaní predmetovej skladby predmetov. Model, ktorý je aktuálne uplatňovaný v našich študijných programoch počíta so súbežným nasadením seminárov predškolskej didaktiky a praxe. Myšlienka, aby si študentky mohli nové poznanie hneď odskúšať v praxi, nie je prijímaná ani zo strany študentiek, ani zo strany niektorých cvičných učiteliek, ktoré sa nostalgicky vracajú k obdobiu, kedy bola pedagogická prax nasadená v študijnom programe až po absolvovaní seminárov z didaktiky. Ilustrujú to odpovede cvičných učiteliek, ako aj študentiek:

Cvičné učiteľky:

- „Najprv zaradiť pre didaktiku viac hodín a predmet pg. prax až po zvládnutí určitého stupňa teoretických znalostí v oblastiach, ktoré boli uvedené v bode 2 tohto dotazníka.“
- „Privítala by som, aby študentky mali viac poznatkov z didaktiky a až následne, aby boli zaradené na pedagogickú prax.“

Študentky:

- „Najprv je tá prax a mnohé veci, teoreticky pochopíme až neskôr a ja som napríklad tiež z gymplu, a mala som s tým dosť veľký problém, že niektoré, aj základy som nepochopila, až potom takže...“
- „Že vlastne my sme sa učili písať prípravy až po praxi sa mi zdá, že sme tam robili tie projekty.“

Študentky nenachádzajú terén na aplikovanie svojich poznatkov v oblasti práce s deťmi so ŠVVP

Spoločenská potreba podpory sociálnej inklúzie aj cez systém vzdelávania sa prirodzene odráža aj v obsahu prípravy budúcich učiteľiek MŠ. Táto potreba sa zosilňuje aj prijatím zákona o povinnom predprimárnom vzdelávaní pre deti od 5 rokov, vďaka ktorému budú učiteľky ešte viac konfrontované s rozmanitosťou vzdelávacích potrieb detí ako doteraz. Predchádzajúce výskumy ukázali, že študentky bakalárskeho štúdia, ktoré od kvalifikácie delí už len štátna skúška, sa necítia dostatočne pripravené na zvládnutie tejto úlohy (Basarabová, 2020). Obsahová analýza voľných neštruktúrovaných esejí pomohla nájsť odpovede na to, čo sú najviac pociťované problémy. Medzi inými (pozri príloha 6) sa ako zásadný faktor zlepšenia ich pripravenosti ukazuje (celkom prirodzene) aj pedagogická prax. Z tohto pohľadu je zaujímavých niekoľko zistení, ktoré môžeme vnímať aj ako impulzy skvalitnenia praxe:

- *Pochybnosti o vlastnej schopnosti reagovať na rozmanité potreby detí:* Študentky vo svojich esejach prejavovali celkom intenzívne obavy, že nevedia odhadnúť, či úlohy, ktoré pre deti so ŠVVP pripravujú, sú primerané. Bojú s otázkou, čo považovať za základné učivo a ako s týmto konceptom pracovať vo vzťahu k týmto deťom. Podobné obavy majú aj čo sa týka výberu učebných pomôcok, či iných didaktických prostriedkov. Podporu a pomoc potrebujú aj v oblasti diagnostikovania potrieb jednotlivých detí. Očakávajú intenzívnejšiu diskusiu k týmto témam v rámci ich predgraduálnej prípravy.
 - „Najväčšiu obavu mám z diagnostiky takýchto detí v praxi. Budem vedieť rozoznať dieťa s nejakou poruchou učenia alebo s nadaním? Nechcem dopustiť, aby sa v mojej triede nejaké dieťa trápilo, pretože ja nebudem schopná urobiť vhodnú diagnostiku. Všetci vieme, že včasné odhalenie problémov žiakov môže vo veľkej miere ovplyvniť úspechy žiakov.“
 - „...že nebudem vedieť tvoriť primerané náročné úlohy, aby som pre žiakov nevytvárala príliš ťažké úlohy a nežiadala od nich veci, ktoré sú nad rámec ich schopností alebo naopak, pociťujem obavu a mám značný rešpekt z toho, aby mnou vytvorené úlohy a postupy podporovali rozvoj týchto detí a aby prostredníctvom nich nestagnovali, ale neustále napredovali.“
- *Slabá príležitosť vyskúšať si prácu s deťmi so ŠVVP v praxi:* Za zásadný problém považujeme skutočnosť, že študentky počas svojej predgraduálnej prípravy nemajú dostatočnú príležitosť pracovať s deťmi so ŠVVP. Ako samy vyjadrili vo svojich esejach, takýto kontakt je vzácny a skôr príležitostný.
 - „Len malá časť z nás má šancu stretnúť sa s takými deťmi, vidieť ako fungujú, a hoci sa o nich môžeme učiť aj na desiatich predmetoch po dvakrát, človek to naplno pochopí až vtedy, keď sa k nemu také dieťa dostane.“
 - „Všetky obavy sú spojené iba s tým, že nemáme skúsenosti so vzdelávaním takýchto detí.“
- *Negatívne vzory prístupu k deťom so ŠVVP:* Zvolená forma voľnej neštruktúrovanej eseje vytvorila priestor na reflexiu širokého spektra skúseností, ktoré študentky získali počas štúdia. Nejde teda len o reflexiu pedagogickej praxe v MŠ. Zistenia však považujeme za relevantné aj vo vzťahu k nej. Študentky totiž komunikovali rôzne zážitky, ktoré odkazovali na negatívne prejavy správania cvičných učiteľiek voči deťom, ktoré potrebovali špeciálny prístup. Zároveň reflektovali aj skúsenosti so zlyhávaním pro-inkluzívnych opatrení, ktoré môžu nepriaznivo ovplyvniť tvorbu subjektívnej koncepcie výučby a pohľadu na inkluzívnu prax.
 - „Prvá pani učiteľka počas praxe voči nim aj mojim kolegyniam používala vety typu „z teba aj tak nič nebude“; „ty si taký hlúpy“; „nechajte ho, niečo s ním robí je zbytočné,“

okrem toho sa prejavovala voči týmto deťom nevrlo, niekedy až agresívne. Ignorovala ich, usádzala ich vzadu do posledných lavíc.“

- *„Samozrejme záleží od dieťaťa a jeho individuálnych potrieb, ale bohužiaľ môj zážitok z praxe s dieťaťom, ktoré malo asistenta bol hrôzostrašný, narušalo to celý vzdelávací proces, vyrušovalo to deti a ja by som v tej triede nikdy nechcela učiť, možno len raz za čas zastupovať.“*

Záver: Prieskum, do ktorého sme zapojili tak študentky, ako aj cvičné učiteľky, poukázal na veľa funkčných prvkov spolupráce medzi fakultou a cvičnými MŠ. Rovnako je možné konštatovať, že roky spolupráce prinášajú ovocie v podobe zosúladených prístupov. Naše zistenia podporujú aj tvrdenie, že väčšina cvičných učiteliek predstavuje pre študentky dôležitý zdroj ich profesijného rastu. Zmiešaný dizajn prieskumu nám však poskytol aj veľký priestor pre pomenovanie problémov, ktoré je potrebné odstrániť v záujme skvalitnenia pedagogickej praxe v MŠ. Niektoré je možné riešiť len koncepčnými zásahmi do obsahovej štruktúry študijného programu v ďalšom cykle akreditácie. Iné sú záležitosťou zosilnenia dialógu medzi cvičnými a fakultnými učiteľmi. Práve za týmto účelom vzniká aj táto publikácia. Jej druhá časť je koncipovaná tak, aby cvičná učiteľka mohla cez tieto texty nazrieť do vysokoškolských učební, v ktorých študentky získavajú teoretické základy prípravy pre ich budúcu prax.

5. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROFESIJNEJ PRÍPRAVY UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

Katarína Vančíková

Prístupy, ktoré sa dlhodobo uplatňujú v príprave učiteľov na našom pracovisku vychádzajú z princípov humanistickej pedagogiky. Jej základy položila vo svojej práci v roku 1995 dlhoročná členka katedry B. Kosová. Humanistická orientácia výchovy znamená podľa autorky celostnosť rozvoja jeho osobnosti, orientáciu na jedinečnosť dieťaťa/žiaka, jeho sebarozvoj, ako aj dôraz na vnímanie výchovy ako vzťahu jedinečných osobností (Kosová, 1998). Tieto nosné piliere humanistickej pedagogiky sú teoretickým východiskom aj profesijného rozvoja učiteliek MŠ.

5.1 CELOSTNOSŤ ROZVOJA OSOBNOSTI DIEŤAŤA

Celostný, resp. komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa vychádza podľa B. Kosovej (1998) z filozofie človeka a zo systémového poňatia vzťahov, ktoré jedinec žije vo svojom živote. Ako ďalej píše, ide o tri základné vzťahy, od ktorých je možné odvodiť aj základné dimenzie vzdelanosti:

1. vzťah k sebe samému (osobnostná dimenzia vzdelanosti)
2. vzťah k ľuďom (sociálna dimenzia vzdelanosti)
3. vzťah k predmetnému svetu (kultúrna dimenzia vzdelanosti) (Kosová, 1998).

Tieto vzťahy majú podľa autorky rôznu povahu. Úlohou výchovy a vzdelávania je učiť deti nielen poznávať seba, ľudí a svet navôkol, ale ho aj pretvárať a hodnotiť. Takto orientovaná výchova je zameraná na komplexný rozvoj všetkých stránok osobnosti: kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej (Kosová, 1998). Stratégiám celostného rozvoja osobnosti dieťaťa sa študentky učia na rôznych predmetoch pedagogicko-psychologického základu. Poznatky, ktoré si na nich osvojujú, sú východiskom aj pri výučbe didaktických disciplín. Tento prístup sa plne uplatňuje aj pri projektovaní výučby v MŠ. V rámci rozvíjania didaktického uvažovania sú študentky vedené k aktívnej práci s

učivom, prostredníctvom ktorého má učiteľ/ka rozvíjať všetky stránky osobnosti dieťaťa a naplňať tak všetky dimenzie vzdelanosti.

Pri práci s každou témou nazeráme na učivo ako na komplexný systém, v ktorom sa prepája (pozri príloha 7):

- poznatková oblasť (utváranie vedomostí a znalostí),
- činnostná a skúsenostná oblasť (osvojovanie zručností, postupov a procesov, návykov, rozvíjanie schopností),
- sústava noriem a vzťahov k svetu (osvojovanie postojov a hodnotovej orientácie),
- oblasť rozvoja psychických procesov a vlastností človeka (myslenie, emócie, vôľové vlastnosti). (Porubský, s.a.).

Tento prístup je pozorovateľný aj v ukážke integrovaného tematického edukačného projektu (ďalej ITEP) *Naši kamaráti vtáci* (špeciálna príloha), kde vidíme, že už vo fáze prvých úvah o obsahu učiva máme na zreteli štruktúru obsahu učiva v celej šírke a pri didaktickej analýze učiva uvažujeme o:

- *kultúrnej (vecnej) zložke učiva* – téma je príležitosťou pre osvojenie si rôznych poznatkov o vtákoch, rôznych pojmov, faktov, zovšeobecnení (Čo sú sťahovavé vtáky? Čo sú stále vtáky? Prečo niektoré vtáky na jeseň odlietajú? a pod.);
- *kompetenčnej (spôsobilostnej) zložke učiva* – téma vytvára priestor na rozvoj rôznych zručností, ktoré sú pre život dieťaťa dôležité. Môže ísť o motorické, sociálne či intelektové zručnosti (výtvarné stvárnenie obrazcov krdľov, posilňovanie sluchovej pamäte, formulovanie záverov z pozorovania, opisovanie vtákov na základe fotografie a pod.);
- *hodnotovej (postojovej) zložke učiva* – v rámci témy rozvíjame postoje detí, dotýkame sa sveta ich hodnôt (rozvíjanie ochranných postojov voči prírode, starostlivosť o vtáctvo v zime, človek ako nebezpečenstvo pre vtáctvo a pod.).

23

Dôsledná didaktická analýza učiva založená na chápaní potreby celostného rozvoja osobnosti dieťaťa vyúsťuje do formulácie učebných cieľov, v ktorých je zjavné, že počas vymedzeného obdobia ITEP si deti budú rozvíjať komplexné vzťahy (poznávacie, pretváracie, hodnotiace) k sebe samému, k iným ľuďom a k svetu. Všetky tieto roviny môžeme vidieť aj v učebných cieľoch ITEP. Ukážka nižšie je zároveň nástrojom rozvíjania schopnosti didaktickej analýzy z pohľadu tohto princípu humanistickej didaktiky:

Deti porozumejú dôvodom a vedia vysvetliť, prečo niektoré vtáky odlietajú pred zimou do teplých krajín. Vedia vysvetliť pojem sťahovavé vtáky a vedia vymenovať niekoľko zástupcov tejto skupiny (lastovička, bocian, škorec). Vedia, ako sa vtáci pripravujú na odlet do teplých krajín. Vedia, že letia v krdľoch rôznych formácií a vedia zdôvodniť, aký význam má let v krdli. Vedia vymenovať nebezpečenstvá, ktorým čelia vtáci pri ich lete do teplých krajín a chápu, aké ohrozenie môže pre vtáctvo znamenať človek. Vedia opísať stratégie pomoci vtákom a zníženia rizika ich úhynu pri ich putovaní. Oboznámi sa s pojmom ornitológ, osvoja si poznanie o jeho základných činnostiach. Porozumejú významu krúžkovania vtáctva. Pri navliekaní krúžkov si zdokonaľujú techniku navliekania a zvládnu urobiť jednoduchý uzlík. Prostredníctvom príbehu o Calvinovi precítia význam vzájomnosti, svornosti. Vedia pomenovať výhody komunitného života a vnímať ho ako zdroj sily pre každého člena. Vedia uviesť niekoľko znakov svojej výnimočnosti, a vnímať jedinečnosť ako prednosť a obohatenie pre život spoločnosti. Vedia vysvetliť, prečo je niekedy nutné potlačiť vlastné potreby v záujme pomoci a podpory svojich najbližších.

Aspekt celostného rozvoja dieťaťa a jeho vzťahov k sebe, k ľuďom a k svetu je prítomný aj v **integrácii obsahov učenia**. Študentky sú vedené k tomu, aby vedeli projektovať učenie v širších témach, ku ktorým sa viažu rôzne vzdelávacie obsahy. Integrácia obsahov učenia je prítomná aj v dennom edukačnom projekte (Príloha 8).

5.2 ORIENTÁCIA NA JEDINEČNOSŤ DIEŤAŤA

Jedinečnosť dieťaťa je princíp osobnostne orientovanej výchovy, ktorá čerpá z Rogersovského konceptu P.C.E. (person centred education). V intenciách tejto filozofie sú študentky vedené k chápaniu podstaty práce učiteľa, ktorú je možné vyjadriť v tvrdení, že *dobry učiteľ je taký, ktorý nazerá na každé dieťa ako na svojbytnú osobnosť, usiluje sa v maximálnej možnej miere porozumieť životnému príbehu dieťaťa a jeho najbližšej rodiny a porozumieť tak jeho vzdelávacím potrebám. Je ochotný pomáhať a podporovať dieťa a jeho rodinu, ako i sieť vzťahov v jeho najbližšom okolí*. Scitlivovanie študentiek pre vnímanie každého dieťaťa ako jedinečnej ľudskej bytosti prirodzene vyúsťuje do témy inakosti, ktorá nás obklopuje a utvára aj multikultúrne spoločenstvo triedy. V rámci multikultúrnej výchovy si študentky osvojujú stratégie podporovania identity dieťaťa a rozvíjania zdravých vzťahov k svojej osobe. Materskú školu im predstavujeme ako priestor, v ktorom majú deti spoznávať svoje silné, ale i slabé stránky, kde môžu prežívať hrdosť z príslušnosti k svojej rodine, kde majú objavovať svoju jedinečnosť, ako aj vnímať jedinečnosť iných ľudí. Tým sa do veľkej miery naplňajú aj princípy inkluzívneho vzdelávania, ktoré vnímame ako prierezovú tému v rámci celej pregraduálnej prípravy učiteliek MŠ. V rámci nej sa usilujeme rozvíjať etickú, osobnostnú a samozrejme odbornú dimenziu učiteľskej profesionality (podľa Kasáčová, 2004).

Etická dimenzia učiteľskej profesionality

Táto dimenzia odkazuje na faktory morálky učiteľa „ktoré ohraničujú mravnosť myslenia, konania a správania sa jedinca v profesionálnych situáciách, ale aj učiteľa – profesionála v osobných situáciách“ (Kasáčová, 2004, s. 38). V kontexte princípu rešpektovania jedinečnosti dieťaťa odkazuje na požiadavku s láskou prijať každé dieťa (a jeho rodičov) bez ohľadu na akékoľvek ich charakteristiky (zdravie, majetnosť, moc, sociálne postavenie, morálny status, pôvod, príslušnosť atď.). To si vyžaduje vnímanie každého človeka ako bytosti, ktorá má právo na dôstojnosť, bezpečie, rešpekt, dôveru a úctu. Dôležité je pritom utváranie vedomia, že deti môžu v plnej miere využívať svoj potenciál a s prirodzeným záujmom a zvedavosťou sa učiť len v bezpečnom prostredí. To upriamuje pozornosť na sociálny rozmer etickej dimenzie učiteľa, ktorý sa týka jeho vzťahov k iným ľuďom – deťom, rodičom či komunite, v ktorej dieťa žije. V rámci rozvoja tejto dimenzie profesionality učiteľa zdôrazňujeme: schopnosť prejavovať lásku k deťom bez podmienok a úľav, byť prirodzenou autoritou bez vynucovania, pristupovať k deťom s pedagogickým taktom, s empatiou, prejavovať kongruenciu bez ústupkov, ako aj altruizmus bez pocitu sebaobetovania a sebaľútosti (Kasáčová, 2004; Vančíková, 2013).

Personálna dimenzia učiteľskej profesionality

Vzťahy s inými ľuďmi sú do veľkej miery určované kvalitou vzťahov k sebe samému. Preto súčasťou prípravy učiteľov je aj utváranie vôľových a osobnostných predpokladov študentiek – posilňovanie ich vytrvalosti, otvorenosti voči zmenám a inováciám, podporovanie ich sebavedomia a sebaistoty, ale tiež osobnostnej sebareflexie (bližšie kapitola 5.6). Štúdium má byť priestorom pre poznávanie svojich kvalít, svojej vlastnej jedinečnosti. Tá sa prejavuje aj v subjektívnej koncepcii

výučby, ktorá je založená na vlastnej predstave ideálneho učiteľa. Tú si študentky vytvárajú nielen na pozadí teórie, ale aj v kontakte s cvičnými učiteľkami. Na kolokviách k praxi alebo na seminároch didaktík sa preto vytvára priestor pre reflexiu skúseností z praxe, v rámci ktorých venujeme pozornosť aj osobnostným kvalitám učiteliek.

Odborná dimenzia učiteľskej profesionality

Vo vzťahu k uplatňovaniu princípu jedinečnosti dieťaťa je príprava učiteľa odborníka zameraná na rozvoj všetkých kategórií pedagogických kompetencií: *Spôsobilosti učiteľa v dimenzii orientovanej na žiaka, edukačný proces a sebarozvoj učiteľa* (podľa Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, 2006):

- **Spôsobilosti učiteľa v dimenzii orientovanej na ŽIAKA.** Táto dimenzia sa vzťahuje prevažne na diagnostické spôsobilosti učiteliek MŠ, vďaka ktorým dokážu identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, psychologické a sociálne faktory učenia sa detí, a samozrejme, sociokultúrny kontext vývoja dieťaťa (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, 2006). Táto spôsobilosť predpokladá predovšetkým záujem učiteľa dozvedieť sa viac o primárnom prostredí detí. Hlbší prienik do ich sveta „umožňuje pochopiť motívy ich správania a konania“ (Vančíková, 2013).
- **Spôsobilosti učiteľa v dimenzii orientovanej na EDUKAČNÝ PROCES** sú utvárané širokou škálou vedomostí, zručností a postojov. Do tejto oblasti spadá aj rozvoj *schopnosti plánovať a projektovať výučbu*. Ide o nadobudnutie spôsobilosti tvoriť a realizovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty, edukačné situácie s ohľadom na školský program a individuálne potreby žiakov. Nielen pri tvorbe edukačných projektov, ale aj pri ich reflexii a hodnotení zdôrazňujeme potrebu rešpektovania individuálnych potrieb a rozvojovej úrovne detí. Individuálnu odlišnosť učenia sa považujeme za jeden zo základných znakov zmysluplného učenia sa (pozri videoprednášku TU: <https://youtu.be/zc5KrUjfyLU>). Dôležitým ukazovateľom kvality edukačného projektu je v tomto smere diferencovanie výučby. To môže byť viditeľné už na úrovni vymedzeného obsahu učiva a cieľov alebo na úrovni učebných úloh. Očakáva sa, že študentky budú hľadať cestu ako ponúknuť rôznorodé úlohy a aktivity, z ktorých si deti môžu vyberať. Uplatňovanie princípu *slobodnej voľby* považujeme za cestu ako zamerať pozornosť študentiek na *hru* ako základnú stratégiu učenia sa detí. Učíme ich, že za hru možno považovať len takú činnosť, ktorá je prejavom slobodného konania. „Hra na rozkaz už nie je hrou“ (Huizinga, 1990). Zároveň ich cez koncept premýšľania o individuálnych potrebách detí vedieme k tomu, aby dôverovali schopnosti detí vybrať si to, čo ich baví, zaujíma, ale aj na čo sa cítia. Preto sa študentky na didaktike učia vytvárať série gradovaných úloh, ktoré každému dieťaťu vytvárajú príležitosť uspieť a napredovať. Učebné úlohy a činnosti majú reagovať na rozmanitosť detí v celej jej šírke. Študentky premýšľajú nielen nad aktuálnou úrovňou schopností či vedomostí detí, ale pri projektovaní učenia zvažujú aj ich záujmy či dominantný typ inteligencie a pod. Počas výučby na fakulte sa študentky učia uvažovať napríklad o možnostiach ako by si mohli osvojiť to isté učivo deti s dominantnou pohybovou inteligenciou, matematicko-logickou, jazykovou inteligenciou atď. (Príloha 9). Na hlbšie porozumenie tejto témy využívame koncept Programu krok za krokom a ich centrá aktivít, ktoré tvoria aj kulisu aktivít v zóne spontánnych hier a činností (pozri špeciálna príloha 8 a špeciálna príloha ITEP *Naši kamaráti vtáci*).

Špeciálny priestor v oblasti rozvíjania spôsobilostí učiteľa v zameraní na edukačný proces je venovaný *práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Študentky

sa oboznamujú s podpornými opatreniami pre jednotlivé skupiny detí (so zdravotným znevýhodnením, zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nadané deti). Na hodinách pracujú s dostupnými metodickými usmerneniami Štátneho pedagogického ústavu, Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie a inými vládnymi, ale i mimovládnymi organizáciami. Vyhodnocujú kvalitu vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením, kriticky premýšľajú nad možnosťami vzdelávania ohrozených skupín detí a legislatívnej podpore inkluzívneho vzdelávania na Slovensku či v zahraničí.

Ďalšou dôležitou oblasťou profesijného rozvoja sú spôsobilosti učiteľa *vytvárať podmienky edukácie*. Tie sa týkajú všetkých rovín prostredia materskej školy. Okrem učebného prostredia, ide tiež o (spracované podľa Doušková, 2008):

- *Širšie prostredie ako kultúrny kontext*. Uplatňovanie princípu jedinečnosti dieťaťa sa prejavuje aj v schopnosti MŠ reagovať na potreby komunity, v ktorej pôsobí. Opierajúc sa o koncept komunitnej školy učíme študentky premýšľať o sociálnom kontexte, v ktorom sa vzdelávanie uskutočňuje. Na školský vzdelávací program sa učia nazerať ako na dokument, ktorý by mal reflektovať špecifiká rodín, z ktorých deti prichádzajú. Širšie okolie MŠ je zároveň potrebné vnímať ako príležitosť pre učenie sa v kontexte životnej reality. Tým sa naplňa aj ďalší zo znakov zmysluplného učenia sa – situácia (pozri videoprednášku TU: <https://youtu.be/4g-zPdc87XM>). Okolie MŠ vytvára príležitosť pre realizáciu vychádzok, exkurzií, výletov a pod., jednoducho pre priamu skúsenosť TU a TERAZ.
- *Organizačné prostredie*. Kvalita tohto prostredia je „determinovaná systémom riadenia MŠ, charakterom plánovania a projektovania edukačných procesov, organizáciou denných činností a mierou spoluúčasti rodičov na chode zariadenia” (Doušková, 2008, s. 55). Vytváranie podmienok, v ktorých sa uplatňuje princíp jedinečnosti dieťaťa, je v tomto prípade viazané na schopnosť učiteľky plánovať a realizovať výučbu rešpektujúcu rozmanité potreby detí a v čo najväčšej miere do nej zapájať rodičov. Študentky sú vedené k tomu, že rodina je nielen cenným zdrojom informácií o dieťati, ale predstavuje aj potenciál pre obohatenie učenia. Práca s rodičom je zároveň dôležitým predpokladom úspešného začlenenia dieťaťa z inej kultúry (pozri napr. Danišková, 2020), ako aj nástrojom rozvíjania interkultúrneho dialógu, vďaka ktorému sa deti učia prijímať odlišnosť životných štýlov rodín ako niečo prirodzené.
- *Sociálne prostredie* je ovplyvnené kvalitou sociálnych vzťahov všetkých aktérov (zamestnancov MŠ, externých spolupracovníkov, detí, ich rodičov...). Rešpektujúci princíp jedinečnosti dieťaťa sú študentky pripravované aj na rozvíjanie inkluzívnej kultúry a praxe, v ktorej významnú rolu zohráva schopnosť pracovať v multidisciplinárnom tíme (tíme pedagogických a odborných zamestnancov). Hoci v súčasnosti takéto tímy v MŠ nie sú, študentky na seminároch poznávajú kľúčové aspekty tímovej práce a v rámci neformálneho kurikula si túto schopnosť aj rozvíjajú.
- *Vecné a materiálne prostredie* sa vzťahuje na „hygienickosť, bezpečnosť, estetickosť zariadenia, ponuku osobného priestoru pre deti“ (Doušková, 2008, s. 55). Vo vzťahu k napĺňaniu princípu rešpektovania jedinečnosti dieťaťa sa v príprave učiteľiek MŠ sústreďujeme minimálne na tieto problémy: 1) vytváranie podnetného prostredia, ktoré aktivizuje učenie sa dieťaťa zohľadňujúc jeho individuálne potreby a 2) vytváranie podnetného prostredia pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Obidva problémy vnímame ako príležitosť pre rozvoj kritického uvažovania študentiek o edukačnej realite.

Kvalita prostredia sa dá posudzovať na základe rôznych kritérií. Akcentujúc princíp rešpektovania jedinečnosti dieťaťa sa študentky učia posudzovať mieru pro-inkluzivity MŠ. Za týmto účelom sa oboznamujú s rôznymi evalvačnými a autoevalvačnými nástrojmi, prostredníctvom ktorých sledujú znaky určujúce kvalitu inkluzívnej politiky, kultúry i praxe škôl (napr. Booth, Ainscow, 2019; Björck-Åkessonová, M. Kyriazopoulouová, C. Giné a P. Bartolo a i.).

- **Spôsobilosti učiteľa v dimenzii orientovanej na SEBAROZVOJ UČITEĽA.** Kvalifikovaný učiteľ by mal priebežne reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie (Kasáčová et. al., 2006). Súčasťou jeho každodennej práce by mala byť sebareflexia obsahujúca prvky kritickej analýzy (Vančíková, 2013). Študentky sú vedené k tomu, aby pri sebareflexii neopomenuli ani tie aspekty ich práce, ktoré odkazujú na ich spôsobilosť vytvárať prostredie rešpektujúce jedinečnosť každého dieťaťa. Po odučení hľadajú odpovede aj na otázky ako napr: *Bolo moje učenie dostatočne kultúrne citlivé? Bolo moje pôsobenie inkluzívne? Neprejavil som výberom kurikula alebo spôsobom učenia nejaké predsudky?* (Taubman, 2007, s. 2 – 3). Odpovede na tieto otázky hľadajú aj pri pozorovaní výučby cvičnej učiteľky či svojich spolužiakov. Schopnosť sebareflexie je v štúdiu (a najmä v pedagogickej praxi) rozvíjaná aj prostredníctvom sebareflexívnych hárokov, cez ktoré sa učia uplatňovať rozmanité techniky sebareflexie (bližšie v kapitole 5. 6).

5.3 DÔRAZ NA SEBAROZVOJ DIEŤAŤA

Dôraz na sebarozvoj dieťaťa je princíp odkazujúci na potrebu vnímať dieťa ako aktívny učiaci sa a rozvíjajúci sa subjekt. Podporovať zdravý sebarozvoj dieťaťa znamená odmietnuť prístup založený na jeho vnímaní ako materiálu alebo objektu manipulácie (porovnaj Helus, 2004). Podľa Štecha (2007) je dieťa novicom kultúry, avšak s prirodzenou danosťou osvojiť si ju. Dôležitým predpokladom osvojenia si kultúry je prítomnosť nejakého interpreta/ média, resp. sprostredkovateľa významov. Týmto médium sú rôzne socializačné činitele: rodina, rovesníci, médiá, ale aj materská škola. Tá má vytvárať priestor pre to, aby bolo dieťa v procese učenia sa čo najviac aktívne a nebolo v pozícii pasívneho prijímateľa poznatkov. Preto sú študentky v príprave na ich budúcu profesiu vedené k tomu, aby pri projektovaní učenia dbali na základný znak zmysluplného učenia sa detí, ktorým je **aktívnosť**. S cieľom hlbšie porozumieť tomuto znaku sa na seminároch vraciame k poznatkom z pedagogickej psychológie, dôsledne analyzujeme otázky vnútornej motivácie detí a upriamujeme ich pozornosť na induktívny prístup k učeniu (schéma 1), v ktorom je učiteľka skôr v pozícii facilitátorky (bližšie videoprednáška TU: <https://youtu.be/31sdNUDsoK4>). S tým, samozrejme, súvisí aj výber vhodných metód, pričom pozornosť sa upriamuje najmä na produktívne metódy učenia, ktoré majú väčší potenciál podnecovať deti k aktívnemu sebarozvoju. Aj preto v príprave na projektovanie výučby akcentujeme konštruktivistické prístupy. Tie hovoria, že informácie nie je možné priamočiaro preniesť od učiteľky na dieťa . Poznanie môže vzniknúť iba tak, že si ho dieťa vytvorí individuálne na základe aktívnej činnosti. V tomto porosení sú veľmi dôležité prekoncepty detí. Ide o predošlé skúsenosti, s ktorými deti vstupujú do učenia sa nových informácií. Rozumieť novo naučeným informáciám doslova znamená mať v mysli takú konštrukciu ich významov a vzťahov, ktorá si nijako neprotirečí a ktorej prvky sú vo vzájomnej rovnováhe. Bajtoš o pedagogickom konštruktivizme hovorí: Konštruktivistické prístupy berú do úvahy poznatky detí, ktoré už získali skôr. Učiteľ vytvára také východiskové situácie, v ktorých deti spontánne vyjadrujú svoje chápanie skutočnosti. Pre tieto prístupy platí, že:

- Rekonštruujú doterajšie poznanie u detí
- Stimulujú náročnejšie myšlienkové operácie u učenia sa

- Budujú vlastnú identitu dieťaťa v sociálnom kontexte (Bajtoš, 2013).

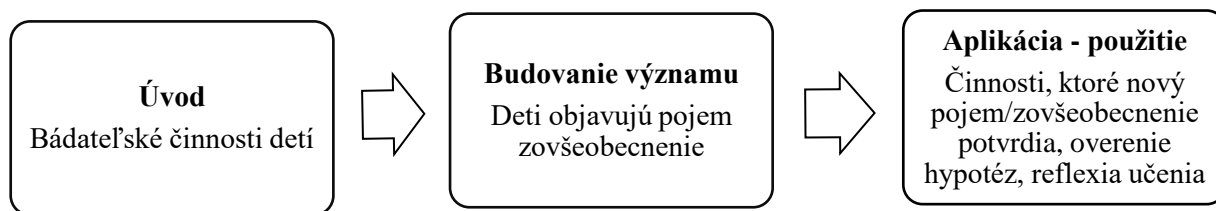


Schéma 1: Induktívny prístup k výučbe v ponímaní Pascha (1998, s. 194-195)

Spôsob učenia a voľba metód určuje aj charakter roly učiteľky v procese učenia. Študentky reflektujú a hodnotia nielen svoje vlastné učenie, ale aj učenie cvičných učiteľiek na osi direktívna rola učiteľa – facilitujúca rola učiteľa (schéma 2).



Schéma 2: Rola učiteľa v procese učenia

Zdroj: Doušková, A.: Aktivizačné metódy a postupy. In Doušková, A., Porubský, Š. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008

Osvojujú si zároveň stratégie riadenia triedy, ktoré sú založené na chápaní disciplíny ako „slobodne prijatej autority poriadku“, kde zohráva významnú rolu „dialektika slobody a zodpovednosti“ (Kosová, 1998, s. 127). Učia sa vnímať triedu ako prvý významný sociálny priestor, v ktorom si deti overujú platnosť v rodine osvojených pravidiel. Aj v tomto prípade je im zdôrazňovaný aspekt rozmanitosti, ktorý vytvára príležitosť pre diskutovanie, konfrontáciu a vytváranie vlastných a všetkými akceptovaných pravidiel života v triede. Direktívne vynuovenie si poslušnosti zo strany učiteľky či slepé nasledovanie zvonku určených pravidiel zo strany detí je vnímané ako prekážka v posilňovaní sebaregulácie detí. Termínom sebaregulácia (sebariadenie) poukazujeme totiž v súlade s Helusom (2004) na skutočnosť, ktorá úzko súvisí s identitou. „Hľadanie a vyjadrovanie identity predpokladá, že

sa jednotliviec vymaňuje z diktátu vplyvov, ktoré ho riadia (regulujú) zvonka a činia ho objektom pôsobenia iných ľudí“ (Helus, 2004, s. 151).

Stratégie podporovania sebaregulácie detí si študentky osvojujú na rôznych predmetoch v rámci pedagogicko-psychologického základu. Osvojené poznatky sa stávajú prirodzeným východiskom projektovania učenia v MŠ, pri ktorom sa dôraz kladie na **autoregulatívnosť** ako ďalší znak zmysluplného učenia sa (pozri videoprednášku TU: <https://youtu.be/4g-zPdc87XM>). Pozornosť venujeme najmä práci s chybou. Vedeíme ich k uplatňovaniu formatívneho, resp. spätnoväzobného alebo korektívneho hodnotenia (Pasch et al., 1998), ktoré poskytuje dieťaťu hodnotiace informácie vo chvíli, keď sa určitý výkon či činnosť ešte dá zlepšiť. Tento typ hodnotenia podporuje zotrvanie dieťaťa v aktivite a učí ho pracovať s chybou. Spoločne so študentkami hľadáme spôsoby, ako v čo najväčšej miere rozvíjať sebahodnotiace schopnosti detí (pozri Lynch, Vargová, 2020). Zdôrazňujeme potrebu vytvárať priestor pre výber činností na základe ich vlastných schopností. Výber, v zhode so S. Kovalikovou, považujeme za rozhodujúci činiteľ úspechu celého procesu učenia sa (1996). Študentky preto reflektujú a hodnotia, v akej miere sa darilo im samým, ale aj cvičným učiteľkám či spolužiačkam vytvárať priestor pre voľbu:

- počtu úloh, ktoré chce dieťa splniť,
- poradia úloh, ktoré bude plniť,
- náročnosti úloh,
- materiálu k úlohám,
- miesta na plnenie úloh,
- partnera k úlohám (podľa Kosová, 2005).

Ďalšou výzvou v rámci projektovania učenia v MŠ je umožniť deťom pracovať s vlastnou chybou. Chyba je téma, ktorej sa venujú študentky na rôznych predmetoch. Učia sa ju vnímať ako zdroj rastu a dôležitý prostriedok sebaregulácie dieťaťa. Preto jedným z kritérií kvality edukačných projektov je aj miera uplatňovania priebežného sebahodnotenia. To má podobu využívania pomôcok s prvkami autokorekcie (autokorektívne karty, hračky a iné pomôcky). Rovnako dôležité je však aj záverečné sebahodnotenie, ktoré sa realizuje napríklad prostredníctvom komunikačného kruhu.

Ďalším zdôrazňovaným znakom zmysluplného učenia sa detí je **zacielenosť** (pozri videoprednášku TU: <https://youtu.be/4g-zPdc87XM>). Odkazuje na potrebu spoluvytvárať kurikulum v komunikácii s deťmi. „Dosahovanie cieľov vzdelávania je úspešnejšie vtedy, keď aj dieťa samotné získa presvedčenie o tom, že sa chce niečo naučiť a že to, čo sa učí, má preňho význam“ (Lynch, Vargová, 2020, s. 109). Jeho hlas by mal byť vypočutý nielen pri plánovaní učiva (čo by sa chcelo dozvedieť, v čom by sa chcelo zdokonaľiť), ale aj v určovaní časových rámcov úloh (dokedy by to chcelo stihnúť, zvládnuť...). Od detí predškolského veku možno očakávať len plánovanie krátkodobých cieľov. Aj tie sú však veľmi dôležité, pretože už v tomto veku môžeme podporiť budovanie základov pre perspektívnu životnú orientáciu. „Perspektívne orientovaný jedinec projektuje svoju vlastnú budúcnosť z vnútornej potreby, vytyčuje si ciele, štruktúruje si čas a v mene toho, čo sebarozvojovo plánuje, vytyčuje, premáha sám seba k vyššej rozvojovej kvalite svojej osobnosti“ (Helus, 1982, s. 153).

Sebarozvoj je zložitý komplex vzťahov človeka k sebe samému (schéma 3). Je prirodzené, že dieťa v predškolskom veku si tieto vzťahy len začína utvárať. Je však dôležité, aby učiteľka tento proces čo najviac podporila, a to nielen cez formálne kurikulum, ale i cez skryté kurikulum, ktoré je dané kultúrou školy, jej preferovanými hodnotami, celkovou klímou školy či triedy a samozrejme vzťahmi medzi učiteľkami a deťmi (bližšie Porubský, 2008)



Schéma 3: Sebarozvoj ako komplex vzťahov k sebe (Kosová, 1998, s. 54)

5.4 VNÍMANIE VÝCHOVY AKO VZŤAHU JEDINEČNÝCH OSOBNOSTÍ

Humanistická orientácia výchovy síce stojí na akceptovaní osobnosti dieťaťa a jej osobnostného rozvoja, avšak súčasne aj na akcentovaní sociálnych vzťahov, prostredníctvom ktorých sa rozvíja (Kosová, 1998). „Skutočné humanistické koncepcie vychádzajú síce z osoby, ale ich nevyhnutnou súčasťou sú hodnoty solidarity, spolupráce, účasti, tolerancie, t. j. vyváženosť a neoddeliteľnosť procesov personalizácie a socializácie, slobody a zodpovednosti, idey ľudskej dôstojnosti a humanity a pod.“ (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017, s. 67) O dialektike týchto procesov študentky uvažujú na rôznych seminároch a prednáškach. Pozornosť sa prierezovo venuje trom nosným témam:

- **socializácia jedinca ako aktívny proces,**
- **socio-morálny vývin dieťaťa predškolského veku,**
- **stratégie rozvoja socio-morálnej stránky osobnosti dieťaťa.**

Socializácia jedinca je v zhode s mnohými definíciami vnímaná ako celoživotný proces, počas ktorého si jednotlivec osvojuje akceptovateľné formy správania, jazyk, hodnoty a kultúru spoločenstva, v ktorom žije a začleňuje sa tak do života spoločnosti. Študentky sa oboznamujú aj s pojmom *enkulturácia*, ktorý odkazuje na vedomé i nevedomé procesy vrastania človeka do svojej kultúry, pričom sieť vzťahov a povaha interakcií v rodine zohráva v tomto procese významnú rolu. V kontexte rešpektovania princípu jedinečnosti dieťaťa a podpory jeho sebarozvoja vedieme so študentkami diskusie, v ktorých sa zamýšľame nad podmienkami, v ktorých sa utvára identita dieťaťa, príčinami i dôsledkami negatívnych vplyvov na sebaidentifikačné procesy (bližšie kapitola 5.2). Vo výučbe sústreďujeme pozornosť aj na proces *akulturácie*, ktorý chápeme ako „sociálny proces, v ktorom dochádza ku kultúrnym zmenám trvalým stykom dvoch alebo viacerých kultúr. Akulturácia zahŕňa ako preberanie prvkov z inej kultúry, tak vylučovanie iných prvkov alebo ich pretváranie.“ (Brouček, 1991, s. 239 – 240). V tomto kontexte je trieda príležitosťou pre interkultúrny dialóg, pre aktívne spoznávanie rôznych prístupov k životu, no predovšetkým pre overenie si platnosti v rodine osvojených pravidiel.

Školská socializácia umožňuje deťom chápať zmysel poriadku, uvedomovať si nielen dôležitosť existencie sociálnych noriem, ale aj potreby ich dodržiavania. Samotná dochádzka dieťaťa do MŠ umožňuje deťom odskúšať si rozmanité stratégie nadväzovania vzťahov či riešenia zložitejších sociálnych situácií, ktoré život v kolektíve vytvára. Zároveň je pobyt v MŠ príležitosťou pre budovanie základov občianskeho vedomia a občianskych zručností, hlbšieho uvedomenia si vzťahu medzi jednotlivcom a spoločnosťou.

Socio-morálny vývin dieťaťa predškolského veku. Skôr ako študentky začnú projektovať výučbu a premýšľať nad tým ako podporiť socio-morálny rozvoj, oboznamujú sa s vývinovými špecifikami detí predškolského veku. Opierajúc sa o existujúce teórie (Kohlberg, Piaget a i.) premýšľajú nad motívmi detského správania, prehodnocujú svoje očakávania. Na pozadí týchto poznatkov sa zamýšľajú nad vlastnosťami osobnosti učiteľa, ktorý v procesoch sociálneho učenia sa detí pôsobí ako vzor, ako aj výchovnými štýlmi, ktoré v práci s deťmi uplatňuje. Pedagogická prax je vzácnym terénom, kde si môžu teoretické poznatky preveriť, a to pozorovaním detí, ako aj práce cvičnej učiteľky.

Stratégie rozvoja socio-morálnej stránky osobnosti dieťaťa. V nadväznosti na vyššie opísané poznatky sa študentky učia projektovať výučbu tak, aby vytvárali čo najväčší priestor pre sociálne interakcie, v ktorých si môžu deti prirodzene rozvíjať sociálne cítenie a zručnosti. Pozornosť venujeme otázke tvorby pravidiel života v triede, emocionálnej výchove a podpore prosociálneho a spolupracujúceho správania. Zároveň sa študentky učia aplikovať rôzne metódy a techniky, vďaka ktorým sa deti zamýšľajú nad správaním iných osôb, hodnotia konanie postáv z príbehu, navrhujú riešenia rôznych sociálnych situácií a vytvárajú si tak dôležitý zdroj poznania, z ktorého čerpajú pri sebaregulácii vlastného správania.

5.5 UČITEĽ AKO TVORCA KURIKULA

31

Ďalším rámcom profesijnej prípravy učiteľiek MŠ na našej fakulte je kurikulárna politika štátu, ktorá počíta s aktívnou rolou učiteľa. Učiteľ je vnímaný nie ako vykonávateľ, ale ako tvorca kurikula (tabuľka 2). Od roku 2008 je totiž v našich podmienkach uplatňovaný dvojúrovňový model, ktorý je založený na existencii štátneho a školského kurikula.

Štátne kurikulum je reprezentované dokumentom, ktorý dnes nesie názov Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Tento dokument rámcovo vymedzuje všeobecné ciele vzdelávania, ako aj obsahové a výkonové cieľové požiadavky, tzv. štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Druhú úroveň projektovania kurikula predstavuje školský vzdelávací program. Ten si vytvára každá škola sama. Je výsledkom práce celého tímu pedagogických a odborných zamestnancov, ktorá vyúsťuje do konkretizácie rámcového vymedzenia štátneho kurikula tak, aby finálny školský program reflektoval konkrétne podmienky a potreby danej školy, a tiež komunity detí a ich rodín, ktoré školu navštevujú alebo v budúcnosti navštevovať budú.

Tabuľka 2: Učiteľ ako tvorca a vykonávateľ kurikula (Kosová, 2020)

Vykonávateľ kurikula	Tvorca kurikula
Koná podľa cudzích predstáv (štátu) o dobre detí	Koná autonómne v prospech každého dieťaťa
Potrebuje podrobné kurikulum a metodiku	Potrebuje rámcové kurikulum a diagnostiku
Edukačný program tvoria experti (obsah, štandardy), učiteľ ho aplikuje do triedy	Edukačný program tvorí učiteľ/učiteľia v škole, učiteľ tvorí úlohy (taxonómie a spôsobilosti)
Hierarchické riadenie a kontrola zhora – semiprofesia	Autonómne riadenie a evalvácia (sám/škola) – profesia
Nepotrebuje vysokoškolské vzdelanie	Vysokoškolské vzdelanie je podmienkou
Nízke postavenie v spoločnosti	Uznávaná a spoločnosťou cenená profesia

V príprave študentiek na výkon profesie učiteľky MŠ sa usilujeme čo najviac posilňovať tvorivý prístup k práci s kurikulumom. Kurikulum chápeme v celej jeho šírke, a preto je jeho tvorba hľadaním odpovedí na otázky čo, prečo, koho, čomu, kedy, ako, za akých podmienok a s akými očakávaniami sa výchovno-vzdelávací proces realizuje (porovnaj Walterová, 2004). Tieto otázky si spolu so študentkami kladieme v jednotlivých fázach plánovania a projektovania výučby. Vedeťme ich k tomu, aby vnímali svoj tvorivý vklad tak pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, ako aj denného edukačného projektu (pozri príloha 10). Snažíme sa ich napríklad vyvarovať zvyklosti prepisovať automaticky výkonové štandardy do svojich denných projektov bez ich dôslednej operacionalizácie, ktorá je výsledkom uvažovania o obsahu a rozsahu učenia vo vzťahu k potrebám detí. Dôraz pritom kladieme na participatívny prístup, ktorý má byť prítomný nielen na úrovni triedy, ale aj materskej školy (pozri videoprednášku TU: <https://youtu.be/FfJf3fhWEJ8>). Učíme študentky, že súčasťou diskusie o povahe kurikula sú nielen kmeňoví zamestnanci, ale tiež rodičia, a samozrejme, deti. O potrebe aktívnej komunikácie, vyjednávania, hľadania konsenzu či prijímania kompromisov sa nielen rozprávame. Tieto stratégie si študentky môžu odskúšať pri tímovej tvorbe svojich edukačných projektov. Práca v tíme nielenže podporuje spolupracujúce správanie, ale je tiež efektívnym prostriedkom rovesníckeho učenia, v rámci ktorého si študentky overujú, dopĺňajú či rozširujú svoje poznatky. Participatívny model tvorby kurikula by si mali študentky vyskúšať aj počas pedagogickej praxe. Očakáva sa, že príprava na výučbu vzniká vo vyváženom dialógu medzi študentkou a cvičnou učiteľkou.

Tvorivý prístup študentiek ku kurikulumu sa usilujeme podporiť aj vytváraním priestoru pre vlastné uchopenie tzv. prípravy na výučbu. Upúšťame od šablón edukačných projektov. Každá študentka si môže nájsť vlastný spôsob ich spracovania. Dôležité je, aby obsahovali dôležité komponenty – zmysluplne vymedzené učivo, jasne formulované učebné ciele, zrozumiteľne podaný opis činnosti detí a učiteľa, či učebných úloh. Vzorové ukážky, ktoré im počas štúdia ponúkame, majú byť oporou pri prvých krokoch projektovania výučby. Postupne však môžu od nich upustiť. Pozornosť vždy upriamujeme na obsah, nie formu (pozri príloha 8).

5.6 UČITEĽ AKO REFLEXÍVNY PROFESIONÁL

“Proces stávania sa učiteľom je „zložitou štruktúrou rozmanitých zmien, prebiehajúcich v osobnosti jedinca. Nezačína sa a ani sa nekončí v rámci pregraduálnej prípravy“ (Kasáčová, 2009). Dôležitým nástrojom jeho neustáleho profesijného rastu je reflexia a sebareflexia, v rámci ktorej si kladie otázky, týkajúce sa všetkých dimenzií učiteľskej profesie (tabuľka 3). Reflexia je cestou neustáleho zdokonaľovania sa, ale tiež cestou utvárania vlastnej koncepcie výučby, ktorá zahŕňa vedomostnú, činnostnú aj postojovú štruktúru konceptu seba ako učiteľa (tamtiež).

Tabuľka 3: Vzťah dimenzií a znakov profesionality (Kasáčová, 2009)

DIMENZIA UČITEĽSKEJ PROFESIE ⇒ ZNAKY PROFESIONALITY	
1. personálna	⇒ osobnostná zrelosť
2. etická	⇒ mravnosť osobnosti
3. odborná	⇒ odbornosť- kvalifikovanosť
4. profesionalita	⇒ profesionálna zodpovednosť

Toto sú dôvody, prečo sa počas štúdia snažíme vytvárať čo najviac príležitostí pre reflexiu študentiek v pedagogických situáciách, či už modelových alebo skutočných. Reflexia vlastnej pedagogickej práce prebieha v momente prípravy, realizácie i evalvácie vyučovacieho procesu. Má minimálne tri úrovne:

- **Reflexia v akcii** (reflection-in-action), ktorá je okamžitou reakciou na dianie. Vyžaduje pauzu na prehodnotenie situácie. Ako tvrdí J. Mezirow, táto pauza predstavuje často zlomok sekundy v procese rozhodovania, keď si človek položí otázku: *Čo robím zle?* Reflexia je tak integrálnou súčasťou rozhodnutia ako v danej chvíli najlepšie reagovať. Myšlienková reflexia je v dialektickom vzťahu s reflexívnou akciou (1990, s.2). Reflexia v akcii má povahu okamžitej sebareflexie a autoregulácie v priamom kontakte s deťmi, ktorú môžeme v zhode s A. Douškovou považovať za jeden z dominantných znakov autentickej pedagogickej interakcie (2000, s. 69).
- **Reflexia na akciu** (reflection-on-action) prichádza po vykonaní činnosti, preto je tiež označovaná ako *ex post facto reflexia* (Mezirow, 1990). V tejto fáze sa aktér sebareflexie vracia k svojmu výkonu, opisuje, čo sa udialo a snaží sa pochopiť jednotlivé udalosti, čo mu pomôže vyhnúť sa v budúcnosti navyknutým stereotypným postupom. Tento čas prichádza po ukončení pedagogickej situácie, kedy študentka získava čas na jej dôslednejšiu analýzu bez tlaku okamžite konať.
- Reflexia na akciu je východiskom pre **kritickú sebareflexiu**, v ktorej nejde o kritiku seba a svojich chýb, ale skôr o kladenie si náročných provokatívnych otázok, ktoré vyzývajú, aby človek pochopil seba a svoj svet (*Self Reflection: A critical Skill...*, 2010). Ide teda o pátranie po motívoch svojho konania. Kým v prípade reflexie na akciu sa učiteľka/študentka pýta, či jej postupy boli správne a účinné, v tomto prípade už pátra po príčine svojho konania: Čo ju viedlo k ich výberu, aké bolo pozadie tejto voľby. Ide o prístup menej používaný, no vo vzťahu k skvalitneniu pedagogického pôsobenia často významnejší. Preto sa ho snažíme aj počas pedagogickej praxe čo najviac podporovať, a to aj prostredníctvom sebareflexívnych hárkov,

vd'aka ktorým si študentky kladú nielen opisné otázky, ale tiež kauzálne a rozhodujúce otázky (pozri príloha 11).

Vytváranie podmienok pre rozvoj reflexívnych kompetencií súvisí aj s odstraňovaním prekážok, resp. prevenciou ich vzniku. Dôležitú rolu pritom zohrávajú nielen učitelia na fakulte, ale aj cvičné učiteľky v materských školách. Vychádzajúc z práce K. Gustafson a W. Benneta (1999) môžeme uvažovať o:

- *Prekážkach vyplývajúcich z osobnosti študenta.* Ide o existenciu rôznych blokov, ktoré môžu byť dané *osobnostnými a psychickými črtami študentiek*, ale tiež *úrovňou osvojeného poznania*. Miera schopnosti reflektovať nejaký jav je totiž priamo úmerná šírke poznania pozorovaného javu. Absencia odborných vedomostí je teda vážnou prekážkou rozvoja reflexívnych kompetencií. Preto je veľmi dôležité, aby tak fakultní, ako i cviční učitelia citlivo posudzovali možnosti študentov analyzovať a hodnotiť ich výstupy vo vzťahu k aktuálnemu stavu poznania. Študentky, ktoré prichádzajú na priebežnú pedagogickú prax sú napríklad len v treťom semestri štúdia. Niektoré teoretické poznatky si osvojujú súbežne s praxou alebo sa dostanú s nimi do kontaktu až v ďalšej fáze štúdia. Dôležité sú tiež *pocity istoty študentiek pri prezentovaní výsledkov konkrétnej reflexie*. Je dôležité, aby mali jasno v tom, čo sa od nich očakáva. Rolu zohrávajú najmä jasné a zrozumiteľné inštrukcie, vyjasnenie si pravidiel na začiatku činnosti. V opačnom prípade je reflexívna činnosť spojená s ich obavami, s pocitmi dezorientácie, ktoré majú vplyv na ich výkon (bližšie Luptáková Vančíková, 2010).
- *Prekážkach vyplývajúcich z charakteru prostredia.* V tomto smere môže zohrávať rolu vecné, ako aj sociálne prostredie, v ktorom sa reflexia uskutočňuje. Prekážkou v reflexívnej činnosti môže byť diskomfort, daný napríklad stiesnenými podmienkami, vysokou či nízkou teplotou, nedostatočnou ventiláciou vzduchu, či hlučnosťou prostredia. Preto je dôležité zvažovať nielen to, kde bude prebiehať edukačná činnosť, ktorá je predmetom sebareflexie (počet žiakov v triede, priestorové a materiálne vybavenie a pod.), ale i to, kde budú prebiehať následné rozhovory a rozборы. Pri nich zohráva kľúčovú rolu sociálne klíma a povaha interakcií medzi študentom a cvičným učiteľom, ale tiež kvalita vzťahov medzi študentmi navzájom. Akékoľvek napätie, klíma konkurencie, neprijateľnosti či závislosti, má nepriaznivý vplyv na rozvoj reflexívnych kompetencií. Naopak, ideálne podmienky nesú znaky kooperácie, priateľstva, porozumenia, vzájomnej podpory a povzbudenia (bližšie Luptáková Vančíková, 2010).
- *Prekážkach vyplývajúcich z charakteru zadaných úloh.* Úspešnosť reflexie či sebareflexie do veľkej miery závisí od toho, aké úlohy, otázky a usmernenia študentkám zadáme. Ich základnou charakteristikou by mala byť „provokácia“ k reflexii. Mali by byť stimulom pre túto zložitú myšlienkovú činnosť. V opačnom prípade sa skutočný efekt nedostaví. Dôležitá je i *forma správ o reflexívnej činnosti*. Potrebné je zväziť ich rozsah. V začiatkoch sa odporúča štrukturovaná reflexia. Prekážkou rozvoja reflexívnych kompetencií je tiež kvalita spätnej väzby. Najmä v začiatkoch profesijného rozvoja by učiteľ mal mať možnosť oprieť sa pri vlastnej sebareflexii o názor iného profesionála (napr. supervízor v adaptačnom vzdelávaní a pod.). V predgraduálnom štúdiu túto rolu zohráva najmä cvičný učiteľ. Konštatovanie „urobil si to dobre“ alebo „neurobil si to dobre“ pritom nestačí. Nemotivuje k ďalšej snahe o sebareflexiu. Dôležitá je dôsledná odpoveď a analýza na ukončenú činnosť, ktorá sa stane oporou pre študentku aj pri ďalších pokusoch. Aj preto ponúkame cvičným učiteľkám metodické usmernenie (kapitola 3), a zároveň ponúkame odporúčanú osnovu rozboru aj študentkám. Vďaka nej môžu aj ony prevziať iniciatívu, klásť otázky a získavať tak konštruktívnu spätnú väzbu, o ktorú sa môžu oprieť pri vlastnej sebareflexii.

6. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROJEKTOVANIA VÝUČBY VO VYBRANÝCH VZDELÁVACÍCH OBLASTIACH

6.1 VZDELÁVACIA OBLASŤ JAZYK A KOMUNIKÁCIA

Simoneta Babiaková, Mariana Cabanová

Dobrá úroveň jazykovej a literárnej gramotnosti dieťaťa predstavuje kľúčovú podmienku jeho budúceho úspešného zaradenia sa do procesov celoživotného vzdelávania. Gramotnosť sa rozvíja spontánne už v predškolskom období a čím je stretávanie sa detí s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka základnej školy budú ich čitateľské a pisateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Cieľom predprimárneho vzdelávania je rozvíjať také kognitívne procesy a jazykové kompetencie dieťaťa, ktoré mu pomôžu zvládnuť hovorenú reč v prirodzených výchovno-vzdelávacích aktivitách, rozvíjať správnu výslovnosť, gramatickú správnosť a spisovnosť v reálnej komunikácii a pochopiť princípy písanej reči, ktoré mu uľahčia proces začiatočného čítania a písania. Naratívne schopnosti sú na základe aktuálneho poznania jedným z prediktorov úrovne gramotnosti dieťaťa vo vzdelávaní.

Pri plánovaní a projektovaní činností súvisiacich s rozvíjaním komunikačných kompetencií dieťaťa v materskej škole vychádzame zo vzdelávacích štandardov vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Cieľom tejto oblasti podľa ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je rozvinutie komunikačných kompetencií dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. Vo *foneticko-fonologickej rovine* ide o rozpoznávanie hlások v prúde reči analyzovaním slov na slabiky a hlásky, vedomou manipuláciou hlások v slovách, vyčleňovaním prvej hlásky v slove, tvorbou nových slov a pod. V *lexikálnej rovine* je rozvíjaná slovná zásoba detí prostredníctvom zámerne iniciovaných aktivít, ktoré dieťaťu sprostredkujú významy nových slov. Osobitý význam sa kladie na nové pojmy súvisiace s poznávaním jazyka – veta slovo, slabika, hláska, atď., deti objavujú vzťahy medzi slovami – synonymá, homonymá, antonymá, viacvýznamové slová, spisovné a nárečové slová atď. Rečová produkcia detí v predškolskom veku nie je založená na formálnych znalostiach o gramatike a morfológii (tvarosloví). Opiera sa zatiaľ len o pragmatické a sémantické faktory. Tým, že dospeli s dieťaťom spisovne komunikujú, dieťa si osvojuje aj tieto pravidlá. Jeho poznanie je ale zatiaľ v implicitnej podobe. *Morfologicko-syntaktická rovina* jazyka je rozvíjaná najmä v prirodzených komunikačných situáciách. V materskej škole sa rozvíjajú aj komunikačné konvencie a prakticky sa aplikujú rôzne komunikačné stratégie. Deti sa učia rozlišovať rôzne sociálne situácie a komunikovať podľa nich. Tým sú rozvíjané komunikačné kompetencie v *pragmatickej rovine* jazyka.

V príprave študentov vychádzame z niekoľkých teoretických východísk:

1. *konštruktivizmus*
2. *teória vývinu čítania a písania Emílie Ferreiro*
3. *kncepcia emergujúcej gramotnosti Emílie Ferreiro*
4. *model pregramotnosti Anne Van Kleeckovej.*

Základným teoretickým východiskom v príprave študentiek na projektovanie učenia vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia je *konštruktivizmus*. Grafersfeld (1990; podľa Pupala, 2001) vysvetlil základnú teoretickú schému konštruktivizmu cez dva princípy. *Prvý princíp konštruktivizmu sa vzťahuje na funkciu poznania, ktoré je výsledkom prispôbovania sa dieťaťa prostrediu. Okrem*

iného dieťa poznáva jazyk (jazyky), ktorými ľudia komunikujú a súčasne hodnoty, ktoré v spoločnom priestore zdieľajú, prispôbujú si ich a menia. Pre životnú istotu si dieťa nutne utvára (konštruuje) funkčné poznanie súčastí a vzťahov v spoločnom priestore. Druhý princíp konštruktivismu sa vzťahuje na utváranie poznania, nie je možný priamy prenos myšlienok od jedného človeka k druhému (ani od dospelého k dieťaťu), ale každé dieťa si môže, lepšie povedané musí vytvárať vlastné významy chápania slov alebo predstáv skrze vlastnú činnosť. Tento princíp je nosný v učení detí v školskom prostredí.“ (Lipnická, Babiaková, 2019, s. 92). Znamená to, že dieťa sa učí rozprávať počúvaním, napodobňovaním a vlastným experimentovaním s jazykom. Reč dieťaťa v bežných každodenných činnostiach je nevyhnutným východiskom pre rozvíjanie jeho myslenia.

Študentky učíme, že dieťa si poznanie konštruuje (utvára) na základe činností a prostredia, v ktorom činnosti prebiehajú. Vzdelávacie aktivity a činnosti možno pripraviť tak, aby sa jazyková a literárna gramotnosť rozvíjala cielene, ale zároveň prirodzene a hravou formou.

Druhým teoretickým východiskom prípravy študentiek je **teória vývinu čítania a písania Emílie Ferreiro**. Prostredníctvom nej získavajú poznatky o spontánnom vývine a kontinuálnom rozvoji počiatočného čítania a písania detí predškolského veku. Teória Emílie Ferreiro ovplyvnila aj teóriu a prax predprimárneho vzdelávania detí na Slovensku. Vplyv jej teórie je evidentný v obsahu vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Na základe získaných výskumných údajov Emília Ferreirová vymedzila tri základné etapy vývinu čítania a písania dieťaťa: 1. presylabická etapa (Dieťa dáva zmysel grafickým tvarom a ťahom, grafika je spojená skôr s vlastnosťami označovaných predmetov a javov, neberie do úvahy zvukovú stránku reči a počet slabík, prípadne hlások.), 2. sylabická etapa (Dieťa si uvedomuje rozdiely vo zvuku reči a jej rozdielnym grafickým zápisom - jeden grafický znak používa pre každú slabiku.), 3. alfabetická etapa (Dieťa objavuje princíp fonetizácie písanej reči. Chápe, že ku každej hláske môžeme priradiť grafému.). Študenti spoznávajú v pedagogickej praxi jednotlivé etapy pri vzdelávacích aktivitách s deťmi.

Z teórie Emílie Ferreiro vychádza aj **Koncepcia emergujúcej gramotnosti**, ktorá je ďalším východiskom prípravy študentiek. Emergujúca gramotnosť znamená v slovenskom preklade vynárajúca sa gramotnosť. Ide o vedomosti a spôsobilosti, ktoré sa vynárajú ešte pred formálnym nácvikom čítania a písania v škole. Túto koncepciu predstavila v roku 1998 Kikušová a vysvetlila ju v štyroch vývinových štádiách: štádium čarbania a pamäťového čítania, štádium písania písmen a čítania obrázkov, štádium písania slabikovej skratky a reprodukovania textu, štádium konvenčného hláskovania pri písaní a globálneho čítania slov. Každé z uvedených štádií počiatočného čítania a písania u detí predškolského veku predstavuje určitú úroveň jazykových vedomostí a spôsobilostí. Preto sú deti pri vstupe do základnej školy po stránke vývinu jazykovej a literárnej gramotnosti rozdielne. Študentov vedieme k tomu, aby na základe poznania danej skutočnosti nepristupovali ku všetkým deťom rovnako, ale individuálne (pozri kapitola 5.2).

Dôležitým východiskom úvah o dosahovaní cieľov vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia je **Model pregramotnosti Anne Van Kleeckovej**. Je postavený na teórii M. J. Adamsovej (1990), podľa ktorej riadia procesy čítania a písania štyri hypotetické procesory: kontextový, významový, ortografický a fonologický. V uplatňovaní procesorov dochádza k súladu rozvoja hovorenej a písanej reči s myslením dieťaťa. Deti poznávajú a chápu kontext čítania (kontextový procesor), rozvíjajú si slovnú zásobu a poznávajú význam slov (významový procesor), rozvíjajú si cit pre zvukovú stavbu jazyka (fonologický procesor) a prirodzene objavujú znalosť konvencií tlače a pravidiel ortografie (ortografický procesor).

Študenti vo svojich výchovno-vzdelávacích projektoch modelujú vzdelávacie aktivity, ktorými sledujú podnety pre využívanie jednotlivých procesorov.

Vedomosti a zručnosti, ktoré študentka potrebuje pri projektovaní výchovno-vzdelávacích aktivít zameraných na rozvíjanie komunikačných kompetencií detí predškolského veku, získa najmä v predmete *Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ a ZŠ*. Študentka v tomto predmete vo vzťahu k príprave na prácu učiteľky MŠ:

- nadobudne znalosti o modeloch gramotnosti; znalosti o rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti v materskej škole, znalosti o základoch uchopovania čitateľských a pisateľských spôsobilostí v materskej škole;
- je schopná prezentovať vedomosti z oblasti vývinu a rozvíjania hovorenej a písanej reči detí v materskej škole;
- aplikuje teoretické poznatky o rozvoji jazykovej a literárnej gramotnosti v edukačných aktivitách;
- analyzuje a kriticky hodnotí vlastné edukačné aktivity a aktivity kolegyň v oblasti rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti v materskej škole.

V didaktickej príprave študentiek sledujeme nasledovné princípy:

1. **Dôraz na diagnostikovanie jazykových a komunikačných kompetencií detí ako východisko projektovania činností.** Jednou zo základných požiadaviek kladených na učiteľky materských škôl s vysokoškolským vzdelaním sú poznatky v oblasti základných teoretických východísk pedagogického diagnostikovania detí predškolského veku (Cabanová, 2019). Preto pred samotným projektovaním výchovno-vzdelávacej činnosti študentky pozorujú deti aj výchovno-vzdelávací proces, aby diagnostikovali špecifiká, ktoré v projektoch neskôr zohľadnia.
2. **Individuálny prístup k deťom.** Diagnostikovanie tvorí východisko pre diferenciaciu výučby vo vzťahu k individuálnej úrovni rozvoja dieťaťa. V súlade s uplatňovaním princípu jedinečnosti dieťaťa študentkám zdôrazňujeme, že individuálna úroveň rozvoja dieťaťa môže byť aj u detí v rovnakom veku rôzna.
3. **Dôraz na prirodzené komunikačné situácie.** Ako zdroj jazykovej skúsenosti detí využívame bežné komunikačné konvencie a životné situácie.
4. **Dôraz na prácu s kvalitnou detskou literatúrou ako dôležitým zdrojom učenia sa detí.** Ďalším zdrojom jazykovej skúsenosti dieťaťa je žánrovo rôznorodá literatúra pre deti. Texty umeleckej literatúry pre deti slúžia ako vzor spisovnej a kultivovanej podoby materinského jazyka, ale aj ako zdroj poznatkov o reči. Rozvíjajú počúvanie, rozprávanie, porozumenie čítaného textu, chápanie významu a funkcií písanej reči. Deti na základe práce s literatúrou pochopia vzťah medzi hovorenou a písanou rečou. Literárne dielo pre deti plní viaceré funkcie a literárna veda ich hodnotí z rôznych hľadísk. Pre potreby pedagogickej práce s deťmi predškolského veku je dôležitá estetická a pragmatická funkcia. Estetická funkcia textu, uspokojuje estetické potreby dieťaťa a vyvoláva zážitok. Medzi pragmatické funkcie detskej literatúry patrí poznávací, výchovná, spoločenská, terapeutická, zábavná, odpočinková, fyziologická aj etická funkcia. Predčitateľské obdobie v literatúre pre deti je charakteristické tým, že dieťa ešte nie je čitateľom kníh v pravom slova zmysle, literárnych obsahov sa nezmocňuje pomocou zraku dekódovaním písmen (znakov) ako nositeľov umeleckej informácie. Obsahy vníma primárne

pomocou sluchu a prostredníctvom inej osoby (rodina, učiteľka, študentka...), ktorá mu príbehy číta, rozpráva, dramatizuje. (Kováčová-Švecová, 2019).

5. **Integrovaný prístup k projektovaniu výchovno-vzdelávacích činností**, Tento prístup prezentujeme aj v ITEP *Naši kamaráti vtáci (špeciálna príloha)*. Tu môžeme vidieť, že rozvoj komunikačných zručností detí a ich literárna a jazyková gramotnosť je rozvíjaná tak v spotánných činnostiach a hrách, ako aj v učebných situáciách, ktoré sú alebo priamo zamerané na učebné ciele z oblasti Jazyk a komunikácia (pozri učebnú situáciu Škorec výletník), alebo v učebných situáciách, ktoré sú síce primárne orientované na osvojenie si poznatkov či zručností z iných vzdelávacích oblastí, no sekundárne rozvíjajú dieťa aj v tejto oblasti. Ukážkou je napríklad učebná situácia Sila priateľstva, ktorá je vystavaná na práci s *príbehom o Calvinovi*. Obsahová štruktúra rozhovoru s deťmi je volená s cieľom porozumieť hodnotovému odkazu tohto literárneho diela. V druhom rade však učiteľka sleduje zámer rozvíjať u detí schopnosť odpovedať na otázky vyplývajúce priamo z textu (explicitný význam), ale tiež nad rámec doslovného významu textu (implicitný význam textu). Prítomnosť obsahov učiva vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia nájdeme aj v učebnej situácii Nebezpečenstvo na cestách, kde deti uvažujú nad prezentovanými informáciami, porovnávajú ich so svojou doterajšou skúsenosťou a oboznamujú sa s významom nových slov (napr. predátor). Následne formulujú odpovede na otázky, zdôvodňujú svoje odpovede.
6. **Využívanie zážitkového a hravého učenia sa pri rozvíjaní jazykových a komunikačných kompetencií detí.** Priestor na rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti nájdeme aj v zóne spontánných hier a činností ITEP *Naši kamaráti vtáci*. Samozrejme, tieto činnosti sú vecou slobodného výberu. Deti v zónach nachádzajú iba podnety a impulzy, ktoré môžu naštartovať ich fantáziu, predstavivosť a tvorivosť. Učiteľka však pri tvorbe prostredia myslí aj na podnety podporujúce rozvoj v oblasti Jazyk a komunikácia. Ukážkou sú napríklad činnosti v centre rozvíjania reči a ranej gramotnosti či v literárno-dramatickom centre.

6.2 MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI

Daniela Guffová, Miriam Dubovská

Princípy predmatematického vzdelávania v príprave učiteliek a učiteľov MŠ

Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami* je podľa ŠVP “poskytnúť základy matematických a informatických poznatkov a zručností, pomocou ktorých sa ďalej rozvíja matematické myslenie a matematické kompetencie nevyhnutné pre vzdelávanie na vyšších stupňoch vzdelávania. Prostredníctvom jej obsahu sa začína rozvíjať logické myslenie dieťaťa, chápanie čísel a jednoduchých operácií s nimi, ako aj algoritmické myslenie. V rámci rozvoja geometrických predstáv sa požiadavky na výkon detí sústreďujú na orientáciu v priestore, poznávanie geometrických útvarov a na zoznamovanie sa s problematikou merania dĺžky.” (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) Tieto ciele sa majú naplňať cez vzdelávacie podoblasti: Čísla a vzťahy, Geometria a meranie (orientácia v priestore, geometrické útvary, pohyb v štvorcovej sieti, porovnávanie, usporiadanie), Logika (postupnosť, pravdivosť jednoduchých tvrdení, argumentácia, triedenie, množiny, priraďovanie, porovnávanie) a Práca s informáciami (algoritmické myslenie, digitálne hračky a hry). Kaslová (2010) chápe predmatematickú prípravu detí širšie a komplexnejšie. My sa s týmto prístupom stotožňujeme a uplatňujeme ho aj v príprave študentiek na rozvíjanie predmatematických predstáv. Vedeíme ich k tvorbe učebných úloh, ktoré integrujú viacero

vzdelávacích oblasti. Rovnako je pre nás dôležité, aby študentky dokázali tvoriť učebné úlohy aj v takých oblastiach matematiky, ktoré nie sú bezprostredne spomenuté v kurikulárnych dokumentoch (napr. propedeutika kombinatoriky, pravdepodobnosti a štatistiky).

ŠVP (2016) usmerňuje učiteľky MŠ aj k spôsobu učenia. Nabáda na poznávanie hrovou formou, individualizáciu, aktívne bádanie, objavovanie. Vyberáme niektoré z najdôležitejších úloh učiteľky v oblasti Matematika a práca s informáciami:

- “Vytvára podmienky na to, aby sa deti aj pri bežných situáciách a činnostiach stretávali s jednoduchou matematikou a jej používaním,
- snaží sa, aby deti získavali nové vedomosti z tejto oblasti pomocou riešenia úloh podľa možnosti z bežného života,”
- “...dáva deťom príležitosť stretávať sa aj s úlohami, ktoré nemajú riešenie, alebo majú viac riešení,
- uplatňuje pri riešení úloh riadené rozhovory, ktorých súčasťou je aj kladenie otázok a pokynov, vyzýva deti, aby sa navzájom počúvali, kládli otázky a odpovedali,
- poskytuje deťom dostatok príležitostí sledovať a spoznávať postup pri riešení a výsledky,
- vytvára priestor deťom na vysvetľovanie vlastných postupov a výsledkov riešení.”

Tieto úlohy učiteľky akcentujeme aj v našej príprave, pričom usilujeme o to, aby študentky boli schopné tvoriť pedagogické situácie zamerané na rozvoj predmatematických predstáv rešpektujúc všetky princípy a znaky zmysluplného učenia, ktoré sú uvedené v kapitole 5.

Základným východiskom rozvoja predmatematických predstáv je *konštruktivistické vyučovanie* (Hejný, 2014), špecificky tzv. genetický konštruktivizmus (Kvasz, 2016). Učiteľka pôsobí v úlohe sprievodkyne učením a moderátorky diskusií. Dieťa je aktérom učenia sa, v rámci vlastného poznávania je aktívne, nové poznatky objavuje samostatne alebo v spolupráci so ostatnými deťmi. Podstatné je, že aj samostatné objavovanie by malo vyústiť do spoločnej diskusie, v rámci ktorej sa dieťa učí formulovať svoje zistenia. Diskusia podnecuje dieťa k premýšľaniu o vlastnom riešení, ale aj o postupoch ostatných detí, dáva priestor na argumentáciu, umožňuje prirodzenú prácu s chybou. Rozhodujúcim účastníkom pri hodnotení správnosti riešenia nie je učiteľka, ale skupina detí.

V tomto ohľade je prioritou, aby študentka bola schopná formulovať úlohy a inštrukcie podporujúce aktivitu a argumentáciu detí. Okrem vhodne formulovaných otázok v rámci riadenej diskusie sú vhodnými nástrojmi na podporu hľadania riešení a argumentácie aj otvorené úlohy² a iné úlohy, ktoré sú vhodne pripravené na diskusiu detí. Študentka by mala byť schopná tvoriť a ponúkať aj úlohy, ktoré nemajú riešenie.

V súlade s mechanizmom poznávacieho procesu podľa Hejného (2014) preferujeme zastúpenie rôznorodých izolovaných modelov, s ktorými dieťa v materskej škole získa skúsenosť. Aj preto študentky vedieme k tvorbe úloh zameraných na rôzne percepčné kanály. Napr. v rámci rozvíjania množinových predstáv okrem triedenia predmetov z rôznych hľadísk očakávame aj situácie zamerané na triedenie zvukov, pohybov, emócií, chutí, atď. Analogicky by to malo byť pri akejkoľvek oblasti rozvoja predmatematických predstáv.

Nástrojom podporujúcim všetky znaky zmysluplného učenia sú *série gradovaných úloh*. Primárnym cieľom zaraďovania sérií gradovaných úloh do edukačného procesu je diferenciacia. Diferenciáciu

² Hlbšie spracovanie otvorených úloh sa nachádza v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v kapitole Otváranie úloh, na str. 15.

môžeme vnímať v dvoch rovinách. V prvej ide o ponúknutie primerane náročnej úlohy konkrétnemu dieťaťu, pričom cieľom je napr. diagnostika. V druhej rovine si samotné dieťa vyberá, ktorú z ponúknutých úloh bude riešiť. Tiež sa rozhoduje, či bude úlohu riešiť samostatne alebo vo dvojici, prípadne v skupine. Dieťa sa tak postupne učí vyberať si primerane náročné úlohy, spoznáva svoje možnosti, rozvíja sa u neho schopnosť autoregulácie. Výberom úlohy dieťa prejavuje aj svoj záujem, reflektuje to, čo sa chce učiť a na akej úrovni. Postupným riešením série gradovaných úloh dieťa získava skúsenosti s jedným konceptom na rôznej úrovni náročnosti (z rôznych hľadísk). Rozširuje sa tým škála izolovaných, resp. generických modelov, dochádza ku kumulácii modelov, upresneniu poznania, redukcií miskonceptov.³

Série gradovaných úloh sú ukážkou prístupu zameraného na podnecovanie tvorby učebných úloh, prostredníctvom ktorých má učiteľka zabezpečiť dostatok príležitostí na rozvoj predstáv detí na rôznych úrovniach. Študentky vedíme k tomu, aby si uvedomovali, že štátom stanovené kurikulum je rámcové a sú v ňom vymedzené minimálne kritériá, ktoré by malo dieťa na konci vzdelávacieho stupňa spĺňať. Je kľúčové, aby študentka dokázala byť spoluautorkou školského kurikula aj v oblasti Matematika a práca s informáciami (pozri kapitola 5.5). Práve preto ponúkame aj námety učebných situácií, ktoré siahajú nad rámec stanovených výkonových štandardov. To však neznamená, že by sa s nimi deti v materskej škole nemali stretnúť. Práve naopak, učiteľka by mala byť schopná identifikovať úroveň schopností jednotlivých detí a ponúknuť im primerane náročnú úlohu aj nad rámec stanovených požiadaviek, ak je to žiaduce.

Ďalším princípom, ktorý pri sprevádzaní našich študentiek a študentov používame je **integrácia viacerých vzdelávacích oblastí**. Ukážku integrácie prinášame čitateľkám v nasledujúcich kapitolách. Prezintujeme v nej možnosti rozvíjania predmatematických predstáv inšpirované tematikou stáleho a sťahovavého vtáctva. Snažíme sa tým ukázať, že v akejkoľvek téme je možné rozvíjať rôzne oblasti predmatematických predstáv.

40

Vo výučbe sa zameriavame aj na prácu s klasickou a súčasnou detskou literatúrou a vždy hľadáme možnosti rozvoja predmatematických predstáv prostredníctvom vybraných kníh. Snažíme sa pritom o to, aby kniha bola nielen stimulačným prostriedkom, ale aby sama slúžila ako prostriedok na tvorbu a riešenie učebných úloh vo všetkých oblastiach predmatematickej gramotnosti⁴.

V príbehu *Calvin nevie lietať. Príbeh o vtáčikovi, ktorý mal rád knihy* od Jennifer Berneovej nachádzame možnosti pre prácu s obrázkom (analýza obrazovej informácie, práca s celkom a detailami), s časovou osnovou (čo sa stalo predtým/potom/medzitým), usporiadaním (usporadúvanie celého deja, usporadúvanie kratších časových úsekov), propedeutiku kombinatoriky a pravdepodobnosti, porovnávanie, prácu s informáciami, otázkami, odpoveďou, priradovanie, algoritmické myslenie, počet (rôzne modely počtu). Komplexné pokrytie témy práce s príbehom *Calvin nevie lietať. Príbeh o vtáčikovi, ktorý mal rád knihy* od Jennifer Berneovej presahuje rámec tohto projektu.

³ Ukážku gradovania úlohy nájdete v publikácii *Predmatematické činnosti v materskej škole*, v kapitole *Série gradovaných úloh*, na str. 23 a v prílohách, v časti *Inšpirácie zo študentských prác*, str. 142.

⁴ Námety na využitie detskej literatúry vytvorené našimi študentkami ponúkame v publikácii *Predmatematické činnosti v materskej škole*, v Prílohách na str. 132.

Oblasti rozvíjania predmatematických predstáv

Rozvíjanie pamäťových schopností detí

V tejto oblasti sa usilujeme rozvíjať u študentiek schopnosť vytvárať aktivity zacielené na rozvíjanie pamäťových schopností detí v rôznych situáciách, kontextoch, s pomôckami ale aj bez pomôcok. Študentky zo svojich skúseností poznajú množstvo hier, pomôcok na rozvoj pamäte, väčšina z nich je však zameraná na zrakové vnímanie. Deti prijímajú veľmi veľa podnetov vizuálne, počúvanie rozprávok bez vizuálnych podnetov sa vytráca a preto je dôležité pripraviť ich na počúvanie inštrukcií, úloh, dlhšieho hovoreného prejavu a zapamätávanie si, analyzovanie a syntetizovanie dôležitých informácií z takto podanej úlohy. Navyše, takmer všetky aktivity, ktoré si študentky pripravujú, môžu obsahovať obmeny zamerané aj na rozvíjanie pamäťových schopností detí.

Z pomôcok, ktoré rozvíjajú schopnosť pamätať si, sú to rôzne druhy *pexesa*. V téme integrovaného projektu s témou sťahovavého a stáleho vtáctva, najjednoduchšia verzia môže byť len so šiestimi druhmi vtákov, s ktorými učiteľka pracuje. Je možné tvoriť stovky obmien a ďalších verzií, doplniť ďalšie druhy vtákov, alebo tvoriť obmeny obsahové (dvojice vták – tieň, vták – mláďa, vták – vajce, hmatové verzie – obrys, alebo hmatová verzia s figúrkami vtákov, audioverzia vták – zvuk, ktorý vydáva, atď.). My sme vytvorili ukážku jednoduchého pexesa⁵ so základnou sadou sťahovavých a stálych vtákov k integrovanému projektu. Ďalšou ponúkanou pomôckou je hra *Dobble*⁶, v dvoch verziách (jednoduchšia verzia s vtákmi jedného druhu v jednej veľkosti, zložitejšia verzia, v ktorej priradované vtáky majú rôzne veľkosti). Na tréning sluchovej pamäte odporúčame repetitívnu nabaľovaciú hru, v tejto tématike napr. “Letím na juh a beriem si so sebou...” (zameranie na podstatné mená). Dôležité je voliť zrozumiteľné slová, ktoré deti poznajú, začínať s 3-4 deťmi, až postupne hru gradovať. Pri zameraní na iné slovné druhy a slovesné tvary úlohu tiež gradujeme. Môžeme to dosiahnuť obmenou úvodnej vety: “Ten, koho si so sebou zoberiem na juh je...” (zameranie na prídavné mená), “Keď priletíme na juh, budeme...” (zameranie na budúci čas, slovesá), “Čo sme robili? Pri čítaní o Calvinovi sme...” (zameranie na minulý čas, slovesá), atď..

Práca s informáciami

Pre úspešnosť dieťaťa v ďalšom vzdelávaní či živote je dôležité, aby vedelo pracovať s informáciami, aby vedelo z počutého vybrať a vyhodnotiť informácie podstatné, nepodstatné, aby vedelo pochopiť a vyhodnotiť podmienku. Podmienky sa v živote dieťaťa vyskytujú prirodzene v pravidlách v domácnosti (Ak..., tak...), v bežných situáciách, v hrách, rozprávkach. Na prácu s informáciami používame tzv. “kapitánske úlohy,” z ktorých tvoríme rôzne druhy:

- o úlohy s podstatnou informáciou v množstve nepodstatných informácií (napr. “Išla som ku krmidlu nasypať vtáčikom semienka. Na krmidlo priletela 1 sýkorka, potom priletel 1 drozd. Sýkorka hneď odletela, ale priletel 1 brhlík. Kto nasypal vtáčikom semienka?”),
- o také úlohy, v ktorých potrebná informácia chýba (“Išla som ku krmidlu nasypať vtáčikom semienka. Na krmidlo priletela 1 sýkorka, potom priletel 1 drozd. Sýkorka hneď odletela, ale priletel 1 brhlík. Koľko vrabcov priletelo na krmidlo?”),

⁵ Ukážku jednoduchého pexesa uvádzame v publikácii *Predmatematické činnosti v materskej škole*, v prílohe *Pexeso – stále a sťahovavé vtáky*, na str. 84.

⁶ Hra *Dobble* je v publikácii *Predmatematické činnosti v materskej škole*, v prílohe *Dobble – vtáky* (rovnaké veľkosti jednotlivých druhov) na str. 76 a v prílohe *Dobble – vtáky* (rôzne veľkosti jednotlivých druhov) na str. 80.

- o úlohy s nepodstatnými informáciami, aj s podstatnými, z ktorých je potrebné tie podstatné pospájať (“Išla som ku krmidlu nasypať vtáčikom semienka. Na krmidlo priletela 1 sýkorka, potom priletel 1 drozd. Neskôr priletel 1 brhlík. Kým som odišla, prileteli ešte dve sýkorky. Koľko sýkoriek priletelo na krmidlo, kým som bola pri ňom?”).

V rámci predmatematických činností pracujeme aj s **rôznymi druhmi otázok**, čím je možné rozvíjať logické uvažovanie detí. Študentky majú vedieť rozlišovať medzi rôznymi druhmi otázok, vedieť ich tvoriť pre každú situáciu, kontext. Cieľom je, aby deti dostávali otázky rôznych druhov, aby sa naučili, získali skúsenosť, na čo, sa ktorou otázkou, pýtame a akými slovami je na ňu potrebné odpovedať. Napríklad otázkou *Kto...?* sa pýtame na osoby, otázkou *Čo...?* na veci (napr. Čo vtáky v zime jedia?), otázkami *Ktorý...?*, *Aký...?* sa pýtame na vlastnosti a odpovedáme prídavným menom (napr. Ktoré vtáky odlietajú do teplých krajín?). Otázky *Ako...?* *Odkiaľ?* *Kadiaľ?* *Kam?* *Kde?* smerujú k zisťovaniu spôsobu alebo miesta (napr. Ako sa vtáky pohybujú? Kam vtáky odlietajú? Kde nájdú stále vtáky počas zimy jedlo?). Otázka *Kedy?* smeruje k určeniu času (napr. Kedy vtáky odlietajú do teplých krajín?). Podstatná je i otázka *Koľko?*, ktorou sa pýtame na určitú alebo neurčitú kvantitu (napr. Koľko vtákov je v krdli?). Študentky tvoria aj otázky s rôznymi slovesnými časmi. Študentky gradujú svoje otázky aj pomocou negácie, čím vytvárajú ich náročnejšie gradácie a učia deti vnímať, čo negácia znamená a ako sa tvorí. S cieľom rozvíjať schopnosť detí odpovedať celou vetou, by mala učiteľka zaraďovať rôzne hry a aktivity. Preto sa študentky oboznamujú so stratégiami, ako deti naučiť odpovedať - vyjadrovať sa postupne celou vetou, vytvárajú situácie pre tvorbu tvrdení (výrokov) a posudzovanie ich pravdivosti. V rámci logiky sa venujeme tvorbe jednoduchých úloh typu ZEBRA (Einsteinových hlavolamov), študentky pracujú na úrovniach, ktoré zvládnu deti predškolského veku⁷.

Dieťa by sa okrem formulácie odpovedí malo učiť formulovať aj otázky. Vnímame ako podstatné, aby študentka vedela používať hru SOVA (Jirotková, 2004) v rôznych kontextoch a tvoriť jej obmeny. Učiteľka má pripravený súbor objektov, myslí na jeden z nich. Deti sa snažia zistiť, na ktorý objekt učiteľka myslí, pýtajú sa otázky a učiteľka odpovedá len áno alebo nie.

Rôzne podoby počtu a čísla

Ďalšou oblasťou, ktorej sa pri príprave budúcich učiteliek materských škôl venujeme, je číslo v rôznych podobách. Učiteľky aj rodičia sa zvyknú ponáhľať s počítaním, číslicami, číslami a písmenami. Sú spokojní, keď dieťa vie vymenovať čísla v rade za sebou, neuvedomujú si, že dieťa väčšinou recituje básničku a skutočné kvantitatívne predstavy so slovami spojené nemá. Snažíme sa preto študentky viesť k tomu, aby vytvárali množstvo situácií na tvorbu a čítanie znakov, grafický záznam počutých informácií. Toto by malo predchádzať oboznamovaniu sa s číslicami, písmenami. Tvoríme tiež situácie na vytváranie predstáv o **počte** v rôznych kontextoch, aby sa dieťa malo možnosť stretnúť s rôznymi modelmi, vedelo spočítať lineárne, chaotické aj konfiguračné modely, vedelo určiť počet aj nezávisle od veľkosti, farby, umiestnenia, povahy objektov (hmotné aj nehmotné), aj v zmiešanom modeli (rôzne veľkosti, rôzne farby, rôznorodé prvky). Učíme chápať **číslo** vo všetkých jeho rolách (napr. počet, meno), chápať aspoň obmedzené kontexty, v ktorých sa číslo môže vyskytovať. Dôležité je aj to, aby dieťa dokázalo zaregistrovať vyjadrenie kvantity (určitej i neurčitej) v reči a vedelo počítavať zrkové, zvukové, hmatové a pohybové vyjadrenie počtu. Študentka má vedieť tvoriť aktivity aj pre počítanie

⁷ Podrobná ukážka tvorby úloh typu ZEBRA v tematike stáleho vtáctva, sa nachádza v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v kapitole Úlohy typu Zebra (str. 34).

pominuteľných modelov (zvuky, kroky,...). Dieťa má vedieť porovnať množstvo i počet objektov vhodnými spôsobmi. Učiteľka tiež vytvára situácie na stretnutie sa s nulou⁸.

Porovnávanie

Hneď, ako dieťa dokáže vnímať naraz dva objekty súčasne, je možné vytvárať situácie a príležitosti pre ich porovnávanie. Začíname s objektami, ktoré dieťa môže chytiť, ohmatať, detailne si poprezeráť. Študentky však vedieme k tomu, aby postupne vytvárali príležitosti pre porovnávanie nielen objektov, ktoré dieťa drží v ruke, ale aj vzdialenejších objektov, obrázkov, zvukov, pohybov, chutí. Tiež ich vedieme k tomu aby vytvárali príležitosti pre rôzne typy porovnávaní, pre všímanie si rovnakých aj rôznych detailov, vzťahov, vlastností, napríklad:

- “Bocian a sýkorka - sú rovnakí?” Po zaznení odpovede “Nie.” Pokračujeme: “V čom sa líšia? V čom sa podobajú?”
- základné porovnávanie – “Je bocian väčší, menší alebo rovnako veľký ako sýkorka?”
- redukované porovnávanie – “Je bocian väčší alebo menší ako sýkorka?”
- superredukované porovnávanie – “Je bocian väčší ako sýkorka?”

Rôzne úrovne náročnosti porovnávaní nastávajú aj pri rôznych formách zadania predchádzajúcich úloh – je iné, keď dieťa porovnáva živé zvieratá, ktoré vidí, ktoré sa však hýbu, lietajú, iné je porovnávať figúrky vtákov, iné zvieratá na obrázkoch, iné je porovnávať zapamätané predstavy o zvieratách, ak je úloha zadaná slovné. Je dôležité, aby si učiteľka pri príprave na porovnávanie starostlivo pripravila materiál, naštudovala veľkosti skutočných vtákov, aby objekty, obrázky, približne zodpovedali pomerom v realite. Sýkorka, vrabec a stehlík sú približne rovnako veľkí, škorec a lastovička sú približne 2-krát takí veľkí ako tieto malé vtáky, a bocian je 5-krát taký veľký ako škorec.

43

Priradovanie

Priradovanie môže nastať po porovnaní a po vyhodnotení porovnávaní, že ide o rovnaké prvky, alebo že majú niečo spoločné, že k sebe patria. Priradovanie môže nastať fyzicky – objekty dám k sebe, na seba, spojím ich, alebo graficky (zakrúžkovaním, vyfarbením, spojením čiarou), slovné alebo inou formou.⁹

V tematike integrovaného projektu výučby zameraného na stále a sťahovavé vtáctvo (pozri špeciálna príloha), ak učiteľka vytvorí aktivitu zameranú na učenie sa o spôsobe pohybu rôznych druhov vtákov po zemi, pôjde z matematického hľadiska tiež o **priradovanie** – nejakému vtákovi musí dieťa priradiť správny druh kroku, skoku a pod.. Aktivita vytvára príležitosť aj pre prácu s podmienkami, zadanými slovné, alebo graficky. Napríklad sa pred cestou vylosuje kartička s druhom vtáka a deti majú prejsť stanovenú cestu jeho spôsobom pohybu – vrabec skacká, holub kráča, bocian kráča vysokým krokom, atď. Využiť je možné aj podmienkové druhy kartičiek – dieťa musí vedieť prečítať podmienku zaznamenanú na kartičke a dodržať ju. Napr. “Urob tri vrabčie skoky.” “Urob jeden bocianí krok.” atď. Učiteľka môže nadviazať úvahami o tom, ktoré typy krokov/skokov dieťa skôr dovedú do cieľa. “Kto príde skôr do cieľa? Ten, kto spraví 3 bocianie kroky alebo ten, kto spraví 6 vrabčích skokov?” alebo “Môžeme vykonávať len pohyby jedného typu. Ktorých pohybov musíme spraviť viac, aby sme sa

⁸ Hlbšie sa číslu venujeme v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v kapitole Číslo v rôznych podobách, na str. 45, aktivity pre stretnutie sa s nulou, uvádzame v prílohách v časti Inšpirácie zo študentských prác, na str. 125.

⁹ Niekoľko priradovacích hier a úloh ponúkame v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v prílohách (pexeso – str. 84, dva druhy Dobble – str. 76 a 80, práca s úlohami typu ZEBRA – str. 34)

dostali do cieľa - vrabčích skokov alebo bocianích krokov?". Vďaka tejto modifikácii sa dieťa už v útlom veku stretáva s izolovanými modelmi nepriamej úmernosti.

Usporiadanie

V príprave študentiek sa zameriavame aj na možnosti rôznych druhov usporiadania: časového usporiadania dejov, procesov, rôznych druhov priestorového usporiadania, možnosti časopriestorového usporiadania pri hrách či niektorých rozprávkach. Vhodný výber súboru a dodržanie všetkých podmienok sú pri usporiadaní a triedení kľúčové.

Triedenie

Pri triedení vytvárajú študentky príležitosti pre úplné triedenie, pri ktorom si dieťa môže voľiť kategórie, na základe vlastných preferencií ("Roztried' vtáky."). Zároveň pozorujú, diagnostikujú schopnosti, vedomosti dieťaťa, pri triedení ("Ako by si ich vedel/-a roztriediť ináč?"). Vedia vhodne zredukovať proces triedenia zmenšením súboru, zmenšením počtu tried, oporou v zadaní "Roztried'te vtáky na stále a sťahovavé." alebo jednoduchšou formuláciou "Roztried'te vtáky na tie, ktoré v zime ostávajú tu a na tie, ktoré odlietajú do teplých krajín." alebo pre menšie deti použitím jednoduchého-pozorovateľného kritéria "Roztried'te vtáky na tie, ktoré majú biele bruško a na tie, ktoré biele bruško nemajú."). Študentky vytvárajú aj opačné úlohy, kedy súbor roztriedia a úlohou dieťaťa je zistiť, podľa akého kritéria triedili.¹⁰

Orientácia v priestore a v rovine a rozvoj algoritmického myslenia

V rámci rozvoja geometrických predstáv prepájame orientáciu v priestore a v rovine s úlohami na rozvoj algoritmického myslenia. Cieľom je naučiť deti orientovať sa v rovine a v priestore. Majú zvládnuť aj naplánovať a zrealizovať jednoduchý algoritmus a naučiť sa ovládať jednoduchú robotickú hračku. Učíme študentky tvoriť rôzne učebné úlohy, ktoré smerujú k naplneniu jednotlivých uvedených cieľov a učíme ich aj vidieť možnosti tvorby úloh, ktoré viaceré z týchto cieľov prepájajú. Jednu z možností, ukážku tematického prepojenia prostredia Hejného metodiky - Cyklotrasy s cestou vtáčika ku krmivu a následne ukážku prepojenia s programovaním včielky Bee-Bot, nájdete v kapitole Rozvoj algoritmického myslenia.¹¹ Orientácia v rovine (priestore) sa objavuje aj v úlohách typu ZEBRA.¹² a v rôznych modifikáciách labyrintov¹³.

Rovinné a priestorové útvary

V oblasti geometrie sa venujeme aj priestorovým a rovinným útvarom, ich základným vlastnostiam, objavovaniu rôznych izolovaných modelov. Pri porovnávaní veľkostí, rozmerov objektov, ide hlavne o kvalitatívne porovnávanie. Úvod k meraniu sa objavuje napríklad aj pri krokaní. Keď sa deti dohadujú o tom, že je potrebné zjednotiť dĺžku kroku, aby mohli riešiť úlohy jednoznačne. Ide o zavedenie miery.

¹⁰ Ukážku triedenia nájdete v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v kapitole Triedenie, na str. 51.

¹¹ Ukážky prepojenia s programovaním včielky Bee-Bot, nájdete v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v kapitole Rozvoj algoritmického myslenia, na str. 54.

¹² Práca s úlohami typu ZEBRA – v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, str. 34.

¹³ Ukážky práce s labyrintami sa nachádzajú v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v prílohách v časti Inšpirácie zo študentských prác, na str. 142.

Propedeutika kombinatoriky

Okrem spomínaných oblastí rozvoja predmatematických predstáv so študentkami a študentmi pracujeme aj s propedeutikou kombinatoriky, učíme študentky vnímať, že existuje množstvo rôznorodých príležitostí na vytváranie rôznych typov kombinatorických situácií na prechádzke, v lese, v parku, pri výtvarných, tvorivých, hudobných činnostiach, atď.. Chceme, aby študentky neskĺzli len k jednému typu konfigurácií, ale aby vytvárali úlohy zamerané na tvorbu kombinácií, variácií aj permutácií.¹⁴

Propedeutika pravdepodobnosti

Chceme aby študentky vnímali možnosti propedeutiky pravdepodobnosti v predškolskom veku a aby pre ňu vytvárali situácie. Rozhovory o tom, či je jav možný, alebo či nastane s istotou, alebo je nejaká udalosť nemožná, vytvárajú príležitosť prvých stretnutí s pravdepodobnosťou. Študentky oboznamujeme s hrami, pri ktorých hraní deti narábajú s pravdepodobnosťou (kockové hry, Zlatá brána a podobne). V tomto kontexte sa v prepojení na tematiku vtáctva mimoriadne hodí hra letí-letí.

Propedeutika štatistiky

Už v predškolskom veku sa deti môžu stretávať aj s propedeutikou štatistiky, môžu dlhodobo zaznamenávať pozorované javy, tvoriť prvé jednoduché tabuľky a aj tabuľkové záznamy s grafickým záznamom čítať. V tomto kontexte by si mohli viesť záznamy o vtákoch, ktoré navštívia ich krmidlo umiestnené na okne, prípadne si môžu viesť záznamy o dosýpaní krmiva do krmidla, o tom, kto ho dosýpa, ako často, a podobne.

6. 3 ČLOVEK A PRÍRODA

Marian Trnka

V roku 2008 sa na Slovensku udiala reforma kurikula. Jej výsledkom bolo vytvorenie Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Podľa učiteľov, a tiež aj odborníkov, sa reforma nevydarila. Jednu vec jej ale treba uznať. Vzniklo dlhoočakávané rámcové kurikulum, ktorého jadrom sa stali **vzdelávacie oblasti**. Ideou vzdelávacích oblastí je vytvoriť jadro pre príbuzné obsahy. Toto jadro má presahovať tradične chápanie tzv. výchovných zložiek v MŠ. Má byť niečím ako **pieskovisko**, ktoré deťom ponúka priestor pre obsahovo podobné skúsenosti pri učení sa. A čo je základnou črtou tejto podobnosti? Piesok. Ten je pre každú oblasť iný. Niekde sú to čísla, inde slová alebo súvetia a inde zase zvuky, farby, línie, tvary alebo pohyby

Pri pohľade na oblasť Človek a príroda sa pýta povedať, že pieskom spomenutého pieskoviska je príroda. Ale nie je to tak. Príroda je všetko okolo nás. Prírodou sme aj my a v konečnom dôsledku aj produkty ľudí. Neexistuje nič, čo by nebolo súčasťou prírody. A takto sa treba pozrieť aj na pozíciu človeka v rámci prírody. Je jej súčasťou. Pieskom mysleného pieskoviska preto nie je príroda ako celok. Je ním jazyk, ktorým si človek prispôbil prírodu sebe – **jazyk prírodných vied**.

¹⁴ Ukážky nájdete v publikácii Predmatematické činnosti v materskej škole, v kapitole Propedeutika kombinatoriky - str. 67 a v časti Inšpirácie zo študentských prác, str. 137.

Naše študentky učíme hľadiet' na prírodovedné vzdelávanie cez optiku vníkania dieťaťa do základov prírodných vied. Dieťa je malý vedec, ktorý tvorivo a objavne manipuluje s prírodou. Zdôrazňujeme im, že deti sa nemajú naučiť iba znalostiam. Tiež si majú osvojiť základy využívania postupov, metód a techník prírodných vied. Snažíme sa im vysvetliť, že ak budú učiť zaujímavo a tvorivo, tak deti budú prežívať emócie, ktoré sa neskôr pretavia do vnímania prírody ako najvyššej hodnoty.

Hlavným prvkom prípravy študentiek v oblasti Človek a príroda je naučiť ich hľadiet' na prírodu ako na jedinečný a neopakovateľný priestor. Chceme aby pochopili, že tak ako má matematika, slovenčina alebo hudobná výchova svoj jazyk, tak aj prírodné vedy majú veľmi špecifický jazyk. Osvojiť si ho znamená stať sa **prírodovedne gramotným**.

Termín **prírodovedná gramotnosť** študentkám približujeme cez analógiu cesty. Prírodovedné vzdelávanie je cesta, ktorá má stavbára, cestovateľa, cieľ a dráhu. Stavbárom je učiteľ. Cestovateľom dieťa. Cieľom je prírodovedná gramotnosť detí a dráhou sú procesy ich učenia sa. Úlohou stavbára je postaviť cestu tak, aby jej dráha zodpovedala vidine cieľa. Povedané pedagogickou rečou, učiteľ má vytvoriť také podmienky pre dieťa, ktoré v ňom navodia tie procesy učenia sa, ktoré sú v zhode s ideou rozvoja prírodovednej gramotnosti. Platí teda, že učiteľ je projektantom učenia sa dieťaťa. Využíva k tomu dva základné didaktické operátory:

1. **Analýzu učiva.**
2. **Stratégie, metódy a formy učenia.**

Naučiť študentky správne **analyzovať učivo** je veľmi podstatné. Pri analyzovaní učiva požadujeme aby preberané učivo rozobrali v kultúrnej, kompetenčnej a hodnotovej rovine.

- **Kultúrna (vecná) zložka učiva** je tvorená informáciami. Pýtame sa na ňu otázkou *Aké znalosti prírody má dieťa pri učení nadobudnúť?* Táto zložka člení učivo do pojmov, faktov a zovšeobecnení (generalizácií). **Pojmy** sú slová, ktoré označujú objekty alebo javy zo sveta prírody. Ide o slová, ktorými pomenúvame veci, deje, organizmy, ale tiež ich stavy. Je dôležité, aby si deti rozširovali svoju slovnú zásobu o nové pojmy, avšak s ohľadom na ich vývinové špecifiká. Študentky sú vedené k tomu, aby vybrali pojmy zodpovedajúce skúsenosti dieťaťa predškolského veku. V ITEP Naši kamaráti vtáci (špeciálna príloha, Informačná analýza učiva), môže byť novým pojmom napr. sťahovavé vtáky, stále vtáky a i. **Fakty** sú tvrdenia. Sú prehlásenia o pojmami označovaných objektoch alebo javoch. Dá sa im priradiť hodnota pravda alebo lož. Vo vzťahu k vyššie zmieneným pojmom môže ísť teda o tvrdenie, že niektoré druhy vtákov odlietajú na jeseň do teplých krajín, iné sa naopak prispôbili podmienkam domovskej krajiny a dokážu prežiť zimu aj na Slovensku. **Zovšeobecnenia** (generalizácie) sú zložené tvrdenia. Vznikajú spôsobom, že spoja viacero faktov do jedného prehlásenia. V tomto prípade je zovšeobecnením tvrdenie, že na základe schopnosti prežiť zimu sa vtáky delia na sťahovavé a stále, teda tie, ktoré odlietajú do teplých krajín a tie, ktoré zostávajú celoročne na tom istom mieste. Aby študentky porozumeli vecnej zložke učiva, učíme ich previesť zmysluplnú informačnú analýzu učiva (pozri špeciálna príloha ITEP Naši kamaráti vtáci, tiež prílohu 8).
- **Kompetenčná (spôsobilostná) zložka učiva.** Tvoria ju kompetencie. Pýtame sa na ňu otázkou *Aké prírodovedné schopnosti si má dieťa pri učení rozvíjať?* V tejto zložke sa učivo člení do schopností získavania, schopností interpretovania a schopností zdieľania informácií. **Schopností získavania informácií** sú schopnosti pozorovania a experimentovania. Tiež sú to schopnosti čítania informácií zo zdrojov. Patria sem tiež techniky zaznamenania priebehu poznávania.

Takisto sem patria pracovné postupy, ktoré s pozorovaním alebo experimentovaním súvisia. **Schopnosti interpretovania informácií** sú schopnosti vytvárania pojmov alebo schopnosti ich triedenia a zoskupovania. Ich podstatou je porovnávanie informácií a práca s kritériami a normami. Súčasťou tejto skupiny schopností sú tiež schopnosti práce s mnemotechnikami akú sú napr. T-schémy, konceptuálne mapy, vénove diagramy a i. **Schopnosti zdieľania informácií** sú prezentačné a argumentačné schopnosti. Deti sa tu učia sumarizovať výsledky svojho učenia sa. Tiež sa učia dokazovať pravdivosť svojich informácií na základe ich konfrontácie s výsledkami niekoho iného. V záujme vytvárania základov pre rozvoj vedeckej gramotnosti je v rámci tejto vzdelávacej oblasti (no nielen v rámci nej) dôležité vytvárať čo najviac príležitostí pre osvojenie si rozmanitých metód, techník a pracovných postupov získavania informácií o prírode, interpretovania a publikovania týchto informácií (pozri tabuľka 4).

Tabuľka 4: Sústava prvkov učiva o prírode s dôrazom na metódy, techniky a postupy prírodných vied

	Získanie dát	Interpretovanie dát	Publikovanie dát
<i>Metódy</i>	pozorovanie, experimentovanie čítanie textov (dopytovanie sa, štúdium informačných zdrojov)	párovanie (spájanie rovnakých informácií k sebe) triedenie (rozdelenie informácií do skupín podľa hľadísk) zoraďovanie (usporadúvanie informácií do sledu za sebou) zhlukovanie (zoskupovanie informácií, týkajúcich sa toho istého pojmu)	obhájenie nových informácií informovanie iných o nových informáciách
<i>Techniky</i>	dokumentovanie (audio, video záznam, fotka) meranie, kreslenie (náčrt), verbalizovanie (slovný popis) vzorkovanie (zbieranie vzoriek)	tabuľky t – schémy vénove diagramy konceptuálne mapy matice tagy zápisky a poznámky	opisy postupov získania dát argumenty rôzneho typu tabuľky diagramy, schémy, modely

Pracovné postupy	meracie postupy postupy práce s pozorovacími pomôckami postupy ako zakresliť náčrt, odobrať vzorku a i.	pravidlá redukcie informácií zákonitosti výrokovej logiky	konfrontovanie zistení rôznych výskumníkov, porovnanie zistení z rôznych postupov a meraní
------------------	---	--	---

- Hodnotová (postojová) zložka učiva.** Tvoria ju hodnoty. Pýtame sa na ňu otázkou *Aké postoje k prírode a vede si má dieťa pri učení utvárať?* Učivo je tu členené do hodnôt smerom k prírode, hodnôt smerom vede a hodnôt smerom k sebe. **Hodnoty smerom k prírode** sa týkajú hlavne poňatia čistej a zdravej prírody ako najvyššej hodnoty. V intenciách tejto myšlienky si deti uvedomujú všetko, čo nám príroda dáva. Tiež si uvedomujú naturálnosť života prírody a tiež reflektujú konanie človeka voči nej. **Hodnoty smerom k vede** sú zastúpené hodnotou ľudského rozumu a schopnosti človeka myslieť. Tiež sem patrí hodnota vedeckého poznávania a poznania. Študentky učíme tomu, že možnosť cieľavedome a plánovane poznávať prírodu je pre človeka dar, ktorý nepatrí iba vedcom ale aj bežným ľuďom a tiež deťom. Vďaka poznávaniu sa totiž človek vyvíja smerom, ktorý on sám uzná za vhodný. **Hodnoty smerom k sebe** sú v kurikulu zastúpené dvoma základnými princípmi, ktoré svet prírody dynamizujú, ale tiež harmonizujú. Prvou hodnotou je princíp solidárnosti. Deti by si mali uvedomiť, že život nie je o hromadení. Je o zabezpečení svojich potrieb. Vynikajúco je to vidieť na príklade života organizmov, ktoré si berú z prírody iba to, čo skutočne potrebujú. Takto sa utvára prvotné sebauvedomenie u detí. Cieľom tohto procesu je pochopenie vlastných potrieb. Druhým princípom je preventívne zdravý spôsob života. Príroda je tu opäť zdrojom námetov pre to ako správne žiť. Ako sa vyhýbať nebezpečenstvu, a tiež ako predchádzať chorobám.

Cez hodnotovú zložku učiva sa rozvíja aj komplexnosť vzťahov človeka (pozri kapitola 5.1). Podľa Žoldošovej (2008) je potrebné zamerať pozornosť na štyri druhy činností, prostredníctvom ktorých sa zároveň vytvára obraz prírody ako hodnoty:

- o Činnosti, rozvíjajúce pozitívny postoj k vede a hodnote vedeckého poznania.
- o Činnosti, rozvíjajúce prirodzenú zvedavosť.
- o Činnosti, učiace prijať a rešpektovať faktickú skutočnosť.
- o Činnosti, rozvíjajúce citlivý prístup k živým organizmom.

Pri zdôrazňovaní hodnôt a utváraní postojov učíme študentky, aby si uvedomili dôležitosť emócií u detí. Zdôrazňujeme, že hodnoty sú prijímané predovšetkým cez ich emočné precítenie. Sústavu hodnôt a k nim prislúchajúcich emócií pre vzdelávaciu oblasť Človek a príroda uvádzame v tabuľke 5, v ktorej ilustrujeme, aký postoj súvisí s akými hodnotami a tiež cez aké emócie je možné uvedené hodnoty u detí budovať.

Tabuľka 5: Budovanie hodnôt u detí

Utváranie postojov k:	Zdôrazňované hodnoty	Exponované emócie
Príroda	Život ako k najcennejší a unikátny jav.	Lútosť nad vymieraním organizmov v dôsledku konania človeka.
	Smrť ako nevyhnutný a potrebný jav.	Krutosť prírodného prostredia cez optiku človeka.
	Príroda ako zdroj neopakovateľnej estetickej krásy.	Úžas nad rozmanitosťou prírody.
	Príroda ako priestor pre harmóniu a rovnováhu.	Hanba nad konaním človeka a tiež seba.
	Príroda ako zdroj surovín.	Obava z vyčerpania zdrojov.
Vede	Rozum ako unikátny nástroj pretvárania sveta.	Radosť z vedy ako nástroja pomoci prírode.
	Poznávanie výnimočný dar pre človeka.	Hrdosť na vedu a celkovo na poznanie človeka.
Sebe	Solidárnosť ako princíp šťastného bytia.	Spokojnosť z pomoci inému.
	Prevenca ako základ zdravia.	Zodpovednosť za vlastné a aj všeobecné zdravie.

Popri analýze učiva sú druhým didaktickým operátorom riadenia učenia sa **detí stratégie, metódy a formy učenia**. Tu sa snažíme študentky naučiť modernému pohľadu na učenie. Vysvetľujeme im, že vymedzenie učiva v celej jeho šírke, učiva rešpektujúceho vekové i individuálne špecifiká detí vytvára solídny predpoklad zmysluplného učenia. V tejto súvislosti venujeme v príprave študentiek pozornosť diskusiám o vhodnom či nevhodnom didaktickom uvažovaní, pričom základným kritériom vhodnosti sú potreby detí. Rozlišujeme dve didaktické línie:

- **Modernú.** Vychádza z konštruktivistickej a humanistickej pedagogiky.
- **Tradičnú.** Vychádza zo akademických pedagogických smerov.

Held (2001) vidí podstatu rozdielu medzi oboma líniami v cieľoch, ktoré učebný proces sleduje. Tvrdí, že kým tradične orientovaná didaktika učí deti obsahom prírodných vied (tzn. poznatkom ako

výsledkom práce vedcov), tak moderná didaktika orientuje pozornosť na spôsoby a postupy práce vedcov. Moderné vzdelávanie teda viac ako obsahom učí metódam prírodných vied.“ (Held, 2001). V tradičnom školstve dominujú obsahy prírodných vied. Učiteľ je garantom pravdy. Informácie deťom ponúka v hotovej podobe. Úlohou detí je zapamätať si ich. V modernej škole sú viac ako obsahy zdôrazňované metódy prírodných vied. Deti sa viac ako informáciám učia spôsobom ich získavania. Učiteľ je garantom skúsenosti. Informácie deťom ponúka v podobe problémových situácií. Úlohou detí je situácie riešiť a diskutovať o nich.

Moderný prístup k učeniu vychádza z konštruktivistickej didaktiky. Takéto učenie učí dieťa/žiaka rozumieť svetu prírody. Odmieťa reprodukovanie faktov bez pochopenia vzťahov. Dieťa je úspešné nie vtedy ak má znalosti informácií, ale je úspešné vtedy, ak pomocou týchto znalostí vie riešiť prírodovedné problémy. Naopak tradičný prístup je postavený na akademickej didaktike. Dieťa učí poznať objekty a javy z prírody. Dieťa je úspešné vtedy ak vie reprodukovať učiteľkou sprostredkované informácie. Tiež aj vie tieto informácie používať pri riešení pamäťovo orientovaných úloh. Rozdiely medzi tradičným a moderným prístupom k učeniu uvádzame v tabuľke 6.

Tabuľka 6: Rozdiely medzi tradičným a moderným prístupom k vzdelávaniu

	Na čo sa pýtame?	Tradičný prístup	Moderný prístup
<i>Aspekt učiva</i>	Čo je učivom	Pojmy, fakty, zovšeobecnenia	Pojmy, vzťahy, triedy
	Aká je kvalita učiva?	Pojmov je mnoho, učivo je predimenzované faktami	Pojmov je málo, učivo je redukované do elementárnych faktov a do kľúčových vzťahov
<i>Aspekt učiteľa</i>	Ako je učivo prenášané na žiaka?	Transmisíou: informačne receptívnymi a reproduktívnymi metódami	Problémovo: problémovým výkladom, heuristickými a výskumnými metódami
<i>Aspekt žiaka</i>	Čo je úlohou dieťaťa pri učení?	Počúvať, zaznamenávať si povedané a precvičovať si povedané cez úlohy	Skúmať, inventarizovať a interpretovať problémy. Pýtať sa a nachádzať odpovede.

V snahe prikloniť študentky bližšie k modernej didaktickej línii, venujeme na seminároch zvýšenú pozornosť aktívnosti ako dominantnému znaku zmysluplného učenia sa detí (pozri videoprednáška TU: <https://youtu.be/31sdNUDsoK4>) Spoločne hľadáme priestor ako projektovať učenie tak, aby v čo najväčšej miere uplatňovali indukčný prístup k učeniu a podporili tak koncept dieťaťa a bádateľa a aktívneho subjektu vlastného učenia sa. Súčasťou týchto diskusií sú aj otázky týkajúce sa roly učiteľky v procesoch učenia. Otvárame teda aj témy učiteľkou a deťmi riadeného učenia a analyzujeme kvalitu učebných situácií aj z tohto aspektu (bližšie kapitola 5.3).

Nosné princípy rozvíjania prírodovednej gramotnosti premietajú študentky do svojich edukačných projektov. Oporou pri ich prvých krokoch sú aj ukázkové projekty, ktoré sú predmetom hlbšej didaktickej analýzy. Takouto ukážkou je aj ITEP Naši kamaráti vtáci (špeciálna príloha), ktorý je primárne zameraný na obsahy v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Aj tento projekt vytvára

príležitosť na porozumenie všetkých zložiek učiva, uvedenie si aktívnej roly dieťaťa v procese učenia, diskusie o možnostiach vytvárania základov vedeckej gramotnosti a mnohých aspektoch didaktiky, ktorá sa opiera o východiská konštruktivistickej a humanistickej pedagogiky¹⁵.

6. 4 ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ

Miroslava Gašparová

Kľúčové kompetencie absolventa predškolského vzdelávania v materskej škole sú všeobecne formulované ako spôsobilosti, ktoré "potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť." (ŠVP ISCED 0, 2015, s.8). Sociálne, personálne, kultúrne a občianske kompetencie sú priamo vymedzené vo vzdelávacích štandardoch vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Rozvíjanie kultúrnej gramotnosti detí sa však prirodzene prelína všetkými vzdelávacími oblasťami, pretože reprezentujú na primeranej úrovni a v primeranom rozsahu celý komplex prvkov kultúry a kultúrneho priestoru, ktorý človek vytvoril a v ktorom sa formuje. Vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť z tohto pohľadu chápeme ako **obsahové východisko na rozvíjanie kultúrnej gramotnosti** v rozvoji osobnosti detí predškolského veku.

Vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteliek materskej školy sa venujeme formovaniu ich budúcich učiteľských kompetencií pre uvedomelé, cieľavedomé a efektívne využívanie didaktických *nástrojov aj vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Ich orientácia v problematike má za cieľ zabezpečiť kvalitné prístupy v rozvíjaní kultúrnej gramotnosti detí a ich nadobúdaní špecifických kultúrnych a občianskych kompetencií. Tento cieľ naplníme najmä cez povinný predmet Spoločenskovedné vzdelávanie, ktorý študentky absolvujú už v prvom semestri ich štúdia. V 3. ročníku majú možnosť vybrať si predmet **Spoločenskovedné učebné aktivity**, kde si môžu rozšíriť svoje poznatky a zručnosti.*

51

V predmete **Spoločenskovedné vzdelávanie** študentky získavajú potrebný prehľad v oblasti poznávania spoločenských a kultúrnych javov. Zorientujú sa a usporiadajú si svoje poznatky o reálnom prostredí Slovenskej republiky ako širšieho sociálno-kultúrneho priestoru života dieťaťa predškolského veku. Spoznávajú a učia sa orientovať v aktuálnych kurikulárnych dokumentoch, dokážu v nich identifikovať a analyzovať spoločenskovedný obsah, ciele a kompetencie. Pokúšajú sa o prvotnú didaktickú transformáciu obsahu kurikula a aplikáciu svojich poznatkov o geografických, historických, kultúrnych, politických, demografických, religióznych a hospodárskych charakteristikách Slovenska do vlastného projektu edukačnej aktivity.

Študentky nadobúdajú kompetencie a schopnosti vo všetkých rovinách spoločenskovedného vzdelávania, ktoré sú východiskom pre ich budúce učiteľské kompetencie:

- o oblasť sociálneho prostredia,
- o oblasť sociálnych vzťahov,
- o oblasť občianstva a výchovy k občianstvu.

Uvedené základné okruhy poznávania, chápania a spoluvytvárania sociálneho prostredia spočívajú v upevňovaní a rozvíjaní požadovaných kompetencií budúcich učiteliek a učiteľov:

¹⁵ Pre hlbšie pochopenie podstaty moderného pohľadu na prírodovedné vzdelávanie doporučujeme pozrieť publikáciu Trnka, M.: Učenie o prírode očami modernej školy.

- schopnosť orientovať sa v základných pojmoch, obsahoch a prostriedkoch spoločenskovedného vzdelávania, jeho úlohe a mieste v systéme predprimárneho vzdelávania,
- pomenovať a chápať zložky a súčasti sociálneho prostredia,
- charakterizovať kultúrne prostredie a prírodné prostredie ako východiská formovania kultúrnej gramotnosti a prírodovednej (environmentálnej) gramotnosti; ich vzájomný vzťah,
- chápať pojem kultúrna gramotnosť, kultúrne kompetencie detí predškolského veku a ich rozvíjanie,
- vymedziť kategóriu "obsah spoločenskovedného charakteru" na predprimárnom stupni vzdelávania,
- identifikovať a chápať sociálne vzťahy v sociálnych prostrediach, poznávanie spoločenských a kultúrnych javov, funkciu sociálneho poznávania ako predpokladu orientácie v konkrétnom sociálnom prostredí,
- mať prehľad v kurikulárnych dokumentoch pre predprimárne vzdelávanie - stupne vzdelania podľa medzinárodnej štandardnej klasifikácie, štátny vzdelávací program pre daný stupeň vzdelania, jeho štruktúra a obsah; obsahové a výkonové štandardy vzdelávacie oblasti, ich potencionálna komplementarita so spoločenskovedným vzdelávaním.

Skôr ako sa otvoria otázky plánovania a projektovania výučby v materskej škole, vedieme študentky k reflexii vlastných kognitívnych kompetencií z reálií Slovenskej republiky, v rámci ktorej si systematizujú svoje dispozície z niekoľkých oblastí:

- prehľad historického vývoja Slovenska. Slovenské vyst'ahovalectvo,
- kultúrne a prírodné dedičstvo Slovenska,
- ochrana kultúrnych a prírodných pamiatok,
- prehľad základných geografických, demografických, hospodárskych, politických, religióznych charakteristík Slovenska,
- občianstvo, občianske spôsobilosti, participácia na problémoch komunity,
- Slovensko v medzinárodnom kontexte - EÚ, NATO, V4, UNESCO, OSN, Rada Európy, atď.

52

K otázkam plánovania a projektovania učenia v MŠ pristupujeme v súlade s konceptom učiteľa ako tvorcu kurikula (bližšie 5.5). Pri formovaní učiteľských spôsobilostí dávame dôraz na chápanie vzdelávacieho systému a na pochopenie aktuálnej koncepcie vzdelávania - dvojúrovňový model štátneho a školského kurikula. Obidve jeho úrovně reprezentujú osobitné rámce, ktoré plnia v rôznych kvalitatívnych rovinách všeobecné aj špecifické ciele predprimárnej edukácie. Do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteliek ako prvý vstupuje štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie. Študentky sa stručne zoznamujú s jeho úlohou a obsahom pre edukáciu. Identifikujú a analyzujú spoločenskovedný obsah, ciele a kompetencie v tejto vzdelávacej oblasti. Pokúšajú sa vyvodzovať zo vzdelávacích štandardov edukačné ciele, diferencovať ich do navrhnutých učebných situácií a tvoriť zmysluplné učebné úlohy. Na seminároch diskutujeme o tom, ako sa cez konkrétne štandardy rozvíjajú rozmanité kompetencie detí, učíme ich vnímať vzťahy medzi obsahovými a výkonovými štandardmi, tvoriť si vlastné evalvačné otázky. Pri práci s kurikulumom sa študenti a študentky pokúšajú určiť a označiť kompatibilitu konkrétneho obsahu a všeobecných cieľov a vzťah operacionalizovaných cieľov a učebných úloh.

Súčasťou procesu nadobúdania učiteľských kompetencií je pochopenie základnej charakteristickej črty spoločenskovedného vzdelávania v edukácii MŠ - orientácia v čase a orientácia v prostredí. Správne vedenie detí na ceste k osvojeniu si týchto obsahov predpokladá znalosť ich vekových špecifik. Preto na seminároch venujeme pozornosť aj diskusiám o príležitostiach a limitoch vzdelávania detí v oblasti Človek a spoločnosť s odkazom na poznatky z vývinovej psychológie.

Projektovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v predmete *spoločensko vzdelávanie* je do veľkej miery intuitívne. Podieľa sa na tom už vyššie zmienená skutočnosť nasadenia predmetu do prvého semestra štúdia. Mnohé otázky didaktiky sú pre študentky v tejto fáze štúdia ešte nezodpovedané. Preto vytváranie prvých edukačných projektov je aj cestou oboznamovania sa s prvými didaktickými kategóriami - obsah, ciele, učebná situácia, učebná úloha, učebná činnosť a pod. Zároveň už v tejto fáze vedíme študentky k hlbšiemu porozumeniu potreby uplatňovania všetkých znakov zmysluplného učenia, rešpektovania nosných princípov výchovy a vzdelávania (spracované v kapitole 5). Zdôrazňujeme potrebu *aktívneho učenia sa detí a integrácie obsahov učiva*. Tieto atribúty zmysluplného učenia podporujeme aj vhodnými ukázkami. Jednou z nich je aj ITEP *Naši kamaráti vtáci* (pozri špeciálna príloha), kde môžeme vidieť, ako sa cez rôzne učebné situácie primárne orientované na ciele iných vzdelávacích oblastí implicitne naplňujú aj ciele vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, konkrétne orientácia v časových vzťahoch roka. Projekt svojou témou otvára príležitosti aj na osvojenie si obsahov učiva v podoblasti Poznávanie spoločenského prostredia - Geografia okolia. Deti môžu opisovať okolitú krajinu a hovoriť o skúsenostiach, ktoré s krajinou majú v súvislosti s vlastným kontaktom s vtákmi, ich znakmi a spôsobom života. Môžu rozprávať aj o tom, ako vnímajú, že človek krajinu pretvára a mení (napríklad výstavbou miest, priehrad a pod.) a ako to ovplyvňuje život vtákov, aj iných živočíchov. Rozhovory môžu vyústiť až do vlastných návrhov ako môže človek chrániť prírodu a ako aj oni dokážu pomôcť vtákom, ale aj iným živočíchom (pozri učebná situácia Človek škodca, človek záchranca). Na vychádzkach, v rámci ktorých sa deti hrajú na pozorovateľov, môžeme upriamovať pozornosť detí aj na všimanie si okolitej krajiny v prírode, v okolí školy a pod. Zameriavame ich pozornosť na vhodné a nevhodné životné podmienky vtákov: pozorujú okolie a rozhodujú, ktoré jeho časti sú zdevastované, poškodené zásahom človeka - neporiadok v okolí domov, skládka odpadu, výstavba v okolí a s tým súvisiace zásahy do krajiny (stavby budov, ciest, vedení v krajine a pod.), poškodený a znečistený miestny vodný tok a pod.

Porozumenie obsahov predmete *Spoločenskovedné vzdelávanie študentky prezentujú cez svoje prvé pokusy vytvorenia učebných situácií*. Svoje nápady prezentujú, analyzujú a reflektujú na pozadí osvojeného poznania. Ukážku práce študentiek uvádzame v prílohe č. 12.

53

V 3. ročníku bakalárskeho štúdia vo výberovom predmete *Spoločenskovedné učebné aktivity* si študentky rozširujú potrebné poznatky o sociálnych aspektoch prostredia a ich špecifikách v rozvoji poznania v ranej edukácii detí. Dokážu identifikovať elementárne bežné situácie občianskeho života a ich spoločenského významu na úrovni vhodnej pre cieľovú vekovú kategóriu detí, navrhovať úlohy a primerané edukačné prostriedky na ich sprostredkovanie deťom v predprimárnej edukácii. Dokážu úlohy diferencovať podľa úrovne ich kognitívnej náročnosti, ale aj z hľadiska ich záujmov či typu dominantnej inteligencie (pozri príloha 9). Aplikujú teoretické poznatky z reálneho prostredia na konkrétne pedagogické situácie a ich realizáciu. Posudzujú vhodnosť, primeranosť a adekvátnosť javov a pojmov občianskeho, spoločenského a kultúrneho prostredia a navrhujú primerané a vhodné konkrétne úlohy pre ich využitie v predškolskej edukácii. Vytvárajú učebné situácie rešpektujúc všetky znaky zmysluplného učenia sa detí, o ktorých sa učili v predchádzajúcich fázach štúdia.

Na jednotlivých stretnutiach počas semestra študentky riešia úlohy a problémy z viacerých oblastí. V rámci seminárov venujeme pozornosť týmto okruhom tém:

- Identifikácia a riešenie konkrétnych praktických životných situácií v ranej edukácii detí. Pomenovanie reálnych situácií - nákup v obchode, cesta hromadnou dopravou, podávanie poštovej zásielky, atď. Ich didaktická transformácia do podoby úloh pre činnosti detí.
- Tvorivosť, tvorivé prístupy a tvorivé činnosti zamerané na formovanie a rozvoj kultúrnej gramotnosti detí.

- Tvorba a dodržiavanie všeobecných a vlastných pravidiel spoločenskej etikety s deťmi v materskej škole.
- Stratégie poznávania kultúrno-spoločenského prostredia - výber motivačných a aktivizujúcich stratégií, ich analýza a efektivita.
- Aktivizujúce a motivujúce prístupy v rozvoji kultúrnej gramotnosti a procese tvorby hodnotového systému. Ich výber pre konkrétne situácie, aktivity a úlohy determinujú viaceré faktory - využívajú prirodzenú detskú zvedavosť; sú nositeľmi inovatívnych prvkov, netradičných činností, materiálnych prostriedkov či prostredia edukácie; prinášajú nové témy a obsahy; sú hravé, dynamické, tvorivé; sú motivujúce, podnecujú záujem o činnosť;
- Bádateľské a výskumné činnosti a ich význam pri poznávaní kultúrneho a spoločenského prostredia - študentky a študenti priradujú k vzdelávacím štandardom konkrétne príklady pre "výskumné" aktivity.
- Hodnoty. Kultúrne a prírodné dedičstvo ako hodnota a jeho miesto a funkcie v rozvoji osobnosti. Úlohy hierarchizáciu hodnôt v skupinách - dôraz na spoluprácu, dohodu, argumentáciu, prijatie, odmietnutie argumentov - na spoločne prijatú hierarchiu (hodnoty: zdravie, rodina, sloboda, vzdelanie, práca, priatelia, cestovanie...)
- Modelovanie situácií pre deti, v ktorých odpovedajú na otázku: Čo je dôležité?
- Obsahová integrácia ako zjednocujúci faktor edukácie a jej zmysluplnosti. Integrovaný potenciál vzdelávacích oblastí v štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie.
- Spolupráca školy a externého prostredia školy v rozvoji kultúrnej gramotnosti detí. Potenciál externého prostredia v rozvoji kultúrnych kompetencií. Učenie sa mimo obligátneho školského prostredia.
- Prezentácia, analýza a reflexia sekvencií vzdelávacích aktivít, so zameraním na ponuky externého prostredia a výučbu mimo tradičného školského prostredia.

6. 5 ČLOVEK A SVET PRÁCE

Barbara Basarabová

Hlavný cieľ vzdelávacej oblasti Človek a svet práce môžeme v zmysle platného štátneho kurikula (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) vymedziť dvoma kategóriami:

- Utváranie a rozvíjanie základných zručností dieťaťa zvládať úkony bežného dňa a zručností pri používaní nástrojov potrebných v bežnom živote,
- Rozvíjanie elementárneho technického myslenia, rámci ktorého sa rozvíjajú základy vedecko-technickej gramotnosti detí.

Práve tejto téme venujeme v príprave študentiek špecifickú pozornosť. V ich študijnom programe sú zaradené predmety. *Prírodovedné a technické vzdelávanie* ako povinný predmet a *Práca s technickým materiálom*, ktorý má povahu povinne voliteľného predmetu.

Pri výučbe týchto predmetov vychádzame zo všeobecných požiadaviek *vedecko-technickej gramotnosti* a snažíme sa o aplikáciu vzdelávacieho prístupu, ktorý je založený na spoznávaní a skúmaní funkčnosti základných aplikovaných objavov.

Cieľom výučby jednotlivých predmetov je, aby študentky vo vzťahu k vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce*:

- porozumeli základným poznatkom vedy a techniky,
- dokázali hravou formou rozvíjať elementárne technické premýšľanie, praktické zručnosti a technické spôsobilosti u detí pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci ich vývinového hľadiska,
- dokázali projektovať výchovno-vzdelávací proces postavený na myšlienke objavujúceho a praktického učenia sa,
- dokázali rozvíjať vedecko-technickú gramotnosť u detí v podobe riešenia aplikačného typu otázok,
- boli informované o tom, akými stratégiami (napr. aktivizačné, interaktívne metódy, atď.) môžu u detí rozvíjať zvedavosť, kritické myslenie a manuálne zručnosti,
- nadobudli pracovné skúsenosti a zručnosti v kľúčových oblastiach techniky a pracovného vzdelávania,
- boli informované o tom, ako technika ovplyvňuje život každého z nás,
- mohli uplatňovať tvorivosť vlastných nápadov,
- dokázali pracovať v tíme,
- videli priestor pre rozvíjanie medzipredmetových vzťahov.

Vzdelávací prístup v pracovnom a technickom vyučovaní vychádza z aplikácie *výskumne ladenej koncepcie technického vzdelávania*, ktorá vďaka svojmu induktívnemu charakteru predstavuje reálnu inováciu v sprístupňovaní poznania a rozvíjaní poznávania. Dôvodom príklonu k tejto koncepcii je, že ide jednak o ucelený induktívne orientovaný didaktický nástroj, ktorý vznikol na základe potreby rozvoja samostatného a sebavedomého premýšľania dieťaťa o svete, ktorý ho obklopuje a bol precizovaný niekoľkokoročným overovaním v praxi. Pri výučbe vychádzame z predpokladu, že aplikáciou tejto koncepcie do praxe je možné dosiahnuť ciele vzdelávania vo všetkých vzdelávacích oblastiach, najmä však v oblasti *Človek a svet práce* a *Človek a príroda*. Výskumne ladená koncepcia technického vzdelávania vedie deti nielen k praktickému konštruovaniu, ale aj k riešeniu problémov, prostredníctvom ktorých sa vytvára všeobecnejšie využiteľná vedomosť, rozvíja sa logické premýšľanie, samostatnosť v učení a praktická tvorivosť v úzkom prepojení na prírodovedné poznávanie (Žoldošová, Minárechová, 2018). Vo vzťahu k výskumne ladenej koncepcii technického vzdelávania motivujeme študentky, aby plánovaný výchovno-vzdelávací proces prioritne zakladali na procese *identifikácie* problému, ktorý je pre dieťa motiváciou, *hľadani odpovedí* na výskumné otázky, ktoré vedú deti k pozorovaniu, kreatívnemu nazeraniu na javy, ktoré ich bezprostredne obklopujú a ku kladeniu *aplikačných otázok*.

Výskumne ladená koncepcia vzdelávania je aj východiskom projektovania výučby v MŠ. Študentky sú vedené k tomu, aby dokázali u detí vzbudiť pocit, že prostredie je pre ne stále zaujímavé, tvorivé a skúmateľné. Základom aplikácie princípu je *otázka*, ktorá by mala byť pre dieťa s pomocou učiteľky riešiteľná. To znamená, že učiteľka vo vzdelávacom procese kladie otázku a zároveň pomáha dieťaťu nachádzať na ňu odpoveď (Žoldošová, Minárechová, 2015).

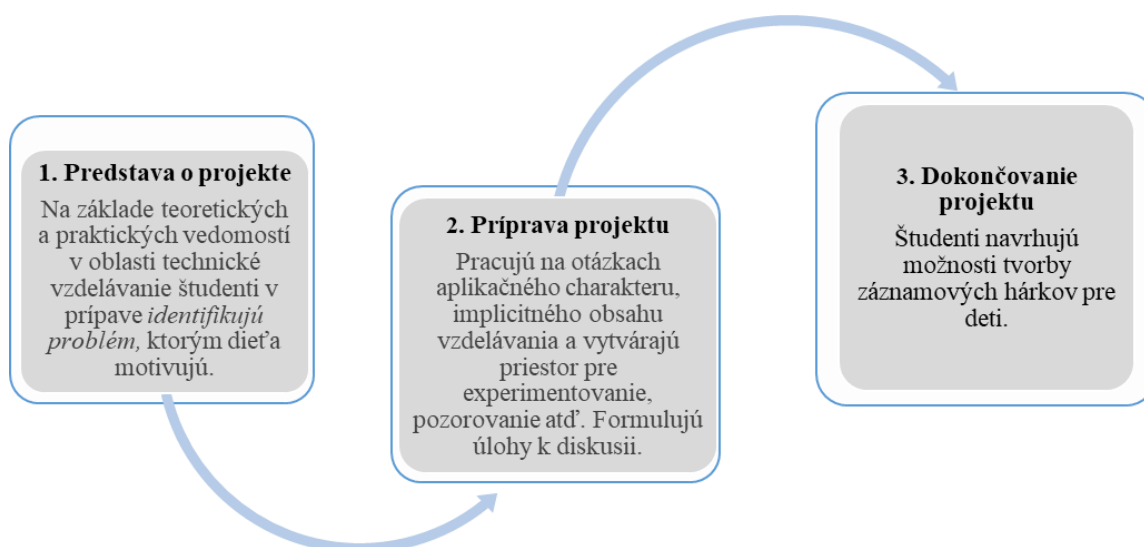


Schéma 4: Plánovanie edukačného procesu

V súlade s filozofiou výskumne ladenej koncepcie pozostáva tvorba edukačných projektov v materskej škole z niekoľkých krokov (Žoldošová, Minárechová, 2015):

1. krok	Zisťovanie detských predstáv o vybavenom jave, predmete (učiteľka môže využiť kresbu, cieleň rozhovor...)
2. krok	Identifikácia výskumnej otázky (ide o základ samostatného skúmania a riešenia technických úloh)
3. krok	Tvorba predpokladov (dieťa argumentuje svoj predpoklad k javu, predmetu, téme..)
4. krok	Overenie predpokladov (učiteľka spolu s deťmi navrhuje spôsoby overovania stanovených predpokladov, ktoré si deti zaznamenávajú do svojich pracovných hárkov, vid. nižšie)
5. krok	Zhodnotenie výskumnej otázky (učiteľka pripomenie deťom otázku a spoločne na základe zistení formulujú odpoveď)

Jednotlivé fázy môžeme vysvetliť na príklade edukačného projektu, ktorý je vystavaný na výskumnej otázke: *Má každé zvieratko vždy ten istý tieň?*

V prvej, základnej fáze vedíme študentky k tomu, aby vedeli *identifikovať u detí predstavy*, ktoré majú o skúmanej téme tieň. V praxi by sme zisťovali, čo všetko na túto tému deti vedia a čo sa im s ňou spája. Cieľom je pragmatické využívanie predchádzajúceho poznania u detí. Tým sa napĺňa dôležitý znak zmysluplného učenia - kumulatívny učenia sa detí (pozri videoprednáška TU: <https://youtu.be/4g-zPdc87XM>). Je dôležité dopriať deťom dostatočný priestor na premyslenie a dopĺňať ich odpovede doplnujúcimi otázkami. Zisťovanie je efektívne vtedy, keď deti dokážu odpovedať na otázku a nemajú naopak pocit, že odpoveď nevedia. Z toho dôvodu vedíme študentky k tomu, aby nekladli deťom otázky typu, čo je to tieň? Prečo tieň vzniká? a pod. Vhodným príkladom otázky, ktorú sa napríklad môžeme spýtať je, či *vedia ako vzniká tieň? Videl si už niekedy u zvieratka*

tieň? Kde si ho videl? Boli všetky tieňe rovnaké? Zisťovanie aktuálnych detských predstáv nemusíme realizovať iba prostredníctvom rozhovoru. Učiteľka môže využiť aj metódu detskej kresby, ktorá nám tiež dokáže poskytnúť zaujímavé informácie. V tejto fáze ide o stimulujúcu situáciu, ktorá vychádza najmä zo skúseností detí.

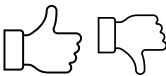






V druhej fáze nastáva situácia, v ktorej študentka, ako budúca učiteľka získala od detí veľké množstvo informácií ku skúmanej téme. Na základe toho dokáže identifikovať viacero *výskumných otázok* (aplikačného charakteru, otázky „ako“) s cieľom preskúmať ich. Keďže aplikačné otázky neriešia samotný princíp skúmaného javu, alebo procesu, ale ide v nich o praktické využitie predchádzajúcich vedomostí a skúseností, doterajšie vedomosti sa touto činnosťou u detí opäť posilnia. Opakovaným riešením takýchto otázok sa u detí rozvinie návyk nazerať na veci, javy inak. Pri formulovaní otázky vedieme študentky k tomu, že naformulovaná otázka by mala byť zrozumiteľná a rovnako uchopiteľná pre všetky deti. Môže ísť o otázky typu: *Môže mať zvieratko aj viac tieňov? Kedy? Vieš, ako by si vytvoril dlhší tieň, kratší tieň? Vieš, ako by si vytvoril tmavší, alebo svetlejší tieň tieň? Myslíš si, že je možné svietiť na zvieratko tak, aby sa tieň nevytváral? Sú všetky tieňe zvieratiek rovnako tmavé? Atď.*

Po identifikovaní výskumnej otázky vedie učiteľka deti ku *tvorbe predpokladov* (výsledkov skúmania) k položenej otázke. Vytvára sa tu priestor, kde môžu deti opäť diskutovať, argumentovať, porovnávať a zdôvodňovať svoje predpoklady. Táto fáza je obzvlášť dôležitá, pretože vzbudzuje u dieťaťa a motiváciu pre skúmanie, bádanie, zodpovedanie otázky a vedie ich k zamýšľaniu sa. Dieťa chce vedieť, či boli jeho predstavy správne, alebo sa nepotvrďia. Dôležitou súčasťou pri tvorbe predpokladov je, aby si ich deti zaznamenávali. Keďže pracujeme s deťmi predškolského veku, nabádame študentky k tvorbe pracovných listov, ktoré majú význam najmä v rozvoji spôsobilosti vytvárať podložené závery. Dôležité však je, aby bol vypracovaný pracovný list pre dieťa zrozumiteľný, jasný a uchopiteľný. Samozrejme počítame s tým, že dieťa nevie čítať a písať (tabuľka 7).

Vo fáze *overovania predpokladov* by mali byť deti samé schopné postupovať v skúmaní, ktoré spoločne s učiteľkou overujú. Vo vzťahu k tejto fáze projektovania učenia vedieme študentky k tomu, aby vytvárali priestor pre experimentovanie, pozorovanie, učenie sa pokusom a omylom a pod. Dôležitý je kognitívny vklad dieťaťa. V kontexte našej aktivity by sme s deťmi spoločne overovali, aké tieňe zanechávajú buď makety alebo modely zvieratiek. Zisťovali by sme, za akých okolností sa tieň mení, čo sa deje s tieňom keď naň svietime baterkou z rôznych uhlov, či sú všetky tieňe zvieratiek rovnako tmavé, kedy a či vôbec mení tieň farbu a podobne. Nabádame deti k tvorivej činnosti, pýtame sa ich na postup. V tejto fáze sa spolu s dieťaťom opäť vraciame k ich záznamovému hárku a dopĺňame ho o svoje výsledky, zistenia. Študentky vedíme k tomu, aby si uvedomili, že v tejto fáze vzniká veľmi pekný priestor pre porovnávanie prvotných predpokladov s výsledkami. Čo je dôležité, že do pozornosti dávame aj tie predpoklady, ktoré sa nepotvrдили a opäť o nich diskutujeme. Učiteľka môže pracovať s otázkami typu: *Čo sa vám podarilo zistiť? Čo ťa prekvapilo pri tomto zistení? Čo vás najviac/najmenej prekvapilo? Atď.*

Posledná fáza, v ktorej ide o *zhodnotenie výskumnej otázky* je veľmi dôležitá. Učiteľka sa má opätovne vrátiť k výskumnej otázke a na základe overovania predpokladov sa snažiť spolu s deťmi sformulovať odpoveď, či *má každé zvieratko vždy ten istý tieň?* Spoločne zhodnocujú svoje predpoklady a prípadne identifikujú nové výskumné otázky pre ďalšie skúmanie. Zdrojom poznania sa tak nestáva len dieťa alebo učiteľ, ale skúsenosť a výskum (inšpirované od Žoldošová, Minárechová, 2018).

Tabuľka 7: Návrh záznamového hárku pre deti predškolského veku¹⁶

	1.	2.
		
		
		
		
		
		

¹⁶ Tento typ záznamového hárku ilustruje obrázky 2. fázy (aplikačný typ otázok), na základe ktorých môžeme spolu s deťmi realizovať aktivity podobného charakteru.

Ako už je z prechádzajúceho textu zrejme, pri rozvíjaní praktických činností a manuálnych zručností vedieme študentov k využívaniu inovatívnych výchovno-vzdelávacích stratégií, metód a foriem práce. Pri projektovaní učenia v MŠ sa snažíme viesť študentky k tomu, aby o dieťaťu uvažovali v intenciách toho, že potrebuje objavovať svet, veci a ľudí okolo seba i seba samého. Potrebuje mať vlastnú skúsenosť a to, vidieť, počuť, ochutnať, ohmatať, vyskúšať si, objavovať a potrebuje sa hrať a mať pozitívnu skúsenosť z učenia (Kožuchová, 2016). Apelujeme na výber aktivizačných, činnostných, interaktívnych metód, zameraných na aktívne konštruovanie poznania, ktorými môžu študenti úplne prirodzene rozvíjať aj komunikačné a interpersonálne kompetencie u detí, ich sociálne zručnosti či vytvárať základy pre rozvoj ich kritického myslenia. Preferujeme stratégie riešenia problémových úloh, kooperatívne učenie, experimentálne metódy a pod. Pri rozvíjaní technickej gramotnosti u detí, a teda tvorbe jednotlivých učebných úloh k vzdelávacej oblasti Človek a svet práce, nabádame študentov k využitiu zážitkového učenia cez praktické pracovné činnosti, učenie objavovaním, pokusom, experimentom, názornou ukážkou a podobne.

Je viac než dôležité, aby si študentky uvedomili, že navrhnutá vzdelávacia aktivita by mala byť realizovaná v súlade s formulovanými cieľmi a učebná činnosť dieťaťa by mali súvisieť so zvoleným obsahom. Snažíme sa viesť študentky k tomu, aby v čo najväčšej miere uplatňovali aktívnosť učenia sa, ako dôležitý znak zmysluplného učenia sa detí. Motivujeme ich k indukčnému prístupu k učeniu v prírodovednom a technickom vzdelávaní (bližšie pozri videoprednáška TU: <https://youtu.be/31sdNUDsoK4>). Domnievame sa, že využitie výskumne ladenej koncepcie technického vzdelávania podporuje osvojenie si nielen dôležitých zručností a schopností (kompetenčná úroveň učiva), ale tiež poznania (večná úroveň učiva) a hodnôt (postojová úroveň učiva) Pri rozvíjaní technickej gramotnosti u detí v materskej škole je veľmi dôležité aj to, aby učitelia dôkladne rozumeli mysleniu a konaniu dieťaťa v jednotlivých vývinových etapách.

6.6 ČLOVEK A UMENIE

Lýdia Simanová

„Šťastie nie je stanica, do ktorej človek dorazí, ale spôsob cestovania.“

V zahraničných kurikulárnych koncepciách sa stretávame s pojmom *blended art*. Princíp interdisciplinarity a synestézie v umení je rešpektovaný aj v našom kurikule, čo reflektuje názov vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra v ŠVP (2016). Preto je dôležité, aby učiteľka vedela hľadať rôzne prieniky skrz jednotlivé umenia, ktoré stimulujú tvorivosť nekonvenčného prístupu a originality nielen vo výstupoch dieťaťa, ale najmä v jej prístupe. Výučba navzájom prepojených kreatívnych umení (literárneho, hudobného, výtvarného, pohybového) v prostredí materskej školy učí deti tomu, že oveľa dôležitejšia je cesta, ktorá ich vedie k dosahovaniu cieľov. Tvorivosť je prirodzene daná, vzácna intuitívna vlastnosť (rovnako ako inteligencia alebo krása) každého. Poskytnuté vhodné a primerané príležitosti na precvičovanie, tréningovanie a rozvíjanie tvorivosti stratégiou tvorivej dramatiky „odomykajú“ ich ľudský potenciál. Významné je podnetné tvorivé materiálne a mentálne prostredie. Obrazne povedané, tvorivosť v myslení a konaní možno prirovnať k ľudskému svalu. Ak sa vhodne dostatočne trénuje a posilňuje, tak aj ľudské telo sa cíti prirodzene silnejšie a zdravšie.

Kľúčovou podstatou vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra je práve výchova kreatívnym umením a výchova ku kreatívnemu umeniu. Zahŕňa obsahy hudobnej, výtvarnej výchovy, tanečnej, dramatickej a literárnej výchovy s uplatňovaním interdisciplinárneho prístupu v projektovaní a realizácii

kreatívno-umeleckých činností detí. Dieťa je v nich aktívne zaangažované v simulovanom a učiteľkou riadenom zážitkovom esteticko-emocionálnom procese. V ňom si dieťa rozvíja svoje poznanie, sebaopoznanie, intelektuálne schopnosti a zároveň emocionálne prežívanie ho vedie k vnímaniu sociálnej spolupatričnosti, formuje jeho postoje k svetu a životu.

Podstata kreatívno – umeleckých činností v MŠ

Kreatívno-umelecké činnosti sú zásadné pre podporu emocionálneho, kognitívneho rastu a celkového vývinu detí. Hlavným cieľom týchto činností je podnecovanie rozvíjania tvorivosti ako geneticky danej vlastnosti každého jedinca. Tvorivosť je využitie fantázie, originálnych nápadov v procese porozumenia umeleckému dielu a v procese tvorby „umeleckého diela“. Nedá sa naučiť, je možné len podporovať jej rozvíjanie. Projektovanie simulovaných učebných situácií a ich prepájanie s reálnymi situáciami v každodennom učebnom procese v MŠ vytvára možnosti pre intenzívne zážitky, ktoré aktívne zapájajú detskú fantáziu, predstavivosť a vytvárajú priestor pre seberealizáciu dieťaťa s rešpektovaním jeho autentickej. *Kreatívno-umelecké činnosti nemajú normatívny charakter, podporujú otvorenú myseľ, rozvíjajú detskú predstavivosť, fantáziu naprieč vzdelávacími oblasťami a disciplínami, no zároveň sú jedinečným zdrojom zábavy a potešenia, priestorom pre tvorivú hru a radosť z nej.*

V projektovaní kreatívno-umeleckých činností je potrebné brať do úvahy psychosociálne prostredie:

- tvorivú klímu, v ktorej sa uplatňuje sloboda, podpora a oceňovanie tvorivých nápadov, dôvera, otvorená komunikácia, minimalizovanie bariér;
- sociálno-osobnostnú jedinečnosť každého dieťaťa v utváraní sociálnych vzťahov založeného na empatii a prosociálnom správaní;
- používať humor ako špecifický prostriedok sociálnej gramotnosti v tvorivo vzájomnej prepojenosti a interakcii detského kolektívu (humor je jedným z ukazovateľov originality) (Ekvall, Isaken, 2010).

60

Princípy na podporu rozvíjania tvorivosti v kreatívno-umeleckých činnostiach dieťaťa v MŠ

Mayesky (2013) odporúča učiteľom pre podporu rozvíjania tvorivosti u detí 8 nasledujúcich princípov:

- Pomôcť deťom prijať zmenu. Strach a úzkosť sú nepriatelia tvorivosti.
- Pomôcť deťom uvedomiť si, že niektoré problémy nemajú ľahké odpovede (rôznorodosť odpovedí je prijateľná).
- Pomôcť deťom spoznať, že veľa problémov má veľa možných odpovedí. Cieľom činností je preskúmať, zažiť, precítiť, objaviť a tvoriť.
- Pomôcť deťom sledovať a prijímať svoje vlastné pocity, vyjadriť ich verbálne i neverbálne.
- Oceňovať detskú tvorivosť, i keď má chaotický charakter.
- Podnecovať radosť detí vo ich tvorivom úsilí.
- Oceňovať jedinečné vlastnosti detí a spôsoby sebavyjadrenia.
- Podporovať vytrvalosť detí v činnostiach.

Kreatívno-umelecké činnosti rozvíjajú deti v oblastiach:

- percepcie: stimulovanie vnímania myšlienok, objektov, konania, udalostí v kognitívnom, nielen fyzické/materiálne priestorové vnímanie, ale aj priestor „vnútorného sveta“ procese

- reči a jazyka – vyjadrovanie náročných myšlienok a emócií na zvládnuteľnej úrovni, slovná socializácia (opis, komentovanie, tvorba príbehov) prostredníctvom percipovania umeleckého diela a vlastnej tvorby
- fyzickej – tvorba materiálových diel (kulisy, kostýmy, bábky, obrazy, knihy, leporelá, fantazijné objekty, jednoduché hudobné nástroje, tanečné prvky, spevné a hudobné (Orffov inštrumentár), vlastnoručne vyrobené zvukové nástroje.

Tvorivá dramatika ako integrujúci prvok kreatívno-umeleckých činností

Tvorivá dramatika je sociálno-zážitkovým učením, ktoré poskytuje deťom priestor na rozvíjanie fantázie, predstavivosti, sebazpoznávania a získavania kontroly nad emóciami, myšlienkami. Základnými metódami sú improvizácia, hra v role, založená na schopnosti tvorivosti konať v navodených situáciách ako príležitostiach prežiť situácie, s ktorými sa možno v živote skutočne stretnúť. Deťom sú vytvárané možnosti na skúmanie danej situácie (jav, konflikt, objekt, myšlienka, pocit, stav a pod.) pripraviť sa na ňu, s možnosťou jej opäť opakovať, vyskúšať rôzne možnosti riešenia a vybrať z nich tie najlepšie. Majú príležitosť hrať niekoho iného a pozerat' sa jeho očami. V hre s prvkami tvorivej dramatiky sa deti učia rozvíjať autoregulatívne schopnosti (uvoľňovať pocity, skúmať emocionálnu kapacitu a odolnosť tak, aby boli lepšie vybavené na zvládanie úspechov i prekážok ako bežnej súčasti ich života. Divadlo, dramatická hra a hranie rolí rozvíjajú emocionálne schopnosti detí, predstavujú príležitosti na spoluprácu, skúmanie argumentovania a hľadanie riešenia problémov.

V kreatívno-umeleckých činnostiach si deti konštruujú poznatky a skúsenosti samy. Učia sa vyjadrovať myšlienky a pocity inými spôsobmi – neverbálnym jazykom (medzinárodne zrozumiteľným – hudba, tanec, kresba, maľba, pantomíma a pod.). Experimentujú novými spôsobmi s vecami, vlastnosťami materiálov, svojím telom. Umožňujú deťom cítiť, dotýkať sa, počuť a vidieť ich svet spôsobom, ktorý priamo rozširuje detskú myseľ a poskytuje okamžité uspokojenie z činnosti pre samotné dieťa vďaka jednoduchej zábave a radosť z emocionálno-estetického zážitku (Edwards, 2002).

Sociálno-zážitkové učenie ako základná stratégia tvorivej dramatiky

Tvorivá dramatika môže významným spôsobom prispieť k rozvíjaniu zdravých vzťahov dieťaťa k sebe, k iným ľuďom a k svetu (bližšie kapitola 5.1). Všetky kreatívno-umelecké činnosti sa totiž realizujú v kontakte s inými deťmi a dotýkajú sa vnútorného prežívania. V oblasti sociálno-emocionálneho rozvoja sa dieťa učí sa vyjadrovať a tímovo spolupracovať spoločensky prijateľným spôsobom, upútať pozornosť na seba, presmerovať nevhodné správanie do tvorivého umeleckého procesu, vyrovnat' sa so stresom. Popri rozvíjaní remeselných zručností sa učí venovať pozornosť detailom. Skúsenosť s umeleckou tvorbou (jej pochopenie a vlastnými pokusmi tvorenia) posilňuje jeho sebavedomie.

Dieťa sa učí sa porozumieť a oceniť umenie, prežiť proces jeho tvorby hrou v role, improvizáciou, interpretáciou (umelecky-dramatickým stvárnením, objasnením obsahového významu umeleckého diela). Učí sa objaviť a sledovať znaky umenia v jeho prostredí (zvukové, vizuálne). Podstatou je rozvíjanie empatie – vcit'ovanie sa do pozícií postáv (hry v rolách), hľadanie a objavovanie riešení v konfliktných situáciách príbehových udalostí, pochopenie vzájomnej pomoci, rešpektovanie jedinečnosti a výnimočnosti každého, prijatie samého seba skrz konania postáv v literárnych či improvizatívne kreovaných postavách rolových hier a etúd. Sociálne kreatívne myslenie v zmysluplne konštruovaných situáciách pripravuje dieťa na riešenie životných problémov, hľadanie riešení, potreby urobiť rozhodnutia. Repetitívnosť (opakovanie, príp. variované opakovanie) dramatických hrových

situácií zároveň vytvára deťom priestor na vývin kritického uvažovania, sebareflexie a učí morálnym hodnotám.

V oblasti kognitívneho rozvoja sa dieťa učí, že rôzne materiály, zvuky, pohyby majú rôzne vlastnosti, že môžu byť kombinované a menené. To umožňuje dieťaťu učiť sa zmysluplnému a tvorivému využívaniu rôznych nástrojov, materiálov, pohybov, zvukov v simulovaných situáciách reálneho a fiktívneho prostredia, čím je vedené k zložitejšiemu uvažovaniu. V takýchto tvorivo podnetných situáciách sa učí rozlišovaniu príčin a následkov fiktívnych udalostí s porovnávaním tých skutočných. Porozumením symbolických vlastností umenia – špecifickému umeleckému jazyku (farby, tóny, gestika, mimika, pantomíma, obrazná poetika reči a pod.) rozvíja detské myslenie a kognitívne uvažovanie (Hieronymus & Moomaw, 1999).

Podoblasti kreatívno-umeleckých činností s uplatnením stratégie tvorivej dramatiky:

Pohybové a tanečné dramatické činnosti – pohybová a tanečná aktivita (ak dieťa skáče, tleska, napodobňuje lietanie, plávanie (ne)rytmicky) stimuluje časť mozgu, ktorá ovláda prevažne hrubú motoriku. Pohybová pantomíma je prostriedkom sebvýjadrenia a vnútorného prežívania dieťaťa. V synergickom spojení s hrovými pravidlami je integračným prepojením viacerých vzdelávacích oblastí. Dôležité je uvedomovanie jednotlivca ako súčasť kolektívu, rozvíjanie kolektívneho vedomia smerujúceho do empatického chápania konania ostatných v rolových pozíciách. Tento prístup môžeme vidieť aj v ITEP *Naši kamaráti vtáci* (špeciálna príloha). V učebnej situácii *Sila priateľstva* je možné sociálne posolstvo a empatické cítenie umocniť prostredníctvom rolovej pantomímy, v ktorej deti vyzveme, aby stvárnil pohybov (rukami, výrazom tváre, celým telom) pocit bezmocnosti, obavy, že zostaneme sami. Ich prežívanie po aktivite verbálne reflektujeme:

- *Ako na druhom človeku spoznáme, že sa zle cíti, že má strach bez toho, že by nám to povedal?*
- *Čo prvé sa ho/jej budeš pýtať, keď vidíš, že sa zle cíti, že prežíva strach?*

Táto učebná situácia sa dá ďalej rozvíjať a obohacovať o ďalšie pohybové a tanečné činnosti. Deti môžeme napríklad vyzvať, aby pohybov vyjadrili: radosť z lietania, strach z lietania. Každé z nich má možnosť slobodne sa rozhodnúť pre pocit, ktorý u neho „lietanie“ vyvoláva. Rovnako môžeme upevňovať rytmické cítenie (rytmika pomalého lietania, rýchleho lietania spojená s dychovým cvičením, spojte sily (ruky ako krídla) a letíme spolu (v spolupráci rúk). Aj v tomto prípade činnosť ukončíme verbálnou reflexiou:

- *Sledujte sa navzájom, zistite, kto sa teší a kto má strach?*
- *Podľa čoho to viete posúdiť, že Janka prežívala strach?*
- *Čo by ste Janke povedali, aby nabrala odvalu a nebála sa vzlietnuť?*
- *Mali ste niekedy strach z prekonávania prekážky?*
- *Je to namáhavé?*
- *Prečo človek nemôže vzlietnuť tak, ako vták?*

Výtvarno-dramatické činnosti stimulujú rozvíjanie pohybov jemnej motoriky (uchopenie štetca, lepenie gombíkov, vystrihovanie), ale najmä v spojení s metódami tvorivej dramatiky spontánny výtvarný prejav ako možnosť vyjadrenia sa prostredníctvom kresby, maľby, farebné videnia cez aktuálny emocionálne prežívaný stav (pozri špeciálna príloha ITEP *Naši kamaráti vtáci* - učebná situácia *Sila priateľstva*).

Hudobno-dramatické činnosti umožňujú integrovanie hudobných prejavov s verbálnymi a neverbálnymi prejavmi, ideálne v spojení s pohybovými, prípadne výtvarnými prejavmi. Rovnako vedú k objavovaniu kultúrnych rozdielov v oblasti hudby, jazyka a komunikácie. Improvizácia a interpretácia sú kľúčové metódy v improvizovaných hudobno-dramatických etudách/celkoch, hudobno-dramatickom stvárnení piesní, v ktorých sú deti ako tvorcami, tak aj hercami a divákmi v tvorivom procese. Tento prístup môžeme vidieť napríklad v učebnej situácii Nebezpečenstvo na cestách (špeciálna príloha ITEP Naši kamaráti vtáci).

- Emocionálne prežitie takto exponovanej situácie môže umocniť hudobno-dramatická aktivita s využitím Orffovho inštrumentára, vlastnoručne vyrobených rytmicko-zvukových nástrojov, hrou na telo (šúchaním dlaní, tleskaním, poklepkávaním prstami), ktorými časť detí simuluje striedanie (akože) poveternostných podmienok a napätosť situácie v ohrození. Hudobno-dramatické činnosti sa však môžu posilniť aj v ostatných učebných situáciách ITEP Naši kamaráti vtáci. V učebnej situácii Kto zostáva doma sa napríklad môžeme zahrať na vtáky, letieť spolu s Calvinom nad mestom/ nad dedinou/ nad horami. Použitím metódy zvukovej improvizácie uvádza učiteľka dej s Calvinom do prostredia nad mestom. Aké zvuky počujeme v meste? Napodobnite ich svojím hlasom, ak potrebujete použiť k tomu predmet či nástroj, použite ho. Deti samy komentujú hluk, ktorý sa pokúšajú napodobniť. „Letím a počujem hluk áut na cestách, vravu ľudí na námestí, zvuky kolotočového parku, hudobný koncert na mestskom amfiteátri/ pódiu na námestí/ kostolné zvony atď. Následne učiteľka navodí situáciu predstavou, že deti „letia“ nad dedinou: „Letím a počujem zvuky zvierat v gazdovských dvoroch a na pasienkoch – kravy, ovce, psy, sliepky.....“ Po ukončení činnosti opätovne nastupuje verbálna reflexia: *Kde sa lepšie cítite? V meste? V prírode? Na dedine? Prečo? Porovnajme hlučnosť a životné prostredie okolo nás?*

Téma sťahovavého vtáctva vytvára príležitosť aj na vznik nových učebných situácií, ktoré nie sú súčasťou prezentovaného ITEP Naši kamaráti vtáci (špeciálna príloha). Môžeme sa napríklad zahrať s deťmi na *Cestovateľské hudobné lietanie s Calvinom*. Pri pantomimickom lietaní môžu deti počúvať hudobné ukážky z rôznych krajín zeme. K dispozícii majú glóbus /mapu s vyznačenou trasou letu do teplých krajín. Porovnávajú svoje predstavy spojené s melodikou a rytmom piesní a skladieb krajín, ponad ktoré letia do teplých krajín. Činnosť reflektujeme otázkami:

- *Ktoré piesne/ melódie ti viac pripomínali Slovensko?*
- *Čo ste si predstavovali pri jednotlivých piesňach/melódiách?*

Vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra integrujúca stratégia tvorivej dramatiky nie je jedinou cestou v rozvíjaní hudobného, výtvarného a tanečného umenia u detí v MŠ. Potrebné a projektované sú aj špecificky zamerané aktivity na rozvíjanie vnímania, schopností a zručností detí vo všetkých umeleckých oblastiach. Dôležitá je zmysluplná kontextovosť aktivít vo vedení detí k radosti a vnímaniu umenia a podchytenia ich talentov, s ktorými sa rodia.

SLOVO NA ZÁVER

Milé čitateľky (a veríme, že aj čitatelia), práve ste sa dostali na posledné strany publikácie, ktorá vznikla s cieľom vytvoriť vám príležitosť nazrieť za dvere učební našej fakulty a dozvedieť sa viac o prístupoch k príprave učiteliek MŠ na našom pracovisku. Ako vám signalizovali odkazy v texte, možnosť získať ucelenú informáciu je podmienená prečítaním si aj prílohových častí tohto metodického usmernenia, ktoré nielenže dokresľujú obraz o našej práci so študentkami, ale ponúkajú tiež konkrétnejšiu predstavu o projektovanom učení v materskej škole. Sme radi, že v príprave študentiek na výkon tejto náročnej a krásnej profesie nie sme osamotení, a že sa už roky môžeme oprieť aj o spoluprácu s vami - našimi cvičnými učiteľkami. Bez vás, totiž, nie je možné dosiahnuť ten najambicióznejší cieľ - pripraviť do praxe osobnostne a sociálne zrelé učiteľky, s dobrou odbornou vybavenosťou a otvorenosťou voči novému poznaniu. Učiteľky, ktorých profesionalitu bude z veľkej časti utvárať nielen dobré teoretické poznanie a rozvinuté didaktické zručnosti, ale aj silné vedomie etického ideálu služby, ktorá vyviera z lásky k deťom. Lebo sú to práve deti, ktoré dávajú zmysel aj našej spolupráci.



Použitá literatúra

- Adams, MJ & Osborn, J. (1990). „Beginning Reading Instruction in the United States.“
- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Iura Edition.
- Booth, T., Ainscow, M. (2019). Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty. Nadácia pre deti Slovenska.
- Brouček, S., Cvekl, J., Hubinger, V., Grulich, T., Kořalka, J., Uherek, Z., & Vasiljev, I. (1991). Základní pojmy etnické teorie. *Český lid : časopis pro etnologická studia* ,78(4) 237-257.
- Basarabová, B. (2020). Sociálne reprezentácie inkluzívneho vzdelávania z pohľadu aktérov. Získané z <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=FD93F7145DB968626AD334EFB2D7&seo=CRZP-detail-kniha>.
- Cabanová, M. (2019). Diagnostikovanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí. In M. Lipnická, a kol (Eds.), *Rozvíjanie a jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike* (s. 199-236). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum.
- Cooper, J. M. (1995). Supervision in teacher education. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2, 593-598.
- Danišková, Z. (2020). Práca s rodičom ako predpoklad úspechu začlenenia dieťaťa s OMJ. *Inšpirácie na prácu s deťmi s odlišným materinským jazykom v ranom detstve*, 12.
- Doušková, A. (2000). Techniky sebaujadrenia a sebarozvíjania. In *Škola v kontexte celoživotného učenia* (s. 68-74). Prešov : MPC.
- Doušková, A. (2008). Špecifické mikroprostredie MŠ. In A. Doušková, Š. Porubský (Eds.), *Didaktický model materskej školy* (s. 50-66). Banská Bystrica: PF UMB.
- Doušková, A. (2008). Aktivizačné metódy a postupy. In A. Doušková, Š. Porubský (Eds.), *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica : PF UMB.
- Doušková, A. (2011). *Zo študenta učiteľ: odborná učiteľská prax v Učiteľstve pre primárne vzdelávanie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Doušková, A., & K. Luptáková-Vančíková, SELF-EVALUATION OF DIDACTIC SKILLS OF STUDENTS IN TEACHERSSTUDY PROGRAMS.
- Dorval, K. B. (1993). Toward an Improved Understanding of Creativity withIn People: The Level-Style DistInction. *The Emergence of a Discipline: Understanding and recognizing creativity*, 1, 299.
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. (2017). *Nástroj sebareflexie v prostredí inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve*. (E. Björck-Åkessonová, M. Kyriazopoulouová, C. Giné a P. Bartolo, red.). Odense, Dánsko.
- Gustafson, K., & Bennett, W. (1999). Issues and difficulties in promoting learner reflection: Results from a three-year study. Retrieved from [www.: http://it.coe.uga.edu/~kgustafs/document/promoting.html](http://it.coe.uga.edu/~kgustafs/document/promoting.html).

Hejný, M. (2016). *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Held, E. (2001). *Príroda–deti–vedecké vzdelávanie*. Kolláriková Z., Pupala B., *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.

Huizinga, J. (1990). *Jeseň stredoveku: Homo ludens*. Tatran.

Isaksen, S. G., & Dorval, K. B. (1993). Toward an improved understanding of creativity within people: The level-style distinction. *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline*, 299-330.

Isaksen, S. G., & Ekvall, G. (2010). Managing for innovation: The two faces of tension in creative climates. *Creativity and innovation management*, 19(2), 73-88.

Jirotková, D. (2004). Hra SOVA a její využití v přípravě učitelů 1. stupně základní školy. HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 247-268.

Jurčová, M. (Ed.). (2000). *Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia*. Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko-pedagogické centrum.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Univerzita Mateja Bela.

Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

Kasáčová, B. (2009). Reflexia a sebareflexia v príprave učiteľa. In A. Doušková, K. Ľuptáková-Vančíková (Eds.), *Pedagogická prax v príprave učiteľa*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Belianum.

Kaslová, M. (2010). *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. *Brno: Paido*.

Kosová, B. (1998). *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Univ. Mateja Bela-Pedag. fakulta.

Kosová, B. (2020). Reformy kurikula na predprimárnom stupni školy a postoje učiteľov k nej. In *Spoločnosť pre predškolskú výchovu – zborník odborných príspevkov (s. 10-26)*. Prešov a Banská Bystrica.

Kostková, K. (2012). Pišová, M., & Duschinská, K. et al.(2011). Mentoring v učitelství. *Pedagogická orientace*, 22(3).

Kovaliková, S. (1996). *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Faber.

Kováčová-Švecová, Z. (2019.) Literatúra pre deti predškolského a mladšieho školského veku. In Lípnická, M. a kol. (2019). *Rozvíjanie a jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike* (s. 238-261). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum.

Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konštruktivismu. *Orbis scholae*, 10 (2), 15-45.

Kožuchová, M. (2016). Možnosti realizácie nového vzdelávacieho programu pracovného vyučovania na 1. stupni ZŠ. *Časopis Technika a vzdelávanie*, 5(1) 2-4.

Luptáková-Vančíková K., (2010). Kritická reflexia a sebareflexia a ich miesto v príprave učiteľa. In *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov IV.: zborník z II. medzinárodnej vedeckej konferencie Levoča 2010* (s. 291-299), Levoča 2010. Ružomberok : VERBUM - Vydavateľstvo Katolíckej univerzity.

Lipnická, M. & Babiaková, S. (2019). Teoretické a metodické východiská rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí. In M. Lipnická, a kol. (Eds.), *Rozvíjanie a jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike* (s. 91-113). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum.

Lynch, Z., Vargová, M. (2020). *Materská škola – dieťa, hra, učenie*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum.

Mayesky, M. (2013). *Creative Activities for Young Children*, 10th Ed. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pasch, M. (1998). *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

Pupala, B. (2001). Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. *Predškolská a elementárna pedagogika/Predskolní a primární pedagogika*, 1.

Porubský, Š. (2008). Kurikulum materskej školy a jeho realizácia. In A. Doušková, Š. Porubský (Eds.), *Didaktický model materskej školy* (s. 32-37). Banská Bystrica: PF UMB.

Porubský, Š. Didaktická analýza a projektovanie výučby. Banská Bystrica, PF UMB v Banskej Bystrici. Dostupné na <https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=sporubsky&path=IZxH2izjm0ptcFUN4V1qdsM-4d1AflyxIS19yQd8Y7C8jzHpLZJ7s9oxEwVgKYpC1C5sn-DrUOzatxtO2jidTw>

Self Reflection: A Critical Skill for Your Personal Growth and Development. [on-line] [cit. 10-09-19]. Dostupné na <http://www.best-personal-growth-resources.com/self-reflection.html>

Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učiteľa a profesní standard*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Dostupné na https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_110a0_6jul2016.pdf

Štech, S. (2007). Mise školy–chrániť kulturu i rozvíjať dieťa. *Nové školstvo (portál o reforme vzdelávania)*, 9(5).

Taubman, P. M. (2007). The beautiful soul of teaching: The contribution of psychoanalytic thought to critical self reflection and reflective practice. In *Bridging theory and practice in teacher education* (pp. 1-16). Brill Sense.

Vančíková, K., Porubský, Š., & Kosová, B. (2017). Inkluzívne vzdelávanie–dilemy a perspektívy.

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti. 2. díl.* Paido.

Žoldošová, K. (2008). Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania – spôsob efektívnej zmeny koncepcie primárneho prírodovedného vzdelávania.

Žoldošová, K., Minárechová, M. (2015). *Výskumne ladená koncepcia technického vzdelávania v materských školách.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Žoldošová, (2018). *Výskumne ladená koncepcia technického vzdelávania pre prvý stupeň ZŠ.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

