

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Trvalo udržateľný rozvoj
očami detí predškolského veku

zborník z vedecko-odbornej konferencie
s medzinárodnou účasťou

Mária Podhájecká
Monika Miňová
eds.

Prešov 2010

Editoroky: doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek
PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PhDr. Jarmila Sobotová

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
SV OMEP

ISBN 978-80-555-0209-0

Zborník je vydaný s finančnou podporou
Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

OBSAH	
ÚVOD	5
TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ – SVETOVÉ A EURÓPSKE TRENDY A ICH ODRAZ V SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI	17
Dušan Čapovič MÔŽU MATERSKÉ ŠKOLY PRISPIEŤ K TRVALO UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU?	27
Viera Hajdúková TRVALE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ V POHLEDU DEŤÍ 27 ZEMÍ SVĚTA	33
Milada Rabušicová TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ OČAMI NAŠICH DEŤÍ	41
Monika Miňová DETI A UČITELIA - PARTNERI PRE TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ	51
Dušan Kostrub VÝCHOVA DEŤÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU K HODNOTÁM Z HĽADISKA TRVALEJ UDRŽATEĽNOSTI	60
Valentína Trubíniová NÁZORY RIADITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL NA PRÁVNÚ SUBJEKTIVITU	70
Elena Pajdlhauserová TRANSFORMÁCIA ŠTÁTNEJ ENVIRONMENTÁNEJ POLITIKY DO EDUKAČNÉHO PROCESU MATERSKÝCH ŠKÔL	81
Jarmila Sobotová VLIV ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ NA HRU DEŤÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	88
Eva Matějčíková VÝTVARNÉ AKTIVITY INŠPIROVANÉ LAND ARTOM AKO PROSTRIEDOK TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA V MATERSKEJ ŠKOLE	92
Daniela Valachová VÝTVARNÉ UMENIE AKO SÚČASŤ POZNÁVACIEHO PROCESU A STIMUL DETSKEJ VÝTVARNEJ TVORBY	109
Gabriela Droppová TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ GRAFOMOTORICKÝCH SPÔSOBILOSTÍ DEŤÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH	122
Ilona Uváčková PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA POHĽADOM MATEMATIKA	133
Blanka Tomková VÝCHODISKÁ VÝUČBY S POČÍTAČOM V PREDPRIMÁRNOM	

VZDELÁVANÍ V KONTEXTE KOMPETENCIÍ UČITEĽA	137
Mária Kožuchová – Miroslava Višňovská	
PASTELKOVÁ FYZIKA – HRAVÝ SPÔSOB POZNANIA SVETA	146
Mária Zentková – Katarína Šterbáková – Lenka Ducárová	
FYZIKA PRE NAJMENŠÍCH	158
Jana Kopáčová	
PASTELKOVÁ FYZIKA PRE TÝCH NAJMENŠÍCH	164
Katarína Šterbáková – Lenka Ducárová	
PROCESY POZNAWCZE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	174
Jolanta Karbowniczek	
MOWA DZIECKA NARZĘDZIEM DO INTERPRETACJI ŚWIATA	202
Jolanta Góral-Półrola - Marta Mosiolek - Barbara Walasek-Jarosz	
PYTANIA I POLECENIA W DZIECIECYM POZNAWANIU ŚWIATA	221
Jolanta Gabzdyl	
VÝCHOVOU DETÍ K EKOLOGICKEJ ZODPOVEDNOSTI	233
Ivica Ondrušková	
TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ V PRIEREZOVÝCH TÉMACH PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	243
Zlata Knapíková	
ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PREDPRIMÁRNOM PROJEKTOVANÍ	252
Miroslava Takáčová – Monika Miňová	
ZÁŽITKOVÉ UČENIE DETÍ V PRÍRODE	272
Ida Šišková – Monika Miňová	
ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PROJEKTOVANÍ –	287
- VŠETCI SPOLU KAMARÁTI DO PRÍRODY	287
Jana Paleschová	
ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA – VÝCHOVA K HODNOTÁM A TRVALEJ UDRŽATEĽNOSTI	308
Jozefína Šoltésová – Monika Miňová	
ZAMERANIE MATERSKEJ ŠKOLY – PRE TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ	322
Jana Bolebruchová	
SABÍNKA A JEJ ZÁZRAČNÝ SVET	327
Mária Tumidalská	
MATERSKÁ ŠKOLA ČERGOVSKÁ 14 V PREŠOVE	331
Miriám Čížová	
KOMU SA NELENÍ, TOMU SA ZELENÍ	334
Anna Hašková	
ZÁVER	340

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu - OMEP, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Úrad vlády Slovenskej republiky a Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove zorganizovali 2. 6. 2010 v Bratislave vedecko-odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolského veku pod záštitou Jána Mikolaja podpredsedu vlády a ministra školstva SR a Dušana Čaploviča podpredsedu vlády SR pre vedomostnú spoločnosť, európske záležitosti, ľudské práva a menšiny.

Cieľom vedecko - odbornej konferencie bolo poukázať na teoretické a výskumné zistenia v oblasti trvalo udržateľného rozvoja očami detí predškolského veku. Všetkých prítomných v úvode podujatia privítali deti z materskej školy na Bancíkovej ulici v Bratislave pod vedením pani učiteľky Moniky Kinierovej a manželov Adamcovcov krásnym ľudovým pásmom.

Konferencie sa zúčastnili vzácni hostia, ktorí prítomných účastníkov vedecko-odborného podujatia pozdravili a predniesli slávnostné príhovory:

Ján Mikolaj – podpredseda vlády a minister školstva SR,

Dušan Čaplovič – podpredseda vlády SR pre vedomostnú spoločnosť, európske záležitosti, ľudské práva a menšiny,

Milada Rabušicová – viceprezidentka OMEP pre Európu,

Eva Gašparová – predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu.

Po slávnostných príhovoroch s hlavnými referátmi vystúpili:

doc. PhDr. Dušan Čaplovič, DrSc. (SR), PhDr. Viera Hajdúková (SR),

prof. PhDr. Milada Rabušicová, PhD. (ČR), PaedDr. Monika Miňová,

PhD. (SR).

V popoludňajších hodinách vystúpilo 26 odborníkov zo Slovenska, Českej republiky a Poľska, ktorých príspevky boli zamerané na prezentáciu poznatkov, názorov a zistení o problematike trvalo udržateľného rozvoja z rôznych oblastí predškolskej výchovy a edukácie. Súčasťou sprievodných aktivít konferencie bola panelová prezentácia jednotlivých materských škôl zapojených do svetového projektu.

Mária Podhájecká

Monika Miňová

Vážený pán podpredseda vlády SR pre vedomostnú spoločnosť,
európske záležitosti, ľudské práva a menšiny,
vážené panie učiteľky, vážení páni učelia,
vzácni hostia, vážení organizátori.

Dovoľte mi, aby som sa Vám poďakoval za pozvanie na dnešnú odbornovo-vedeckú konferenciu a srdečne Vás pozdravil. Som rád, že sa Vám môžem prihovoriť a poďakovať sa za Vašu obetavú, náročnú a nezastupiteľnú prácu v prospech našej najmladšej generácie.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že problematika trvalo udržateľného rozvoja nemôže mať nič spoločné s materskými školami. Opak je ale pravdou. Bolo by na škodu veci, ak by sa už v materských školách, pri výchove a vzdelávaní detí predškolského veku, nevenovala primeraná pozornosť aj trvalo udržateľnému rozvoju.

Trvalo udržateľným rozvojom sa v súlade s Národnou stratégiou rozumie cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne), na všetkých úrovniach (lokálnej, regionálnej, globálnej) a smerujúci k takému funkčnému modelu určitého spoločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiacie podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo. Vláda Slovenskej republiky považuje trvalo udržateľný rozvoj za jeden zo základných pilierov vedomostnej spoločnosti.

S potešením som prijal skutočnosť, že sa materské školy v Slovenskej republike zapojili do medzinárodného projektu Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu OMEP, ktorého cieľom je zhromaždiť informácie o myslení detí, ich názoroch a chápaní symboliky hodnoteného kongresového loga OMEP 2010 a zlepšiť poznanie o trvalo udržateľnom rozvoji prostredníctvom členov OMEP.

Projekt, ktorého výsledky a zistenia za Slovenskú republiku sa dnes vyhodnocujú a prezentujú, sa uskutočňoval od novembra roku 2009. Verím, že výsledky svetového projektu, ktoré sa budú prezentovať na svetovom zhromaždení OMEP v Göteborgu vo Švédsku ukážu, že deti

materských škôl v Slovenskej republike majú minimálne také poznatky a informácie o trvalo udržateľnom rozvoji ako deti z iných, v projekte zúčastnených krajín sveta.

Toto moje presvedčenie pramení z poznania kvality predškolskej výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Ako minister školstva s hrdosťou konštatujem, že kvalita výchovy a vzdelávania v našich materských školách je porovnateľná, ba v mnohých ohľadoch aj vyššia ako v materských školách, alebo v inštitúciách poskytujúcich starostlivosť a vzdelávanie deťom od útleho veku v iných krajinách.

Vážené pani učiteľky, páni učelia, vážení hostia,

starostlivosť o deti predškolského veku a predškolské vzdelávanie má u nás bohatú a dlhú históriu, ktorá siaha až do prvej polovice 19. storočia. V historickom vývoji sa pohľad na inštitúcie poskytujúce predškolskú výchovu a vzdelávanie (detské opatrovne, detské útulky a až neskôr materské školy) menil a rôznil. No v konečnom dôsledku boli stále chápané ako inštitúcie, ktoré majú v živote dieťaťa a všeobecne človeka veľmi významné miesto a to najmä z toho dôvodu, že sa v nich kladie základ budúcej vzdelanosti a múdrosti človeka.

Na tomto mieste rád pripomeniem slová pedagóga svetového mena, ktorý na mnohé desaťročia ba aj stáročia ovplyvnil pedagogickú vedu nielen na Slovensku ale aj vo svete, Jána Amosa Komenského, ktorý vo svojom diele Informatórium školy materskej napísal: *Múdrost' je cennejšia ako perly a drahokamy a nič, po čom túžime, sa jej nemôže vyrovnat'. Dlhé dni skrýva vo svojej pravici a v ľavici svoje bohatstvo a slávu. Jej cesty sú krásne a všetky jej chodníčky sú pokojné. Je stromom života pre tých, ktorí ju dosahujú, a tí, ktorí ju majú, sú blažení.*

Aby mohli materské školy v plnej miere plniť svoje poslanie a poskytovať deťom predškolského veku nevyhnutný základ pre ich ďalšie celoživotné vzdelávanie, v roku 2008, prijatím zákona o výchove a vzdelávaní sa pre ne otvorili nové obzory a možnosti. Materské školy sa stali školami poskytujúcimi predprimárne vzdelávanie, ktoré dosiahne každé dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Dôležitosť získania tohto stupňa vzdelania je zvýraznená aj tým, že o jeho dosiahnutí deti získajú aj oficiálny doklad – osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania, ktorý je tak isto, ako aj vysvedčenie v základnej, či strednej

škole verejnou listinou.

Zaradením materských škôl do sústavy škôl, sa výrazne zmenili právne podmienky uskutočňovania výchovy a vzdelávania. Pre materské školy je schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ktorého súčasťou sú aj vzdelávacie programy pre deti s rôznym zdravotným znevýhodnením, čím sa v praxi naplňajú aj niektoré z princípov trvalo udržateľného rozvoja.

Vyslovujem veľkú radosť z toho, že Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie je vypracovaný veľmi kvalitne, nadväzuje na predchádzajúce kurikulárne dokumenty materských škôl a zároveň je svojim obsahom i spôsobom spracovania úplne nový.

V obsahových aj výkonových štandardoch, rozpracovaných v štyroch tematických okruhoch – Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra, v troch vzdelávacích oblastiach – v perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej vieme identifikovať obsahy a ciele, smerujúce k napĺňaniu jednotlivých princípov trvalo udržateľného rozvoja. Napĺňaniu týchto princípov vo významnej miere prispieva aj to, že v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí sú integrované aj také prierezové témy, akými sú: osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana života a zdravia, environmentálna a mediálna výchova ako aj multikultúrna výchova. Osobitná pozornosť sa venuje aj prierezovej téme informačno-komunikačné technológie.

Veľký dôraz sa v rámci osobnostného a sociálneho rozvoja kladie okrem iných oblastí, na uplatňovanie práv dieťaťa a na vzdelávanie zamerané na ochranu práv detí, na podporu nenásilia, uplatňovanie tolerancie a porozumenia. V rámci multikultúrnej a mediálnej výchovy sa v primeranej miere kladie dôraz na oboznamovanie s pozitívnymi hodnotami našej krajiny, podporuje sa miestny kolorit, ľudová kultúra a tradície.

V rámci prierezovej témy environmentálna výchova sa utvára a rozvíja environmentálne cítenie a správanie dieťaťa v spojitosti s kultúrnym a etickým správaním, ktoré smeruje k trvalo udržateľnému rozvoju a k zachovaniu života na Zemi, prostredníctvom jednoduchých a dieťaťu blízkych činností sa deti vedú k ochrane rastlinnej a živočíšnej ríše, k starostlivosti o svoje okolie.

Z uvedeného vyplýva, že v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sú na elementárnej úrovni zastúpené

dve z troch zložiek trvalo udržateľného rozvoja: environmentálna a sociálna.

Ekonomická zložka trvalo udržateľného rozvoja nie je súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ale je obsiahnutá v školskom zákone a to v tej podobe, že:

- sú vytvorené systémové podmienky na to, aby predprimárne vzdelávanie bolo ekonomicky dostupné pre deti všetkých spoločensko-ekonomických vrstiev obyvateľstva,
- predprimárne vzdelávanie je posledný rok pred plnením povinnej školskej dochádzky pre všetky deti bezplatné,
- štát prispieva na výchovu a vzdelávanie týchto detí sumou 15 % sumy životného minima pre jedno nezaopatrené dieťa,
- do materskej školy sa prednostne prijímajú deti, ktoré dovŕšili 5 rokov veku, deti s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a deti s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky.

Vážení prítomní,

som veľmi rád, že materské školy naplno v praxi realizujú školskú reformu. V súlade so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie si každá materská škola vypracovala svoj školský vzdelávací program a v ňom má rozpracované ciele výchovy a vzdelávania, profiláciu materskej školy, profil absolventa, ako aj obsah výchovy a vzdelávania v učebných osnovách. V školských vzdelávacích programoch materské školy zohľadňujú regionálne a miestne podmienky i potreby, ako aj špecifické záujmy detí.

Verím, že ste pri spracovaní školských vzdelávacích programov využili poznatky a informácie získané v rámci vzdelávania zameraného na tvorbu školských vzdelávacích programov ako aj zo štúdia *Príručky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*.

Tak ako bola pri tvorbe Vašich školských vzdelávacích programov nápomocná Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy, isto bude, a pre niektorých už aj je, pre Vás pri prípadnej inovácii, či úprave školských vzdelávacích programov nápomocná aj *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*, ktorá vyšla v roku 2009 v rámci národného projektu ***Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy***

vzdelávania, ktorý sa realizuje v Metodicko-pedagogickom centre.

Národný projekt sa sústreďuje najmä na kontinuálne vzdelávanie, ktorého cieľom je okrem rozvinutia profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl, umožniť Vám aj získanie kreditov, zakladajúcich Vám nárok na kreditový príplatok. K tomu, aby Vaše kontinuálne vzdelávanie, ako aj Vaša výchovno-vzdelávacia činnosť boli kvalitné, určite prispievajú aj nové digitálne technológie, ktoré v rámci národného projektu získala každá materská škola zaradená v sieti škôl v tomto roku.

Ctení prítomní,

dovoľte mi ešte spomenúť zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý sa v plnej miere vzťahuje aj na učiteľky/učiteľov materských škôl a špeciálnych materských škôl. Umožní Vám kontinuálne sa vzdelávať a kariérový rásť. Verím, že poznatky a skúsenosti, ktoré získate v rámci kontinuálneho vzdelávania, budete v každodennej výchovno-vzdelávacej činnosti využívať v prospech Vám zverených detí.

Keďže je Vaša pedagogická činnosť veľmi náročná, okrem iného aj tým, že je nepretržitá (nemáte prestávky po každých 45 minútach výchovno-vzdelávacej činnosti) isto oceníte, že zákon o pedagogických zamestnancoch ustanovil aj podmienky starostlivosti o Vaše zdravie, sociálne zabezpečenie ako aj morálne oceňovanie.

Vážené dámy a páni,

materské školy majú za sebou veľmi významné obdobie, ktoré, verím, prinieslo do materských škôl najmä pozitívne zmeny.

Dovoľte mi, aby som sa Vám úprimne poďakoval za Vami vykonávanú pedagogickú činnosť, za láskavý, materinský prístup k deťom a za to, že svojou každodennou pedagogickou činnosťou vediete deti veku primeraným spôsobom aj k chápaniu trvalo udržateľného rozvoja.

Verím, že urobíte všetko potrebné pre to, aby deti časom pochopili, že *Zem sme nezdedili od našich predkov, ale že sme si ju požičali od našich detí*.

Ocenenie nenahraditeľnosti a výnimočnosti Vašej doterajšej aj budúcej výchovno-vzdelávacej činnosti mi dovoľte vyjadriť opäť slovami Jána Amosa Komenského: *Každý zaiste vie, že konáre dospelého stromu*

sa museli formovať už od prvých výhonkov podľa rozloženia, ktoré postupne dosiahnu. A nemôže to byť inak.

Ján Mikolaj
podpredseda vlády a minister školstva SR

Vážené dámy, vážení páni, kolegyne a kolegovia,

som Vám veľmi vďačný, že ste ma pozvali na konferenciu, na ktorej sa máme zaoberať otázkami trvalo udržateľného rozvoja v kontexte výchovy detí predškolského veku.

Ako vlastne pristupovať k výchove detí v takej, povedzme si úprimne, nie veľmi hmatateľnej problematike, akou je trvalo udržateľný rozvoj? Ide o koncept, ktorý nie je jednoduché pochopiť ani dospelému, primerane vzdelanému človeku, ktorý sa bežne pohybuje v spoločnosti, sleduje tlač a televíziu. Žiaľ, musíme konštatovať, že tejto téme naše médiá veľkú pozornosť nevenujú a som presvedčený, že práve preto je potrebné tejto otázke venovať zvýšenú pozornosť a to najmä v súvislosti s výchovou našej najmladšej generácie.

Tak ako máme nemalé rezervy vo vzdelávaní v mnohých iných oblastiach, či už prírodovedných, technických alebo spoločenskovedných, dvojnásobne platí toto konštatovanie, pokiaľ ide o vzdelávanie detí v oblastiach prierezočných, kde sa vyžaduje skĺbenie rôznych, niekedy i protichodných, problematik, akou je i trvalo udržateľný rozvoj.

Dnes sa všeobecne akceptujú tri hlavné piliere trvalo udržateľného rozvoja – ekonomický, sociálny a environmentálny. Deťom však asi nemôžeme približovať túto problematiku takto systémovo, ale musíme im prístupnou formou vysvetľovať, že takmer všetko, čo konáme, sa nejakým spôsobom odráža na prostredí v ktorom žijeme. Len takto naše deti pochopia súvislosť medzi odhodením papierika zo žuvačky a dôsledkami takéhoto činu na naše najbližšie okolie a prírodu v ňom.

Nachádzame sa uprostred dekády, ktorú UNESCO vyhlásila za dekádu vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj. Ide o iniciatívu, v rámci ktorej OSN presadzuje, aby členské štáty dôslednejšie aplikovali princípy trvalo udržateľného rozvoja do vzdelávacích procesov na všetkých vhodných úrovniach. V rámci priestoru Európskej hospodárskej komisie OSN máme dokonca stratégiu vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj, ktorá bola prijatá príslušnými ministrami vo Vilniuse v roku 2005. Takže sa dá povedať, že stratégií a podobných materiálov máme dosť a zdá sa, že aj odhodlania. To čo musíme ešte urobiť, sú konkrétne kroky na tých „najnižších“ úrovniach, pretože bez nich ostanú aj tie najlepšie dokumenty a medzinárodné iniciatívy len nezrealizovanou snahou.

Preto som veľmi rád, že ste sa rozhodli zorganizovať takúto konferenciu. Ide o tému, ktorou sa treba začať vážnejšie zaoberať. Hoci sa dnes na školách zavádza environmentálna výchova na rôznych stupňoch a v rôznych formách, vzdelávanie k trvalo udržateľnému rozvoju vyžaduje aj od vrcholných orgánov nášho štátu viac pozornosti.

Dovoľte mi preto, vážené kolegyne a vážení kolegovia, zaželať Vám úspešný priebeh dnešnej konferencie, bohatú diskusiu a výmenu názorov a skúseností. Verím, že takto spolu urobíme aspoň malý krok k napĺňaniu našich snáh v oblasti vzdelávania k trvalo udržateľnému rozvoju.

Dušan Čaplovič
podpredsedu vlády SR pre vedomostnú spoločnosť, európske
záležitosti, ľudské práva a menšiny

HLAVNÉ REFERÁTY

TRVALO UDRŽATELNÝ ROZVOJ – SVETOVÉ A EURÓPSKE TRENDY A ICH ODRAZ V SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI

Dušan Čaplovič

Abstrakt

Autor príspevku približuje problematiku trvalo udržateľného rozvoja vo svetovom, európskom a slovenskom kontexte.

Kľúčové slová

Trvalo udržateľný rozvoj, historický a súčasný kontext.

Vážené dámy, vážení páni,

dovoľte mi ešte raz poďakovať za to, že ste ma pozvali na túto konferenciu, na ktorej sa budeme spoločne zamýšľať nad tým, akým spôsobom čo najvhodnejšie priblížiť problematiku trvalo udržateľného rozvoja našim deťom.

Ako som už spomínal v úvodnom príhovore, priblížiť túto problematiku je ťažké nielen deťom ale aj dospelým. V minulosti bola totiž táto téma vnímaná ako viac-menej environmentálna záležitosť, čo bolo vyjadrené aj tým, že gestorom bolo ministerstvo životného prostredia a aj v medzinárodnom meradle to boli hlavne kruhy z oblasti životného prostredia, ktoré tento koncept pretláčali do agendy medzinárodných organizácií a rôznych ďalších fór. Až v posledných rokoch to v medzinárodnom kontexte aj v našich domácich podmienkach začína byť viac prierezová téma, ktorá sa dotýka v rovnakej miere aj ekonomických a sociálnych otázok.

Keďže som bol organizátormi konferencie informovaný, že môj príspevok by mal predstavovať všeobecný úvod do problematiky trvalo udržateľného rozvoja, pokúsím sa Vám predstaviť vývoj v tejto problematike na svetovej a európskej úrovni a v závere by som sa pokúsil predstaviť Vám aktivity, ktoré sme realizovali alebo realizujeme na domácej scéne.

Trvalo udržateľný rozvoj – prvé kroky na svete

Ešte pred niekoľkými desaťročiami sa na vzťah medzi životným prostredím a hospodárskymi rozvojovými aktivitami človeka hľadalo často ako na javy navzájom antagonistické. Na jednej strane tu boli snahy jednotlivých štátov dosiahnuť ekonomický rozvoj za každú cenu a na strane druhej tu boli silnejúce hlasy environmentálnych aktivistov, ktoré poukazovali na neudržateľnosť rozvoja, ktorý nebude brať do úvahy environmentálne a sociálne dôsledky neuvážených krokov v oblasti priemyslu, poľnohospodárstva, dopravy, energetiky či iných oblastí ľudskej činnosti.

Snád prvou lastovičkou naznačujúcou obrat v myslení svetových lídrov bola Konferencia o životnom prostredí človeka, ktorá sa konala v Štokholme v roku 1972 a ktorá znamenala vznik medzinárodného environmentálneho práva. Deklarácia o životnom prostredí človeka z tohto podujatia, známa aj ako Štokholmská deklarácia, stanovila princípy rôznych medzinárodných environmentálnych otázok, vrátane ľudských práv, prevencie znečisťovania a vzťahu medzi životným prostredím a rozvojom. Konferencia viedla k založeniu špecializovanej agentúry Organizácie spojených národov pre životné prostredie – Environmentálneho programu Organizácie spojených národov.

V celosvetovom kontexte môžeme umiestniť začiatok konceptu trvalo udržateľného rozvoja do roku 1987, keď bola publikovaná správa Naša spoločná budúcnosť. Túto správu vypracovala Komisia OSN pre životné prostredie a rozvoj, ktorú OSN založila ešte v roku 1983. Táto správa sa zvyčajne označuje aj ako Brundtlandovej správa po Gro Harlem Brundtlandovej, bývalej predsedníčke nórskej vlády, a je význačná tým, že v nej bol po prvý krát uceleným spôsobom definovaný koncept alebo pojem trvalo udržateľného rozvoja. Podľa tejto správy je trvalo udržateľný rozvoj taký rozvoj, ktorý umožňuje uspokojovať potreby súčasných generácií bez toho, aby boli ohrozené generácie budúce v uspokojovaní svojich vlastných potrieb.

Táto správa naznačila ďalšie smerovanie úsilia definovať modely ekonomického rozvoja na medzinárodnej úrovni, ktoré by boli v súlade s environmentálnymi a sociálnymi záujmami, alebo by sa na ne aspoň snažili prihliadať. Tieto snahy vyústili do prvej vskutku globálnej

konferencie, ktorá sa konala v roku 1992 v brazílskom Rio de Janeiru pod názvom Konferencia OSN o životnom prostredí a rozvoji, ktorá sa stala neskôr známou aj pod názvom Summit Zeme. Išlo naozaj o grandiózne podujatie, na ktorom sa zúčastnili zástupcovia 172 vlád, z čoho 108 štátov zastupovali hlavy štátov alebo vlád. Paralelne s týmto vládnym podujatím sa v tom čase konalo aj Globálne fórum mimovládnych organizácií. Témami konferencie boli okrem viac-menej všeobecných rozvojových tém aj špecifickejšie otázky, akými sú udržateľnejšie modely produkcie, najmä používanie toxických chemických látok (napríklad olovo v benzínoch); využívanie alternatívnych zdrojov energie, ktoré by nahradili používanie fosílnych palív, problematika verejnej dopravy so zameraním na zdravotné problémy; ako aj stále viac páľčivé otázky dostupnosti vody, a to najmä v rozvojových krajinách.

Na Summite Zeme bola prijatá politická deklarácia o životnom prostredí a rozvoji, často označovaná aj ako Deklarácia z Ria. Deklarácia definovala 27 princípov trvalo udržateľného rozvoja, ktoré by štáty mali aplikovať pri svojich rozvojových politikách. Z takých významnejších princípov, ktoré sú stále aktuálne, možno spomenúť eradikáciu chudoby, právo na rozvoj rešpektujúci sociálne a environmentálne záujmy, posudzovanie vplyvov na životné prostredie, redukciu neudržateľných modelov výroby a spotreby, účasť verejnosti, princíp predbežnej opatrnosti, internalizáciu environmentálnych nákladov alebo nezastupiteľnú úlohu domorodých obyvateľov.

Okrem tejto politickej deklarácie boli na Summite Zeme, okrem iných, prijaté ešte tri významné dokumenty. Tým prvým je Agenda 21, inými slovami Agenda pre 21. storočie, akási Biblia trvalo udržateľného rozvoja, ktorá analyzuje súdobé trendy a problémy v jednotlivých oblastiach života spoločnosti (priemyselný rozvoj, obchod, ochranu prírodných zdrojov, populačné trendy, nakladanie s rádioaktívnym odpadom, medzinárodné vzťahy – aby som spomenul len niektoré). Dôležité je, že bol prijatý záver, že členské štáty budú v pravidelných intervaloch poskytovať OSN správy o implementácii Agendy 21. Ďalšími významnými dokumentmi boli dva medzinárodné dohovory – Dohovor o biologickej diverzite a Rámcový dohovor o zmene klímy.

Dohovor o biologickej diverzite po prvý krát zadefinoval biologickú diverzitu ako oblasť spoločného záujmu ľudstva a ako neoddeliteľnú súčasť rozvojových procesov, ktorú treba brať do úvahy. Následne jednotlivé štáty začali vypracúvať svoje národné stratégie na ochranu biodiverzity. Slovensko takúto stratégiu prijalo v roku 1997.

Čo sa týka Rámcového dohovoru o zmene klímy, ide o dohovor, ktorý mal za cieľ stabilizovať emisie skleníkových plynov. Otvorený k podpisu bol v roku 1992 a účinnosť nadobudol v roku 1994. Samotný dohovor nestanovuje záväzné limity, tieto boli stanovené až v následnom Kjótskom protokole z roku 1997.

Z inštitucionálneho hľadiska treba spomenúť, že Summit Zeme inicioval založenie Komisie OSN pre trvalo udržateľný rozvoj v roku 1992. Jej členmi sú zástupcovia jednotlivých krajín (na úrovni ministrov), ako aj niektorých medzinárodných organizácií. Úlohou komisie je napomáhať implementácii dokumentov z Ria a monitorovať, ako sa uplatňujú na národných, regionálnych a medzinárodných úrovniach.

Desať rokov po Summite Zeme, teda v roku 2002, sa v juhoafrickom Johannesburgu konal Svetový summit o trvalo udržateľnom rozvoji. Podobne ako Summit Zeme v roku 1992, aj johannesburský summit pritiahol pozornosť desiatok hláv štátov a vlád, ale aj zástupcov podnikateľských kruhov, vedcov a zástupcov mimovládnych organizácií. Okrem politickej deklarácie bol v Johannesburgu prijatý aj Plán implementácie, v ktorom sa zúčastnené delegácie zaviazali realizovať kroky smerujúce k zabezpečeniu udržateľných modelov v oblasti spotreby a výroby, ochrany zdravia verejnosti, udržateľného využívania prírodných zdrojov, či rozvoja malých ostrovných štátov najviac ohrozených pokračujúcimi zmenami klímy. Predmetom debát boli aj regionálne aspekty rozvoja v jednotlivých častiach sveta, ktoré čelia rôznym a často protichodným problémom rozvoja a ochrany životného prostredia. No a napokon bola pozornosť venovaná aj problematike inštitucionálneho zabezpečenia agendy trvalo udržateľného.

Keď sa obzrieme späť na tieto veľké medzinárodné konferencie, možno konštatovať, že na nich ambície často presiahli reálne možnosti dosiahnuť

konkrétne a realizovateľné dohody. Medzi súčasnými svetovými blokmi, napríklad medzi bohatým „Severom“ a chudobným „Juhom“ stále pretrvávajú protichodné prístupy k riešeniu súčasných rozvojových problémov. Na jednej strane sa rozvinuté priemyselné štáty snažia dosiahnuť napríklad zníženie produkcie skleníkových plynov, na strane druhej je len ťažko predstaviteľné, že by ekonomický a sociálny rozvoj najchudobnejších štátov mohol byť v minulosti možný bez rastu spotreby fosilných palív, ktorá k produkcii skleníkových plynov vedie. Takisto pretrvávajú vzájomné rozpory o miere zodpovednosti za ekonomické, environmentálne a sociálne problémy, ktoré na svete, a najmä v tých najchudobnejších krajinách, existujú. Zo strany rozvojových krajín tretieho sveta prevláda obviňovanie krajín Západu zo zodpovednosti za nadmerné využívanie ich zdrojov, či za dôsledky koloniálnej éry. Na druhej strane nemožno nevidieť, že za mnohými problémami tých najchudobnejších krajín sveta môžeme nájsť bratovražedné medzikmeňové vojny či gigantickú mieru korupcie, ktorá zabraňuje rozvoju slobodného podnikania.

Trvalo udržateľný rozvoj a Európa

Podme sa však teraz pozrieť, ako reagovali v poslednom období na výzvy trvalo udržateľného rozvoja európske krajiny. Ako som už na začiatku spomenul, problematika trvalo udržateľného rozvoja sa ešte v nedávnej minulosti vnímala do značnej miery ako problematika životného prostredia. Preto v rámci Európskych spoločenstiev išlo v prvom rade o inštitúcie životného prostredia, ktoré koncept a zásady trvalo udržateľného rozvoja presadzovali. Prvým významným dokumentom Európskej únie, ktorý definoval trvalo udržateľný rozvoj ako svoju hlavnú prioritu, bol Piaty environmentálny akčný program prijatý na obdobie rokov 1993 – 2000 pod názvom „K trvalej udržateľnosti. Ako už jeho názov naznačuje, v porovnaní s predchádzajúcimi akčnými programami, vníma problematiku životného prostredia v širšom kontexte ostatných sektorových stratégií a politik a snaží sa dosiahnuť integráciu otázok životného prostredia do rozhodnutí, prijímaných v rôznych oblastiach ekonomického života.

Na piaty environmentálny akčný program nadviazal v roku 2002 prijatý v poradí šiesty program, v ktorom boli definované štyri prioritné oblasti a to konkrétne

- zmena klímy,
- príroda a biodiverzita
- životné prostredie a zdravie a
- trvalo udržateľné využívanie zdrojov.

Ako možno vidieť, prierezová podstata prioritných oblastí je zrejma už z ich názvov. Všetky vyžadujú úzku a intenzívnu spoluprácu rôznych ekonomických a sociálnych partnerov.

Snáď najvýznamnejším dokumentom na úrovni Európskej únie v oblasti trvalo udržateľného rozvoja bolo prijatie Stratégie Európskej únie pre trvalo udržateľný rozvoj v máji 2001 v Göteborgu. Cieľom Stratégie je zabezpečiť vysokú úroveň environmentálnej ochrany, sociálnej spravodlivosti a kohézie, ekonomickej prosperity a aktívnu celosvetovú podporu trvalo udržateľného rozvoja. Stratégia definovala pre Európsku úniu šesť hlavných priorít:

- globálne otepľovanie a zmeny klímy,
- verejné zdravie,
- chudobu a sociálnu exklúziu,
- tlaky na prírodné zdroje – biodiverzita, odpady, pôda
- starnutie obyvateľstva a demografiu
- dopravu a nerovnovážny priestorový rozvoj

Medzitým kľúčovými väzbami existujú mnohé prepojenia – využívanie obnoviteľných zdrojov energie a klimatické zmeny, klimatické zmeny a chudoba, chudoba a používanie environmentálne citlivých technológií a postupov. Stratégia bola pôvodne prijatá na desaťročné obdobie s tým, že v polovici bude podrobená strednodobému hodnoteniu.

Takéto hodnotenie ukázalo, že naďalej pretrvávajú neudržateľné trendy, pokiaľ ide o zmenu klímy a využívanie energie, hrozby pre verejné zdravie, chudobu a sociálne vylúčenie, demografický tlak a starnutie, hospodárenie s prírodnými zdrojmi, stratu biodiverzity, využívanie pôdy a dopravu, čo viedlo k prepracovaniu pôvodného dokumentu. Tieto negatívne trendy nadobudli naliehavý charakter a vyžadovali si

zásah už v krátkodobom horizonte.

Na základe takéhoto hodnotenia bola v roku 2006 zadefinovaná a prijatá Obnovená stratégia trvalo udržateľného rozvoja. V snahe zvrátiť trendy ohrozujúce trvalú udržateľnosť hovorí stratégia o potrebe zmeny spoločnosti vo viacerých oblastiach. Treba nové iniciatívy v takých oblastiach, akými sú zodpovednejšia spotreba, odhalenie nových a udržateľnejších spôsobov posilňovania ekonomického rastu, zrýchlenie prechodu ku uhlíkovej neutralite (nezvyšovanie objemu oxidu uhličitého v atmosfére), nové alternatívne zdroje energie, múdrejšie využívanie prírodných zdrojov, efektívnejšia doprava, a inkluzívnejšia globálna spoločnosť. V revidovanej stratégii je identifikovaných **sedem hlavných výziev**:

- klimatické zmeny a čistá energia
- udržateľná doprava
- udržateľná výroba a spotreba
- hrozby verejnému zdraviu
- lepši manažment prírodných zdrojov
- sociálna inklúzia, demografické zmeny a migrácia
- boj s globálnou chudobou

V súčasnosti prebiehajú zo strany Európskej komisie pravidelné hodnotenia implementácie stratégie.

Slovensko

No a napokon v záverečnej časti svojho referátu by som Vás rád poinformoval o aktivitách v oblasti trvalo udržateľného rozvoja, ktoré sa realizovali na Slovensku.

Pokiaľ ide o definovanie samotného pojmu trvalo udržateľný rozvoj, tento bol v slovenských podmienkach prvýkrát legislatívne ukotvený v zákone č. 17/1992 o životnom prostredí. Podľa tohto zákona trvalo udržateľný rozvoj spoločnosti je taký rozvoj, ktorý súčasným i budúcim generáciám zachováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby a pritom neznižuje rozmanitosť prírody a zachováva prirodzené funkcie ekosystémov. To znamená, že naša legislatíva v podstate prebrala

definíciu správy OSN Naša spoločná budúcnosť z roku 1987, ktorú som spomínal v úvode.

V nadväznosti na výstupy spomínanej Konferencie OSN o životnom prostredí a rozvoji z roku 1992 a na záväzky vyplývajúce z potreby poskytovať správy o implementácii princípov trvalo udržateľného rozvoja vláda SR v roku 1997 prijala uznesenie č. 655 k návrhu uplatňovania Agendy 21 a vyhodnocovania ukazovateľov trvalo udržateľného rozvoja v Slovenskej republike, ktorým bola rozdelená medzi jednotlivé ministerstvá zodpovednosť za jednotlivé kapitoly Agendy 21 a ukazovatele trvalo udržateľného rozvoja, ako ich definovala Komisia OSN pre trvalo udržateľný rozvoj. Vláda v tomto uznesení uložila ministrom a vedúcim ostatných ústredných orgánov štátnej správy SR „vyhodnocovať podľa požiadaviek a metodiky OSN a podľa určeného gestorstva uplatňovanie jednotlivých kapitol Agendy 21 a ukazovatele TUR v SR“.

Rok 2002 bol pre členské štáty OSN odporúčaný ako horizont na vypracovanie národných stratégií trvalo udržateľného rozvoja. Na základe tohto odporúčania bola vypracovaná Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR, ktorá bola schválená vládou v roku 2001 (uznesením č. 978/2001) a Národnou radou SR v roku 2002 (uznesením NR SR č. 1989/2002). Na základe Národnej stratégie trvalo udržateľného rozvoja je možné trvalo udržateľný rozvoj charakterizovať ako cielený, dlhodobý, komplexný a synergický proces ovplyvňujúci všetky oblasti života (duchovnú, sociálnu, ekonomickú, environmentálnu a inštitucionálnu). Takýto rozvoj sa odohráva na viacerých úrovniach, či už lokálnej, regionálnej, národnej alebo globálnej, a smeruje prostredníctvom uplatňovania praktických nástrojov a inštitúcií k takému modelu fungovania príslušného spoločenstva, ktorý kvalitne uspokojuje materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom rešpektuje hodnoty prírody a neprekračuje únosnú kapacitu krajiny a jej zdrojov. Pri uplatňovaní koncepcie trvalo udržateľného rozvoja je potrebné riadiť sa jeho princípmi a kritériami a na hodnotenie stavu a vývoja používať ukazovatele trvalo udržateľného rozvoja.

Následne v roku 2005 bol uznesením vlády č. 574 prijatý Akčný plán trvalo udržateľného rozvoja SR na obdobie 2005 – 2010. Akčný plán

TUR na roky 2005 - 2010 konkretizuje ciele v oblasti trvalo udržateľného rozvoja vzhľadom na vonkajšie podnety ako aj vnútorné potreby. V zmysle spomínaného uznesenia vlády je plnenie cieľov akčného plánu pravidelne vyhodnocované a vláde je každoročne predkladaná informácie o jeho plnení.

Z inštitucionálneho hľadiska je potrebné spomenúť, že v roku 1999 bola uznesením vlády č. 78 vytvorená Rada vlády pre trvalo udržateľný rozvoj ako poradný a koordinačný orgán na ministerskej úrovni pre záležitosti týkajúce sa trvalo udržateľného rozvoja. Rada sa schádza spravidla dvakrát do roka a prediskutováva aktuálne problémy, ktoré vyvstanú v danom období v otázkach trvalo udržateľného rozvoja. V poslednom čase išlo najmä o správy o plnení akčného plánu trvalo udržateľného rozvoja, otázky integrovaného manažmentu vodných zdrojov, vyhodnocovania ukazovateľov trvalo udržateľného rozvoja podobne.

Vážené dámy, vážení páni, snažil som sa Vám v tomto mojom vystúpení načrtnúť hlavné oblasti aktivít, ktoré na vládnej úrovni vykonávame v oblasti trvalo udržateľného rozvoja a to vo väzbe na medzinárodné aktivity, iniciatívy Európskej únie ale aj v reakcii na aktuálne dianie v našej spoločnosti. Veľa by sa dalo hovoriť o všetkých čiastkových témach, ktorých som sa dotkol, ale to nebolo cieľom môjho príspevku. V každom prípade som presvedčený, že problematika trvalo udržateľného rozvoja sa stane v budúcnosti prioritnou témou spoločnosti, pretože zabezpečenie ekonomického rozvoja pri súčasnom zachovaní či dokonca posilnení sociálnych štandardov a ochrane nášho životného prostredia je cieľom nás všetkých. Výchova nasledujúcich generácií v tomto duchu je preto otázkou nanajvýš aktuálnou.

Resumé

Author's contribution brings the issue of sustainable development in the world, European and Slovak context.

Kontaktné údaje

Dušan Čaplovič, doc., PhDr., DrSc.
podpredsa vlády SR pre vedomostnú spoločnosť,
európske záležitosti, ľudské práva a menšiny

MÔŽU MATERSKÉ ŠKOLY PRISPIEŤ K TRVALO UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU?

Viera Hajdúková

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike trvalo udržateľného rozvoja v podmienkach materskej školy. Nie je zameraný na konkrétne výchovno-vzdelávacie činnosti, ktoré sa v tejto oblasti môžu realizovať v materskej škole, ale poukazuje na to, v akej podobe a v akom rozsahu je zakomponovaná problematika trvalo udržateľného rozvoja v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Kľúčové slová

Materská škola, trvalo udržateľný rozvoj, tematické okruhy, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, prierezové témy, výchova a vzdelávanie.

Vážený pán podpredseda vlády a minister školstva SR,
Vážený pán podpredseda vlády SR pre vedomostnú spoločnosť,
európske záležitosti, ľudské práva a menšiny,
vážené panie učiteľky, vážení páni učitelia,
vzácni hostia, vážení organizátori.

Svoj príspevok začnem jedným výrokom: *Medzi veľké objavy patrí poznanie, že zmenou postoja môžeme zmeniť svoj život.* Tento výrok sa v plnej miere vzťahuje aj na materské školy. Bez toho, aby sa celkovo zmenil prístup k organizácii, obsahu ako aj kvalite výchovy a vzdelávania, by sa nemohla uskutočňovať školská reforma.

Čas na reformu školstva dozrieval postupne a vyústil do potreby v prvom rade prijať najdôležitejšie právne normy, ktoré by ustanovili nanovo systém, ako aj organizáciu školstva, no najmä obsahovú reformu školstva.

V roku 2008 Národná rada Slovenskej republiky prijala vládny **zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní** (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Školským zákonom sa ustanovili:

- a) princípy a ciele výchovy a vzdelávania,
- b) podmienky, rozsah, obsah, formy a organizácia výchovy a vzdelávania,
- c) stupne vzdelania,
- d) prijímanie na výchovu a vzdelávanie a ukončovanie výchovy a vzdelávania,
- e) poskytovanie odbornej výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej starostlivosti,
- f) dĺžka a plnenie povinnej školskej dochádzky,
- g) vzdelávacie programy na štátnej úrovni a výchovno-vzdelávacie programy na školskej úrovni,
- h) sústava škôl a sústava školských zariadení,
- i) práva a povinnosti škôl a školských zariadení,
- j) práva a povinnosti detí a žiakov,
- k) práva a povinnosti rodičov/zákonných zástupcov.

Školským zákonom sa okrem iných významných zmien do praxe zaviedol aj jeden veľmi významný systémový krok, smerujúci k trvalo udržateľnému rozvoju kvalitného predprimárneho vzdelávania pre všetky deti bez ohľadu na sociálne prostredie z ktorého pochádzajú. **Predprimárne vzdelávanie** je pre všetky deti, ktoré majú rok pred plnením povinnej školskej dochádzky **bezplatné**, rodičia platia len poplatky za stravu detí.

S princípmi trvalo udržateľného rozvoja úzko súvisia viaceré **princípy výchovy a vzdelávania**, uplatňované aj v materských školách. Napr. princíp:

- rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie,
- slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávanie a predpoklady detí v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy,
- zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja,
- prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rodovej rovnosti, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej

- tolerancie,
- integrácie výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky do európskeho vzdelávacieho priestoru so zreteľom na vlastné skúsenosti a tradície,
- posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacej činnosti aj špecifickými výchovnými aktivitami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť,
- vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa vo vzdelávaní v materskej škole.

V nadväznosti na školský zákon bola schválená **vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole**, ktorá bola od svojho prijatia jeden krát novelizovaná. Prijatím týchto dvoch (ale aj mnohých ďalších právnych noriem) sa vytvorili právne podmienky na kvalitatívny rozvoj predprimárneho vzdelávania.

Od prijatia školského zákona sú materské školy **súčasťou sústavy škôl**, ktoré zabezpečujú výchovu a vzdelávanie prostredníctvom vzdelávacieho programu odboru vzdelávania poskytujúceho predprimárny stupeň vzdelania. Materské školy sa prirodzene vintegrovali medzi ostatné druhy škôl, postupne si zvykajú na svoje nové postavenie, ale aj povinnosti vyplývajúce z tejto významnej zmeny. Prax ukazuje, že materské školy uvedomujú si svoje miesto v živote detí predškolského veku veľmi prirodzene a prevažne pozitívne prijali všetky povinnosti, ktoré pre ne prinieslo toto ich nové postavenie.

V nadväznosti na školský zákon ministerstvo školstva v júni 2008 schválilo **Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie**, v ktorom sú zakomponované aj základné princípy trvalo udržateľného rozvoja (zamerané na riadenie činnosti ľudí) ako aj základné kritériá poukazujúce na uplatňovanie týchto princípov.

V nasledujúcej časti svojho príspevku sústredím svoju pozornosť na to aby som Vám **priblížila Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie** z pohľadu uplatňovania princípov a identifikovania kritérií trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Keďže je trvalo udržateľný rozvoj chápaný ako komplexná prierezová problematika, týkajúca sa celej spoločnosti, vyžaduje si, spoluprácu a spoluúčasť všetkých skupín obyvateľstva, vrátane detí predškolského veku a samozrejme učiteliek materských škôl.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie je **cieľovo programový dokument**, ktorého podstatou a zámerom je rozvíjanie kľúčových kompetencií detí prostredníctvom vzdelávacích štandardov.

Dosiahnutie trvalo udržateľného rozvoja predpokladá a vyžaduje si **zmenu správania, postojov, hodnotových orientácií, spôsobov riešenia problémov a dosahovania stanovených cieľov tak, aby sa dosiahla čo najvyššia kvalita života jedinca, celej spoločnosti ale aj života na planéte Zem všeobecne.**

Na dosiahnutie takéhoto stavu, ktorý samozrejme nemožno dosiahnuť zo dňa na deň, je nevyhnutné začať robiť rôzne aktivity už s deťmi predškolského veku v materskej škole. A preto sú aj súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie práve tie **tematické okruhy**, ktoré sú.

Ja som – je zameraný najmä na rozvíjanie jednotlivých zmyslov; vzťahu dieťaťa k rodine a k okoliu; vzťahu dieťaťa k pohybu a pohybovým aktivitám; vzťahu dieťaťa k vlastnému zdraviu; na sebaopoznanie; sebaaprezentáciu; na sociálne vnímanie života.

Ľudia – je zameraný najmä na rozvíjanie sociálnych skúseností a vzťahu k ľuďom vo všeobecnosti; na kontakty s inými ľuďmi; na oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí; na oboznamovanie sa s cudzím jazykom; na rozvíjanie predstáv o miestach, kde žijú a tvoria ľudia; o prostrediach v ktorých sa nachádzajú; o multikultúre (rôznorodosti kultúr); etnikách; rasách; o akceptácii názorovej odlišnosti; o nenásilnom riešení konfliktov o rozvíjaní prosociálneho citenia.

Príroda – je zameraný najmä na rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na Zemi; o prírodných javov; na formovanie začiatkov ekologickej kultúry; na vytváranie a formovanie vzťahu k živej i neživej prírode; na hodnotenie obklopujúceho prírodného prostredia; na získavanie základných vedomostí o Zemi, Slnku, Mesiaci a vesmíre.

Kultúra – je zameraný najmä na rozvíjanie povedomia o bydlisku; rodnej vlasti; o kultúrnom dedičstve; sviatkoch; na poznávanie rôznorodosti sveta; na rozvoj vnímania a uplatňovania hudobných, literárnych a výtvarných nástrojov na spoznávanie sveta a ľudí v ňom.

Každý tematický okruh zahŕňa v sebe všetky tri vzdelávacie oblasti (perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu) a zároveň

sú v každom tematickom okruhu v rôznej miere integrované aj jednotlivé **prierezové témy**, z ktorých takmer každá úzko súvisí aj s princípmi trvalo udržateľného rozvoja:

- osobnostný a sociálny rozvoj,
- ochrana života a zdravia,
- dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke,
- environmentálna výchova,
- mediálna výchova,
- multikultúrna výchova,
- výchova k tvorivosti,
- predčítateľská gramotnosť a gramotnosti vo všeobecnosti,
- informačno-komunikačné technológie.

Osobitne by som chcela zdôrazniť, že v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sa vo veľkej miere venuje priestor problematike **práv dieťaťa**.

Školská reforma v materských školách má nielen štátnu, ale v podstate najmä školskú úroveň. V súlade so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie si každá materská škola vypracovala svoj **vlastný školský vzdelávací program**. V školských vzdelávacích programoch materské školy s ohľadom na svoje reálne podmienky a možnosti uskutočňuje výchovu a vzdelávanie v súlade s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona a Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie ako aj vlastnými cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania.

Na elementárnej úrovni materské školy uplatňujú samozrejme aj princípy trvalo udržateľného rozvoja o čom svedčí všetko, čo som povedala doposiaľ.

Dovoľte mi aby som Vám odprezentovala **témy z niektorých školských vzdelávacích programov**, ktoré som mala tú chuť vidieť a tak trochu aj prispieť k ich zdokonaleniu. Prezentáciou týchto tém chcem dať odpoveď na otázku, ktorá tvorí názov môjho príspevku.

Môžu teda materské školy prispieť k trvalo udržateľnému rozvoju? Môžu a aj prispievajú napr. aj prostredníctvom plnenia/dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov, ktoré sú súčasťou týchto tém:

Ľudské telo; Premeny počasia; Nie som tu sám; Babie leto; Veľkonočné sviatky; Naša rodina; Slnko je guľaté, Mesiac jasne svieti, na Zemi sa hrajú deti; Naše mesto; Život v lese; Moje telo, moje zdravie; Moja vlasť;

Vesmír a planéta Zem; Pride Mikuláš; Sviatky lásky a pokoja; Predmety a ich vlastnosti; Tradičné remeslá; Pribeh vody; Práva dieťaťa hrou; Adamko nám ochorel; Voda, vzduch, Zem, Slnko; S rozprávkami do prírody; Tajomstvo vajička; Zmeny v prírode, prebúdzanie kvietka; Ako som prišiel na svet; Prší, prší; Cestujeme svetom; Neživá príroda; Šťastné deti, šťastná Zem; Les a jeho tajomstvá; Tajomstvá Zeme; Zachraňujeme planétu Zem atď.

Literatúra

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001: dostupné na: <http://www.vlada.sk/>

Programové vyhlásenie vlády, august 2006, dostupné na: <http://www.vlada.sk/>

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

Výhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.

Resumé

The article discusses the issues of sustainable development in terms of kindergarten. It focuses on specific educational activities in this area can be implemented in kindergarten, but points out in what form and to what extent is embedded in the issue of sustainable development in the State training program, ISCED 0 – pre-primary education.

Kontaktné údaje

Viera Hajdúková, PhD., PhD.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky

Stromová 1

813 30 Bratislava

Email: viera.hajdukova@minedu.sk

TRVALE UDRŽITELNÝ ROZVOJ V POHLEDU DĚTÍ 27 ZEMÍ SVĚTA

Milada Rabušicová

Abstrakt

Príspevek je o projekte, ktorý vyhlásila Světová organizace pro předškolní výchovu – OMEP v roce 2009 na svém Světovém shromáždění v Lagosu v Nigerii. Tématem projektu je výchova pro udržitelný rozvoj.

Klíčové slová

Udržitelný rozvoj, výchova, předškolní vzdělávání, OMEP.

Ve svém příspěvku se zaměřuji na pět okruhů, kterými vymezuji dané téma, tedy předškolní vzdělávání pro udržitelný rozvoj:

1. Statistika světového projektu OMEP o udržitelném rozvoji
2. Politická a odborná východiska projektu o předškolním vzdělávání pro udržitelný rozvoj
3. Metodologie projektu
4. Vybrané výsledky
5. Příklad studie provedené v ČR

1. Statistika světového projektu OMEP o udržitelném rozvoji

Projektu se zúčastnilo 27 zemí světa z celkového počtu 63 členských zemí Světové organizace pro předškolní výchovu – OMEP, což je téměř polovina. To svědčí o faktu, že projekt oslovil celou řadu odborníků z oblasti předškolní výchovy a vzdělávání a bylo až překvapivé, s jakou regionální růzností jsme se setkali. Byly zastoupeny země Afriky (Benin, Demokratická republika Kongo, Kamerun, Pobřeží slonoviny a Nigérie), Latinské Ameriky (Brasílie, Mexiko, Nikaragua, Panama, Uruguay), Asie a Pacifiku (Austrálie, Čína, Japonsko, Jižní Korea), Severní Ameriky (Kanada a USA) a konečně také z Evropy, jež měla zastoupení nejsilnější (Bulharsko, Česká republika, Finsko, Francie, Irsko, Norsko, Polsko, Slovensko, Švédsko a Turecko).

Celkově bylo v projektu dotazováno 8 940 dětí, a to v individuálních, ale především skupinových rozhovorech. Jejich věkové rozmezí bylo

od dvou do osmi roků. Celkový počet dospělých, kteří se na projektu podíleli, bylo 605, přičemž se jednalo převážně o ženy (účastnilo se pouze 22 mužů). To odpovídá faktu, že valná většina pedagogů, kteří se věnují malým dětem, jsou ženy. Rozhovory s dětmi se konaly v národních jazycích zúčastněných zemích, zprávy o průběhu a výsledcích projekty byly podány v angličtině, španělštině a francouzštině, což jsou oficiální jazyky OMEP.

2. Politická a odborná východiska projektu o předškolním vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Zájem o oblast udržitelného rozvoje na nejvyšší úrovni mezinárodních organizací má již svoji historii. Z posledních iniciativ je třeba zmínit zejména summit OSN o udržitelném rozvoji, který se konal v roce 2002 v Johannesburgu, dále švédskou iniciativu zorganizovat světovou konferenci o výchově a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (2004, Gothenburg) a vyhlášení Dekády vzdělávání a výchovy pro udržitelný rozvoj pro léta 2005 – 2014, s níž přišlo UNESCO. V rámci této dekády se uskutečnila řada konferencí a dílčích iniciativ na mezinárodní i národních úrovních, z nichž pro oblast předškolního vzdělávání bylo významné ustavení pracovní skupiny o zapojení předškolního vzdělávání do tématu udržitelný rozvoj. Jednalo se opět o švédskou iniciativu pod názvem „Příspěvek předškolního vzdělávání k udržitelné společnosti“ z roku 2007. Projekt OMEP vyhlášený na Světovém shromáždění v Lagosu v Nigérii v roce 2009 přímo na tyto předcházející aktivity navázal.

V dokumentech o udržitelném rozvoji se píše o souvisejících a vzájemně se podporujících pilířích udržitelného rozvoje, jimiž jsou (1) **sociální rozvoj**, (2) **ekonomický rozvoj** a (3) **ochrana životního prostředí**. Pokud tyto pilíře, o nichž panuje shoda, aplikujeme do oblasti předškolní výchovy a vzdělávání, potom to znamená následující:

(1) Poznávat jeden druhého, poznávat podmínky života dětí v různých částech světa, uvědomovat si rodové (gender) rozdíly a výzvy plynoucí z tradičních genderových rolí a modelů v předškolních zařízeních, participace a vliv dětí založené na rovných právech, možnostech a povinnostech.

(2) Zajistit vzdělávání pro všechny, aktivně podporovat dětské učení a rozvoj, poskytovat široké příležitosti pro plný rozvoj potenciálu dívek

a chlapců, vést děti k přijetí plné odpovědnosti jako občané a učit je patřičným rozhodnutím v současnosti a v budoucnosti.

(3) Vytvářet citění pro přírodu, žít s přírodou, zaměřovat se na přírodu a životní prostředí jako na předměty a prostředky učení, za pomoci hry a učení poukazovat na ekologické problémy a výzvy.

V tomto smyslu je koncipován také projekt OMEP, který ovšem díky svému postupu, jenž vychází z rozhovorů nad obrázkem zeměkoule s dětmi, které ji čistí a umývají, zdůrazňuje především třetí pilíř udržitelného rozvoje, a to ochranu životního prostředí.

3. Metodologie projektu

Projekt, jak již bylo zmíněno, byl postaven na rozhovorech s předškolními dětmi nikoli přímo na téma udržitelného rozvoje, ale na rozhovorech nad daným obrázkem, který je současně logem Světové konference OMEP v Gothenburgu (srpen 2010). Obrázek měl inspirovat děti k tomu, aby se rozhovořily o tom, co na obrázku vidí, co se na obrázku děje, co děti na obrázku dělají a proč. Teprve v závěru měla být dětem položena otázka, zda už někdy slyšely pojem „udržitelný rozvoj“ a zda vědí, co to znamená. Dospělí, kteří s dětmi rozhovory vedli, měli přesné instrukce, jak postupovat. Byli také požádáni, aby se snažili především s porozuměním naslouchat bez toho, aby svými návodnými komentáři děti ovlivňovali.

Po realizaci rozhovorů, jež měly být různými způsoby zaznamenávány (audio a video nahrávky, přepisy) následovala sumarizace a analýza výsledků, k nimž organizátoři projektu v zúčastněných zemích opět dostali přesné instrukce:

- Popsat nejčastější odpovědi
- Zaznamenat nejzajímavější citace
- Uvést základní údaje o účastnících projektu (dospělí, děti: věk, pohlaví, místo,...)
- Výsledky komentovat

4. Vybrané výsledky

V současné době se výsledky celého projektu teprve zpracovávají, aby mohly být prezentovány na Světové konferenci OMEP o předškolní

výchově a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, takže na tomto místě není možné prezentovat více, než pouze první náznaky, které vyplývají z dosavadních analýz. V základním přehledu s využitím typických citací jsou to mimo jiné tyto:

Děti dobře registrují svoje okolí a prostředí:

„*Děti chtějí mít Zemi čistou, protože je to náš domov*“ (Norsko).

Děti jsou schopny se k němu diferencovaně vyjadřovat:

„*Lidé nemohou žít bez Země*“ (Čína).

„*Já myslím, že to znamená jako zachránit svět na později*“ (Finsko).

Děti chápou, že se jedná o společný úkol:

„*To znamená, že každý něco dělá pro Zemi*“ (Polsko).

Děti vnímají i to, co jim vědomě o udržitelném rozvoji nesdělujeme:

„*Já vím, proč děti čistí svět, ony se vám pokoušejí ukázat, že když budete znečišťovat, zničíte svou zemi*“ (Polsko).

Dospělí mají tendenci tyto schopnosti dětí podceňovat:

Jeden z rodičů se zeptal: „proč se na to ptají děti?“ a jedno dítě odpovědělo: „proč ne? My o tom také něco víme“ (Irsko).

5. Příklad studie provedené v České republice

Realizaci projektu v ČR byla pověřena Dana Moravcová, členka výboru Českého výboru OMEP, takže následující pasáže se opírají o její souhrnnou zprávu.

Důvodem (cílem), pro který jsme se do projektu zapojili, bylo zjistit, jak děti v ČR vnímají obrázek – logo, jaké povědomí mají, v přeneseném smyslu, o udržitelném rozvoji, jaké asociace v nich obrázek probudí a v neposlední řadě, jak děti v ČR obostojí v porovnání s dětmi v ostatních zemích.

Celkem se projektu zúčastnilo 44 mateřských škol a jedna soukromá osoba. Většina škol (38) se nacházela ve velkých (Praha, Plzeň) a středně velkých městech (Sušice, Domažlice, Rokycany). Pouze šest škol bylo venkovských. Dotazováno bylo celkem 519 dětí, převážně věku 3-6 let.

Otázka „**Co děti vidí na obrázku?**“ byla vyhodnocena takto:

- 349 dětí odpovědělo, že na obrázku jsou děti.
- Na obrázku je planeta (Země, zeměkoule) odpovědělo 249 dětí.

- Na obrázku je koule – 78 dětí.

Často také děti pojmenovávaly dílčí předměty, které vidí (konvička, děti, hadr, houbička, voda, talíř, kluci, holčičky atd.) nebo obrázek vnímaly i jinak: vidí špinu, balón, zobrazena je pevnina a moře, polévka, kolotoč, měsíc, na obrázku je fontána, nebe, Afrika, oceán.

Ilustrativní citace:

„*Děti malují planetu, která je barevná a malá*“.

„*Děti zdobí planetu, něco na ni dávají*“.

„*Na obrázku vidím sebe*“.

„*Obrázek je směšný, protože děti nabarvily velkou sněhovou kouli a ty barvu rozmývaj, lijí na ni vodu a myslí si, že je to zeměkoule*“.

„*Děti by musely být obři, jinak by na té zeměkouli musely být jako malé tečky*“.

Otázka „**Co děti na obrázku dělají?**“ byla vyhodnocena takto:

- 281 dětí nejčastěji odpovědělo, že děti čistí, myjí nebo oprašují (kartáčem, hadrem, apod.).
- 168 dětí odpovědělo, že děti zalévají, polévají zeměkouli, vylévají a lijí vodu (konvičkou, apod.).
- 55 dětí tvrdilo, že děti malují.
- 9 se domnívá, že děti něco zkoumají.
- 5 dětí si myslí, že děti na obrázku nesou zeměkouli.

Ilustrativní citace:

„*Děti drží Zemi, češou ji, hlídají Zemi, starají se o ni, dělají globus, hrají si, vyrábějí zeměkouli, slaví, natírají ji, leští Zemi, žehlí moře, sahají, jestli je čistá, vyrábějí novou zeměkouli, koukají na ni, drží světlo, suší ji, chtějí zeměkouli kutálet, hladí Zemi, točí se na kolotoči, barví zeměkouli, čistí kameny, radí se, pracují společně, hrají si a padají až dolů, dávají na planetu písek, obtiskují ruce*“.

„*Šplhají nahoru (obejmou ji) aby rodiče viděli, jak jsou šikovni a zalévají proto, aby bylo vidět, že prší*“.

„*Zkoumají lesy, zda tam žijí zvířata*“.

„*Děti mají mokré nohy, nemohou Zemi unést*“.

„*Děti dělají cestičky pro lodičky, aby měly kudy projet*“.

Otázka „**Proč to děti na obrázku dělají?**“ byla vyhodnocena takto:

- 291 dětí odpovědělo, že děti chtějí, aby zeměkoule byla čistá, hezká, krásná, nebyla špinavá, nebyl na ní prach.
- „Aby se na Zemi dobře žilo.“ – odpovědělo 41 dětí.
- 34 dětí odpovědělo, že děti chtějí, aby Země byla barevná.

- Aby na Zemi rostla tráva, odpovědělo 13 dětí.
- Hledají určitou zemi, odpověděly 3 děti.

Ilustrativní citace:

„Děti chtějí udělat něco, co ještě nikdo neudělal; aby se na zeměkouli mohly podívat; aby bylo více vody; aby se dostaly domů; aby byla Zem; aby oceán nezničila špína; aby rostly květiny, lidem a zvířatům bylo dobře, děti byly zdravé, zeměkoule nebyla smutná; aby se nám líbila – čistá planeta je štěstí, ať jsme zdraví“.

„Aby nikdo neumřel a mohli jsme žít; aby ji všechny planety viděly a nenarazily do ní; aby se mohli podívat na Měsíc; protože mají Zemi rády; abychom nedýchali špinavý vzduch; protože ji lidé umazali; nesou Zemi jinam na jiné místo; aby byla plná benzínu; děti chtějí na zeměkouli vylézt; aby vyrostla a vypadala jako nová; aby měla maminka radost; aby nespadla z Vesmíru; děti to dostaly za úkol“.

„Naše zeměkoule se dětem nelíbí“.

„Aby děti věděly, co je Země“.

„Zalévání konvičkou je hloupost, protože tam vyroste kytička a praští ho do oka“.

Vyhodnocení toho, jak děti porozuměly pojmu „**udržitelný rozvoj**“, je následující:

Termínu většinou děti neporozuměly vůbec (25 institucí) nebo opakovaly slovo nevím, popřípadě vymyslely něco, co nějak souvisí s daným pojmem. Pokud děti odpověděly, potom se jejich odpovědi pohybovaly v následujících kategoriích: ...udržuje nás na zemi, udržuje čistotu (4), ...udržuje něco (2), ...držet a nepustit (5).

Ilustrativní citace:

„...aby se zeměkoule udržela na nebi, ...aby se Vesmír nebořil a nehoupal, ...aby se udržely státy, ...ať se Země sama drží, ať ji nikdo nemusí držet, ...když hraji na klavír a hraji plynule až do vysoka, ...udržovat hračky zdravé a hezké – starat se a nezahazovat hračky a odpady, ...aby planeta nespadla pod tíhou odpadů a špíny, ...abychom chránili své zdraví, aby lidé nekouřili, ...vytvářet nové vynálezy, ...stálé udržení pokroku, ...vojáci potřebují udržet pořádek, ...znamená to, že se má počkat, když se děti učí něco nového, ...aby se na zeměkouli vše udrželo, aby se nikam nekutálela, ...udrží se tam to modré – voda, ...aby se děti měly čeho držet, aby nikam nespadly, tam, kde je konec, ...udržitelný znamená pěkný, aby

byla hezká“.

Celý projekt uskutečněný v České republice shrnuje Dana Moravcová:

„Do doby realizace světového projektu jsem se domnívala, že předškolní děti příliš velké povědomí o ochraně životního prostředí, ekologii a dalších podtématech, které s pojmem udržitelného rozvoje souvisí, nemají. Po vlastní realizaci rozhovorů s dětmi jsem dospěla k závěru, že opak je pravdou. Děti vnímají informace, které slyší, aniž by to byl ze strany dospělých záměr a v okamžiku, kdy dostanou konkrétní podnět, jsou schopné je použít. Svou úlohu jistě sehrávají i předškolní zařízení, která mají Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání stanovenou ekologickou výchovu ve vzdělávací oblasti Dítě a svět. Svůj podíl mají také rodiče, kteří začínají být v oblasti ochrany životního prostředí informovanější a uvědomělejší a děti vedou k žádoucím chování. Zajímavé bylo, že žádné z dětí se nedotklo problematiky lidských vztahů a ekonomiky. Domnívám se, že obrázek charakterizuje hlavně ochranu životního prostředí, proto se děti držely hlavně této oblasti. Užitečné by bylo, kdyby se realizoval podobný projekt, který by mapoval další celosvětový problém, jako je ekonomika, lidské vztahy, chudoba, nemoci apod.)“.

Závěr

Závěrem chci konstatovat, že projekt skutečně nad očekávání organizátorů oslovil relativně velký počet členských zemí OMEP. Je to dokladem toho, že reprezentanti jednotlivých národních výborů OMEP jsou připraveni aktivně spolupracovat nad tématy, která jsou důležitá jak pro ně samotné, tak v celosvětovém měřítku. OMEP – Světová organizace pro předškolní výchovu je, jak se ukazuje, velmi dobrou platformou právě pro tento typ iniciativ. Švédský výbor OMEP již v této chvíli navrhuje druhou fázi projektu, která by mohla být zaměřena na implementaci tématu udržitelného rozvoje do předškolního vzdělávání prostřednictvím konkrétních, prakticky orientovaných projektů.

Resumé

Paper is on the project which was launched by the World organization of preschool education – OMEP in 2009 at its World Assembly in Lagos, Nigeria. The topic of this project is on education for sustainable development.

Kontaktné údaje

Milada Rabušicová, prof., PhDr., Ph.D.

Viceprezidentka pre OMEP Európa

Email: milada@phil.muni.cz

TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ OČAMI NAŠICH DETÍ

Monika Miňová

Abstrakt

Príspevok je venovaný vyhodnoteniu svetového projektu so zameraním na trvalo udržateľný rozvoj v Slovenskej republike.

Kľúčové slová

Trvalo udržateľný rozvoj, výpovede detí.

Úvod

*Trvalá udržateľnosť neznamená,
že sme zdedili Zem od našich rodičov,
ale znamená, že sme si ju požičali od našich detí.*

Trvalo udržateľným rozvojom sa rozumie cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne), na všetkých úrovniach (lokálnej, regionálnej, globálnej) a smerujúci k takému funkčnému modelu určitého spoločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiace podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo. Tento pojem v podmienkach materských škôl nie je udomácnенý a preto si ho učiteľky materských škôl priblížili k pojmu environmentálna výchova.

Environmentálna výchova je komplexný a dlhodobý proces, ktorého výsledky sú viditeľné až po niekoľkých rokoch. Je dôležité vedieť, že malé deti majú často veľké ekologické vedomie, no neskôr strácajú svoje *prírodné* korene vplyvom televízie, reklám, techniky, konzumného spôsobu života a v nemalej miere vplyvom miest (sídliiská ...).

V našej každodennej práci s deťmi nejde o poučanie, dohovárание, ale vnútorné stotožnenie sa s prírodou. Cez vlastné vnútro prežiť, precítiť rozmanitosť prírody, ale aj jej krehkosť a nutnosť ochrany. Ak chceme

dosiahnuť, aby boli deti schopné chrániť prírodu srdcom, musia jej najprv porozumieť.

*Každý vzdelaný človek, čím je lepší
a ušľachtilejší, tým viac si váži prírodu.
Kto si váži prírodu, ten ju miluje. Láska
k prírode sa mala vštepuvať deťom
v rodinách a v škole ako jedna
z najvážnejších vlastností človeka.
J.A.Komenský*

Vyhodnotenie projektu

Do svetového projektu s názvom Trvalo udržateľný rozvoj bolo zapojených 17 materských škôl. 16 materských škôl je mestských a 1 materská škola je vidiecka. Rozhovor viedlo 17 učiteliek materských škôl z toho 10 vysokoškolsky vzdelaných. Na Slovensku pôsobí 10 Regionálnych sekcií OMEP. Do svetového projektu sa zapojilo 7 Regionálnych sekcií OMEP. Rozhovorov o logu svetového kongresu sa zúčastnilo 246 detí.

Tabuľka Vzorka detí zapojených do svetového projektu

Vek detí	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Do 3 rokov	1	3	4
3-4 ročné	11	23	34
4-5 ročné	67	66	133
6 ročné	42	33	75
Spolu	121	125	246

V tabuľke uvádzame vzorku detí podľa pohlavia a veku, ktoré sa zapojili do svetového projektu. Podľa pohlavia to bola rovnocenná vzorka a z hľadiska veku najviac bolo v projekte zapojených 4 – 5 ročných detí. Čo môžeme oceniť, že pani učiteľky zapojili aj mladšie deti ako 3 ročné.

V mesiacoch november a december 2009 prebiehali v týchto materských školách rozhovory s deťmi, ktoré si učiteľky materských škôl zaznamenávali. Všetky rozhovory boli realizované individuálnou formou v dopoludňajších hodinách v materskej škole, len v jednej

materskej škole s počtom detí 8 a 5 bol realizovaný skupinový rozhovor. Deti diskutovali s učiteľkami, prezerali si encyklopédie, vznikali výtvarné práce a fotografie detí pri daných činnostiach. Tieto aktivity boli miestneho charakteru v interiéroch a exteriéroch materských škôl. Zaznamenané odpovede detí sme spočítali a zatriedili do vzniknutých kategórií.



Odpovede detí na jednotlivé otázky uvádzame prostredníctvom jednotlivých kategórií a to tak, že pri každom type odpovede je počet detí, ktoré odpovedali na základe videného obrázka. Rozhodli sme sa uviesť aj individuálne odpovede detí, ktoré nebolo možné zatriediť do

príslušných kategórií, alebo odpovede boli veľmi podnetné a zaujímavé.

A. Čo sa deje na obrázku? Čo deti vidia na obrázku? (pri tejto otázke vznikli 3 kategórie odpovedí):

A 1: odpoveď: Na obrázku sú deti: odpovedalo - 151 detí

A 2: odpoveď: Na obrázku je planéta (Zem, zemeguľa): odpovedalo - 158 detí

A 3: odpoveď: Na obrázku je guľa: odpovedalo - 33 detí

Ďalšie individuálne odpovede detí:

... je to zemeguľa, deti ju umývajú od špiny, lebo ju špinia autá z výfukov, fajčenie...

...je to veľký kameň, ktorým chcú deti zastaviť riekku, aby netiekla. Túto vodu, ktorá sa nazbiera, má byť čistá a pitná, aby mohli z nej piť ľudia aj zvieratá ...

...sú tu chlapci a dievčatá, ktorí čistia zem, lebo je zašpinená od blata. Špinia ju bezdomovci a cigáni...

... je to zemeguľa a na nej sú deti, umývajú ju s okenou, aby bola čistá a leskla sa. Deti nechcú mať špinavú zem, lebo sa im zle dýcha...

... na obrázku je veľká guľa. Väčšia ako svet...

... na obrázku sú diely sveta...

B. Čo deti na obrázku robia? (pri tejto otázke vzniklo 6 kategórií odpovedí):

B 1: odpoveď: Čistia, utierajú, umývajú alebo oprašujú (kefkou, handrou, ...): odpovedalo - 161 detí

B 2: odpoveď: Zalievajú, vylievajú vodu, polievajú, lejú vodu (krhličkou, apod.): odpovedalo - 70 detí

B 3: odpoveď: Niečo skúmajú: odpovedalo - 8 detí

B 4: odpoveď: Maľujú: odpovedalo - 29 detí

B 5: odpoveď: Nesú zemeguľu: odpovedalo - 1 dieťa

B 6: odpoveď: Chcú zatočiť a rozsvietiť glóbus: odpovedali - 2 deti

Ďalšie individuálne odpovede:

... striekajú zemeguľu sprejom, aby bola čistá...

... čistia ju od bacilov a baktérií...

... deti umývajú hlavu od hlúposti, ktoré v nej majú. Je to treba preto, aby sa do nej zmestilo všetko, čo sa majú v škole naučiť.

... deti nesú zemeguľu ďaleko do vesmíru, kde nie je zemetrasenie a iné škodlivé veci, pre ktoré zomiera veľa ľudí aj detí...

... vo vnútri je diera a k nej sa chcú deti dostať...

... deti chodia niekedy aj dole hlavou, len o tom nevedia...

C. Prečo to robia ? (pri tejto otázke vzniklo 5 kategórií odpovedí)

C 1: odpoveď: Aby bola farebná: odpovedalo - 7 detí

C 2: odpoveď: Aby bola čistá, pekná, krásna, nebola špinavá, znečistená, nebol prach: odpovedalo - 178 detí

C 3: odpoveď: Aby sa na Zemi dobre žilo: odpovedalo - 24 detí

C 4: odpoveď: Aby našli určitú zem: odpovedali - 4 deti

C 5: odpoveď: Aby rástla tráva: odpovedalo - 10 detí

Ďalšie individuálne odpovede:

...aby sme boli zdraví...

...chcú nám deti ukázať kde žijú...

...aby nebola od bacilov...

...aby nikto neochorel na rakovinu...

D. Čo ešte ďalej povedali: individuálne odpovede detí

D 1: odpoveď: Polievajú planétu aj čistia ju, lebo keby to nerobili, tak by neexistovala planéta vo vesmíre. Prečo ? /uč./ Lebo by sme boli všetci špinaví, chorí a aj môj ocko je hore v nebičku vo vesmíre. Ja

chcem, aby bol zdravý. /dieťa v závere sa rozplakalo, pretože pred rokom mu tragicky zahynul otec/

D 2: odpoveď: deti pichajú planétku, aby mohli letieť, aby bola veľká, všetci potom vyletia na planétke k nebu, budú tam sledovať hviezdy a mesiac; majú vo vedierku vodu, aby neboli smädné, ja by som chcel tiež letieť a vidieť hviezdičky

D 3: odpoveď: ...príliš deti nedávajú vody, aby sa rýchlo netočila, dávajú tam iba trocha vody, aby sa tak pomaličky točila. Zemeguľa sa točí preto, aby na jednej strane nebolo stále ráno a na jednej strane noc...

D 4: odpoveď: ...polievajú ju, aby bola väčšia...

D 5: odpoveď: ...aby bola stále veselá a čistá...

D 6: odpoveď: (*od čoho je špinavá?*)... lebo do nej búrajú vesmírne lode...

D 7: odpoveď: ...z vesmíru, lebo vo vesmíre je taká špina...

D 8: odpoveď: ...keď si ju kotúlajú, je stále špinavá, tak ju musia stále dookola umývať...

E. Čo je to trvalo udržateľný rozvoj? (individuálne odpovede detí)

D 1: odpoveď: neviem

D 2: odpoveď: tajomstvá

D 3: odpoveď: silno držať

D 4: odpoveď: niečo stále udržiavať

D 5: odpoveď: to si nepamätám

D 6: odpoveď: Aby sme mali čistú zemeguľu, nevyhadzovali odpadky von oknom, triedili sme odpadky. Ľudia sú nevychovaní a deti musia čistiť za nimi odpadky. Ak zem nebude čistá, aj my budeme chorý.

D 7: odpoveď: Aby nebola špinavá a dobre sa nám dýchalo. Aby sme mohli chodiť na vychádzky s maminou a ocinom a pani učiteľkou.

D 8: odpoveď: Ja si myslím, že to je chrániť našu Zem.

D 9: odpoveď: Aby sme neznečisťovali našu Zem.

D 10: odpoveď: Asi že aby sa chránila príroda.

D 11: odpoveď: Aby sa nám tu dobre žilo na tej zemeguli.

D 12: odpoveď: Aby sme mali asi aj čistý vzduch.

Spoločné znaky v odpovediach:

čistenie Zeme od nečistôt; recyklovanie a triedenie odpadu, zemeguľu čistia deti; znečisťovanie zemegule; ochrana prírody/zemegule

Spoločné znaky (2-4ročné deti): mesiačik, guľa, hrať sa, je špinavá, umýva ju, maľujú mesiac

Rozdielne znaky (2-4ročné deti): skala, zlý ujo ju zamazal, snívalo sa mi to, veľká lopta, pritláča guľu, mesiac letí, je to stena, je jeseň, modré je voda, zelené je tráva, ráno je skrytá, kefujú ju.

Spoločné znaky (6ročné deti): maľujú planétu, umývajú planétu, je špinavá, je od blata, zemeguľa vo vesmíre

Rozdielne znaky (6 ročné deti): naša Zem, od oleja žehlia ju, svietia, dym, prach, rodina, krúži, žiť na nej, my sme dnu, dýchať vďaka nej

Najčastejšie sa opakujúce odpovede:

čistenie Zeme; recyklovanie a triedenie odpadu, znečisťovanie zemegule/prírody; znečisťovanie zapríčinené nevhodným správaním človeka (vypúšťanie plynov, chemikálií, dym z komínov, výfukové plyny, odpad)

Významné/výrazné kategórie skupín odpovedí:

znečisťovanie Zeme, triedenie odpadu, recyklovanie, ochrana prírody/Zeme

Významné odpovede:

Oliver: Do kontajnera dávame odpad, ... , ten odpad sa dá recyklovať. z toho nové veci vyrobia.

Filip: Ja mám doma DVD-ečko a tam je recyklovanie na skládke a recykluje sa tam staré vo vnútri a nové vyjde zase von a potom sú z toho fľaše a plechovky a umelé fľaše a je tam aj taký kamión čo vezie noviny na recyklovanie a potom je z nich čistý papier.

Martin: Naša planéta mala kedysi taký pevný obal okolo seba a teraz ho má celý deravý, lebo jej ho poškodili výfukové plyny z áut , dym z komínov, aj chladničky, spreje a teraz keď je ten obal poškodený, svieti tu dosť prudko slnko, ktoré všetkému škodí.

Janka: Ja si myslím, že tá zemeguľa nemôže byť špinavá – vôbec!

Učiteľky pri práci s obrázkom väčšinou používali dva postupy:

1. Obrázok učiteľka umiestnila na viditeľné miesto a až po uplynutí istého času (1 alebo 2 dni) začala s deťmi realizovať rozhovor.
2. Obrázok deti videli priamo až pri realizácii rozhovoru.

Učiteľky uvádzali, že po predložení obrázka, deti si všimli najprv zemeguľu až neskôr deti a všetky predmety, ktoré deti používali na čistenie. Uvedieme aj názor učiteliek na organizáciu rozhovorov. Podľa ich názoru bola:

1. Efektívnejšia z hľadiska kvality odpovedí realizácia individuálnych rozhovorov, lebo deti neboli ovplyvnené názorom z predchádzajúcich počutých výpovedí detí.
2. Individuálna forma rozhovorov bola náročnejšia na čas.

Primárny v tomto projekte bol obrázok, o ktorom deti s učiteľkou viedli rozhovor. Pri analyzovaní výsledkov projektu sme sa stretli s dvoma názormi na obrázok:

1. Deťom sa obrázok veľmi nepáčil, nenadchol ich, pôsobil na nich negatívne, vyvolával v nich negatívne emócie. Riešenie na zmenu pohľadu na obrázok veľmi nehládali.
2. Deťom sa obrázok hneď zapáčil. Živo diskutovali o tom, čo na ňom je, hľadali riešenia ako zemeguli pomôcť.

Záver

Deťom a učiteľkám sa tento projekt páčil a priniesol inšpirujúci pohľad do ich aktivít v materskej škole. Myslím si, že sa učiteľky spolu s deťmi budú cieľavedomejšie zamýšľať nad podstatou a filozofiou tak náročného pojmu, ale aj obsahu ako je trvalo udržateľný rozvoj už aj z optiky a vnímania detí materských škôl. Na Slovensku sa v materských školách intenzívne venujeme problematike ekologickej a environmentálnej výchovy v mestách aj na vidieku. Akýkoľvek zaujímavý podnet, ako bol tento v podobe zapojenia sa do svetového projektu, môže obohatiť, skvalitniť a rozšíriť obzor poznania pani učiteľkám a im zvereným deťom. Aby deti porozumeli prírode, pristupujeme k nim s láskou, úctou a pokorou v našom srdci, čo môžeme vyjadriť nasledujúcimi slovami:

*„Podaj mi ruku, ľudské mláďa,
krásou ťa prevediem,
aby si poznalo planétu šťastia –
kolísku svoju – ZEM.“*

Literatúra

Evalvačné správy o realizácii svetového projektu z jednotlivých materských škôl.

MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – KNAPÍKOVÁ, Z. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: ROKUS. 2005. ISBN 80-89055-53-2.

Resumé

This article is devoted to the evaluation of the global project focusing on sustainable development in the Slovak Republic.

Kontaktné údaje

Monika Miňová, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Email: minova@unipo.sk

REFERÁTY

DETI A UČITELIA - PARTNERI PRE TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ

Dušan Kostrub

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na koncept učiteľov a koncept detí ako partnerov pre trvalo udržateľný rozvoj. Prezentuje tieto koncepty samostatne, ale i vo vzťahu prípadných vzájomných interakcií. Koncipuje také konanie a pôsobenie jednotlivcov i skupín, ktoré je orientované na trvalo udržateľný rozvoj. Prezentuje fragmenty zakladajúce sa na sociokognitivistických teóriách učenia sa a učenia iných.

Kľúčové slová

Dieťa, extrémnosti, koncept trvalo udržateľného života, rodičia, rodina, rozpory, synergia, škola, výučba, učiteľ.

Vedúca myšlienka: Myslenie a konanie človeka odráža jeho potreby a ciele (*D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, 1968, s. 94*).

Koncept trvalo udržateľný rozvoj (ďalej len TUR)

Trvalo udržateľným rozvojom sa rozumie cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne), na všetkých úrovniach (lokálnej, regionálnej, globálnej) a zameriavajúci sa na taký funkčný model určitého spoločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiacie podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo (*Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001*).

Trvalo udržateľný rozvoj je taký rozvoj, ktorý umožňuje uspokojovanie potreby súčasných generácií bez ohrozenia možností budúcich generácií zabezpečiť ich vlastné potreby. Je to proces, v ktorom využívanie

zdrojov, smerovanie investícií, orientácia technologického rozvoja a inštitucionálne zmeny sú všetky vo vzájomnom súlade a potrebujú tak pre súčasný ako aj pre budúci potenciál naplňovať ľudské potreby a nároky. Medzinárodné inštitúcie a konferencie musia stimulovať štáty zlepšiť ich environmentálne správanie, a to podporovaním spolupráce a zvyšovaním kvality i kvantity poznania o problémoch a možnostiach ich riešenia.

Koncept TUR a relácia dieťa, učiteľ a škola

Učitelia, ako kultúrni mediátori, nestrácajú zo zreteľa jednu z hlavných profesijných úloh, ktorou je podpora učenia sa a rozvoja najmladšej generácie. I v súvislosti s konceptom trvalo udržateľného rozvoja pre učiteľov nastáva ďalšia úloha, ktorá je zameraná na didaktické možnosti výučby pod perspektívou (seba)utvárania takých kompetentných, uvedomelých, autonómnych, ale kolaborujúcich subjektov, ktoré budú sa budú aktívne angažovať vo veci trvalo udržateľného rozvoja. Na to je potrebné koncipovať takú výučbu, ktorá bude prednostne orientovaná na vyššie zmieňované špecifiká osobnosti jednotlivcov. Dosiahnuť tak významné ciele, aké uvádza Národná stratégia..., nie je záležitosťou uplatňovania akéhosi utilitárneho a mechanického prístupu zo strany občanov štátu, ale záležitosťou koncepčne premyslenej výučby, ktorá je životom samým o sebe a umožňujúcej učiacim sa subjektom prakticky i kriticky si overovať, či to, čo vravia oni a iní, je prijateľným vysvetlením, alebo je potrebné toto vysvetlenie naďalej precizovať.

Takáto výučba sa zakladá na kolaborácii, globálnom nazeraní na aspekty života, koordinácii uhlov pohľadov všetkých zúčastnených subjektov, viacsmernej komunikácii a riadenom spolupodieľaní sa na výučbových aktivitách na podklade učiva a cieľov a v spojitosti s (učebnú realitu) pretvárajúcimi a podpornými komponentmi výučby. V takto koncipovanej výučbe má istú pozíciu diskurz ako tematicky previazaná rozprava, v ktorej sa argumentuje faktami, a v ktorej sa účastníci rozhodujú za alebo proti; z tohto aspektu je učenie sa akt rokovaní a formovania diskurzu (rozpravy). Na zjednotenie názoru využívajú pre ne dostupné rozhodovacie stratégie, ktorými vydiskutovávajú význam, ktorí spoločne zdieľajú. Učenie sa v tomto význame je súčasne subproduktom výučbových aktivít, v ktorých sú učiace sa subjekty plne (emotívne, kognitívne i konatívne) angažované – aktívne. Učiace sa subjekty sa spolupodieľajú sa na vytváraní manuálnych, mentálnych i expresívnych textov zodpovedajúcim kultúrnym a diskurzívnym

praktikám prislúchajúcej spoločnosti a spoločenstva, ktorých sú organickou súčasťou. V žiadnom prípade sa neuvažuje, že by deti mali opätovne objaviť koleso, paru, či Ameriku, ale myslí sa na to, že deti radi objavujú to, čo v predchádzajúcom období neupútalo ich pozornosť (uniklo ich pozornosti), čo bolo mimo ich zorného uhla pohľadu, čo im bolo v predchádzajúcom období nedostupné, čo si pred časom vysvetľovali inak, ako im aktuálna skúsenosť ukazuje, príp. čo je nimi (alebo inými) spochybňované – to možno z didaktického aspektu bezpochyby vzťahovať na učivo. R. Sutherland a kol. 2004, s. 415) uvádzajú, že didakticky vhodne usporiadané kontrasty môžu pomôcť učiacim sa zvýrazniť nové funkcie, ktoré predtým unikli ich pozornosti a (na)učiť sa, ktoré funkcie sú dôležité alebo irelevantné pre ich nový koncept poznania a utváraných kompetencií. I z tohto dôvodu sa hovorí o experimentovaní s učebnou témou.

Učiteľ prichádza do triedy s rámcovým poňatím témy (ale nie je to v tomto type nevyhnutné), ktorú v podobe grafickej i ústnej informácie prezentuje prítomným učiacim sa subjektom – deťom. Z didaktického aspektu môže byť pre subjekty predprimárneho vzdelávania atraktívna každá téma vzťahujúca sa na koncept trvalo udržateľného rozvoja, avšak je potrebné učiteľom na ňu didaktického hľadiska upozorniť a adaptovať ju na špecifiká učiacich sa a rozvíjajúcich sa detí.

V tomto type výučbe sú otázky prirodzenou súčasťou celého procesu výučby, pretože v sebe integrujú tému a koncepty na tému vzťahujúceho sa učiva, a tiež pútajú na seba pozornosť konajúcich a pôsobiacich subjektov, ako akési interpretačné ukazovatele samotného konania a pôsobenia. Ak sú tieto inkvizíčné otázky vo výučbe zabezpečované, tak možno uvažovať o spoločnosti utváraní (založenej) na poznání. Tieto pátrajúce otázky sú späté s tvorbou a realizáciou mentálnych plánov.

Príklad otázok: Čo je dokumentácia? Je pre nás užitočná? Aké zdroje máme? Čo potrebujeme? Čo hovoria a píše ľudia o ...? Aké nové myšlienky sa objavujú? Čo môžeme urobiť, aby sa našej skupine vo veci ... ešte lepšie darilo? Ako môžeme ovplyvniť...?

Čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie sú základné komunikačné praktiky, ktoré uplatňujú všetky subjekty vo výučbe z dôvodu, aby sa dosiahla ich autentickosť, aktívnosť a angažovanosť vo výučbe. Počíta sa samozrejme s využitím dostupných informačných (učebných) zdrojov. Svoje využitie nachádzajú vo výučbe aj PC (IKT) a médiá, prostredníctvom

ktorých je možné realitu nielen zachytiť, ale ju tiež tematicky analyzovať a zároveň prostredníctvom nich do nej zasahovať a vytvárať tak isté, pre členov skupiny prijateľné verzie, prípadné iné, ďalšie reality. Vďaka médiám (a multimédiám) sa realita stáva viacjazykovou, a to umožňuje tvorcom i čitateľom vytvárať a čítať rovnaký (ten istý) text po svojom a rôznorodo. Tento fakt si plne uvedomujú progresívni učitelia, ktorí spolu s učiacimi sa subjektmi – deťmi využívajú multimédia aj za účelom rozvíjania konceptu (najmä obsahov, ktoré na seba viaže) trvalo udržateľného rozvoja. Práve sociokognitivistické teórie učenia sa a učenia iných zdôrazňujú, že dieťa musí byť (to je psychologická a didaktická podmienka) chápané ako sociálna a produkujúca bytosť – p r o t a g o n i s t a sociálnych interakcií v celom rozsahu školského i mimoškolského života. Deti sú silnými osobnosťami, a to je dôvod, pre ktorý progresívni učitelia vytvárajú pre deti dostatočný priestor pre autentické, autonómne a emocionálne i kognitívne angažované konanie.

Konanie je možné len tam, kde sú priestory na konanie, kde subjekt (subjekty) stojí pred možnosťou voľby medzi rôznymi trajektóriami správania. Základom slobody konania je práve medzičlánok informačného procesu ako faktora poznania priestorov konania, určenia rozhodnutia a realizácie konania. Konanie je určované a riadené informačným procesom využívajúcim opisné informácie. Aktér (aktéri) musí disponovať určitou mierou poznávacej kapacity, ktorá mu umožňuje získať informácie o situácii, o možnostiach konania a o kauzálnych súvislostiach. Nositeľ (nositelia) konania musí byť schopný nejakým spôsobom uskutočňovať akt voľby, a to na základe kognitívnych i praktických informácií, pričom oba druhy informácií sú pre určenie konania potrebné. Objasnenie konania je interpretácia motívu, zámeru, t. z. pokusná zrozumiteľne racionálna rekonštrukcia informačného procesu určujúceho konania (Kováčová, D., Surmajová, Ž. 2009).

Koncept TUR v relácii dieťa, rodičia a rodina

V súčasnosti je život najmladšej generácie obzvlášť preorganizovaný natoľko, že deťom sa zužuje priestor a možnosti hrať sa samé a podľa seba – bezprostredná, spontánna hra detí sa stráca. Dospelí, predovšetkým rodičia a najbližšia rodina detí, ovplyvňujú vlastnú organizáciu konania detí napr. i tým, že z dôvodu intenzívnej naplnenosti každodenného života detí, deťom určujú roly a úlohy a od detí očakávajú vykonanie rol a splnenie úloh s odôvodnením, že rodičia sa touto dôslednou a plne

organizovanou starostlivosťou zabezpečujú výchovu svojich detí. Profesionálnou skúsenosťou (pozorovaním konania rodičov a detí) autora tohto príspevku je skutočnosť, že pokiaľ deti nedostanú priame pokyny, určené roly a presne stanovené úlohy, deti zostanú nečinne sedieť, nedokážu riešiť problémy a čakajú na pokyny dospelých (rodičov a iných dospelých členov bližšej rodiny), až im dospelí povedia, čo majú (u)robiť – to je vážnym dôsledkom jednostrannej organizácie života a konania detí zo strany rodičov. Ak je konanie detí v rodinnom prostredí a rodičmi nadmieru organizované až preorganizované, nastáva situácia, keď sa deti už nemajú ako naučiť rozhodovaniu a zodpovednosti za vlastné konanie. V konečnom dôsledku v podmienkach preorganizovanosti deti ani nekonajú podľa seba a samé, ale podľa, už vyššie zmienených pokynov rodičov, ktoré nemusia zohľadňovať skutočné ich potreby a zábery (záujmy). Nemožno však zabúdať i na takých rodičov (a rodiny), ktorí naopak nielenže neorganizujú konanie svojich detí, ale tiež priamo, aktívne neutvárajú zodpovedajúce podmienky na to, aby si dieťa vôbec mohlo samé (kvalitatívne a sociokultúrne adekvátne) organizovať svoj život. Iným extrémom je nahrádzanie konania dieťaťom vlastným konaním rodiča s odôvodnením, že dieťa je tak malé (a nešíkorné, príp. bez dôležitého poznania), že je vhodnejšie, lepšie (konať) za neho.

Rozpory, či extrémnosti alebo synergický proces?

„Peťo, ty si zahodil na zem obal so žuvačky. Ty nevieš, že patrí do koša? Zdvihni ten obal, potom ho zahodíš do koša. (ostatné prítomné deti): *papiere a špina patrí do koša!*“ (príklad z pozorovania v materskej škole)

„Čo to máš v ruke? Fuj, ihneď to zahod! Ty máš furt nejakú špinu v ruke“ (evidentne, ale na blízku nie je žiaden odpadkový kôš). (príklad z pozorovania na frekventovanej ulici)

Téza, vypovedajúca o tom, že dieťa si samé môže organizovať svoj život (pretože disponuje mentálne tvorivým potenciálom), svoje konanie v sebe predovšetkým integruje poznatok, že dieťa sa spolupodieľa na všadeprítomnom a univerzálnom správaní (každé správanie disponuje určitým špecifickým významom) spolu s ostatnými rovesníkmi i významnými dospelými a na základe významovosti pochádzajúcej z interpersonálnej interakcie a transakcie má dieťa príležitosť nadobudnúť sociokultúrne podmienené kognitívne rámce organizovania svojho života v súlade s ostatnými subjektmi (s využitím kognitívnych

nástrojov a protéz). Mať šancu niečo skúsiť (dostupné kultúrne i diskurzívne praktiky) je pre dieťa veľkou kognitívnou výzvou. Potešenie a radosť, dobrodružstvá a osamostatňovanie sú neodmysliteľnými entitami detstva. Uplatňovať svoju predstavivosť, nebáť sa rizík (ale naopak zvládať ich) a nezľaknúť sa neistoty sú špecifiká, ktoré súvisia s vývinom osobnosti. Užívať si hranie sa (hru) znamená učiť sa hrou, a to môže uvážlivý a erudovaný učiteľ využiť na rovnocenné zastúpenie organizovanej (štruktúrovanej) a neorganizovanej (spontánnej) hry ako dôležitých simulácií a podporovania. Hranie sa nás učí prispôbiť sa a to je najdôležitejšie pre prežitie.

Informované bytosti vs. múdre a rozumne konajúce bytosti

Učiteľka: *Vieš, že nemáš na zem zahadzovať papieriky a iné odpadky?!*

Dieťa: *Áno, to viem.* (To hádam vie každý z nás a i tak to mnohí z nás vydatne a neprestajne robia -myšlienka pozorovateľa).

Behavioristi by poznamenali, že túto informáciu máme predsa už od detstva osvojenú (inak povedané, máme ju uloženú v pamäti a preto ju dokážeme memorovať po celý život a všetkými generáciami) a jednoznačne sa máme správať podľa nej. Sociokognitivistov by zaujímala kvalita rozhodovacích mechanizmov, zvnútornených a vzájomne (spoločne) zdieľaných názorov, významov konania a rozhodnutí, ktoré boli najprv dotknutými subjektmi aktívne vydiskutované v spoločenstve (spoločnosti), ktorého sú súčasťou, pretože ako uvádza napr. *J. Wertsch* (1991) subjekty do značnej miery sa spoliehajú na sociálne, kultúrne, historické a inštitucionálne dôsledky svojich myslí (pozri tiež koncept: vzájomná interakcia myslí). *J. Wertsch* (1991) tiež zdôrazňuje, že vo svojej súkromnej sfére konania a pôsobenia si ľudské bytosti zachovávajú funkcie sociálnej interakcie. Na to je však potrebné vzájomne diskutovať, nielen byť (dobré) informovaný. Tiež je potrebné nielen poukazovať na dôsledky nevhodného konania, ale takéto konanie potláčať a rozumné nahrádzať konaním, ktoré je pre spoločenstvo (spoločnosť) prospešnejšie a viac zodpovedá dohodnutým pravidlám a sociokultúrnym špecifikám. Konanie a diskusia o konaní a jeho dôsledkoch sú v kolaborujúcich kultúrach neodmysliteľné. Aktívne pretváranie a utváranie významov v prospech členov spoločenstva (spoločnosti) je prioritou všetkých subjektov, nielen vybraných skupín, či jednotlivcov. Zmeny v spoločenstve (spoločnosti) sa nedejú na základe konania jednotlivca (jednotlivcov) a žasnutia más v pozadí, ale

kolaboráciou – aktívnou, vzájomnou spoluprácou so zastávaním rol. To, čo nás spája v našom konaní a pôsobení sme my samotní, nástroje a momenty – ide o vzájomnú závislosť.

Nezanedbateľnou je tiež otázka hodnotenia, ktoré v takto poňatej výučbe prechádza do konceptu (seba)hodnotenia a ten zodpovedá modelu štvrtej generácie hodnotenia (1. Generácia: meranie a testovanie, 2. generácia: deskripcia, 3. generácia: posudky a manažérske aspekty ako napr. normovanie). *Guba a Lincoln* (1989) prezentujú štvrtú generáciu hodnotenia, ktorá sa snaží napraviť problémy staršej generácie modelov hodnotenia. Štvrtá generácia modelu hodnotenia zahŕňa hodnoty pluralizmu a berie ako východiskový bod požiadavky, tvrdenia, obavy a otázky, dáva tak priestor všetkým zainteresovaným stranám (to znamená i hodnoteným a sebahodnotiacim sa subjektom). Zapája konštruktivizmus ako protiklad pozitivistickej paradigmy. To mení rolu hodnotiteľa z technického experta (experta na techniky hodnotenia) alebo sudcu na odlišnú pozíciu mediátora a diskutéra. To robí z hodnotenia kolaboráciu (spoluprácu) a nie proces hodnotenia zhora – nadol (podľa vopred a niekým iným určených kritérií). Niektoré z týchto vlastností štvrtej generácie hodnotenia zodpovedajú postmodernizmu, a modely hodnotenia s týmito charakteristikami sú niekedy označované ako postmoderné hodnotenie (*L. Mabry*, 2002, s. 14 In *L. M. Skolnik*, 2010). *Guba a Lincoln* (1989) naznačujú svoju štvrtú generáciu hodnotenia ako prirodzenú alternatívu voči hodnoteniu založenému na vopred a mimo hodnotených osôb stanovených kritériách (*L. M. Skolnik*, 2010).

Evalvácia:

Má byť dynamickou evalváciou, v ktorej sa hodnotia (mentálne, materiálne i expresívne) p r o d u k t y, ako esenciálne procesy rozvoja.

Rozvíja sa cez interaktívnu a transakčnú situáciu medzi hodnotiteľom, dieťaťom/deťmi (ako sebahodnotenie) a problémom.

Zameriava sa na určenie úrovne potenciálneho rozvoja osobnosti dieťaťa/detí (*J. Bruner*, 1988).

Literatúra

- BRUNER, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. 1. Vyd. Madrid: Morata. 278s. ISBN 84-7172-319-3.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: ROKUS. 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2010. Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta = Teacher and children as subjects construct another version`s of the world: (sociokonštruktivistická perspektíva nazerania na procesy učenia sa a učenia iných). In *Materská škola a svet okolo*. - Ružomberok: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010. - S. 38-58. - ISBN 978-80-970391-0-3 [Materská škola a svet okolo. Celoslovenský odborný seminár s medzinárodnou účasťou. Ružomberok, 23.-24.4.2010].
- KOPÁČOVÁ, J. 2009. Fyzika pre najmenších v príprave budúcich učiteľov v MŠ. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. – Prešov: Prešovská univerzita, 2009. – s. 116-120. ISBN 978-80-555-0024-9 [Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Medzinárodná konferencia. Prešov, 16.-17.9.2009].
- KOPÁČOVÁ, J. 2009. Prírodovedná edukácia učiteľov pre (pred) primárne vzdelávanie – 20 ročné skúsenosti. In *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*. 1. časť. - Levoča: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2009. - s. 13-19. ISBN 978-80-8084-514-8 [Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov. Medzinárodná vedecká konferencia. Levoča, 26.-27.11.2009].
- KOVÁČOVÁ, D. – SURMAJOVÁ, Ž. 2009. Normativistický inštitucionalizmus Ota Weinbergera. In *Dny práva – Days of Law: Conference Proceedings*. I. edition. Brno: Masaryk University. 2009. ISBN 978-80-210-4990-1.
- KRECH, D. – CRUTCHFIELD, R.S. – BALLACHEY, E.L. 1968. *Človek v spoločnosti. Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: SAV. 1968.
- MIŇOVÁ, M. 2009. Príprava učiteľov na prácu s deťmi predškolského veku. In *Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou Za kvalitou vzdelávaní učiteľů primární a preprimární pedagogiky*. Olomouc: PF Univerzity Palackého v Olomouci, katedra primární pedagogiky, 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.

MIŇOVÁ, M. 2009. *Učiteľ v súčasnej materskej škole*. In Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dítě předškolního věku a jeho pedagogos. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

SKOLNIK, L. M. 2010. Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*. 2010, roč. 22, č. 1. s. 67-86.

VAČKOVÁ, K. 2010. Psychologické otázky učenia sa a vyučovania v príprave učiteľa, učiteľky materskej školy. In *Materská škola a svet okolo*. - Ružomberok: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010. - ISBN 978-80-970391-0-3 [Materská škola a svet okolo. Celoslovenský odborný seminár s medzinárodnou účasťou. Ružomberok, 23.-24. 4. 2010] s. 169.

WERTSCH, J. 1991. *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Resumé

The paper focuses on the concept of teachers and the concept of children as partners for sustainable development. Presents these concepts separately, but also in respect of any mutual interaction. Outlines the process and the functioning of individuals and groups that are focused on sustainable development. Presents fragments sociokognitivistických based on the theories of learning and teaching others.

Kontaktné údaje

Dušan Kostrub, PaedDr., PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav humanitných štúdií
Račianska 59
813 34 Bratislava
Email: kostrub@fedu.uniba.sk
spiridone.matteo@gmail.com

VÝCHOVA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU K HODNOTÁM Z HĽADISKA TRVALEJ UDRŽATELNOSTI

Valentína Trubíniová

Abstrakt

Príspevok obsahuje základné teoretické východiská súvisiace s výchovou detí predškolského veku k mravným i všeľudským hodnotám. Približuje problematiku z hľadiska trvalej udržateľnosti, ktorej podstata je síce uplatňovaná v niektorých aspektoch vo výchovno-vzdelávacom procese v materských školách, ale nie je dostatočne objasnená a interpretovaná v teoretickej rovine, čo sa pokúsim aspoň stručne priblížiť.

Kľúčové slová

Dieťa, rodina, materská škola, hodnoty, axiológia, etika, mravná výchova, multikultúrna výchova, trvalo udržateľný rozvoj, trvalo udržateľný život, koncepcia trvalej udržateľnosti, koncepcia TUR, Agenda 21.

ÚVOD

Dieťa v útlom a predškolskom veku v každej spoločnosti žije prevažne v prostredí svojej rodiny, svojho domova. Okrem toho značná časť detí dochádzajúcich do materskej školy, najmä staršieho predškolského veku, žije aj v inom prostredí – v spoločenstve svojich rovesníkov a rovesníčok i ďalších dospelých. Vzhľadom na mimoriadnu vnímavosť detí v predškolskom veku, ako aj na skutočnosť, že práve toto obdobie je jedným z najdôležitejších v živote každého človeka, je dôležité pre všetkých, ktorí sú zodpovední za deti, považovať za prioritu práve výchovu k hodnotám. Veď hodnoty, či už pozitívne alebo negatívne, ktoré si dieťa v ranom a predškolskom veku osvojí, sa stávajú trvalými hodnotami na celý život človeka, resp. čo sa v tomto období zanedbá, už sa nedá dobehnúť a doplniť!

Je preto nevyhnutné hovoriť o základoch výchovy k hodnotám, o multikultúrnej výchove, o etike, o tolerancii a komunikácii s deťmi i o ďalších aspektoch z hľadiska trvalej udržateľnosti. Už dieťa predškolského veku sa v reálnom živote stretáva s mnohými aktuálnymi

problémami hodnotového a etického charakteru, s prejavmi sebeckosti, netolerancie, ľahostajnosti a nedostatočnej akceptácie dospelými i s absenciou porozumenia a lásky, žiaľ aj zo strany svojich rodičov. A tu osobitné miesto nadobúdajú výchova, kultúra a hodnoty ako špecificky ľudská činnosť pozitívne pôsobiaca na rozvoj každého jedinca.

Hodnoty a rozvoj trvalej udržateľnosti – teoretické východiská

Cieľom ľudského života by malo byť, aby sa človek stal človekom, čo znamená byť mravne rozvinutou osobnosťou. Mravný ideál rozvoja osobnosti súvisí s kultúrnymi vzťahmi a hodnotami, ktoré predstavujú základné dedičstvo humanistickej spoločnosti a mravnej kultúry. Určujúcim kritériom každého mravného javu, mravnej kategórie i celého etického systému je hodnotovosť, hodnotová valencia a hodnototvorná funkčnosť, čo vyplýva z podstaty a vymedzenia samotného predmetu etiky, pretože etika je určitý druh teórie hodnôt. Náuka o hodnotách – teória hodnôt sa nazýva *axiológia* (z gr. *axia* – *hodnota*). Úloha etiky spočíva v rozpracovaní princípov morality a ich zdôvodnení. „V každodennom jazyku sa pojem *etika* využíva synonymicky so slovom *morálka* (napr. v spojení etické, resp. morálne správanie), ktorým sa označuje špecifická hodnotová stránka ľudského konania. Filozoficko-poznávací aspekt etiky sa tradične chápal v integrite s koncepciou dobrého ľudského života.“ (Bohunická-Plašienková, in: Trubíniová a kol., 2007, s. 132-133)

Etika hľadala i hľadá odpoveď na viaceré základné otázky, napr. „Čo je podstatou morálky? Aký je pôvod morálky? Aká je podstata dobra i zla? Aký je vzťah medzi požadovaným a skutočným konaním (teda tým, čo je a čo má byť)? V čom spočíva podstata mravného ideálu? Podľa akých kritérií sa majú ľudia správať? V súvislosti s problémami, ktoré riešia etické koncepcie, vznikajú etických teórií. Kým teoretická etika zostáva doménou teoretickej reflexie, praktická etika nadobúda charakter aplikovanej etiky. Tá preniká do sféry rozličných profesií a do oblasti takých ľudských aktivít, ktoré sú z hľadiska súčasných problémov ľudstva najpálčivejšie. (porovnaj Bohunická-Plašienková, 2007)

Podľa Žilínka (in: Trubíniová a kol., 2007, s. 294) „v humanistickej filozoficko-antropologickej teórii vo všeobecnosti platí, že kritériom stupňa dosiahnutia ľudskej identity je vzťah k *všeobecnokultúrnym hodnotám*, ktoré sú preverené existenciou ľudstva a plne akceptujú vývin

ľudskej spoločnosti. ...Hodnototvorný proces je procesom aktívneho hľadania, objavovania, akceptácie a identifikácie. Normou mravnej hodnoty je človek ako telesná a duchovná, slobodná bytosť jestvujúca v rozmanitých vzťahoch. Mravná hodnota v sebe zahŕňa všetky hodnotové oblasti človeka.“

Určujúcou hodnotou výchovy človeka je preto jeho kultúrna vyspelosť, schopnosť vytvárať duchovnú a materiálnu kultúru, ktorá ako historicko-spoločenský rozmer bytia sa diferencuje priestorovo i časovo. Každé historické obdobie, každá epocha má svoju sústavu všeobecne uznávaných a vyžadovaných spôsobov správania a hodnotenia, sústavu všeludských kultúrnych hodnôt. Každá spoločnosť si vytvárala svoju kultúru, človek si osvojoval kultúrne dedičstvo, uznával jeho hodnoty, tvoril nové hodnoty a ďalej ich rozvíjal. V tomto smere možno povedať – výchova človeka je výchovou k hodnotám. (porovnaj Trubíniová, Dejiny... 1. diel, 2007)

„Podľa definície psychológov (pozri napr. V. Rosová, 2000) hodnoty sú štandardmi vyjadrujúcimi zovšeobecnené vlastnosti určitej skupiny javov, ktoré sa uplatňujú v ľudskom rozhodovaní medzi alternatívami správania. ... Hodnota tak predstavuje veľmi zhustený, efektívny prostriedok na popísanie a vysvetlenie podobností a rozdielov medzi jednotlivcami, skupinami, národmi a kultúrami.“ (M. Huba, 2000)

„*Humanistická axiológia vychádza z predpokladu, že prvou a najvlastnejšou hodnotou je život človeka. Život nie však ako biologické fungovanie, ale ako proces, ktorý je jednotou stránok prírodných, spoločenských a duchovno-kultúrnych.*“ (Žilínek, 1997, s. 42) V rytme života sa strieda práca a konzum, tvorba a spotreba ... Čokoľvek sa stáva hodnotou, stáva sa ňou ako integrálna súčasť života, životného procesu. Humanisticko-mravné hodnoty vychádzajú zo základných záujmov života, človeka a sociálneho spoločenstva. V ich širokom hodnotovom spektre zaujímajú osobitné postavenie univerzálne, multikultúrne hodnoty.“ (Kučerová, 1990, s. 45-46)

Multikultúrna výchova je (okrem teórie a výskumu) aj oblasťou praktických aktivít, v ktorých sa spájajú prístupy rôznych vedných disciplín – pedagogiky, psychológie, sociológie, kultúrnej antropológie. Jej jadro tvorí pedagogika, pretože ide o výchovu a vzdelávanie, o formovanie hodnôt a pozitívnych postojov k iným ľuďom a kultúram. Podľa J. Průchu (2000) „multikultúrna výchova je proces, prostredníctvom

ktorého si jednotlivci majú vytvárať dispozície k pozitívnemu vnímaniu a hodnoteniu kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe majú regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr.“ Nadväzne možno konštatovať, že žiadna spoločnosť nie je uzavretá a statický systém. Vyznačuje sa určitými ustálenými znakmi, označovanými ako kultúra spoločnosti, ktorá vyjadruje charakteristické normy, názory, štýl života, formy správania, postoje, hodnoty a idey overené históriou jej vývoja. Prijatý systém noriem a hodnôt spoločnosti nie je iba rámcom pre očakávané správanie jednotlivca, ale je tiež aj prejavom tolerance, úcty a vážnosti k ľuďom.

Východiskovým problémom multikultúrnej výchovy v súčasnom svete nie je kultúrna rôznorodosť. Podľa E. Mistríka (2001, s. 1) „multikultúrna výchova je hodnotovou výchovou. Vede ľudí k tomu, aby si uvedomili rozdiely v identitách rôznych kultúr a uznali ich ako nevyhnutné. Aby si uvedomili rôzne vrstvy vo vnútri vlastnej kultúry aj vo vnútri cudzej kultúry, aby si uvedomili premeny týchto kultúr.“ Multikultúrna hodnotová výchova vedie teda k vzájomnému pochopeniu a tolerancii, k rozšíreniu psychickej flexibilita a vnímavosti voči iným ľuďom. Očakáva sa preto, že multikultúrna výchova prispeje k rozvoju medziľudskej tolerance v samotnej spoločnosti a k rozvoju tolerance k iným sociálnym skupinám i k hodnotnému kultúrnemu spolunažívaniu. „Historické, multikultúrne chápanie mravnosti a základných mravných hodnôt je typickým javom duchovnej kultúry. Jeho podstatná zvláštnosť spočíva v tom, že sa obracia ku všetkým ľuďom a ku každému človeku osobitne, dovoľáva sa osobného svedomia a spoločenskej mienky. Na človeka sa obracia ako na predstaviteľa ľudstva, tvorcu humánnych hodnôt. Z toho hľadiska si môže určité mravné stanovisko, presvedčenie, mravný súd a výrok nárokovať na kritérium objektívnej pravdivosti iba vtedy, ak má v konečnom dôsledku multikultúrny hodnotový rozmer, ak je verifikovaný vývojom ľudskej civilizácie.“ (Žilínek, 1997, s. 43)

Podľa M. Hubu (2000) „hodnoty a hodnotové orientácie ľudí sa takmer všeobecne považujú za najpodstatnejšie, ale tiež najobtiažnejšie definovateľný atribút smerovania k trvalej udržateľnosti.“ Vytváranie hodnôt prebieha na základe subjektívneho spracovania vzorcov, modelov a očakávaní vo výchove, najmä v prvých rokoch života. Podľa Rosovej (2000) „hierarchia hodnôt sa považuje za najspoločnejší prognostický znak, vyjadrujúci, či sa človek dokáže správať v súlade s prostredím.

Človek a jeho hodnotový systém je neustále konfrontovaný s alternatívami, vonkajšími tlakmi a vývojovými zmenami. Komplexnosť prostredia si vyžaduje simultánne sledovanie a balancovanie v celej štruktúre hodnôt. Aj preto problémy s hodnotami spočívajú ani nie tak v správnom výbere, ako skôr v odolnosti jednotlivca vyrovnať sa s ambivalentnosťou ako implicitnou vlastnosťou každého systému.“

Problémy hodnôt v súčasnosti vyplývajú predovšetkým z nerealistických očakávaní súčasného moderného človeka 21. storočia. V súvislosti s problematikou hodnôt vo vzťahu k téme výchovy detí z hľadiska trvalej udržateľnosti sú relevantné kľúčové pojmy, s ktorými sa často stretáme. Napr. *výchova, vzdelávanie, skúsenosť, prostredie, životné prostredie, motivácia, záujmy, normy, tradície, zotrvačnosť, transformácia, ekonomická resp. sociálna situácia, ekológia* a i. Ďalej v tejto súvislosti sú to: *rodina, škola, obec, kolektív, cirkev, masmédiá, reklama* a i. Z nášho pohľadu, vo vzťahu k dieťaťu predškolského veku a výchovno-vzdelávaciemu procesu v materskej škole je možné a dôležité reflektovať aj pojmy *poznávanie a rozvoj poznania, potreby, postoje, túžby, záujmy, očakávania, voľby, vzťahy, vzorce správania, etická výchova, prosociálna výchova, environmentálna výchova, regionálna výchova, láska k domovu, k vlasti, povedomie, národné povedomie a cítenie* a i., ktoré sú osobitne významné práve už u detí predškolského veku. Osobitne zdôrazňujem – tieto hodnoty by mala do vienka našich predškolských detí vstúpiť už od najútlejšieho veku predovšetkým rodina, nadväzne rozvíjať a umocňovať učiteľky a učelia v materských a základných školách v takej miere, aby sa stali trvalými hodnotami na celý život človeka.

Téma súčasnej odborno-vedeckej konferencie znie *Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolského veku*. Podstatu teda tvorí pojem „trvalo udržateľný rozvoj“ (popri ňom sa používa aj pojem „trvalo udržateľný život“ – TUŽ). Ako termín je to v oblasti predškolskej výchovy u nás doposiaľ málo frekvencovaný pojem, hoci z hľadiska jeho obsahu je jednoznačne akceptovaný v pedagogickej teórii aj pedagogickej praxi v predškolskej oblasti. Pokúsim sa preto aspoň stručne priblížiť niekoľko myšlienok o jeho podstate, keďže táto problematika je osobitne významná, a realizovateľná v podmienkach výchovy a vzdelávania detí v materských školách na Slovensku.

„Trvalo udržateľný rozvoj – TUR (sustainable development – SD)

je ekonomicky, sociálne a environmentálne vyvážený rozvoj. Neustály proces zmeny, v ktorom využívanie *zdrojov*, smerovanie investícií, technologického rozvoja a inštitucionálnych zmien sú vo vzájomnom harmonickom vzťahu a podporujú súčasný i budúci potenciál na naplnenie ľudských *potrieb*. Rozvoj spoločnosti, ktorý súčasným a budúcim generáciám zachováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby a pritom neznižuje rozmanitosť prírody, zachováva prirodzené funkcie *ekosystémov* a udržuje kultúrnu rozmanitosť. TUR je širší pojem ako koncepcia *ochrany životného prostredia* a zároveň je zameraný širšie ako len na samotný ekonomický rast a rozvoj. TUR sa týka dlhodobého zdravia a integrity *životného prostredia*, zahŕňa starostlivosť o *kvalitu života*, rovnaké možnosti pre všetkých ľudí, rovnaké práva pre terajšiu i nasledujúce generácie, ako aj sociálnu, kultúrnu a etickú dimenziu *ľudskej prosperity*. Zmysel TUR je v hľadaní optimálneho vzťahu medzi environmentálnym, ekonomickým a sociálnym rozvojom, medzi produktivitou a únosnou zaťažiteľnosťou prírodných systémov, ale aj medzi ľudskou slobodou a zodpovednosťou, efektívnou ekonomikou a *solidaritou*, uspokojovaním potrieb a poznáním, kedy spotrebujeme dosť, či dokonca priveľa.“ (Hanušín a kol., 2000, s. 136)

Uvedený pojem a jeho koncepcia majú svoje problémy z hľadiska širokého chápania a rôznych interpretácií z pohľadu zástupcov viacerých oblastí. Napr. ekonómov – ktorých časť kritizuje jeho nesúrodosť, nereálnosť, nepragmatickosť i eklekticizmus. Ďalej „časť ekológov poukazuje na nebezpečný posun paradigmy od *ochrany prírody* k trvalo udržateľnej správe a výrazný *antropocentrizmus*, na ktorom sa zakladá koncepcia TUR. Základnými prekážkami orientácie spoločnosti, zvlášť environmentálnej politiky, na TUR sú neadekvátne chápanie významu, definície a teoretického základu TUR, neidentifikované prvky, dimenzie a vzťahy TUR a neurčité stratégie a zdanlivo i skutočne nekompatibilné záujmy spojené s rozvojovými programami (vrátane častí tých, ktoré sa uskutočňujú pod heslom TUR).“ (Hanušín a kol., 2000, s. 136)

Koncepcia trvalo udržateľného rozvoja sa začala rozvíjať na začiatku 70. rokov 20. storočia, keď sa po prvýkrát objavil pojem *trvalá udržateľnosť* v zmysle jeho súčasného chápania v časopise *The Ecologist*. „Publikácia *Svetová stratégia ochrany životného prostredia* vydaná

*1 UNEP – Environmentálny program OSN, IUCN, WWF – celosvetové organizácie

v roku 1980 IUCN, UNEP a WWF*¹ prispela k etablovaníu pojmu TUR a zdôraznila tri hlavné ciele úsilia o trvalo udržateľný rozvoj:

- základné ekologické procesy a život podporujúce systémy musia zostať zachované,
- musí sa chrániť genetická *diverzita**²,
- využívanie *druhov* či *ekosystémov* musí byť udržateľné.

Vývoj koncepcie trvalej udržateľnosti (development of the concept of sustainability) je logickou reakciou na poznanie, že akýkoľvek neregulovaný a nekonečný rast v prostredí obmedzených a konečných zdrojov nie je možný.“ (Hanušin a kol., 2000)

Koncepcia bola oficiálne prijatá Valným zhromaždením OSN v roku 1987 v správe *Naša spoločná budúcnosť* a následne sa stala základným pojmom aj v ďalších dokumentoch prijatých na *Summite Zeme v Rio de Janeiro v roku 1992*. Tým sa stala neoddeliteľnou súčasťou globálnych, národných, regionálnych a lokálnych stratégií, projektov a plánov. Návod na jej uplatnenie v jednotlivých sférach ľudskej činnosti je nazvaný *AGENDA 21*. Je to dokument prijatý na konferencii OSN o životnom prostredí, ktorý podrobne rozpracúva 27 zásad o životnom prostredí a rozvoji – ide o akčný program na uplatňovanie trvalo udržateľného rozvoja v rôznych sférach a na rôznych úrovniach. Obsahuje 40 kapitol, ktoré sa ďalej členia a sú usporiadané do štyroch častí. „V preambule k Agende 21 sa konštatuje, že jedinou cestou ako zabezpečiť pre nás bezpečnejšiu, prosperujúcejšiu, trvalo udržateľnú budúcnosť, je zaoberať sa environmentálnymi a rozvojovými problémami spoločne, vyváženým spôsobom.“ (Huba, 2001, s. 37)

Pojem *trvalo udržateľný rozvoj* v Slovenskej republike je súčasťou právneho systému pod názvom *Stratégia, zásady a priority štátnej environmentálnej politiky* (prijatá NR SR v roku 1993). Okrem toho je spracovaná aj *Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR* (prijatá vládou v roku 2001).

Pri porovnaní pojmov *trvalo udržateľný rozvoj* a *trvalo udržateľný život* Hanušin a kol. (2000, s. 136) uvádza, že „koncepcia trvalo udržateľného života sa zvykne považovať za komplexnejšiu a vnútorne menej rozpornú v porovnaní s koncepciou TUR.“ Podstata spočíva v tom, že *koncepcia trvalo udržateľného života predstavuje nepretržitý proces*

hľadania a praktického uplatňovania optimálnych prístupov a stratégií. Jej uplatňovanie a rozvíjanie je vedené snahou čo najviac sa priblížiť k ideálom humanizmu a harmónie s prírodou, založeným na úcte k životu a tiež aj k neživým zložkám prírody. Význam realizácie tejto koncepcie ďalej spočíva v tom, že na jej uplatňovaní by sa mali aktívne podieľať všetky zložky spoločnosti – výchova, vzdelávanie, filozofia, veda, umenie, náboženstvo i médiá. Práve tieto zložky by mali plniť podstatnú úlohu pri šírení nových myšlienok a skúseností, založených na etických princípoch a hodnotách. Veď tieto hodnoty nie sú nové, ale tvoria jadro spoločného dedičstva ľudstva od najstarších kultúr a náboženstiev až po súčasnosť.

Trvalo udržateľné žitie (a prežitie) predpokladá čo najväčšiu toleranciu a rôznorodosť prístupov, pritom sa ale nevzdáva určitých základných jednotiacich princípov, akceptovateľných pre jednotlivé ľudské kultúry ako určitý „najnižší spoločný menovateľ“ pre všetkých obyvateľov Zeme. Cieľom človeka by mal byť život založený na harmonickom a trpezlivom uspokojovaní všetkých potrieb a na rozvoji ľudských zdrojov, avšak nie na úkor zachovania a obnovy prírodných zdrojov.

Základom zmien v poňatí výchovy v súčasnosti je zvýšený zreteľ na dieťa ako svojbytnú osobnosť s vlastnou identitou a vlastnými právami, rešpektovanie jeho individuálnych zvláštností, potrieb, záujmov a vytváranie podmienok a možností pre rozvoj jeho osobnosti. Základom komunikácie je partnerský prístup k dieťaťu založený na úcte, tolerancii, porozumení a citlivej orientácii v dieťati predovšetkým zo strany rodičov a nadväzne učiteľiek a učiteľov materskej školy, ktorá by pri rozvoji osobnosti dieťaťa mala pôsobiť v súčinnosti s rodinou.

Predpokladám, že priblíženie podstaty témy dnešnej konferencie OMEP napomôže uvedomiť si význam tohto dôležitého aspektu z hľadiska naplnenia cieľov predškolskej výchovy v súčasných podmienkach. Podstata TUR/TUŽ je obsiahnutá v základných legislatívnych dokumentoch a v novom kurikule predškolskej výchovy, ktorým je Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Poskytuje tým možnosť hlbšieho zamyslenia sa nad jej uplatňovaním v podmienkach edukačného procesu v materských školách na Slovensku.

*² diverzita – rôznorodosť, rozmanitosť

Literatúra

- BOHUNICKÁ, L. – PLAŠIENKOVÁ, Z. 2007. *Etika*. In Trubíniová, V. a kol.: Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- DLOUHÁ, J. a kol. 2009. *Vědení a participace*. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Nakl. KAROLINUM, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.
- DLOUHÝ, J. – DLOUHÁ, J. 2005. *Co znamená udržitelnost pro univerzity*. Sborník. Praha: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí. ISBN 80-239-6560-3.
- HANUŠIN, J. a kol. 2000. *Výkladový slovník termínov z trvalej udržateľnosti*. Bratislava: Spoločnosť pre trvalo udržateľný život v SR (STUŽ/SR), 2000. ISBN 80-968415-3-X.
- HOLLÁ, Z. 2007. *Hodnoty*. In Trubíniová, V. a kol.: Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- HORKÁ, H. 2000. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
- HUBA, M. 2000. *Ludské hodnoty kompatibilné s trvalo udržateľným spôsobom života*. In Nováček, P. ed. Směřování k udržitelnému rozvoji. Sborník přednášek. STUŽ a Univerzita Palackého, Olomouc.
- HUBA, M. 2001. *Slovensko desať rokov po Riu*. Bratislava: Spoločnosť pre trvalo udržateľný život v SR (STUŽ/SR), 2001. ISBN 80-968415-5-6.
- KOPÁČOVÁ, J. 2007. *Prírodovedné vzdelávanie*. In Trubíniová, V. a kol.: Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk, hodnoty a výchova*. Prešov: Grafotlač, 1996.
- MISTRÍK, E. a kol. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. In Trubíniová, V. a kol.: Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

NOVÁČEK, P. – MEDERLY, P. a kol. 1996. *Strategie udržitelného rozvoje*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-901896-2-6.

TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. *Dejiny predškolskej pedagogiky*. 1. diel. 2. dopl. vyd. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU, 2007. ISBN 978-8084-165-2.

TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. *Multikultúrna výchova*. In Trubíniová, V. a kol.: Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

ŽILÍNEK, M. 2007. *Mravná podstata identity dieťaťa*. In Trubíniová, V. a kol.: Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

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

Resumé

The contribution contains basic theoretical resources related to the education of preschool children to the moral and human values. It draws the problem from the point of sustainability, whose entity is being applied in some aspects of the educational process in kindergartens, but lacks sufficient information and interpretation in the theoretical level, what we are trying at least briefly zoom in.

Kontaktné údaje

Valentína Trubíniová, doc., PhDr., CSc.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1/1652
034 01 Ružomberok
Email: trubiniova@chello.sk

NÁZORY RIADITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL NA PRÁVNÚ SUBJEKTIVITU

(výsledky výskumu)

Elena Pajdlhauserová

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky výskumu zameraného na zisťovanie názorov a skúseností riaditeľov materských škôl na právnu subjektivitu materských škôl. Pokrytie územia vo výskume je reprezentované nasledujúcimi krajinami: Bratislavským, Trenčianskym, Žilinským a Prešovským. Odhad intervalu spoľahlivosti pre základný súbor je dolná hranica a horná hranica 95 % intervalu spoľahlivosti na podiel.

Kľúčové slová

Reforma verejnej správy, organizačno-právne postavenie materskej školy, právna subjektivita materskej školy, kompetencie.

Riadenie materských škôl výrazne ovplyvnila reforma verejnej správy. Prvá etapa reformy verejnej správy začala prvého januára 2002, druhá etapa začala prvého januára 2004. Charakteristickým znakom týchto reforiem bolo prenesenie kompetencií zo strany štátu na obce, ktoré sú v súčasnosti zriaďovateľmi 2 765 materských škôl.

V období reformy verejnej správy vznikli nasledovné organizačno-právne postavenia materských škôl:

- a) materská škola s právnou subjektivitou,
- b) materská škola bez právnej subjektivity (organická súčasť obce),
- c) materská škola s právnou subjektivitou s elokovanými triedami (tzv. spojené MŠ),
- d) materská škola ako súčasť základnej školy s materskou školou (ZŠ s MŠ),
- e) materská škola bez právnej subjektivity (riadená správou materských škôl).

Ako by sme mohli charakterizovať pojem „škola s právnou subjektivitou“? Je to škola, ktorá je právnickou osobou, v právnych vzťahoch vystupuje vo svojom mene. Táto škola má stanovené kompetencie všeobecne záväznými právnymi predpismi, ale má aj

zodpovednosť.

V súvislosti s reformou verejnej správy možno na základe mojich odborných a riadiacich skúseností, názorov riadiacich zamestnancov v oblasti školstva konštatovať, že reforma priniesla pre materské školy mnohé pozitíva, ale i negatíva. Z dôvodu objektivizácie poznatkov a skúseností v oblasti riadenia, rozhodla som sa uskutočniť v tejto oblasti výskum.

Hlavným cieľom výskumu bolo zisťovanie reálneho stavu v oblasti riadenia materských škôl po decentralizácii kompetencií v reforme verejnej správy, názory a skúsenosti riaditeľov materských škôl z uplatňovania kompetencií jednotlivých stupňov riadenia po reforme verejnej správy. V nadväznosti na hlavný cieľ výskumu som si stanovila aj čiastkové ciele a úlohy výskumu. Tie však nie sú predmetom môjho príspevku, pretože chcem prezentovať čiastkové výstupy uvedeného výskumu, a to názory riaditeľov materských škôl na vstupovanie zriaďovateľa (obce) do riadiacej pôsobnosti riaditeľa materskej školy a na právnu subjektivitu materských škôl.

Dominantnou metódou výskumu na zhromažďovanie potrebných údajov bol **dotazník**, ktorého štatistickými jednotkami boli riadiaci zamestnanci materských škôl. Bol to anonymný, neštandardizovaný dotazník vytvorený na tento účel pre riaditeľov materských škôl s právnou subjektivitou i bez právnej subjektivity, zástupcov riaditeľov materských škôl s elokovanými triedami, zástupcov riaditeľov pre materskú školu právneho subjektu „základná škola s materskou školou“, riaditeľov materských škôl riadených správou materských škôl (ďalej len „riaditeľ“).

Otázky dotazníka pre riaditeľov materských škôl boli koncipované tak, aby umožnili získať relevantné informácie a zároveň identifikovať každého respondenta z hľadiska dĺžky riadiacej praxe, veku, umiestnenia materskej školy v konkrétnom prostredí (obec, mesto), regiónu (kraj), definovania materskej školy z hľadiska organizačno-právneho postavenia, zriaďovateľa a umiestnenia školského úradu. Okrem uzavretých otázok riaditeľia mali možnosť voľne napísať aj svoje vlastné názory na skúmanú problematiku. Vzhľadom na to, že dotazník diferencuje respondentov **z pohľadu organizačno-právneho postavenia materskej školy, výberom robila proporcionálne** z pohľadu tejto úrovne. Jednotlivé subjekty v rámci nej sa vyberali náhodne. Spôsob výberu je možné charakterizovať

ako **stratifikovaný náhodný výber**. Pri výbere som brala do úvahy **faktor regiónu**. Pokrytie územia bolo reprezentované nasledujúcimi krajinami: Bratislavským, Trenčianskym, Žilinským a Prešovským. Zároveň bolo rešpektované zastúpenie materských škôl z pohľadu veľkosti sídla materskej školy, organizačno-právneho postavenia materských škôl. Z celkového počtu 335 dotazníkov sa vrátilo **322 vyplnených dotazníkov**, čo je **96,1 %**.

Pretože išlo o **výberové zisťovanie**, boli pre percentuálne hodnoty použité **intervaly spoľahlivosti**, ktoré určovali medze pohybu reálnych hodnôt pre celú populáciu respondentov. Tieto boli vymedzené na **95 % úrovni pravdepodobnosti**.

Voľne koncipované odpovede som **klasifikovala, porovnávala**, dávala do príslušných vzťahov a následne **zovšeobecňovala**, a to podľa zodpovedajúcich obsahových okruhov, na základe kritérií vyplývajúcich z riadenia a legislatívy. Údaje boli nahrané a spracované v programe MS Excel. V ňom boli vytvorené aj prezentačné **tabuľky a grafy**.



Graf 1 Štruktúra vzorky podľa krajov

Vzorku materských škôl tvorilo najviac z Bratislavského kraja (90, 28 %), približne rovnako zo Žilinského kraja (87, 27 %), takmer rovnako 85, 26 % z Trenčianskeho kraja a najmenej z Prešovského kraja (60, 19%).

Tabuľka 1 Veľkosť sídla, v ktorom sa materská škola nachádza

sídlo	počet	%
obec	199	62%
mesto	123	38%
spolu	322	100%

Vzorku výskumu podľa sídla tvorilo 62 % respondentov z obce a viac ako tretina respondentov (38 %) z mesta.

Tabuľka 2 Právna subjektivita materskej školy

	počet	%
a	72	22%
b	157	49%
c	14	4%
d	70	22%
e	9	3%
spolu	322	100%

Legenda:

- a) materská škola s právnou subjektivitou,
- b) materská škola bez právnej subjektivity (organická súčasť obce),
- c) materská škola s právnou subjektivitou s elokovanými triedami (tzv. spojené MŠ),
- d) materská škola ako súčasť základnej školy s materskou školou (ZŠ s MŠ),
- e) materská škola bez právnej subjektivity (riadená správou materských škôl).

Z hľadiska organizačno-právneho postavenia boli v najvyššom počte zastúpené materské školy bez právnej subjektivity (49 %), materské školy s právnou subjektivitou a materské školy ako súčasť základnej školy s materskou školou tvorili rovnaký počet (22 %). Materské školy s právnou subjektivitou s elokovanými triedami tvorili 4% a najmenej bolo materských škôl bez právnej subjektivity riadené správou materských škôl (3 %).

Z pohľadu právnej subjektivity možno konštatovať, že spolu 52

% materských škôl bolo bez právnej subjektivity (písm. b), e) 48 % materských škôl boli v organizačno-právnom postavení s právnou subjektivitou (písm. a, c, d).

Tabuľka 3 Zriaďovateľ materskej školy

zriaďovateľ	počet	%
obec (mesto),	314	98%
krajský školský úrad	4	1%
cirkev	1	0%
súkromná osoba	3	1%
spolu	322	100%

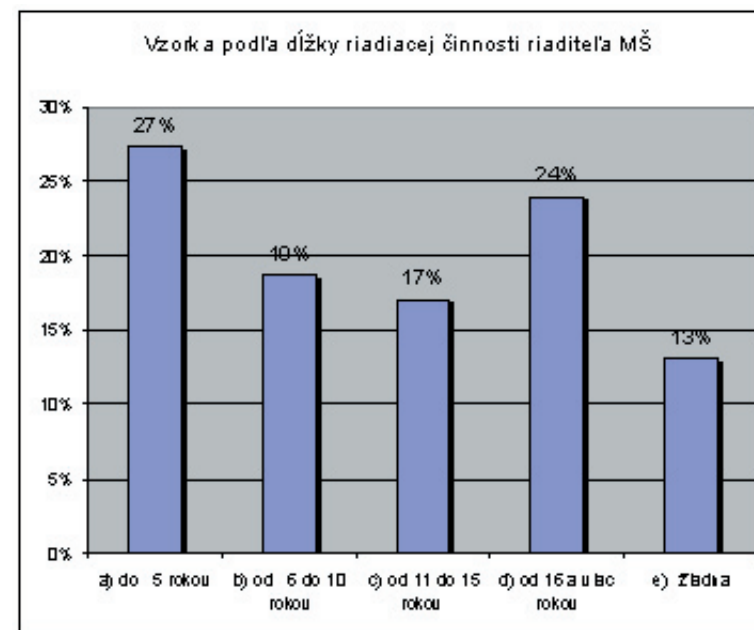
Z hľadiska zriaďovateľa prevažovali materské školy, ktorých zriaďovateľom je obec (98 %), len 1 % tvorili špeciálne materské školy, ktorých zriaďovateľom je krajský školský úrad a 1 % boli súkromné materské školy.

Tabuľka 4 Vek riaditeľa (resp. zástupcu) MŠ

vek	počet	%
a) 20 - 29	8	2%
b) 30 - 39	37	11%
c) 40 - 49	166	52%
d) 50 - 59	110	34%
e) 60 a viac	1	0%
spolu	322	100%

Viac ako polovica respondentov udala vek od 40 do 49 rokov (52 %), od 50 do 59 rokov bolo 34 % respondentov, vo veku od 30 do 39 rokov 11 % a len 2 % vo veku od 20 do 29 rokov. Vzorku tvorí prevažná časť riaditeľov a zástupcov riaditeľov v zrelom veku.

Graf 2 Riaditelia podľa dĺžky riadiacej činnosti



Takmer jedna tretina (27 %) riaditeľov pôsobí vo funkcii do 5 rokov, početnou je aj skupina riaditeľov vo funkcii viac ako 16 rokov (24 %), približne vyrovnané skupiny sú riaditelia od 6 do 10 rokov (19 %) a od 11 do 15 rokov (17 %).

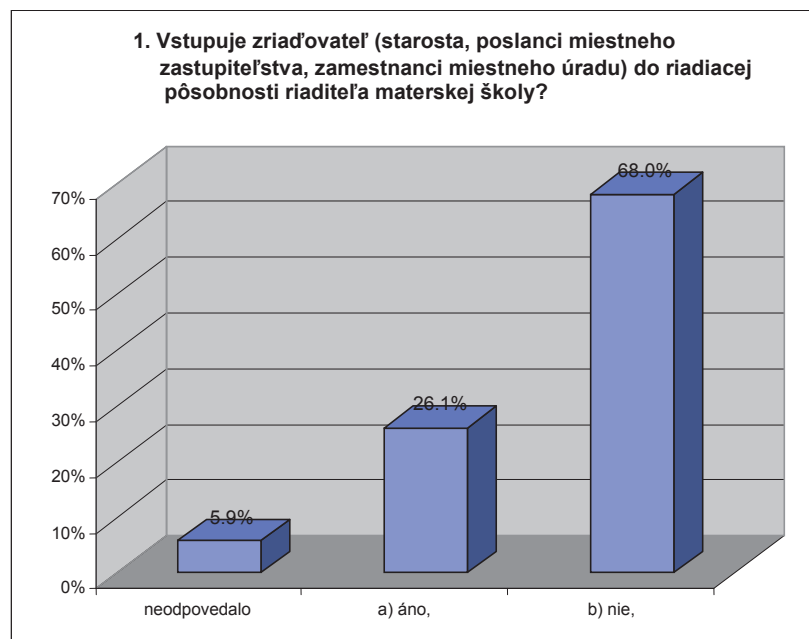
Dĺžku riadiacej činnosti neuviedlo 13 % respondentov. Z uvedeného vyplýva, že prevažujú respondenti so skúsenosťami v riadiacej činnosti od 6 rokov vyššie.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

1. Vstupuje zriaďovateľ (starosta, poslanci miestneho zastupiteľstva, zamestnanci miestneho úradu) do riadiacej pôsobnosti riaditeľa materskej školy?

- a) áno,
- b) nie.

Graf 3



Do riadiacej pôsobnosti riaditeľov materskej školy **nevstupuje 68,0 %**, pričom vysoké percento, **26,1 % vstupuje do kompetencií riaditeľa**. Neodpovedalo 5,9 %. Najmenej vstupuje zriaďovateľ v Bratislavskom kraji (71,1 %), najviac v Žilinskom kraji (32,2 %).

Z hľadiska sídla materskej školy sú minimálne rozdiely. Najviac vstupuje zriaďovateľ do kompetencií riaditeľa v materských školách s právnou subjektivitou s elokovanými triedami (35,7 %) a **najmenej vstupuje do kompetencií riaditeľa materskej školy s právnou subjektivitou (71,3 %)**. Z hľadiska riadiacej činnosti riaditeľa, zriaďovateľ **najviac vstupuje riaditeľom vo funkcii do 5 rokov (31,8 %)**, **najmenej vstupuje od 11 do 15 rokov (20,0 %)**.

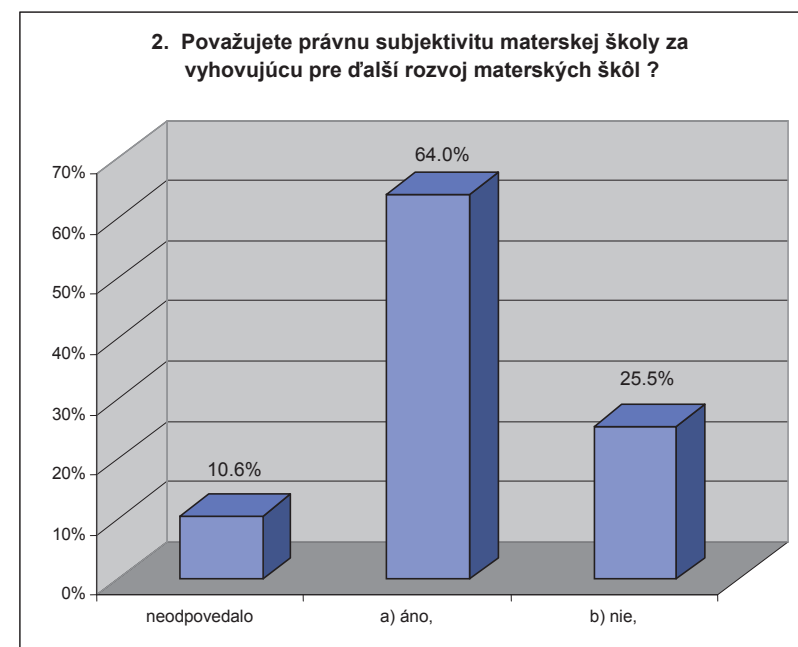
Zriaďovateľ vstupuje do kompetencií riaditeľov materských škôl v oblasti **prijímania detí, určovania počtu detí v triede, do vnútornej organizácie materskej školy**. Tieto kompetencie vyplývajú riaditeľovi zo všeobecne záväzných právnych predpisov, bez ohľadu na to, či má, alebo nemá materská škola právnou subjektivitu! Ďalej vstupuje

zriaďovateľ **do určovania úväzkov učiteľov**, nepriznáva učiteľom príplatok za zmenu, **chybne zaraďuje učiteľov do platovej triedy**, odmieta priznávať a financovať nadčasovú prácu, napriek tomu, že tieto povinnosti sú stanovené všeobecne záväzným právnym predpisom.

2. Považujete právnou subjektivitu materskej školy za vyhovujúcu pre ďalší rozvoj materských škôl ?

- a) áno,
 - b) nie.
- Zdôvodnite.

Graf 4



Právnou subjektivitu materských škôl z hľadiska ich perspektívneho rozvoja považuje za vyhovujúcu prevažná časť riaditeľov - 64,0 %, pričom 10,6 % sa nevyjadrilo, 25,5 % nepovažuje právnou subjektivitu pre ďalší rozvoj MŠ za vyhovujúcu. Odhad intervalu spoľahlivosti pre základný súbor je dolná hranica a horná hranica 95 % intervalu

spoľahlivosti na podiel.

Zo všetkých krajov respondenti v prevažnej miere **podporili právnú subjektivitu materských škôl: 70,0 %** z Bratislavského kraja, **69,0 %** zo Žilinského kraja, **63,3 %** z Prešovského kraja, **52,9 %** z Trenčianskeho kraja.

69,9 % v mestách podporilo právnú subjektivitu, teda viac ako **60,3 %** v obciach. Právnú subjektivitu MŠ podporili najmä materské školy, ktoré už právnú subjektivitu majú (88,9 %). Možno to zdôvodniť dobrými skúsenosťami. Z hľadiska organizačno-právneho postavenia všetci riaditelia podporili právnú subjektivitu materských škôl pomerne vyrovnane (od 75,7 % do 85,7 %). Právnú subjektivitu nepodporilo najviac, 38,2 % materských škôl bez právnej subjektivity.

Z hľadiska riadiacej praxe 78,2 % riaditeľov s riadiacou praxou od 11 rokov do 15 rokov podporuje právnú subjektivitu MŠ, 68,8 % riaditeľov od 16 rokov a viac. Ale aj riaditelia vo funkcii od 5 rokov podporujú myšlienku právnej subjektivity materských škôl (60,0 %, 62,6%).

Jedno zo zdôvodnení uvádzajú: „**ak je šikovná riaditeľka - manažérka, škôlka prekvitá a ona má záujem ju ďalej zveľaďovať, je väčšia samostatnosť**“.

3. Uveďte kompetencie, ktoré považujete za najväčší prínos právnej subjektivity materskej školy.

Najčastejšie sú tieto odpovede: **samostatnosť a rozhodovanie v oblasti personálnej** - prijímanie a odmeňovanie zamestnancov, **finančnej** - narábanie s rozpočtom, šetrné zaobchádzanie s financiami, **progresívny rozvoj materskej školy, získavanie sponzorov, sledovanie zmien v legislatíve**, rozhodovanie pri nákupe tovarov a služieb, údržba materskej školy, **celková organizácia**.

Záver:

- riaditeľom materskej školy s právnou subjektivitou najmenej vstupujú zriaďovatelia do kompetencií v porovnaní s materskými školami bez právnej subjektivity (71,3 %),
- právnú subjektivitu materských škôl z hľadiska ich perspektívneho rozvoja považuje za vyhovujúcu prevažná časť riaditeľov - 64,0 %,

- právnú subjektivitu MŠ podporili najmä materské školy, ktoré už právnú subjektivitu majú (88,9 %),
- riaditelia materskej školy s právnou subjektivitou oceňujú najmä samostatnosť, rozhodovanie v oblasti personálnej, finančnej, progresívneho rozvoja a celkovej organizácii materskej školy.

Ako rieši problematiku právnej subjektivity materskej školy zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov?

- § 27 školského zákona určuje školy, ktoré sú právnickými osobami a v právnych vzťahoch vystupujú vo svojom mene: základné školy, základné umelecké školy, gymnázium, stredné odborné školy, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- Len **materská škola**, základná škola, ktorá nemá všetky ročníky a jazyková škola, **je právnickou osobou, ak tak určí zriaďovateľ**. Žiaľ, opätovne sa posilnili kompetencie zriaďovateľov. Prax ukázala, že mnohé materské školy majú záujem získať právnú subjektivitu, ale zriaďovateľ (obec) nesúhlasí. Takže v prípade 2 765 materských škôl, ktorých zriaďovateľom je obec, rozhoduje o právnej subjektivite materských škôl obec.

Podľa môjho názoru v otázke právnej subjektivity materských škôl, ktorých zriaďovateľom je obec, by mali všeobecne záväzné právne predpisy vytvoriť priestor pre demokratické rozhodovanie riaditeľa materskej školy. Pokiaľ by mala materská škola zo zákona zabezpečené finančné prostriedky na personálne, prevádzkové a materiálno-technické vybavenie, teda svoju existenciu a rozvoj, najvhodnejším riešením sa javí určiť právnú subjektivitu materským školám zo zákona.

Resumé

The paper presents results of research that is aimed to identify the views and experience of directors of kindergartens regarding legal capacity of kindergartens. Coverage area of research is represented by the following counties: Bratislava, Trenčin, Žilina and Prešov.

Kontaktné údaje

Elena Pajdlhauserová, PhDr., PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59
813 34 Bratislava
Email: pajdlhauserova@fedu.uniba.sk

TRANSFORMÁCIA ŠTÁTNEJ ENVIRONMENTÁNEJ POLITIKY DO EDUKAČNÉHO PROCESU MATERSKÝCH ŠKÔL

Jarmila Sobotová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu vývoja, podmienok a úrovne environmentálnej výchovy v materských školách na Slovensku v širšom kontexte v nadväznosti na štátnu environmentálnu politiku.

Kľúčové slová

Environmentálna výchova, trvalo udržateľný rozvoj, globálne problémy, Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Pretrvávajúce globálne problémy Zeme a ľudí, týkajúce sa predovšetkým:

- znečistenia ovzdušia a rastu skleníkového efektu
- úbytku ozónovej vrstvy
- kyslých dažďov
- znečistenia pôdy
- znečistenia vody
- množenia odpadkov
- dizertifikácie – premeny úrodnej pôdy na púšť
- topenia ľadovcov a zvyšovania hladiny svetového oceánu
- šírenia civilizačných chorôb
- zvyšovania hluku
- ničenia tropických pralesov a lesov ako takých
- znižovania biodiverzity – druhovej bohatosti rastlín a živočíchov
- urbanizácie a s tým súvisiacimi environmentálnymi problémami
- zmenšovania zásob prírodných surovín, atď., atď.,

priamo súvisia s konzumným spôsobom života, hierarchiou hodnôt človeka a stále výraznejšie znižujú kvalitu existencie všetkého živého na Zemi.

Uvedomenie si podstaty **trvalo udržateľného života** znamená pochopiť, že Zem a jej bohatstvo sme nezdedili od predchádzajúcich generácií, ale sme si ju iba požičali od generácií budúcich. V tejto súvislosti

to znamená zodpovednosť súčasnosti udržať a zlepšiť podmienky pre budúcnosť života na našej planéte. Z tejto podstaty vychádza aj „*Národná stratégia SR trvalo udržateľného rozvoja*“.

Teoretické východiská Environmentálnej výchovy (EnvV) na Slovensku:

Trochu histórie:

Anglický výraz „environment“ znamenajúci prostredie, okolie, bol prvýkrát oficiálne zavedený na konferencii UNESCO v Tbilisi roku 1977.

Celosvetová konferencia OSN o životnom prostredí a rozvoji, ktorá bola v roku 1992 v Rio de Janeiro, spôsobila revolúciu v pohľade ľudí na stav, úroveň a riziká v danej oblasti s celosvetovým ohlasom.

V roku 1993 bola v SR uznesením vlády SR a následne uznesením Národnej rady SR schválená *Stratégia štátnej environmentálnej politiky*, ktorá poukázala na mimoriadny význam EnvV a vzdelávania v starostlivosti o životné prostredie. Uvedený dokument uložil vytvoriť ucelený školský a mimoškolský systém EnvV a vzdelávania, ako aj environmentálnej propagandy a prostredníctvom informačného systému Ministerstva životného prostredia SR zabezpečiť sústavnú informovanosť občanov o stave životného prostredia v regiónoch a jeho dopade na ich zdravie. Konceptia tým predkladala väčší záujem a osobnú zainteresovanosť obyvateľstva na ochrane svojho životného prostredia.

Pre Slovenskú republiku v oblasti posudzovania ochrany životného prostredia bol prelomovým rok 1995. V roku 1995 sa totiž v rámci podujatí Európskeho roku ochrany prírody (ENCY 95) na Slovensku uskutočnila v novembri 1995 Národná konferencia pod názvom „*Stratégia environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách*“, ako spúšťací mechanizmus orientácie výchovy a vzdelávania na danú oblasť. Výsledkom boli nadpredmetové učebné osnovy „*Environmentálna výchova v základných a stredných školách*“, schválené Ministerstvom školstva v SR s platnosťou od 1.9.1996 a „*Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania*“, ktorú vypracovalo Ministerstvo životného prostredia a schválila vláda SR v novembri 1997. Jej súčasťou je aj „*Koncepcia EnvV na základných, stredných, vysokých školách*“, schválená Ministerstvom školstva v auguste 1997.

Environmentálna výchova bola definovaná ako výchova jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany

a zachovania biodiverzity života vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitiť s prírodou a inými živými tvormi, a ktorý bude ochotný preberať zodpovednosť za svoje konanie a prijímať dobrovoľnú skromnosť ako spôsob života, únosne zaťažujúci životné prostredie“.

Raz za čas sa uskutoční národná konferencia pod názvom „*Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách*“, ktorá svojim obsahom pokrýva v danej oblasti základné, stredné a vysoké školstvo. Doposiaľ bolo 7 takýchto konferencií, posledná v roku 2009. Konferencie organizujú univerzity a v záujme ich obsahového neohraničenia územím SR majú aj zastúpenie odborníkov zo zahraničia. Tieto konferencie majú za cieľ:

- posúdenie aktuálneho stavu a úrovne EnvV na školách v SR
- zmeny v danej oblasti od poslednej konferencie
- z praxe vychádzajúce teoretické východiská a aktuálne návrhy na zmeny v praxi.

Tieto konferencie sú najdôležitejšou akumuláciou poznatkov v danej oblasti v SR a ich závery posúvajú realizáciu problematiky v procese výchovy a vzdelávania výrazne dopredu.

K trvalo udržateľnému rozvoju sa rovnako konajú národné konferencie s medzinárodnou účasťou. 5. konferencia bola v roku 2009, ktorú uskutočnila Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici spolu so Slovenskou agentúrou životného prostredia.

Dôležitým zdrojom informácií o tom, čo a ako sa deje v EnvV sú okrem národných konferencií rôzne odborné časopisy ako aj praktické aktívne stretnutia odborníkov, koordinované predovšetkým najväčšou organizáciou pre danú oblasť na Slovensku – Slovenskou agentúrou životného prostredia (SAŽP), zastrešenou Ministerstvom životného prostredia SR. SAŽP svojou činnosťou s celoslovenským pôsobením sa zameriava na ochranu a tvorbu životného prostredia na princípoch trvalo udržateľného rozvoja a samozrejme mnohé jej aktivity sú zamerané prakticky a neorientujú sa len na oblasť výchovy a vzdelávania. SAŽP spolupracuje aj so zahraničnými agentúrami obdobného zamerania, vytvára projekty a hľadá nové finančné možnosti na ich zabezpečenie, predovšetkým v rámci EÚ.

Na Slovensku sú aj iné agentúry a organizácie, ktoré sa zaoberajú problematikou výlučne alebo v rámci iných projektov a pre školy a

školské zariadenia ponúkajú rôzne teoretické i praktické aktivity. Školy k praktickej EnvV si vypracúvajú rôzne projekty s diferencovaným obsahom a rozsahom na úrovni miestnej, mestskej, regionálnej, národnej i medzinárodnej – to predovšetkým školy poskytujúce vyšší stupeň vzdelania. Cieľom týchto projektov je aktívne zapájanie pedagógov, detí, žiakov a študentov do vytvárania a ochrany životného prostredia a prostredníctvom nich utváranie pozitívnych postojov, ako aj spolupráca s inými školami pri plnení spoločných úloh. Mnohokrát práve prostredníctvom projektov získavajú školy finančné prostriedky na ich realizáciu a častokrát sú úspešní aj v medzinárodnom meradle, kde predovšetkým využívajú sa ponuky ministerstiev v rámci predpísaných tém europrojektov. Pomoc pri vypracúvaní projektov poskytujú aj zriaďovatelia.

Hádam najrozsiahlejším všeobecným projektom na Slovensku pre školy a školské zariadenia bol program „Škola podporujúca zdravie“ (ŠPZ), ktorý sa na Slovensku realizoval vyše 8 rokov. Projekt bol iniciovaný rezortom školstva na základe Národného programu podpory zdravia v nadväznosti na dokument WHO – Zdravie 21 a jeho cieľom bolo komplexné pôsobenie na vytváranie vedomostí, postojov a aktívneho prístupu detí, žiakov, študentov i dospelých k vlastnému zdraviu. Všeobecne bol zameraný na oblasť fyzického, psychického a sociálneho zdravia, medziľudských vzťahov (humanizácia) a na podmienky zdravého životného štýlu. Po splnení cieľov hlavného projektu ŠPZ sa však základné ciele, rozpracované a realizované na jednotlivých školách s akceptáciou ich špecifických podmienok stali súčasťou obsahu ich edukačného procesu a plnia sa naďalej. Úlohy projektu v mnohých oblastiach úzko súvisia so zámermi a cieľmi EnvV.

Ďalším projektom SAŽP „Zelená škola“. Má tiež národné a nadnárodné dimenzie.

Prijatím školského zákona v roku 2008 sa naakumulované potreby a poznatky v oblasti EnvV začali v školských vzdelávacích programoch jednotlivých materských škôl spracovávať podľa požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a individuálnych podmienok a zameraní týchto škôl. V cieľoch výchovy a vzdelávania je EnvV zaradená medzi prierezové témy so zámerom naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie. Deti sa vedú k poznaniu vzťahov medzi človekom

a okolitým životným prostredím a k vytváraniu pozitívnych postojov k jeho ochrane.

Aplikovanie EnvV v praxi na školách:

Najdôležitejšou oblasťou by mala byť permanentná prevencia. Žiaľ, súčasný stav životného prostredia sa musí vo výraznej miere zameriavať aj na elimináciu veľmi výrazných škodlivých vplyvov.

EnvV v materských školách tvorí významnú súčasť jeho edukačného procesu a realizuje sa predovšetkým praktickými činnosťami, čím má pre budúcnosť mladej generácie výraznú preventívnu funkciu. Filozofiou EnvV je vytvárať u detí a neskôr u žiakov príslušný rozsah vedomostí ako databázu environmentálneho poznania, na tomto základe formovať ich environmentálne vedomie, ktoré sa v praxi využíva ako environmentálne konanie. Hlavným cieľom je vytváranie u mladej generácie také environmentálne postojov k životnému prostrediu ktoré umožnia trvalo udržateľný rozvoj. Predpokladá nielen aktívny prístup k problematike, ale je zároveň kvalitným východiskom k celoživotnému vzdelávaniu.

EnvV sa v pedagogickej praxi prevažne neuskutočňuje ako samotná činnosť, ale aplikuje sa podľa obsahu do celodenného edukačného procesu.

Dôležitým faktorom je pozitívna motivácia, ale nielen detí ale aj pedagógov.

Plánovanie EnvV sa realizuje prostredníctvom operacionalizovania špecifických cieľov zo školského vzdelávacieho programu pre jednotlivé triedy s ohľadom na úroveň jednotlivých detí. Realizuje sa predovšetkým v tematickom okruhu Príroda a v jednotlivých oblastiach, pričom jej realizácia je viac v mimopoznávacej ako poznávacej oblasti rozvoja dieťaťa s akcentom na citové prežívanie. Spôsoby realizácie využívajú predovšetkým činnostné aktivity. Environmentálna výchova je súčasťou dennodenných aktivít, ktorými rozvíjame kultúrne a etické správanie, smerujúce k trvalo udržateľnému rozvoju a k zachovaniu života na Zemi.

Mnohé školy vydávajú k problematike aj interné časopisy. Veľa materských škôl má, ako už bolo spomínané, aj vlastné projekty. Len na ukážku tu sú niektoré z nich:

- Projekt Žime zdravo – zameraný na podporu a rozvoj zdravého životného štýlu, aktivity tohto projektu sú realizované počas celého

školského roka s obsahom ako je ochrana vlastného zdravia, krásy prírody, význam prírodného prostredia

- Projekt Tvorivé výtvarné a pracovné dielničky – v súlade s obsahovým celkom a jednotlivými témami deti vytvárajú rôzne diela, kde často používajú prírodný a odpadový materiál a v činnostiach rozvíjajú poznanie prírody, schopnosti a zručnosti
- V rámci Dňa Zeme a nielen v tento deň organizujeme skrášľovanie svojho okolia oživovaním zelene v školskej záhrade
- Udržiavame a obohacujeme kvetinové kútiky v interiéri a kvetinové záhony v exteriéri materskej školy
- Školská záhrada, ale aj blízky park je zdrojom prírodnej krásy – kríkov, stromov a vtáčieho spevu – je zdrojom nielen obdivu, ale aj poznania, vytvárania vzťahov, hodnôt a postojev ku prírode
- Naše mesto spoznávame aj priamo vychádzkami do centra mesta, poznávame významné budovy a miesta v našom meste a pestujeme vzťah a hrdosť ku nášmu mestu
- Organizujeme aktivity, obohacujúce výchovno-vzdelávaciu činnosť ako napr. exkurziu do Zoologickej záhrady, Botanickej záhrady, Planetária
- Organizujeme školu v prírode – ide o pobyt v prírode – hry, zábavu, zaujímavé aktivity, ktoré môžu deti zažiť len so svojimi kamarátmi v prírode
- Prevencia proti civilizačným chorobám
- Povodie Hornádu
- Chránme naše lesy
- Ekosystém
- Vráťme športoviská deťom
- Škola druhej šance
- Otvorená škola
- Chránme svoje životné prostredie, atď.

Literatúra

Interné projekty materských škôl z Košíc.

MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – KNAPÍKOVÁ, Z. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: ROKUS. 2005. ISBN 80-89055-53-2.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

<http://www.tur.vlada.gov.sk/data/files/950.pdf>

http://www.sazp.sk/slovak/periodika/enviromagazin/enviro2008/enviro6/03_patnastrocna.pdf

<http://www.seps.sk/zp/stuz/kapitoly/7/2.htm>

Resumé

This contribution is focused on the presentation of development, conditions and levels of environmental education in kindergartens in Slovakia in the broader context in relation to national environmental policy.

Kontaktné údaje

Jarmila Sobotová, PhDr.

Materská škola

Obrancov mieru 16

040 01 Košice

Email: obracovmieru16@netkosice.sk

VLIV ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ NA HRU DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Eva Matějčková

Abstrakt

Príspevek se věnuje problematice dětí předškolního věku a jejich „zvláštnostem“ při zrakovém vnímání a zpracovávání podnětů v případě negativních výsledků vyšetření před vstupem do MŠ a dětem, které byly rodiči považovány za zcela zdravé.

Klíčová slova

Zrakové vnímání, kinesteticko-vizuální, kinesteticko-taktilní činnosti, oční kontakt a hry ve skupině, senzomotorické hry, hry k lokalizaci objektů a jejich rozpoznávání, činnosti k rozpoznávání tvarů, barvy a struktury.

Již velmi malé děti projevují přirozenou snahu rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Snaha malých dětí vyúsťuje do dětských her, které se stávají zdrojem potěšení jak pro dítě, tak pro rodiče, pečovatele a v neposlední řadě pro všechny zúčastněné.

Dítě v každém vývojovém období má přirozenou snahu aktivně objevovat, zkoumat a zkoušet různými způsoby činnosti, které jsou pro něj zárukou vývoje a zdrojem zábavy. K tomu samozřejmě potřebuje dostatek času pro experimentování a opakování činností, které mu potvrdí, že určitý způsob jednání vede ke stejnému výsledku. V průběhu hry má dítě jednu z prvních příležitostí spojovat čas a pohyb s informací získanou v zrakových, hmatových a kinestetických počítech. Čím častěji dítě kinesteticko-vizuální a kinesteticko-taktilní činnosti opakuje, tím pevněji se mu informace získané smysly ukládají do paměti a dítě získává další motivaci k pohybovému, hmatovému a zrakovému zkoumání okolí.

Zrakové reakce (pupilární reflex) a pohyb očí (pátrací reakce) mají vztah i k vyšetřování sluchu u malých dětí. Představují samozřejmě jen jednu část vyšetření sluchu. V případě, že uvedené reakce neodpovídají kalendářnímu a vývojovému věku lze předpokládat sluchovou vadu.

Jaké jsou zkušenosti učitelů elementaristů a speciálních pedagogů se

zrakovým vnímáním u dětí předškolního věku? Pokud dítě nemá korekci brýlemi, obvykle o poruše, či nezralosti zrakového systému neuvažují. Nápadnosti, nebo odlišnosti v chování a jednání dítěte připisují na vrub celkové nezralosti dítěte, pohybové neobratnosti, hyperaktivitě, nebo naopak přílišné citlivosti dítěte a fixaci na matku při strachu z nového a neznámého prostoru. Nemalý okruh problému tvoří děti „nesamostatné“ v oblasti stolování, svlékání, oblékání, obouhání, děti, které nenavazují kontakt s dětmi při hrách ve dvojici nebo skupinových hrách. A právě podle Trubíniové (2007), skupinová hra a zkušenosti s dětmi stejného věku v propojení s očním kontaktem jsou determinanty určující úroveň dětské hry dětí předškolního věku.

Jiná situace pro učitele a pedagogy nastává, když dítě ulpívá na stejných podnětech, nebo má zálibu ve „stereotypních“ pohybech, případně se brání novým dotykovým a pohybovým podnětům, nebo má problém s koncentrací pozornosti. Při nerozpoznání problémů spojených se zrakovým vnímáním může být dítě zařazeno i mezi děti s dg. Autismus.

Z našich pozorování vyplynulo, že nejčastější problémy při hrách dětí předškolního věku s nerozpoznatelnými problémy v oblasti zrakového vnímání byly nalezeny ve vztahu k udržení polohy těla v klidu/pohybu, či jeho změně (foto v prezentaci), nácviku přenosu těžiště laterálně s využitím fixační a mobilizační funkce zraku), při koordinaci pohybů, k sedu bez opory, k používání rukou ve středové linii těla, dále k pohybu očí do stran (okohybní svaly- viz prezentace), k vnímání hloubky, k rozeznávání tvaru a velikosti, rozlišování vzdálenosti, k uchopování a manipulace s předměty, při výběru hraček, při určování množství, barevném rozlišování (dítě verbálně přiřadilo příslušnou barvu k objektu, v praxi z volili černou barvu), uchopování tužky a kreslení (přítlak na tužku, začátek a konec pohybu), při problémech s příjmem a zpracováním potravy v dutině ústní (pohled do talíře, uchopování potravy do rukou, manipulace s příborem), při problémech s mimikou (vyjadřování pocitů), při hrách s nápodobou (na maminku, oblékání panenky a pod), senzomotorických hrách, míčových hrách, kolektivních hrách, hrách spojených s udržením rovnováhy. V doporučeních pro prax byly využívány:

1. Kontakty s rodinou pro získávání podrobnějších anamnestických údajů prenatální a postnatální, motorický vývoj (cvičení Vojtovou

- aktivační terapií), zjišťování „zvláštností při pohybu nebo jiných činnostech u rodinných příslušníků typu – je po dědečkovi), zrakové problémy a jejich řešení u rodičů.
2. Návrhy pro návštěvu specializovaného pracoviště pro poruchy zraku (základní orientační oční vyšetření poruchu neodhalilo)
 3. Využívání neurofyzilogických zákonitostí při práci s dětmi v období předškolního věku. Využívání pohybových her k lokalizaci předmětů a jejich rozpoznávání (Grady a kol., 1992), činnosti pro rozpoznávání např. tvarů, barvy a struktury (Livingstone a Hubel, 1988, Zeki, 1993). Konkrétní úlohy viz prezentace (Matejičková, 2004, 2008).
 4. Výroba hraček a pomůcek pro konkrétní dítě s úpravou prostředí v kterém dítě žije a pohybuje se.

Závěrem konstatovat, že děti trpící „zvláštnostmi“ při neodhalených problémech při zrakovém zpracovávání tvoří velmi různorodou skupinu. Z toho důvodu vyžadují velmi diferencované a individualizované edukační a rehabilitační programy. Metody realizace těchto programů musí být velmi různorodé a vyžadují zohledňovat potřeby konkrétního dítěte. Proces edukace je velmi obtížný a z toho důvodu vyžaduje tým vysoce kvalifikovaných, schopných odborníků disponujících i charakterovými vlastnostmi.

Literatúra

GRADY, C. L., a kol. 1992. *Disociation of objekt and spatial vision in human extrastriate cortex: Age-related changes in activation of regional cerebral blood flow measured with water and positron emission tomography*. Journal of Cognitive Neuroscience, 4, s. 23-24.

LIVINGSTON E, M. – HUBEL, D. 1998. *Segregation of form, color, movement, and depth: Anatomy, physiology, and perception*. Science, 240, s. 740-750.

MATĚJČKOVÁ, E. 2004. *Možnosti uplatnění orofaciální stimulace u jedinců s těžkým postižením v základní škole speciální*. Rigorózní práce UK Bratislava, 2004, s. 60-63.

MATĚJČKOVÁ E. 2008. *Možnosti využití orofaciální stimulace při práci s žáky v ZŠ speciální*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství, 2008, s. 88-89, 91. ISBN 978-80-86856-38-4.

TRUBÍNIOVÁ, V. A KOL. 2007. *Předškolná pedagogika*. In *Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. s. 554. ISBN 978-80-80-84-162-1.

Resumé

The article is about pre-school children with visual impairment when the general medical eye check did not bring any results as well as about children whose parents considered them for being ‘healthy’.

Kontaktné údaje

Eva Matějičková, PaedDr.
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Psychopedická společnost
Česká asociace ergoterapeutů
Email: evita@orofacial.cz

VÝTVARNÉ AKTIVITY INŠPIROVANÉ LAND ARTOM AKO PROSTRIEDOK TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA V MATERSKEJ ŠKOLE

Daniela Valachová

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike LAND ARTu z viacerých pohľadov. Ponúka základnú charakteristiku a krátky prehľad autorov aj v slovenských podmienkach. Okrem toho predstavuje výtvarný projekt, ktorý bol inšpirovaný LAND ARTom a realizovaný v podmienkach materskej školy.

Kľúčové slová

LAND ART, výtvarné umenie, materská škola, výtvarná edukačná aktivita, dieťa.

Úvod

LAND ART je slovným spojením, s ktorým sa nestretávame veľmi často. Ani v bežnom živote, ani na materských a iných školách. LAND ART vyvoláva v každom z nás určité predstavy. Niektorí si predstavujú pretváranie prírody premiestňovaním, iní umelecké tvorenie či už v prírode, alebo v interiéri s prírodným materiálom. Takmer všetci si predstavujú prírodu, krajinu (land; krajina) a s ňou rôzne spojenosti.

Práve prostredníctvom umenia v prírode, môžeme nechať akýsi odkaz pre budúcnosť a širokú verejnosť a prispieť k trvalo udržateľnému rozvoju.

Jednou z hlavných funkcií LAND ARTU je vytvárať úzky a trvalý vzťah človeka k prírode a súčasne k tvorivej činnosti. A práve takýto vzťah k umeniu.

Vymedzenie pojmu LAND ART

LANDART je vo svojej podstate forma krajinnej tvorby. Ide umelecký smer, ktorý vznikol v druhej polovici 60. rokov v USA. V užšom zmysle slova nepatrí k záhradnému umeniu, ale v súčasnej krajinnej architektúre sú dodnes používané prvky LAND ARTU. A to najmä tam, kde sa používajú skulptúry a objekty z organických a anorganických materiálov.

Umelci tohto smeru sa obrátili proti komerčnému umeniu a mali záporný postoj k výrobe umenia, ktoré je v galériách a múzeách. Namiesto toho tvorili umelecké diela na prírodných miestach, ktoré sú ťažko dostupné a nepretvorené zásahom človeka. Pracovali s jednoduchými formami. Diela LAND ARTU pôsobia svojou monumentalitou. Využívajú intenzitu vnímania a prírodné skúsenosti pozorovateľov s efektami vznešenosti v prírode. (Dempseyová, A, 2002, s. 260-262)

Názov LAND ART – teda krajinné umenie – bol inšpirovaný predhistorickými monumentami ako Stonhenge, alebo anglickým parkom 18. storočia. Veľa diel bolo dostupných len z fotografií, preto spojenie LAND ARTU a fotografie má veľký význam.

Definície LAND ARTU

LAND ART – earth-art (zemné umenie), earth-work (zemná práca, práca so zemou)

LAND ART – umenie v krajine, krajinné umenie, forma krajinnej tvorby, zemné umenie

LAND ART – umelecký smer druhej polovice 60. rokov 20. storočia, ktorý vznikol v USA

LAND ART – pretváranie prírody, odkaz do budúcnosti

LAND ART – tvorba umeleckých diel na prírodných miestach

Klasifikácia LAND ARTU

1. Tvorba so zemou a jej prenosom,
 - a) diela, ktoré sa dajú vnímať len z nadhľadu
 - b) sochárske diela
 - c) monumentálne zemné diela
 - d) diela mimo civilizácie
2. Rôznorodé činnosti v prírode,
 - a) fotografia ako dokumentácia diel
 - b) fotografia ako médium zvytvárnenia diel (napr. seriálový fotografický príbeh)
3. Reflektovanie procesov a javov prírody,
4. Využitie prírodných materiálov,
5. Akcie
 - a) mýty,
 - b) obrady,
 - c) ľudové zvyky,
 - d) hry v prírode

V ďalšom rozdelení sa líši LAND ART uskutočňovaný jednotlivcom a akcie realizované skupinami, či väčším počtom osôb.

LAND ART v súvislosti s výtvarným umením

LAND ART sa usiloval syntézou jazykov romantizmu, minimalizmu, konceptualizmu, akčného umenia a procesuálneho umenia obnoviť autentickú spätosť človeka s prírodou. Na rozdiel od romantizmu, minimalizmu a konceptualizmu diela LAND ARTU neboli zväčša realizované v uzatvorených galerijných priestoroch, ale priamo v živej prírode. (Rusinová, Z, 2002, s. 29)

Romantizmus – z tohto umeleckého smeru si LAND ART privlastnil útek z civilizácie do prírody,

Minimalizmus – LAND ART si z neho osvojil prácu s primárnymi štruktúrami,

Konceptualizmus – v zhode s ním dopredu plánoval formu každého krajinného zásahu.

Akčné umenie – zhodujú sa na ritualizovaní média ľudského tela v krajine – gesto, pohyb,

Procesuálne umenie – tiež pracuje s nestálymi materiálmi, ktoré podliehajú vplyvu rôznych poveternostných zmien. (Rusinová, Z, 2002, s. 29)

Ide najmä o vytváranie diel v krajine pôsobením umelcov v prírodnom prostredí, či tvorbu prírodnými materiálmi. Dielo sa viaže ku konkrétnemu miestu, reflektuje civilizačno-prírodné prepojenia. Spája sa tu prírodná skutočnosť so zásahom človeka, konfrontuje prírodné a umelé materiály, hľadajú sa možnosti stojace mimo umeleckú galériu. Väčšina divákov sa však s dielami LAND ARTU aj tak stretáva len sprostredkované, keď sú vystavené v rôznych galériách, a to buď prostredníctvom nejakých autentických zemných a krajinných fragmentov, alebo prostredníctvom ich rôznych fotografických a filmových dokumentov. (Rusinová, Z, 2002, s. 29)

LAND ART a fotografia

Procesuálnosť a pomínutelnosť LAND ARTových diel vedie k ich prirodzenému pretváraníu prírodou a jej procesmi, k postupnej asimilácii alebo zániku. Z dôvodu ich nedostupnosti a vzdialenosti od civilizácie sa dostáva do popredia význam fotografického záznamu. Fotografia sa

stáva dokumentom, médiom ich zachovania a sprostredkovania divákovi. Fotografie, filmy, mapy, náčrty či denníky, ktoré boli pre niektorých umelcov jediným výstupom z činnosti v krajine, ako aj práca s prírodným materiálom, vrátili diela LAND ARTu do galérií, ale nemohli už plne sprostredkovať zážitok zo samotného diela v prírode. (Foster, H, 2007). Stále viac sa prejavovala tendencia odkloniť sa od predstavy, že krajinné diela musia byť monumentálne, jedna z príčin bola aj praktické hľadisko a tak aj LAND ART je závislý na múzeu.

Umelci LAND ARTisti pri tvorbe svojich diel využívajú akýkoľvek prírodný materiál – drevo, kamene, hlinu, rastliny, konáre, ktoré rôzne aranžujú vo voľnej prírode, kde sú vystavené rôznym poveternostným vplyvom, ktoré často diela pretvárajú a dodávajú im nový rozmer (Glenková, M., 2009).

Coch (2008) uvádza niektoré formy landartu:

- „mandaly,
- tvorba s písmenami a textom,
- horizont, hrebeň-ovky,
- sochy a skulptúry - spestrujú jednotvárnny - homogénny priestor,
- kamenní strážcovia, hraničné kamene - oddelujú priestory,
- dôkazy ľudskej činnosti (úžitková hodnota na prvom mieste) - kopy sena na lúkach, kamenné hroble, drevené žľaby na vodu, terasové políčka,
- posvätné miesta – stromové háje, kamenné svätyne, kríže a kaplnky“.

HISTÓRIA UMELECKÉHO SMERU LAND ART

Vzťah človeka k prírode nadobúdal v minulosti rozličné podoby. Od uctievania a podradenia sa zákonom prírody cez uvedomovanie si vzájomnej závislosti a potreby rovnováhy až po nadradenosť človeka a jeho necitlivé zásahy. (Foster, H, 2007)

Prehistorické monumenty ako Stonehenge, alebo anglický park z 19. stor. sú inšpiráciou pre mnohých umelcov ešte dnes. Návratom do prírody nadväzoval na praveké a staroveké megalitické stavby, na japonské zenové záhrady, na symbolické krajinné makrokresby starovekých indiánskych kultúr, na rokokové parky, na anglickú a francúzsku plenérovú maľbu z 18. a 19. storočia alebo na maľbu impresionistov z druhej polovice 19.

stor. (Rusinová, Z, 2002)

Vývoj LAND ARTU

Pôsobenie umelcov v prírode ako ateliéri má rôzne formy. V 19. storočí ako prví vymenili uzavreté prostredie ateliéru za tvorbu v plenéri umelci anglickej krajinomalby a Barbizonskej školy. Na nich nadviazali impresionisti, ktorí namiesto snahy o popisné uchopenie prírody, čoraz častejšie nahrádzané fotografiou, zachytávali jej prchavú, meniacu sa atmosféru. Predstavitelia súčasného land artu sa od svojich predkov radikálne líšia v prístupe k prírode. Od napodobňovania prírody prechádzajú k tvorbe prírodou, priameho dialógu s ňou. (Foster, H, 2007)

K prvým priekopníkmi jazyka LAND ARTU patril Isamu Noguchi, ktorý už v roku 1940 robil rôzne zemné presuny (Playgrounds a Playmountains). Okrem neho to bol aj Herbert Bayer, ktorý v roku 1955 vytvoril zemné násypy pri Aspene v Colorade. Izraelčan Dani Karavan v r. 1963 – 1968 postavil v Negevskej púšti rôzne krajinné architektúry. K najznámejším tvorcom LAND ARTU, ktorí koncom 60. a v priebehu 70. rokov 20. stor. realizovali v USA svoje zemné práce, patrili Michael Heizer, Robert Smithson, Robert Morris a James Turrell. (Rusinová, Z, 2002)

LAND ART VO SVETOVOM DIANÍ

Dielo v LAND ARTE sa viaže ku konkrétnemu miestu. Vytvára s ním vnútorné vzťahy, jeho prostredníctvom reflektuje civilizačno – prírodné prepojenia. Z fotografií a iných záznamov si dokážeme predstaviť, aké úkazy možno v prírode vytvoriť. Naša zem je plná možností a poskytuje kvantum materiálu, s ktorým sa dá pracovať. Existujú miesta, o ktorých vie málo ľudí a práve tie umelci LAND ARTU veľmi radi vyhľadávajú.

Predstavitelia svetového land artu

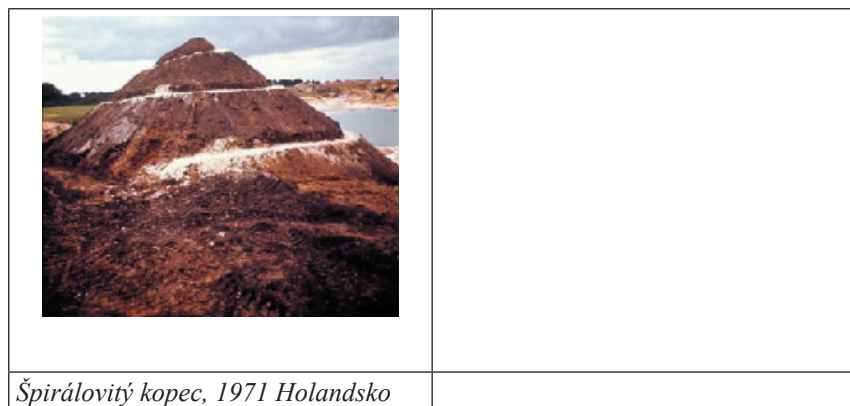
Podľa Daniely Čarnej (2007) umelci k tvorbe svojich diel pristupujú rôznorodo. Zasahovaním do prírody ťažkými mechanizmami, prenášaním veľkého množstva zeminy sa zaoberá **Michael Heizer**, ktorý krajinu vníma ako neobmedzený materiál tvorby.

	
<i>Michael Heizer. Water Strider, of the Effigy Tumuli Sculptures. 1983-85 Buffalo Rock State Park, Ottawa, IL.</i>	<i>Michael Heizer "Double negativ", 1969-1970</i>

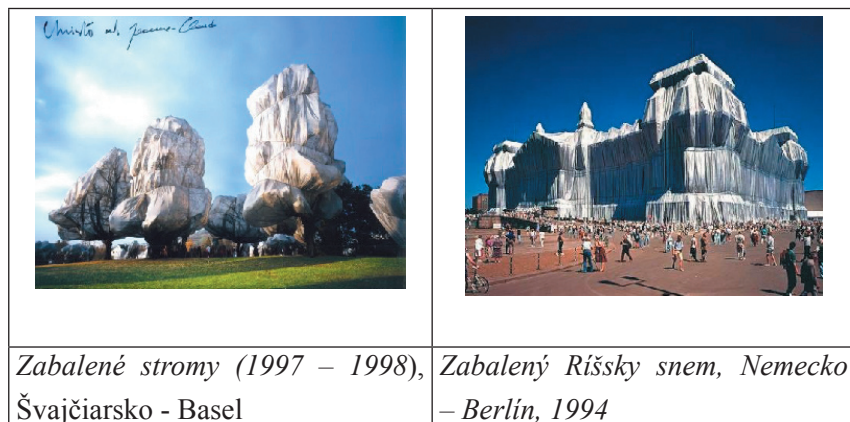
Ekologický prístup a smer k revitalizácii vo svojej tvorbe vyjadruje **Robert Smithson** - pôvodne maliar, od roku 1964 písal a tvoril objekty blízke minimalizmu. Zemnému umeniu sa začal venovať až od roku 1968.

Svojimi dielami poukazuje na krajinu zdevastovanú človekom, túži po jej oživení. Poznatky čerpá z prírodných vied, histórie a geológie. Nielen jeho vrcholným dielom, ale vrcholným dielom zemného umenia vôbec je známe *Špirálovité mólo* (1970 - Utah), kde prepojil svoje teoretické a umelecké názory. Spomínané dielo vzniklo navŕšením štrku a piesku v Soľnom jazere v americkom štáte Utah, dnes je však dielo zaplavené.

	
<i>BROKEN CIRCLE , 1971 Holland</i>	<i>Robert Smithson, Špirálovité mólo (1970 - Utah)</i>

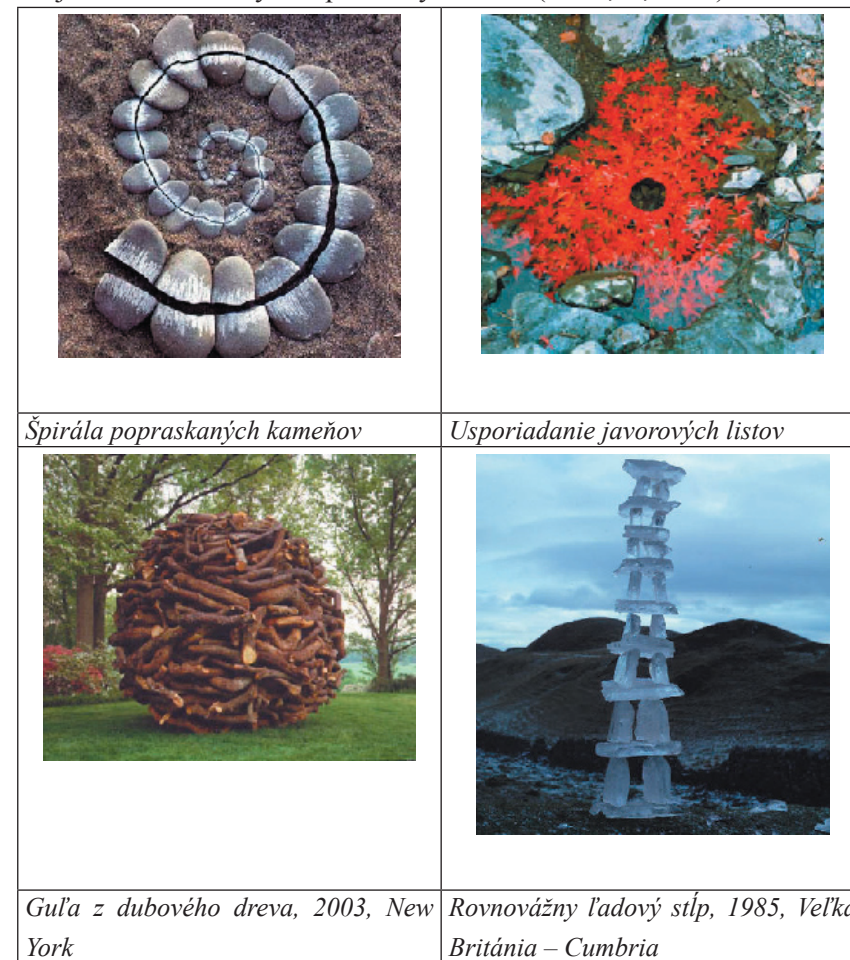


Bulharský umelec **Christo**, ktorý sa spolu s francúzskou umelkyňou **Jeanne-Claude** venoval empaketáži - baliacej akcii, kde ide o balenie predmetov do plátna, papiera, fólie z plastických hmôt. Projektom *Zabalené stromy* (1997 – 1998) sledovali nielen vizuálnu premenu prostredia, ale aj zmeny počasia na jeseň, sneh, slnečné lúče, mráz či dážď.



Inštalácie s využitím farebného listia, kameňov, konárov, kvetov, snehu, ľadu tvorí **Andy Goldsworthy**, ktorý svoje diela vytvára najmä vo Veľkej Británii. Goldsworthy sa prostredníctvom fotografie snaží zachytiť farebné a svetelné podmienky, čím využíva špecifiká svojich diel (Čarná, D., 2007).

Kamene pokrýva ovčou vlnou, skaly skladá do kamenných útvarov posadených v prílive a odlive. V jeho tvorbe je značne viditeľná komunikácia s prírodou, zvládnutá proporcia prírodného materiálu. Vo svojich dielach zachytáva prítomný okamih (Coch, P., 2008).



Námetom pre tvorbu zemných diel sa stala vlastná chôdza **Richarda Longa**, prostredníctvom ktorej zanecháva v prírode stopy dotvárané objektmi z prírodných materiálov. V galériách svoje diela prezentuje cez čierno-bielu fotografiu, cez mapy, text alebo inštaláciu. Cieľom Longových diel je zanechanie stopy na zemi a v mysli človeka. Naopak

chôdza vnímaná ako forma meditácie je charakteristická pre **Hamisha Fultona**. Využíva chôdzu ako základný element vlastnej tvorby. Fotografie diel vznikajú počas dlhých túr, ktoré poukazujú na jeho fyzickú a emocionálnu prítomnosť v krajine.



Richard Long, Hlboké hrádze



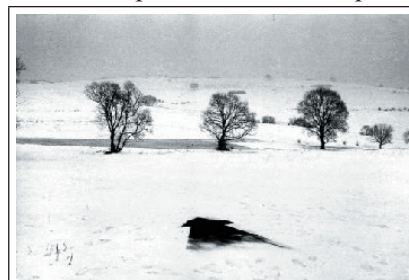
Kentova chôdza 2

Umenie v prírode na Slovensku vzniklo ako ohlas na ekologické a etické otázky súvisiace so životným prostredím. Téma ochrany životného prostredia sa stala základným prvkom diskusie neoficiálnych stretnutí a reflexií umelcov a vedcov. Umenie v prírode má charakter akcií, osláv, rituálov realizovaných v prírode (**Alex Mlynárčik, Jana Želibská**), individuálnych udalostí pozorovania prírody, procesov a javov (**Peter Bartoš**), komunikácie s prírodou (**Michal Kern, Dezider Tóth, Daniel Fischer**) a uvažovania o ekologických problémoch (**Rudolf Sikora, Juraj Meliš**).

Svetoví umelci land artu vstupovali do prírody predovšetkým z pozície sochárstva, na Slovensku to bolo ako z pozície maliarstva, tak aj z pozície sochárstva. Tvorba umeleckých diel v prírode vznikala paralelne so vznikom ekologických hnutí vo svete – rok 1968 vznik Rímskeho klubu, rok 1969 – Greenpeace, rok 1970 – vyhlásenie Roka ochrany prírody UNESCO. Prvotné vstupy do prírody mali charakter antropocentrizmu, výtvarníci akcentovali predovšetkým na prežívanie a fyzický vstup do prírody, čím sa udalosti v prírode približovali body artu. Umenie bolo realizované v dôverne známom prostredí, napríklad v záhradách, v lesoch, na lúkach, v horách, pri jazerách a pod. Umelci do prírody zasahovali len minimálne, išlo hlavne o osobný zážitok, ktorý fotografia veľmi ťažko sprostredkuje.

Predstavitelia slovenského LAND ARTu vnímajú prírodu ako protipól

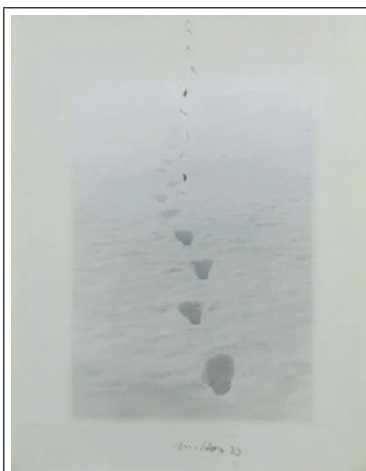
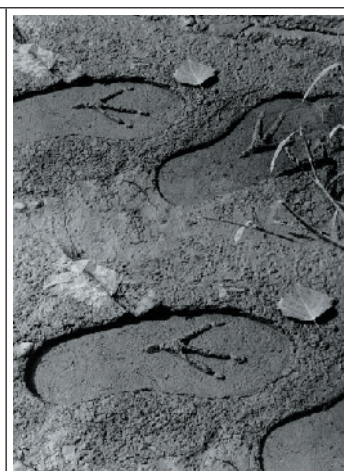
mestského prostredia. Do prírody prichádzajú s cieľom oddýchnuť si a zažiť niečo nové z priameho kontaktu s prírodou. Symbolickým vstupom slovenských umelcov do prírody je akcia Rudolfa Sikoru – *Z mesta von* (1970), ide o deväť fotografií znázorňujúcich únik z mestskej civilizácie prostredníctvom šípok.



Rudolf Sikora: Z mesta von. 1970

Kolektívna akcia *Festival snehu* (1970) sa stala ťažiskom v slovenskom land arte. Išlo o sprievodné podujatie Majstrovstiev sveta v lyžovaní vo Vysokých Tatrách, ktorej autormi a organizátormi boli Alex Mlynárčik, Miloš Urbásek, Robert Cyprich a Milan Adamčiak. Úlohou bolo interpretovať ľubovoľné výtvarné dielo v snehu. Táto akcia zároveň do určitej miery prepájala odlišnosti amerického a európskeho LAND ARTu, veľkoleposť projektov, „procesuálnosť a efemérnosť danou použitým materiálom“. V rámci tohto festivalu ďalej vznikali rôzne reakcie na zasneženú krajinu.

Ďalším námetom pre tvorbu v krajine sa stala chôdza ako základná aktivita objavovania a spoznávania fyzického kontaktu človeka s prírodou. Prostredníctvom vlastnej chôdze umelci zanechávali v prírode stopy svojej prítomnosti.

	
<i>Michal Kern, Stopy 1983</i>	<i>Dezider Tóth: Stopa. 1979</i>

Prírodnými ideami pre tvorbu sa stali aj **sneh**, ako hravý, tvárny, špecifický materiál, **ľad**, kedy umelci pozorovali proces topenia, zmeny skupenstva, **voda**, ktorá symbolizuje očistu, obnovu, plynutie. Je symbolom existencie života na zemi, odkazuje k hĺbke, k zemi odkiaľ vyviera, ale ak k nebu, odkiaľ k prichádza vo forme dažďa. **Slnko**, slnečné žiarenie využíva vo svojej tvorbe každý umelec, **tieň** ako nehmotnú formu súvisiacu so svetlom a kolobehom dňa vo svojej tvorbe využíva Michal Kern. Námetom pre tvorbu sa stala i **jaskyňa** ako prírodný podzemný priestor. Ďalším prírodným živlom je oheň, ktorý pomocou postupného vyhasínania sviečok znázornila Dana Sochorová – *Vyhasínanie kruhu, 1994 – 1995*. Výtvarníci využívajú aj **umelé svetlo** na premenu mestskej krajiny – Juraj Bartusz, Gabriel Kladek, *Svetelné slávnosti, 1974*. Tak ako sme sa aj my inšpirovali v aktivitách, tak aj umelci LAND ARTu využívajú **kamene**, a to ich odtlačaním, zoskupením, nahromaďovaním, zahaľovaním a rôznym iným spôsobom (Čarná, D., 2007). Najkrajším a zároveň najdôležitejším symbolom nielen tvorby, ale prírody vôbec je **strom**. Neustále zdôrazňujeme ochranu prírody, preto si túto kapitolu dovoľíme ukončiť citáciou Daniely Čarnej (2007, s. 87), ktorá výstižne definovala strom ako „základný symbol spojenia neba, zeme a nekonečného kolobehu života, ktorý reprezentuje silu prírody

a zároveň jej krehkosť a zraniteľnosť“.

Hall (1991, in Čarná, 2007, s. 87) hovorí, že strom „predstavuje ženský i mužský princíp, symbol plodnosti symbolizujúci prepojenie troch svetov – podzemia (korene), pozemského bytia (kmeň) a neba (koruna)“.

LAND ART V EDUKÁCIÍ

S pojmom LAND ART sa stretávame zriedka kedy, v edukácii skoro vôbec. S činnosťami súvisiacimi s LAND ARTom sa paradoxne na školách stretávame často. Vo forme rôznych hier v prírode, práce s prírodným materiálom či už vo výtvarnej, alebo technickej výchove, no neraz sa s aktivitami približujúcim sa k LAND ARTu stretávame v prírodovede, vlastivede, či iných humanitných predmetoch či oblastiach.

Výtvarný projekt realizovaný v materskej škole: „**Hráme s prírodou**“

Hlavný cieľ projektu: - Stimulovať záujem detí o umenie,

- Rozvíjať osobnosť dieťaťa prostredníctvom výtvarného zážitku,
- Poznávať svet cez aktívne výtvarné činnosti a stretnutie s umením,
- Priblížiť deťom postmoderné výtvarné umenie - LAND ART,
- Podporovať výtvarnú obrazotvornosť a emocionalitu dieťaťa,
- Rozvíjať sociálnu komunikáciu,
- Vytvárať vlastné hodnotové postoje k prírodnému prostrediu

Projekt vznikol v rámci bakalárskej práce Ľudmily Pollákovskej na Katedre výtvarnej výchovy, PdF UK v Bratislave pod vedením doc. PaedDr. Daniely Valachovej, PhD. v roku 2008.

Popis projektu:

Projekt je určený pre deti predškolského veku. Jednotlivé aktivity sú realizované priamo v prírode. Každá aktivita obsahuje spoločnú čas, ktorá sa realizuje úvodným rozhovorom, samotná tvorba sa realizuje podľa potreby detí, individuálne, vo dvojiciach, alebo v skupinkách. Deťom je poskytnutý dostatočný časový priestor a vždy je realizovaná spätná väzba. Dôraz kladieme na estetickú krásu, vnímanie farebnosti prírodnín, ich tvaru, celkovú kompozíciu.

1. aktivita: „Listy zmyslami“

Výtvarný námet: Rozvíjanie zmyslového vnímanie pri spoznávaní prírody.



Hra s listami

2. aktivita: „Lezie, lezie...“

Výtvarný námet: Rozvíjanie obrazotvornosti pri manipulácii s prírodninami



Pavúk



Slimák



Kvietok

3. aktivita: „Hráme sa v parku“

Výtvarný problém: podporovanie predstavivosti a kreativity pri tvorení, prezentovanie vlastnej tvorby.



Slniečko na začiatku



Slniečko potom

4. aktivita: Hráme sa na umelcov

Výtvarný námet: voľná tvorba detí



Mesiačik



Kvet



Strom



Dom

5. aktivita: „Krásy stromov“

Výtvarný námet: Pri konštruovaní využíva prírodniny tvorivým spôsobom



Oživenie stromu



Krásy stromu

6. aktivita: „Pavučina farieb“

Výtvarný námet: Stimulovanie tvorivosti pri priestorovom vytváraní



Pavučina farieb



Farebný strom

7. aktivita: „Rozlúčka s jeseňou“

Výtvarný námet: rozvíjanie spôsobilosti riešiť výtvarný problém



Prázdny krik



Krik ročných období

Záver projektu:

Projekt obsahoval celkom sedem edukačných aktivít ktoré boli inšpirované a realizované v súlade s princípmi LAND ARTU. Výsledné produkty ako aj celý proces tvorby bol kreatívny a obohacujúci nielen pre deti, ale aj pre učiteľov a rodičov.

Záver

LAND ART ponúka možnosť netradičnej výučby, spojením učenia sa s prírodou a životom dieťaťa. Otvorený priestor dáva deťom slobodu a vôľu chcieť sa učiť tak prirodzenou formou akou je učenie sa v prírode.

Literatúra

COCH, P. 2008. Land art – zrkadlo vnútra. In *Ekolisty. Informačný spravodaj priateľov Zeme – SPZ*, 01/2008, 06.téma. [online]. [cit. 2010-05-25]. Dostupné na internete: <http://www.priateliazeme.sk/spz/files/ekolisty1-2008.pdf>.

ČARNÁ, D. 2007. *Z mesta von, umenie v prírode*. Bratislava: Galéria mesta Bratislavy, 2007. ISBN 978-80-88762-95-9.

DEMPSEYOVÁ, A. 2002. *Umělecké školy, styly a hnutí. Encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-402-5.

DROPOVÁ, G. 2009. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In *Pedagogické rozhľady*. Banská Bystrica, str. 15-17, č. 2/2009.

FOSTER, H. 2007. *Umění po roce 1900: modernizmus, antimodernizmus, postmodernizmus*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 97-8807-2099-528.

GLENNOVÁ, M. 2009. *Land art*. 2009. [online]. [cit. 2010-01-18]. Dostupné na internete: http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=150.

RUSINOVÁ, Z.(ed.) 2002. *Neoficiálne a alternatívne umenie*. In Hrabušický, A.(ed.): Slovenské vizuálne umenie. Bratislava, 2002.

ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart, 2007. ISBN 978-80-8085-108-8.

VALACHOVÁ, D. 2009. *Povedzme to farbami : multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-855-4.

Resumé

The article dealt with the topic of LAND ART from various angles of views. It offers basic characteristics and brief summary of authors also in Slovak conditions. In addition it introduces art project inspired by LAND ART and realized in nursery school conditions.

Kontaktné údaje

Daniela Valachová, doc., PaedDr., PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59
813 34 Bratislava
Email: valachova@fedu.uniba.sk
daniela.valach@gmail.com

VÝTVARNÉ UMENIE AKO SÚČASŤ POZNÁVACIEHO PROCESU A STIMUL DETSKEJ VÝTVARNEJ TVORBY

Gabriela Droppová

Abstrakt

Príspevok prezentuje náhľad na výtvarné umenie a deti, ktoré smeruje od hry k poznaniu a od poznania ku komunikácii. V aplikačnej časti sa zaoberá aktivitami z danej problematiky.

Kľúčové slová

Kultúra, umenie poznať a poznať umenie, umenie a deti, vizuálny jazyk, učiteľka v predprimárnej edukácii, kultúrne hodnoty, TUR;

Úvod

Kultúrna úroveň je jedným z hlavných kritérií, podľa ktorých sa obyčajne posudzuje vyspelosť národa i jednotlivca. Kultúra je vyjadrením vnútornej kvality života jednotlivca, či spoločnosti. Takáto kultúra človeka sa utvára najmä rodinnou výchovou, predškolskou výchovou, školským vzdelávaním, mimoškolskými aktivitami, prostredím, v ktorom jedinec žije, hodnotami, ktoré uznáva. Kultúra národa sa tvorí v dlhodobom kontinuálnom procese, ktorého začiatky siahajú do dávnej minulosti a ktorý bude prebiehať aj v budúcnosti. Kultúra moderného národa a demokratického štátu sa kvalitatívne môže rozvíjať na základe poznania a aktívneho reflektovania vlastného kultúrneho dedičstva. Na kultúrne vyžitie ľudí slúžia priestory, v ktorých sú zhromaždené umelecké artefakty, alebo sa v nich vykonávajú aktivity profesionálnych kultúrnych inštitúcií a súborov, ale aj aktivity neprofesionálnej kultúrnej záujmovej činnosti. Sú to hodnoty, ktoré charakterizujú kultúrny rozmer života Slovákov a národností žijúcich na území nášho štátu. Jedným z nich je i výtvarné umenie, ktoré pôsobí ako súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby. Kvalita sprostredkovaných informácií a ich forma je veľmi dôležitým faktorom ovplyvňujúcim tvorivo udržateľný rozvoj vo vzťahu ku kultúre. Ide o osvetové, vzdelávacie, spravodajské miestne informácie, ktoré pozitívne ovplyvňujú postoje a vedomie ľudí, vrátane najmladšej populácie. Preto je úloha výchovy a vzdelávania kľúčová pre zabezpečenie trvalo udržateľného rozvoja. Rozhodujúcim činiteľom

pôsobiacim na formovanie ľudského vedomia je najmä rodina, príbuzní a vychovávatelia, ďalej škola a v nej učiteľ, ktorý by mal deti vychovávať a vzdelávať v intenciách princípov a kritérií trvalo udržateľného rozvoja. Umenie patrí medzi najúčinnšie v schopnosti formovať ľudské vedomie. Úlohou umenia je predovšetkým systematizovať a interpretovať informácie, ktoré deti z veľkej časti získavajú z prostredia, v ktorom žijú a tak formovať hodnotovú orientáciu mladých ľudí pre potreby otvorenej demokratickej spoločnosti a zabezpečenia trvalo udržateľného rozvoja.

Poznať umenie, alebo umenie poznať.

Je nesporné, že ten, kto sa vie priblížiť výtvarnému umeniu, obohacuje svoj každodenný život. Kultivuje svoj vzťah k svetu a získava ďalší prostriedok, ktorý mu umožňuje komunikovať s ľuďmi celého sveta, tešiť sa z osobitostí aj vzdialených národných kultúr. Umenie je univerzálnym jazykom bez hraníc a obmedzení, ktorým môžeme komunikovať s okolitým svetom. Dáva nám možnosť tvoriť, realizovať sa, vyjadriť svoje predstavy a tajné sny. Zároveň robí náš svet krajším a bohatším.

Človek prostredníctvom umenia vedie dialóg. Obrazy, sochy, básnické diela, hudobné skladby začínajú naozaj žiť až vtedy, keď si nájdú ochotného vnímateľa. Keď sa pokúsime pochopiť umenie, vniknúť na jeho územie, zistíme, že je tu pre nás. Nezrozumiteľné je len pre tých, ktorí sa mu nesnažia porozumieť. Umenie sa raz považuje za istý druh poznania, inokedy za výchovný prostriedok alebo za spôsob dorozumievania. Pre niekoho v umení dominuje dekoračný aspekt, niekto sa zasa nazdáva, že úlohou umelcov je utešovať človeka v životných strastiach, poskytovať mu sviatočné zážitky ako odmenu za každodennú námahu. Umenie podáva mnohostranný obraz sveta. Výtvarná tvorba je úzko spojená s poznávaním a chápaním výtvarného umenia. V umeleckých dielach často nájdeme pre našu výtvarnú činnosť inšpiráciu a naopak, prostredníctvom vlastnej praktickej činnosti získavame k výtvarnému umeniu bližší vzťah, ktorý nám otvára cestu k jeho hlbšiemu vnímaniu a porozumeniu.

Dôležitými sprievodcami na našej ceste k vnímaniu a poznávaniu umenia sú galérie, múzea, výstavy, výtvarné publikácie. Náš vzťah k umeniu sa utvára už od detstva priamym stykom s umeleckou tvorbou. Vnímanie umeleckého diela je zložitý proces, v ktorom sa uplatňujú

naše predchádzajúce skúsenosti s umeleckou tvorbou, naše vedomosti, predstavy, fantázia i naša vôľa. Aký zážitok si z výstavnej siene odnesieme, záleží tiež na našej pripravenosti umelecké dielo vnímať. Pravidelným kontaktom s umeleckými originálmi umeleckých diel sa naše citlivé vnímanie i chápanie umeleckého diela prehĺbuje.

V súčasnej dobe sú v mnohých našich galériách zriaďované pre deti i pre dospelých návštevníkov lektorské oddelenia s programami teoretickými, napr. výkladom, prednáškou, besedou i praktickými, napr. tvorivé dielne alebo animácie (t.j. oživenie výkladu lektora aktívnou výtvarnou činnosťou návštevníkov, ktorá je inšpirovaná postupmi vystavujúceho umelca). Cieľom programov je prebúdzat' v divákovi záujem o výtvarné umenie.

Pri vnímaní obrazu môžeme v ňom myšlienkové vyčleňovať, vydeľovať jednu časť za druhou a zistiť, z akých častí sa obraz skladá. V takýchto a im podobných prípadoch hovoríme o analýze. Keď umelec dielo vytvorí, dielo vedie s divákom vlastný dialóg, vytvára začiatok komunikačného procesu.

Na druhej strane stojí divák. Ani on nie je obyčajným príjemcom správy alebo obyčajným užívateľom jazyka. Na výstupe tohto zvláštneho komunikačného procesu divák najprv prijíma estetický zážitok. Zvláštnu úlohu dostáva divák, ak má svoj zážitok z umeleckého diela vyjadriť slovné. Ako prebieha umelecká komunikácia? V jazykovom dialógu medzi dvoma komunikujúcimi je používaný rovnaký jazyk. Médiom ich rozhovoru je **umelecké dielo**. Vstup do komunikačného procesu tvorí dielo, ktoré vytvorí umelec.

V záverečnom štádiu tvorivého procesu sú dôležité komunikatívne schopnosti. Výtvarná komunikácia je tá schopnosť človeka, ktorá umožňuje pretlmočiť vnútorné zážitky do neverbálnych symbolov. Kto vizuálne vníma, obyčajne sa naučí aj výtvarnými formami komunikovať. Výtvarná komunikácia je schopnejšia prenášať ľudské myšlienky a city ako bežná verbálna komunikácia a pritom je schopná odovzdať aj tie významy, ktoré sa najčastejšie odovzdávajú verbálnym jazykom.

Umenie a deti

Pôsobivosť umeleckého diela je v priamom vzťahu k obrazotvornosti a fantázii dieťaťa predškolského veku. Estetický vzťah ku skutočnosti vyjadrený umeleckým obrazom vedie dieťa k dotváraniu umeleckého

obrazu, podnecuje jeho fantáziu, núti ho k tvorivej činnosti, ktorá je úzko spojená s citovým prežívaním umeleckého diela. Umelecké dielo je dieťaťu materskej školy primerané vtedy, ak je mu svojím obsahom a formou vo všetkom novom, čo mu prináša, celkom zrozumiteľné.

Nie je našim zámerom z detí predškolského veku vychovávať umelcov, ale rozvíjať poznanie, vzdelanie a skúsenosti. Vytvárať vhodné podmienky a možnosti na aktívne skúmanie umeleckého diela, ale i tvorbu vynikajúcich osobností v oblasti umenia. Pri pohľade na obraz či sochu toho – ktorého umelca naučiť dieťa viesť najskôr tichý, individuálny a neopakovateľný dialóg s umeleckým dielom, osvojovať si kvality skutočnosti a výtvarnej kultúry. Poznávať tak výtvarný jazyk, osvojovať si výtvarnú terminológiu. Vo vlastnej výtvarnej tvorbe – v kresbe, maľbe, grafike, v modelovaní, objektovej a akčnej tvorbe – osvojovať si výtvarné postupy a techniky.

Výtvarné myslenie detí vychádza z pokusov, experimentovania, z úvah či myšlienok, ktoré smerujú k pochopeniu významu a obsahu. (Šupšáková, 1999, s. 23).

Táto hra je pre dieťa životne dôležitá. Tak ako zvieratá v prírode sa hrou pripravujú na prežitie, dieťa sa hrou učí tvorivým postupom riešenia problémov, aby ich vedelo využiť, keď vyrastie. Pre dieťa je tvorba hrou, experimentovaním, cvičením i dialógom. Dieťa sa učí kombinovať, ale aj improvizovať. Tvorba dáva dieťaťu možnosť naučiť sa pracovať v skupine, ale aj samostatne nachádzať riešenia. Predpokladom tvorivosti sú určité vlastnosti ako zvýšená vnímavosť, uchovávanie dojmov, obrazotvornosť a imaginácia, schopnosť vyjadriť sa, dobrá pamäť.

Kontakt s umením formou hry dieťa kultivuje, odhaľuje jeho osobnostné kvality, dáva mu slobodu prejavu. Umelecká činnosť je činnosť poznávacia, motivačná, emocionálna, komunikatívna. Rozvíja senzibilitu, spája emócie a racionálny prístup. Dozrievaním dieťa sa učí porozumieť, ale aj spoznávať vlastné emócie.

Poznanie prostredníctvom umenia sa najčastejšie uplatňuje v galériách a v školách na hodinách výtvarnej výchovy. Avšak galérie navštevuje stále menej ľudí a komunikácia s výtvarným dielom v škole sa obmedzuje na minimum. Ako teda pracovať s výtvarným dielom, jeho komunikáciou a interpretáciou čo najvhodnejším spôsobom, aby bola prínosom pre dieťa, ktoré s dielom komunikuje veľmi málo a zrazu je nútené zamýšľať sa nad dielom, nájsť v ňom informáciu, ktorú maliar v diele zanechal?

Aby sa vizuálna komunikácia rozvíjala, treba ju podchytiť už v rannom veku, a to prostredníctvom vhodných metód. Dieťa treba „naučiť“ vnímať obrazy, objavovať v nich informáciu, premýšľať o tom, ako dielo vznikalo, aké problémy sprevádzali maliara pri jeho tvorbe a pod. Jednoducho získať čo najviac, získať informáciu. Ak sa toto nenaučí prostredníctvom kontaktu s umeleckým dielom a pomocou odborníka, učiteľa, len ťažko ho umelecké dielo zaujme, pretože mu nebude rozumieť a nebude vnímať ani zmysel tvorby umeleckého diela, alebo celkom stratí záujem o umenie.

Komunikácia s výtvarným dielom začína už pohľadom na umelecké dielo, resp. výberom daného diela. V druhej rovine sa s dielom oboznamujeme, zisťujeme, kto je jeho autorom, aký je názov. Niekedy nás ku komunikácii vedie výber takých diel, ktoré nás zaujmú na prvý pohľad alebo sú od našich obľúbených autorov. Ďalej nasleduje skúmanie názvu, ktorý často odhalí samotnú informáciu. Pri komunikácii je dobré popísať aj spoločenskú situáciu, v ktorej dielo vzniká, a iné faktory, ktoré ovplyvnili tvorbu, napr. duševný stav umelca, materiálne podmienky...

K zážitku diela prispieva aj predstavivosť dieťaťa, vkus i vlastné očakávanie. Čím dlhšie a dôkladnejšie sa na obraz pozerá, tým viac mu dielo prezrádza. Zvláštne čaro obrazu je nevymazateľné a prehĺbuje sa každým pohľadom. Niekedy je však ťažké porozumieť vizuálnemu jazyku, ktorým umelec hovorí, najmä vtedy, ak ho od diela delí časová a kultúrna bariéra, ak umelec zobrazuje dieťaťu neznámy predmet, prípadne ak predmet na obraze vôbec nemožno spoznať.

Ak chce dieťa získať nový pohľad na dielo, môžu mu pomôcť odpovede na otázky týkajúce sa autorovej obraznosti, kompozície, farebnosti a štýlu, ako i na otázky o autorovi. Kto ním je? Kedy a prečo obraz namaľoval? Prečo si autor zvolil práve tento námet a ako ho spracoval? Akým štýlom obraz namaľoval? Vyzerá realisticky? Aký typ kompozície charakterizuje obraz? Aké farby prevládajú, svetlé alebo tlmené? Aký druh farieb použil? Na aký materiál obraz namaľoval? Aké pocity vo mne vyvoláva? Na tieto otázky dieťaťu môže odpovedať pedagóg, ktorý má odborné vedomosti a kompetencie v oblasti výtvarného umenia.

Deťom treba poskytnúť rôzne príležitosti vyjadrovať svoje myšlienky a skúsenosti kresbou a maľbou, zručnosťami, mimikou i dramatickou činnosťou. Týmto spôsobmi môžu plnšie prejsť svoj prirodzený tvorivý impulz, city, ktoré si samy ťažko uvedomujú, ale napriek tomu

ich majú skutočné.

Dobrý učiteľ výtvarnej výchovy vždy bude svoje deti a ich kresby brať úplne vážne. Toto možno znamená viac než čokoľvek iné a je prostriedkom, ktorý deti stimuluje, aby zo seba vydali to najlepšie. Deti potrebujú dospelého kamaráta, chcú, aby ich presviedčal, keď si začínajú uvedomovať, že ich vlastné umenie stojí za to a aby ich odhovárал od prijímania umenia už hotového a z druhej ruky, ktoré ich zo všetkých strán obklopuje. K tejto vážnosti učiteľ môže dospieť, ak si predstaví, že jeho práca s deťmi mu nakoniec môže poskytnúť kľúč k porozumeniu umenia v jeho najširšom zmysle. Vzájomný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom je najdôležitejším činiteľom. Nárast dôvery, vylúčenie strachu, to sú kompetencie, s ktorými učiteľ má pracovať.

Najdôležitejšie je, aby dieťa v prítomnosti učiteľa, ale aj inde, bolo šťastné, a preto dnešná škola je alebo má byť dokonalým prostredím pre detské umenie. Deti, ktorých zvedavosť vedie neustále k poznávaniu nového, sa veľmi rady obracajú práve k umeniu. To im sprostredkúva informácie o skutočnosti cez ich zmyslové vnímanie, v úzkej súvislosti so zážitkami a skúsenosťami. Informácie o svete nie sú v umení triedené podľa formálnych kategórií ani podľa abstraktných kritérií. Preto sú deti schopné cez umenie získať oveľa viac informácií ako cez iné médiá.

Informácie o svete získané z umenia sa hneď stávajú súčasťou zážitkového sveta detí. Informácie a poznanie sa nemusia zložiť transformovať z racionálne skonštruovaných schém do živej a praktickej skúsenosti – sú v tejto podobe podávané okamžite. Navyše sú podávané metaforicky a symbolicky, takže pre ich vylúpnutie je potrebná práca fantázie. Deti tak pri práci s umením získavajú poznatky a súčasne sa rozvíja ich emocionálna aj predstavivosť.

Získavanie poznania cez umenie (cez umelecké diela) je preto pre deti veľmi prirodzeným poznávaním. (Mistrík, 2001, s. 429).

Výtvarná výchova má prispieť k formovaniu človeka uplatniteľného vo svete a v našej európskej spoločnosti. K tomu potrebuje byť vychovaný a vzdelaný. Výtvarná výchova má prinášať deťom hodnoty, ktoré sú pre nich naozaj potrebné. Nie je to len schopnosť kresliť, alebo poznať niečo z teórie. Ale porozumieť vizuálnemu jazyku, vedieť tvorivo myslieť, dokázať zaujať k videnému stanovisko, to sú dôležité hodnoty. Stretnutie s umeleckým dielom môže byť vynikajúcou príležitosťou ako prežiť umenie, učiť sa tolerovať rôzne spôsoby práce a rôzne názory. Nechceme

vychovávať zo všetkých detí umelcov, ale intenzívny dotyk s dôležitými témami, ktorý rozvíja emotívne i racionálne zložky osobnosti dieťaťa.

Vzdelávanie v oblasti umenia má smerovať k pochopeniu umenia a špecifickému spôsobu poznania a komunikácie, k používaniu jazyka ako prostriedku na vyjadrovanie zážitku vo svete, k vytváraniu pozitívneho vzťahu k rôznym hodnotám na základe tolerance a kritickosti.

Prebudiť záujem o umenie, prostredníctvom umenia poskytnúť citový zážitok, otvárať priestor na osvojenie si informácií o vývojových etapách dejín umenia, rozvíjať a precvičovať schopnosti „čítať“ hodnoty, význam umeleckého podania a hľadať svoj vlastný názor. Je to súhrn schopností, ktoré nazývame „emočnou inteligenciou“. Patrí sem predovšetkým sebaovládanie, vytrvalosť, schopnosť vyvinúť úsilie a sám seba motivovať.

Na verejnosti ešte stále prevláda názor, že výtvarné umenie a jeho podoby sú považované za nadštandardné. Zoznámenie sa s ním a porozumieť mu nie je až tak dôležité pre bežný život. Práve tu je vhodná spolupráca múzeí, galérií a škôl, aby dosiahli spoločenské uznanie.

Návšteva múzea umenia s deťmi predškolského veku je naozaj veľmi náročná záležitosť. Sú tu praktické problémy spojené s cestou do galérie, finančné náklady, doprava, dozor a bezpečnosť pri preprave, ktoré môžu odradiť nejedného pedagóga od návštevy v múzeu. Ilustrácie v knižkách pre deti či reprodukcie sú rovnako hodnotné ako originál umeleckého diela v múzeu. Tiež prispievajú k poznaniu sveta dieťaťa. Najdôležitejšia požiadavka pre ilustráciu v knihe pre deti je požiadavka zrozumiteľnosti.

Výchovu umením a k umeniu smerujeme k výchove ozajstného vkusu. Na jeho rozvoji sa zúčastňuje pôsobenie prostredia, rozvíjanie poznania, šírka a hĺbka informácií o umení, výtvarné aktivity a ďalšie faktory. Individuálny vkus nemôže byť normou pre rás a charakter umeleckých podnetov, ktoré sa majú deťom dostávať. Ide o to poznať a brať do úvahy celý komplex činiteľov ovplyvňujúcich estetickú a etickú kultiváciu dieťaťa a skúmať ich význam pre obsah a zameranie výchovnej práce.

Najvhodnejším a najprirodzenejším východiskom pre výber námetov a úloh vo výchovno – vzdelávacom procese sú vnímané javy, predmety, skutočnosti spojené so súčasnými poznatkami, zážitkami, skúsenosťami, s možnosťou zveličenia, personifikácie, fantazijného pretvárania, znakového a symbolického vyjadrovania, alegórie, štylizácie, zjednodušenia. Komunikovať znamená rozumieť si. Aby sme rozumeli

umeleckým dielam, treba sa nimi zaoberať.

Medzi detským svetom a svetom umenia sa utvárajú živé vzťahy už v predškolskom veku. V materskej škole má výtvarné dielo, reprodukcia aj ilustrácia osobitné miesto. Aj keď dieťa vníma umelecké dielo inak ako dospelý, vie ho zaujať, lebo ukazuje svet v inej podobe. V podobe akú mu dala umelcova predstavivosť.

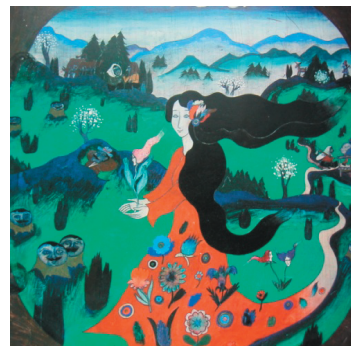
Projekty vo výtvarnej výchove sú jednou z možností vytvárať zmysluplný plán činnosti, ktorý umožňuje rozvíjať celý komplex žiaducich kompetencií detí. Výtvarné projekty nie sú cieľom, ale prostriedkom.

Podstatou výtvarného projektu je vytvárať množstvo činností, prepojených spoločnou myšlienkou, riešením problému, ktorý je skúmaný zo všetkých strán a vo väčšom počte rôznych činností. Je to akýsi reťazec výtvarných celkov.

Klady, ktoré so sebou prináša výtvarný projekt, sú motivácia, logika, prirodzenosť, užitočnosť výsledkov výchovy a vzdelávania, zamestnávanie a formovanie celej osobnosti, podnecovanie fantázie a intuície. Dávajú učiteľke v predškolskom zariadení možnosť cieľavedomého výberu činností, odstrániť izolované úlohy a radiť ich tak, aby boli navzájom prepojené s ostatnými edukačnými činnosťami a životom. Výtvarné situácie kladú **veľké nároky na prípravu učiteľky materskej školy**, ale tiež aj na improvizáciu v rámci plánu, na citlivosť v riadení detí, ale aj mieru voľnosti a zodpovednosti. Dôležité sú aj **organizačné a prognostické schopnosti učiteľky**, dostatok času na výtvarnú činnosť a tiež **pedagogické vedomosti**.

Príklady aktivít – výtvarné dielo a jeho výtvarná interpretácia:

1. Porovnanie:



Obr. 1 O. Zimka – Ročné obdobia



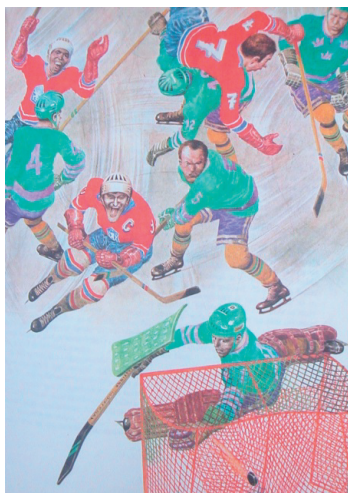
Danko (6 r.) Rok v prírode

2. Voľné dotváranie:



Obr. 2 L. Fulla – Varila myšička kašičku Andrej (6 r.)- Voľné dotváranie

3. Maľovanie:



Obr. 3 A. Brunovský – Hokejisti

Rebecca 6 r.: Hokejisti

Čiastočné výsledky výskumu z realizovaného výtvarného programu v materskej škole

Interpretácia umeleckého diela deťom priniesla nesmierne umelecké zážitky, obohatila ich verbálny slovník o nové termíny a ukázala im cestu k výtvarnej tvorbe. Deti objavili, pochopili a naučili sa neverbálnym prejavom myslenia, slobodne, samostatne rozmyšľať a tvoriť. Deti vyjadrili vo výtvarných prejavoch svoj vlastný postoj k ľuďom, veciam a k celému svetu. Vyjadrili svoje cítenie a chápanie života v celej detskej osobnosti. Aj menej odvážnym deťom dala schopnosť komunikovať, aktívne prežívať svet a seba v ňom. Vytvorila komunikačný most, námety na rozhovory medzi deťmi, dospelými a umením.

Zmenilo sa i správanie detí. Emočne pôsobili vnímavejšie k daniu okolo seba, stali sa sebaistými, otvorenými a vyrovnanými. Naučili sa klásť otázky, čo je pre dieťa predškolského veku veľmi ťažké. Používali bezprostrednú reč, mimiku a gestikuláciu. Vedeli sa intenzívnejšie presadiť. Kooperovali aj s ostatnými deťmi, akceptovali opačné názory aj inú pozíciu v skupine. Konflikty riešili diskusiou. Dokázali prijímať kritiku vnímaním seba samého, k čomu nám poslúžili hodnotiace rozhovory, kde sa naučili primerane hodnotiť svoj výkon i výkon

ostatných. Deti sa zdokonalili aj v pracovných aktivitách a v príprave na učenie. Získali záujem o školu a vyučovanie sledovaním, aktívnou účasťou, kladením otázok i pripomienkami. Očakávali pozitívne hodnotenie svojich výsledkov, ktoré rady ukazovali. V náročných situáciách sa nevzdávali, aj keď bol cieľ vzdialený a bolo treba úlohy zopakovať. Deti pri výtvarných aktivitách boli vytrvalí, lebo chceli úlohy dokončiť, pri práci boli koncentrované, nenechávali sa vyrušiť, naopak do diania vťahovali aj ostatných. Väčšia časť detí pracovala systematicky, primerane svojmu veku. Pri plnení úloh ľahšie chápali pokyny učiteľky, porozumeli národom, nepotrebovali pomoc dospelých. Zdatnejšie deti pomáhali slabším. V hrách iniciatívne vyhľadávali úlohy a nečakali na pokyny učiteľky. Dávali návrhy na nové hry, kde vychádzali z námetov interpretácie umeleckých diel.

Priateľským postojom, zaujímavou motiváciou, výtvarným programom a technikami, nadšením pre výtvarnú interpretáciu si učiteľka deti získala k spolupráci. Učiteľka sa stala rovnocennou v tvorivej spoločnej výtvarnej činnosti detí. Viedla deti nenásilným, veku primeraným spôsobom k dosiahnutiu cieľa, pričom plnila jednotlivé úlohy, ktoré vychádzali zo samotného výtvarného projektu.

Záver

Dnes sme v štádiu, keď s začíname uvedomovať výnimočnú úlohu, ktorú môže výtvarné umenie zohrať vo výchove človeka a spoločnosti. Presvedčiť o tom všetkých dospelých znamená získať ich pre plnenie rozmanitých a všestranných čiastkových úloh, ktoré nám pomôžu našu predstavu realizovať. Vizualne vnímanie a vyjadrovanie je nutné nielen pre výtvarníkov, ale aj pre rôzne profesionálne činnosti, ktoré nemajú s umením nijaké styčné body.

Vieme, že prvoradou úlohou je prebudenie záujmu o umenie, teda hľadanie spojovacích prístupových ciest, ktoré budú adekvátne veku detí a ktoré presvedčivo ukážu, že umenie môže byť rovnako zaujímavé a vzrušujúce ako iné druhy činnosti. Prostredníctvom zaujímavých detailov umenie ponúka citový zážitok a otvára priestor pre osvojovanie si informácií o vývojových etapách dejín umenia a o nachádzaní súvislosti na vertikálnej aj horizontálnej osi dejín.

Interpretačné aktivity vytvárajú predpoklady formovania zručností a vedomostí za intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu,

čím podnecujú navodenie komunikatívnej klímy a silných zážitkov. Navodenie zážitkov a skúseností v kontakte s kvalitami zakotvenými v umení učí deti prijímať hodnoty, ktoré presahujú ich doterajšie poznatky o zážitkovú sféru.

Pre všetkých učiteľov by malo slúžiť poznanie a porozumenie umeleckým dielam, okrem zvyšovania vlastnej kultúrnej úrovne, aj ako prostriedok výchovno – vzdelávacej práce. Umenie pomôže učiteľovi a prostredníctvom neho i deťom riešiť isté životné situácie, orientovať sa v nich, hľadať „kľúč“ k otázkam súčasného života.

Vnímanie a uvedomenie si umeleckých a kultúrnych hodnôt nás vedie k pochopeniu umenia ako súčasti nášho každodenného života, spoločnosti a v neposlednom rade k pochopeniu seba samého prostredníctvom vlastnej tvorby. Cez umenie môžeme nielen vychovávať k umeniu ako kultúrnemu dedičstvu, zabezpečiť trvalo udržateľný rozvoj, ale i stimulovať vizuálne vnímanie dieťaťa, to znamená vedieť prijímať i spracovávať informácie a súčasne mať uvedomelý nadhľad. Zároveň tak aktívne motivovať detskú výtvarnú tvorbu. Umenie, rovnako ako dieťa a jeho svet, je neustálym hľadaním a objavovaním toho, čo vidíme, cítime a myslíme. Dieťa je schopné vnímať a prijímať umenie a je iba na nás, či mu v tomto smere vytvoríme vhodné podnety.

Literatúra

DROPOVÁ, G. 2007. *Výtvarné umenie ako súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby*. Dizertačná práca. Bratislava. PF UK BA, 2007.

DROPOVÁ, G. 2009. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica, str. 15-17, č. 2/2009.

GERO, Š. – TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000. ISBN 80-8041-410-6.

MISTRÍK, E. 2001. Umenie a deti. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1999. *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Gradient, 1999. ISBN 80-967231-4-6.

VALACHOVÁ, D. 2009. *Povedzme to farbami*. Bratislava. Brno. Tribun EU s.r.o. 1 vydanie. 2009. ISBN: 978-80-7399-855-4.

Iné zdroje: <http://www.tur.vlada.gov.sk/data/files/950.pdf>

Resumé

Interpretation of artistic work brought to the children immense artistic experiences, enriched their verbal vocabulary and showed them a way to art - creativity. Children discovered, understood and learned nonverbal forms of thinking, free and independent ways how to think and create. In their works, children expressed their own attitude to people, things and the whole world. They showed their feelings and understanding of life in the whole children's personality. Even to less courageous children, it gave an ability to communicate and actively live through the world and themselves in it. Interpretation of artistic work created a communicational bridge, themes of children's and adult's conversation and art.

Kontaktné údaje

Gabriela Droppová, PaedDr., PhD.

MPC RP Nitra

Kozmonautov 5

949 01 Nitra

Email: gabriela.droppova@mpc-edu.sk

TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ GRAFOMOTORICKÝCH SPÔSOBILOSTÍ DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Ilona Uváčková

Abstrakt

Cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, jeho aktívne učenie sa a začleňovanie sa do skupiny a kolektívu. S prihliadnutím na (stanovený/é) cieľ/le predprimárneho vzdelávania je potrebné aby učiteľ využíval vhodné edukačné stratégie, metódy a prostriedky. Učiteľ materskej školy napomáha rozvoju dieťaťa v oblasti perceptuálno-motorickej (vrátane grafomotorických spôsobilostí), kognitívnej a sociálno-emocionálnej.

Kľúčové slová

Dieťa, grafomotorika, grafomotorické spôsobilosti, gramotnosť, materská škola, metódy, predprimárne vzdelávanie, trvalo udržateľný rozvoj.

Detský grafický prejav spočíva v spontánnosti a individuálnej tvorivosti. Je to vlastne komunikácia dieťaťa s okolím prostredníctvom grafickej reči, ktorá sprostredkúva určité myšlienky a predstavy dieťaťa. Analýza výrazových prostriedkov vedie k zisteniu, že obraz predstavy o skutočnosti dieťa vyjadruje v tých črtách a podrobnostiach, o ktorých vie. Treba mať na pamäti zvláštnu vlastnosť detskej kresby, ktorú vystihol už J. A. Komenský, keď nabádal, aby počiatočné kreslenie vyrastalo z hry a kratochvíle, to znamená, aby bolo funkciou slobodného rozvoja dieťaťa. Kresba je pre dieťa nesmierne obohacujúcou činnosťou. Je to očarujúca hra s líniou a najbežnejšie používaná výtvarná technika, ktorá má význam pre jeho neskorší vek. Individuálny štýl prejavujúci sa v detskej kresbe a type kresliara, v jeho využívaní prvkov obsahu, bohatstva znakov, množstva vzťahov a spôsobu zaplňania priestoru umožňuje učiteľke určiť výtvarný typ dieťaťa.

Vhodným diagnostickým pohľadom na detskú kresbu a prípravnými grafomotorickými cvičeniami môže učiteľka materskej školy (ďalej MŠ)

napomáhať predpríprave detského elementárneho písma.

Učiteľ môže analyzovať detský grafický prejav z hľadiska technického a grafického. Z technického aspektu sa zameriava na vhodnosť pohybovej schémy dieťaťa (postoj a polohu tela pri grafickej činnosti), držanie materiálu zanechávajúceho grafickú stopu, požadovaný pohyb ruky (pravák, ľavák), polohu, veľkosť a sklon plochy, svalové napätie, uhol pohľadu na nakreslenú grafickú stopu i rýchlosť unavenia ruky dieťaťa. Hodnotenie z grafického hľadiska orientuje na úhladnosť grafického záznamu (výsledku tvorby dieťaťa), tvar znakov a symbolov, ich veľkosť, sklon línie/čiar, spôsobilosť obkresľovať a pod.

Pri napomáhaní rozvíjania grafomotorických spôsobilostí detí je dôležité rešpektovať overené poznatky priekopníka grafického prejavu dieťaťa J. Uždila, z ktorých vyberáme: „snažme sa chápať grafický prejav dieťaťa v súvislosti s celou jeho psychikou“, „naša povinnosť je rešpektovať zvláštnosti detského zobrazenia skutočnosti“, „všetko, čo dieťa nakreslí, namaľuje alebo inak vytvorí berme vážne, vystríhame sa podceňovania a ironie, ako aj prílišnej chvály a preceňovania“, „posúďme, či úplnosť a určitosť predstavy zodpovedá alebo nezodpovedá veku dieťaťa“, „nepredkresľujeme, nedávajme kopírovať, nenechávajme dieťa vyplňovať tzv. omalovánky“, „každá téma, ktorú si dieťa nájde, je zaujímavá“, „objavná činnosť dieťaťa začína práve výberom toho, čo bude kresliť“, „vo voľbe námetu sa zobrazí, ako prežíva dieťa svoj svet“, „nie každá kresba musí predstavovať niečo určité z predmetného okolia dieťaťa“, „svoj zmysel má i počmáraná plocha“, „aj tvary, ktorých zmysel nepoznáme, môžu pre deti niečo znamenať“, „detská predstavivosť je schopnosť pretvárať skutočnosť do výtvarnej formy“, „sledujeme vývin dieťaťa archívom jeho kresieb“, „výtvarná činnosť je obrazom celej výchovnej atmosféry a dobrej pohody.“

Nebudeme sa zaoberať metódami hodnotenia grafického prejavu dieťaťa, však upriamime pozornosť na iniciovanie a udržiavanie viacsmernej diskusie (rozhovor/y). Metódu rozhovoru odporúčame zamerať na získavanie dôležitých informácií (vlastný učebný výkon, poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje, emócie) napr. o grafomotorickom či inom výtvarnom produkte dieťaťa po ukončení aktivity. Medzi deťmi sú rozdiely v sebahodnotení a sebaaprezentovaní (v tom, ako sa stavajú k vlastnému výsledku tvorby a tieto informácie dopĺňujú ich analýzu). Po ukončení činnosti sa môže stať, že dieťa nechce hovoriť

o tom, čo vytvorilo/urobilo/nakreslilo. Nie je vhodné naliehať, aby niečo povedalo. V takomto prípade je lepšie, ak učiteľka hovorí o tom, čo vidí a pýta sa dieťaťa, či je to tak. Môže sa stať že učiteľ dieťaťu vsugeruje vlastnú interpretáciu výsledku jeho tvorby. Vyskytnúť sa môže aj situácia, že dieťa ešte neukončilo činnosť a už začne vysvetľovať čo napr. nakreslilo. Je vhodné pýtať sa na to, kto to je, koľko má rokov, čo robí, aký je, čo si myslí, pri kresbe stromu na to, aký je to strom, kde rastie, aká je jeho história a pod. Od učiteľa MŠ sa očakáva, že u detí podporuje, rozvíja a skvalitňuje ich vzájomnú verbálnu i neverbálnu komunikáciu (napr. zdôvodnenie ilustračného dotvorenia, či technického postupu požadovanej úlohy).

V hodnotiacom procese (aj priebežných) výsledkov rozvoja grafomotorických spôsobilostí detí je žiaduce využívať metódu porovnávania dieťaťa v jeho individuálnom vývine. Zameraná je na dosiahnutie cieľov splnením úloh (napr. pracovných listov) jednotlivých detí v pravidelnej časovej frekvencii overovania nadobúdania/zvládania postupnosti grafomotorických vzorov s rôznou motiváciou a náročnosťou pokynov (priebežné zistenia učiteľ zaznamená v pedagogickej diagnostike). Je dôležité akceptovať faktor času a individuálny vývin dieťaťa vzhľadom na hodnotenie vzniku, vývoja línie, jej istoty s postupným zdokonaľovaním koordinácie zrakovej kontroly pohybu ruky dieťaťom.

Metódu zovšeobecnenia, ktorá je zameraná na dosiahnutie výkonových štandardov (špecifických a čiastkových cieľov), je možné aplikovať ako individuálne hodnotenie grafomotorických spôsobilostí detí učiteľom, alebo hodnotenie učiteľov pedagogickou diagnostikou, metodicko-poradenskú činnosť učiteľ učiteľ, odborné diskusie pedagogických rád a rôznorodé aktivity metodických združení.

¹ Trvalo udržateľným rozvojom (TUR) sa rozumie cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne), na všetkých úrovniach (lokálnej, regionálnej, globálnej) a smerujúci k takému funkčnému modelu určitého spoločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiace podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo. Európska únia deklarovala v návrhu Výhlásenia o hlavných zásadách trvalo udržateľného rozvoja,

Trvalo udržateľný rozvoj¹ v zmysle Akčného plánu trvalo udržateľného rozvoja v Slovenskej republike na roky 2005 – 2010, v oblasti rozvíjania grafomotorických spôsobilostí detí v MŠ znamená ich kvalitnú prípravu (z pohľadu Štátnej školskej inšpekcie celkovo na dobrej úrovni) na písanie² a čítanie v prvej triede základnej školy.

Napomáhanie rozvíjaniu a skvalitňovaniu grafomotorických spôsobilostí detí v MŠ sa realizuje v troch etapách: pohybové cvičenia, cvičenia pohybovo - sluchové, cvičenia pohybovo - sluchovo - zrakové. Učitelia rešpektujú vek dieťaťa, jeho psychickú a fyzickú vyspelosť, jeho individuálne, ale aj momentálne dispozície, hygienické a technické, priestorové podmienky triedy MŠ a operacionalizujú ciele tak, aby boli deťmi dosiahnuteľné.

Počas cieleného rozvíjania grafomotorických spôsobilostí detí môže učiteľ pozorovať nasledovné skutočnosti:

- **otáčanie plochy** - Deti si zľahčujú pohyb ovládania línie z počiatočnej polohy a smeru. Napr. pri vedení čiar rôznymi smermi od stredu pri motíve rozkvitnutej lúky možno pozorovať otáčanie plochy s využívaním trvácnosti vertikálneho pohybu zhora dolu, ktorý je technicky ľahšie zvládnuť ako pohyb zdola hore, vpravo či vľavo, čo vychádza z vývinových osobitostí psychického a fyzického napredovania dieťaťa, ako i počiatku štádia osifikácie kostí.

že trvalo udržateľný rozvoj je kľúčovým faktorom všetkých politík Európskeho spoločenstva stanovených v Zmluve. V tomto dokumente sú stanovené kľúčové ciele ako ochrana životného prostredia, sociálna rovnosť a súdržnosť, hospodárska prosperita a plnenie medzinárodných povinností. Pri uskutočňovaní týchto cieľov sa bude Európska únia riadiť týmito politickými zásadami: podporou a ochranou základných práv, sociálnou a medzigeneračnou rovnosťou, otvorenosťou a demokratickou spoločnosťou, účasťou občanov, účasťou sociálnych a obchodných partnerov, politickou súdržnosťou a riadením, politickou integráciou, efektívnejším používaním dostupných poznatkov, zásadou preventívnosti a ukladáním peňažných pokút znečisťovateľom. Podľa nového prieskumu verejnej mienky Eurobarometer je pre 88 % Európanov zdravé životné prostredie rovnako dôležité ako výkonná ekonomika alebo sociálne istoty a vzdelanie. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky podporuje v oblasti ďalšieho vzdelávania realizáciu vzdelávacích aktivít zameraných na zabezpečenie výučby filozofie a základných princípov trvalo udržateľného rozvoja. Vzdelávacie inštitúcie po splnení zákonom stanovených podmienok obdržia akreditáciu vzdelávacích aktivít zameraných aj na túto problematiku.

² Písanie je svojou formou grafická činnosť. Predpokladom písania je dobrá vizuomotorická koordinácia spájajúca činnosť zraku s jemnými pohybmi prstov a zápästia ruky.

- **presnejšie zachovanie tvaru a veľkosti** je jednoznačné v činnostiach detí pri stojanoch a tabuli, kde má ruka voľnosť pohybu a nie je vyvíjaný zvýšený tlak na hrot grafického materiálu dieťaťom. Pri opretí, položení ruky o podložku (stôl) sa pohyb ruky dieťaťa obmedzí v závislosti od úrovne ontogenetického vývinu jedinca, čo sa prejavuje na deformácii (nedodržanie požadovaného tvaru a veľkosti) krúživých pohybov (kruh, ovál) s vyvíjaním väčšieho tlaku na hrot grafického materiálu. Aj dospelý jedinec lepšie ovláda krúživý pohyb uvoľnenej ruky na zvislej alebo vodorovnej ploche (pohyb vychádza z ramenného kĺbu, pohyb celej hrubej motoriky ruky) ako pohyb pri položení ruky na podložku.
- **„riadkové“ členenie plochy** dieťaťom, či uloženie, osadenie, vsadenie grafickej stopy, znaku či symbolu a jeho udržanie do a vo „fiktívnom“ riadku. Uvedený jav vychádza z vývinových štádií detskej kresby, automatizmu (zmnoženie detailov, znakov) i reliéfneho usporiadania priestoru (viac radov nad sebou bez zmeny veľkosti tvaru). Je založený na osobných skúsenostiach dieťaťa, pozorovaní, uplatňovaní princípu poriadkumilovnosti i ľavo-pravej orientácie. Dieťa vie, že hračky, knihy, šálky a pod. treba uložiť do poličiek („riadkov“). Odporovalo, že panelový dom má rovnaké okná, balkóny, vie, že pri vstupe z chodníka na vozovku sa otáča a kontroluje bezpečnosť prechádzania pozretím sa vľavo a potom vpravo. Uvedomuje si, že vedie (je potrebné) líniu (v smere písma) zľava doprava.
- **rýchlu únavu ruky a zraku**, čo je odrazom určitého vývinového štádia dieťaťa. Charakteristické sú deformácie požadovanej línie, tvaru a nedostatočná zrková orientácia v priestore plochy určenej na rozvíjanie a skvalitňovanie cielenej grafickej stopy - línie. Výsledkom sú jemné, trasľavé, krátke a neisté grafické stopy, prípadne hrubé (dieťa tlačí), čo je podmienené vlastnosťami grafického materiálu a snahou dieťaťa o rýchle splnenie zadanej úlohy a dosiahnutie zadaného cieľa učiteľom.
- **pravo-ľavú orientáciu** línie horizontálnej, lomenej, vlnovkovej. Vyplýva to z nedostatočnej zrakovej pohotovosti a sústredenosti dieťaťa v orientácii na ploche. Dieťa ovláda pravo-ľavý pohyb jednoduchšie, čo signalizuje nedostatočný vývin funkcií centrálnej nervovej sústavy, vizuálnej kontroly zrakom a úroveň procesu

osifikácie zápästia v ovládaní ľavo-pravej pohybu ruky.

- **radost detí** z hier zameraných na cvičenie pohybu, sluchu a zraku sa odzrkadľuje v aktívnom, kreatívnom prístupe detí k zreteľne a zrozumiteľne formulovanom cieľi a v ich verbálnych výpovediach o obsahu, deji, či o umelecko-expresívnom dotváraní cieľov a emocionálnych zážitkoch.

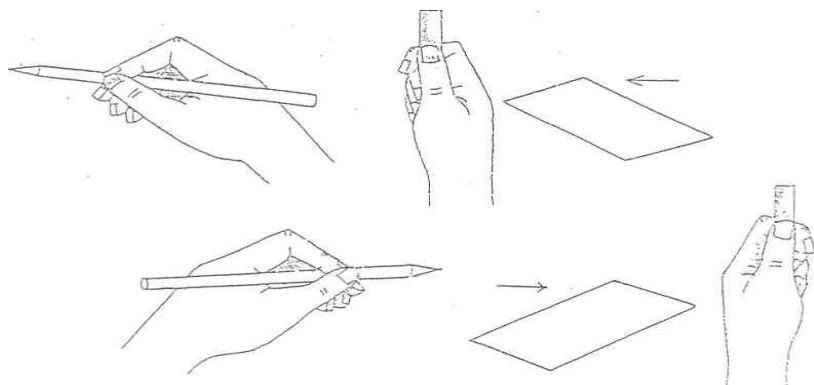
Pri cielenom rozvíjaní grafomotorických spôsobilostí detí je dôležitá ich vhodná pohybová schéma³ - poloha tela, držanie hlavy s dodržiavaním dostatočnej vzdialenosti očí od plochy a vhodné držanie⁴ - úchop kresliaceho⁵ - písacieho materiálu. Napr. pri sedení nie je vhodné pritláčať brucho a hrudník k hrane stola. Deti sa zosúvajú zo stoličky a podsúvajú sa pod stôl. Vlastnosti kresliaceho, písacieho materiálu umožňujú dieťaťu vyvíjať určitý tlak na hrot, čo ovplyvňuje šírku zanechanej grafickej stopy.

Dieťa sa hrá a experimentuje s bodom, líniou zvislou, vodorovnou, lomenou, využíva priestor zhora dolu, zľava doprava a opačne. Objavuje tajomstvo oblúčikov, vlnoviek, špirál, krúživých pohybov súvisiacich s ľudskými činnosťami a prácou, i hojdacích pohybov. Pokúša sa kopírovať tvary písmen, skúma ceruzku a línie znakov, ktoré s ňou kreslí, o písanie vlastného mena tlačným písmom. Je schopné kopírovať rôzne tvary, obkresľovať, vyfarbovať, vytvárať rôzne obrázky a geometrické tvary.

³ Dieťa má sedieť na celom sedadle, nie na jeho okraji. Nohy majú byť celou svojou plochou na podlahe. Takáto poloha je dostatočne stabilná. Sedenie nemá byť strnulé a násilné, pretože by to dieťa mohlo vyčerpávať. Trup dieťaťa má byť mierne naklonený tak, aby sa hrudník nedotýkal, neopieral o stôl. Predlaktia majú byť voľne položené na podložke (stole, písacej doske) a smerujú do pravého uhla.

⁴ Základom vhodného/správneho držania ceruzky či pera je úplná voľnosť svalstva hornej končatiny. Je nevyhnutné, aby učiteľka ovládala vhodné/správne držanie a prstový úchop rôznorodého grafického materiálu (krieda, rudka, uhlík, rôzne dlhé a hrubé rukoväte štetcov, klince, paličky, zubná kefka a pod. sa držia, uchopujú odlišne ako kresliaci, písací prostriedok).

⁵ Kresliaci, písací prostriedok vo výške jednej tretiny dĺžky držia prvé tri prsty pravej ruky, palec, ukazovák, prostredník. Palec je mierne ohnutý a pridrižiava písací prostriedok z pravej strany zhora. Ukazovák má prečnievať nad palcom a smeruje k hrotu. Prostredník ho pridrižiava sprava prvým článkom. Ostatné dva prsty sú mierne ohnuté dovnútra dlane a mierne sa dotýkajú. Celá ruka (u pravá i ľavá rovnako) leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri grafike zázname v MŠ a písaní v základnej škole mohla voľne posúvať.



Obr. č. 1- Vhodné držanie ceruzky a kriedy, vhodný sklon plochy u praváka a ľaváka

Predpokladom grafomotorickej činnosti je vnímanie vonkajšieho i vnútorného prostredia všetkými receptormi s odrazom v mozgovej kôre. Výsledkom (dobrej) koordinácie pohybov je fyzická (telesná) samostatnosť, dobrý priestorový odhad, zlepšenie súhry medzi zrakom a rukou, lepší predpoklad na šport, aktívnu účasť na kolektívnych hrách, viac energie a väčšia dôvera dieťaťa k vlastnej osobe.

Učitelia v MŠ na rozvíjanie grafomotorických spôsobilostí (grafomotorická gramotnosť) detí majú dostatočné časové možnosti aktivít a edukačných činností. Zostavujú časový harmonogram, koncipujú nástroje obsahu a účelne ich využívajú na dosiahnutie stanovených cieľov napr.:

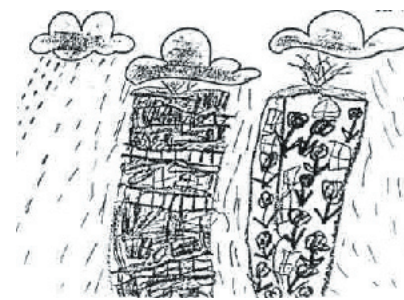
- **september - hra s bodom**, prvé dotyky oboznamovania sa dieťaťa s materiálom a plochou,
- **október - vertikálne línie** prerušované, súvislé vychádzajú z bodu a zvedavosti dieťaťa, ktoré experimentuje a pozoruje líniu idúcu zhora dolu, zdola hore; vhodnou motiváciou sa začína nakláňať sprava doľava a zľava doprava,
- **november - horizontálne línie** súvislé, prerušované, vedené zľava doprava, sprava doľava a postupným zvyšovaním dĺžky vedenej línie závislej od unavenia detskej ruky a koordinácie oka,
- **december - kombinované pohyby** spájaním horizontálnej a vertikálnej línie s využitím rôznorodosti smeru pohybu,

- **január - lomené línie** experimentovanie („zlomenie“ horné, dolné, široké, úzke, vysoké, plytké v rôznom zoskupení počtu lomení) s horizontálnou a vertikálnou líniou,
- **február - krúživé pohyby** mletia, navíjania, hojdania, kruh jedným ťahom bez opravenia línie až po elipsovú grafickú stopu (kruh, ovál),
- **marec - apríl - oblúčiky, vlnovky, slučky, osmičky** (horné, dolné, široké, úzke, vysoké, plytké v rôznom zoskupení a počte) vychádzajúce z krúživých pohybov, sú deťmi najťažšie zvládnuteľné,
- **máj - jún - kombinácie pohybov so smerom pohybu zľava doprava**, pohybu súvislého pri zaznamenaní stopy, napr. geometrických tvarov (štvorec - okno, trojuholník - strecha, kruh - slnko a pod.) s využitím záujmu dieťaťa o obťahovanie a pokusy písať písané a tlačené písmo vyúsťujúce do zvládnutia spájania a dopĺňania krúživých, horizontálnych, vertikálnych a lomených, vlnitých línií do jedného celku. Pracovné listy môžu byť zamerané aj na doplnenie chýbajúcich častí, spájanie bodov, vedenie línie podľa predkreslenej predlohy, hlavne však na dodržanie požadovaného vedenia a veľkosti, dĺžky línie.



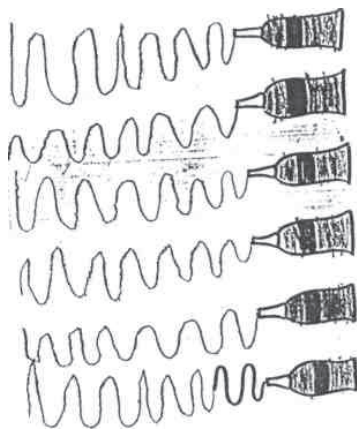
Obr. č. 2 - SÍDLISKO V DAŽDI

L. K. - vek 4r 8m



Obr. č. 3 - SÍDLISKO V DAŽDI

N. S. - vek 6r 6m



Obr. č. 4 - TEMPEROVÉ FARBY, J. K. - vek 4r. 7m



Obr. č.54 CESTA VLAKOM, J. M. - vek 5r. 10m.
(doplňanie chýbajúcich častí)

Grafomotorické spôsobilosti detí MŠ sú súčasťou (počiatočnej) všeobecnej gramotnosti⁶. Chváľme a slávme⁷ gramotnosť ako základné ľudské právo. Dôležitá je podpora vzdelávania a výchovy

⁶ Gramotnosť sa vo všeobecnosti chápe ako spôsobilosť čítať, písať a počítať. Je primárne podmienená požiadavkami [učebných osnov](#), kritériám hodnotenia učebných výsledkov. Ak chceme/te byť gramotný v súčasnej spoločnosti, tak si gramotnosť vyžaduje čítanie, písanie, komunikovanie a počúvanie, kritické uvažovanie, aby sme/ste pochopili písomné, obrazové a technicky založené informácie.

⁷ Deň gramotnosti je ôsmeho septembra.

detí v predškolskom veku a učiteľov v zmysle Akčného plánu trvalo udržateľného rozvoja v Slovenskej republike na roky 2005 – 2010.

Literatúra

Akčný plán trvalo udržateľného rozvoja v Slovenskej republike na roky 2005 – 2010 dostupné na:

<http://www.tur.vlada.gov.sk/748/akcny-plan-trvalo-udrzatelneho-rozvoja-v-sr-na-roky-2005---2010.php>

KOMENSKÝ, J. A. (ed.). 1991. *Informatórium školy materskej*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01-568-3.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 1. vyd. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.

UVÁČKOVÁ, I. – VALACHOVÁ, D. – DROPOVÁ, G. (eds.). 2009. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. 1. vyd. Bratislava: Orbis pictus Istropolitana spol. s r.o., 2009. ISBN 978-80-7158-967-9.

UŽDIL, J. (ed.). 1974. *Výtvarný prejav a výchova*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1974.

UŽDIL, J. – RAZÁKOVÁ, D. (eds.). 1978. *Metodika výtvarnej výchovy v materskej škole*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1978.

ZELINA, M. (ed.). 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

<http://www.tur.vlada.gov.sk/>

http://www.foreign.gov.sk/sk/zahranicna__politika/slovensko_v_unesco-skolstvo

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Gramotnos%C5%A5>

<http://www.inzine.sk/article.asp?art=2856>

Resumé

The aim of the pre-primary education is to reach optimal emotional, social and cognitive development of children to be prepared for compulsory education and for life in the society. The basic criteria is individuality of a child, his/her active learning and participation in the team. The teachers are expected to use suitable educational strategies, methods and activities to fulfill the aims of the pre-primary education.

The pre-school education teacher is supposed to help the children in developing perceptual-motoric (including graphomotoric), cognitive and social skills.

Kontaktné údaje

Ilona Uváčková, PaedDr.
Štátna školská inšpekcia
Staré grunty 52
841 44 Bratislava 4
Email: uvackova@ssiba.sk

PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA POHĽADOM MATEMATIKA

Blanka Tomkova

Abstrakt

Od roku 1989 zaznamenala predškolská edukácia už druhú reformu. Článok poukazuje na zmenu pohľadu na spôsob rozvoja matematického myslenia v tomto období.

Kľúčové slová

Matematické predstavy, matematicko-logická podoblasť, predškolská edukácia.

Do roku 1999 boli hlavnými pedagogickými dokumentami pre predškolskú edukáciu *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách*, ktorého autorkou bola Ľ. Klindová a *Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách* M. Jírovej. Program výchovnej práce v jasliach a materských školách rozdeľoval matematické predstavy do štyroch tematických oblastí:

1. Orientácia v priestore, vzťahy medzi objektami v priestore a v rovine,
2. Utváranie skupín, predmetov (množín), vzťahy medzi nimi a operácie s nimi,
3. Vzťahy medzi prvkami skupín predmetov (množín) – triedenie, usporiadanie, priradovanie,
4. Postupné oboznamovanie sa s číslami.

Program rozlišoval tri vekové kategórie 3-4 ročné, 4-5 ročné a 5-6 ročné deti.

Od roku 2000 bola predškolská edukácia realizovaná podľa *Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Jeho autorkou bola K. Guziová, pričom matematické predstavy spracovali V. Uherčíková a I. Haverlík. Obsah matematických predstáv bol rozdelený do troch oblastí a dvoch vekových kategórií. Išlo o

1. Porovnávanie, triedenie a orientáciu v priestore,
2. Porovnávanie a triedenie tvarov,
3. Porovnávanie a triedenie v súboroch podľa veľkosti, objemu,

množstva a počtu.

Vekové kategórie, ktoré daný dokument vzhľadom k matematickým predstavám rozlišoval boli 3-5 ročné a 5-6 ročné deti.

Od roku 2009/2010 pracujú učitelia preelementaristi podľa ŠVP ISCED 0 s názvom *Dieťa a svet*. Tento predkladá štyri okruhy – Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra. Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa:

1. perceptuálno-motorickú,
2. kognitívnu,
3. sociálno-emocionálnu.

Toto členenie je však čisto teoretické, keďže tematické okruhy, rovnako ako aj vzdelávacie oblasti, sú (najmä vzhľadom na vekové špecifiká detí predškolského veku) navzájom prepojené a výrazne spolu súvisia.

Učiteľ preelementarista rovnako ako elementarista predstavuje učiteľa, ktorý vplyva na celkový rozvoj osobnosti dieťaťa. Musí mať preto nielen vedomosti a zručnosti z rôznych oblastí poznania, ale aj dobré pedagogicko-psychologické znalosti.

Posun v rámci pedagogicko-psychologickej stránky

Ak sledujeme posun v rámci jednotlivých pedagogických dokumentov z hľadiska filozofie výchovy, možno konštatovať, že je výrazne progresívny.

Prvotná úloha predškolskej starostlivosti spočívala v dočasnom zastúpení matky v starostlivosti o dieťa. Neskôr došlo k posilneniu vzdelávacej zložky. V súčasnosti je u nás za kvalifikovaného odborníka predškolskej edukácie považovaný ten, kto je schopný zabezpečovať celkový osobnostný rozvoj dieťaťa.

Vo výchovnom procese sa prikláňame k humanistickým princípom vychádzajúcim z teórie Vygotského, Maslowovej hierarchie potrieb, Bloomovej a Tollingerovej taxonómie, ako aj z diel Zelinu, či Zelinovej.

V strede záujmu tvorivohumanistickej koncepcie je dieťa ako aktívne sa vzdelávajúci subjekt. Táto koncepcia má na zreteli nielen vzdelávanie dieťaťa, ale aj spojenie tohto vzdelávania s humánnymi aspektmi:

- pokojná atmosféra,
- eliminácia stresu,
- pocit spokojnosti a bezpečnosti

- pocit prijatia bez predsudkov.

Pričom sa dôraz kladie na rozvíjanie kognitívnych aj nonkognitívnych funkcií osobnosti.

Posun v rámci matematiky

Ak budeme hodnotiť vývoj v predškolskej edukácii z hľadiska predmetu matematika a budeme hovoriť o rozvíjaní matematických predstáv, či rozvoji matematicko-logickej podoblasti, tak tu už nachádzame menej dôvodov k optimizmu. Musíme totiž konštatovať, že klesá nielen úroveň obsahu matematických predstáv, ale žiaľ (a to je, podľa nášho názoru, vážnejší problém) sa znižuje aj porozumenie a rozlišovanie zamerania jednotlivých činností a aktivít niektorými, najmä začínajúcimi, učiteľmi. (Ide o rozlíšenie toho, k čomu daná aktivita smeruje, ako aj o stanovenie špecifického kognitívneho cieľa zvolenej aktivity).

Pri povrchnom pohľade sa môže zdať, že celý obsah rozvoja matematicko-logickej podoblasti je sústredený v okruhu *Ľudia* v kognitívnej oblasti. Prvky niektorých ďalších aktivít si musí učiteľ pracne a podrobne vyhľadávať, prípadne ich sám implementovať do iných oblastí. Navyše začínajúci učiteľ nemá oporu v metodickej príručke, ktorá na tomto stupni edukácie absentuje.

Riešenie problému

Riešením by mohli byť dostupné metodiky, prípadne pracovné listy, či zošity vytvárané alebo aspoň lektorované matematikom s podrobnou metodickou príručkou, pričom tieto pracovné listy by boli vytvorené v súlade s povinnou pedagogickou dokumentáciou.

Dôležitým prvkom sa javí aj spolupráca jednotlivých predmetových didaktikov pri vytváraní (pozmeneň) obsahových a výkonových štandardov.

Záver

MŠ nemá suplovať primárny stupeň ZŠ. Nemá **učiť** dieťa v zmysle primárnej edukácie, ale má zážitkovými metódami napomáhať vytvárať správny prekoncept pojmov, aktivít a činností. Aby bola táto snaha úspešná, musí učiteľ v prvom rade vedieť, čo danou aktivitou rozvíja. Pretože zlý alebo zle vytvorený prekoncept môže spomaliť alebo zvrátiť

celý ďalší postup edukácie.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* Bratislava: Ludoprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
ŠEDIVÝ, O. – KRIŽALKOVIČ, K. 1990. *Didaktika matematiky pre štúdium učiteľstva I. stupňa ZŠ.* Bratislava: SPN, 1990.

Resumé

Since 1989 it has undergone pre-school education of two reforms. Article indicates a change in perspective on how the development of mathematical thinking in this period.

Kontaktné údaje

Tomková Blanka, Mgr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
E mail: tomkova@unipo.sk

VÝCHODISKÁ VÝUČBY S POČÍTAČOM V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ V KONTEXTE KOMPETENCIÍ UČITEĽA

Mária Kožuchová – Miroslava Višňovská

Abstrakt

Článok prezentujeme teoretické východiská výučby s počítačovou technikou v predprimárnom vzdelávaní. Autorky vychádzajú zo zahraničných skúseností edukácie, predovšetkým z výskumov anglofónnych krajín. Na základe štúdií zahraničných prameňov a vlastných skúseností vytvorili súbor kompetencií pre učiteľov predprimárneho vzdelávania vo vzťahu k výučbe podporovanej počítačom. Príspevok vznikol s podporou grantu KEGA 3/712709 a grantu UK 93/2010.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, výučba s počítačom, kompetencie učiteľa.

Úvod

Informačno-komunikačné technológie majú svoje miesto vo vzdelávaní na všetkých stupňoch škôl už niekoľko desiatok rokov. Tým, ako sa technika stáva jednoduchšou, jej použitie sa rozširuje a v zmysle využitia jej potenciálu vo výučbe sa dostáva k čoraz mladším deťom. Najmarkantnejšie sa tento posun prejavil v počítačovej technike, ktorá je už prítomná v triedach materských škôl.

V zahraničí sa k problematike výučby s počítačom uskutočňuje odborný diskurz už niekoľko desiatok rokov. Existujú výskumné štúdie a správy dokumentujúce výsledky výskumných zistení, na základe ktorých vzdelávacie inštitúcie a organizácie publikujú návrhy a odporúčania pre rodičov, učiteľov a iných pedagogických pracovníkov ako počítač využívať tak, aby bol prínosom pre deti a proces učenia sa. Súčasne s najnovším poznaním v oblasti interakcie dieťa – počítač – učiteľ sa v zahraničí už dlhodobo poukazuje na celý rad nových kompetencií, ktorými potrebuje učiteľ disponovať, aby bol efektívnym aktérom vo výučbovom procese s počítačom.

Vzhľadom na prítomnosť počítačov v triedach materských škôl i v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie

u nás je evidentné, že učiteľovi „pribudli“ nové kompetencie, ktoré súvisia s využívaním počítačov vo výučbe. Tie však neboli doposiaľ zadefinované. Tým vzniká situácia, že do už existujúcej pedagogickej praxe iba „pribudol“ nový artefakt – počítač. Pýtame sa: „Ako má učiteľ s týmto novým artefaktom narábať vo výučbe?“ „Aké kompetencie (spôsobilosti) tento artefakt od učiteľa vyžaduje, aby bol ten následne využívaný ako didaktický nástroj?“¹

Sledovanie odborného diskurzu k problematike v zahraničí nás priviedlo k zdroju, ktorý spĺňa naše kritériá a odpovedá na naše otázky. V prvej kapitole prezentujeme teoretické východiská vzdelávacej organizácie, ktorá publikovala odporúčania a návrhy do pedagogickej praxe. V druhej kapitole na základe dokumentu organizácie vymedzujeme sedem základných kompetencií a v podkapitolách ponúkame hlbšiu a kritickú analýzu jednej z kompetencií.

1 Teoretické východiská vo vzťahu k využívaniu počítačov vo výučbe

Najuznávanejšou vzdelávacou organizáciou, ktorá sa zameriava na výchovu a vzdelávanie detí od troch do ôsmich rokov, je v severoamerickom prostredí asociácia *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)* (Národná asociácia pre výchovu a vzdelávanie malých detí – voľný preklad autorky). Dokument *Developmentally appropriate practice (DAP)*, v ktorom navrhuje princípy pre „vývinovo primeranú prax“, bol široko akceptovaný a inkorporovaný do programov vzdelávania učiteľov cez *National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)* (Národná rada pre akreditáciu vzdelávania učiteľov – voľný preklad autorky). Na základe dokumentu *DAP* asociácia vydala v roku 1996 vyhlásenie *Technology and Young Children: Ages 3 through 8* (Technika a malé deti: od troch do ôsmich rokov), v ktorom deklaruje postoj k využívaniu techniky v edukácii detí do ôsmich rokov v zmysle akceptovania ich vývinových špecifik.

Postoj asociácie NAEYC k využívaniu techniky sa zakladá na premise, že technika (počítač) je nástroj, ktorý môže byť na jednej strane využitý v prospech jeho používateľov, no na strane druhej môže byť aj zneužitý podobne ako ktorýkoľvek iný nástroj. Preto NAEYC verí, že technika

(počítač) má pozitívny efekt na učenie sa a rozvoj detí, ak je využívaná primerane s rozvojovými možnosťami detí. Zároveň to znamená, že technika (počítač) dopĺňa a nie nahrádza známe tradičné aktivity a materiály ako sú knihy, experimenty, či hra.

V dokumente sú spracované návrhy a odporúčania ako využívať techniku vo výučbe a akými schopnosťami musia učitelia disponovať, aby mohli byť uvedené praktické návrhy uskutočniteľné. Pojem „technika“ (technology) sa v dokumente vzťahuje predovšetkým na počítačové techniku (hardvér, softvér), ale zahŕňa aj telekomunikačné prostriedky a multimédiá (IKT) (podľa NAEYC, 1996). Teoretickou platformou asociácie NAEYC sú sociokognitivistické teórie učenia sa, na základe ktorých asociácia vymedzuje kompetencie učiteľa predprimárneho vzdelávania.

2 KOMPETENCIE UČITEĽA VYCHÁDZAJÚCE Z DOKUMENTU NAEYC

Na základe dokumentu *Technology and Young Children: Ages 3 through 8* (NAEYC, 1996) sme spomedzi viacerých vymedzili sedem základných kompetencií:

1. schopnosť hodnotenia a výberu vývinovo primeraného softvéru
2. schopnosť kritického skúmania vplyvu techniky na deti
3. schopnosť diagnostikovania detí počas používania softvéru
4. schopnosť zakašponovania IKT do denného programu triedy
5. schopnosť kombinovania aktivít s počítačom (IKT) s aktivitami bez počítača (IKT) – nenahrádzať tradičné aktivity aktivitami s počítačom (IKT)
6. schopnosť využívania edukačných stratégií, ktoré napomáhajú kooperatívnym a kolaboratívnym interakciám pri počítači
7. schopnosť poskytovania informácií rodičom o tom, ktorý softvér je pre deti vhodný

Tento príspevok sa zameriava na hlbšiu analýzu prvej vymedzenej kompetencie. Priblížime spôsob a kritériá hodnotenia edukačného softvéru, ako ich prezentuje NAEYC, dôvody, prečo je potrebné edukačný softvér hodnotiť a problémy, ktoré sa v praktickej rovine s touto kompetenciou spájajú.

¹ Počítač ako didaktický nástroj (NAEYC, 1996)

2.1 Kritériá hodnotenia a výberu edukačného softvéru

Požiadavka výberu je v dokumente definovaná nasledovne: „Učitelia musia venovať čas hodnoteniu a výberu softvéru vo svetle princípov vývinu a učenia sa detí... Výber vhodného edukačného programu je podobný výberu vhodných kníh pre deti – učiteľ musí neustále posudzovať, čo je veku primerané, individuálne primerané a kultúrne primerané... Učiteľ má pri výbere softvéru aplikovať rovnaké kritériá, aké by uplatnil pri výbere akéhokoľvek iného učebného nástroja“, uvádza NAEYC (1996). V dokumente sa na označenie vhodného softvéru pre deti používa pojem vývinovo primeraný softvér (developmentally appropriate software). Podľa organizácie NAEYC je to taký program, ktorý ponúka možnosti na kolaboratívnu hru, učenie sa a tvorivosť (1996). Vývinovo primeraný softvér má byť vytvorený tak, aby:

- reflektovať svet detí, v ktorom žijú (napr. kultúrny kontext),
- umožňoval kreatívnu hru,
- umožňoval učenie sa, ktoré zapája vyššie poznávacie funkcie (syntézu, hodnotenie, tvorivosť, kreativitu), riešenie problémov a konverzáciu,
- umožňoval deťom kontrolovať proces učenia sa a dej prebiehajúci na monitore počítača,
- umožňoval opakovať aktivity tak často, ako dieťa potrebuje,
- umožňoval experimentovať s variáciami,
- kolaborovať pri robení rozhodnutí,
- diskutovať s rovesníkmi a učiteľom o tom, čo dieťa objavilo a vytvorilo,
- podporoval rovnosť pohlaví,
- ak zobrazuje ľudí, tak rôznej rasy, rôzneho veku a schopností,
- zobrazoval pozitívnu sociálnu interakciu a hodnoty
- a nezobrazoval násilie.

Prečo sa na výber a hodnotenie softvéru kladie dôraz? Táto požiadavka na učiteľa vznikla z dôvodu množstva komerčného edukačného softvéru, ktorý je v súčasnosti na trhu. Ako uvádza NAEYC (1996), väčšinu komerčného edukačného softvéru nie je vhodné zaradiť do výučby. Aj keď je tento argument viac ako desaťročie starý, aj iné, novšie zdroje ho potvrdzujú. U nás napríklad sa touto problematikou zaoberajú napríklad Kalaš a kol. (2003), citujeme: „navrhovatelia softvéru venujú často viac pozornosti používateľskému prostrediu a vzhľadu“. Počítačový program

vytvorený marketingovými programátormi pre zábavu nemusí spĺňať požiadavky na kvalitu a vhodnosť vzhľadom na vekové osobitosti detí predškolského veku, ani korešpondovať s obsahom a cieľmi vzdelávania. Navyše, nie každý program, ktorý má v názve slovo vzdelávací, edukačný, didaktický, či interaktívny, je ním aj v skutočnosti. Preto je v kompetencii učiteľa hodnotiť a vyberať edukačný softvér, čo však v praxi môže naraziť na viaceré problémy.

2.2 Problémy s hodnotením a výberom edukačného softvéru

Hodnotenie a výber edukačného softvéru je komplexná kompetencia, ktorú tvorí súbor navzájom poprepájaných faktorov. Za jeden z hlavných faktorov, ktorý má značný vplyv na konatívnu rovinu kompetencie, považujeme poznanie problematiky interakcie dieťa – počítač – počítačový softvér. Odborný diskurz v zahraničí a závery z výskumov ukazujú, že nie každý spôsob využitia počítača je pre deti predškolského veku vhodný, a že nie každý typ softvéru je vhodné zaradiť do výučby v materskej škole.

Pripodobnenie výberu softvéru k výberu kníh, ako to uvádza NAEYC, je napríklad podľa Stephen a Plowman (2002) pomýlené, pretože prehliada inú úlohu počítača ako sprostredkovateľa obsahu a nepripúšťa rozsah interakčných vzorcov, ktoré poskytujú rôzne typy počítačových programov (s. 15). Napríklad výskumy dokazujú, že softvér zameraný na precvičovanie (drill and practice software) má nízky pozitívny efekt na kreativitu oproti iným typom softvéru, ako sú otvorené programy (napr. Logo) (Haugland, 1992 In: Clements – Sarama, 2003, Healy, 1998). V sociálnej oblasti tieto programy na jednej strane podporujú schopnosť stridať sa pri počítači, no na druhej strane podnecujú súťaživosť medzi deťmi (Clements, Nastasi, 1992 In: Clements – Sarama, 2003). Podľa Clements – Sarama (2003) pri sledovaní otvorených programov ako Logo sú výsledky pozitívne tak v kognitívnych, ako aj v sociálnych kompetenciách, Logo môže pomôcť deťom chápať vzťahy v geometrii a konštruovať poznatkové siete (na rozdiel od mechanického osvojovania), v sociálnej oblasti tieto programy podporujú kolaboráciu medzi deťmi, ktorá je charakterizovaná takými kompetenciami ako sú stanovenie cieľa, plánovanie, vyjednávanie, a vyriešenie problému. (Podrobnejšie sme o vzťahu medzi typom softvéru a dimenziami rozvoja osobnosti dieťaťa referovali v príspevku Osobnosť dieťaťa predškolského veku

a edukačný softvér, ktorý je v tlači.) Predpokladáme, že problematiku vzťahu medzi typom softvéru a jeho vplyvom na rôzne dimenzie rozvoja osobnosti dieťaťa u nás učitelia nepoznajú. Poznanie tohto vzťahu považujeme za súčasť kompetencie *hodnotenie a výber edukačného softvéru*, a je esenciálne v schopnosti identifikovať vývinovo primeraný softvér.

Ďalším z faktorov, ktorý ovplyvňuje uskutočňovanie hodnotenia a výberu edukačného softvéru učiteľom je „nedostatok času“ (Becta, 2007). Túto skutočnosť zistila anglická vzdelávacia organizácia Becta. Učitelia, podrobení výskumu, uvádzali viacero dôvodov, predovšetkým však nedostatok času na výber vhodného softvéru a podľa zistení organizácie je práve výber a hodnotenie softvéru kritickým. Je kritickým práve preto, že učiteľom k doterajším kompetenciám „pribudli“ nové kompetencie, ktoré súvisia s využívaním počítačov vo výučbe. Jednoducho povedané, učitelia majú viac práce za rovnakých podmienok.

U nás je najmarkantnejším faktorom ovplyvňujúcim konatívnu rovinu kompetencie samotný proces zavádzania počítačov do materských škôl, ktorý sa sústredil len na technickú stránku implementácie počítačov a vynechal z tohto procesu doterajšie poznanie problematiky i učiteľa ako realizátora výučby. Doterajšie poznanie ukazuje tenkú hranicu medzi pozitívami a negatívami počítačovej techniky vo výučbe a výskumy dokazujú jej celkový vplyv (pozitívny i negatívny) na rozvoj osobnosti dieťaťa (Healy, 1998, Cordes, Miller, 2000, Clements – Sarama, 2003). Náhodný výber softvéru je preto nežiaduci, no pre učiteľov doposiaľ neboli definované úlohy a kompetencie a nebolo im umožnené stať sa kompetentnými profesionálmi v didaktickej rovine využívania počítačovej techniky (chýbajú publikácie, odporúčania, odborná asistencia). Nevidíme profesionalitu učiteľa v technickom zabezpečení výučbového procesu, ale v jeho didaktickom zabezpečení, t.j. v poznaní didaktického využitia počítača a hlbokého poznania problematiky interakcie dieťa – počítač – počítačový softvér.

Záver a odporúčania

Na základe dokumentu *Technology and Young Children: Ages 3 through 8* sme vytvorili sumár vybraných kompetencií, ktorými potrebuje disponovať učiteľ predprimárneho vzdelávania. Jednou z kompetencií je *schopnosť hodnotenia a výberu vývinovo primeraného softvéru*, čo

vyžaduje od učiteľa hlbšie poznanie problematiky vzťahu dieťa – počítač – počítačový softvér. Koncept *vývinovo primeraný softvér* je v našich podmienkach nový a v príspevku sme sa pokúsili zdefinovať kritéria na jeho ohraničenie. U nás chýbajú vzdelávacie inštitúcie a organizácie, ktoré by načrtnuté otázky výskumne skúmali a následne reagovali na potreby učiteľov, na ktorých zostáva plánovanie a realizácia výučbového procesu v materskej škole. Je nutná vyššia angažovanosť vzdelávacích inštitúcií a spolupráca pedagogických fakúlt. Veľmi potrebné sú hodnotiace posudky na edukačný softvér pre deti predškolského veku.

Preto odporúčame:

- vytvoriť kategorizáciu vývinovo primeraného softvéru, pretože sa domnievame, že by bola vhodným nástrojom pre učiteľov v procese plánovania výučby v materskej škole a v orientácii sa v spleti komerčného edukačného softvéru,
- podnietiť diskusiu o kompetenciách učiteľa predprimárneho vzdelávania vo vzťahu k počítačovej technike,
- po úpravách uplatniť niektoré závery z dokumentu aj v našich podmienkach aj napriek tomu, že dokument vznikol v americkom prostredí a má určité limity.

Literatúra

Asociácia projektu Infovek. 2003. Štátny program Budovanie informačnej spoločnosti – Využitie IKT technológií a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní. Klasifikácia edukačného softvéru. [online] Dostupné na: <http://edi.fmph.uniba.sk/~kalas/Vyucba/TPS1/edusoftver.doc>

CORDES, C. – MILLER, E. (Eds.). 1999. Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood. Alliance for Childhood [online].. Dostupné na http://www.allianceforchildhood.org/projects/computers/computers_reports_fools_gold_contents.htm

CLEMENTS, D. – SARAMA, J. 2003. Strip Mining for Gold: Research and Policy in Educational Technology—A Response to “Fool's Gold”. AACE Journal. 11 (1), pp. 7-69. Norfolk, VA: AACE. [online]. Dostupné na http://www.editlib.org/index.cfm/files/paper_17793.pdf?fuseaction=Reader.DownloadFullText&paper_id=17793

HEALY, M. J. Failure to connect: how computers affect our children`s minds – and what we can do about it. New York: Touchstone, 1998. 350 s. 1st edition. ISBN 0-684-83136-8

KOŽUCHOVÁ, M. – VIŠŇOVSKÁ, M. 2009. Kompetencie učiteľa predprimárneho vzdelávania vo vzťahu k počítačovej technike vo výučbe. In: IMEM Congress 2009. Ružomberok: Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta. s.183-188. ISBN 978-80-8084-471-4. Medzinárodný kongres. Spišská Kapitula, 9.-11.9.2009

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). *Technology and Young Children – Ages 3 through 8. A position statement.* 04. 1996. [online] Dostupné na <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSTECH98.PDF>

Research report: Impact of ICT in schools: a landscape review. [online]. 2007. Becta. pp. 93, Publication ID: BEC1-15455 Dostupné na internete: <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221&page=1835>

STEPHEN, C. – PLOWMAN, L. 2002. ICT in Pre-school: A „Benign Addition“? A review of the literature on ICT in pre-school settings. [online]. In *Journal of Computer-Assisted Learning*. Vol.19, 2002, No.2, s. 145-158. ISSN: 1365-2729 Dostupné na internete: <http://www.ioe.stir.ac.uk/staff/docs/plowman-benignaddition.pdf>

Resumé

This article presents theoretical background for the computer use in preprimary education. The authors of the article have established a set of teacher`s competencies based on foreign sources in English language and the professional experience of the authors. These teacher`s competencies are related to child-computer use in the teaching-learning process. This work was supported under KEGA grant No. 3/7127/09 and UK 93/2010.

Kontaktné údaje

Mária Kožuchová, prof., PhDr., CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Račianska 59
851 06 Bratislava
Email: kozuchova@gmail.com

Miroslava Višňovská, Mgr.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Račianska 59
851 06 Bratislava
Email: visnovska@fedu.uniba.sk

PASTELKOVÁ FYZIKA – HRAVÝ SPÔSOB POZNANIA SVETA

Mária Zentková – Katarína Šterbáková – Lenka Ducárová

Abstrakt

Príspevok je retrospektívou jednej časti programu SIPS – vedecký inkubátor pre žiakov a študentov, pod názvom „Pastelková fyzika“, ktorá je určená deťom materských škôl a žiakom prvého stupňa ZŠ vo veku okolo 6 rokov. Deti cez jednoduché fyzikálne pokusy a hry si vyskúšajú v pásmach jednotlivé fyzikálne javy a vyjadria sa kresbou. Do článku sme vybrali ukážky hier a fyzikálnych pásiem zameraných na problematiku pokusov z povrchového napätia a mechaniky kvapalín pre deti z materských škôl a prváčikov na základných školách. V projekte boli vytvorené metodické listy k rôznym pásmam, ktoré umožnia aby pásmo mohli samostatne aplikovať učiteľky vo svojich materských školách.

Kľúčové slová

Prírodovedné vzdelanie, fyzika, motivácia, povrchové napätie, fyzikálne experimenty, detská kresba, popularizácia fyziky.

ÚVOD

Pastelková fyzika – projekt určený pre deti predškolského a mladšieho školského veku od 5 do 10 rokov. Hlavným zámerom projektu bola nielen popularizácia fyziky, ale aj rozvíjanie racionálneho myslenia a logiky u detí už od útleho veku. Projektom chceli jeho riešitelia poukázať na fakt, že mnoho bežných javov v živote je spätých s fyzikou. V rámci projektu boli vytvorené pásma hier zameraných na problematiku pokusov z povrchového napätia a mechaniky kvapalín, v ktorých si deti vyskúšali formou hry jednoduché elementárne pokusy. Všetci vieme, že deti v tomto veku majú obmedzenú slovnú zásobu, svoje názory na zaujímavú činnosť preto vyjadrili prostredníctvom kresby, ktorá je mechanickým záznamom zrealizovaných pokusov. Metodické listy vytvorené v projekte umožnia učiteľom materských alebo základných škôl samostatne aplikovať toto pásmo z fyziky medzi svoje deti. Hlavným zámerom projektu bolo motivovať deti k poznávaniu fyzikálnych zákonitostí prírodných javov,

a rozvíjať u nich racionálne myslenie. Počas trvania projektu sme sa zamerali na:

- Prípravu pásiem pokusov z povrchového napätia a mechaniky kvapalín pre deti z materských škôl a prváčikov na základných školách.
- Realizáciu pásiem vo vybraných školských zariadeniach, na kreslenie protokolov z experimentovania s deťmi
- Vyhodnotenie fyzikálnych kresieb a na návrh metodických listov pre ich využitie v materských školách a na prvom stupni ZŠ
- Návrh monotematickej náučnej obrázkovej brožúrky pre deti pod názvom – Fyzikálne dobrodružstvá malej Hopky

Naším zámerom bolo spopularizovať fyziku medzi deťmi v období, keď deti získavajú najviac informácií, keď sa formuje ich intelekt. Vybrali sme si pásmo pokusov zamerané na povrchové napätie kvapalín, ktoré deti poznajú pod jednoduchým názvom „*Fyzika bublín*“. Bublina fascinuje deti každej vekovej kategórie, ale aj dospelých. Bublina je ten najtenší útvar, ktorý môžeme v prírode vidieť voľným okom, ktorý hýri rôznymi farbami. Snažili sme sa vzbudiť záujem u detí, pošteklit' ich zvedavosť a vtiahnuť ich do experimentálnej činnosti, zapojiť ich do prebiehajúceho deja, preto sme pásmo navrhli tak, aby oslovilo široké spektrum detí hrou a jednoduchými pokusmi.

REALIZÁCIA PÁSIEM VO VYBRANÝCH ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH, KRESLENIE OBRÁZKOV Z EXPERIMENTOVANIA S DEŤMI

Pásmo bolo realizované na vybraných materských a základných školách:

- Materská škola Kalinovská č. 9, Košice
- Základná škola Krosnianska 4, Košice
- Základná škola Trebišovská, Košice

Metodika pásmo povrchové napätie :

- Keďže pozornosť malých detí je obmedzená na krátky čas, dĺžka pásmo nesmie presiahnuť 45 – 60 minút.
- Pásmo obsahuje jednoduché experimenty, o ktorých predpokladáme, že budú pre deti atraktívne. Vyberáme javy, ktoré sú pre prváčikov a škôlkarov najzaujímavejšie. Pokusy sú vyberané tak, aby ich

zvládol aj rodič – „začiatočník“.

- Pre lepšiu predstavivosť, pre znázornenie niektorých fyzikálnych skutočností využívame hru, pri ktorej sú deti vtiahnuté priamo do deja, čo prehlbuje ich záujem po poznaní.
- Aby si deti mohli vyskúšať pokusy doma s rodičmi, na realizáciu jednoduchých experimentov využívame pomôcky bežne dostupné doma, v škole, či v blízkom okolí. Takmer všetky pomôcky nájdeme v každej domácnosti.
- Deti majú v tomto veku obmedzenú slovnú zásobu. Hlavné informácie o ich myslení a pochopení daného prírodného javu nám poskytujú výtvarný prejav – kresba. Takto sa deti okrem fyzikálneho myslenia zdokonaľujú aj vo výtvarných technikách.

Podobným spôsobom boli v materských a základných školách realizované aj pásma na témy: *sila, zemská príťažlivosť, vzduch, zvuk, svetlo, pružnosť, elektrina a magnetizmus*.

VEHODNOTENIE FYZIKÁLNYCH KRESIEB

Kresba je obrazom toho, čo dieťa vie. Je jedným z prvých spontánnych prejavov každého dieťaťa, a súčasne je aj hrou. Je to istá forma tvorivej aktivity, ale aj výpoveďou o detských záujmoch a myšlienkach. V tomto projekte sme zhodnotili aj význam detskej kresby. Podľa nej sme určili, ktorý pokus deti zaujal najviac a ktorý najmenej. Podľa vyhodnotenia kresieb sme mohli pásmo upraviť - menej atraktívny pokus nahradiť zaujímavejším.

Práca učiteľa je v tomto smere nesmierne dôležitá. Na základe záujmu učiteľiek materských škôl boli vypracované metodické listy z pásiem experimentov. Využitím ponúkaných metodických listov môžu jednotlivé pásma realizovať na svojich školách aj učiteľky bez fyzikálneho vzdelania.

UKÁŽKA PÁSMO POKUSOV – POVRCHOVÉ NAPÄTIE VODY

Pásmo je určené pre deti predškolského veku (5 – 6 rokov) a pre deti prvého stupňa základnej školy (7 – 10 rokov). Zamerali sme sa v ňom na charakteristickú vlastnosť vody – povrchové napätie. Prostredníctvom vybraných hier a pokusov sme deťom primeranou formou zodpovedali

na nasledujúce otázky:

- Ako môžeme vytvoriť obrovské bubliny?
- Čo umožňuje, že sa niektoré predmety (spinka, žiletka, pripínáček) ľahko udržia na hladine vody?
- Čo umožňuje, že sa živočíchy udržia na hladine vody?
- Čo sa stane s vodou, keď do nej pridáme prostriedok na umývanie riadu?

Niektoré pokusy sme museli upraviť, doplniť, prípadne rozdeliť na 2 časti. Každý pokus je pre názornú ukážku doplnený fotografiou z realizácie pásma na materskej škole. Na konci každého pokusu sú zaradené detské kresby týkajúce sa danej hry alebo pokusu.

POKUS č. 1: Sústredené kupoly



Pomôcky:

- bublinový roztok
- lievik
- hladká pracovná plocha
- malá figúrka
- slamka

Obr. 1 Pohľad na zrealizovaný pokus

Postup:

Pracovnú plochu (sklenenú podložku) navlhčíme pripraveným roztokom. Na sklenenú podložku umiestnime figúrku. Lievik namočíme do roztoku a položíme na figúrku. Cez lieviku vyfúkame bublinu, pričom lieviku držíme tesne nad plochou. Lievik opatrne odtiahneme, čím vznikne kupola. Figúrka je uväznená v bubline. Ak chceme vytvoriť bubliny v bubline, slamku ponoríme do roztoku (treba dobre navlhčiť vonkajšiu časť) a vložíme ju do kupoly k figúrke. Fúkame s cieľom vytvoriť ďalšiu bublinu vo vnútri prvej bubliny. Takto môžeme opatrne postupovať ďalej, pričom dbáme, aby sa nová bublina nedotkla tej predchádzajúcej.

Čo sa deje?

Okolo figúrky sa vytvorí bublinová „kupola“, v ktorej so slamkou môžeme vytvoriť ďalšie bubliny.

Vysvetlenie:



Mydlo alebo saponátový roztok znižuje povrchové napätie vody. Z takého roztoku môžeme vytvoriť bubliny aj okolo figúrky položenej na sklenenej podložke. Ak vytvárame bubliny vo vnútri bubliny, vstup do novej bubliny posunie tak vzduch do predošlej bubliny, ktorá sa zväčší vďaka pružnosti získanej z mydla.

Obr. 2 Kresba pokusu žiak základnej školy (6 rokov)

Pri tomto pokuse žiaci zistili, že pridaním čistiaceho prostriedku do vody vytvoríme roztok, pomocou ktorého môžeme vytvoriť bubliny. Žiaci si uvedomili, že aj keď je blana bubliny veľmi tenká, dokážeme vyfúknuť aj väčšiu bublinu. Treba pritom dbať na to, aby všetko, čoho sa bublina dotkla bolo mokré.

Ako môžeme vytvoriť obrovské bubliny?

Bublinový roztok si môžete urobiť aj doma. Nestojí to veľa námahy, a výsledok je zaručený. Tu je niekoľko tipov na bublinové domáce recepty:

Jednoduchý recept na bubliny z „kuchyne“ skúsených bublinárov:

Destilovaná voda 10 dielov

Jar:.....3 diely

Glycerín1 diel

alebo

Recept na bubliny nami odskúšaný:

6 šálok destilovanej vody (demineralizovanej)

½ šálky Jari (Pinia, citrus)

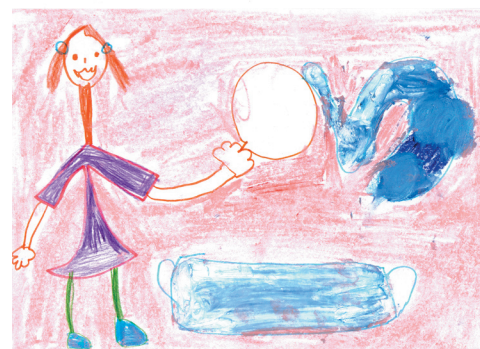
½ šálky kukuričného škrobu (maizena)

1 lyžica kypriaceho prášku

Postup:

Destilovanú vodu vylejeme do nádoby, pridáme kukuričný škrob a dobre

zmiešame. Pridáme Jar a nakoniec kypriaci prášok a dobre premiešame. Takto pripravený roztok môžeme použiť hneď, no pre lepšie zmiešanie prísad necháme aspoň 1 deň odležať v chladničke.



Obr.3 a) b) Deti materskej školy (5-6 rokov)

Túto časť pásma sme využili na motiváciu, keďže bubliny fascinujú všetky deti. Deti tak udržali pozornosť až do konca, a na záver si každé dieťa vyskúšalo vytvoriť svoju vlastnú obrovskú bublinu. Deti si uvedomili, že z kvalitného roztoku a pomocou rôznych domácich pomôcok sa dajú s troškou šikovnosti vytvoriť aj skutočne obrovské bubliny, ako je to možné vidieť na obr. 3a) a b).

Čo umožňuje, že niektoré predmety, či živočíchy sa udržia na hladine vody?

POKUS č. 2 : Plávanie spinky



Pomôcky:

- miska
- voda
- kancelárska spinka
- vidlička

Obr. 4 Deti materskej školy pri sledovaní pokusu (5-6 rokov)

Postup:

Misku naplníme do polovice vodou. Kancelársku spinku dáme na koniec vidličky a opatrne položíme na hladinu vody. To isté zopakujeme s ostatnými predmetmi.

Čo sa deje?

Spinka, žiletka, či pripínáčik sa nepotopí, ale ostane plávať na hladine vody.

Vysvetlenie:

V predošlých pokusoch sme sa dozvedeli, že povrchové napätie vody je vysoké. To znamená, že molekuly vody sa vyznačujú vysokými medzimolekulovými interakciami. To bráni prenikaniu iných malých predmetov do vnútra kvapaliny. Práve to je dôvodom, prečo sa niektoré predmety udržia na hladine bez toho, aby sa potopili. Pri tomto pokuse žiaci experimentálne overili účinok povrchového napätia čistej vody. Zistili, že povrchové molekuly vody dokážu udržať na hladine niektoré predmety, ako napr. kovovú spinku, či pripínáčik

Čo sa stane s vodou, keď do nej pridáme prostriedok na umývanie riadu?

Zopakujeme postup z pokusu č. 2. Spinku pomocou vidličky položíme opatrne na hladinu vody. Do druhej misky pridáme vodu, a asi jednu lyžicu prostriedku na umývanie riadu. Poriadne premiešame, a túto zmes prilejeme do misky, v ktorej pláva spinka.

Čo sa deje?

Spinka, ktorá doteraz plávala na hladine vody sa po pridaní zmesi s čistiacim prostriedkom potopí.

Vysvetlenie:

V predchádzajúcom pokuse sme sa presvedčili že, povrchové napätie vody spôsobuje to, že kancelárska spinka sa udrží na hladine vody. Pridaním prostriedku na umývanie riadu sa ale povrchové napätie zmenší. To znamená, že príťažlivá pôsobiaca sila na povrchové molekuly sa zoslabí, čo spôsobí, že kovová spinka je príliš ťažká. Preto klesne ku dnu.

Pri tomto pokuse mohli žiaci vidieť ako sa prejaví zmenšené povrchové napätie na plávaní spinky. Uvedomili si, že je rozdiel medzi pôsobiacou



silou na povrchové molekuly čistej vody a molekuly saponátovej vody. Názorne sa mohli presvedčiť, že keď sme sa plávajúcej spinky nedotkli, len čo sme naliali zmiešaný roztok do vody spinka sa hneď potopila.

Obr. 5 Kresba dieťaťa materskej školy po sledovaní pokusu (6 rokov)

Rovnako to funguje aj v prírode:

Na rozhraní medzi vodou a vzduchom, na povrchu vodnej hladiny jazera, vzniká jemná povrchová blanka, po ktorej sa môže hmyz ľahko pohybovať. Ak sa nakloníme nad hladinu jazera, okrem svojho obrazu uvidíme veľké množstvo drobného hmyzu. Medzi takýto hmyz, ktorý žije na povrchu jazier, močiarov, či stojatých riek patria aj Vodomerky a Korčuliarky. Bez problémov sa udržia na hladine vody vďaka naširoko rozloženým nohám a minimálnej hmotnosti. Celý deň krížom-krážom brádzia hladinu, aby získali potravu v podobe iného mŕtveho hmyzu, či iných bezstavovcov.

Ako sú ohrozené vodné živočíchy?

Jazerá, rieky, či dokonca aj moria sú znečistené mnohými jedmi, chemickými látkami, prípravkami na hubenie škodcov a rastlín a rôznych odpadov z hospodárstva. Veľkú škodu spôsobujú rôzne saponáty z domácich prác. Sú to najmä pracie prášky, prostriedky na riad, rôzne prípravky na čistenie okien, či WC čističe. Narušajú stabilitu vody a to tak, že oslabujú povrchové napätie vody. To spôsobuje, že rôzne živočíchy žijúce na hladine vody (Vodomerky a Korčuliarky) sa neudržia na hladine vody. Dochádza k ničeniu celých populácií vodných bezstavovcov a rýb. Znečistená voda je nevyhovujúca nie len pre živočíchy, ale aj pre ľudí, či na rekreačné účely.

Pomocou predchádzajúceho pokusu sme deťom vysvetlili dopad ľudského správania, hlavne znečisťovania riek na život ostatných živočíchov. Deti si uvedomili paradox, že aj keď čistiacie prostriedky používame na

čistenie, umývanie a pranie, rybníky, rieky a jazerá nimi nevyčistíme. Práve naopak – zmenší sa povrchové napätie vody, a molekuly vody už neudržia drobné živočíchy, preto sa živočíchy utopia (spojenie s predchádzajúcim pokusom – potopenie spinky). Takto znečistená voda znemožňuje život rozličným druhom živočíchov.

ZHODNOTENIE PÁSMO A VYHODNOTENIE DETSKÝCH KRESIEB

Pásmo „*Fyzika bublín*“ bolo realizované v školách celkovo 4 krát - raz v materskej škole a tri krát na základnej škole medzi prvákmi. Nezávisle od školy sa pásmo tešilo obrovskému záujmu, a aktivite detí. Kvôli udržaniu pozornosti detí sme volili taktiku – striedanie hier s realizáciou pokusov. Keďže už v prvých rokoch školského vyučovania sa veľmi výrazne prejavujú záujmy, hlavne poznávacie (záujem o poznávanie okolitého sveta, a túžba poznať viac) a súčasne sa rozvíja intelektuálna zvedavosť, pásmo sme vysvetlili na činnostiach, s ktorými sa deti môžu kedykoľvek stretnúť. Veľmi vhodným a účinným motivačným činiteľom bolo vytváranie obrovských bublín na záver pásma, ktoré udržalo deti v pozornosti dlhší čas, keďže deti sa chceli naučiť niečo o fyzike bublín a na záver si samostatne „zabublinovať“.

Hry a pokusy sme volili tak, aby boli primerané veku detí. Mnohé činnosti spojené s povrchovým napätím deti poznali z vlastnej skúsenosti (napr. plávanie spinky na hladine vody, či kopec vody). Nazdávame sa, že deti pochopili, čo sme ich chceli naučiť. Po absolvovaní pásma povrchové napätie vedeli žiaci odpovedať a pohotovo reagovať na otázky, ktoré sme si v začiatkovej fáze určili, o čom svedčia aj kresby žiakov.

Celkovo bolo na všetkých zúčastnených školách zhotovených 35 kresieb. Zo všetkých kresieb sa dalo s veľkou presnosťou určiť, čo ktoré dieťa zaujíma. Niektoré deti kreslili jeden pokus, iné znázornili postupy, či výsledky viacerých pokusov.

Ak porovnáme materskú školu so základnou školou, môžeme skonštatovať, že deti v materskej škole boli aktívnejšie, a viac na nich zapôsobili hry. To usudzujeme z ich spätnej väzby - kresieb. V ich kresbách prevažovali takmer výlučne hravé aktivity (hry s molekulami vody), a prevažne jeden z realizovaných pokusov. Z toho usudzujeme, že na deti v materskej škole pôsobia viac hry a zážitkové učenie.

Žiaci v prvom ročníku základnej školy sa viac sústredili na realizáciu

experimentov a preukázali ochotu pri samostatnej realizácii jednoduchých pokusov, vidíme to z kresieb, ktoré sa podobajú na skutočné fyzikálne protokoly s postupmi realizácie jednotlivých pokusov. Žiakov zaujalo väčšie množstvo pokusov.

Celkovo najúspešnejší pokus bol pokus „Potopenie spinky“. Vychádzali sme z kresieb, kde deti jednoznačne naznačili (šípkou alebo komiksom), že spinka spadla, z toho sme určili, že ide o pokus - Potápanie spinky. Ďalším úspešným pokusom bol pokus Obrovské bubliny.

ZÁVER

Fyzikálne vzdelanie je základom poznania prírodných zákonitostí. Vzdelanie by malo byť zamerané na rozvoj schopností žiakov a rozvoj tvorivej aktivity žiaka. Preto sme sa zamerali na rozvoj prírodovednej gramotnosti (s dôrazom na fyzikálnu stránku) u detí z materských škôl a prvého stupňa základných škôl. Vypracované pásma pokusov z povrchového napätia mali u žiakov aj učiteľov veľký úspech. Učenie detí bolo založené na bezprostrednom zážitku a následnom vyskúšaní elementárnych pokusov. Realizácia experimentov bola v školách veľmi úspešná, deti prejavili obrovský záujem a ochotu pri experimentovaní, hrali sa s radosťou a nenásilne získavali nové, pre nich doteraz neznáme informácie o vode a povrchovom napätí. Niektoré kresby sa podobali na hotové fyzikálne experimenty s opisom jednotlivých postupov v komiksoch. Z toho usudzujeme, že deti pochopili to, čo sme ich chceli naučiť. Deti prejavili obrovský záujem o experimentovanie. Najväčšou motiváciou bolo to, že na záver každého pásma pokusov si deti mohli vytvoriť obrovskú bublinu. Bublíny fascinujú nielen deti, ale aj nás dospelých a bolo očarujúce nazerať na radostné detské tváričky pri vytváraní bublín. Pásmo sme nazvali – „*Fyzika bublín*“. Bublíny boli veľmi vhodne zvoleným motivačným činiteľom, pretože deti sa chceli o bublinách dozvedieť čo najviac.

Zistili sme, že na hodinách vládla priateľská atmosféra a pozitívna klíma. To je predpokladom pre kvalitnú výchovu a vzdelanie našich najmenších. Ak bude na hodinách prevládať strach a obavy z nevládnutia a nepochopenia preberaného učiva, predmet fyzika bude vo vyšších ročníkoch pre deti naďalej strašiakom. Využime preto všetky dostupné motivačné metódy a formy s prihliadnutím na vek dieťaťa a prebudíme v deťoch túžbu po poznaní prírody.

Takáto netradičná forma vyučovania deti jednoznačne zaujala. Deti boli počas realizácie aktívne, zvedavé, prejavili záujem o poznávanie nových dejov, ochotu pri realizácii jednotlivých experimentov, s radosťou sa hrali, a zároveň rozvíjali svoje manuálne zručnosti. Z kresieb a fyzikálnych protokolov môžeme povedať, že deti sa naučili to, čo sme ich naučiť chceli. Počas hier a skúmania nových javov sa ponorili do nových zážitkov pri experimentovaní, či hrách, a nevnímali fakt, že sa niečo učia.

Pod'akovanie. Článok vznikol za podpory projektu APVV LPP003006 - Vedecký inkubátor pre žiakov a študentov.

Literatúra

DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 68 s. ISBN 80-7178-449-4.

DUCÁROVÁ, L. 2010. *Pastelková fyzika alebo fyzika pre tých najmenších*. Diplomová práca. FHPV PU v Prešove. Prešov 2010.

ŠTERBÁKOVÁ K. 2008. Metody aktywizacji dzialalnosci pozaszkolnej uczniów. (Aktivizačné metódy mimoškolskej záujmovej činnosti žiakov) In *Czlowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*. - Lublin : Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2008. s. 107-118. ISBN 978-83-925024-7-0.

ZENTKOVÁ, M. – MIHALIK, M. – ZENTKO, A. – BROŠOVÁ, K. – ČEPIŠŠÁKOVÁ, A. 2007. Physica Insita. In *GIREP EPEC Conference Frontiers of Physics Education* (2007; Opatija) Selected contributions. edited by R. Jurdana-Šepić, V. Labinac, M. Žuvić-Butorac, A. Sušac. Rijeka: Zlatni Rez, 2008, s. 392-397. ISBN 978-953-55066-1-4.

Resumé

The article brings the view of the nontraditional project and the way how to explain small kids the basic ideas and laws governing the nature in the way they can understand, but predominantly its task is to support the development of independent thinking and the ability to formulate independent opinion on given subject. The topics was Surface tension, were introduced in the Physics course for kindergarten. The kids perform hands on experiments and consequently draw their physical ideas.

Kontaktné údaje

Mária Zentková, RNDr., CSc
Ústav Experimentálnej Fyziky SAV
Watsonova 47
040 01 Košice
Email: zentkova@saske.sk

Katarína Šterbáková, RNDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra fyziky, matematiky, techniky
Ul. 17. Novembra č. 1
081 16 Prešov
Email: sterbakk@unipo.sk

Lenka Ducáková, Bc.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra fyziky, matematiky, techniky
Ul. 17. Novembra č. 1
081 16 Prešov
Email: l.ducarova@gmail.com

FYZIKA PRE NAJMENŠÍCH

Jana Kopáčová

Abstrakt

Prečo? Je najčastejšia otázka detí v predškolskom veku. Je mnoho jednoduchých experimentov, ktoré môžu byť pre deti vzrušujúce. Deti sú prirodzení vedci, experimentátori. Ochoťne budú objavovať, skúšať a hľadať odpovede, ak im to umožníme.

Kľúčové slová

Experiment, fyzika, naivné teórie, operačné otázky, predprimárne vzdelávanie, trvalo udržateľný rozvoj.

Úvod

Deti sú zvedavé, chcú poznávať svet okolo seba, zaujímajú sa o všetko. Prečo? Je najčastejšia otázka detí v predškolskom veku. Veľmi často sa viaže k pozorovaniu prírodných javov – Prečo prší? Prečo v noci nesvieti slnko? Prečo fúka vietor? Prečo zvädli kvety? Práve fyzika dáva odpoveď na tieto otázky.

Fyzika pre najmenších a trvalo udržateľný rozvoj

Mnoho učiteľov sa pri počutí slova fyzika zľakne, považuje ju za veľmi teoretickú prírodnú vedu vyžadujúcu znalosť náročného matematického aparátu. V podstate sa nemýlia, ak si predstavujú fyziku, s ktorou sa stretli na strednej škole. Nás však bude zaujímať iba skúmanie prírodných javov, ktoré môžeme takmer denne pozorovať, rozprávať sa o nich, skúšať ich popisovať, prípadne simulovať alebo meniť v triede pri experimente. To je fyzika pre každého, kto sa pozerá okolo seba zvedavými očami a hľadá odpovede, teda aj pre dieťa. K tomu, aby sme dokázali pozorovať a obdivovať prírodné javy, nepotrebujeme poznať ich matematickú interpretáciu, stačí ak máme záujem a chuť bádať.

Trvalo udržateľný rozvoj je opäť pojem, ktorý mnohí chápu ako záležitosť hŕstky vedcov, nevenujú mu preto pozornosť a jeho spojenie s materskou školou a výchovou detí považujú priam za absurdné. Opak je pravdou. Ak chápeme trvalo udržateľný rozvoj ako „*taký rozvoj, ktorý umožňuje uspokojovanie potreby súčasných generácií bez ohrozenia*

možnosti budúcich generácií zabezpečiť ich vlastné potreby“ (Národná stratégia..., 2001), uvedomíme si, že je to záležitosť každého z nás, že deti treba vychovávať k zodpovednému správaniu voči Zemi a že práve cez deti máme možnosť vplývať aj na rodičov. Prvým predpokladom takého správania je poznanie a vytváranie kladného vzťahu.

Pre dieťa v predškolskom veku je najlepším prostriedkom na získavanie vedomostí priama skúsenosť, kontakt s predmetmi, ktoré sú témou práve prebiehajúceho výchovno-vzdelávacieho procesu. Dieťa je prirodzene zvedavé a svoju túžbu po poznaní si uspokojuje v hre a jej podobných činnostiach. K takýmto činnostiam patria i **jednoduché experimenty**, ktoré môžu deti realizovať samostatne, pretože sú schopné veľa sa naučiť a pochopiť, ak môžu manipulovať s konkrétnymi objektmi. Jednoduchý experiment môže najlepšie deťom pomôcť nájsť odpoveď na zvedavú otázku, rozvíja manipulačné schopnosti a tvorivosť, učí deti vzájomne komunikovať. Vďaka pokusom deti poznávajú okolitú prírodu, rôzne prírodné javy, vplyv prírody na život človeka a spätné pôsobenie ľudí na prostredie, v ktorom žijú. Vedeíme deti k ochrane životného prostredia, vďaka činnostiam umožňujeme deťom, aby si osvojili a preukázali svoj vzťah k prírode, pričom získavajú aj nové poznatky. Celá príroda je veľmi zaujímavá a treba si len účelne zvoliť objekt pozorovania a jej krásne scenérie.

Predovšetkým si treba uvedomiť, že dieťa má už nejaké vedomosti a vlastné predstavy. My musíme zistiť čo vie a pri plánovaní činností z toho vychádzať. Chceme deťom poskytnúť priestor pracovať ich tempom, na úrovni ich schopností, záujmu a potrieb. Jednotlivé spontánne experimenty musí riadiť učiteľ, len on ich vie skĺbiť do vyučovacieho programu. V plánovaní činností treba pamätať na to, že pre malé deti **nie je cieľom prírastok faktov**, ani úplné pochopenie prírodných dejov. Chceme deti nechať zažiť vzrušenie a radosť z objavu.

Úloha učiteľa

Každý experiment musí učiteľ dobre premyslieť a pripraviť. Veľmi dôležitý je **výber témy**. Deti majú veľký záujem nielen o živú prírodu, ale aj neživá príroda skrýva v sebe mnoho námetov na objav. Treba zvoliť takú tému, ktorá je pre deti pútavá, ale zároveň aj učiteľovi blízka.

Deti obľubujú témy, ktoré majú pre ne nádych mágie - pôsobenie magnetu, iskrenie elektrostatického náboja, kozmonautika a vesmír.

Hviezdna obloha, meniaci sa Mesiak a Slnko pohybujúce sa po oblohe pútajú detskú pozornosť a teda sa dajú dobre využiť na experimentálne činnosti. Najvhodnejšou témou a zároveň najľahšie dostupným materiálom je voda vo všetkých skupenstvách. Pre staršie deti bude zaujímavé pozorovať oblaky a prediskutovať obeh vody v prírode. Uvedená téma poskytuje široké možnosti pre environmentálnu výchovu - šetrenie vody, znečisťovanie vody, význam vody v prírode,...

Často sa deti pýtajú na veci, ktoré ich práve zaujali, napr. lesklá škvrna na kaluži vody na chodníku, veľký Mesiak, vlastný tieň, alebo ich zaujme problém, ktorým žijú dospelí, napr. víchrica, povodeň, odstavenie pitnej vody, výpadok elektrického prúdu... Toto všetko sa dá využiť ako **motivácia** k prírodovednému experimentu. Ak si učiteľ pripraví experiment, ktorý ho zaujal, musí deti motivovať, aby zdieľali jeho nadšenie. Má na výber viaceré možnosti. Niekedy stačí vhodná otázka, inokedy tajuplná demonštrácia alebo krátka rozprávka, príbeh, či rozhovor o detských predstavách a skúsenostiach.

Častým problémom učiteľov je zháňanie **pomôcok**. V materskej škole je na experimenty najvhodnejšie požívať predmety, s ktorými sa deti denne stretávajú. Ak máte vopred rozmyslené aktivity, vypíšte si materiál, ktorý budete potrebovať a požiadajte rodičov o pomoc. Ak budete mať v skrini pripravenú zásobu plastových pohárikov, tanierikov, drôtikov, slamiek, trubičiek, ...nezaskočí vás nepriazeň počasia (plánovali ste celodenný výlet) ani výpadok elektriny (chceli ste premietat alebo pracovať na počítači). Vždy rýchlo nájdete zaujímavú náhradnú činnosť.

Treba si uvedomiť, že výsledok alebo priebeh experimentu je pre dieťa často neočakávaný, má nádych kúzla. To je dôvod, pre ktorý majú deti tendenciu experiment viackrát opakovať. Našou úlohou je im to umožniť. Je vhodné v triede zriadiť vedecký kútik, prípadne len škatuľu s pomôckami a materiálom na skúmanie. Jedna téma môže predstavovať zamestnanie na viac dní. Ak používame na pokusy bežné predmety, poskytneme tým deťom možnosť opakovať pokus doma, predviesť ho rodičom a súrodencom. Vydarený experiment ho naplňa hrdosťou, zvyšuje jeho sebavedomie a motivuje ho do ďalšieho objavovania. A to je náš cieľ! Múdre a šťastné deti.

Je dôležité hovoriť s deťmi, či už o prírode alebo o inom, pretože to ovplyvňuje ich porozumenie, rozvíja reč, slovnú zásobu a schopnosť

komunikovať. Veľmi dôležité je nechať deti pracovať samostatne a podnecovať ich záujem tzv. **operačnými otázkami**. Sú to otázky, na ktoré dieťa môže nájsť odpoveď vlastnou činnosťou - pozorovaním, experimentom, vyhľadaním obrázku v knihe,... Vhodné sú predovšetkým otázky, ktoré začínajú „Ako to, že...? Čo...? Vieš...? Koľko...? Kde...?“ Menej vhodné sú otázky, ktoré sa pýtajú „Prečo...?“, lebo nie je obvyčajne ľahké nájsť odpoveď. Deti sú veľmi zvedavé a spontánne kladú otázky. Úlohou učiteľa je ich v tom podporovať. Provokatívne otázky, pričom je jedno, či pochádzajú od detí alebo od učiteľa, môžu znamenať veľa pre rozšírenie bežných skúseností. Lenže sú aj deti, ktoré sa nepýtajú. Vtedy sa musí pýtať učiteľ. Aj jednoduchá otázka typu: „Nevieš, kam sa stratil cukor z čaju?“, môže stačiť na to, aby dieťa začalo myslieť. Musí mu byť ale jasné, že je tam učiteľ, ktorý mu pomôže nájsť odpoveď.

Ak chceme u detí rozvíjať samostatné myslenie, my dospelí sa musíme naučiť **čakať na odpoveď**. Po každej otázke musí mať dieťa dost času na hľadanie odpovede. Kvantita aj kvalita odpovedí sa bude zlepšovať, rovnako aj pozorovacia schopnosť. Prediskutovať treba rovnako správnu aj nesprávnu odpoveď. Deťom to ukáže, že o každej odpovedi má cenu premýšľať. My zistíme, že deti, ktoré dajú dobrú odpoveď, často vedia len o máličko viac ako tie čo odpovedali nesprávne. Deti opakujú slová, ktoré počuli, ale nie vždy im rozumejú. Ak diskutujeme o ich odpovedi, získame prehľad o ich myslení a táto skúsenosť nám pomôže pri výbere ďalších aktivít. Informácie, ktoré dávame deťom majú byť presné. Je lepšie povedať „Neviem...“, ako podporovať zlé porozumenie. Pre deti je zaujímavé pozorovať ako a kde my získavame informácie.

Experimenty sa u detí tešia veľkej obľube, pretože im umožňujú pracovať samostatne, tvorivo a vlastným tempom. Keďže deti väčšinou pracujú v skupinách, môžu si konfrontovať svoje názory s rovesníkmi. Experimenty napomáhajú rozvoju ich komunikácie a učia deti spolupracovať, čo považujeme za obzvlášť cenné.

Takéto spontánne učenie veľmi povzbudzuje zvedavý a tvorivý postoj detí. Omnoho radšej pokračujú v skúmaní a bádaní, ak ich snahu podporuje pozorný a zvedavý dospelý. Experimentálna činnosť pomáha deťom postupne prechádzať z detského sveta zázrakov a nepochopiteľného, do sveta faktov a informácií, do sveta dospelých. A majú pritom ešte potešenie z ozajstného úspechu a objavu! Popri získavaní základných vedomostí, si deti rozvíjajú manuálne zručnosti, schopnosť

pozorovať, porovnávať, rozlišovať, triediť a zdôvodňovať, naučia sa experimentovať, pracovať samostatne aj v kolektíve, učia sa tvorivo a kriticky myslieť. Všetky tieto schopnosti budú neskôr potrebovať nielen v ďalšom vzdelávaní, ale v každodennom živote vôbec.

Záver

Je mnoho jednoduchých činností, ktoré môžu byť pre deti vzrušujúce, ak sa dospelý zúčastňuje na ich nadšení. Reakcie dospelého - verbálne aj neverbálne - majú veľký vplyv na aktivitu detí. Ak deti vycítia sklamanie alebo inú negatívnu reakciu, tvorivé bádanie sa zmení na nudné hľadanie odpovede, ktorú učiteľ očakáva. Ak má učiteľ zmysel pre krásu a zázraky prírody, deti budú mať rovnaké pocity a reagovať budú podobne.

Literatúra

HOWE, A. C. – JONES, L. 1993. *Engaging Children In Science*. New York: Macmillan Publishing Company, 1993. ISBN 0-675-21186-7.

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

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.

KOSTRUB, D. 2010. Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta. In *Materská škola a svet okolo*. - Ružomberok: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010. - S. 38-58. - ISBN 978-80-970391-0-3.

KRUPOVÁ, I. 2009. Výskumné projekty a organizácie zamerané na rozvíjanie prírodovedného vzdelávania žiakov. In *MIF - Matematika, Informatika, Fyzika*. ISSN 1335-7794, 2009, roč. 18, č. 34, s. 44-55.

NÁRODNÁ STRATÉGIA TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001.

SHERWOOD, E. A. – WILLIAMS, R. A. – ROCKWELL, R. E.1996. *Od bábovičiek k magnetům*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-110-X.

ZENTKOVÁ, M. a kol.: *Physica insita*. Dostupné na: <https://www.ffri.hr/GE2/abstract/desni.php?q=137>

Resumé

„Why?“ is the single most repeated question of pre-school children. There are many simple experiments that can be exciting for children. Children are natural scientists, experimenters. They will readily explore, experiment and look for answers, if we make it possible.

Kontaktné údaje

Jana Kopáčová, RNDr. , CSc.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
Email: jana.kopacova@ku.sk

PASTELKOVÁ FYZIKA PRE TÝCH NAJMENŠÍCH

Katarína Šterbáková – Lenka Ducárová

Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na projekt Pastelková fyzika, ktorý je určený pre deti do 6 rokov. Deti si vyskúšajú v pásmach jednoduché fyzikálne pokusy a keďže ešte nevedia písať, svoj názor na jednotlivé fyzikálne javy vyjadria kresbou. Do článku sme vybrali len jedno fyzikálne pásmo zamerané na problematiku – Povrchové napätie. V rámci projektu boli vytvorené metodické listy k rôznym pásmam, ktoré umožnia aby kurz, zameraný na rozvoj racionálneho prírodovedného chápania okolitého sveta, mohli samostatne aplikovať učiteľky vo svojich materských školách.

Kľúčové slová

Prírodovedné vzdelanie, fyzika, motivácia, povrchové napätie, fyzikálne experimenty, detská kresba, popularizácia fyziky.

ÚVOD

Projekt „Pastelková fyzika“ je kurz fyziky určený pre deti materských škôl a žiakov 1. stupňa základných škôl. V rámci pásma pokusov zameraného na povrchové napätie, si deti vyskúšali jednoduché elementárne experimenty. Keďže deti v tomto veku majú obmedzenú slovnú zásobu, svoje názory na experimentálnu činnosť vyjadria prostredníctvom kresby, ktorá je mechanickým záznamom vyskúšaných experimentov. Metodické listy umožnia učiteľom materských alebo základných škôl samostatne aplikovať základný kurz fyziky zameraný na povrchové napätie. Hlavným zámerom projektu bolo motivovať deti k poznávaniu fyzikálnych zákonitostí prírodných javov, a rozvíjať u detí racionálne myslenie.

Pastelková fyzika bol projektom programu SIPS – VEDECKÝ INKUBÁTOR PRE ŽIAKOV A ŠTUDENTOV (Projekt APVV – LPP - 06), ktorý bol riešený v rokoch 2006 – 2009, pozostával z 3 podprogramov :

- *Dobrodružstvo poznania* – projekt vhodný pre starších žiakov a študentov.

- *Fyzika dnes, chémia dnes* – podprogram pozostávajúci z popularizačných prednášok z fyziky a chémie určených prevažne pre učiteľov.
- *Pastelková fyzika* – projekt určený pre deti predškolského a mladšieho školského veku od 5 – 10 rokov. Hlavným zámerom projektu bola nielen popularizácia fyziky, ale aj rozvíjanie racionálneho myslenia a logiky u detí už od útleho veku. Projektom chceli jeho riešitelia poukázať na fakt, že mnoho bežných javov v živote je spätých s fyzikou.

NAČO JE ŠKÔLKÁROM FYZIKA

Fyzika je predmet s enormným popularizačným potenciálom. O jej prítlačivosti svedčí aj komerčný úspech väčšiny európskych vedeckých parkov s interaktívnymi experimentami. Táto prítlačivosť fyziky sa v školách kamsi stráca, najmä keď nie je čas na osvojovanie si zákonitostí fyziky hravou formou a namiesto toho sú deti zahlcované množstvom teoretických informácií. Keď človek len mechanicky preberá nové informácie jedná sa o pasívne vzdelávanie a takto získané vedomosti nie sú trvalého charakteru. Je dobre známym faktom, že ak žiaka motivujeme v procese učenia, aby prevzal aktívnu úlohu, získa vedomosti trvalejšieho charakteru. Ak uvažujeme o škôlkároch ako o cieľovej skupine kurzu fyziky, potom obava zo zahlčovania teoretickými informáciami úplne odpadá, pretože tieto deti nevedia čítať ani písať. Tento ich zdánlivý hendikep môžeme ľahko obrátiť vo výhodu. Práve tieto deti sú v poznávaní okolitého sveta plne odkázané výlučne len na svoje pozorovanie a závery pozorovania si musia premyslieť a naformulovať sami. Jediný spôsob ako porozumieť fyzike pre tieto deti, je zažiť a vyskúšať si všetky pokusy na vlastnej koži.

Kurz fyziky pre škôlkárov „Pastelková fyzika“ tento fakt plne zohľadňuje. Je postavený na nasledujúcich pevných pravidlách:

1. Dĺžka jedného pásma experimentov nesmie presiahnuť 60 minút. Dlhšie totiž malé deti neudržia pozornosť.
2. Pásma pokusov sú monotematické, v rámci jedného pásma deťom prostredníctvom jednoduchých experimentov vysvetlíme dva až tri fyzikálne javy.
3. Vyberáme javy, o ktorých predpokladáme, že sú atraktívne práve pre škôlkárov.

4. Pokusy musia byť jednoduché, aby ich zvládli aj malé deti, musia mať jednoznačný efekt, aby si deti iba na základe pokusu vedeli urobiť jasný názor na predvádzaný fyzikálny jav.
5. Všetky pokusy musia byť predvedené na predmetoch každodennej spotreby, ktoré sú bežnou súčasťou každej domácnosti, ako balóny, loptičky, poháre, tanierne a podobne. Je tomu tak preto, aby sa deti nebáli experimentovať, ale aj preto, aby mohli pokusy neskôr zopakovať aj doma pre svojich rodičov a príbuzných.
6. Obdobie predškolského veku býva často označované ako zlatý vek detskej kresby. Keďže deti v tomto veku ešte nemajú dostatočnú slovnú zásobu, najpresnejšie sa vyjadrujú prostredníctvom kresby, čo je výstupom z každého pásma.
7. Raz ročne organizuje Ústav Experimentálnej Fyziky SAV a Prírodovedeckej fakulty UPJŠ výstavu detských fyzikálnych kresieb, na ktorej deti vysvetľujú svoje kresby profesionálnym fyzikom a záujemcom o fyziku.

Hlavnou motiváciou pre nás realizovať projekt „*Pastelkovej fyziky*“ v škôlkach nebola snaha vzdelávať deti z oblasti prírodných vied, ale fyzika mala poslúžiť ako efektívny nástroj na rozvíjanie logického myslenia u detí, podporovať u nich odvahu formulovať svoj vlastný názor a tento si obhájiť v diskusii s rovesníkmi. Deti sa učia diskutovať s rovesníkmi a rozmyšľať nad názormi ostatných, učia sa, že ak sú argumenty kamaráta presvedčivé a dobre zdôvodnené, môžu svoj pôvodný názor zmeniť.

Takýmto spôsobom boli doteraz realizované pásma v škôlkach na témy: sila, zemská príťažlivosť, vzduch, zvuk, svetlo, pružnosť, povrchové napätie, elektrina a magnetizmus. Keďže malé deti sú veľmi citlivé a málo odolné voči prípadným neúspechom, museli sme dbať na to, aby všetky deti boli počas pokusov so sebou spokojné. Tie, ktorým sa pokus podaril sme pochválili, tie ktorým sa to nepodarilo na prvý krát sme povzbudzovali k ďalším pokusom. Kurz „*Pastelkovej fyziky*“ sa v podobe metodických listov dostane k učiteľom materských škôl vtedy, ak prejavia oň záujem. Na základe získaného materiálu dokážu pásma a pokusy realizovať a korektne vysvetliť aj učiteľky bez fyzikálneho vzdelania. Výhoda kreslených fyzikálnych protokolov spočíva aj v tom, že pri triedaní rôznych výtvarných techník, okrem získavania vedomostí o fyzike a rozvoja logického myslenia, sa deti zdokonaľujú

aj vo výtvarných technikách.

UKÁŽKA PÁSMO POKUSOV – POVRCHOVÉ NAPÄTIE VODY

Pásma je určené pre deti predškolského veku (5 – 6 rokov) a pre deti prvého stupňa základnej školy (7 – 10 rokov). Zamerali sme sa v ňom na charakteristickú vlastnosť vody – povrchové napätie. Prostredníctvom vybraných hier a experimentov sme sa snažili deťom primeranou formou zodpovedať na nasledujúce otázky:

- Z akých častíc je tvorená voda?
- Aký je rozdiel medzi molekulami vo vnútri a na povrchu kvapaliny?
- Prečo sa nám nedarí vyfúknuť bubliny z čistej vody, ale z bublinového roztoku áno?
- Čo umožňuje, že niektoré predmety (spinka, žiletka, pripínáčik), alebo niektoré živočíchy (hmyz) sa ľahko udržia na hladine vody?
- Čo sa stane s vodou, keď do nej pridáme prostriedok na umývanie riadu?
- Prečo používame na umývanie rúk mydlo a na pranie prací prášok?
- Prečo voda z pohára nepretečie cez okraj, aj keď je pohár plný vody?
- Ako si vyrobíme domáci kvalitný bublinový roztok?

Niektoré pokusy bolo potrebné upraviť, doplniť, prípadne rozdeliť na 2 časti. Každý pokus je pre názornú ukážku doplnený fotografiou z realizácie pásma na materskej škole. Na konci každého pokusu sú zaradené detské kresby týkajúce sa danej hry alebo pokusu.

1) Z akých častíc je tvorená voda?

Voda je priehľadná kvapalina bez chuti, farby a zápachu. Pijeme ju, kúpeme sa v nej, umývame ňou autá, polievame rastliny, hasíme oheň, využívame na prepravu lodí a žijú v nej vodné živočíchy. Pre niekoho je to jednoducho obyčajná voda. Čo na nej môže byť také zaujímavé?

Voda sa skladá z miliónov až miliárd maličkých častíc, ktoré nazývame *MOLEKULY*. Molekuly sú zložené z 2 atómov vodíka a 1 atómu kyslíka. Susedné molekuly vody vytvárajú medzi sebou vodíkové väzby. Práve kvôli vodíkovým väzbám má voda mnoho unikátnych vlastností, jednou z nich je povrchové napätie.

2) Aký je rozdiel medzi molekulami vo vnútri kvapaliny a na povrchu kvapaliny?



Vo vnútri kvapaliny sa molekuly správajú tak, že sa navzájom priťahujú, aj odpudzujú. Na povrchu ale nastáva zmena. Molekuly, ktoré sú na povrchu kvapaliny (povrchové molekuly) majú príťažlivé a odpudivé sily len z vnútra kvapaliny. Z druhej strany - zhora je vzduch, ktorý je výrazne redší ako voda, preto pôsobí na povrchové molekuly vody oveľa menšími silami ako molekuly pôsobiace na povrchové molekuly z vnútra kvapaliny.

Obr.1 Hra detí materskej školy (5 – 6 rokov)

Nakreslíme na tabuľu pohár vody. Vyznačíme vnútornú oblasť vody a prostredníctvom hry znázorníme, ako sa správajú molekuly vody v tejto oblasti.

HRA č.1: Vyberieme si zo skupiny detí 5 dobrovoľníkov. Deti predstavujú molekuly vody. Dieťa v strede je ťahané ostatnými susedmi na opačné strany.

Čo sa deje so strednou molekulou?

Molekuly na seba pôsobia navzájom príťažlivými aj odpudivými silami – teda ich vzájomné pôsobenie sa ruší, molekula ostane na mieste.

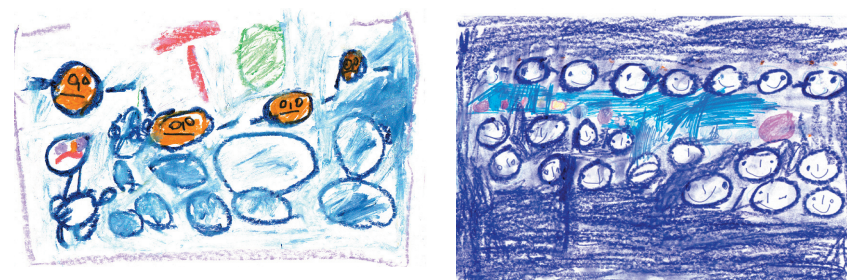
HRA č.2: Deti rozdelíme na molekuly vody a molekuly vzduchu. Keďže hustota vody je väčšia ako hustota vzduchu, určíme väčší počet molekúl vody (napr. 4 molekuly vody), ako vzduchu (1 molekula). Jedno dieťa určíme za povrchovú molekulu vody. Ostatné deti sa pochyťajú povrchovej molekuly, pričom molekuly vody ťahajú na stranu vody, a jedna molekula vzduchu na svoju stranu.

Čo sa stane s povrchovou molekulou?

Dieťa, ktoré predstavuje povrchovú molekulu je viac priťahované na tú

stranu, kde je viac molekúl (pôsobia väčšou silou). Povrchové molekuly nemôžu tvoriť so vzduchom vodíkové väzby. Voda sa snaží držať pokope a vytvára napríklad kvapku rosy, vypuklinu v plnom pohári vody, či dažďové kvapky. Sila na rozhraní kvapaliny a plynu, ktorou pôsobia vnútorné molekuly na povrchové molekuly kolmo na jednotku dĺžky sa nazýva povrchové napätie.

Deti si pomocou hier uvedomili, že voda nie je celok, aj keď sa nám tak javí. V skutočnosti je tvorená miliónmi častíc, ktoré sa volajú molekuly. Zistili, že je rozdiel medzi povrchovými molekulami a molekulami vo vnútri kvapaliny.



Obr. 2a, 2b Kresby detí materskej školy (5 – 6 rokov)

Na obrázku je znázornená povrchová oblasť vody v pohári, aby deti mali predstavu, ktorú oblasť máme na mysli. Na povrchu kvapaliny je situácia iná rozdielna.

3) Prečo sa nedarí vyfúknuť bubliny z čistej vody, ale z bublinového roztoku áno?

HRA č. 3: Vyberieme 3 dobrovoľníkov. Každému dieťaťu dáme do ruky bublifuk. Do jedného bublifuku sme predtým potajomky namiesto bublinového roztoku naliali čistú vodu. Nikto to ale netuší. 2 deti fúkajú krásne bubliny. Jednému dieťaťu sa to ale nedarí. Prečo? Pomocou hier si túto skutočnosť názorne predvedieme a vysvetlíme.



Obr. 4 Hry detí materskej školy (5 – 6 rokov)



Obr. 5 Hry detí materskej školy (5 – 6 rokov)

Čo sa deje, keď fúkame vzduch do čistej vody?

Čistá voda má vysoké povrchové napätie.

Výberieme väčší počet dobrovoľníkov (cca. 5-10 detí, môže byť aj viac, ale potrebujeme väčší priestor). Každé dieťa predstavuje jednu molekulu vody. Deti sa pochyťajú pevne za ruky a vytvoria kruh. Do vnútra kruhu sa postaví učiteľka (predstavuje vzduch, ktorý sa rozpína). Molekuly vody pevne držia. Ale keď fúkame vzduch do čistej vody (predstavuje to učiteľka tým, že sa v kruhu rozťahuje, a snaží sa deti rozpojiť), molekuly sa od seba oddelia a to tak, že ruky detí sa rozpoja.

Čo sa deje, keď fúkame vzduch do mydlového roztoku?

Ak pridáme do vody saponát (mydlo, prostriedok na umývanie riadu), povrchové napätie vody sa zníži.

Deťom dáme do rúk gumičku, prostredníctvom ktorej sú spojené. Ak fúkame vzduch (učiteľka vo vnútri kruhu sa rozťahuje) - vzduch sa rozpína (rozťahuje na všetky strany) - molekuly sa od seba vzdialia (vytvára sa bublina a formuje sa do tvaru gule).

Gumičky v rukách detí boli veľmi užitočnou pomôckou. Prostredníctvom nej si deti vedeli názorne prejavovať, ako sa prejavuje zmenšenie povrchového napätia medzi molekulami vody. Deti pochopili, ako

vplýva povrchové napätie kvapaliny na vytváranie bublín, a teda prečo z čistej vody nemôžeme vytvoriť bubliny.



Obr.6 Kresby detí materskej školy (5 – 6 rokov)

Fyzikálne zdôvodnenie:

Čistá voda má vysoké povrchové napätie. To znamená, že molekuly vody navzájom držia spolu – majú silné medzimolekulové interakcie. Ak fúkame vzduch do čistej vody, vodíkové väzby medzi molekulami sa rozpadnú. Preto sa nám bubliny z čistej vody nedarí vyfúknuť, popraskajú okamžite.

Saponáty patria medzi skupinu látok nazvanú surfaktanty (aviváže, pracie prášky). Výrazne znižujú povrchové napätie kvapalín. Tieto látky po zriedení s vodou vytvárajú bubliny. Bublina má tvar gule a je tvorená tenkou vrstvou kvapaliny s nízkym povrchovým napätím, ktorá v sebe uzatvára vzduch. Molekuly saponátového roztoku sú pospájané vodíkovými väzbami, ktoré sa nepretrhnú ani pri tlaku z viacerých strán tejto tenkej vrstvy. Guľatý tvar bublín spôsobuje to, že bubliny majú pri svojej malej hmotnosti veľmi veľký povrch. Ak by mala kvapalina vysoké povrchové napätie (čistá voda), snažila by sa vytvoriť tvar s najmenším povrchom. To znamená, že tenká vrstva by sa nevytvorila, ale kvapalina by vytvorila kvapku.

ZÁVER

Pripravené experimentálne pásma detí veľmi zaujali, pokusy zopakovali aj sami doma pre rodičov, celý projekt brali ako veľkú zábavu. Zistili sme, že vyučovanie pomocou pripravených pásiem pokusov a monotematickej

príručky prispelo k tomu, že učenie v materských i základných školách bolo pre deti veľmi zábavné a atraktívne. Deti nevnímali fakt, že sa niečo učia a pritom si osvojili základné poznatky z povrchového napätia. Postupne sa učili odvážnejšie diskutovať a formulovať svoje názory pred rovesníkmi a keď nakoniec mali obhajovať svoje vedecké kresby pred profesionálnymi vedcami diskutovali už úplne suverénne. Myslíme si, že tento projekt je veľmi vydarený a funguje tak, ako autori zamýšľali a môžeme ho vrelo odporučiť pre bežné používanie v materských školách.

PodĎakovanie. Článok vznikol za podpory projektu APVV LPP003006 - Vedecký inkubátor pre žiakov a študentov.

Literatúra

DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 68 s. ISBN 80-7178-449-4.

ŠTERBÁKOVÁ, K. 2008. Metody aktywizacji dzialalnosci pozaszkolnej uczniow. (Aktivizačné metódy mimoškolskej záujmovej činnosti žiakov) In *Czlowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*. - Lublin : Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2008. s. 107-118. ISBN 978-83-925024-7-0.

ZENTKOVÁ, M. – MIHALIK, M. – ZENTKO, A. – BROŠCHOVÁ, K. – ČEPIŠŠÁKOVÁ, A. 2007. Physica Insita. In *GIREP EPEC Conference Frontiers of Physics Education* (2007; Opatija) Selected contributions. edited by R. Jurdana-Šepić, V. Labinac, M. Žuvić-Butorac, A. Sušac. Rijeka: Zlatni Rez, 2008, s. 392-397. ISBN 978-953-55066-1-4.

Resumé

The article brings the view of the nontraditional project and the way how to explain small kids the basic ideas and laws governing the nature in the way they can understand, but predominantly its task is to support the development of independent thinking and the ability to formulate independent opinion on given subject. The topics was Surface tension, were introduced in the Physics course for kindergarten. The kids perform hands on experiments and consequently draw their physical ideas.

Kontaktné údaje

Katarína Šterbáková, RNDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra fyziky, matematiky, techniky
Ul. 17. Novembra č.1
081 16 Prešov
Email: sterbakk@unipo.sk

Lenka Ducárová, Bc.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra fyziky, matematiky, techniky
Ul. 17. Novembra č.1
081 16 Prešov
Email: l.ducarova@gmail.com

PROCESY POZNAWCZE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Jolanta Karbowniczek

Abstrakt

W artykule dokonano charakterystyki procesów poznawczych dziecka w wieku przedszkolnym: wrażeń, spostrzeżeń, uwagi, pamięci, mowy, myślenia odwołując się do psychologii kognitywnej, zajmującej się badaniem struktur psychicznych jednostki, traktującej człowieka jako istotę myślącą. Przedstawiono inteligencję jako umiejętność rozwiązywania problemów lub tworzenia wytworu, który ma wartość wielokulturową. Odniesiono się do ośmiu inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Kľúčové slová

Psychologia kognitywna, struktury poznawcze, osobowość, poznanie, procesy poznawcze, wrażenia, spostrzeżenia, uwaga, wyobrażenia, pamięć, mowa, myślenie, inteligencja, inteligencje wielorakie, profil.

Psychologia podobnie jak antropologia, filozofia, pedagogika i socjologia stanowi tę dziedzinę wiedzy, która zajmuje się człowiekiem. W swoich założeniach dąży do jego poznania w aspekcie fizycznym, psychicznym i społecznym. Odnosi się również do fundamentalnych podejść i kierunków, wśród których wyróżniamy:

- behawiorystyczny (behavioristic approach),
- biologiczny (biological approach),
- ewolucjonistyczny (evolutionary approach),
- poznawczy (cognitive approach),
- psychodynamiczny (psychodynamic approach

Tabela 1 Główne kierunki w psychologii

Kierunek	Temat badań
Behawiorystyczny	Reakcje zewnętrzne
Biologiczny	Procesy w mózgu i układzie nerwowym
Ewolucjonistyczny	Przystosowania psychiczne ukształtowane w toku ewolucji
Humanistyczny	Potencjał ludzki
Poznawczy	Procesy umysłowe
Psychodynamiczny	Popęd i konflikt

Psychologia kognitywna – określana jako „trzecia psychologia” – odnosi się do rozwoju poznawczego (czynności umysłowych) homo sapiens. Zajmuje się badaniem procesów i struktur psychicznych w toku rozwoju jednostki, koncentrując się na analizie wyższych czynności umysłowych. Koncepcję poznawczą przyjmuje się za zasadniczą próbę połączenia wszystkich stanowisk i teorii w aspekcie psychologicznym. Ujmuje ona człowieka jako istotę myślącą. Struktury poznawcze stanowią istotny składnik osobowości. Są one rozumiane jako system informacji o świecie zewnętrznym oraz o sobie samym. Procesy poznawcze interpretować można jako sekwencję zmian, odnoszących się do poznania lub poznawania. W literaturze psychologicznej trudno odnaleźć satysfakcjonującą definicję określającą poznanie. Według W. Okonia¹ termin ten odnosi się do działalności człowieka. Autor zagadnienie to interpretuje jako akt poznawczy, który opiera się na wrażeniach, spostrzeżeniach i wyobrażeniach. W ujęciu P. Zimbardo² poznanie z jęz. ang cognition to termin ogólny, odnoszący się do wszystkich procesów, związanych z tworzeniem wiedzy. M. Lelonek³ zauważa, że procesy poznawcze to procesy umysłowe, które w swej istocie są procesami przetwarzania informacji a tym samym wiążą się z myśleniem i wiedzą

¹ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, s. 308.

² P. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa 1999, s. 392.

³ M. Lelonek, Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszym wieku szkolnym, Pabianice 2006, s. 11.

dziecka.

Zakres psychologii poznawczej odnosi się głównie do takich procesów i struktur umysłowych takich jak: percepcja, język, myślenie, wyobraźnia, pamięć, uwaga, inteligencja. Teorią rozwoju poznawczego zajmowali się między innymi J. Piaget i L. S. Wygotski. Pierwszy, odniósł się do myślenia logicznego i rozwiązywania problemów, uwzględnił procesy pamięci i spostrzegania. Drugi, zajął się strefą najbliższego rozwoju dziecka, skupiając się na kwestiach myślenia i języka. Amerykański psycholog J. Bruner – będąc kontynuatorem prac L. S. Wygotskiego – rozwinął dotychczasową teorię o myśleniu.

Niektórzy autorzy uważają, że procesy poznawcze przenikają kluczowe dziedziny rozwoju, mianowicie rozwój emocjonalny, społeczny, moralny, a także wpływają na rozwój światopoglądu i tożsamości⁴. Badanie procesów poznawczych dzieci wymaga nie tylko zrozumienia tego, w jaki sposób przebiega poznanie, ale także jak kształtuje się ono w poszczególnych etapach życia dziecka oraz jakie mechanizmy biorą w tym udział.

Podstawowe rodzaje procesów poznawczych to: odbieranie wrażeń, spostrzeganie, uwaga, pamięć, mowa, myślenie.

WRAŻENIA

Wrażenie z jęz. ang. sensation jest procesem, w którym pobudzony receptor zmysłowy daje początek impulsom nerwowym, a ich wynikiem jest elementarne doznanie czucia, czyli świadomość zjawisk na zewnątrz lub wewnątrz organizmu⁵. Według Cz. Kupisiewicza⁶ powstaje ono w wyniku działania bodźców ze świata zewnętrznego oraz wewnętrznego organizmu na narządy zmysłów, wywołując określoną reakcję psychiczną. W zależności od rodzaju działającego zmysłu wrażenie dzieli się na: wzrokowe, słuchowe, mięśniowo – ruchowe, dotykowe, smakowe i węchowe. Każde odbierane wrażenie charakteryzuje określona jakość, związana z naturą bodźca oraz intensywność, która jest wielkością odbieranego pobudzenia. Wrażenia są najprostszą formą poznawania

środowiska dziecka, gdy powstają w wyniku jednostkowych informacji o cechach przedmiotów lub zjawisk, dostarczają one materiału do innych, bardziej złożonych procesów poznawczych jak spostrzeżenia, wyobrażenia czy też procesy myślenia⁷.

Jednostka przychodzi na świat ze zdolnością do odbierania wrażeń. Należy pamiętać o tym, że analizatory podlegają rozwojowi, który przebiega u dziecka w toku jego działalności w procesie wychowania i nauczania. Wrażenia wchodzą w skład spostrzeżeń i wraz z nimi się rozwijają. Codziennność stawia przed przedszkolakiem zadania wymagające rozwijania umiejętności spostrzegania. Istotna jest tutaj jego aktywność. Analizatory wzroku i słuchu wciąż rozwijają się, np. ostrość wzroku znacznie wzrasta pomiędzy 5 a 15 rokiem życia. Dzieci stają się wrażliwe na rozróżnianie odcieni barw. Stopniowo kształtują się wrażenia zmysłowe. Mechaniczne oddziaływanie na narządy zmysłu bez postawienia jakiegoś celu nie rozwija właściwej wrażliwości analizatorów. Wrażliwość i czułość narządów zmysłu należy przez okres przedszkolny kształtować a później doskonalić. Duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju wzroku dziecka w przedszkolu mają: działalność plastyczna, zabawy i gry dydaktyczne, spacerów oraz inne zajęcia zwłaszcza te, które dotyczą bezpośredniego kontaktu przedszkolaka z rzeczywistością. Bardzo ważne dla rozwoju psychicznego są wrażenia i spostrzeżenia słuchowe. Prawidłowe funkcjonowanie analizatora słuchowego wiąże się ściśle z mową jednostki. Istotne znaczenie mają również systematyczne zajęcia umuzykalniające w przedszkolu jak np. nauka śpiewania prostych piosenek, wdrażanie do stopniowego rozpoznawania dźwięków, a następnie łatwych melodyjek. Od najmłodszych lat rozwijamy poczucie rytmu (klaskanie, tupanie, uderzanie w takt muzyki) i melodii oraz przeprowadzamy ćwiczenia słuchowe, mogące odbywać się w sali zajęć, lesie, parku, ogrodzie itp. Śpiew bardzo pozytywnie wpływa na ogólny rozwój fizyczny dziecka, wzmacnia jego aparat głosowy, dotlenia organizm, wyzwala naturalną potrzebę ekspresji. Słuchanie muzyki również jest bardzo wskazane. W trakcie zabaw, zajęć, gier, inscenizacji, dramy, kształci się mowa dziecka oraz rozwija się jego zasób słownictwa.

⁴ L. Mac – Czarnik, Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży, Rzeszów 2000, s. 59 – 60.

⁵ P. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa 1999, s. 225.

⁶ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, Warszawa 2009, s. 192.

⁷ M. Lelonek, Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszy wieku szkolnym, Pabianice 2006, s. 21.

SPOSTRZEŻENIA

Spostrzeganie według T. Nowackiego⁸ to odzwierciedlenie w świadomości przedmiotów lub zjawisk otaczającego świata, działających w danej chwili na nasze narządy zmysłowe. W ujęciu W. Okonia⁹ jest ono częścią układu procesu poznawczego – emocjonalnego, które powoduje pojawienie się w świadomości człowieka subiektywnego obrazu rzeczywistości. Wyróżniamy procesy sensomotoryczne (czuciowo – ruchowe), umożliwiające wyodrębnienie z tła rzeczy bądź zdarzeń oraz ich identyfikowanie, procesy semantyczne, polegające na nadawaniu im znaczenia i procesy operacyjne (znaczeniowo – czynnościowe), sprowadzające się do pojmowania funkcji spostrzeganych przedmiotów. Według M. Lelonka¹⁰ spostrzeganie stanowi wyższy stopień zmysłowego poznania rzeczywistości. Dokładniej oraz pełniej informuje jednostkę o otaczającym środowisku.

Ze względu na przedmiot, spostrzeżenia rozpatrywane są w kontekście:

- materialnych przedmiotów;
- przestrzeni i stosunków przestrzennych pomiędzy przedmiotami;
- czasu i stosunków czasowych między przedmiotami i zjawiskami;
- ruchu istot i przedmiotów oraz ruchów własnego ciała¹¹.

Wszystkie powyższe rodzaje spostrzeżeń kształtują się w toku różnorodnej działalności dziecka. Tym samym przyczyniają się one do usprawnienia wykonywanych czynności.

Spostrzeżenia dziecka w wieku przedszkolnym cechuje synkretyzm oraz mimowolność i przypadkowość. Jego uwagę przyciągają cechy jaskrawe, wyróżniające się, odmienne od innych, na których się ono koncentruje. Nie potrafi jeszcze przeprowadzić szczegółowej analizy spostrzeganego obiektu, rozbić go na części i powiązać w jedną całość. To, co przedszkolak spostrzega ujmuje globalnie a więc w zarysowy i ogólnikowy sposób, dostrzega tylko niektóre właściwości przedmiotów, dokonując ich wyrywkowej analizy. Pomimo tego, że spostrzeżenia

są chaotyczne i nieuporządkowane może nas zadziwić jako bystry obserwator, dostrzega szczegóły, które unikają uwadze osób dorosłych.¹² Wiąże się to nie tylko z dużą sprawnością analizatorów ale także z subiektywizmem spostrzeżeń dziecięcych, których cechą jest związek z działaniem. We wczesnej fazie wieku przedszkolnego dziecko dostrzega te przedmioty, które odgrywają główną rolę w wykonywanej przez nie pracy. Z czasem działanie to staje się złożone, wymaga spostrzegania analitycznego. Może mieć problemy z odtworzeniem prostych kształtów geometrycznych. Wraz z wiekiem wyobrażenia spostrzegawcze stają się coraz bardziej pełne i dokładne. Zaczyna występować zależność między formą percepcji a jej treścią. Dziecko próbuje zrozumieć sens obrazka. Sposób przedstawienia graficznego decyduje o tym, co przedszkolak w danym wieku dostrzeże i zaobserwuje na tym obrazku. Jeśli przedstawione przedmioty i czynności są mu znane z doświadczenia, to potrafi je opisać, próbuje opowiedzieć treść oraz ująć zdarzenie w logiczną całość. Istotną rolę przypisuje się mowie. Spostrzeganie dziecka w wieku przedszkolnym przekształca się z procesu mimowolnego, związanego z jego działalnością w stopniową dowolną aktywność, nastawioną na kształtowanie coraz bardziej obiektywnego obrazu przedmiotów i zjawisk.¹³

Staje się ono pełniejsze dzięki temu, że przedszkolak w zetknięciu z bodźcami wykonuje coraz bardziej złożone czynności, jak np. przysłuchiwanie się, oglądanie itp.

UWAGA

W jednym ze swoich dzieł naukowych. Zimbardo pisze „Ze wszystkiego co dzieje się wokół nas, świadomi stajemy się tylko tego, na czym skupiamy uwagę. Kiedy wybieramy przedmiot naszej uwagi (...) jesteśmy zmuszeni pominąć wiele innych możliwości. Uwagę możemy sobie wyobrazić jako most, przez który elementy świata zewnętrznego (...) przechodzą do subiektywnego świata świadomości. Uwaga to światło reflektora, które wyławia z mroku, pewien fragment otoczenia¹⁴. Z powyższych rozważań wynika, że jest ona dość istotna i

⁸ T. Nowacki, Elementy psychologii, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 204; T. Nowacki, Zarys psychologii, Warszawa 1977, s. 70.

⁹ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, s. 364.

¹⁰ M. Lelonka, Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszym wieku szkolnym, Pabianice 2006, s. 21.

¹¹ J. Formański, Psychologia, Warszawa 2000, s. 43 – 44.

¹² M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny [w:] Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, (red.) M. Żebrowska, Warszawa 1986, s. 442.

¹³ B. Jugowar, Wiek przedszkolny, Warszawa 1982, s. 32-33

¹⁴ P. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa 1999, s. 285.

odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu psychicznym człowieka. Uwaga niejako otwiera nam „wrota świadomości”, a tym samym umożliwia jednostce zapamiętywanie i odtwarzanie dobrych i złych wspomnień. Uwaga z jęz. ang. attention notice należy do procesów psychicznych. Polega na umiejętności koncentrowania świadomości jednostki na określonych przedmiotach lub zjawiskach otaczającego świata¹⁵. Według S. Gerstmann¹⁶ jest to skierowanie świadomości ku przedmiotowi lub bardziej złożonej sytuacji, której towarzyszy zajęcie postawy przygotowującej działania poznawcze lub inne.

Do najważniejszych cech uwagi zaliczamy:

- a. zakres – zależy od charakteru spostrzeganych obiektów,
- b. natężenie i trwałość – siła, intensywność i zdolność do skupiania się na obiekcie przez pewien dłuższy czas,
- c. podzielność – umiejętność skupiania się na kilku przedmiotach lub czynnościach,
- d. przerzutność – zdolność do szybkiego skupienia i przenoszenia z jednego obiektu na drugi.

Wraz z wrażeniami i spostrzeżeniami rozwija się dziecięca uwaga. Zgodnie z założeniami psychologii nie cechuje ją zbyt trwała, a tym bardziej przerzutność i podzielność. Wcześniej, traktowano ją jako proces samoistny. Współcześnie kojarzona jest z aktywnością danej jednostki. W wieku przedszkolnym dziecko nie potrafi skupić uwagi na jednym przedmiocie czy też czynności, wykonywanej przez dłuższy czas. Obiekt jego zainteresowań potrafi ulegać częstym zmianom. Odchodzi do innej czynności nie kończąc tej rozpoczętej. Najczęściej przerywa ją, gdy zaczyna się nudzić. Występuje wówczas mimowolność a tym samym i niepodzielność uwagi. „Skoncentrowana jest na silnych i atrakcyjnych bodźcach a nie podtrzymywana wysiłkiem woli”¹⁷ Słaba przerzutność uwagi przejawia się zazwyczaj w trakcie zabaw czy też zajęć dziecięcych. Silnie zaangażowany w wykonywanie jakiejś czynności przedszkolak nie zwraca uwagi na wszelkie prośby i polecenia

¹⁵ Z. Putkiewicz, B. Dobrowolska, T. Kukołowicz, Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii, Warszawa 1987, s. 85.

¹⁶ S. Gerstmann, Psychologia, Warszawa 1969, s. 61.

¹⁷ M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny..., s. 446

osób dorosłych. Fascynacja danym zajęciem i chwilowe jej skupienie jest pozytywne ale może wystąpić również rozproszenie uwagi, które powoduje zastój w realizacji podjętego zadania (złe samopoczucie, senność, zmęczenie itp.). U straszaków kształtują się zaczątki uwagi dowolnej, sterowanej wysiłkiem woli. Potrafią one z zacięciem słuchać bajki czy też opowiadania wychowawczynie w przedszkolu, skupić się na przedstawieniu kukiełkowym, uroczystościach, imprezach, koncertach muzyki dziecięcej pod warunkiem, że: treść wybranej literatury charakteryzuje się żywą fabułą, bogactwem treści, ciekawością zdarzeń a uroczystości, imprezy i koncerty są dostosowane do ich wieku i nie przedłużają się czasowo.

Stopień koncentracji uwagi dowolnej i umiejętność jej skupienia na danej czynności czy też zjawisku zależą zdaniem M. Przetacznikowej od „indywidualnych cech jednostki, zwłaszcza od typu temperamentu. Powolność i flegmatyczność zazwyczaj opóźniają podjęcie przez dziecko jakiegokolwiek zadania natomiast żywość, ruchliwość, przebojowość świadczy już o jej przerzutności i podzielności.”¹⁸

WYOBRAŹNIA

Wyobrażenia to podstawowa właściwość psychiczna jednostki. Jest ona odzwierciedleniem w świadomości obrazów, przedmiotów, zjawisk i zdarzeń, które w danej chwili nie oddziałują bezpośrednio na narządy zmysłów człowieka¹⁹. Według Cz. Kupisiewicza wyobrażenia to zdolność przedstawiania sobie rzeczy, zjawisk, procesów i sytuacji na podstawie elementów wcześniejszych, spostrzeżeń lub wytworów fantazji²⁰.

Wyobrażenia nie jest procesem jednorodnym. S. Szuman zauważa, że w przeciwieństwie do psychiki zwierząt psychika człowieka (...) pracuje na tle silnie u niego rozwiniętej i od świata spostrzeżeń autonomicznie uniezależnionej wyobraźni. Człowiek jest istotą wyobrażającą sobie nie tylko to, co aktualnie spostrzega (...), lecz istotą mogącą sobie przedstawić w wyobraźni każdą rzecz, o której pomyśli. (...) Człowiek prawdopodobnie nie stałby się ową przysłowiową istotą rozumną, gdyby w jego psychice nie zaistniał () dostatecznie bujny i w pewnych

¹⁸ M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny..., s. 447

¹⁹ J. Formański, Psychologia, Warszawa 2000, s. 50.

²⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, Warszawa 2009, s. 197.

granicach samoistny świat wyobrażeń”²¹

W zależności od rodzaju wytwarzanych wyobrażeń wyobraźnię dzielimy na :

- odtwórczą – dotyczy obrazów przedmiotów i zjawisk, które były przez nas widziane,
- wytwórczą – odnosi się do obrazów przedmiotów, których wcześniej nie widzieliśmy.

W zależności od udziału świadomego aktu woli w tworzeniu wyobrażeń wyobraźnię dzielimy na :

- mimowolną – są to obrazy, które przesuwają się w świadomości swobodnie, w niezamierzony sposób, a czasem wytwarzane wbrew woli osoby.
- dowolną kierowaną (wyobraźnia kierowana) – odnosi się do obrazów, które powstają po wpływie zewnętrznych oddziaływań (np. poprzez lekturę książki, wykład),
- dowolną twórczą (wyobraźnia twórcza) – dotyczy obrazów oryginalnych, które wykraczają poza dane dostarczone przez pamięć (np. marzenia).

W. Szewczuk²² wskazuje typy wyobraźni:

- konstrukcyjną – sprawność wytwarzania i używania w myśleniu i działaniu (...) wyobrażeń konstrukcyjnych (...),
- logiczną – sprawność wzrokowo – ruchowego uobecniania (...) różnorodnych logicznych stosunków treści myślowych (...),
- operacyjną – sprawność wytwarzania i użytkowania w myśleniu i działaniu (...) wyobrażeń operacyjnych.

Z uwagą związana jest również wyobraźnia, którą w wieku przedszkolnym przyjęto nazywać „bujną”. Dzieci potrafią zmyślać rozmaite fakty i zdarzenia , które nie mają nic wspólnego z rzeczywistością. Emocjonalnie przeżywają bajki, opowiadania, baśnie , filmy, silnie wczuwając się i angażując w ich treść tak, jakby to wszystko działo się naprawdę. Identyfikują się z głównym bohaterem, przybierając jego cechy i sposób postępowania. Myślą, że żyją w świecie fikcji i fantazji, ożywiają przedmioty martwe, kształtują zwierzęta na podobieństwo

człowieka (animizm i antropomorfizm dziecięcy). Wyobraźnia ma najpierw charakter mimowolny, z czasem przekształca się w dowolną czyli kierowaną i twórczą. Około trzeciego roku życia następuje rozgraniczenie świata realnego i fikcyjnego. „Przedszkolak odróżnia coraz wyraźniej to, co w danej chwili spostrzega, od tego, co chciałby zobaczyć, od swoich urojeń i marzeń. Twórczo przekształca materiał konkretny i coraz sprawniej posługuje się tworzywem symbolicznym.”²³

PAMIĘĆ

W koncepcji przetwarzania informacji pamięć odgrywa bardzo istotną rolę. Bierze udział w procesach poznawczych, rozpatrywana jest w ścisłym powiązaniu ze spostrzeganiem, uwagą oraz myśleniem. Według W. Szewczuka pamięć z jęz. ang. memory jest właściwością organizmu, dokładniej – jego systemu nerwowego, polegającą na utrwalaniu zdobywanego w toku najróżniejszych działań poznania rzeczywistości i samych tych działań, utrwalaniu rozszerzającym zakres związków organizmu ze światem otaczającym²⁴. W ujęciu P. Zimbardo²⁵ stanowi aktywny system umysłowy, który odbiera, koduje, modyfikuje i wyszukuje informacje.

Cz. Kupisiewicz²⁶ wyróżnił następujące cechy procesów pamięciowych:

- **gotowość** – z zapamiętywanych treści można w danej chwili korzystać;
- **łatwość** – możliwość zapamiętania dużej ilości materiału przy niewielkiej liczbie powtórzeń;
- **pojemność** – zapamiętanie obszernego i różnorodnego materiału;
- **trwałość** – przechowywanie wyuczonego materiału w pamięci przez dłuższy czas, po upływie którego może być odtwarzany i uzupełniany, przy czym im dłuższy czas, tym trwalsza pamięć;
- **wierność** – zgodność odtwarzanego z pamięci materiału z materiałem zapamiętywanym;
- **wybiórczość** – zapamiętywanie głównych informacji, odpowiadających aktualnym potrzebom poznawczym i

²³ M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny..., s. 448.

²⁴ W. Szewczuk, Psychologia zapamiętywania, Wrocław 1957, s. 28.

²⁵ P. Zimbardo, Psychologia i życie, Warszawa 1999, s. 353.

²⁶ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, Warszawa 2009, s. 131.

²¹ S. Szuman, Z zagadnień rozwoju psychicznego, Fragmenty psychologii, Katowice 1958, s. 281.

²² Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985, s. 348.

zainteresowaniom jednostki..

J. Trempała²⁷ wyodrębnił trzy rodzaje pamięci :

- **sensoryczna (ultrakrótkotrwała)**, polega na wstępnym zarejestrowaniu pozyskanej informacji – niezależnie od procesu uwagi – oraz przechowaniu jej w analizatorach (około trzech sekund) przed przekazaniem jej do pamięci krótkotrwałej (STM). W trakcie przenoszenia informacji materiał jest rozpoznawany i nazywany;
- **krótkotrwała (STM)** jest ograniczona, czas przechowywania informacji nie przekracza trzydziestu sekund;
- **długotrwała (LTM)** – czas przechowywania informacji nieograniczony, pojemność wielka, informacje kodowane semantycznie, powstają złożone struktury.

J. Formański²⁸ dokonał systematyki typów pamięci ze względu na: * przedmiot:

- pamięć obrazowa, pamięć słowna, pamięć uczuć,
- pamięć epizodyczna, pamięć semantyczna.
* rozumienie
- pamięć mechaniczna, pamięć logiczna.
* udział woli
- pamięć dowolna, pamięć mimowolna.
* trwałość przechowywania
- pamięć bezpośrednia, pamięć odroczone,
- pamięć ultrakrótkotrwała, pamięć krótkotrwała, pamięć długotrwała.
* rodzaj przypomnień
- pamięć rozpoznawcza, pamięć odtwórcza.

U dziecka w wieku przedszkolnym następuje niezwykle intensywny rozwój pamięci. Ma ona charakter mimowolny. Przedszkolak nie zapamiętuje materiału w tym celu, aby go później odtworzyć. Zapamiętywanie oraz przypominanie nie stają się odrębnym zadaniem pamięciowym ale włączają się w rozmaite formy dziecięcych działań. Zaczątki pamięci dowolnej pojawiają się dopiero pod koniec wieku przedszkolnego. Dziecko stopniowo wykazuje zdolności do świadomego

zapamiętywania materiału. Ważne jest to, że chęć przypomnienia sobie czegoś pojawia się przed zapamiętaniem i wyuczeniem się go na pamięć. Działalność pamięciowa zaczyna stawać się odrębną formą aktywności psychicznej. Następuje fakt włączenia materiału pamięciowego w aktywność dziecka. Najpierw rozwijają się dwa rodzaje pamięci : świeża (niewyraźna, nieokreślona, mylna, dynamiczna, nietrwała) i trwała a później jej cechy: wierność, pojemność, gotowość. Przedszkolak w czasie zabawy całkiem przypadkowo utrwała sobie w pamięci informacje, które zapamiętuje. Mamy wtedy do czynienia trwałością, która oparta jest na doświadczeniu jednostki. Według B.Jugowar²⁹ znacznie wydłuża się czas , jaki upływa między zetknięciem się z przedmiotem a jego późniejszym rozpoznaniem. Można to zaobserwować wówczas, gdy dziecko rozpoznaje dawno nie widzianą osobę po upływie kilku miesięcy. Eksperyment badający tę właściwość pamięci , polegający na szukaniu i rozpoznawaniu ukrytych przedmiotów, przeprowadziła Ch. Buhler. Okazało się, że 3-latki rozpoznały po dwudziestu minutach dwa przedmioty, 4-latki trzy przedmioty po trzydziestu minutach, 5-6 latki aż od czterech do sześciu przedmiotów po trzydziestu minutach. W momencie zapamiętywania i odtwarzania istotny jest rodzaj materiału oraz stopień jego złożoności. Dzieci zapamiętują znacznie szybciej materiał sensowny niż bezsensowny. Nie stanowi dla nich problemu zapamiętanie materiału obrazkowego oraz czynności ruchowych czy też manipulacyjnych. W tym okresie mamy do czynienia również z reminiscencją, która może przeszkadzać w bezpośrednim organizowaniu i porządkowaniu materiału pamięciowego. Z pamięcią szczególnie związane są emocje, dzięki którym wszelkie fakty i czynności zostają zapamiętywane przez dziecko szerzej i dokładniej.

MOWA

Język to nie tylko wewnętrzna potrzeba każdego człowieka, ale także narzędzie niezbędne do procesu komunikowania się. Powszechnie przyjęto, że jest to system znaków, rozpatrywany w trzech ujęciach: konwencjonalnym, semantycznym i dwuklasowym. Współcześnie

²⁷ J. Trempała, Rozwój poznawczy, [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 33.

²⁸ J. Formański, Psychologia, Warszawa 2000, s. 57.

²⁹ B. Jugowar, Wiek przedszkolny, s. 36-37

³⁰ M. Grabowski, Edukacja obcojęzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2008, nr 3, s. 46.

lingwiści wskazują jeszcze ujęcie socjologiczne. Język rozpatrywany jest pod kątem czynników psychologicznych jako reakcja jednostki na pewne bodźce. Znany językoznawca N. Chomsky postrzegał język jako „zachowanie językowe”. J. Jenkins twierdził, że jest to narzędzie, które pomaga człowiekowi odnaleźć się w nowych sytuacjach. Bez udziału procesu myślenia jednostka nie jest w stanie posługiwać się tak złożonym narzędziem³⁰. Mowa jest ściśle powiązana z myśleniem. Mowa, z j.ang. speech zdaniem A. N. Leontjewa, A. R. Łurii³¹ - to korelat nie tylko myślenia, ale także całej świadomości, to proces specyficznie ludzki, jakkolwiek prymitywne formy porozumiewania się można zauważyć również u zwierząt. Mowa rozwinęła się na skutek społecznych warunków i potrzeb życia³². M. Ligęza³³ ujmując ją jako akt użycia znaków językowych przez człowieka. Według W. Okonia³⁴ mowa to zdolność porozumiewania się za pomocą symboli dźwiękowych. To wysoko zorganizowana zdolność komunikowania się ludzi, zgodnie z zasadami przyjętymi w danej grupie lub społeczeństwie, to zdobycz dość późno nabyta przez człowieka w rozwoju gatunkowym i łatwo ulega różnym wpływom zakłócającym jej funkcjonalność³⁵.

Z literatury psychologicznej wynika, że rozwój mowy jest w dużym stopniu uwarunkowany genetycznie. Zależy od wrodzonych właściwości organizmu człowieka oraz od styczności z ludźmi i środowiskiem społecznym.

Psycholodzy wskazują na cztery zasadnicze okresy w rozwoju mowy :

- okres melodii (od narodzin do pierwszego roku życia),
- okres wyrazu (od pierwszego roku życia do drugiego roku życia),
- okres zdania (od drugiego roku życia do trzeciego roku życia),
- okres mowy dziecięcej (od trzeciego roku życia do siódmego roku życia).

³¹ L. Wołoszynowa, Rozwój i wychowanie dzieci w młodszy wieku szkolnym, Warszawa 1967, s. 111.

³² J. Formański, Psychologia, Warszawa 2000, s. 87.

³³ M. Ligęza, hasło : mowa, [w:] Słownik psychologii, red. J. Siuta, Kraków 2009, s. 152.

³⁴ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, s. 245.

³⁵ E. Skoczyła – Krotka, Rozważania nad mową i wymową dziecka, [w:] Wybrane problemy rozwoju i edukacji małego dziecka, red. M. Królka, Częstochowa 2001, s. 9.

³⁶ D. Fontana, Psychologia dla nauczycieli, Poznań 1998, s. 96.

D. Fontana³⁶ twierdzi, że dziecko rozpoznaje:

- pierwsze słowo w trzynastym miesiącu życia,
- dziesięć słów w siedemnastym miesiącu życia,
- około pięćdziesiąt słów mając 1, 5 roku,
- dwa zdania mając zaledwie dwa lata,
- zdanie podobne do zdań wypowiedzianych przez dorosłych w wieku sześciu lat.

W procesie mowy wyróżnia się czynność nadawania i odbioru. Wytworem czynności - mówienia i rozumienia - jest tekst.

Mowa może mieć charakter:

- zewnętrzny - wtedy, gdy odbiorcą jest inna osoba/osoby,
- wewnętrzny – w sytuacji, gdy myśl jest skierowana ku sobie.

Mowa – jako zjawisko społeczne – spełnia cztery zasadnicze funkcje :

- a. regulacyjną, polegającą na tym, że człowiek otrzymując różne polecenia, może regulować własny stosunek do otoczenia przez właściwe zachowanie. Dąży ona głównie do aktywizowania i korygowania oraz do przyswajania wiedzy i korzystania z pewnych informacji,
- b. komunikacyjną, odnoszącą się do przekazywania za pomocą słów oraz zdań spraw ważnych (dla jednostki lub grupy),
- c. ekspresywną, stanowiącą możliwość wyrażania własnych rozważań i uczuć,
- d. poznawczą, stanowiącą narzędzie myślenia.

Mowa u dziecka w wieku przedszkolnym doskonali się zarówno pod względem formalnym jak i treściowym. Posługuje się ono nią w kontaktach z najbliższymi mu osobami. Ma często charakter sytuacyjny i czynnościowy. Wypowiedzi sytuacyjne stają się zrozumiałe w momencie konkretnych sytuacji oraz pozawerbalnych sposobów porozumiewania się czyli gestów, mimiki, intonacji itd. Trzylatki, wychowywane w harmonijnych rodzinach stopniowo opanowują podstawy systemu języka ojczystego zarówno od strony leksykalnej jak i gramatycznej.³⁷ Sam zasób słownictwa jest u nich niewielki a system gramatyczny nie w

³⁷ M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny..., s. 454 . Zob., także A. Birch, Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości, Warszawa 2005, s. 125-126.

pełni poznany i utrwalony.

W miarę rozwoju stopniowo się on rozwija i poszerza, zdania stają się coraz bardziej rozbudowane. Przedszkolak coraz sprawniej operuje regułami fonetyki i gramatyki języka. Bardzo dużo zależy od: wspólnych rozmów z dzieckiem, jasności, zrozumiałości, wyrazistości języka, którym posługują się jego rodzice, częstotliwości ich przeprowadzania, tematyki, unikania zdrobnień i przekręcania prawidłowej struktury wyrazowej i zdaniowej, od pierwszych kontaktów z literaturą dziecięcą i wielu innych sytuacji okolicznościowych. Obok zdań pojedynczych zaczynają pojawiać się złożone. Z początku są to współrzędnie złożone – przeciwstawne, wynikowe. Następnie mamy do czynienia z początkami logicznego uzasadniania sądów opartych na realnych doświadczeniach.

Słownik zostaje wzbogacony o przymiotniki, przysłówki, zaimki, liczebniki. Trzylatki i czterolatki rozpoznają litery jako zbiory punktów, nie potrafią identyfikować jeszcze liter alfabetu, pismo ujmują całościowo. Kolejny etap to rozróżnianie liter. Te, o podobnych kształtach mogą sprawiać trochę kłopotu. Nie znając zasad gramatyki przedszkolaki świetnie radzą sobie z używaniem przypadków, czasów, rodzajów. Potrafią używać słów bliskoznacznych, porównań. Rozwojowi słownictwa towarzyszy przyswajanie pojęć. Kształci się wyobraźnia, zdolność spostrzegania, logiczne myślenie a wachlarz dziecięcych zainteresowań zaczyna się coraz bardziej rozszerzać. Wiek przedszkolny to wiek pytań, zwłaszcza u pięcioletków. Potrafią zadawać te same lub inne pytania kilkakrotnie w ciągu dnia. Ich ciekawość świata pozostaje nieoceniona a naturalność, prostolinijność, empatia i szczerłość w wyrażaniu własnych myśli są elementami towarzyszącymi im w harmonijnym rozwoju.

MYŚLENIE

Myślenie z j. ang. thinking to złożona czynność poznawcza o charakterze przystosowawczym. Obejmuje różnorodne procesy, a tym samym polega na zastosowaniu pewnych operacji umysłowych (między innymi spostrzeżenia i wyobraźni). Problematykę myślenia w swoich pracach poruszali między innymi P. K. Arlin, F. L. Commons, S. Epstein, J. Piaget i F. A. Richards. Wł. Witwicki³⁸ Myśleniem nazywamy taką czynność psychiczną, która dokonywana jest na sądach i supozycjach

(przypuszczeniach). Z. Putkiewicz myślenie pojmuje jako proces uogólnionego i pośredniego poznania obiektywnej rzeczywistości, odzwierciedlający najbardziej ogólne i charakterystyczne cechy przedmiotów i zjawisk oraz wykrywający związki i zależności między nimi³⁹.

Myślenie jest powiązane ze spostrzeganiem, pamięcią, uwagą i wyobraźnią. Operacjami myślenia logicznego są:

- analiza, polega na podziale całości na pewne części,
- synteza, dąży do scalenia czyli łączenia części – pewnych elementów – w jedną całość,
- abstrahowanie, polega na wyodrębnianiu najistotniejszych cech dla danego pojęcia,
- uogólnianie, odnosi się do łączenia cech ze względu na klasę przedmiotów tworzących dane pojęcie.

Logicy wskazują na :

- wnioskowanie,
- dowodzenie,
- tłumaczenie,
- sprawdzanie.

Myślenie charakteryzują następujące cechy:

*krytycyzm – chroni przed szybkim przyjmowaniem cudzych myśli,

*giętkość - umiejętność uwalniania się od schematyzmu,

*rozległość – umiejętność myślenia, ogarniająca całość zagadnień,

*szybkość.

W literaturze psychologicznej autorzy wskazują na różne klasyfikacje rodzajów myślenia. Są one ujmowane ze względu na:

- a. przetwarzanie informacji (w toku rozwoju człowieka)
 - myślenie sensoryczno – motoryczne (od urodzenia do 3 r. ż.);
 - myślenie konkretno – wyobrażeniowe (od 3 r. ż. do 12 r. ż.);
 - myślenie słowno – logiczne – inaczej abstrakcyjne, hipotetyczno – dedukcyjne (od 12 r. ż.).
- b. stopień związku z rzeczywistością
 - myślenie autystyczne (czyli nieukierunkowane i intuicyjne);
 - myślenie realistyczne – ukierunkowane, rozumowane :

³⁹ Z. Putkiewicz, B. Dobrowolska, T. Kukołowicz, Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii, Warszawa 1987, s. 91.

³⁸ Wł. Witwicki, Psychologia T. 1, Kraków 1964, s. 444.

- reproduktywne, produktywne i krytyczne;
- c. wynik myślenia
- produktywne;
 - reproduktywne.
- d. poziom myślenia
- symboliczne,
 - teoretyczne,
 - pragmatyczne,
 - praktyczne.

Tabela 2 Klasyfikacja poziomu myślenia ze względu na zasadę rosnącego udziału elementów abstrakcyjnych i symbolizujących

Poziom myślenia	Zasada rosnącego udziału elementów abstrakcyjnych według symbolizujących	
	Wzrastające uogólnienie	Wzrastającą konkretyzację
Myślenie symboliczne	- operowanie układami pojęć i praw naukowych, - przekształcanie tworów abstrakcyjnych i układów symboli, - wprowadzenie nowych praw nauki, systematyzowanie.	
Myślenie teoretyczne	- wysuwanie hipotez dowodzenia, - tworzenie – formowanie praw nauki, - tworzenie układów pojęciowych, klasyfikacje, - odnajdywanie kryteriów.	- tworzenie pojęć, - weryfikacja teoretyczna, - formułowanie zasad działania, - dyrektywy prakseologiczne, - projektowanie.

Myślenie pragmatyczne	- tworzenie zbiorów, - klasyfikowanie, - tworzenie schematów i planów, - wyjaśnianie, - zestawianie, - obliczanie.	- działanie za pomocą planów i programów, instruowanie, przekonywanie, perswazja, nadzór - kierowanie układami maszyn, - sprawdzanie wyników
Myślenie praktyczne	- tworzenie schematów wyobraźniowych, - chwytnie różnic i podobieństw, porównywanie, - wyobrażenia konkretnych przedmiotów i zjawisk, - sensoryczne odzwierciedlenie, - czynności sensoryczne i odbieranie wrażeń.	- mówienie, rozumienie prostych kodów, - obsługa prostych maszyn, ideomotoryka wyobraźniowa, - działanie przedmiotem na przedmiot, - naśladowanie, - działanie na zasadzie odruchów.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Nowacki, Zarys psychologii, Warszawa 1977, s. 98.

Według Cz. Kupisiewicza⁴⁰ dzięki myśleniu człowiek:

1. poznaje rzeczywistość oraz samego siebie,
2. przygotowuje i realizuje swoją działalność społeczną, kulturową i produkcyjną,
3. zaspokaja swoje różnorakie zainteresowania i potrzeby.

Wszystkie procesy poznawcze a więc wrażenia, spostrzeżenia, uwaga, pamięć, mowa i myślenie u dziecka w wieku przedszkolnym bogato się rozwijają. Myślenie nierozdzielnie łączy się z mową dziecka. Istotny jest rozwój czynności umysłowych, komunikatywnej wypowiedzi oraz budzenie wrażliwości na piękno, czystość i poprawność języka polskiego.

⁴⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, Warszawa 2009, s. 108.

⁴¹ J. Piaget, Narodziny inteligencji dziecka, Warszawa 1966, s. 83

Współzależność obu tych procesów umożliwia osiąganie coraz wyższych etapów rozwoju zarówno myślenia jak i mowy. U podstaw wczesnych czynności umysłowych znajdują się działania motoryczne, ruch staje się źródłem poznania. Wiodące znaczenie w rozwoju umysłowym ma praktyczna działalność, ponieważ początkowo jedynie na tym podłożu dokonuje się proces myślenia.⁴¹ Dla dzieci w wieku przedszkolnym najbardziej charakterystyczną formą myślenia jest myślenie konkretno – wyobrażeniowe, podporządkowane zadaniom praktycznym. Przejawia się ono w rozwiązywaniu problemów podczas zabaw i zajęć. Uważa się je za myślenie synpraktyczne, związane z konkretnym celem, do którego służy w działaniu. Różnorodne czynności wykonywane przez dzieci są od początku czynnościami poznawczymi, w które włączają się procesy myślowe. Dzięki temu zabawy i zajęcia stopniowo stają się działaniem celowym i zorganizowanym.⁴² Psychologowie radzieccy, między innymi P.J.Galpierin⁴³ zwracał uwagę na związek myślenia z działaniem, podjął się badań eksperymentalnych, które miały zweryfikować tezę o stopniowym wyodrębnianiu się myślenia w ontogenezie z czynności praktycznych, wykonywanych przez dziecko na przedmiotach. W momencie, gdy dziecko potrafi wykonywać te same czynności w różnych warunkach i na różnych przedmiotach, działanie przybiera charakter uogólniony. Od oglądowo – ruchowego i sytuacyjnego myślenia przedszkolak przechodzi do myślenia oglądowo – obrazowego, opartego na wyobrażeniach. Dzięki mowie i jej funkcji regulacyjnej może rozwijać wewnętrzny plan działania. Włączenie mowy do procesów poznawczych sprzyja procesowi interioryzacji, który polega na przekształceniu czynności zewnętrznych w wewnętrzne procesy podmiotu.⁴⁴ Począwszy od trzeciego roku życia dzieci zaczynają posługiwać się indywidualnymi symbolami, opartymi na wyobrażeniach oraz zbiorowymi symbolami słownymi, które stanowią podstawę pojęć potocznych. Później (4-6 r. ż.) następuje szybki rozwój obrazów umysłowych. Lata 5-7, 8 to zrozumienie pojęcia stałości. Powyżej szóstego roku życia czynności umysłowe organizują

się w zdaniem J.Piageta⁴⁵ w określone struktury logiczne.

Według autora cechą charakterystyczną myślenia dziecka w wieku przedszkolnym jest olbrzymie zabarwienie egocentryzmem. Piaget przeprowadził eksperyment „trzech gór”. Pokazywał dzieciom makietę z trzema górami, które wzajemnie na siebie nachodziły, z boku umieszczając lalkę. Następnie zadał im pytanie: W jaki sposób lalka widzi z góry? Przy okazji obserwowały one również kartki z perspektywami tych gór. Przedszkolaki mogły wybrać tylko jedną opcję. Wybrały kartkę z perspektywą, widzianą ze swojej pozycji, a nie lalki. Według J. Piageta myślenie rozwija się na podstawie doświadczeń ze światem fizycznym. Nieco inaczej kwestię odnoszącą się do myślenia rozpatruje L. Wołoszynowa⁴⁶. W jej ujęciu rozwój podstawowych właściwości myślenia u dzieci w wieku przedszkolnym dokonuje się poprzez:

- zdobywanie nowej wiedzy,
- opanowanie podstawowych pojęć,
- przyswajanie nowych treści,
- zwiększenie zasobu pojęć i wyobrażeń,

Z rozważań autorki wynika, że dziecko nie dochodzi samodzielnie do różnych wiadomości i do zrozumienia, w jaki sposób i dzięki czemu różne fakty i zjawiska są od siebie zależne, lecz zawdzięcza to przede wszystkim naszym informacjom i wyjaśnieniom⁴⁷. Poza tym systematyczna praca nauczycielki w przedszkolu a więc dobór właściwych celów, treści programowych, metod, technik, form, obserwacja postępów dzieci oraz współpraca ze środowiskiem stanowią podstawę do prawidłowego rozwoju procesów poznawczych.. Podsumowując:

- a) kształcenie rozwoju myślenia najmłodszych powinno odbywać się przez cały czas ich pobytu w przedszkolu,
- b) skuteczność planowania pracy wychowawczo – dydaktycznej przez nauczyciela stanowi o racjonalnej organizacji, która z kolei sprzyja rozwojowi myślenia dziecka, wyzwala pomysłowość i inicjatywę wobec podejmowania wszelkich działań,
- c) aktywność i twórczość to sprzymierzeńcy rozwoju myślenia,

⁴² M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny..., s. 467)

⁴³ P.J.Galpierin, Towards Research on the Intellectual Development of the Child, International Journal Psychology, Moscow, 1968, volume 3, Issue 4, 1968, p. 257-271

⁴⁴ M. Przetacznikowa, Zagadnienie mowy i myślenia w psychologii radzieckiej, „Psychologia Wychowawcza” 1967 nr 5, s.64

⁴⁵ J.Piaget, Studia z psychologii dziecka, tłum. T.Kołakowska, Warszawa 1966, s.149

⁴⁶ L. Wołoszynowa, Rozwój i wychowanie dzieci w młodszy wieku szkolnym, Warszawa 1967, s. 155 – 156.

⁴⁷ S. Szuman, O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym, [w:] Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna T 1, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1964, s. 63.

- d) wrażliwość emocjonalno – uczuciowa, rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań dziecięcych mają wpływ na dalszy rozwój procesów myślenia,
- e) znajomość psychiki dziecięcej oraz psychologii rozwojowej wieku przedszkolnego to podstawowy obowiązek nauczyciela przedszkola,
- f) ciągłość oddziaływań przedszkola i szkoły oraz ścisła współpraca obu tych placówek to sukces w dalszych etapach rozwojowych dziecka,
- g) Kontakt z rodziną, środowiskiem lokalnym, rozmowy, bliskie relacje społeczne określają między innymi kierunek prawidłowego rozwoju mowy i myślenia przedszkolaków.

P. Zimbardo do zakresu psychologii poznawczej włączył także inteligencję. Zdaniem J. Siuty poszukuje się mechanizmu inteligencji we właściwościach procesu przetwarzania informacji, określając ją jako zdolność neuronów do przetwarzania informacji⁴⁸. W podręcznikach istnieje wiele odniesień, co do tego zagadnienia. Ciekawe są definicje E. Nęcki⁴⁹ i Ch. Spearmana⁵⁰. Pierwszy autor zauważa, że inteligencja odnosi się do sprawności myślenia, przewidywania, dostrzegania związków oraz abstrakcyjnego rozumowania. Z kolei angielski psycholog Charles Spearman twierdzi, że jest to ogólna zdolność do rozumowania i wnioskowania. Ujęcia inteligencji są zatem:

- niejednoznaczne,
- wielowymiarowe,
- zróżnicowane.

H. Gardner – amerykański psycholog i neurobiolog, profesor

Uniwersytetu Harvarda i Uniwersytetu Bostońskiego, doktor Honoris Causa zinterpretował termin inteligencja w 1983 roku. Autor swoje rozważania na ten temat zawarł w wielu publikacjach⁵¹, które przyczyniły się nie tylko do zainspirowania innych naukowców, ale także doprowadziły do rozwoju tej koncepcji na całym świecie⁵². Zdaniem H. Gardniera inteligencja to przede wszystkim umiejętność rozwiązywania problemów lub tworzenia wytworu, który ma wartość ponadkulturową. Autor wyróżnił osiem rodzajów inteligencji, które nazwał wielorakimi.

Inteligencja wieloraka, z jęz. ang. Multiple Intelligences Theory (MI) – jest to biopsychiczny potencjał (czyli biologiczne i psychiczne możliwości jednostki) przetwarzania informacji, który można aktywować w otoczeniu kulturowym, aby skutecznie i właściwie rozwiązywać problemy lub tworzyć dzieła wartościowe dla danej kultury. Poszczególne inteligencje to potencjały najprawdopodobniej neurologiczne, które aktywowane są w zależności od hierarchii wartości ważnych w danej kulturze, ale także w szansach mniej dostępnych oraz także dzięki decyzjom poszczególnych osób (takich jak rodzice czy nauczyciele).

Według J. Faliszewskiej⁵³ główne założenia teorii H. Gardniera przyjmują, że:

- każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, rozwinięte w różnym stopniu,
- tworzą one profil inteligencji, niepowtarzalny dla innych jednostek,
- profile te są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju,
- wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach,
- inteligencja może rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia,
- Rozwojowi inteligencji wielorakich sprzyja taka organizacja środowiska szkolnego i domowego, która zapewnia wielowymiarowe funkcjonowanie.

Rodzaje inteligencji w ujęciu H. Gardniera:

- Logiczno – Matematyczna (Logical-Mathematical Intelligence),
- Wizualno – Przestrzenna (Spatial Intelligence),
- Lingwistyczna (Linguistic Intelligence),

⁵³ J. Faliszewska, Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera w edukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45 -46.

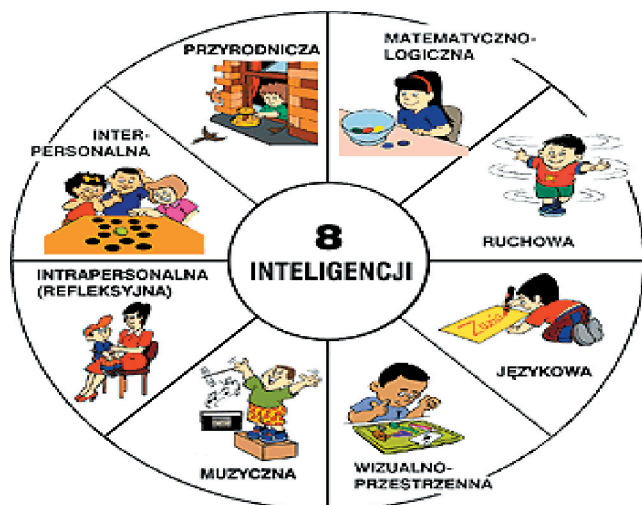
⁴⁸ A. Beauvale, hasło : Inteligencja, [w:] Słownik psychologii, red. J. Siuta, Kraków 2009, s. 111.

⁴⁹ D. Krzemionka – Bruzda, Dzięki inteligencji wyszliśmy na ludzi, „Charaktery” 2003, nr 1, s. 30.

⁵⁰ J. Strelau, Każdy wybór ogranicza, „Charaktery” 2009, nr 2, s. 15.

⁵¹ Por. Pierwsza interpretacja tego zagadnienia znajduje się w : H. Gardner, Frames of mind : The theory of multiple intelligence, New York 1983.

⁵² Zob. I. Brunner, E. Rottensteiner, Eine Entdeckungsreise ins Reich der Multiplen Intelligenzen: Auf die schillernd bunte Welt der Begabungen, Baltmannsweiler 2002; N. Filograsso, Fuga dal centro : Appunti per una pedagogia della persona, Ubino 2002; A. M. Serrano, Inmteligencias multiples y estimulacion temprana, Mexico 2003.



- Muzyczna (Musical Intelligence),
- Interpersonalna (społeczna) – Interpersonal Intelligence,
- Intrapersonalna (intuicyjna, metapoznawcza) – Intrapersonal Intelligence,
- Cieleśnie – kinestetyczna (motoryczna, ruchowa) – Bolidy - Kinesthetic Intelligence,
- Ekologiczna (przyrodnicza) – Ecology Intelligence .

Rysunek 1 Inteligencje gardnerowskie

źródło: www.zabawyfundamentalne.pl/img/8inteligencji.gif

Z ostatnich badań H. Gardniera wynika, że **inteligencję logiczno – matematyczną** dziecko rozwija już w pierwszym roku życia. Poddaje ono w tym okresie przedmioty manipulacji niespecyficznej, a tym samym poznaje związki przyczynowo – skutkowe. Natomiast w kolejnych latach poznaje operacje myślowe.

Dziecko o wysokiej inteligencji logiczno – matematycznej potrafi :

- rozwiązywać problemy w sposób niewerbalny,
- rozumie i posługuje się abstrakcyjnymi symbolami, dostrzega związki przyczynowo – skutkowe oraz wewnętrzną strukturę przedmiotów i zjawisk,
- formułować wnioski na podstawie szczątkowych informacji,

- stawiać hipotezy.

Osoby z **inteligencją wizualno – przestrzenną** przejawiają:

- łatwość wyobraźni pożądaných scen czy obrazów,
- zdolność do korzystania z diagramów, map i wykresów,
- łatwość przywoływania wyobrażeń w umiejętnościach do wymyślania i konstruowania obiektów trójwymiarowych oraz w dobrej orientacji, co do położenia i ruchu swojego ciała w przestrzeni.

Dziecko z inteligencją wizualno przestrzenną :

- lubi sztukę,
- ma dobre wycucie barwy i stosunków przestrzennych,
- ma poczucie sensu całości,
- używa metafory (przeñośni).

Dzięki **inteligencji lingwistycznej** dziecko:

- rozumie świat, posługując się językiem.
- jest wrażliwe na słowa, ich porządek i rytm.
- uczy się przede wszystkim słuchając i dyskutując.
- lubi wiersze, rymowanki i zabawy słowne.
- nie ma kłopotów z ortografią.

Inteligencja muzyczna pojawia się najwcześniej i jest związana z inteligencją logiczno – matematyczną, ale także łączy się z inteligencją lingwistyczną

Osoby takie wykazują:

- poczucie rytmu i rozumienie złożoności muzyki,
- łatwość wyodrębniania poszczególnych instrumentów w orkiestrze
- motywację do improwizacji..

Dzieci z **inteligencją interpersonalną** charakteryzują się :

- wysokimi umiejętnościami społecznymi,
- łatwym pozyskiwaniem kontaktów,
- umiejętnościami mediacyjnymi (są dobrymi negocjatorami),
- umiejętnościami kooperacyjnymi (dostrzegają świat z różnych punktów widzenia),
- łatwym rozpoznawaniem tego, co inni ludzie komunikują w sposób niewerbalny.

Z powyższych ustaleń można wnioskować, że jednostki z tego typu inteligencją są empatyczne, posiadają zdolność wpływu na inne osoby oraz wykazują umiejętność manipulowania czyli odczytywania,

przewidywania i stymulowania zachowania nie tylko rówieśników ale i dorosłych.

W przypadku **inteligencji intrapersonalnej** dzieci:

- potrafią dokonać wglądu w siebie
- potrafią dokonać analizy swoich zachowań.
- mają ustabilizowane poczucie własnej wartości i prawidłową samoocenę, która wynika z wiedzy o sobie,
- wykazują zainteresowania filozoficzne, zadają pytania egzystencjalne.
- są zdolne do refleksji rozwoju wewnętrznego,
- mogą być bardzo skryte,
- mają potrzebę wyróżniania się spośród innych osób,
- narcystyczne jednostki nie posiadają tego rodzaju inteligencji.

Inteligencja ruchowa może być błędnie interpretowana jako zaburzenie w uczeniu się. Można stwierdzić, że jest to myślenie ruchami.

Dziecko z takim typem inteligencji :

- odbiera świat poprzez dotyk i ruch,
- lubi zajęcia sportowe,
- uczy się, działając praktycznie,
- ma dobrą koordynację wzrokowo – ruchową i wycucie czasu,
- świetnie panuje nad swoim ciałem i wykorzystywanymi przedmiotami,
- dba o swój rozwój fizyczny i ruchowy,
- lubi taniec i gry zespołowe,

Dla dzieci z inteligencją ruchową szczególnie ważny jest dotyk. Są one w dużym stopniu uzdolnione manualnie (np. wykonywanie różnych czynności np. rękodzieło). Często słuchając, bawią się różnymi przedmiotami.

Inteligencja ekologiczna często określana jest także jako przyrodnicza. Zazwyczaj posiadają ją : biolodzy, marynarze i rolnicy.

Dzieci:

- najlepiej rozumieją świat poprzez swoje otoczenie,
- przywiązują dużą uwagę do przyrody,
- lubią pracę i ruch na świeżym powietrzu,
- rozróżniają i łatwo zapamiętują gatunki roślin i zwierząt,
- mają łatwość zapamiętywania i klasyfikowania przedmiotów w swoim naturalnym środowisku.

Do siódmego roku życia dziecko przyswaja sobie ogólną wiedzę oraz umiejętności poprzez nieformalne i incydentalne uczenie się. Inteligencja pojawia się poprzez wyobrażenia oraz symbole. W toku rozwoju każdy wyróżniony przez H. Gardnera typ inteligencji zaczyna odzwierciedlać odrębny dla niej system znaków. W przypadku matematyki są to liczby, a w przypadku komunikacji językowej są to słowa. W późnym dzieciństwie inteligencje są uzewnętrzniane przez różnorakie systemy symboliczne. Są to: liczby, litery, operacje matematyczne i zapisy muzyczne.

Analiza literatury skłania do sformułowania podstawowych wniosków:

- teoria rozwoju poznawczego oraz inteligencji wielorakich w dalszym ciągu wzbudzają wiele wątpliwości oraz dyskusji. Z punktu widzenia nauki mają one nadal znaczenie ze względu na ich egalitarny charakter,
- ostatecznie należy stwierdzić, że procesy poznawcze stanowią ważne ogniwo w łańcuchu rozwojowym człowieka.

Literatura

BEAUVALE, A. 2009. hasło: *Inteligencja*, [w:] Słownik psychologii, red. J. Siuta, Kraków, 2009.

BIRCH, A. 2005. *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa, 2005.

BRUNNER, I. – ROTTENSTEINER, E. 2002. *Eine Entdeckungsreise ins Reich der Multiplen Intelligenzen : Auf die schillernd bunte Welt der Begabungen*. Baltmannsweiler, 2002.

FALISZEWSKA, J. 2007. Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej. In „*Życie Szkoły*” 2007, nr 8.

FILOGRASSO, N. 2002. *Fuga dal centro: Appunti per una pedagogia della persona*. Ubino, 2002.

FONTANA, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań, 1998.

FORMAŃSKI, J. 2000. *Psychologia*. Warszawa, 2000.

GALPIERIN, J. .P. 1968. Towards Research on the Intellectual Development of the Child In *International Journal Psychology*, Moscow, 1968.

GARDNER, H. 1983. *Frames of mind : The theory of multiple intelligence*. New York, 1983.

GERSTMANN, S. 1969. *Psychologia*. Warszawa, 1969.

GRABOWSKI, M. 2008. Edukacja obcojęzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym. In „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*”, 2008, nr 3.

JUGOWAR, B. 1982. *Wiek przedszkolny*. Warszawa, 1982.

KRZEMIONKA-BRUZDA D. 2003. Dzięki inteligencji wyszliśmy na ludzi. In „*Charaktery*”, 2003, nr 1.

KUPISIEWICZ, CZ. – KUPISIEWICZ, M. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, 2009.

LELONEK, M. 2006. *Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Pabianice, 2006.

LIGEZA, M. 2009. hasło: *Mowa*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta. Kraków, 2009.

MAC-CZARNIK, L. 2000. *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*. Rzeszów, 2000.

NOWACKI, T. 1975. *Elementy psychologii*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1975.

NOWACKI, T. 1977. *Zarys psychologii*. Warszawa, 1977.

OKOŃ, W. 1998. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, 1998.

PIAGET, J. 1966. *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa, 1966.

PIAGET, J. 1966. *Studia z psychologii dziecka t. 1*. T. Kołakowska. Warszawa, 1966.

PRZETACZNIKOWA, M. 1986. *Wiek przedszkolny* [w:] *Psychologia rozwojowa*, red. M. Żebrowska. Warszawa, 1986.

PRZETACZNIKOWA, M. 1967. Zagadnienie mowy i myślenia w psychologii radzieckiej. In „*Psychologia Wychowawcza*”, 1967, nr 5.

PUTKIEWICZ, Z. – DOBROWOLSKA, B. - KUKOŁOWICZ T. 1987. *Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii*. Warszawa, 1987.

SERRANO, A. M. 2003. *Inteligencias multiples y estimulación temprana*. Mexico, 2003.

SKOCZYŁAS – KROTLA, E. 2001. *Rozważania nad mową i wymową dziecka*, [w:] *Wybrane problemy rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. M. Królca. Częstochowa, 2001.

STRELAU, J. 2009. Każdy wybór ogranicza. In „*Charaktery*”, 2009, nr 2.

SZEWCUK, W. 1957. *Psychologia zapamiętywania*. Wrocław, 1957.

SZUMAN, S. 1964. *O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna T. 1*, red. L. Wołoszynowa. Warszawa, 1964.

SZUMAN, S. 1958. *Z zagadnień rozwoju psychicznego*, [w:] *Fragmenty psychologii*. Katowice, 1958.

Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985.

TREMPAŁA, J. 2004. *Rozwój poznawczy*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała. Warszawa, 2004.

WITWICKI, WŁ. 1964. *Psychologia T. 1*. Kraków, 1964.

WOŁOSZYNOWA, L. 1967. *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa, 1967.

ZIMBARDO, P. 1999. *Psychologia i życie*. Warszawa, 1999.

Resumé

The article presents the characteristics of cognitive processes in preschool children: experiences, observations, attention, memory, speech, thought, referring to cognitive psychology, the study of individual mental structures, which treats man as a thinking being. Presented intelligence as an ability to solve problems or create a product that has a value of multi-cultural. Reference was made to the eight multiple intelligences by Howard Gardner.

Kontaktne údaje

Jolanta Karbowniczek, prof. nadzw. dr hab.
Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna „Ignatianum”
w Krakowie
Email: jkarbow@poczta.onet.pl

MOWA DZIECKA NARZĘDZIEM DO INTERPRETACJI ŚWIATA

Jolanta Góral-Pólróla - Marta Mosiolek - Barbara Walasek-Jarosz

Abstrakt

Mowa jest rodzajem zachowania się, które pomaga dziecku poznawać świat, przekształca je z istoty egocentrycznej w społeczną. Za pomocą mowy dziecko przekazuje informacje o swoich uczuciach, doznaniach i o rzeczywistości pozostającej poza nim, język natomiast jest zdolnością warunkującą porozumiewanie się. Aby jednak tak się działo dziecko musi osiągnąć na danym etapie swojego życia odpowiedni poziom rozwoju mowy w aspekcie rozumienia, słownictwa, artykulacji, gramatyki. W artykule przedstawiono wyniki badań poziomu rozwoju mowy dzieci wiejskich. Grupę badawczą stanowiło 250 dzieci (124 dziewczynek i 126 chłopców) w wieku od 4. lat do 6. lat i 11. miesięcy, objętych edukacją przedszkolną w alternatywnych ośrodkach edukacji przedszkolnej, utworzonych przez Wyższą Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach w ramach realizacji projektu „Logopedicus”. Ocenę mowy dzieci przeprowadzono przy użyciu Przesiewowego Testu Logopedycznego Z. Tarkowskiego.

Kľúčové slová

Mowa, język, komunikacja językowa, sprawność komunikacyjna, rozumienie, artykulacja, gramatyka, wymowa.

Mowa, język, komunikacja

Mowa to najdoskonalszy, ściśle związany z rozwojem umysłowym, właściwy tylko ludziom sposób porozumiewania się, czyli wymiany za pomocą kodu językowego informacji między nadawcą a odbiorcą. Kod językowy, cytując za L. Kaczmakiem, jest „zbiorem symboli językowych i zasad, według których można budować teksty” (Kaczmarek, 1979, s.16).

Jednak mowa to nie tylko komunikacyjne zachowanie człowieka, bądź postrzegany biologicznie proces mówienia, lecz zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego

(Grabias, 1997).

W tym ujęciu pojęcie mowy należy utożsamiać z pojęciem zachowań językowych, które mogą dokonywać się na dwóch płaszczyznach, w tzw. mowie wewnętrznej i zewnętrznej. Wynikiem zachowań dokonujących się w mowie wewnętrznej (cerebracja), które mogą być procesami akomunikacyjnymi, organizującymi w umyśle mówiącego tylko wiedzę o rzeczywistości, bądź quasi-komunikacyjnymi, organizującymi wiedzę z zamiarem jej przekazania jest tekst pomyślany. Wynikiem zachowań dokonujących się w mowie zewnętrznej (komunikacja językowa, interakcja językowa) jest tekst zorganizowany w postać dźwiękową (wtórnie w substancję graficzną lub gestową), umożliwiając porozumiewanie się w grupie społecznej.

Przyjmując za podstawę funkcje zachowań językowych, można wyodrębnić ich trzy kategorie. Pierwszą grupę stanowią zachowania poznawcze człowieka, które dokonują się wyłącznie za pomocą i z pomocą języka. Ich wynikiem jest - będąca reprezentacją rzeczywistości, zakodowana w umyśle, zorganizowana pojęciowo wiedza.

Kolejna grupa to językowe czynności komunikacyjne, ujawniające się na tle spójnych z nimi zachowań mimicznych i gestowych, stanowiących tzw. parajęzykowe kody mowy. I wreszcie czynności socjalizacyjne i grupotwórcze. Poznając rzeczywistość i porozumiewając się z innymi członkami grupy społecznej, człowiek podlega procesowi socjalizacji - zdobywa wiedzę o grupie, w obrębie której pozostaje, następnie o innych grupach i o regułach zachowań w nich obowiązujących (Grabias, 1997).

W myśl współczesnych interpretacji lingwistycznych, w obszarze mowy, możliwe jest wyodrębnienie zachowań wspólnych, właściwych wszystkim uczestnikom grupy społecznej i zachowań indywidualnych, przynależących jej poszczególnym członkom. Sferę zachowań wspólnych wyznaczają: kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna. Pierwsza to wiedza, pozwalająca budować poprawnie gramatycznie zdania, druga – sensowne wypowiedzi. Zachowania indywidualne ujawniają się jako, uwarunkowana psychicznymi i fizycznymi możliwościami mówiących, realizacja zdań i wypowiedzi.

Reasumując, za pomocą mowy człowiek poznaje rzeczywistość, przekazuje informacje o swoich uczuciach, doznaniach i o rzeczywistości pozostającej poza nim. Aby mowa optymalnie służyła jej użytkownikowi

niezbędny jest jej prawidłowy rozwój. Jest on kapitałem, który procentuje przez całe życie. Wszelkie zaburzenia mowy w różnym stopniu obniżają zarówno sprawność poznawczą, jak i komunikacyjną, w konsekwencji utrudniają dostęp do określonych ról społecznych.

Mowa dziecka narzędziem do poznawania i interpretacji świata

Od pierwszych chwil życia dziecko wchodzi w relacje ze światem, który nie jest mu dany, ale który stoi przed nim jako zadanie – w sensie tworzenia i przetwarzania. Źródłem dynamiki rozwoju dziecka jest jego własna aktywność, przejawiająca się w uzależnieniu się dziecka od otoczenia, wchodzenia w nie i korzystania z jego oddziaływań. Szczególnie ważne jest nawiązanie pierwszych wzajemnych relacji z ludźmi. Do tego niezbędne jest porozumiewanie się. W tym aspekcie nieocenioną wartością jest mowa. To właśnie ona jest tym rodzajem zachowania, które pomaga dziecku poznawać świat, przekształca je z istoty egocentrycznej w społeczną, a „język jest zdolnością do porozumiewania się z innymi” (Hurlock, 1960. s. 249).

Porozumiewanie się to wymiana informacji, pragnień, poglądów. Jest to działanie dwukierunkowe i aby było skuteczne, zarówno mówca, jak i słuchacz muszą przekazać, odebrać i zrozumieć wiadomość. Aby dziecko mogło porozumieć się za pomocą mowy, musi osiągnąć na danym etapie swojego życia odpowiedni poziom jej rozwoju w aspekcie rozumienia, słownictwa, artykulacji, gramatyki, ekspresji.

Małe dziecko słucha otoczenia i w ten sposób uczy się mówić. Nauka mówienia nie rozpoczyna się bynajmniej w momencie, gdy dziecko wypowie pierwsze słowa, też nie w chwili jego narodzin, lecz znacznie wcześniej. Już w 4. miesiącu życia płodowego dziecko odbiera charakterystyczne dźwięki (melodię, akcent, rytm, intonację), dzięki czemu przyswaja cechy prozodyczne systemu językowego i łatwiej uczy się języka, którym mówiło otoczenie przed jego urodzeniem, zaczyna także reagować na dźwięki mowy ludzkiej – słyszy dobrze i rozpoznaje głos matki (Liley, 1969). Niemowlęta z wrodzonym zainteresowaniem przysłuchują się rozbrzmiewającym wokół nich dźwiękom i potrafią zrozumieć, co mówimy na długo przedtem, zanim same zaczną wypowiadać słowa. Proces kształtowanie się mowy trwa aż do szóstego roku życia, w którym to mowa dziecka upodabnia się do społecznie

przyjętego wzorca (Kaczmarek, 1979).

Badanie pierwszych etapów rozwoju mowy dziecka - od pierwszych prób porozumiewania się aż do nabycia właściwej struktury gramatycznej języka ojczystego - wykazuje, że rozwój ten jest związany ze stopniowym rozwojem naśladownictwa, analizy i rozumienia stosunków rzeczywistości. Ważnym czynnikiem w rozwoju mowy jest poziom umysłowy dziecka, ale także poziom kulturalny środowiska, w którym się wychowuje, zwłaszcza środowiska rodzinnego. Nieocenioną rolę w procesie kształtowania mowy dzieci pełni przedszkole (Góral-Półrola, Zakrzewska, 2002).

Człowiek rodzi się z predyspozycją do mówienia, ale nie posiada umiejętności wypowiadania się. „Predyspozycja ta to jak gdyby niezapisana karta w mózgu dziecka, którą otoczenia musi wypełnić. Jak to uczyni, tak mówić będzie dziecko” (Kornas-Biel, 1983 s. 66).

Świat dziecka nierównych szans.

Mimo, że w ostatnich latach podmiotowość dziecka stała się nie tylko ideą deklaratywną, ale realną prawdą, jakość doświadczeń dzieci XXI wieku jest wyraźnie zróżnicowana. Istotnymi czynnikami różnicującymi jest niepełnosprawność, środowisko rodzinne (przemoc w rodzinie, dysfunkcyjność rodziny, emigracja zarobkowa rodziców), brak dostępu do specjalistów wspomagających rozwój dziecka, ograniczony dostęp do edukacji przedszkolnej. A przecież oczywistą prawdą jest to, że powszechna, dobrej jakości i odpowiednio długo trwająca edukacja przedszkolna to klucz do wspierania rozwoju dzieci, szczególnie tych, które mają ograniczoną możliwość realizacji podstawowych potrzeb, rozwoju osobistego i społecznego. Wspieranie na tym etapie jest szczególnie ważne ze względu na intensywność rozwoju dziecka, podatność na zmiany, łatwość uczenia się i utrwalania się zachowań (Piwowarski, 2007).

Właściwa opieka przedszkolna to przepustka dziecka do sukcesów na dalszych etapach edukacyjnych, tymczasem dostępność i powszechność opieki przedszkolnej w Polsce jest bardzo zróżnicowana. O ile w miastach, według danych z 2006 roku, do przedszkoli uczęszczało 62% dzieci z grupy wiekowej 3-5 lat, o tyle w gminach wiejskich – zaledwie 19%. Podczas gdy w miastach dostępność przedszkoli ulegała względnie szybkiej poprawie, sytuacja na wsi zmieniała się znacznie wolniej.

W roku szkolnym 2008/2009 funkcjonowało w Polsce około 17 tys. placówek wychowania przedszkolnego, w zajęciach uczestniczyło 64,9% dzieci w wieku 3-6 lat. W miastach do przedszkoli uczęszczało 80,8% dzieci, a na wsi tylko 43,8% (MEN, 2009). Poprawa udziału w edukacji przedszkolnej dzieci ze środowisk wiejskich nastąpiła na skutek wsparcia dla sektora edukacji w Polsce przez fundusze UE. W ramach realizacji priorytetu, którym było zapewnienie równych szans edukacyjnych dzieciom w wieku 3-5 lat pochodzącym ze środowisk wiejskich, wdrożono alternatywne formy edukacji przedszkolnej. Alternatywne ośrodki edukacji przedszkolnej powstały w wielu miejscowościach wiejskich, w których wcześniej nie było przedszkola.

W oparciu o wnikliwą diagnozę potrzeb środowiska, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych opracowała i zrealizowała na obszarze województwa świętokrzyskiego innowacyjny projekt regionalny: „Logopedicus”. W 30 świętokrzyskich wsiach utworzono ośrodki wychowawczo – edukacyjne, w których opieką przedszkolną objęto dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Ich działalność była oparta na jednakowym programie pracy, pt.: „Alternatywne formy opieki przedszkolnej z uwzględnieniem specyfiki kształcenia i wychowania dzieci w wieku 3 – 5 lat, ukierunkowane na rozwój mowy”. Innowacją projektu był aktywny udział w procesie edukacyjnym logopedów, którzy prowadzili zajęcia programowe z zakresu profilaktyki, diagnozy i terapii logopedycznej dzieci. Wyniki diagnozy logopedycznej dzieci, stały się podstawą prowadzonych przez uczelnię badań naukowych. Nowością działań była także ścisła współpraca z rodzicami, spośród których przygotowano kadrę opiekunek dziecięcych w ramach prowadzonego kursu kwalifikacyjnego. W czasie trwania projektu, poprzez cykl szkoleń kaskadowych, zrealizowano szerokie wsparcie psychologiczne – pedagogiczne dla personelu oraz rodziców. Utworzony na potrzeby projektu portal internetowy pełnił nie tylko funkcję informacyjno-promocyjną, ale stał się również forum dyskusyjnym dla środowiska oświatowego w zakresie alternatywnych form edukacji przedszkolnej.

Niezwyczajnie ważnym ogniwem był nauczyciel, który przez czas trwania projektu miał możliwość korzystania z pomocy konsultantów, zwłaszcza w zakresie pracy z grupą różnowiekową, pracy z dzieckiem trudnym, obserwacji i stymulacji dzieci w obszarach rozwoju emocjonalnego, społecznego, poznawczego, fizycznego, dokumentowania zmian

w rozwoju, konstruowania zindywidualizowanych planów rozwoju, partnerskiej współpracy z rodzicami. Modelem nauczyciela promowanym w projekcie był nauczyciel refleksyjny, świadomy własnej teorii. Teorią nauczyciel posługuje się nieustannie. Każde jego działanie, każda intencja, każdy zamysł wynikają z uogólnionego świata społecznego (a zwłaszcza edukacyjnego), jaki skonstruował w toku swoich doświadczeń życiowych. Nieświadomość zawartości, a nawet faktu posiadania własnej teorii powoduje, że nauczyciel staje się niezdolny do jej refleksyjnej rekonstrukcji. Bezwolnie poddaje się zaleceniom innych, tracąc poczucie odpowiedzialności i sprawstwa. Można by powiedzieć, że wówczas nie on panuje nad teorią, ale teoria panuje nad nim (Klus-Stańska, Szatan 2007). Nauczyciel „Logopedicus” w praktyce zawodowej tworzył przedszkole przyjazne dzieciom, w oparciu o zabawę dydaktyczną i zabawę badawczą, kreując w ten sposób aktywne, śmiałe dziecko, którego prawa, dążenia, oczekiwania i potrzeby są zauważane i uwzględniane.

Mowa dzieci wiejskich w wieku przedszkolnym w świetle badań własnych

Cel, materiał, metoda

Celem badań była ocena poziomu rozwoju mowy dzieci wiejskich z terenu województwa świętokrzyskiego w aspekcie rozumienia, słownika, gramatyki i wymowy. Grupę badawczą stanowiło 250 dzieci (124 dziewczynki i 126 chłopców), objętych edukacją przedszkolną w alternatywnych ośrodkach edukacji przedszkolnej, utworzonych przez Wyższą Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach w ramach realizacji projektu „Logopedicus”. Badania prowadzono od lutego do kwietnia 2008 roku (tab. 1).

Tabela 1 Rozkład badanych dzieci w grupach płci i wieku

Płeć badanych	Kategorie wieku			Razem
	4,0-4,11	5,0-5,11	6,0-6,11	
Dziewczynki	32	64	28	124
Chłopcy	36	66	24	126
Razem	68	130	52	250

Ocenę poziomu rozwoju mowy dzieci przeprowadzono przy użyciu Przesiewowego Testu Logopedycznego (PTL) autorstwa Z. Tarkowskiego.

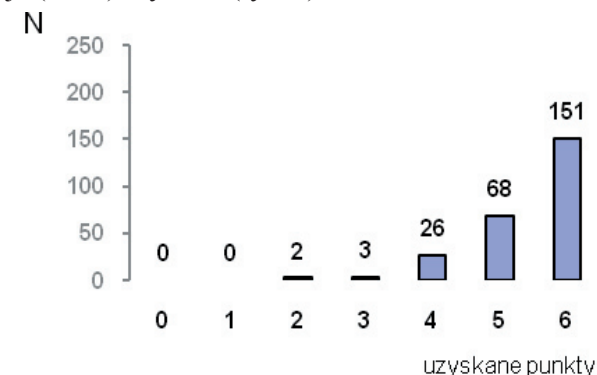
PTL składa się z czterech zasadniczych części. Podtest 1: *Rozumienie zdań* bada rozumienie na poziomie zdań, co jest uzasadnione, albowiem zdanie jest podstawową i najlepiej opisaną jednostką gramatyczną, zawiera szereg różnego rodzaju relacji słowno-gramatycznych, których zrozumienie wymaga odpowiedniego poziomu umysłowego. Zadaniem dziecka jest przedstawienie z pomocą figurek treści 6 zdań, wyrażających relację przestrzenną, bierną, czasową, niedokonaną. Podtest 2: *Słownik* ocenia poziom rozwoju słownictwa poprzez nominację (nazywanie kolorów) i zasób (podawanie nazw zwierząt i roślin). Nazywanie kolorów, czyli podawanie cech, jest bardziej czułą próbą oceniania słownictwa niż nazywanie czynności, albowiem w ontogenezie nazwy kolorów pojawiają się stopniowo, a ich brak lub ograniczony zakres jest niepokojącym sygnałem, świadczy o braku umiejętności określania stanów i cech. Zasób słownika najprościej ocenić na drodze wymieniania reprezentantów danego pola semantycznego. Jednocześnie sposób ten pozwala ocenić płynność słowną – tempo aktywizacji słów należących do tego pola. N. Chomsky określił gramatykę jako zdolność budowania poprawnych zdań, można ich zbudować wiele z ograniczonego zestawu słów. Tak rozumianą gramatykę bada Podtest 3: *Gramatyka*, za pomocą prób układania zdań ze słów bodźcowych, które podane są w formie podstawowej. Jeżeli dziecko nie potrafi budować zdań z posiadanych słów, to oznacza, że nie zna odpowiednich reguł gramatycznych, pozwalających przekształcić symbole w ich poprawne kombinacje. Zakres badania wymowy w PTL (Podtest 4: *Wymowa*) ograniczono do oceny głosek, które są najczęściej realizowane niepoprawnie. Dziecko powtarza za badającym sylaby lub nazywa rysunki, których tematy zawierają te same sylaby. Ich badanie odbywa się zarówno w izolacji, jak i w ciągu fonicznym. Dziecko bowiem może poprawnie wymawiać pojedyncze sylaby, ale jednocześnie zamieniać głoski w ciągu fonicznym, a to świadczy o niedostatecznej sprawności kinestetycznej, stanowiącej podstawę automatyzacji realizacji fonemów.

Po dokonaniu oceny poszczególnych odpowiedzi, podsumowano wyniki surowe uzyskane w poszczególnych podtestach, a następnie w całym PTL. Wyniki surowe przeliczono na steny za pomocą zamieszczonych norm wiekowych, następnie nadano im ocenę słowną. Wyniki z przedziału: 1-4 steny uznawane są jako niskie, z przedziału: 5–6 stenów jako przeciętne, z przedziału: 7–10 stenów jako wysokie (Tarkowski,

2002). Uzyskane wyniki poddano analizie statystycznej..

Wyniki badań

W podteście I: *Rozumienie zdań* ponad połowa badanych dzieci – 151 (60,4%) prawidłowo wykonała wszystkie próby, uzyskując maksymalną liczbę punktów, tj.6. Treść pięciu zdań właściwie odebrało 68 (27,2%) dzieci, czterech - 26 (10,4%). Troje dzieci (1,2%) zrozumiało połowę zdań, dwoje (0,9%) - tylko 2 (ryc. 1).



Rycina 1 Rozkład bezwzględny wyników w podteście 1: *Rozumienie zdań* (N=250)

Badane dzieci miały największy problem z odbiorem konstrukcji biernych *Pokaż, że kot został uderzony przez psa* oraz z poleceniami dwuczłonowymi *Pokaż, że pies przybiegł do kota, a ten przewrócił się*. W tym ostatnim przypadku trudno jednoznacznie stwierdzić, czy trudnością była złożoność polecenia, czy właściwy odbiór zaimka *ten*. Rozumienie przestrzennych konstrukcji przyimkowych *na, między, za* u większości badanych było prawidłowe, natomiast najmłodsze dzieci – czteroletnie – myliły strony *prawa, lewa*.

Rozkład wyników w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji wskazuje, że płeć różnicuje wyniki istotnie na korzyść wieku. Różnica statystyczna pomiędzy wynikami średnimi, uzyskanymi przez dziewczynki i chłopców była istotna statystycznie, większą liczbę punktów przyznawanych za rozumienie uzyskały dziewczynki. W grupach wieku zauważa się wzrost średniej punktów wraz z wiekiem, jednak różnica nie jest statystycznie istotna (tabela 2).

Tabela 2 Statystyki rozkładu w podteście 1-szym w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji

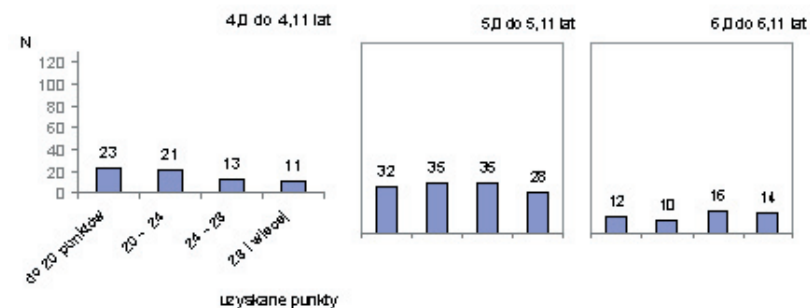
Badane grupy	N	M	SD	F	Istotność
Płeć, w tym					
Dziewczynki	124	5,57	0,734	5,823	0,017*
Chłopcy	126	5,33	0,829		
Wiek, w tym					
4,0-4,11	68	5,28	0,895	2,462	0,087
5,0-5,11	130	5,49	0,729		
6,0-6,11	52	5,58	0,556		

* - zróżnicowanie jest istotne statystycznie

W podteście 2: *Słownik* wyniki empiryczne były rozpięte na szerszej skali, stąd zastosowano podział kwartylowy. Wynik najwyższy, tj. 28 punktów i więcej, odnotowano u 53 (21,2%) badanych dzieci. 63 (25,2%) uzyskało rezultat z przedziału punktowego od 24 do 28. W przedziale: 20 – 24 punkty znalazło się 66 (26,4%) dzieci. Wynik poniżej 20 punktów charakteryzował 67 (26,8%) badanych (ryc. 2).

Analiza rezultatów w grupach płci i wieku pokazuje, że - podobnie jak w podteście: *Rozumienie zdań* – to nie wiek, a płeć różnicuje osiągane przez dzieci wyniki. Różnica statystyczna pomiędzy wynikami średnimi, uzyskanymi przez dziewczynki i chłopców jest istotna statystycznie - wynik przeciętny dziewczynek jest lepszy. W grupach wieku wprawdzie zauważa się wzrost średniej punktów wraz z wiekiem, jednak różnica pomiędzy wynikami przeciętnymi danych grup wiekowych nie jest statystycznie istotna (ryc.2, tab.3).

Dzieci z przedziału wiekowego od 4,0 do 4,11 lat zdecydowanie najslabiej radziły sobie podawaniem nazw kolorów, tendencją charakteryzującą całą grupę, było podawanie większej liczby nazw zwierząt niż roślin.



Rycina 2. Rozkład bezwzględny wyników w podteście 2: Słownik w grupach wieku dzieci (wynik min=10; max=39; za punkty podziału przyjęto kwartyły)

Tabela 3 Statystyki rozkładu w podteście 2-gim w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji

Badane grupy	N	M	SD	F	Istotność
Płeć, w tym					
Dziewczynki	124	24,94	5,003	8,394	0,004*
Chłopcy	126	22,92	5,985		
Wiek, w tym					
4,0-4,11	68	23,04	5,112	1,468	0,232
5,0-5,11	130	24,05	5,703		
6,0-6,11	52	24,77	5,897		

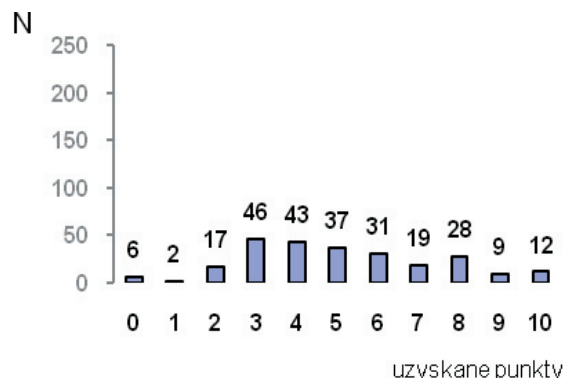
* - zróżnicowanie jest istotne statystycznie

Uwaga! W odnośnych analizach zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji z uwagi na wyniki zgodne z potencjalnymi hipotezami, jakie można było założyć (mimo braku ograniczenia skali od „góry”).

W podteście 3: *Gramatyka* maksymalną liczbę punktów, tj 10 odnotowano u 12 (4,8%) badanych, 6 (2,4%) dzieci nie zbudowało ani jednego zdania, otrzymując tym samym 0 punktów, dwójgu (0,8%) udało się utworzyć jedno poprawne zdanie. Najliczniej reprezentowane były grupy, które uzyskały 3, 4, i 5 punktów, odpowiednio – 46 (18,4%), 43 (17,2%), 37 (14,8%) osób (ryc.3).

Zdecydowanie najłatwiejszą próbą było budowanie zdań z jednym słowem bodźcowym, szczególnie rzeczownikiem: *pies*, *babcia*. Jeżeli jednak

słowem bodźcowym był czasownik w bezokoliczniku, np. *siedzieć*, to często dzieci nie zmieniały jego formy, podając w konsekwencji równoważniki zdań: *Siedzieć na podłodze; Siedzieć cicho*. Zadanie najtrudniejsze to tworzenie zdań z trzech słów bodźcowych, z których jedno to przymek oraz z dwóch czasowników w formie bezokolicznika i rzeczownika. Wśród zdań zbudowanych przez dzieci były również wypowiedzenia poprawne gramatycznie, ale jednocześnie nieadekwatne semantycznie: *Bajka opowiada samochód*.



Rycina 3 Rozkład bezwzględny wyników w podteście 3: *Gramatyka* (N=250)

Tabela 4 Statystyki rozkładu w podteście 3-im w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji

Badane grupy	N	M	SD	F	Istotność
Płeć, w tym					
Dziewczynki	124	5,56	2,243	9,695	0,002*
Chłopcy	126	4,65	2,354		
Wiek, w tym					
4,0-4,11	68	4,18	1,923	8,553	0,001*
5,0-5,11	130	5,31	2,417		
6,0-6,11	52	5,79	2,313		

* - zróżnicowanie jest istotne statystycznie

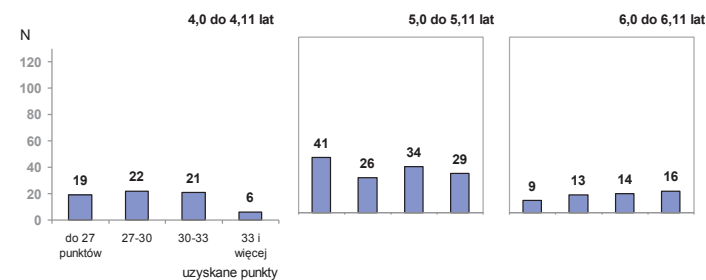
Rozkład wyników w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji wskazuje, że w tym obszarze wyniki różnicuje zarówno wiek, jak i płeć. Różnica statystyczna pomiędzy wynikami średnimi, uzyskanymi przez dziewczynki i chłopców, była istotna statystycznie,

większą liczbę punktów uzyskały dziewczynki. W grupach wiekowych zauważa się wzrost średniej punktów wraz z wiekiem, różnica pomiędzy wynikami średnimi dla poszczególnych grup jest statystycznie istotna, jej największą wartość odnotowano między wynikami dzieci czteroletnich i pięcioletnich (tab.4).

W podteście 4: *Wymowa* – podobnie jak w podteście 2 - wyniki empiryczne były rozpięte na szerszej skali, stąd możliwy był podział kwartyłowy. Wynik najwyższy, tj. 33 punkty i więcej, odnotowano u 51 (20,4%) badanych dzieci. 69 (27,6%) uzyskało rezultat z przedziału punktowego od 30 do 33. W przedziale: 27 – 30 punktów znalazło się 61 (24,4%) dzieci. Wynik najniższy - poniżej 27 punktów - charakteryzował 69 (27,6%) badanych (ryc. 4).

W wymowie dzieci czteroletnich zdecydowanie przeważały substytucje głosek szeregu syczącego na głoski szeregu ciszącego, elizje głosek syczących, zamiany głosek szumiących na syczące, bądź szumiących i syczących na ciszące oraz głosek: *r*; *l* na: *l* *j*, co niewątpliwie tłumaczy normy rozwojowe sprawności fonetyczno-fonologicznej dla tej grupy wiekowej. Sporadycznie odnotowano zamianę głoski *k* na *t* oraz *g* na *d* (analogicznie w przypadku ich zmiękczeń). W wymowie pięcioletników nieprawidłowości dotyczyły najczęściej głosek szumiących i syczących (substytucje międzyszeręgowe) oraz głoski *r* (zarówno substytucje, jak i deformacje).

Problemy artykulacyjne sześciolatek zdecydowanie skupiły się wokół głosek szumiących i głoski *r*.



Rycina 4. Rozkład bezwzględny wyników w podteście 4: *Wymowa* w grupach wieku dzieci (wynik min=6; max=35; za punkty podziału przyjęto kwartyle)

Rozkład wyników w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji wskazuje, że wyniki różnicuje zarówno wiek, jak i płeć – na korzyść dziewcząt i wieku. Różnica statystyczna pomiędzy wynikami średnimi, uzyskanymi przez dziewczynki i chłopców, była istotna statystycznie, większą liczbę punktów uzyskały dziewczynki. W grupach wiekowych zauważa się wzrost średniej punktów wraz z wiekiem, różnica pomiędzy wynikami średnimi dla poszczególnych grup jest statystycznie istotna, jej największą wartość (1,84) odnotowano między średnimi wynikami dzieci pięcioletnich i sześcioletnich (ryc.4, tab.5).

Tabela 5 Statystyki rozkładu w podteście 4-tym w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji

Badane grupy	N	M	SD	F	Istotność
Płeć, w tym					
Dziewczynki	124	29,98	4,859	7,175	0,008*
Chłopcy	126	28,15	5,902		
Wiek, w tym					
4,0-4,11	68	28,19	5,448	3,575	0,029*
5,0-5,11	130	28,93	5,806		
6,0-6,11	52	30,77	4,250		

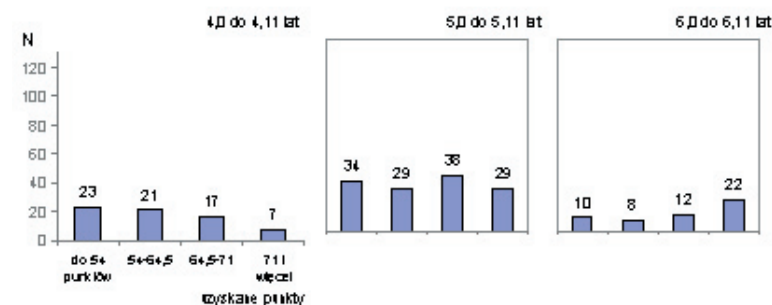
* - zróżnicowanie jest istotne statystycznie

Wartość współczynników korelacji pomiędzy wynikami poszczególnych podtestów, we wszystkich przypadkach wskazuje na istotną statystycznie zależność dodatnią - poziom istotności $\alpha = 0,01$ (tab.6).

Tabela 6 Korelacje wyników w podtestach PTL (N=250)

	Rozumienie zdań	Słownik	Gramatyka	Wymowa
Rozumienie zdań	1	0,198	0,258	0,322
Słownik	0,198	1	0,327	0,243
Gramatyka	0,258	0,327	1	0,265
Wymowa	0,322	0,242	0,265	1

Rozkład bezwzględny wyników PTL w grupach wieku prezentuje rycina 5. W grupie czterolatek (68 badanych), wynik najwyższy, tj. 71 i więcej punktów, uzyskało 7 (10,2%) dzieci, wśród pięcioletników (130 badanych) – 29 (22,3%), sześciolatek (52 badanych) – 22 (42,3%).



Rycina 5. Rozkład bezwzględny wyników testu PTL w grupach wieku dzieci (wynik min=22; max=88; za punkty podziału przyjęto kwantyle)

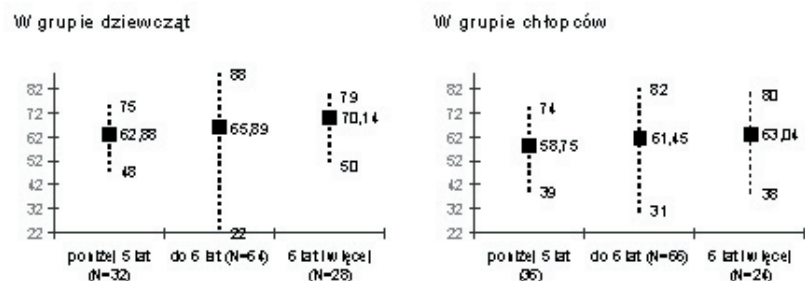
Natomiast wynik najniższy – do 54 punktów - odnotowano u 23 (33,8%) czterolatek, 34 (26,2%) pięcioletników i 10 (19,2%) sześciolatek. Wyniki pozostałych dzieci uplasowały się w przedziałach punktowych: 54-64,6 i 64,6-71 (ryc. 5).

Rozkład wyników w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji wskazuje, że wyniki PTL różnicuje i płeć i wiek. Różnica pomiędzy średnimi wynikami dziewcząt i chłopców na poziomie istotności $\alpha = 0,01$ jest statystycznie istotna. Średni rezultat PTL dziewczynek był lepszy. W grupach wiekowych średnia punktów rosła wraz z wiekiem, a różnica pomiędzy wynikami średnimi dla poszczególnych grup była statystycznie istotna (ryc. 5, 6; tab. 6).

Tabela 7 Statystyki rozkładu wyników w teście PTL w grupach płci i wieku w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji

Badane grupy	N	M	SD	F	Istotność
Płeć, w tym					
Dziewczynki	124	66,07	9,150	16,254	0,001*
Chłopcy	126	60,98	10,730		
Wiek, w tym					
4,0-4,11	68	60,69	8,458	5,532	0,004*
5,0-5,11	130	63,64	11,005		
6,0-6,11	52	66,87	9,665		

* - zróżnicowanie jest istotne statystycznie



Rycina 6. Profilerozkład wyników w teście PTL ogółem w badanych grupach dzieci (wynik min, średnia, wynik max)

Poziom mowy badanych dzieci był niejednorodny. Największe zróżnicowanie zaprezentowały pięciolatki, rozstęp wyników dziewczynek umiejscowił się w przedziale: 22 – 88 punktów, chłopców: 31 – 82 (ryc. 6).

Wyniki ogólne PTL prezentuje rycina 7. Wśród dziewczynek, we wszystkich trzech kategoriach wiekowych, najliczniejsza grupa uzyskała rezultat z przedziału: 7- 10 stenów, prezentując tym samym poziom wysoki (78,2% dziewczynek czteroletnich; 62,5% pięcioletnich; 67,8% sześciioletnich).

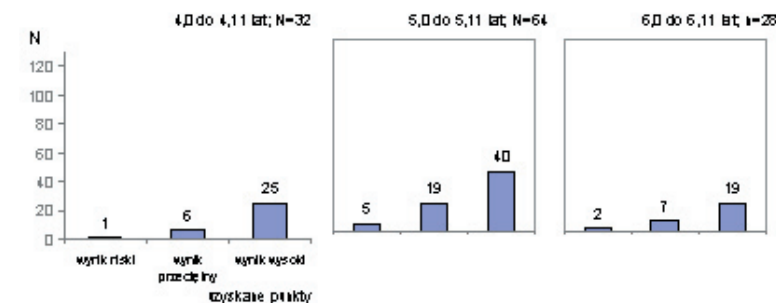
Natomiast we wszystkich grupach wiekowych, na poziomie niskim (1 – 4 steny), uplasowało się najmniej dziewczynek: 3,1% czteroletnich; 7,8% pięcioletnich; 10,5% sześciioletnich. Wynik ogólny PTL chłopców w poszczególnych grupach wiekowych był zdecydowanie gorszy. Poziom wysoki zaprezentowało 31,5% badanych czteroletków, 46,9% pięciolatek i 37,5% sześciolatek. Wynik niski charakteryzował 5,5% czteroletków, 16,6% pięciolatek, i 29,2% sześciolatek (ryc. 7).

Zróżnicowanie przeciętnych wyników w PTL w badanych grupach jest istotne statystycznie ($\alpha \leq 0,001$). Wynik najslabszy można przypisać najmłodszym chłopcom, wynik najlepszy - najstarszym dziewczynkom (tab. 8).

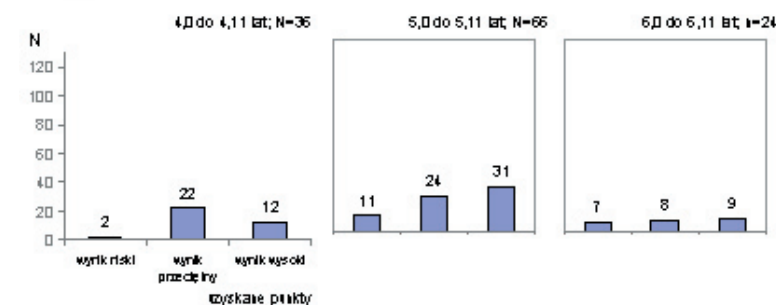
Wahania wyników z tendencją do ich wzrostu prezentuje rycina 8. Górne punkty wykresu są przyporządkowane dziewczynkom, dolne chłopcom – z zachowaniem chronologii wiekowej.

W zakresie rozumienia zdań, największą różnicę średnich wyników -

Dziewczynki



Chłopcy



Rycina 7. Ocena wyników z testu PTL na skali stenowej, gdzie 1-4 sten: wynik niski, 5-6 sten: wynik przeciętny, 7-10 sten: wynik wysoki

wzrost wręcz skokowy - obserwuje się między rezultatami czteroletnich i pięcioletnich chłopców. Różnica pomiędzy wynikami chłopców pięcioletnich i sześciioletnich jest znacznie mniejsza. U dziewczynek odnotowuje się wyższy poziom rozwoju w tym obszarze, a przebieg tego rozwoju ma charakter bardziej ciągły.

Tabela 8 Zróżnicowanie wyników testu PTL ogółem w badanych grupach w świetle jednoczynnikowej analizy wariancji

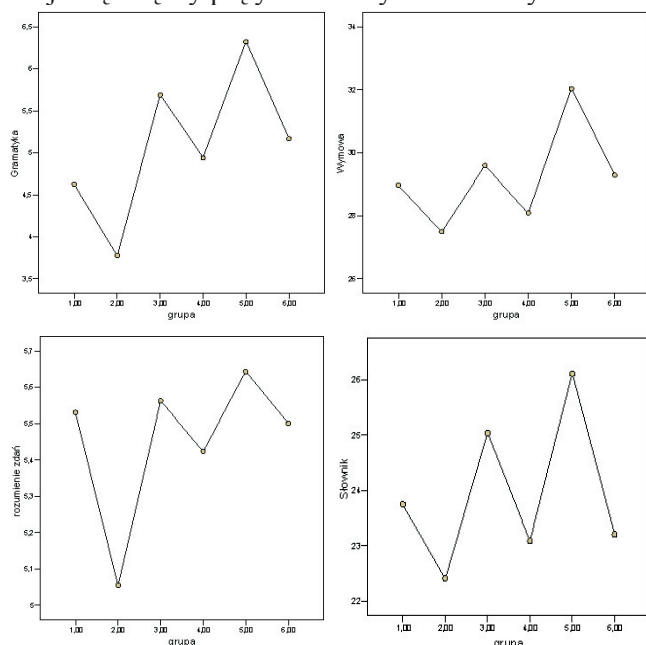
Badane grupy	Nr	N	M	SD	F	Istotność
Dziewczynki, 4,0 do 4,11 lat	1	32	62,88	6,960	5,598	0,001*
Chłopcy, 4,0 do 4,11 lat	2	36	58,75	9,262		
Dziewczynki, 5,0 do 5,11 lat	3	64	65,89	10,385		
Chłopcy, 5,0 do 5,11 lat	4	66	61,45	11,225		
Dziewczynki, 6,0 do 6,11 lat	5	28	70,14	6,693		
Chłopcy, 6,0 do 6,11 lat	6	24	63,04	11,235		

* - zróżnicowanie jest istotne statystycznie

W zakresie *słownika*, w obu grupach obserwuje się tendencję wzrostową. Zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek wzrost ma przebieg płynny. Poziom rozwoju *słownika* dziewczynek jest wyższy.

I u dziewczynek i u chłopców najintensywniejszy rozwój gramatyki to okres między czwartym a piątym rokiem życia.

Największa dynamikę rozwoju artykulacyjnego badanych dzieci obserwuje się między piątym a szóstym rokiem życia.



Rycina 8 Wykresy średnich wyników w podtestach i teście PTL w badanych grupach

Wnioski:

1. Poziom rozwoju mowy badanych dzieci, szczególnie w zakresie *rozumienia zdań i słownika* jest zadowalający.
2. Rozwoju mowy dziewczynek jest szybszy, a jego przebieg – w porównaniu do chłopców - ma charakter bardziej płynny.
3. Największe zróżnicowanie poziomu rozwoju mowy występuje u pięcioletków.
4. Okresem optymalnym do działań z zakresu profilaktyki i stymulacji rozwoju mowy jest czwarty rok życia.
5. Obszarem najbardziej różnicującym dzieci – szczególnie pięcioletnie - jest *wymowa*. Oddziaływania terapeutyczne w tym zakresie należy podejmować nie później niż w piątym roku życia.

Literatura

- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hage: Mouton, 1957. 136 s.
- GORAL-PÓŁROLA, J. – ZAKRZEWSKA, S. 2002. *Będę mówić poprawnie*. Kielce: MAC Edukacja, 2002. s. 2.
- GRABIAS, S. 1997. *Mowa i jej zaburzenia*. [w] *Audiofonologia*. ISSN 1425-3089, 1997, t. X, s. 9-35.
- HURLOCK, E.B. 1960. *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN, 1960. 484 s. ISBN 83-913037-4-8.
- KACZMAREK, L. 1979. *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1979. 291 s. ISBN 83-222-0169-9.
- KLAUS-STĄSKAD. – SZATANE. – BRONK D. (red). 2007. *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno – badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007. s. 216-222.
- KORNAS-BIELA, D. 1983. *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy*. [w] *Opieka logopedyczna od poczęcia*. (red.) B. Roślowski, Gdańsk: Uniwersytet Gdański Glottispol, 1983. s. 66. ISBN 83-86804-19-X.
- LILEY, H. M. 1969. *Modern Motherhood*. New York: A. C. Press, 1969. 76 s.
- MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ. 2009. *Fundusze Unijne dla Oświaty*. Warszawa: MEN, 2009. s. 47-55.
- PIWOWARSKI, R.: (red.). 2007. *Dziecko sukcesy i porażki*. Warszawa: IBE, 2007. s.515. ISBN 978-83-87925-81-9.

STECKO, E. 1996. *Zaburzenia mowy dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1996. s. 96. ISBN 83-230-9818-2.

TARKOWSKI, Z. 2002. *Przesiewowy Test Logopedyczny*. Lublin: Orator, 1998. 38 s. ISBN 83-915200-2-1.

Resumé

The speech is a kind of behaving, which helps a child to experience the world, it transforms a child from the egocentric to social being. By means of the speech, a child passes on the information about his or her feelings, experiences and reality which is beyond him or her, and the language is the ability which conditions the communication. To fulfil all these conditions, a child has to achieve on a given stage of his or her life a suitable level of the speech development as far as understanding, vocabulary, articulation, grammar are concerned. In the article the results of testing of the speech development level of the children from rural areas. The testing group was made up of 250 children (124 girls and 126 boys) at the age from 4 years old to 6 and 11 months years old who were educated in kindergartens in the alternative kindergarten education centres, which were created by Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych (College of Economics, Tourism and Social Sciences) in Kielce as part of the „Logopedicus” project realization. The assessment of children’s speech was carried out by means of the Logopedical Screening Test by Z. Tarkowski.

Kontaktne údaje

Jolanta Góral – Pólróla, dr.

Marta Mosiołek, Mgr.

Barbara Walasek-Jarosz, dr.

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych

ul. Jana Piwnika „Ponurego” 49

25-029 Kielce

Email: jgp@etins.edu.pl

PYTANIA I POLECENIA W DZIECIĘCYM POZNAWANIU ŚWIATA

Jolanta Gabzdyl

Abstrakt

W tekście scharakteryzowano pytania i polecenia sprzyjające rozwojowi sfery poznawczej dzieci w wieku przedszkolnym. Charakterystyki tej dokonano z perspektywy wymagań polskiej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Podane liczne przykłady pytań i poleceń posłużyć mogą w celach szkoleniowych, między innymi ukształtowania stosownych kompetencji komunikacyjnych studentów – przyszłych nauczycieli przedszkoli.

Kľúčové slová

Pytania i polecenia, sfera poznawcza, nauczyciel i dzieci w wieku przedszkolnym.

O jakości przedszkolnej edukacji dzieci decyduje mnóstwo czynników. Istotnym z nich jest charakter relacji nauczyciela z dziećmi. Na kształt tych relacji decydujący wpływ ma proces porozumiewania się (komunikacji) toczący się w grupie przedszkolnej, zawierający szereg wzajemnie oddziałujących rozmów, wypowiedzi nauczyciela i dzieci. Analizując strukturę tekstu tych rozmów – w celu wyodrębnienia najważniejszych z punktu widzenia dydaktyki elementów – natrafiamy na pytania i polecenia, nazywane zadaniami dydaktycznymi (por. KOJS, 1988).

Pytania i polecenia, jak pisze W. Kojs (1994, s. 35 i 36): „kształcą różne funkcje myśli, różne umiejętności [...] Konstrukcja zadania decyduje m. in. o tym, jak przebiegają procesy odbierania wiadomości, o tym, które wiadomości i w jaki sposób pojawiają się w procesie dydaktycznym [...]”; „Nie ulega wątpliwości, że sposób zachowania się [...] zależy w dużym stopniu od struktury zadania [...]. Zadanie ukierunkowuje przebieg procesu świadomości: rozpoczyna i wyznacza cały tok myślenia i z tego powodu uznawane jest za typową formę i podstawową jednostkę strukturalną świadomego uczenia się [...]”.

W sugerowanym tu rozumieniu pytania i polecenia (zadania dydaktycznego) bierze się pod uwagę „[...] podstawową funkcję znaku [...] komunikatu [...] – *funkcję bycia narzędziem*, za pomocą którego twórca komunikatu (np. nauczyciel; dziecko) przekształca informacyjnie użytkownika komunikatu (tzn. wykonawcę: np. dziecko; nauczyciela – wszystkie dop. J. G.).” (WÓJCIK, 1969, s. 20); a tym samym i to, że „Bezpośrednim celem osoby wypowiadającej jedno z tych zdań (tj. rozkazujących bądź pytających – J. G.) [...] jest [...] skłonienie słuchacza, aby coś zrobił (lub zaniechał robienia czegoś), w drugim zaś – aby udzielił mówiącemu pewnej wiadomości.” (GRODZIŃSKI, 1980, s. 77) Podkreślę, iż można także mówić o niezwyklej mocy sprawczej, jaką ma pytanie i polecenie; o sprawowaniu przez zleceniodawcę pytania bądź polecenia (np. nauczyciela; dziecko) „swoistej władzy nad zleceniobiorcą/cami” – co zgodne jest zarówno z ujęciami filozofów, logików, semiotyków, prakseologów, psychologów, jak i pedagogów (w tym zwłaszcza dydaktyków), którzy pytanie i/lub polecenie traktują na równi z rozkazem, żądaniem, prośbą itp. (zobacz: HINTIKKA, 1992, s. 395, 396; GIEDYMIN, 1964, s. 20; KUBIŃSKI, 1971, s. 97, 108 i inne; ZIEMBIŃSKI, 2001, s. 130; PELC, 1991, s. 287; KOTARBIŃSKI, 1965, s. 102-103; PSZCZOŁOWSKI, 1978, s. 209 i inne; ZIELENIEWSKI, 1972, s. 417-419; PIETER, 1963, s. 249; RACINOWSKI, 1967, s. 11; KOJS, 1994, s. 33; GNITECKI, 2000, s. 91).

Wszelkie pytanie i polecenie, rozumiane jako twór językowy, komunikat zdaniowy, jak wyodrębnił W. Kojs (1988, s. 18-23; 1994, s. 34), składa się:

- z *operatora* (w niniejszym opracowaniu będzie on oznaczany kursywą), tj. tej części opisującej (wskazującej), jakie działanie powinno/ni wykonać dziecko/ci; przy czym, w przypadku pytań elementami opisującymi rodzaje zlecanego do podjęcia przez dziecko/ci działania są zaimki rzeczowne, przysłówne i przymiotne pytajne oraz partykuła „czy”, a w przypadku poleceń – czasownik mający określoną formę i tryb;
- i części oznaczającej *obiekt/y*, na których lub w związku z którymi ma mieć miejsce dziecięce działanie; w postaci rzeczowników, czasowników, liczebników, zaimków itd. bądź też wyrażen im równoważnych.

Choć pytanie i polecenie składa się z tych samych zasadniczych

elementów konstrukcji (tj. z operatora i obiektu), różnią się one funkcjami. Otóż w przypadku polecenia różnica ta związana jest z jego dodatkową funkcją, bowiem polecenie może odnosić się także – w przeciwieństwie do pytania, które zawsze dotyczy informacji, jest sposobem wyrażania niepełnej struktury działania informacyjnego z równoczesnym żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (przyjmując moment sformułowania pytania za czas teraźniejszy) – do działań związanych z przekształceniem materii. Polecenie jest więc sposobem ujęcia zarówno niepełnej struktury działania informacyjnego, jak i materialnego, wraz z żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym. (KOJS, 1994, s. 33)

Dobre pytanie i polecenie, korzystając z ujęcia R. Fishera (1999, s. 29-30): „stanowi (...) stymulator intelektu, stymuluje bowiem to, co Piaget nazwał konfliktem poznawczym, dzięki któremu dziecko przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Dobre pytanie (i polecenie – J. G.) to według określenia Brunera rusztowanie dla uczenia się. (...) Nie wszystkie jednak pytania (i polecenia – wszystkie dop. J. G.) pomagają w uczeniu się. Co odróżnia dobre pytanie od bezwartościowego?” Poszukując odpowiedzi na to oraz inne, dalsze pytania w odniesieniu do edukacji przedszkolnej nawiążę najpierw do najnowszej podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

W polskiej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego...* (2009) czytamy, iż celem wychowania przedszkolnego jest m. in. kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych dzieciom w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji. Cel ten (podobnie, jak i pozostałe, a tu niewymienione) ma być realizowany we wszystkich (tj. w piętnastu) obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z tych obszarów podane zostały umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego.

Biorąc pod uwagę zakres przyjętych rozważań, zwrócę szczególną uwagę na jeden z obszarów (nr 4.) występujący w omawianej podstawie programowej: „wspierania dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia”. Zgodnie z nim „dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) przewiduje, w miarę swoich możliwości, jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach (wnioskowanie o

- wprowadzanych i obserwowanych zmianach);
- 2) grupuje obiekty w sensowny sposób (klasyfikuje) i formułuje uogólnienia typu: to do tego pasuje, te obiekty są podobne, a te są inne;
 - 3) stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i próbuje przewidywać, co się może zdarzyć.” (*Podstawa programowa...*, 2009)

Wymienione umiejętności cechuje swoista hierarchia. Umiejętność łączenia przyczyny ze skutkiem, przewidywania zdarzeń (patrz pkt 3) – to umiejętności nadrzędne w stosunku do pozostałych (por. pkt 1 i 2). Dzieci osiągają je stopniowo, realizując w przedszkolu tysiące pytań i poleceń postawionych im przez nauczyciela, inne dzieci, jak i samym sobie. Pytania i polecenia to bowiem nieodłączny i naturalny element pracy dydaktycznej w przedszkolu, ujawniający się w każdym niemal kontakcie nauczyciela i dzieci. Przy tym, toczący się w izbie przedszkolnej proces porozumiewania się zawiera szereg wzajemnie oddziałujących komunikatów, w tym pytań i poleceń nauczyciela i dzieci. Ich wielość i zmienność nawet w krótkich wypowiedziach powoduje, że proces porozumiewania staje się bardzo dynamiczny. Stąd też tylko pełna, dogłębna wiedza o własnościach (różnorodnych funkcjach sprawczych) pytań i poleceń oraz umiejętne stosowanie jej przez nauczycieli warunkuje efektywne wspieranie dzieci przedszkolnych w rozwijaniu ich czynności intelektualnych.

Interpretując wybrane wytyczne przedszkolnej podstawy programowej w kontekście własności pytań i poleceń dydaktycznych, mam jednocześnie na uwadze konkretne cele szkoleniowe (szerzej zobacz: MIŇOVÁ, 2007), zwłaszcza kształtowania stosownych kompetencji komunikacyjnych studentów – przyszłych nauczycieli przedszkoli. Dlatego czynione charakterystyki pytań i poleceń uzupełniać będę konkretnymi przykładami, pochodzącymi z badanych przeze mnie kilkudziesięciu stenogramów zajęć przedszkolnych oraz wczesnoszkolnych. Stenogramy sporządzone zostały w wyniku zastosowanej metody obserwacji. Zawierają one zapis toku zajęć (odtworzony z taśmy magnetofonowej) w postaci dosłownych, werbalnych wypowiedzi – czynności nauczyciela i dzieci, uzupełniony opisem zachowań niewerbalnych.

Jako pierwszymi zajmę się umiejętnościami ujętymi w/w pkt. 2 (grupowania obiektów...). W pewnym sensie można je bowiem uznać za pierwotne w stosunku do tych ujętych w/w pkt.1. Otóż, dokonywanie

ujętego w/w pkt.1 „przewidywania skutków czynności manipulacyjnych na przedmiotach” (jako bardzo złożonej, niejako nadrzędnej umiejętności tzw. materialnej, manualnej itp.) nie sposób realizować bez posiadania następujących umiejętności podrzędnych: *grupowania*, dokładniej *klasyfikowania*, a w tym *łączenia (syntezy)* i *odłączania (analizy)* „materialnych obiektów”, ich *porównywania* (tj. *wskazywania podobieństw i różnic*). Fakt umieszczenia tychże umiejętności na drugim, a nie pierwszym miejscu wynika stąd, jak się domyślam, że owo przewidywanie skutków odniesione zostało *wyłącznie do „manipulacji na przedmiotach materialnych”* (patrz w/w pkt.1) *z pominięciem „manipulacji na przedmiotach intelektualnych”* – a co uwzględnia się z kolei w/w pkt. 2 i 3. (por. KOJS, 1988, s. 149 i nast.) Ponadto zwróć uwagę, iż przedstawione poniżej przykłady konkretnych pytań i poleceń, które kształtują omawiane dziecięce umiejętności ujmują dziecięce działania: *materialne*, czyli niewerbalne związane z wykonaniem jakichś „wytworów materialnych”, na przykład: sklejeniem kartonu, zrobieniem kukielki; *informacyjne*, związane z wykonaniem jakichś „wytworów intelektualnych”, na przykład udzieleniem werbalnego opisu przedmiotu, wyjaśnieniem jakiegoś zjawiska; w sposób niewerbalny: wskazaniem stosownego elementu obrazu.

Oto pytania i polecenia ujmujące dziecięce przekształcanie obiektów materialnych i informacyjnych, związane z czynnościami intelektualnymi i manualnymi w postaci (KOJS, 1988; KIELAR-TURSKA, 2004, s. 91-94 i inne):

- Syntezy – polegającej na łączeniu (dodawaniu) określonych obiektów materialnych i informacyjnych w pewną całość: *Docisnąć kartkę. Domalować* odpowiednie rzeczy do kleksa. *Dopasować* kolor wzorków do koloru tła. *Łączyć* ze sobą różne rodzaje papieru. *Pogrubić* kreski. *Policzyć* czerwone klocki, które są na stoliku. *Połączyć* ze sobą różne kolory farb. *Położyć* szablon na kartkę. *Przyczepić ozdoby* do choinki. *Przyklejać/ić* paski do kółek. *Przymocować* patyczek do kukielki. *Przytrzymać* szablon. *Sypać* grysik na kartkę. *Ubrać* kukielkę. *Umocować* włosy kukielkom. *Zgnieść* kawałek kartki. *Co tu dodajemy? Jak ubrać* lalkę? *Jakie* kolory będą pasować do x krajobrazu? *Ile* lalek ubrałyście?
- Analizy – operacji odwrotnej w stosunku do syntezy, polegającej na dzieleniu złożonej całości obiektu informacyjnego lub

materialnego i wyodrębnianiu (odłączaniu) jej elementów, cech: *Oderwać, odlamać* gałązki choinki. *Odszukać* ten znak drogowy („przejście dla pieszych”) na planszy. *Przerwać* kartkę na dwie części. *Urwać/rywać* gałązeczki z gałązki. *Usunąć/wać* kamyki z piaskownicy. *Wyciąć/cinać* paski papieru, wzór. *Wyjąć* z pudełka wszystkie materiały. *Co*: tu jest innego; na tych obrazkach jest pstrokate? *Czy* usłyszeliście w wierszu słowa, których nie znacie? *Jaki* inny wyraz zawiera się w tym wyrazie?

- Porównania – polegającego na zestawianiu obiektów informacyjnych i materialnych w celu wyszukania cech wspólnych i różnych: *Porównać* długość kredek. *Co*: jest najdłuższe; jest białe a co niebieskie na ilustracji? *Czy* x faktury są takie same? *Czym* te znaki drogowe różnią się? *Do którego* obrazka pasuje ten tytuł? *Jakich* urządzeń jest najwięcej na tych ilustracjach? *Które* barwy dominują zimą na dworze?
- Grupowania (klasyfikowania, porządkowania itp.) – polegającego na operowaniu wybranymi cechami obiektów informacyjnych i materialnych, prowadzącym do ich uporządkowania, usystematyzowania, klasyfikowania i grupowania: *Dopasować* do siebie szablony. *Poukładać* klocki w pudełku. *Zestawić* klocki od najkrótszych do najdłuższych. *Czy* barwa trawy kojarzy się z ciepłem? *Jakie* znacie zwroty grzecznościowe związane z podróżowaniem? *O czym* najczęściej myślimy, kiedy mówimy, że coś jest „białe”? *Z czym* kojarzy się Wam błyskawica? *Z jakimi* barwami kojarzy się Wam wiosna?

Znaczna część spośród wymienionych powyżej przykładów poleceń (związanych z wykonaniem jakichś „wytworów materialnych”) dotyczy jednocześnie kształtowania dziecięcej umiejętności ujętej w/w pkt.1 (przewidywania skutków czynności manipulacyjnych na przedmiotach). Polecenia te – które można nazwać bardziej ogólnymi – ujmują zróżnicowane czynności proste, wymagają od dzieci stosowania określonych „programów” czynności prostych. Dla przykładu realizacja polecenia „*przymocować* patyczek do kukielki” (zawartego w/w kategorii: analiza) wymaga od dziecka m in.:

- *przyłożenia* patyczka do kukielki,
- *zabrania* do ręki nożyczek,
- *odcięcia* kawałka taśmy klejącej,

- *odłożenia* z ręki nożyczek,
- *nałożenia* kawałka taśmy na patyczek,
- *nałożenia* kawałka taśmy na fragment kukielki,
- *dociśnięcia* taśmy do patyczka,
- *dociśnięcia* taśmy do fragmentu kukielki.

Dziecko realizując tego typu polecenia opanowuje określone struktury (algorytmy) czynności prostych. Następuje tu pewnego rodzaju „wyuczenie” programów czynności – na ogół wspomagane przez pokaz wykonania i/lub komentarz czynności dokonywany przez nauczyciela.

Zróżnicowane czynności (w tym proste; manualne) ujmują także inne, spośród omawianych dotąd poleceń, np. typu „*ubrać* kukielkę”, czy też „*domalować* odpowiednie rzeczy do kleksa” (patrz w/w kategoria: analizy.) Wymagają one od dzieci podjęcia bardziej złożonej struktury działania; stworzenia własnych programów działań: informacyjnych i materialnych czynności prostych i złożonych (w tym przewidywania, wiązania przyczyny ze skutkiem itp.), dokonania ich wyboru i weryfikacji – w omawianym przypadku ukierunkowanych głównie na łączenie (synteze) obiektów informacyjnych i materialnych.

Umiejętność „przewidywania skutków, co się może zdarzyć” czy też „łączenia przyczyny ze skutkiem” (patrz w/w pkt. 3) stanowi podstawę działań twórczych. W procesie twórczym realizują się najwyższe wartości edukacyjne. Proces twórczy składa się z szeregu czynności informacyjnych i zabiegów materialnych (motorycznych), w których zasadniczy udział biorą: wyobrażenia twórcze – fantazja, myślenie dywergencyjne (heurystyczne), nastrój emocjonalny, procesy motywacyjne – wolicjonalne (wola działania), w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegów przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego „ja”. (POPEK, 2003, s. 119 i nast.)

Pojęcie „twórczości” obejmuje uzyskiwanie rezultatów nieznanych i nowych. Wytwór w przypadku edukacji przedszkolnej jest odkryciem na miarę dziecka – jest twórczy, gdy jest nowy (w sensie subiektywnym lub obiektywnym), nowy zaś, gdy stanowi nieznaną dotąd konfiguracją znanych elementów (HURLOCK, 1985, s. 72 i nast.). To, w jaki sposób przebiegają twórcze działania dzieci, zależy od wymagań stawianych im przez zlecane do realizacji pytania i polecenia.

Wysokie wartościowe, z punktu widzenia dziecięcej twórczości, w tym

rozwoju sfery poznawczej – pomijając tu sfery pozostałe – są działania plastyczne. „Granice między zabawą dziecka a jego twórczością [...] są bardzo płynne. Rysowanie, malowanie, lepienie z gliny i rozmaite formy zajęć manipulacyjno-konstrukcyjnych wykonywanych już w okresie wczesnego dzieciństwa, a rozkwitających w wieku przedszkolnym są czynnościami podejmowanymi dla przyjemności” (PRZETACZNIK-GIEROWSKA, – MAKIEŁŁO-JARŻA, 1992, s. 221).

Polecenia, a także i pytania wyznaczające przewidywanie, planowanie, czy też projektowanie czynności plastycznych w celu ich zracjonalizowania posiadają szczególną wartość kształcącą. Rozwijają umiejętność przewidywania skutków poszczególnych etapów działań (plastycznych); wdrażają do świadomego, planowego i efektywnego działania (plastycznego). Oto wybrane ich przykłady: *Planować* rozmieszczenie szablonów na kartce. *Pomyśleć*, jak ozdobić gałązkę. *Przemyśleć* grę kolorów. *Rozplanować* wzorki na kartce. *Zadecydować* o ilości barw. *Zakomponować*: budowle według własnych pomysłów; na kartce różnobarwne wzorki według własnych pomysłów.. *Zaprojektować*: gwiazdkę; wielobarwny wzór. *Zastanowić się*, co kleks mógłby przedstawiać. *Co*: będziemy robić dalej? *Jak* namalujemy wiosnę? *W jaki sposób*: przedstawić zwierzynek; możemy rozjaśnić farbę brązową?

Za formę przewidywania można uznać również działania dzieci wynikające z nauczycielskich poleceń uaktywniających wstępny etap działalności plastycznej (wyobraźnię) w postaci, np.: *wyobrazić...*, *wymyślić...* – dla przykładu: *Wyobrazić* sobie: dno morza; jakiś krajobraz; kukielkę mamy; *Wymyślić*: ozdoby; jakieś niespotykane rośliny. Wyobraźnia jest ważnym elementem każdego procesu twórczego, a szczególnie twórczości artystycznej (plastycznej). Pobudza do tworzenia nowych obrazów, w których plastycznie wyrażona jest treść ideowa, przeżycia i odczucia (HURLOCK, 1985). Rodzaj dokonywanych wyobrażeń bądź wizji kieruje wszystkimi etapami działalności plastycznej dziecka. Wsuwa on wskazówki (możliwości rozwiązań) w ilości: n^a – podczas każdego etapu (kroku) działalności, dokonuje ich wyboru oraz realizacji.

Omówione dotąd zadania plastyczne można uznać za swoisty „bank wskazówek” – wysuwany na przykład przez nauczyciela celem właściwego ukierunkowania działań plastycznych dzieci – stanowiący

punkt wyjścia twórczej pracy. Dziecko opierając się na wskazówkach nauczyciela formułuje i realizuje własne. Sytuacje te w pełni wywołują polecenia nauczyciela podobne do tu wymienionych: *Namalować* to, co wymyślicie. *Narysować* rośliny lub jakieś czarodziejskie rybki. *Przedstawić* swój pomysł kompozycji kwiatowej. *Stworzyć* kompozycję „taniec jesiennych liści”. *Ulepić* bałwanka. *Ułożyć* z koralików i guzików kolorowy szlaczek.

Wychowanie przez sztukę, to nie jedyny obszar działalności edukacyjnej ujęty w polskiej podstawie programowej wychowania przedszkolnego (*Podstawa programowa...*, 2009), który sprzyja nabywaniu przez dzieci umiejętności „przewidywania skutków, co się może zdarzyć” czy też „łączenia przyczyny ze skutkiem”. Właściwie każdy spośród 14 pozostałych obszarów można powiązać z pytaniami i poleceniami kształtującymi omawiane umiejętności intelektualne dzieci w wieku przedszkolnym – co stanowić już będzie przedmiot moich innych rozważań.

Kończąc podkreślę, iż sprzyjające warunki – do ujawniania przez dzieci w wieku przedszkolnym swego potencjału intelektualnego, rozwojowego – to nauczycielska wiedza i stosowne umiejętności jej stosowania, zwłaszcza w zakresie struktur i wynikających stąd „czynności twórczych funkcji” pytań i poleceń (szerzej zobacz GABZDYŁ, 2009). Ponadto nauczyciel, aby móc zaistnieć w roli badacza trafnie rozpoznającego tenże dziecięcy potencjał winien także mieć, jak i odpowiednio stosować wiedzę nie tylko metodologiczną (szczególnie z zakresu procedury obserwacji), lecz również psychologiczno-pedagogiczną (dydaktyczną). Wiedza psychologiczna (teorie wyjaśniające mechanizmy regulacji zachowania się ludzi) i pedagogiczna jest istotna m. in. w trakcie wyjaśniania (interpretowania) dostrzeżonych form dziecięcych zachowań (werbalnych oraz niewerbalnych), co umożliwia nauczycielowi poznanie „wewnętrznych” dziecięcych właściwości i konfrontowanie ich z przyjętymi założeniami edukacyjnymi – poznawczego aktywizowania dzieci w wieku przedszkolnym.

Literatura

GIĘDYMIN, J. 1964. *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia: studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych*. Poznań: PWN, 196 s. ISBN (brak).

FISHER, R. 1999. *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: WSiP, 1999, 163 s. 83-02-07331-8.

GABZDYŁ, J. 2009. O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń. W: *Chowanna*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. PL ISSN 0137-706X, 2009, Tom Jubileuszowy, s. 239-258.

GNITECKI, J. 2000. *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, 2000, 309 s. ISBN 83-86273-18-6.

GRODZIŃSKI, E. 1980. *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydaw. PAN, 1980, 159 s. ISBN 83-04-00150-0.

HINTIKKA, J. 1992. *Eseje logiczno-filozoficzne*. Warszawa: PWN, 1992, 497 s. ISBN 83-01-10277-2.

HURLOCK, E.B. 1985. *Rozwój dziecka*. Tom II. Warszawa: PWN, 1985, 556 s. ISBN 83-01-06139-1.

KIELAR-TURSKA, M. 2004. Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: HARWAS-NAPIERAŁA, B. – TREMPAŁA, J. (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: PWN, 2004, 304 s. ISBN 83-01-14151-4.

KOJS, W. 1988. *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice: Wyd. UŚ, 1988. 192 s. ISBN 83-226-0233-2.

KOJS, W. 1994. *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice: Wyd. UŚ, 1988. 110 s. ISBN 83-226-0525-0.

KOTARBIŃSKI, T. 1965. *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965, 514 s. ISBN (brak).

KUBIŃSKI, T. 1971. *Wstęp do logicznej teorii pytań*. Warszawa: PWN, 1970, 118 s. ISBN (brak).

MIŇOVÁ, M. 2007a. Pedagogická prax a jej miesto v profesijnej príprave učiteľov materských škôl. In *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax. Zborník príspevkov z odborno – metodického seminára s medzinárodnou účasťou. Program rozvoja profesijných kompetencií študenta na pedagogickej praxi*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, 2007. ISBN 978-80-8083-437-1.

PELC, J. 1991. O poznawczej roli pytań. W: Tenże (red.). *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wrocław, 1991, s. 287-302, ISBN 83-04-03722-X.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

POPEK, S. 2003. *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wyd. UMCS, 2003, 293 s. ISBN 83-227-1266-9.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. – MAKIEŁŁO-JARŻA, G. 1992. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP, 1992, 391 s. ISBN 83-02-04404-0.

RACINOWSKI, S. 1967. *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa: Wyd. „Nasza Księgarnia”, 1967. 232 s. ISBN (brak).

PIETER, J. 1963 *Słownik psychologiczny*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1963, 348 s. ISBN (brak).

PSZCZOŁOWSKI, T. 1978. *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978, 346 s. ISBN (brak).

WÓJCIK, T. 1969. *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*. Warszawa: PWN, 1969, 289 s. ISBN (brak).

ZIELENIEWSKI, J. 1972. *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa: PWN, 1972, 663 s. ISBN (brak).

ZIEMBIŃSKI, Z. 2001. *Logika praktyczna*. Warszawa: PWN, 2001, 282 s. ISBN 83-01-11902-0.

Resumé

The following text characterizes questions and directives that contribute to the child cognitive development. The characterization has been made with special regards to the Core Curriculum for Polish Preschools. The presented examples of questions and directives can be used for educational purposes, e.g. to shape a proper communicative competence in students who are going to teach at preschools.

Kontaktné údaje

Jolanta Gabzdyl, dr.

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach

Wydział Pedagogiki

ul. Ponurego Piwnika 49

25-666 Kielce

Email: jgabzdyl@wp.pl

VÝCHOVOU DETÍ K EKOLOGICKEJ ZODPOVEDNOSTI

Ivica Ondrušková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá aktuálnym globálnym problémom ľudstva ekologickou krízou, ktorá je spôsobená ekonomickou paradigmou moderného sveta, liberálnym trhom, konzumným spôsobom života človeka, i súčasťou, vo svojej podstate liberálnou politikou. Príspevok približuje názory mnohých filozofov, ktorí sa zaoberajú problematikou vzťahu človeka k prírode a upozorňujú na mravné príčiny súčasného ekologického problému i na jeho riešenie prostredníctvom zmysluplnej rodinnej ako aj inštitucionálnej výchovy k ekologickej zodpovednosti, ktorá by mala zahŕňať tak otázky týkajúce sa pochopenia miesta človeka v prírode, ako aj jeho zodpovednosti voči nej, mala by vychádzať zo skutočnosti, že naša planéta zúfalo potrebuje viac ľudí šíriacich mier v duši a na Zemi, ľudí tvoriacich, ktorí dokážu žiť v súlade so svojim miestom, krajinou a prírodou.

Kľúčové slová

Človek, prírodné prostredie, ekologická kríza, morálny aspekt tvorby, ekologická zodpovednosť, konzumný životný štýl, ľudské hodnoty, environmentálna etika, nový hodnotový systém človeka, rodinná a inštitucionálna výchova.

„Nepotrebujem knihy.

Ja mám jednu veľkú knihu, ktorá leží predou mnou stále otvorená.

Prvá strana je zem s kvetmi, rastlinami a zvieratami,

druhá je nesmierne more,

treťou je vzduch so všetkými živými bytosťami,

štvrtá je nebo s hviezdami.

V tejto knihe listujem veľmi často a objavujem ...“

sv. Anton Pustovník

Príroda, ktorá od nepamäti otvára list po liste svoje nekonečné stránky, je ako skutočný reálny proces celkom bez hraníc, najmä bez takých, ktoré by ju vnútorne rozhraničovali. Jej súčasťou je aj človek, rodiaci sa a žijúci v prírode, uprostred prírody, možno na jej vrchole, ale aj s jej hĺbinami v sebe. Aký je vzťah súčasného človeka k prírode, k tej,

ktorú nosí v sebe, k tej, ktorá ho obklopuje?

Vzťah súčasného človeka k prírode je determinovaný postupným vzrastom materiálneho blahobytu, ktorý umožňuje relatívne širokým vrstvám ľudí realizovať ostentatívny konzum, čo paralelne prináša príliš veľa aktuálnych sociálnych, kultúrnych, ekologických problémov a málo pozitívnych, efektívnych riešení. Konzumný životný štýl človeka prispieva k degradácii pozitívnych hodnôt a postojov blízkych uvedomelej skromnosti a odmietaniu prílišnej nadspotreby. Prispieva k bezohľadnému drancovaniu prírody, ktorá je človekom skôr tyranizovaná, ako spravovaná.

Krátkozrakosť súčasného človeka vyúsťujúca do očakávania „momentálneho životného efektu“, znečisťovanie, nezmyselné ničenie prírodného prostredia sú dôsledkom jeho obmedzenej, protiprírodzenej a mylnej predstavy o svojej nadvláde nad všetkým, ktorá svedčí o strate úcty k prírodnému prostrediu, o vzniknutej duchovnej prázdnote. Avšak človek, ktorý postupne objavil svoju schopnosť, že vlastnou prácou môže meniť a v určitom zmysle „tvoriť“ svet, žiaľ úplne zabudol na morálny aspekt svojej tvorby. Veď ten, ktorý disponuje vlastným tvorivým potenciálom by mal byť pripravený aj na zdôrazňovanie významu mravnej zodpovednosti za svoje konanie a myslenie, zodpovednosti za svoju tvorivú produkciu.

Je zrejmé, že prvou a základnou podmienkou nadobúdania mravnej zodpovednosti je sloboda konania a schopnosť adekvátne odhadnúť následky tohto konania. Sloboda tvoriť zároveň automaticky vyžaduje od jednotlivca, aby bol za svoju tvorbu zodpovedný. Samotný tvorca – človek teda nesie plnú zodpovednosť za obsah „nového“, ako aj zodpovednosť za procesualno-inštrumentálny rozmer tvorby. To znamená, že vo svojej tvorivej činnosti by mal mať požiadavku ľudskej normality a mravnosti ako nosnú myšlienku. Jej obsah by mal korešpondovať so záujmami, potrebami či cieľmi tak samotného človeka, tak spoločnosti, ako aj s tými najprírodzenejšími zákonmi PRÍRODY.

Žiaľ súčasná priemyselná spoločnosť sa točí hlavne okolo princípov sebeckta, vlastníctva a nie okolo princípov úcty k životu, k prírode a k celej planéte. Nerozumné plytvanie a ničenie prírodného prostredia má, podľa Jána Pavla II. (CA, 1997, 38), „koreň vo veľmi rozšírenom antropologickom omyle dnešných čias. Človek ovládaný túžbou viac mať a užívať, ako byť a rozvíjať, prehnane a nezriadené spotrebúva

bohatstvo zeme ako aj samotného života. Nazdáva sa totiž, že môže ľubovoľne nakladať so zemou a bezvýhradne ju podriaďovať svojej vôli, akoby nemala svoju vlastnú tvár a vopred dané určenie, ktoré môže človek rozvíjať, ale nesmie zrádzať.“ Negatívne následky smerovania človeka k čoraz „vyšším cieľom“ a koristnícky vzťah k prírode začínajú postupne na neho dopadať a ohrozujú nielen ľudí ako príslušníkov tejto civilizácie, ale aj svetovú populáciu a budúcnosť sveta ako celku.

Nemecký filozof Hans Jonas vo svojom diele *Princíp zodpovednosti* (1997) tvrdí, že rovnováha medzi ľudstvom a prírodou bola narušená spôsobom, ktorý je dlhodobý, kumulatívny, nevratný, celoplanetárny. Dnes hrozí zemi skaza vďaka každodennému uspokojovaniu rastúcich ľudských potrieb, ktoré samy osebe nie sú skazonosné, ale všetky spolu vytvárajú neúnosný tlak na životné prostredie. Ekológovia, ako aj reprezentanti ekofilozofie však varujú! V ich nových pohľadoch na prírodu (ktorej súčasťou je aj človek) rezonuje názor, že spoliehanie sa na jej *autoregulačné* mechanizmy, či sebaobnovujúce sily je omylom. „Dnes už vieme, že príroda je zraniteľná, nedokáže sa ubrániť voči výčinom človeka sama, že človek musí brániť prírodu proti sebe samému,“ (Palovičová, I. 1997. s. 17).

Súčasná doba je poznamenaná skutočnými rozpormi a paradoxmi, ktoré môžu vyústiť do aktivizácie síl človeka a spoločnosti na ich prekonanie, alebo na druhej strane môžu skončiť v pasivite a rezignácii. Ako však aktivizovať žiadúce potencionality človeka k riešeniu ekologickej krízy, ako zmeniť myslenie človeka súčasnej spoločnosti, keď sa tu desiatky rokov vnucoval systém hodnôt založený na princípoch bezohľadného vzťahu k prírode, konkurencii, všeobecnej intolerancii degradujúcej ľudskej hodnoty, destabilizujúcej vzťahy a spoluprácu medzi živými bytosťami?

Jonas (1997) má snahu riešiť túto zložitú situáciu vybudovaním nového základu pre *etiku technologického veku*. Predpokladá, že: „nová povaha nášho správania vyžaduje novú etiku ďalekosiahlej zodpovednosti, ktorá by bola súmerateľná s dosahom našej moci.“ Podstata ľudskeho konania, podľa neho, teda volá po zmene v etike, v ktorej je pre naplnenie princípu zodpovednosti potrebná akási *vedecká futuroológia*, to znamená, že predvídateľné „odhalenia budúceho možného strachu“ musia človeku napovedať, ako ďaleko je ešte možné v drancovaní prostredia zájsť a čoho sa musí vyvarovať. Jonasove predstavy vystihuje jeho výrok:

„Proroctvo osudu musí byť prioritnejšie pred proroctvom blaha.” Ľudská existencia sa stáva *Prvým Prikazom* v novom etickom poriadku.

Birnbacher (In: Jonas, 1997) skúma tento problém z hľadiska zodpovednosti za budúce generácie. Tvrdí, že nie je potrebná úplne nová etika, potrebné sú len formy praktického uplatňovania uznávaných morálnych zásad, nové hodnotové postoje, nové cnosti a koniec koncov aj nové inštitúcie. Požiadavky abstraktnej ideálnej etiky treba dať do súladu s antropológickou a psychologickou realitou, aby sme ich mohli v praxi rozvíjať.

Meyer–Abich však vyčíta Birnbachovým názorom antropocentrizmus, pretože sa sústreďuje výlučne na človeka. Zdôrazňuje, že priemyselná spoločnosť súčasný prírodný svet redukuje len na prostredie človeka, akoby svet nemal svoju vlastnú hodnotu, akoby hodnota prírodného sveta závisela len od toho, do akej miery je hodnotný pre nás, ľudí.

Smreková (1998, s. 150-151), vzhľadom k tejto situácii konštatuje, že v pozadí riešenia tohto problému stoja rozličné systémy hodnôt. Známe sú dva základné smery: *biocentrizmus*, orientovaný ideou zachovania prírody a rozvíjajúci sa dnes pod názvom hlbinná ekológia, na druhej strane *antropologizmus*, akcentujúci výlučnú zodpovednosť človeka za svoje konanie v súvislosti so zachovaním a rozvojom života na zemi.

Podľa môjho názoru nastal problém, kde záujmy človeka narážajú na „záujmy” prírody. Ak však vznikol konflikt záujmov, musíme zvažovať argumenty v prospech všetkých zúčastnených, a zvlášť citlivo tých, ktorí sa sami nevedia brániť. Veď s celou prírodou a svetom sme predsa príbuzensky spätí spoločnými dejinami prírody. A v prírode musí byť všetko rovnocenné, pretože jedno druhé podmieňuje. Preto, ako tvrdí Jonas (1997), „prírodný svet musíme rešpektovať a to nielen vzhľadom k tomu, že nám prináša úžitok, ale preto, lebo má svoju vlastnú hodnotu a má ju sám osebe.“

V čom sa teda líšia hodnoty doterajšej etiky od súčasného stavu mravných požiadaviek? Možno práve tým, že tradičné hodnoty plynuli z etiky, ktorá sa nezameriavala na globálne podmienky ľudského života a na vzťah k vzdialenej budúcnosti. To, čo nasledovalo v dlhšej časovej perspektíve, bolo ponechané viac-menej náhode, osudu. Všetci si však uvedomujeme, že tieto staré prístupy neobstoja. Dnešný človek môže to, čo v minulosti človek nemohol, ba ani nevedel. Zmenila sa povaha ľudského a civilizačného správania.

Nakoľko je v súčasnosti človek ohrozený ako slobodná bytosť – ekologické hrozby poukazujú na jeho možný biologický zánik, je etike vnútená nová dimenzia zodpovednosti vyplývajúca zo zmeny vzťahu človeka k prírode tzv. enviromentálna etika, ktorú viacerí autori dnes nazývajú *etikou budúcnosti*. Jonas (1997, s. 42) dokladá možnosť jej existencie myšlienkami, v ktorých možno badať tendenciu odvolávania sa na budúcnosť: „Konanie sa odohráva pre budúcnosť, ktorú nebudú užívať ani konajúci, ani obeť, ani súčasníci. Záväzok voči *teraz* vychádza odtiaľ, nie od dobra a bolesti súčasného sveta.”

Podľa Diatku (2001, s. 34) sa však tieto predstavy o etike budúcnosti stávajú konštrukciou, ktorá sa opiera o budúcnosť, ktorej podobu si môžeme predstaviť len s veľkou dávkou odvahy a fantázie. „Každá podobná etika jednoznačne vychádza z bolesti súčasného sveta a je skôr želaním ako tušením, aj keď predstiera čosi iné.“

Gluchman (1997) k danej problematike vyjadruje názor, že etika budúcnosti zodpovedá Jonasovmu teologickému prístupu k hodnotám, z ktorých vyplýva, že táto etika musí nájsť „... svoju teóriu, na ktorej by mohli byť založené príkazy a zákazy, systém toho, čo „máš” a čo „nemáš” robiť. To znamená, že otázke výkonnej moci alebo sily vplyvu predchádza otázka, aký názor, či aké hodnotové poznanie má zastupovať budúcnosť v prítomnosti,” (Gluchman, 1997, s. 49).

Je evidentné, že civilizovaný človek dávno zrušil svoj pôvodný, prirodzený súlad s prírodou a vytvoril situáciu, ktorá je principiálne nová a v ktorej sa jeho pôvodná genetická vybavenosť stáva nedostatočnou, situáciu, ktorá vyžaduje nové regulatívy správania. Vzhľadom k tomu súčasný človek potrebuje celkom súčasnú etiku, ktorá by regulovala naše dnešné správanie aj vo vzťahu k tomu, čo ešte nie je, ale čo hrozí budúcim pokoleniam v dôsledku miery nášho dnešného technického rozvoja, čiže etiku, ktorá by rešpektovala perspektívu vývoja, ktorého sa obávame. Myslím si, že by to nemala byť len sústava prikazujúcich noriem, obmedzovania tvorby, či motivácie. Činnosť človeka by mala byť regulovaná pozitívnou orientáciou jeho krokov v tvorbe, t.j. etikou obohatenou o prírodný rozmer, o rozmer zodpovednosti za prírodné prostredie, za svet, v ktorom žije. Pretože ekologická zodpovednosť prináleží všetkým, nadobúda aj úplne nový sociálny rozmer. Ekologické problémy by mali priviesť ľudí k tomu, aby ich riešili zjednocovaním, nie však ako dav, ale ako spolupracovníci, ktorí si uvedomujú spoločnú

zodpovednosť.

V tejto súvislosti Ján Pavol II. (CA, 38) poukázal na konkrétne oblasti, v rámci ktorých je potrebné túto „ekologickú mentalitu“ presadzovať. Je to predovšetkým urbanistika mestskej kultúry, „sociálna ekológia“ práce a prostredie medziľudského spolunažívania. Podľa Jána Pavla II. (1994) práve ľudské prostredie, v ktorom jedinec žije, výchova, ktorej sa mu dostáva, výrazne podmieňuje jeho hodnotovú orientáciu, jeho socio-morálny vývin osobnosti. Vzhľadom k tomu autor upozornil na nutnosť a naliehavosť výchovy k ekologickej zodpovednosti, ktorá sa nemôže zakladať len na povrchnom chcení, ale na skutočnom obrate v spôsobe uvažovania a správania sa človeka budúcnosti, na zmene jeho životných postojov a hodnôt.

Súčasná ekologická situácia teda akcentuje nutnosť venovať zvýšenú pozornosť práve výchove orientovanej na globálne poznávanie sveta z hľadiska ľudského, spoločenského, prírodného, časového, ktoré sa rozvíja a ovplyvňuje v nekonečných vzťahoch a súvislostiach, ale aj výchove k pohotovosti riešiť problémy moderného sveta, výchove k slobodnej kreativite a súčasne vysokej etickej zodpovednosti za celostný rozmer tvorby. V kontexte s „ľudskou ekológiou“ Ján Pavol II. (CA, 38.) vyzdvihol významnú úlohu najmä rodinnej výchovy, prostredníctvom „ktorej dostáva človek prvé a určujúce poznatky o pravde a dobre“.

Rodina a jej výchova má skutočne významný vplyv na osobnosť dieťaťa, nakoľko tvorí primárnu socializačnú skupinu, rodičia predstavujú pre dieťa permanentné sociálne vzory, sú ich prvými učiteľmi, reprezentantmi vlastnej kultúry, s vlastnou hodnotovou hierarchiou, ktorú si dieťa už od útleho veku prirodzene interiorizuje. Práve v útlom predškolskom veku dieťaťa sa tak kladú základy zvnútorňovania mravných hodnôt. Hodnoty, ktoré si dieťa utvára a zvnútorňuje v tomto období, získavajú povahu nevedomých sklonov a neskôr sa stávajú zdrojom jeho morálneho konania. To, či rodičia vo svojej hierarchii uprednostňujú žiaduce hodnoty dnešného sveta spojené s ľudskosťou, s prírodou, značne determinuje celkový životný postoj dieťaťa a tvorí hlavné východisko pre jeho správanie sa v ostatných segmentoch spoločnosti. V nadväznosti na odlišné hodnoty, postoje, normy presadzované v rodinách sa v správaní detí, najmä na začiatku predškolského veku, vyskytujú značné interindividuálne rozdiely.

Z uvedeného vyplýva vedomie významu inštitucionálnej predškolskej

výchovy uskutočňovanej v materských školách, ktorá na rodinnú výchovu, práve v tomto významnom období dieťaťa úzko nadväzuje. Prioritným cieľom inštitucionálnej environmentálnej výchovy je zabezpečiť najvyššiu možnú úroveň zdravého celostného rozvoja každého dieťaťa a v súlade s jeho individuálnymi i vekovými osobitosťami ho priviesť k elementárnemu pochopeniu a hodnoteniu vzťahov medzi ním a životným prostredím v jeho okolí, k pochopeniu potreby ochrany životného prostredia vôbec a k získaniu pozitívnych postojov k ochrane a tvorbe životného prostredia. Inštitucionálna environmentálna výchova tak zabezpečuje intencionálnu stimuláciu environmentálneho cítenia a správania sa dieťaťa už od predškolského veku v súčinnosti s kultúrnym a etickým správaním, ktoré smeruje k trvalo udržateľnému rozvoju a k zachovaniu života na Zemi.

Vzhľadom k tomu, že do materskej školy prichádzajú deti z rôzneho rodinného sociokultúrneho, resp. socioekonomického prostredia, v ktorom plnenie základných funkcií nie vždy odráža ideálny stav a kde ani rodinná výchova nemusí korešpondovať s ideálnymi cieľmi inštitucionálnej environmentálnej či inej výchovnej oblasti, je mimoriadne dôležité, aby každý učiteľ, ktorý poskytuje deťom predškolskú výchovu a vzdelávanie na profesionálnom, odbornom, ľudsky i spoločensky hodnotnom základe, uplatňoval aktívny progresívny spôsob kooperácie s rodinou, smerujúci k zosúladeniu rodinného a inštitucionálneho výchovného pôsobenia na dieťa.

Súlad rodinnej a inštitucionálnej výchovy najmladšej generácie sa v súčasnosti stáva nevyhnutným prostriedkom kultivácie jedincov k slobodnému duchovno-mravnému utváraniu svojho života v harmónii s prírodou. Primárnym cieľom ich súčinnosti je dospieť k novým hodnotovým systémom dieťaťa, ktoré uprednostní hodnoty mravné a hodnoty zdravia, ochrany prírody, pred hodnotami materiálnymi. Jednotná rodinná i inštitucionálna environmentálna výchova k novým hodnotám by mala preto zahŕňať tak otázky týkajúce sa pochopenia miesta človeka v prírode, ako aj jeho zodpovednosti voči nej, mala by vychádzať zo skutočnosti, že naša planéta zúfalo potrebuje viac ľudí šíriacich mier v duši a na Zemi, ľudí tvoriacich, ktorí dokážu žiť v súlade so svojim miestom, krajinou a prírodou.

Len dôslednou, systematickou, cieľavedomou environmentálnou výchovou môžu rodičia spoločne s učiteľmi pomôcť každému dieťaťu

porozumieť prírode, pristupovať k nej s láskou, úctou a pokorou v srdci, spoločne môžu pomôcť deťom, ľuďom budúcnosti, objaviť možnosti „nezištného, nesebeckého i estetického správania, ktoré vyviera z obdivu nad bytím a krásou prírody, (Ján Pavol II., CA, 37).

Jeden oceán
jedna zem
jeden ľud
jeden život

Toto musíme všetci vložiť do svojho jazyka
Toto musíme všetci vložiť do svojich piesní

Jeden oceán
Jedna zem
Jeden ľud
Jeden život

Tom La Blanc

Literatúra

- BIRNBACHER, D. In JONAS, H. 1997. *Princip odpovědnosti*. Praha: Oikymenh, 1997, 317 s. ISBN 80-86005-06-2.
- DIATKA, C. 2001. *Etika a súčasnosť*. Nitra: FF UKF, 2001, s. 147.
- GLUCHMAN, V. 1997. *Človek a morálka*. Brno: Doplněk, 1997, s. 203. ISBN 80-85765-95-0.
- GLUCHMAN, V. – DOKULIL, M. 1998. *Teoretické otázky etiky*; (Etika I.). Prešov: PVT Bratislava a.s. divízia, 1998, 200 s. ISBN 80-88859-13-1.
- GUARDINI, R. 1992. *Koniec novoveku: Pokus o orientaci*. Praha: Mladá fronta, 1992, 95 s. ISBN 80-7021055-9.
- HALA V. – MEYER-ABICH K. M. 2007. *Filosofie rozšíreného komunitarismu*. (The philosophy of a widened communitarianism). Philosophical Journal 55, No. 2., 2007. 209-228.
- JÁN PAVOL II. 1997. *Encyklika "Centesimus annus"*, (skr. CA, k stému výročiu encykliky „Rerum novarum“, 1. máj 1991). Trnava: Sociálne encykliky, 1997, str. 567-656. SSV.

JÁN PAVOL II. 1994. *Mír s Bohem Stvořitelem, mír s veškerým stvořením*. (Posolstvo ku Dňu mieru, 1. január 1990). In Teologické texty 5, Praha: Zvon, 1994, bod 13, str. 3.

JONAS, H. 1997. *Princip odpovědnosti*. Praha: Oikymenh, 1997, 317 s. ISBN 80-86005-06-2.

KUSÍN, V. 1992. Filozoficko-etické aspekty školskej výchovy k tvorivosti. In *Pedagogická revue*, 1992, roč. 44, č. 8, s. 600-601. ISSN 135-1982.

LETAŠI, J. 1996. Trvalo udržateľný rozvoj vo filozofickom, ekonomickom, technickom a environmentálnom kontexte. In *Filozofia*. ISSN 0046 - 385 X. 1996, roč. 51, č.2. MIEDZGOVÁ, J. 1998. *Základy etiky*. Bratislava: SPN, 1998, s. 104. ISBN 80-08-01729-5.

ONDRUŠKOVÁ, I. 2008. Výchovou k ekologickej zodpovednosti. In Zborník z medzinárodnej konferencie *Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet*, Poprad, apríl 2008.

ONDRUŠKOVÁ, I. 2008. Význam kooperácie materskej školy a rodiny pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku. In MIŇOVÁ, M. Eds.: *Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-82-1. EAN 9788089055821.

PALOVIČOVÁ, Z. 1997. Nový pohľad na prírodu. In *Filozofia* 1997, roč. 52, č.7. ISSN 0046-385 X.

SMREKOVÁ, D. 1998. *Ekonomía ako filozofický problém*. Bratislava: IRIS, 1998, s.165. ISBN 80-88-77848-4.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

The paper deals with the current global ecological crisis, the problem of humanity, which is caused by the economic paradigm of the modern world, liberal market, consumerist lifestyle, and the current, in essence liberal politics. The contribution presents views of many philosophers who deal with human attitude to nature and point out moral causes of the current environmental problem and its solution through meaningful family and institutional education in terms of environmental responsibility, which should include both issues related to understanding of man's place in nature as well as his responsibility towards it, it should be based on the fact that our planet desperately needs more people to spread peace in the

soul and on Earth, more creative people who can live in accordance with their place, landscape and nature.

Kontaktné údaje

Ivica Ondrušková, PaedDr.

Materská škola

ul. Bystrická cesta č. 70

034 01 Ružomberok

Email: ivica.ondruskova@gmail.com

TRVALO UDRŽATELNÝ ROZVOJ V PRIEREZOVÝCH TÉMACH PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Zlata Knapíková

Abstrakt

Príspevkom sa zamýšľame nad možnosťami vplyvu dieťaťa a predškolského veku na kvalitu súčasného života na Zemi. Hľadáme možnosti implementácie problémov trvalo udržateľného rozvoja do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Vyslovujeme otázky a hľadáme odpovede, či prináša súčasná doba dieťaťu predškolského veku zaujať úlohu, postoje a hodnoty „malého spotrebiteľa.“

Kľúčové slová

Osobné financie, výrobok a jeho spotreba, reklama, výživa, životné prostredie, bezpečnosť práva a povinnosti.

Trvalo udržateľný rozvoj znamená zabezpečenie slušnej kvality života pre každého bez čerpania zásob, ktoré budú potrebovať k vlastnej prosperite budúce generácie. Základné princípy trvalo udržateľného rozvoja sú zadefinované v Deklarácii z konferencie o životnom prostredí a rozvoji v Rio de Janeiro v roku 1992.

Na svetovom summite v Johannesburgu (2002) o trvalo udržateľnom rozvoji sa zhromaždili desaťtisíce účastníkov z celého sveta. Pozornosť sústredili na potrebu odstraňovať bariéry trvalo udržateľného rozvoja vo vyspelých štátoch, na odstraňovanie chudoby a chorôb, racionálne využitie prírodných zdrojov, podporu zodpovednej spotreby a výroby a využitie prínosov globalizácie k dosiahnutiu rovnováhy medzi životným prostredím a rozvojom.

Hlavným problémami a ich dôsledkami trvalo udržateľného rozvoja sú.

- Populácia: Na začiatku 21. storočia dosiahla populácia Zeme šiestich miliárd a je možné, že v nasledujúcich päťdesiatich rokoch sa ustáli medzi desiatimi až dvanástimi miliardami.
- Chudoba a nerovnomerné rozdelenie bohatstva: Takmer 25% obyvateľstva sveta má príjem menej ako jeden americký dolár denne. Summit sľúbil znížiť počet ľudí trpiacich podvýživou.

- Potrava a poľnohospodárstvo: Prírodné katastrofy čoraz častejšie vplyvajú na ekonomické straty v poľnohospodárstve, rybárstve, drevárskom priemysle, či turistike. V nasledujúcich rokoch nesmie ísť rast produkcie potravín na vrub prírody.
- Pitná voda: Nedostatok pitnej vody je v niektorých oblastiach jednou z hlavných prekážok trvalo udržateľného rozvoja. Ľadovce sú mimoriadne citlivé na zmenu teploty na zemi a predstavujú zásobu až 80% všetkej pitnej vody. Je veľmi jednoduché otočiť kohútikom a voda je tu. Kým sa voda dostane do domácností prejde veľmi dlhú cestu a do jej úpravy je vložené veľké množstvo energie i peňazí. Kolobeh vody je ten najväčší pohyb v prírode, od neho závisí život. Voda je jedinečnou časťou zemského povrchu. Napriek množstvu vody, ktorú predstavujú moria a oceány, len 0,6% z celkového množstva vody na zemi je vhodná na pitie. V súčasnosti problém znečistenia vody patrí k problémom, ktoré môžu priviesť ľudstvo ku katastrofe. Summit prisľúbil do roku 2015 znížiť počet ľudí, ktorí nemajú prístup k čistej vode a k vode potrebnej pre najnutnejšiu hygienu na polovicu.
- Ľudské zdravie: Stále meniace sa podnebie poskytuje tropickým prenášačom chorôb šancu šíriť sa do sveta. Predpokladané vlny horúčav, sucha a na druhej strane záplav budú mať na svedomí životy a ochorenia mnohých ľudí. Cieľom je znížiť do roku 2015 detskú úmrtnosť detí mladších ako päť rokov o dve tretiny a úmrtnosť mladých matiek o tri štvrtiny.
- Energia: Ľudia sa v súčasnosti spoliehajú na zásoby energií, ktoré sa rýchlo mínajú. Dopyt po energii rastie, príčinou je zvyšujúca výroba, ktorá má negatívny vplyv na životné prostredie. Sme takí závislí od využívania energie, že bez nej si život nevieme ani predstaviť. Stále viac a viac sa do popredia dostáva spôsob využívania obnoviteľných zdrojov energie ako sú slnko, vietor, voda, geotermálna energia, biomasa.
- Lesy: Lesy plnia mnoho funkcií. Predovšetkým chránia a vytvárajú prírodné zdroje. V procese fotosyntézy obnovujú kyslík v atmosfére. Sú domovom mnohých druhov rastlín a živočíchov. Svetové lesy miznú najmä ako dôsledok rozširovania poľnohospodárstva. V najbližších rokoch bude najvyššou prioritou zlepšenie regenerácie a využívanie lesa.

- Zmena klímy: V poslednom období hovoríme o globálnom otepľovaní. Je to proces, pri ktorom zvýšené množstvo plynov v atmosfére spôsobuje globálny rast teploty. Oteplenie o 1- 6 stupňov Celzia počas nasledujúcich 100 rokov by posunulo súčasné klimatické pásma o niekoľko kilometrov na sever.

Európska únia identifikovala sedem hlavných problémov, ktoré sa musia riešiť, ak máme postúpiť smerom k trvalo udržateľnému rozvoju:

- Zmena podnebia a potreba čistej energie
- Vytvoriť trvalo udržateľné dopravné systémy
- Zmeniť výrobu a spotrebu na trvalo udržateľnú – to znamená vyrábať viac a spotrebovať pritom menej zdrojov
- Zachovávať a hospodáriť lepšie s prírodnými zdrojmi ako je voda
- Zastaviť hrozby ohrozujúce verejné zdravie ako sú infekčné choroby, chemické znečistenie a zdraviu škodlivé potraviny
- Riešiť sociálne a ekonomické problémy spôsobené starnutím populácie a migráciou ľudí cez hranice
- Bojovať proti globálnej chudobe

Trvalo udržateľný rozvoj sa zdá byť veľkým problémom a takým aj je. Ale či už v školách alebo v domácnostiach, všetci sa musíme zúčastniť na jeho riešení. Nielen preto, že je to správne, ale aj preto, že je to v našom vlastnom dlhodobom záujme.

Odpovedzme si na otázky:

- Môže dieťa predškolského veku ovplyvňovať kvalitu súčasného života?
- Môže šetriť energiou?
- Môže ovplyvniť pri nákupoch s rodičmi spotrebu výrobkov?
- Pozná prírodné zdroje a vie s nimi šetrne hospodáriť?
- Pozná zdravé potraviny a znečisťovateľov ovzdušia?
- Pozná svoje práva a povinnosti v zodpovednom správaní sa?

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) je najvyšším kurikulárnym dokumentom. Obsahuje všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja osobnosti detí. Podporuje celostný prístup pri rozvíjaní kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) spôsobilostí detí na danej úrovni vzdelania.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie

(2008):

- je vypracovaný na základe kontinuálneho prístupu, jednotlivé vzdelávacie programy školských stupňov (predprimárny, primárny, nižší sekundárny, vyšší sekundárny) na seba nadväzujú
- obsahuje vzdelávacie štandardy (obsahové a výkonové), t.j. požiadavky na vedomosti zručnosti, spôsobilosti (kompetencie) a postoje, ktoré sú tvorené len z učiva, vymedzeného ako základné (minimum učiva), zaradené sú v ňom len jeho podstatné prvky, ktoré sú predmetom vzdelávania všetkých detí absolvujúcich predprimárny stupeň vzdelania
- podporuje komplexný a integrovaný prístup ku vzdelávaniu prostredníctvom vyčlenenia tematických okruhov a vzdelávacích oblastí s uplatnením nových aktivizujúcich metód vzdelávania (situačné metódy, metóda projektového vyučovania atď.) a efektívnych spôsobov učenia (zážitkové, problémové, kooperatívne a ďalšie)
- dáva priestor na dotvorenie obsahu podľa regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek, pričom stavia na cieľoch, ktoré kladie spoločnosť s ohľadom na požadovanú vzdelanostnú úroveň a kultúrnu gramotnosť občanov

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) sú integrované prierezové témy:

- osobnostný a sociálny rozvoj,
- ochrana života a zdravia,
- dopravná výchova -výchova k bezpečnosti v cestnej premávke,
- environmentálna výchova,
- mediálna výchova,
- multikultúrna výchova,
- výchova k tvorivosti,
- predčitateľská gramotnosť a gramotnosť vo všeobecnosti,
- informačno –komunikačné technológie,

ktoré sa prelínajú vo všetkých tematických okruhoch a vzdelávacích oblastiach, reflektujú aktuálne globálne, či spoločenské problémy, otázky súčasného človeka, krajiny, Európskej únie a sveta, podporujú utváranie hodnôt a postojov detí, poskytujú im príležitosť na rozvoj individuálnych možností, uplatnenie záujmov, ale aj vzájomnú spoluprácu a môžu sa

realizovať prostredníctvom rôznych organizačných foriem a učením hrou.

Práve prierezové témy dávajú veľký priestor materským školám vo svojich školských vzdelávacích programoch prostredníctvom aktivizujúcich a interaktívnych metód začleniť do obsahu výchovy a vzdelávania témy súvisiace s trvalo udržateľným rozvojom.

Osobnosť dieťaťa v predškolskom veku sa rozvíja celostne napĺňaním konkrétnych cieľov výchovy a vzdelávania. Dôležitým činiteľom výchovy je učiteľka MŠ. V dnešnej modernej dobe je učiteľka materskej školy človekom, ktorý ako povedal J.A.Komenský: “Motivuje k poznávaniu, vzdelávaniu, múdrosti?” Pracuje na sebe neustálym vzdelávaním a získané informácie ponúka deťom ako nové, či sprostredkované poznatky a skúsenosti, alebo poznatky, skúsenosti a zručnosti dieťa získava priamou skúsenosťou, manipuláciou, v činnosti. V mojom príspevku Vám ponúkam niekoľko oblastí, ktoré sú vhodné do efektívnej realizácie prierezových tém v oblasti trvalo udržateľného rozvoja a zlepšenia kvality života z pohľadu aktívnej účasti dieťaťa predškolského veku.

1. Osobné financie

- Poznať tradičné obchody a nákupné centrá, analyzovať nakupovanie
- Vysvetliť základné pojmy v domácej ekonomike (hospodárenie v domácnosti)
- Vysvetliť rozdiely medzi hrou a prácou
- Porovnať odmenu za hru (pochvala, povzbudenie...) s odmenou za prácu (peniaze)
- Popísať možnosti použitia peňazí doma a v MŠ (nákupy, šetrenie)

Nakupovanie sa stalo každodennou súčasťou nášho života. Keď potrebujeme chlieb, ceruzku, tričku, zájdeme si pre to jednoducho do obchodu. Keď je nakupovanie dôležitou činnosťou v našom živote, ovplyvňuje to aj naše nazeranie na nás samých, svet a ľudí vokol nás. Mať najnovšie auto, televízor alebo oblečenie sa stáva znakom „vysokého“ postavenia v spoločnosti. Málokedy ale rozmýšľame nad tým, čo kupujeme a aký dopad má kupovaný tovar napr: na životné prostredie. Tento typ postoja má negatívny efekt na kvalitu nášho života, je prejavom konzumného životného štýlu.

Deti by mali vedieť akú úlohu majú peniaze v rodine, že je treba s nimi

hospodáriť tak, ako to robia ich rodičia – nie všetko čo chcem, mi môže mama kúpiť.

2. Reklama

- Objasniť rozdiel medzi informáciami a reklamou
- Spoznať vplyv reklamy na hru a hračky
- Porovnať vplyv etikety a reklamy
- Zdôvodniť význam reklamy na výchovu detí (presvedčovanie, zavádzanie kupujúcich)
- Aplikovať vplyv médií (televízor, rádio, tlač, internet) na formovanie postojov a hodnôt detí (kladné a záporné postavy, dobro a zlo)

Reklama na produkty je všade. Je na billboardoch, v televízii, na obaloch, v rozhlase, novinách, obchodoch a dokonca aj doma.

Etikety na obaloch nás informujú o ich obsahu, zložení výrobku. Aby však zaujali zákazníka upútajú svojou farebnosťou, nápaditosťou. Ľudia tak preferujú výrobky v atraktívnych obaloch s nádhernými obrázkami bez toho, aby zvláštnu pozornosť venovali ich obsahu, ktorý je na etikete.

3. Spotreba a životné prostredie

- Vysvetľovať deťom rôzne druhy ľudskej práce z hľadiska jej vplyvu na životné prostredie
- Vlastnými skúsenosťami zdôvodňovať ochranu životného prostredia a dôsledky jeho znečisťovania, starať sa o čistotu najbližšieho okolia (svoj strom, čistý potok...)
- Rozlišovať obaly a triediť odpad domácnosti
- Objasniť a učiť deti šetriť vodou a energiou

Naša planéta sa zmenšuje. Prečo? Pretože z nej čerpáme až alarmujúcou rýchlosťou. Každý rok vytínáme viac lesov, pasieme viac kráv, cestujeme na väčšie vzdialenosti a vyhadzujeme viac odpadu. Vyzerá byť logické, že ak berieme z planéty viac ako môže dať, každým rokom má príroda menej čo ponúknuť. Koľko vecí, ktoré máme v skutočnosti potrebujeme? Znížiť úroveň spotreby ušetrí peniaze, znižuje odpad s pomáha chrániť planétu.

Obaly sú hlavný zdroj odpadu z domácnosti .Vynášanie smetí, to je činnosť, ktorú robíme všetci. Vieme, čo sa stane s odpadom, ktorý vyhodíme do koša? Je dôležité redukovat' odpad, čo znamená nakupovať rozumne, kupovať výrobky s eko-značkou, triediť odpad , aby sa mohol

recyklovať a znovu použiť...

4. Potraviny a výživa

- Pomenovať a popísať zdravé a nezdravé potraviny.
- Poznať a postupne zdôvodňovať význam správnych stravovacích návykov
- Porovnávať zdravé stravovanie s kvalitou a dĺžkou veku života človeka
- Vysvetliť základné pravidlá hygieny a uskladňovania potravín
- Popísať možnosti závislostí v predškolskom veku (hračky, sladkosti, alkohol, tabak, počítač...)
- Zdôvodňovať súvislosti medzi stravovaním a detskými chorobami

Zodpovedne sa správať k svojmu zdraviu a jeho ochrane , to znamená vedieť triediť, čo je prospešné a čo zdraviu škodlivé, uvedomovať si nebezpečenstvá, ktoré škodia nášmu telu aj duši ako výsledok zlej stravy na fyzickú, psychickú aj intelektuálnu úroveň. Pozitívom v tejto oblasti je, keď sa dokáže dieťa zamýšľať o dôležitosti zdravých raňajok a odmieta príjem nadmerného množstva sladkostí a naopak prijíma dostatok ovocia a zeleniny.

5. Bezpečnosť

- Naučiť sa identifikovať nebezpečnú situáciu doma:
 - nerozbaľovať, neochutnávať výrobky, ktoré nepoznáme, lebo nevieme čítať
 - ochraňovať zdravie z hľadiska bezpečnosti (privolať pomoc k chorému, keď horí...)
 - nepoužívať pri hre nebezpečné predmety (ostré, hranaté, špicaté)
 - neužívať lieky bez pomoci rodičov, alebo dospelých
- Naučiť sa identifikovať nebezpečnú situáciu vonku:
 - prakticky uplatňovať zásadu „vidieť a byť videný“
 - prakticky uplatňovať základné pravidlá správania sa na ulici , v dopravných prostriedkoch

Svet, ktorý dnes poznáme a životný štandard, ktorému sa tešíme, by nebol možný bez dopravných prostriedkov. Využívanie automobilov je často neefektívne a zanecháva vážne následky na životnom prostredí, je to hlavne hluk, znečisťovanie vzduchu a dopravné nehody.

6. Práva a povinnosti „malého spotrebiteľa“

V materiáloch OSN sa používa nasledujúca definícia spotrebiteľa: „Spotrebiteľom je každý člen spoločnosti v jednej zo sfér osobného života, t.j. ako kupujúci alebo užívateľ tovarov či služieb, ktoré sú poskytované tak súkromnými ako aj štátnymi zdrojmi. “Prvé štyri spotrebiteľské práva vyhlásil americký prezident J.F.Kenedy v roku 1962. Ďalšie tri práva spotrebiteľov doplnila Medzinárodná organizácia združenia spotrebiteľov.

Sú to tieto práva spotrebiteľa:

1. Právo na uspokojovanie základných potrieb
2. Právo na bezpečnosť výrobkov
3. Právo na informácie
4. Právo na výber.
5. Právo byť vypočutý
6. Právo na náhradu
7. Právo na spotrebiteľskú výchovu
8. Právo na zdravé životné prostredie.

Spotrebiteľské práva sú rozpracované v smernici OSN ako zásady na ochranu spotrebiteľov.

Z týchto práv môžeme vybrať do praxe materských škôl práva prerozprávané pre deti z Dohovoru o ľudských právach:

- deti majú právo byť so svojou rodinou alebo s ľuďmi, ktorí sa o ne najlepšie starajú
- deti majú právo na dostatok jedla a pitnej vody
- deti majú právo na adekvátny životný štandard
- deti majú právo na zdravotnú starostlivosť
- deti majú právo hrať sa
- deti majú právo na bezplatné vzdelanie
- deti majú právo vyjadriť svoje názory a stretávať sa, aby svoje názory vyjadrili

Uplatňovanie spotrebiteľských práv v prierezových témach znamená ich prispôbovanie vekovým osobitostiam.

Dôležité je, že ak sa rozhodneme niečo zmeniť v kvalite nášho života, mali by sme začať sami u seba a už aj v predškolskom veku. Veď každý z nás nakupuje, dopravuje sa do zamestnania alebo školy, svieti, perie, vysýpa smeti. Môžem sa rozhodnúť, či si kúpim vodu v plastovej alebo sklenenej fľaši. Do školy pôjdem autom, alebo radšej šliapnem do

pedálov na bicykli. Budem hádzať smeti do jedného kontajnera alebo do kontajnerov na separovaný zber. Je na nás, ako sa pri každodenných činnostiach rozhodneme - či budeme žiť v svete, kde má každá živá bytosť radosť zo svojho života...

Literatúra

BALEKOVÁ, K. – HIPŠ, J. 2004. *Zelený balíček*. Príručka pre pedagógov. Regionálne environmentálne centrum pre krajiny strednej a východnej Európy. 2004. ISBN 963 9424 420.

MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – KNAPÍKOVÁ, Z. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: ROKUS. 2005. ISBN 80-89055-53-2.

STAŠENKOVÁ, B. 1999. *Spotrebiteľská výchova detí a vzdelávanie žiakov základných a stredných škôl*. Bratislava: Národné centrum podpory zdravia, 1999.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

By this article we reflect the possible impact of a child under school age to the present quality of life. We are looking for opportunities for implementation of sustainable development issues in the State curriculum ISCED 0 – pre-school education. We focus on specific questions and we are looking for answers whether the current period brings to the pre-school age child change to take a role, attitudes and values of „small consumers“

Kontaktné údaje

Zlata Knapíková, Mgr.

ZŠ s MŠ

Školská 2

065 41 Ľubotín

Email: matskola@slnet.sk

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PREDPRIMÁRNOM PROJEKTOVANÍ

Miroslava Takáčová – Monika Miňová

Abstrakt

Zámerom príspevku je poukázať na možnosti získavania elementárnych poznatkov v oblasti environmentálnej výchovy, ako prierezuvej témy Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie prostredníctvom kurikulárneho projektu a jeho vplyvu na postoje rodičov a detí k prírode.

Kľúčové slová

Dieťa predškolského veku, environmentálna výchova, vzťah k prírode, kurikulárny projekt, projektovanie v materskej škole, výchovno-vzdelávacia činnosť.

Ako každá výchova, tak aj environmentálna, je najúčinnnejšia vtedy, ak sa začína už od najútlejšieho veku. Práve preto už v materskej škole si deti osvojujú základné elementárne poznatky o prírode a jej ochrane, a to zvyčajne v konkrétnej rôznorodej činnosti, bezprostredným pozorovaním predmetov a javov. Z činností nadobúdajú bohaté skúsenosti a emocionálne zážitky.

Vytváranie vzťahu k prírode u detí predškolského veku znamená pripravovať ich tak, aby vedeli pozorovať prírodu, samostatne si ju všímať, odhaľovať v nej ľahko zrozumiteľné súvislosti a vzťahy, prežívali deje, ktoré sú dostupné ich chápaniu a vedeli svoje zážitky slovne, ale aj inými výrazovými prostriedkami vyjadriť a spracovať (Dostál - Opravilová, 1985, s.190). Príroda môže byť pre dieťa zdrojom nových poznatkov i citových podnetov, pravda len v tom rozsahu vplyvov, aký dieťaťu poskytneme, čiže, ako ho povedieme k vnímaniu a chápaniu prírody (Uher, 1971, s.70-74). Tematický okruh príroda tvoria tri oblasti, každú oblasť tvoria obsahové a výkonové štandardy, v ktorých učiteľka postupne dosahuje cieľ environmentálnej výchovy. Pozornosť by sme chceli upriamiť na oblasť sociálno-emocionálnu, kde práve plnením výkonových štandardov dosahujeme u detí schopnosť vyjadriť svoje zážitky využívaním rôznych výrazových prostriedkov.

Vzhľadom k tomu, že deti predškolského veku majú tendenciu vnímať prirodzenú celistvosť vecí, je výhodné, keď skúsenosti, ktoré chceme, aby deti získali, vychádzajú z určitého ústredného motívu. Tomuto prístupu zodpovedá práca na základe projektu (Opravilová - Gebhartová, 2003, s. 265). Teoretickým východiskom využívania projektov v školách, je myšlienka koncentrácie učiva, jeho sústredenie do určitého spoločného motívu, ktorým môže byť všeobecná téma, konkrétny podnet, problém, či určitý edukačný cieľ (Kostrub, 2005). Pozitíva realizácie projektov sú v aktivizácii celej osobnosti dieťaťa, umožňujú individualizáciu v edukačnom procese, učia spolupracovať, komunikovať a riešiť problémy (Bečvařová, 2003, s.53-54). K vzniku projektu je potrebná dostatočná vnímavosť učiteľky k tomu, čo deti naozaj zaujímajú a schopnosť podnietiť a rozvinúť ich záujem (Bekéniová, 2000, s. 6).

Metodika realizácie prieskumu

V materskej škole na Jurkovičovej ulici v Prešove so 4-5 ročnými deťmi sme sa rozhodli zrealizovať projekt, ktorého cieľom bolo umožniť deťom čo najužší kontakt s prírodou a tým utvárať celoživotný pozitívny vzťah k prírode a k prebúdzaniu elementárneho environmentálneho citenia.

Pred aj po realizácii projektov sme oslovili rodičov s dotazníkom, ktorý pozostával z 12 položiek. Počet zúčastnených rodičov, bol zhodný s počtom detí - 20, ktoré v tom čase navštevovali materskú školu, čo predstavovalo 100%. Otázky uvedené v dotazníku boli smerované k zisteniu aktuálnych informácií, ktoré by nám boli nápomocné pri efektívnejšej realizácii projektov v danej oblasti. Uvádzame len niektoré otázky a odpovede rodičov zo zrealizovaného prieskumu.

Tabuľka 1 Najčastejšie navštevované miesta v prírode rodičov s deťmi

Lokality	Pred projektom	Po projekte
Vysoké Tatry	25%	35%
ZOO	30%	20%
Sigord	20%	20%
Lesy - Pavlovce	20%	15%
Slovenský Raj	15%	25%

Na otázku „*Navštevujete s deťmi prírodu? Ak áno aké miesta ste deťmi navštívili?*“ Pred uskutočnením projektov kladne odpovedalo 18

(90%) rodičov, 2 (10%) sa vôbec nevyjadrili a záporne sa nevyjadril ani jeden rodič. Po ukončení projektov na danú otázku odpovedalo kladne 20 (100%) dotazovaných rodičov. Ukázalo sa, že medzi najnavštevovanejšie lokality pred, ale aj po projektoch patria *Vysoké Tatry*.

Ďalšie lokality, ktoré uvádzali rodičia v dotazníku boli - Haniska, hrady, okolie Sekčova, Cemjata. Najvzdialenejšie miesto, ktoré uviedli v dotazníku boli Alpy.

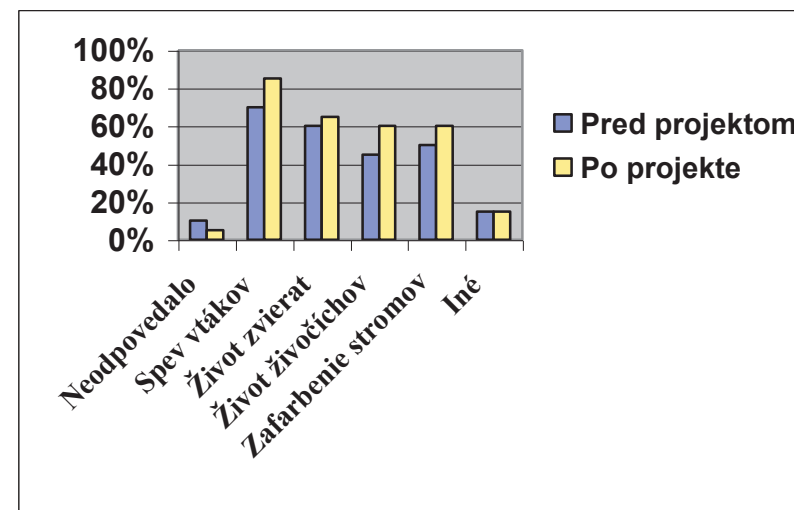
Tabuľka 2 Činnosti, ktoré rodičia realizujú s deťmi v prírode

Činnosti	Pred projektom	Po projekte
Zber plodov	40%	55%
Zber kvetov	40%	40%
Prechádzky	35%	40%
Opekanie	30%	15%

V odpovediach na otázku „Čo s deťmi najradšej robíte?“ sa pred, ale aj po realizácii projektov najčastejšie vyskytovala odpoveď zber plodov. Kým v prvom dotazníku odpovedalo 9 (45%) respondentov, v druhom to bolo 11 (55%) respondentov. K uvedenej položke sa nevyjadrili 2 (10%) rodičia pred a 1 (5%) po realizácii projektov. Môžeme zhodnotiť, že vplyv na uvádzané odpovede malo aj ročné obdobie, v ktorom sa projekty realizovali.

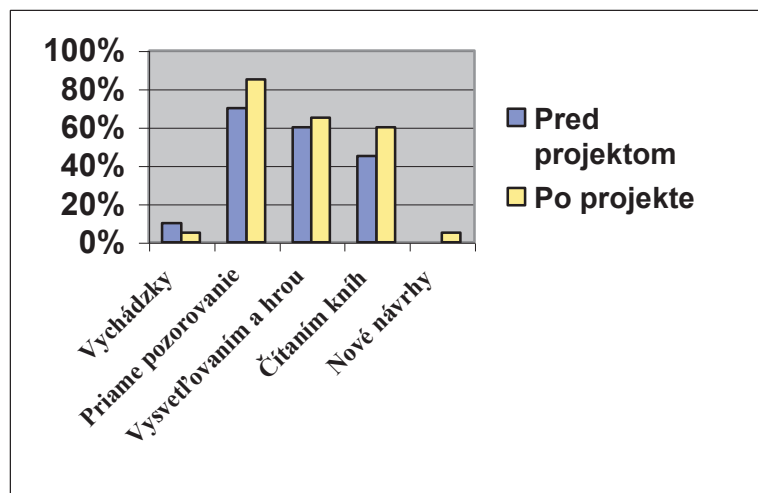
V položke „Čo z uvedeného ste s deťmi pozorovali?“ (Graf 1) sme sa zamerali na zistenie záujmu o prírodu, zvieratá a iné živočíchy, pričom mali možnosť viacerých odpovedí alebo sa mohli vyjadriť inak. Z radu respondentov sa pred projektom 2 (10%) nevyjadrili, po projekte 1 (5%) respondent. Z ponúkaných odpovedí sa najviac rodičov vyjadrilo k pozorovaniu spevu vtákov pred projektom v počte 14 (70%), po projektoch 17 (85%), život zvierat - pred 12 (60%), po projektoch 13 (65%), život živočíchov - pred 9 (45%), po 12 (60%), zafarbenie stromov - pred 10 (50%), po 12 (60%). Možnosť inej odpovede využili 3 rodičia (15%), vo všetkých uvádzali miesto pozorovania vodu. Z uvedeného vyplýva, že záujem rodičov o prírodu sa zvýšil.

Graf 1 Pozorovanie prírodných objektov



Otázkou „Akým spôsobom by ste deťom priblížili krásy prírody?“ (Graf 2) sme sa zamerali na to, do akej miery sa rodičia venujú svojim deťom v oblasti prírody. Na základe zistených údajov môžeme uviesť, že došlo k určitým zmenám. Kým v prvom dotazníku 4 (20%) rodičia neodpovedali vôbec, v druhom bola účasť 100%. Pri tejto otázke mali možnosť sa voľne vyjadriť. Pred projektom sme zaznamenali najčastejšie uvádzané vychádzky do prírody - 7 (35%), priamym pozorovaním zvierat, živočíchov a javov v prírode - 4 (20%), vysvetľovaním a hrou - 3 (15%) dotazovaných. Spôsob čítaním a prezeraním kníh o prírode uvádzali - 4 (20%) rodičia, po ukončení projektov počet stúpol o 100% (8). 3 rodičia uviedli aj iné možnosti, ktoré sa v prvom úvodnom dotazníku neobjavili, a to divadlo - 1 (5%), pesničky - 1 (5%) a pozeranie videa - 1 (5%) .

Graf 2 Spôsoby, akými rodičia približovali deťom prírodu



Úvodné zistenia od rodičov nám boli nápomocné pri vytváraní obsahu jednotlivých projektov. Zostavili sme tri kurukulárne projekty, z ktorých jeden v krátenejšej verzii uvedieme v tomto príspevku. Pri príprave projektu pod názvom „Stratená krajina“ sme sa zamýšľali nad tým, ako u 4-5 ročných detí vzbudiť záujem o prírodu. Vychádzajúc z vekového zloženia triedy sme považovali za vhodné a potrebné pre udržanie záujmu a opätovné posilňovanie motivácie u detí počas realizácie projektu, vytvoriť článok - prepojenie, sprievodný symbol. Motivačným prvkom projektu bola bábka škriatka „Leša“, ktorý bol súčasťou diania jednotlivých aktivít. Cieľom využitia bábky škriatka bolo, aby sa pre deti stala sociálno-emocionálnym prostriedkom aktivizácie a motivácie k rôznym činnostiam a aktivitám.

Projekt obsahoval hlavný - týždenný symbol (most), ktorý si deti prilepili na skrinku v šatni. Za splnenie jednotlivých úloh v edukačných aktivitách získavali symbol dňa, ktorý po ukončení všetkých hier a činností prilepili na hlavný symbol. V závere projektu mali deti na skrinkách vytvorený záverečný symbol, ktorý vyjadroval hlavnú ideu témy projektu. Zámerom využitia jednotlivých symbolov bolo upútanie detskej pozornosti, zaktivizovanie o ďalších činností a aktivít. Zároveň slúžili ako doplnok na estetické skrášlenie šatne.

Edukačné aktivity sme pre lepšiu a prehľadnejšiu priebeh aktivít rozdelili do troch častí dňa, na aktivity č.1 - hry a hrové činnosti v dopoludňajších hodinách, aktivity č.2 – edukačné aktivity a aktivity č.3 – hry a hrové činnosti v odopoludňajších hodinách.

Projekt: STRATENÁ KRAJINA

Zameranie:

Na poznávanie krajiny, citlivé vnímanie jednotlivých častí, ktoré krajinu tvoria, na vyjadrenie zážitkov a poznatkov prostredníctvom estetických výrazových prostriedkov.

Symbol a téma týždňa	Symbol a názov dňa
<i>Stratená krajina</i>	- smutný škriatok - rozprávkový les - veselé vlnky - domček počasia - dúhový most (súhrn)

1. deň: „Smutný škriatok“

Učebné zdroje: bábka škriatka, symbol dňa – červená machuľa v puzdre, zápalkové škatuľky, štetce, temperové farby, lepidlo, špongie, molitanové stavebnice, stavebnica panela, zvonček, maketa domu, lepoprelá, pniček,

Aktivity - 1. časť

Pri vstupe do triedy víta učiteľka každé dieťa ťapnutím si ruky a ponúka pripravené aktivity. Vlastným výberom umožňuje dieťaťu, aby sa mohlo v danej aktivite presadiť.

Výkonový štandard: *Objavovať pri zhotovovaní výtvarov zo skladačiek a stavebníc možnosti využitia rôzneho materiálu od väčších dielcov až po drobné dieliky podľa vlastnej fantázie.*

- konštruktívne hry so stavebnicami, kockami rôznych veľkostí -

stavanie domov, ulíc a ciest podľa fantázie detí.

- prezeranie kníh - leporelá v literárnom kútiku, skladanie do rôznych tvarov - okná, striešky, ohrádky.

Výkonový štandard: *Prejaviť záujem o rôzne výtvarné techniky a pokúsiť sa tvorivo ich využívať.*

- deti v skupinách vyfarbujú štetcom bohato nasýteným ľubovoľnou základnou farbou (žltá, zelená, modrá) zápalkové škatuľky „okná na dom“ - niektoré maľujú farbami, ďalšie prstovými farbami.

Po ukončení hier spoločné upratovanie hračiek, zhodnotenie hier z pohľadu detí a pohľadu učiteľky. Získavajú prvý symbol dňa - červenú machuľku v puzdre, ktorú im učiteľka pripne na tričko.

Aktivity - 2. časť „Môj dom“

Výkonový štandard: *Reagovať pozitívne a zaujať empatický postoj.*

Postup: Deti si posadajú na koberec a za usilovnosť našich rúk im zaspievame krátku

riekanku: *Rúčky, ručičky máte pekné prstičky, máte pekné dlane, zatlieskame na ne.*

V závere deti zatlieskajú a spoza dverí sa ozve zvuk zvončeka. Deti neverbálne (pohľadom a otáčaním sa) určujú smer zvuku. Učiteľka sa ide pozrieť za dvere a prichádza s bábkou škriatka na ruke. Je smutný, uplakaný, pozdraví sa a predstaví. Začne deťom rozprávať svoj príbeh, ako sa s kamarátmi hral na skrývačku a stratila sa mu cestička, ktorá viedla do jeho krajiny. Keďže si nevie spomenúť v akom domčeku býval a ako jeho domček vyzeral učiteľka osloví deti, aby mu pomohli.

Deti postupne odpovedajú na otázku: „V akých domoch bývame my?“

Učiteľka vyzve deti: - „Aby sme škriatka rozveselili, čo keby sme mu postavili domček?“

Bábku škriatka uložíme na určené miesto na pníček, odkiaľ sleduje činnosť detí.

Výkonový štandard: *Vytvárať jednoduché výtvary zo stavebníc.*

Postup: Pokúsime sa pre škriatka postaviť domček zo stavebníc, ktoré máme v triede.

1 skupina - z molitanových stavebníc

2 skupina - z drevených stavebníc

3 skupina - z umelohmotných stavebníc

Po ukončení aktivít prichádza škriatok, ide si pozrieť domčeky, či sa niektorý náhodou nepodobá na ten jeho. Prichádza k prvému -

postavenému z molitanových stavebníc - veľmi sa mu páči, ale jeho domček taký veľký nebol. Prechádza k ďalším, tie sú zasa maličké. Veľmi sa mu páčia a teší sa im, ale aj napriek tomu je smutný. Učiteľka navrhne deťom, aby zobrali škriatka na výlet a ukázali mu domy a bytovky v našom okolí.

Príprava na pobyt vonku:

Výkonový štandard: *Zapamätať si a prejaviť záujem pri interpretácii krátkych literárnych útvarov.*

Deti sa počas obliekania oboznamujú s krátkou básňou, ktorú si niekoľkokrát spoločne s učiteľkou zopakujú a venujú ju škriatkovi.

Na výlet sa chystáme, škriatkovi krajinu hľadáme.

Nevieme však čo tam patrí, zistíme to jeden, dva, tri.

Domy, cesty, chodníčky, domov aj do školičky.

Pobyt vonku: „Stratená cesta“

Výkonový štandard: *Dokázať sa orientovať sa v tesnej blízkosti domova a materskej školy.*

Vychádzka do okolia materskej školy so škriatkom v kočiari - pozorovanie okolia (chodníky, cesty, bytovky), počúvanie zvukov v okolí (autá, stroje, vrava ľudí), opis domu - bytovky. „Čo všetko musí mať dom, aby sme v ňom mohli bývať?“ (strechu, okná, stenu, balkón - farebnosť, dvere).

Príchod do materskej školy - poďakovanie škriatka za krásny výlet, na ktorom si na niečo spomenul: „Keď som sa skrýval pred kamarátmi, zlákal ma chodníček, ktorý viedol ku krásnemu dúhovému mostu. Prešiel som po ňom a keď som urobil posledný krôčik, zrazu sa všetko stratilo. Dúhový most, chodníček aj moja krajina s kamarátmi. Takže si myslím, že kľúčom k vyriešeniu celej záhady bude most. Keď som sa stratil, prešiel som ešte cez dúhový most“. Preto si pre každé dieťa pripravil z papiera jeden most (ale iba biely - symbol týždňa), ktorý si po prezlečení v šatni prílepia na svoju skrinku.

Učiteľka vysvetlí deťom, že každý deň na tento mostík budú nalepovať zázračnú machuľku a to bude vždy jeden krôčik do zázračnej škriatkovej krajiny.

Aktivity - 3. časť „Rastie nám ulica“

Výkonový štandard: *Spolupracovať pri maľovaní s použitím rôzneho materiálu.*

Postup: Zarecitujeme škriatkovi ešte raz básničku, ktorú sme mu venovali - znázorňovanie textu pohybom:

Na výlet sa chystáme, škriatkovi krajinu hľadáme. Nevieme však čo tam patrí, zistíme to jeden, dva, tri. Domy, cesty, chodničky, domov aj do školičky.

Deti v skupinách rozprávajú o tom, čo sme videli na vychádzke a po rozdelení do skupín maľujú pripravené makety domov.

1 skupina - odtlačaním špongie namočenej do červenej farby vyfarbovanie makety domu.

2 skupina - maľovanie štetcom bohato nasýteným červenou farbou.

Po ukončení činnosti ešte do vlhkej farby nalepujú zápalkové škatuľky na domy - „farebné - okná.“

Prichádza škriatok, deti pochváli a vytvorené práce si uložia na učiteľkou určené miesto. Za svoju šikovnosť si každé z detí prilepi na mostík červenú machuľku. Najprv si každé dieťa prejde prstekom po mostíku, ktorý má prilepený na skrinke a potom si naň prilepia prvú červenú machuľku.

Na záver si ešte raz všetci spolu aj s kamarátom škriatkom „Lešom“ povedia básničku „Na výlet sa chystáme.“ Pri odchode domov sa deti rozlúčia aj so škriatkom, ktorý ich bude čakať opäť zajtra.

2. deň: „Rozprávkový les“

Učebné zdroje: báбка škriatka, symbol dňa – zelená machuľa v puzdre, farebné papiere, lepidlo, temperové farby, knihy, leporelá, papier A₄, masťný pastel, makety listov, listy, kufor, zelené kusy látok, obrázky stromov.

Aktivity - 1. časť

Učiteľka sa privíta s deťmi ťapnutím si ruky. V krátkom rozhovore s dieťaťom sa informuje o jeho aktuálnom stave. Vlastným výberom hračky poskytuje dieťaťu priestor voľiť si vlastnú hru, z ktorej pociťuje radosť, zároveň dostáva do puzdierka na tričku symbol dňa - zelenú machuľku.

Výkonový štandard: *Upresňovať správnu koordináciu zraku a ruky.*

- vytrhávanie pásikov zo zeleného farebného papiera - „tráva.“

Výkonový štandard: *Zhromažďovať a porovnávať poznatky o rozmanitosti sveta z detských encyklopédií.*

- prezeranie obrázkových kníh - leporelá o prírode, čítanie príbehov učiteľkou.

Počas práce malej skupiny detí, ostatné si spoločne s učiteľkou zahrajú pohybovú riekanku:

Ideme, ideme do lesa, zlámali sa nám kolesá. Ideme, ideme ako vlak,

rýchlejšie letíme ako vták.

Po ukončení hier a uprataní hračiek, prichádza škriatok, privíta sa s deťmi pozdravom.

Aktivity - 2. časť „Čo skrýva kufor“

Výkonový štandard: *Výjadrovať sa v komunikácii otvorene, bez bariér.*

Postup: Deti si posadajú okolo učiteľky a škriatka, ktorý začína rozprávať, čo zažil v materskej škole.

– „Večer, keď ste tu neboli, prešiel som sa po škôlke a objavil som tajomstvo. Ale pretože som sa oň chcel podeliť a objaviť ho s vami, tak som si to nechal až na dnes, aby sme ho spolu objavili.“

Deti spolu so škriatkom recitujú riekanku a pohybom vyjadrujú činnosť:

Hľadá, hľadá, čo chcem znať, poďte mi deti pomáhať. Do každého kúta nazrite, čarovný kufor nájdite.

Deti sú rozptýlené po triede - hľadáajú čarovný kufor. Po nájdení učiteľka uloží kufor na zelený koberec - lúku. Deti posadajú okolo a hádajú čo by v ňom mohlo byť.

- Počujete niečo? Vonia v ňom niečo? - ticho počúvajú, ovoniavajú, obzerajú.

Za opakovania čarovných slov - *čáry, máry, čáry, máry kúzlo sa nám všetkým darí, fúúú*, učiteľka pomaly otvára kufor.

Po otvorení čarovného kufru deti pomenúvajú jednotlivé predmety a veci, ktoré sa v ňom nachádzajú (zelená látka, makety a obrázky stromov). Určujú farbu a navrhujú, čo si z nich môžeme vytvoriť. Zelená látka - lúka a kopce, makety stromov - les, obrázky rôznych stromov - uložia tam kam patria (do lesa).

Deti na podnet učiteľky - škriatka navrhujú hry, aké by sa v lese mohli hrať a čo by mohli robiť (zbieranie húb, počúvanie spevu vtákov, ale aj zvukov, ktoré do lesa – prírody nepatria, pohybové riekanky - Ideme ideme do lesa, Už sme v lese), zároveň sa tieto hry zahrajú.

Riekanka: *Ideme, ideme do lesa, zlámali sa nám kolesá. Ideme, ideme ako vlak, rýchlejšie letíme ako vták.*

Riekanka: *Už sme v lese, tu sú stromy, jeden tu a tu druhý. Vetrík kýva vetvami, vtáčik letí nad nami.*

Príprava na pobyt vonku:

Deti sa počas obliekania oboznamujú s básňou, ktorú aj dnes venujú svojmu kamarátovi škriatkovi. *Čo je lúka? Čo je les? Pod' sa pozrieť ešte*

dnes. Uvidíš tam kriky, stromy, aj trávu vôkol, nielen domy. Vôňa listia, čistý vzduch, kráčaj ticho, nerob hluk.

Pobyt vonku: „Každý strom má svoju tvár“

Výchádzka do blízkeho okolia - na kopec, so škriatkom v kočiari.

Výkonový štandard: *Oceňiť krásu prírody, uznávať jej čaro a jedinečnosť.*

Pozorovanie stromu: počúvajú, ako mu bije srdiečko (sluch), hmatom zisťujú jeho povrch (hladký - drsný, pohladkajú ho),

- šrafovanie farbičkou na biely papier priložený o kôru stromu - „tvár stromu“.

„Hlasy v prírode“

Výkonový štandard: *Vcítiť sa do počúvania zvukov a dokázať ich stvárniť umeleckými výrazovými prostriedkami (pohybom).*

Pozorovanie blízkeho lesíka, zbieranie listov, nabádanie detí nenásilnou formou k načúvaniu prírody - ako rastie tráva, šum listia, spev vtákov, šumenie lesa. Deti sa môžu pokúsiť pohybom vyjadriť čo počujú.

Počas návratu do materskej školy spolu so škriatkom si zopakujeme básničku.

Aktivity - 3. časť „Čo dokáže list“

Výkonový štandard: *Prejaviť záujem o rôzne výtvarné techniky a pokúsiť sa tvorivo ich využívať.*

Postup: - maľovanie listom zo stromu, namočeným do farby na pripravené makety trávy a stromov

- dolepovanie natrhaných zelených kúskov farebného papiera z rána - „steblá trávy“ a nalepovanie listov na stromy

„Čo skrýva zelená“

Po ukončení aktivít deti rozprávajú svojmu novému kamarátovi škriatkovi čo všetko v prírode sa skrýva pod zelenou farbou (tráva – lúka, stromy – les, listy). A aby sa aj on dostal bližšie k svojej krajine prilepíme si na mostík zelený symbol – machuľku.

3. deň: „Veselé vlnky“

Učebné zdroje: bábkka škriatka, symbol dňa - modrá machuľa, plexisklo, špilky, temperové farby, klovatina, výkres, štetce, modré stuhy, sukničky, modrá gáza, hudobná nahrávka, rôzne fľaše a nádoby s vodou

Aktivity - 1. časť

Učiteľka sa privíta s deťmi ťapnutím si ruky. Pomocou otázok zistí

záujem dieťaťa o hračku a hru. Na základe výberu hračky podľa vlastnej voľby, umožňuje učiteľka dieťaťu získať pocit radosti a spokojnosti v hre.

Výkonový štandard: *Spolupracovať pri kreslení, maľovaní i modelovaní s použitím rôzneho materiálu.*

Deti nanášajú štetcom farbu rozrobenú s klovatinou na plexisklo a ešte do mokrého podkladu robia prstom veľkými grafickými pohybmi „vlny.“ Maketu vln pripravenú z papiera otlacia na plexisklo „voda - vlny.“

Počas práce detí v skupine, ostatné si spoločne so škriatkom opakujú básne z predchádzajúcich dní a spievajú známe piesne s tematikou o vode (Prší, prší; Kvap, kvap), ktorých obsah vyjadrujú pohybom.

Po ukončení a zhodnotení hier, učiteľka spolu so škriatkom, pripne deťom na tričko symbol dňa - modrú machuľku.

Aktivity - 2. časť „Vlnky vo vode“

Výkonový štandard: *Vcítiť sa do počúvania hudby a dokázať ju stvárniť umeleckými výrazovými prostriedkami (dramatickými).*

Postup: Škriatok priniesol deťom hudobnú nahrávku, ktorá sa mu veľmi páči, pretože mu pripomína jeho stratenú krajinu. Aj u nich doma rád počúval takúto hudbu a pozeral sa na vodné víly, ako tancujú na vlnkách.

Deti v ľahu, so zatvorenými očami počúvajú hudobnú nahrávku - „Akvárium.“

Počas počúvania učiteľka deťom rozdá silonové modré stuhy. Po vypočutí deti na podnet učiteľky - škriatka rozprávajú - „Čo vám pripomínala hudba?“; „Čo ste si predstavovali?“; „Čo nám môžu znázorňovať stuhy?“; „Akej sú farby?“; „Čo všetko máme v triede modré?“

Za recitácie riekanky deti vytvoria kruh, posadajú si a pohybom rúk znázorňujú vlnky:

Za ruky sa pochyťáme, dokola si posadáme. Ved' sme ako vlnky, robme žblnky, žblnky.

Z modrej gázy učiteľka vytvorí okolo detí „jazero.“ Pustí hudbu, deti - vlnky sa pokúšajú vyjadriť počúvanú hudbu pohybom podľa ukážky učiteľky, ale aj podľa vlastných predstáv, ako to cítia ony - úklony, pohyby zo strany na stranu (pri kolísavej melódii), krúženie rúk so stuhou pred telom s prechodom do drepu a stoja (klesajúca - stúpajúca melódia), v závere prechod do ľahu - unavené vlnky (stíšuťujúca melódia).

„Vodný orchestr“

Výkonový štandard: *Imitovať hrou na detských hudobných nástrojoch charakter piesne.*

Postup: Deti rozdelíme do dvoch skupín, dievčatá - vodné víly, oblečú si modré sukničky, tancujú v jazierku. Chlapci - vodný orchester, hrajú na „vodných“ nástrojoch pripravených učiteľkou (nádoby s rôznym množstvom vody, fľaše s vodou, fúkanie cez slamku do vody). Za spevu krátkej riekankovej piesne orchester hrá a vodné víly tancujú: *Teč vodička, teč, umývaj mi líčka. /: Rúčky, nôžky tiež, chcem byť jak rybička :/*

Skupiny detí sa môžu vystriedať.

Príprava na pobyt vonku:

Pre škriatka máme opäť pripravenú novú básničku.

Voda spieva kvapki – kvapki, púšťa na zem vodné kvapky. Už je potok plný vody, rybky, žabky majú hody. Čistý vzduch a čistá voda, na výlet nás všetkých volá.

Pobyt vonku: „Náš potok“

Výkonový štandard: *Prejaviť záujem o prírodné prostredie a oceňovať ho.*

- vychádzka do blízkeho okolia - k rieke Sekčov. Počúvanie zvukov vody (žblnkot) a okolitej prírody, pozorovanie vodných tokov a znečistenie prostredia v ich okolí.

- rozprávanie škriatka, ako to vyzerá u nich a ako sa oni starajú o svoj potôčik, aby bol čistý a víly v ňom mohli tancovať.

Aktivity - 3. časť „Hry s vodou - putovanie vodnej kvapky“

Výkonový štandard: *Experimentovať s farbou a vodou.*

Postup: Zopakovanie piesne: „Teč, vodička, teč“ spojenej s pohybom.

Hry s vodou a farbou - deti s pomocou učiteľky navlhčia pripravenú maketu vodných vĺn vodou a zapúšťajú farbu štetcom do navlhčeného podkladu „rieka.“

Deti s pomocou učiteľky nakreslia na plexisklo rieku - vlny. Učiteľka na šikmo uložené plexisklo, položí na začiatok „rieky“ kvapku a deti ju pomocou špilky posúvajú po modrej ploche - vode, až kým nestechie na kamienky, o ktoré je plexisklo opreté.

„Modrý svet“

Po ukončení a zhodnotení aktivít si deti prilepia na skrinku modrú machuľku - symbol dňa.

4. deň: „Domček počasia“

Učebné zdroje: bábká škriatka, symbol dňa - žltá machuľka, magnetická tabuľa, kriedy, škatuľa, pohár s guľôčkami, modrý farebný papier, žlté kruhy s dierkami po obvode, oblaky, suchý pastel, klovatina, balóny

Aktivity - 1. časť

Privítanie sa s deťmi ťapnutím ruky. Pomocou otázok učiteľka zisťuje u detí, aké je vonku počasie, či im bolo zima, alebo teplo, čo mali oblečené, čo videli na oblohe.

„Kreslené hádanky“

Výkonový štandard: *Spontánne prejavovať radosť v hrových činnostiach.*

Postup: Učiteľka - škriatok za slovného sprievodu hádanky, kreslí na tabuľu rôzne tvary, deti hádajú „čo je to?“

1. Hádanka: *Na okno to klopká, po vode to hopká.*

Po krku ti zbehne, pod košeľu vbehne.

A kto neodskočí, toho veru zmočí.

Čo je to? (kvapka)

2. Hádanka: *Chodí kade - tade, teplo trúsi všade.*

V jeho milej tvári, nikdy nie sú chmáry.

Čo je to? (slnko)

3. Hádanka: *Prevrátená krhlička*

kropí trávu na líčka.

Čo je to? (oblak)

4. Hádanka: *Nemá nohy - predsa skočí*

až z oblohy a všetko zmočí.

Čo je to? (dážď)

Učiteľka kreslí hádanky na tabuľu tak, že v závere je vytvorená „obloha počasia.“

„Viator - vejár“

Výkonový štandard: *Upresňovať správnu koordináciu zraku a ruky.*

Postup: Deti podľa inštrukcie a za pomoci učiteľky skladajú papier - vejár.

Učiteľka - škriatok deťom za uhádnuté hádanky a vyrobené vejáre pripne žltú machuľku- symbol dňa.

Aktivity - 2. časť „Dielňa počasia“

Výkonový štandard: *Demonštrovať a diskutovať o prírodných javoch*

ovplyvnených počasím

Postup: Škriatok sa opäť prechádzal po „škôlke“ a našiel pre vás nejaké prekvapenie.

Deti sedia v kruhu, doprostred ktorého učiteľka položí škatuľu, v ktorej sú uložené vejáre, slniečka a oblaky(počasie). Deti hádajú, čo by sa mohlo v škatuli skrývať. „Čo počujete?“ Škriatok pomôže deťom hádať - „je to škatuľa počasia.“

Učiteľka: „Každý z vás sa môže pokúsiť vylákať počasie, aby vyšlo von a odobralo sa tam, kam patrí. Najprv však musíme počasie na seba upozorniť.“

Udieraním dlaňami do podlahy a rozprávaním riekanky deti čarujú. Najprv slabšie, potom silnejšie: „Pod' von, pod' von počasie, kým sa obloha zatrasie.“

Učiteľka zahrká pohárom naplneným ryžou, upozorní deti na počasie, ktoré sa chystá von. Pootvorí škatuľu a oznámi, aké počasie práve vychádza. Deti vyjadrujú svoje pocity pohybom podľa vlastnej fantázie, alebo názornej ukážky učiteľkou.

„Práve vychádza Slnko“- v stojí s rukami nad hlavou a kývaním prstov znázorňujú slnko.

„Slnko sa skrylo za Oblak“- spojenie rúk nad hlavou, chôdza v kruhu.

„Obláčiky sa spojili a prichádza Dážď“- znázorňujú padanie kvapky zo stoja do drepu, búchanie dlaňami o podlahu, pričom menia intenzitu búchania. Slabý dážď (mrholenie) – pomalé schádzanie do drepu, slabé udieranie dlaňami o podlahu. Silný dážď (búrka) – dynamické udieranie dlaňami.

„Kde by sme sa mohli schovať pred dažďom?“ Pred dažďom sa schováme pod daždník – deti v sede vytvoria daždník spojením rúk nad hlavami.

Zo škatule učiteľka vyberie vejár, kráča v kruhu a pred každým dieťaťom vejárom zamáva „Čo ste cítili?“ (vietor).

Spoločne nazrieme do škatule čo sa v nej ešte schováva (slniečka, oblaky, vejáre). Každé dieťa znázorňuje pohybom to, čo si vybralo.

„Lúče slniečka“

Výkonový štandard: *Upresňovať správnu koordináciu zraku a ruky.*

Postup: Cez diery na bielom papierovom kruhu, deti prevliekajú žlté pásky krepového papiera - „lúče slniečka.“

„Vlny a dážď“

Výkonový štandard: *Kombinovať rôzne techniky s použitím rôzneho*

materiálu pri kreslení.

Postup: 1. skupina - deti nalepia oblak do hornej časti výkresu a štetcom namočeným do klovatiny robia kvapky. Po vyschnutí lepidla, suchým pastelom zatrujú celú plochu výkresu. Hotovú prácu opláchneme pod vodou (rezervná technika).

1. skupina - na maketu vln robia štetcom namočeným do klovatiny veľkými grafickými pohybmi vlnovky. Postup je rovnaký ako pri prvej skupine - rezervná technika.

Príprava na pobyt vonku:

Deti uložia škriatka do kočiaru a spoločne mu povieme básničku: *Pomaly sa leto míňa, fúka vietor a je zima. Dážď sa leje z oblohy, ber si čižmy na nohy. Slniečko už menej svieti, oblečte sa teplo deti.*

Pobyt vonku: „Aký je dnes deň“

Výkonový štandard: *Označiť a popísať prírodné javy ovplyvnené počasím.*

Vychádzka na kopec - opisovanie oblohy, zafarbenie oblohy, pozorovanie počasia, pohyb mrakov, smer vetra.

Po príchode z vychádzky si deti prílepia na mostík žltú machuľku - symbol dňa. Ako posledný krôčik pre škriatka do *stratenej Dúhovej krajiny*.

Aktivity - 3. časť „Pohľad na počasie“

Výkonový štandard: *Manipulovať samostatne s rôznymi predmetmi, náčiním (pohadzovať rukami).*

Postup: Pomocou kúzelných paličiek učiteľka začaruje deti na mraky, rozdá im vopred pripravené modré balóny (dažďové kvapky). Balóny - kvapky sa vznášajú nad hlavami detí - deti vyhadzujú balóny nad hlavy, snažia sa ich udržať vo vzduchu udieraním do nich, ak spadne balón na zem - prší. Keď popadajú všetky balóny, vytvorí sa nám veľká mláka, ktorá sa vysuší až keď zasvieti slniečko. Po dohraní dávajú deti balóny na určené miesto.

„Mapa oblohy“

Nalepovanie všetkých prác na veľkú bielu oblohu (slniečka, dážď a vejáre - vietor).

5. deň: „Dúhový most“

Učebné zdroje: bábkka škriatka, kartička škriatka, machuľky všetkých farieb, balóny, farebné gázy, stromy, vejáre, stavebnice, nádoby s vodou,

hudobná nahrávka Saint „Akvárium.“

Aktivity - 1. časť „Krajina Zázračno“

Učiteľka spolu so škriatkom víta deti ťapnutím ruky. Pomocou otázok zisťuje záujem detí o hru, ku ktorej s ním spoločne odchádza. Na základe výberu ponúknete hry, činnosti, zisťuje úroveň získaných poznatkov prostredníctvom projektu k danej téme.

Výkonový štandard: *Prejaviť záujem o skupinovú hru a rozvíjať spoluprácu v nej.*

- konštruktívne hry so stavebnicami, kockami - stavanie domov, ciest
- prezeranie obrázkových kníh, leporelá o prírode
- kreslené hádanky na tabuľu
- experimentovanie s prstovými farbami

Po ukončení hier a činností si deti vyberajú machuľku ľubovoľnej farby, podľa toho aká sa im páči a učiteľka ju popripína každému na tričko.

Aktivity - 2. časť „Každý niečo vie“

Výkonový štandard: *Vcítiť sa do charakteru detskej piesni s rôznou tematikou, spievať primerane intonačne čisto a s radosťou.*

Postup: Deti si posadajú na modrý obláčik vytvorený z gázy.

Sadnime si na obláčik, poletíme ako vtáčik. Sadnime si na mračno, poletíme všetci spolu, do krajiny Zázračno.

Učiteľka rozpráva deťom príbeh, ktorý jej vyrozprával škriatok. O krajine, do ktorej viedol dúhový most a preto ju volali „Dúhová krajina.“ V tej krajine sa diali samé zázraky. Vetrík fúkal do obláčikov, hral sa s nimi (pohybom napodobňujú oblaky, fúkanie vetra fúúú - silno, slabo), lístky si šuchotali v konároch stromov (šuchanie lístia - šúúúch), občas sa z oblohy spustil príjemný dáždik, ktorý jemne ťukal na domčeky škriatkov (plieskanie do dlane). Niekedy sa obláčiky nahnevali na vetrík a spustili poriadny lejak (plieskanie o kolená). Zrazu všetko stíchlo, kvapky prestali padať a krajinou sa ozývala krásna melódia (hudobná nahrávka). Túto melódiu si spievajú škriatkovia vtedy, keď chcú byť všetci spolu.

Pieseň: Sadnite si za mňa na mračno, letím do krajiny Zázračno, letím do krajiny, do krajiny Zázračno. Je to najkrajšia zem v celom svete, v očiach si z nej domov odnesiete. Je to najkrajšia zem v celom svete, v očiach si z nej domov odnesiete.

Škriatkova krajina z obrazu je stratená, tak mu ju skúsime všetci spolu

vyčarovať.

„Farebné machuľky - farebná krajina.“

Výkonový štandard: *Aplikovať na základe zážitkov z pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných, pracovných i technických produktoch.*

Postup: Deti - podľa toho, akú farbu machuľky majú pripnutú, na vyzvanie učiteľky rozprávajú o činnostiach a poznatkoch, ktoré nadobudli počas jednotlivých dní.

Červené machuľky - domy, cesty, chodníčky (Na výlet sa chystáme).

Zelené machuľky - lúka, tráva, les, stromy (Čo je lúka? Čo je les?).

Modré machuľky - rieka, voda (Voda spieva kvapky - kvapky).

Žlté machuľky - počasie, slnko, oblaky, dážď, vietor (Pomaly sa leto mína)

Každá skupina pripína za pomoci učiteľky výtvarné práce na pripravený polystyrén – prázdny obraz stratenej krajiny. Po pripnutí každej časti krajiny všetci spoločne opakujú básne, s ktorými sa postupne počas celého projektu oboznamovali.

Vytvorenie obrazu symbolizuje nájdenú škriatkovu krajinu. Zaspievanie piesne na cestu, aby ho už doma očakávali. Škriatok sa deťom poďakuje a na pamiatku im rozdá svoje fotky. Deti mu ešte raz na záver zaspievajú pieseň na cestu – krajina Zázračno.

Pobyt vonku: „Veselý škriatok“

Pri pobyte vonku deti sa rozprávajú a pozorujú okolitú krajinu, ktorej súčasťou je aj krajina škriatka Leša. V rozhovore o krajine si overujú a upevňujú poznatky o krajine a jej jednotlivých častiach. Po príchode z vonku do materskej školy sa škriatok lúči, ďakuje a za odmenu si môžu deti nechať dúhový most, po ktorom ich ešte príde navštíviť. Na rozlúčku mu deti zamávajú.

V projekte „**Stratená krajina**“, ktorý bol zameraný na oboznamovanie detí s prírodou a okolitým prostredím materskej školy sme sa pri jeho realizácii stretli s nadšením rodičov a záujmom o niektoré činnosti, či ochotou spolupracovať. Rodičia sa zhodli na tom, že pobyt detí v materskej škole sa stal prítlačlivejším a radostnejším. Dôkazom toho boli rozhovory s rodičmi, ktorí v rozhovore s učiteľkou rozprávali o tom, ako si deti vyžadujú potrebu chodiť do materskej školy za účelom získania symbolu dňa. Tým sa u detí vypestoval pocit zodpovednosti pri plnení drobných úloh, počas realizácie projektu do činností ktorého

sa zapájali veľmi ochotne, s nadšením a zvedavosťou, plné očakávania. Názvy dní boli pre deti zaujímavé, ale omnoho pútavejšie bolo pre nich farebné označenie dňa, ktoré bolo využité aj pri výtvarných činnostiach. V priebehu každého dňa sa striedali aktivity z jednotlivých oblastí a okruhov, so zameraním na environmentálnu výchovu, s využitím prvkov umelecko-expresívnej podoblasti, ktoré mali na seba nadväzujúci charakter a teda jednotlivé činnosti boli obsahovo prepojené počas celého týždňa. Vďaka využitiu aktivizujúcich prvkov deti s ľahkosťou využívali získané poznatky v priebehu celého školského roka, v akýchkoľvek činnostiach a aktivitách s podobnou tematikou.

Realizácia takéhoto projektu umožnila sprostredkovať deťom vedomosti nad rámec rozvojovej úrovne osobnosti dieťaťa a charakteristické v danom vekovom období. Počas realizácie projektov sme dospeli k názoru, že po dôkladnej príprave, premyslení si jednotlivých krokov realizácie projektov, je vhodné takéto projekty zaradiť do procesu edukácie v materskej škole.

Literatúra

- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2000. *Projektové vyučovanie alebo projektová metóda, ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov: Metodické centrum, 2000.
- DOSTÁL, A. M. – OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1988.
- GABZDYL, J. 2010. Zadanie dydaktyczne plastyki w rozwoju psychomotoryki dzieci przedszkolnych. In *Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2010. ISBN 978-80-555-0208-3.
- MIŇOVÁ, M. a kol. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-53-2.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

- KUKLA, D. 2008. Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych, [w:] *Edukacja- Wsparcie - Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*. Kukla D., Bednarczyk Ł., (red.), Wyd. Katedra Pedagogiki Pracy UKSW w Warszawie, Warszawa 2008. s. 88. ISBN 978-83-61035-65-7.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole (Kurikulum předškolní výchovy)*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.
- UHER, V. 1971. *Výchova a umenie*. Bratislava: SPN, 1971.

Resumé

The aim of this article is to present some possibilities to gain elementary knowledge in the field of environmental education as a cross topic of the National Educational Program ISCED 0 – pre-school education through curriculum design and its impact on the attitudes of parents and children to nature.

Kontaktné údaje

Miroslava Takáčová, Mgr.
MŠ Jurkovičova 15
080 01 Prešov
Email: mimatakacova@gmail.com

Monika Miňová, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: minova@unipo.sk

ZÁŽITKOVÉ UČENIE DETÍ V PRÍRODE

Ida Šišková – Monika Miňová

Abstrakt

Príspevok je venovaný zážitkovému učeniu, projektovej metóde a prierezovej téme – environmentálna výchova. Prezentujeme v ňom ukážku krátkodobého projektu a zamýšľame sa nad jeho vplyvom na rozvoj kognitívnej oblasti osobnosti dieťaťa.

Kľúčové slová

Environmentálna výchova, zážitok, zážitkové učenie, projekt.

Činčera (2007) tvrdí, že zážitok je v poslednom období často používané slovo a preto mu prikladáme dôležitosť vo výchove. Zážitok nie je niečo, čo v nás zanechalo výraznú stopu. Je nezabudnuteľný a má trvalý význam pre toho, kto ho prežil. Podľa Neumana (1998) organizovanie zážitkovo bohatej činnosti, môže mať pozitívny vplyv a má veľký význam v sile výchovného pôsobenia. Zážitky podľa Slavíkovej – Slavíka - Eliášovej (2007, s.165) si zaslúžia zvláštnu pozornosť v pedagogickej praxi, pretože sú základom pre poznávanie a učenie.

Zážitkové učenie alebo učenie hrou ako moderný trend vo vzdelávaní, priaznivo pôsobí na optimálny rozvoj osobnosti človeka. Ak chceme u detí vytvoriť trvalý pozitívny vzťah k prírode, musíme do edukácie vniesť veselé a hravé momenty. Ako uvádzajú Hudecová - Marušáková-Hudecová. (2004, s.2), ak dieťa objaví niečo samé, pri vlastnej činnosti, zažije pritom emocionálnu skúsenosť a je s výsledkom svojho objavu a poznania omnoho istejšie. To pôsobí priaznivo na stabilizovanie dlhodobého zachovania a vzťahu k naučenému. Tým, že deťom poskytneme možnosť priameho pozorovania, hľadania, objavovania a získavania skúseností v prírode, umožníme im ľahšie pochopiť vzájomné súvislosti a zapamätať si ich.

Východiskom projektov je skutočné prežívanie detí a ich vnútorná motivácia pre účasť na ňom. Vyučovať podľa Opravilovej (1988, s.76), znamená projektovať činnosť detí, postupovať podľa predpokladov, ktoré deti majú, rozhodovať o ich výkonoch a hodnotiť ich. Táto činnosť by mala byť sústredená okolo základnej myšlienky umožňujúcej aktívnu

účasť a zážitok detí prinášajúci zmenu osobnosti cez vlastnú skúsenosť. Projektová metóda je metóda, pri ktorej sú jedinci vedení ku riešeniu komplexných problémov a získavajú skúseností praktickou činnosťou a experimentovaním (Knapíková – Kostrub - Miňová, 2002, s.23).

Pri rozvíjaní predstáv a pojmov o prírode vychádzame z prostredia a blízkeho okolia materskej školy. Podľa Opravilovej (1988) oboznamovanie s prírodou znamená utváranie pozitívneho vzťahu k prírode, prenikanie do zákonitosti prírody, a poznávanie prírody ako organickej súčasti životného prostredia. Ak učiteľka materskej školy využíva vo výchovno-vzdelávacej činnosti edukačné aktivity, tak projektovanie je neodmysliteľný nástroj v jej rukách. A vtedy ide o ciele a reálne vytváranie kurikulárnych projektov v ich obsahovej, tematickej, cieľovej podobe tak, aby umožňovali komplexný rozvoj učenia sa detí.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) je environmentálna výchova prierezovou témou, ktorá sa prelína vo všetkých tematických okruhoch a vzdelávacích oblastiach. Najvýraznejšie sa problematiky environmentálnej výchovy (ISCED 0, s.21) dotýka tematický okruh „Príroda“, ktorý je charakterizovaný ako: *„okruh na rozvíjanie poznania elementárnych zákonitosti života na zemi, prírodných javov, živých a neživých predmetov, na formovanie začiatkov ekologickej kultúry, na vytváranie pohľadu na svet prírody a vzťahu k prírode, na vytváranie základov svetonázoru a získavanie základných vedomostí o zemi a vesmíre. (zem, vesmír“).*

V nasledujúcej časti uvedieme jeden z projektov, ktoré sme realizovali v dvanásťtriednej materskej škole Jurkovičova 17 v Prešove v triede 5 – 6 ročných detí počas jedného školského roka.

Kurikulárny projekt : Jeseň – pani bohatá

Zameranie - K vytváraniu priestoru pre rozvoj záujmu a pre uspokojenie detskej zvedavosti pri samostatnej činnosti dieťaťa.

Východiská

Na lúke nie sú motýle.
Zmenili sa lúčne kvety.
Na poli zbierajú úrodu.
Na niektorých poliach zasiali obilie.
Mláďatá už vyrástli.

Na oblohe sú ťažké mračná.
Slnko nie je také horúce

Stanovenie problému

1. Prečo na lúke nie sú motýle?
2. Ako sa zmenili lúčne kvety?
3. Prečo ľudia zbierajú úrodu z polí?
4. Prečo niekde zasiali zrno?
5. Čo sa stalo s mláďatami?
6. Prečo sú na oblohe také časté mračná?
7. Prečo už slnko nie je také horúce?

Deskripcia

Pri pobyte vonku nechať deťom čas a priestor, aby sa prejavila ich prirodzená zvedavosť a záujem k vnímaniu prostredia a pozorovaniu prebiehajúcich zmien v prírode.

Všeobecné ciele

Posilňovať vôľové vlastnosti, ako vytrvalosť, sebaovládanie a úsilie prekonávať prekážky spojené s fyzickou námahou (nevzdávať sa).

Prebúdzanť environmentálne cítenie a elementárne ochranárske postoje.

Utvárať schopnosť citovej reflexie, v ktorej dieťa objavuje a vyjadruje svoje pocity.

Utvárať a rozširovať poznatkový systém.

Utvárať pozitívny vzťah k prírode.

Špecifické ciele

Stimulovanie jemnej a hrubej motoriky v rozmanitých motorických úkonoch, pohyboch – chôdza v teréne.

Podporovanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní významu starostlivosti o rastliny a živočíchov.

Aktivizovanie porozumenia - chápania pri aplikovaní samostatných aktivít a túžob dosiahnuť istý cieľ v činnostiach.

Podporovanie kritického myslenia pri analyzovaní ročného obdobia a zdôvodnenie zmien v prírode.

Skvalitňovanie poznania pri reprodukování významovo presne pomenovaných javoch, činnostiach a vzťahoch medzi nimi.

Podnecovanie porozumenia – chápania pri opisovaní v priestore cestu kratšiu a dlhšiu od jedného bodu k druhému.

Podporovanie poznania pri zapamätávaní a reprodukování pohľadov na prírodné scenérie v okolí a vnímanie ich krásy.

Určenie časového rozpätia realizácie

Projekt si vyžaduje dvojtyždennú realizáciu v jesennom období.

Hodnotiace kritéria

Dieťa má:

orientovať sa v najbližšom okolí MŠ, poznávať zmeny v prírode, na základe pozorovania poznávať rastliny a živočíchov, vnímať ich rozmanitosť.

Dieťa by malo:

orientovať sa podľa orientačných bodov na ceste vedúcej do materskej školy, postupne rozlišovať jednotlivé ročné obdobia, na základe pozorovania rozlišovať stromy ihličnaté a listnaté a poznať ich plody.

Dieťa by mohlo:

prakticky uskutočniť cestu do materskej školy podľa orientačných bodov, charakterizovať ročné obdobia opisom ich typických znakov, vnímať les ako dôležitú súčasť prírody a životného prostredia.

Aplikovanie

Na začiatku a na konci deti odpovedajú na päť otázok. Z týchto odpovedí vyhodnotím, či si deti rozšírili svoje vedomosti.

Pozorovanie v prírode

Miesto: okolie MŠ, rieka Sekčov, záhrady pri rodinných domoch, polia, les

Pomôcky: lupy, sklenené fľaše s uzáverom, knihy, igelitové vrecúška na rôzne vzorky

1. lokalita: LÚKA – ako sa zmenila

čo sa stalo s kvetmi na kríkoch, aké kvety rastú v jeseni, kam sa podeli motýle

2. lokalita: POLE

ako sa zmenili polia, stromy a kríky v okolí polí; polia, kam sa podelo, to čo tam rástlo; iné polia, kde je už zasiat zrno.

3. lokalita: LES – najväčší a najdokonalejší dom

pozorovanie a rozlišovanie stromov: listnaté a ihličnaté, podľa farby a tvaru listov, podľa plodov; koho ešte môžeme stretnúť v lese: - vtákov a zvierat

4. lokalita: ZÁHRADY A DVORY

ovocné stromy, zelenina v záhradách, domáce zvieratá – mláďatá už dospelý

5. lokalita: VODA

rastliny v okolí vodných tokov, živočíchy, ktoré žijú pri vode

6. JESENNÉ POČASIE

mraky ťažké a tmavé, zubaté slnko, ranné hmlý

Ďalšie úlohy, ktoré sa môžu plniť:

pozorovanie vtákov, ktoré odlietajú, sadenie stromov a živého plota na školskom dvore.

Organizácia: Projekt trvá počas jedného týždňa, a vychádzky sa uskutočňovali hneď po desiate, kedy sme odchádzali z areálu materskej školy.

1. deň – Pondelok - lúka

Pomôcky: - lupy, fľaše s uzáverom, igelitové vrecúška, siete na motýle, knihy – encyklopédie

Trieda: - na stoloch sú pripravené pomôcky na „výpravu do prírody“

HaHČ – frontálna práca

Výkonový štandard: zhromaždiť a zdôvodniť poznatky o prírodných javoch ovplyvnených počasím

Obsah: prejavíť záujem o prírodné prostredie a rozvíjať schopnosť hodnotiť ho.

Realizácia: Pri vstupe do triedy sa deti privítajú s učiteľkou a deťmi pozdravom a podľa záujmu si vyberú činnosť. Ako bádatelia ideme hľadať pani jeseň, a preto si skontrolujeme, čo sme si pripravili, a čo sme si doniesli na naše putovanie za jesennou prírodou.

Edukačná aktivita: frontálna práca

Výkonový štandard: - navrhovať smer a zvládať dlhšiu turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia.

Obsah: - pozorovanie prírody počas putovania na lúku.

Realizácia: Vychádzka na lúku blízko materskej školy, kde sme pozorovali, ako sa mení vzhľad prostredia, na ktoré pôsobí zmena ročného obdobia. Ranná námraza na tráve, chladné a sychravé počasie a čoraz menej kvetov na lúke.

Hľadali sme rozdiely, ktoré nastali vplyvom zmeny ročného obdobia. Odkvitli kvety, z kvetov na kríku sú plody – šípky, aj tráva už nie je mäkká, ale je suchá a drsná. Lieta menej motýľov a celá príroda sa pripravuje na zimu. Plody dozrievajú, listy zo stromov opadávajú a tvoria na zemi prikrývku a ochranu pred zimou. Po nazberaní materiálu (kvety, chrobák vo fľaši, plody lopúcha – „bodliaky“) si deti rozložili deky a rozdelili sa

do troch skupín.

Aktivity v skupinách:

1.skupina

Výkonový štandard: analyzovať a obhájiť na základe porovnávania výber niektorých kvetov (kvety, ktoré sme si natrhali na lúke).

Obsah: porovnávať kvety v knihách a v skutočnosti.

Realizácia: Kvety si porovnávali v knihách na obrázku a tie, ktoré našli na lúke. Tieto kvety si poukladali medzi papiere, a tak si ich pripravili na vylišovanie. Bol to začiatok nášho jesenného herbáru.

2.skupina:

Výkonový štandard: určiť dokazovaním na základe priameho pozorovania niektoré voľne žijúce živočíchy a ich charakteristické znaky

Obsah: pozorovať chrobáka a určiť jeho charakteristické znaky

Realizácia: Skupina štyroch detí pozoruje chrobáka, ktorého sme chytili pri vychádzke a dali sme ho do fľaše od detskej výživy. Určujú koľko má nôh, aké má telo (farba, tvar, veľkosť), aké má tykadlá (dlhé, krátke, článkované). Do fľaše sme ho dali kvôli tomu, aby sme si ho prezreli, a teraz ho pustíme späť do svojho domu (do trávy).

3.skupina:

Výkonový štandard: vedieť usmerňovať zručnosti a praktickú tvorivosť pri spoločnom vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných techník.

Obsah: nazbierať plody lopúchu (bodliaky) a vytvoriť z nich rôzne obrazce.

Realizácia: Skupina šiestich detí si natrhá plody lopúchu a spájaním zhotovujú z nich rôzne obrazce a dekoračné predmety (odznaky). Týmto potom označia aj svojich kamarátov z ostatných skupín.

Na záver aktivít sa navzájom oboznámime s tým čo sme zistili a zahráme si naháňačku so štipcami.

Štipcová naháňačka – pohybová hra

Naháňačka v ktorej sú štyri deti a každé má päť štipcov jednej farby. Naháňači naháňajú deti, ktorým po chytení pripnú štipec na odev. Kto dostane štipec stáva sa tiež chytačom a snaží sa odovzdať štipec niekomu inému. Hra má nekonečný kolobeh, pretože z chytených sa stávajú chytajúci a naopak. Po ukončení hry si deti spočítajú koľko majú štipcov, a vyhráva ten, kto ich má najmenej, alebo žiaden. Po príchode do materskej školy si nazberaný materiál (kvety, bodliaky, šípky, žalude,

rôzne trávy) uložíme, tak aby sme ho mohli použiť v závere nášho projektu.

2. deň – Utorok – pole a záhrady

Pomôcky: baliaci papier, pastelky, nožnice, lepidlo, farebný papier, palice na veterníky,

HaHČ: skupinová práca

1. skupina

Výkonový štandard: - usmerňovať zručnosti a praktickú tvorivosť pri spoločnom vytváraní produktov z prírodnín prostredníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník.

Obsah: - kresbou vyjadriť svoje získané poznatky a zážitky z predošlého dňa na lúke.

Realizácia: Na zemi v triede je pripravený papier (dva baliace papiere, ktoré sú preto zlepené, aby bola väčšia plocha na kreslenie, lepenie a zostroja mapu výprav). Na túto plochu si postupne budú deti zakresľovať, čo sme videli, a čo sme našli. Vytvoríme si mapu našich výprav. V strede bude naša fotka našej materskej školy a okolo nej budú rôzne prostredia, s ktorými sa deti oboznámili. Najprv si nakreslíme cestu na lúku. Potom deti kreslia na výkresy to, čo ich zaujalo, svoj výtvar vystrihnú a nalepia na „mapu“, ktorú neskôr doplnia aj vylisovanými kvetmi.

2. skupina

Výkonový štandard: zostaviť výtvary z papiera, vrátane odpadového, využívať pritom technickú tvorivosť.

Obsah: výroba papierového veterníka.

Realizácia: Z tvrdšieho farebného papiera si deti podľa inštrukcii zhotovia farebné veterníky. Vystrihnú, spoja rohy papiera a upevnia na palicu. Veterníky neskôr použijeme pri našej vychádzke na pole a okolo záhrad.

V týchto aktivitách sa deti postupne vystriedajú podľa prejaveneho záujmu.

Edukačná aktivita – frontálna práca.

Výkonový štandard: argumentovať na základe porovnávania niektoré pozorovateľné spojitosti medzi rastlinnou a živočíšnou ríšou.

Obsah: pozorovať pole a záhrady, kam sa podelo to, čo tam rástlo.

Realizácia: Pri pozorovaní na poli, určovali rozdiely, čo sme tam videli v lete a čo je tam teraz a kam sa to podelo. Vedieť určiť, čo ľudia urobili

so zemiakmi, makom, obilím. Zdôvodňovať význam pestovania týchto plodín pre ľudí. Pri tejto vychádzke na voľnom priestranstve deti pozorovali vplyv vetra na veterníky (intenzita).

Vychádzka ku rodinným domom v Šalgovíku, Pozorovanie prác v záhradách, ako ľudia zbierajú úrodu zo záhrad a uskladňujú na zimu. Návšteva u babky jedného dieťaťa, kde mali možnosť vidieť, ako má uskladnenú zeleninu a zemiaky na zimu. Deti videli, ako si pripravila svoju záhradku na zimu. Pri rodinných domoch pozorovali aj domáce zvieratá, ktoré ľudia chovajú na svojich dvoroch. Na spiatocnej ceste späť do materskej školy, sme využili veterníky a naháňali sa na blízkej lúke.

3. deň – Streda - výlet do lesa

Pomôcky: farbičky, papier, nožnice, lepidlo,

HaHČ

Špecifický cieľ: rozprávať a zobrazit' svoje pocity a zážitky a dojmy zo starostlivosti o prírodu

Obsah: - doplnenie mapy o postrehy z prostredia, ktoré sme videli včera, a príprava na výpravu do lesa.

Realizácia: Deti zakresľujú vyjadria svoje zážitky zo včerajška a tým doplnia našu mapu poznania.

Edukačná aktivita – frontálna práca.

Výkonový štandard: - zhromažďovať poznatky o stromoch a kríkoch, na základe poznania argumentovať jednotlivé druhy a ich odlišnosť.

Obsah: rozlišovanie stromov: - ihličnaté a listnaté,

- zbieranie listov a plodov zo stromov.

Realizácia: Dlhšia vychádzka do blízkeho okolia mesta – Cemjata. Presun mestskou hromadnou dopravou, ktorej trasa viedla cez porast stromov, kde deti mohli pozorovať rôznorodosť stromov (ihličnaté, listnaté, vyššie, nižšie). V lese deti si priamou skúsenosťou mohli vyskúšať drsnosť kôry stromov, poznávať lesné porasty a učiť sa správať v lese. Ďalej tam mali možnosť ochutnať minerálnu vodu – „Kvašná voda“, pozorovanie divých kačiek, ktoré nie sú plaché, pretože ľudia im poskytovali potravu. V rámci tejto vychádzky sme videli ovce a barana, hľadali sme rozdiely medzi nimi. Pri rozhovore na lúke sme porovnávali lesík, ktorý je v blízkosti MŠ a ktorý deti poznajú z pobytov vonku v okolí materskej školy. Porovnávali rozdiel medzi veľkým a starým lesom na Cemjate a

lesíkom, ktorý je malý rozlohou, ale je udržiavaný ľuďmi. Zbierali listy a rozlišovali ich rôzne tvary. Počúvali zvuky – hlasy vtákov, ktoré ešte neodleteli, alebo tie ktoré tu ostanú počas celej zimy.

4. deň – Štvrtok – rieka, potok

Pomôcky: listy, papier na lisovanie listov, farbičky, nožnice, lepidlo

HaHČ – skupinová práca.

1.skupina

Výkonový štandard: kombinovať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť) a argumentovať to.

Obsah: - triedenie listov z lesa - podľa tvaru, farby a veľkosti.

Realizácia: Deti si z nazbieraných listov z lesa vyberali tie, ktoré ich zaujali. Argumentovali – zdôvodnili prečo si vybrali práve ten list. Listy si dali vylisovať, aby ich potom využili vo výtvarných činnostiach.

2.skupina

Výkonový štandard: vedieť rozprávať a dokresliť svoje zážitky a dojmy zo starostlivosti o prírodu

Obsah: dokreslenie mapy – náš výlet do lesa.

Realizácia: Deti dokreslia svoje postrehy z lesa, stromy rôznych veľkostí a druhov, kačky, ovce, jazierko.

Edukačná aktivita – frontálna práca

Špecifický cieľ: uvedomiť si krásu prírody, preferovať jej čaro a jedinečnosť.

Obsah: vychádzka ku rieke - v jeseni porovnávať vodný tok, ktorý je hlbší a vodný tok, ktorý je plytký

Realizácia: Pri rieke Sekčov pozorovali divé kačky, ktoré boli plaché, pozorovali rybárov, a porast okolo rieky. Pre porovnanie sme pozorovali aj malý potôčik, ktorý tečie cez sídlisko Sekčov. Deti rozlišovali veľkosť a šírku týchto dvoch vodných tokov. Prechádzali sme cez frekventovanú križovatku, kde deti v praktickej činnosti uplatnili svoje poznatky a skúsenosti z dopravnej výchovy. Hľadali kratšiu a dlhšiu cestu do materskej školy.

5. deň – Piatok - „Jeseň pani bohatá“

Pomôcky: materiál, ktorý sme nazbierali na vychádzkach do okolia

HaHČ: skupinová práca

1.skupina

Výkonový štandard: argumentovať rozdielnosť ročných období podľa typických znakov.

Obsah: využitie nazbieraných materiálov na vytvorenie „pani Jesene“.

Realizácia: Deti si pripravili materiál, ktorý sme si nazbierali počas celého týždňa a nainštalovali sme výstavku: „pani Jeseň“. Z kvetov a farebných listov vytvorili jesenné kytice. Zo zeleniny a ovocia sme urobili vitamínové košíky a z gaštanov sme zhotovili panákov.

2.skupina

Výkonový štandard: uvedomiť si krásu prírody, preferovať jej čaro a jedinečnosť

Obsah: - dokreslenie a konečná úprava celej mapy.

Realizácia: Ukončenie mapy našich vychádzok, kde deti kreslia a postupne zaplňajú veľkú plochu papiera svojimi kresbami. Túto mapu deti tvoria počas celej doby realizácie projektu deti doplnili a upravili mapu tak, aby sme ju mohli dať na výstavu pre rodičov. Ako informácia, čo všetko sme sa dozvedeli pri našich potulkách prírodou.

3.skupina

Výkonový štandard: zdôvodniť význam starostlivosti o rastliny

Obsah: zasadiť odrezky stromov a živého plotu.

Realizácia: Vysadíme si konáriky do truhlíkov a keď skončí zima tak si na dvore vysadíme živý plot, o ktorý sa postaráme. Sprostredkovanie výkladu o tom, ako sa treba postarať o stromčeky a kríky, aby nám robili radosť a aby sme si upravili naše prostredie.

Edukačná aktivita – frontálna práca

Výkonový štandard: vedieť oceňovať a obhajovať význam prírodného prostredia na základe pozorovania a zážitkov z prírody.

Obsah: - zhodnotenie, čo všetko sme sa dozvedeli a či sme našli „Jeseň pani bohatú“.

Realizácia: Je to záver nášho projektu, ktorý bol zameraný na jeseň. Je to obdobie keď sa príroda pripravuje na zimu. Deti spoznávali prírodu v rôznych prostrediach a jej premeny vplyvom ročných období. Je to kolobeh života.

V priebehu celého týždňa bolo aj pozorovanie počasia, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou kolobehu prírody.

Počasie:

pozorovanie jesenného počasia, aké sú mraky v jeseni, a aké boli v lete, ranné hmly, ani slnko nie je také teplé, dni sú kratšie. Pozorovanie

účinkov počasia na prostredie, zmeny v prírode vplyvom zmeny ročného obdobia. Mraky sú ťažké a sivé, na tráve je námraza, slnko je chladnejšie, vietor je studený a dni sú čoraz kratšie.

Zhodnotenie projektu

Projekt, ktorý sme realizovali v jesennom období, bol zameraný na zmeny v prírode, spôsobené zmenou ročného obdobia. Kladne hodnotíme využívanie metód, ktoré umožnili deťom priamy kontakt s prírodou. Deti mali možnosť pozorovať lúku, na ktorej našli chrobáky, motýle a stromy. Zážitkom pre ne bola cesta mestskou hromadnou dopravou na Cemjatu, pozorovanie a komparácia oviec s baranom, ochutnávka minerálnej vody z prameňa, priamy kontakt so stromami, ktoré sa v lokalite Sekčova málo vyskytujú.

Považujeme za vhodné popri kladnom hodnotení realizácie tohto projektu, poukázať aj na jeho negatíva. Žijeme v dobe, kde príroda je „odložená“ a nevenujeme jej toľko času ako sa jej dostalo v minulosti. Naše deti sú priam naučené voziť sa všade autami, ich možnosti pohybu v prírode sú obmedzené, čo im spôsobilo nemalé problémy. Pasovali sme sa s nízkou kondíciou – deti nevládali prejsť ani z nášho pohľadu krátke trasy, boli unavené z prekonávania nerovného terénu, vyžadovali si od učiteľiek časté prestávky.

Na záver si dovoľíme poznamenať, že pobyt detí v prírode, je pre dieťa príležitosťou naučiť sa množstvo nových pojmov. Je dôležité podávať deťom presné informácie, z nich si potom vytvoria vedomostnú základňu, na ktorú nabaľujú stále nové poznatky.

Interview detí

Detské interview – obsahovalo päť otázok na ktoré odpovedalo dvadsať detí na začiatku a na konci projektu. Týmito otázkami chceli sme dokázať, že zážitkovým učením v prírode môžeme dosiahnuť rast kognitívnych schopností a zručností detí.

Tabuľka 1 Z čoho vyrastie strom

Odpovede detí	pred projektom	po projekte
neviem	60%	0%
z korenkov	25%	15%
zo semienka	15%	25%
z odrezkov	0%	60%

Pred projektom odpovedalo päť detí (25%) z korenkov, tri deti (15%)

povedalo zo semienka a dvanásť detí (60%) odpovedalo, že nevie. Po ukončení projektu označili korenky tri deti (15%), semienka päť detí (25%) a odrezky dvanásť detí (60%).

Tabuľka 2 Ktorá zelenina má plody pod zemou

Odpovede detí	pred projektom	po projekte
neviem	25%	5%
jeden druh zeleniny	30%	15%
dva druhy zeleniny	20%	25%
tri druhy zeleniny	15%	20%
štyri druhy zeleniny	10%	15%

Na túto otázku päť detí (25%) nevedelo odpovedať, jeden druh zeleniny pomenovalo šesť detí (30%), dva druhy poznali štyri deti (20%) tri druhy tri deti (15%) a štyri druhy poznali dve deti (10%). Po ukončení projektu nevedelo odpovedať jedno dieťa (5%), tri deti (15%) označilo jeden druh zeleniny (mrkva, petržlen, repa, zemiaky, cibuľa).

Tabuľka 3 Ktorý plod zo stromu má pichľavý kabátik

Odpovede detí	pred projektom	po projekte
gaštan	25%	95%
neviem	75%	5%

Pred projektom pätnásť detí (75%) odpovedalo neviem a iba päť detí (25%) vedelo správne odpovedať. Po projekte devätnásť detí odpovedalo správne a iba jedno nevedelo odpovedať.

Tabuľka 4 Čo všetko môžeme vyrobiť z jablka

Odpovede detí	pred projektom	po projekte
neviem	20%	0%
jeden druh výrobku	40%	20%
dva druhy výrobku	30%	30%
tri druhy výrobku	10%	50%

„Čo všetko môžeme vyrobiť z jablka? (naše mamy)“ štyria respondenti (20%) odpovedali neviem, ôsmi (40%) pomenovali jeden výrobok, šesť detí (30%) dva produkty a dve deti vymenovalo tri výrobky z jablka. Koláč, lekvár, kompót a detská výživa, to sú výrobky, ktoré deti. Najčastejšie vymenovali koláč. Po ukončení projektu jeden produkt vymenovali štyri deti (20%), dva výrobky vymenovalo 6 detí (30%) a tri výrobky

označilo desať detí(50%).

Tabuľka 5 *Kto alebo čo žije pod zemou*

Odpovede detí	pred projektom	po projekte
neviem	30%	0%
jedno zviera	40%	30%
dve zvieratá	20%	40%
tri zvieratá	10%	30%

Na túto otázku pred začatím projektu odpovedalo šesť detí (30%) odpoveďou neviem, jedno zviera pomenovali ôsmi (40%), dva zvieratá označili štyri deti (20%) a tri zvieratá vymenovali dve deti (10%). Po ukončení projektu sa pomer odpovedí zmenil, pretože jedno zviera, ktoré bolo najčastejšie udávané bol krtko, pomenovalo šesť detí (30%), dve zvieratá osem detí (40%) a tri zvieratá vymenovalo šesť detí (30%).

Na základe výsledkov interview a našich skúsenosti, môžeme potvrdiť, že deti zážitkovým učením, teda priamym kontaktom s prírodou, získali kvalitatívne aj kvantitatívne viac poznatkov a ich kognitívne schopnosti a zručnosti sa rozšírili o mnoho nových vedomostí, ktoré sú trvalejšie a sú základom pre ďalšie poznatky.

Podľa Slávikovej – Slávika – Eliášovej (2007, s. 165) si zážitky zaslúžia našu pozornosť, pretože stoja v základoch poznania a učenia. Bez svojich zážitkov, by sme totiž nič nevedeli o svete, ale ani o sebe. Preto sú zážitky cestou, ktorou si môžu ľudia pomocou reči a iných aktivít rozšíriť poznanie a sebapoznanie. To je dôvod prečo hovoríme o zážitkovom učení ako o vzdelávaní. Iba v zážitkoch sa človeku ukazuje, aký je svet, kto v ňom žije, čo sa v ňom deje a ako to spolu súvisí. Preto môžeme tvrdiť, že cez priame zážitky sa človek vzdeláva celý život, teda od narodenia až do smrti.

Každý malý zázrak prírody, ktorý dieťaťu odkryjeme, si bude všímať a vyhladávať opakovane samé od seba a upozorňovať nás. Prechádzky prírodou sa stanú objavnými výpravami.

Literatúra

- ČINČERA, J. 2007. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- GABZDYL, J. 2010. Zadanie dydaktyczne plastyki w rozwoju psychomotoryki dzieci przedszkolnych. In *Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2010. ISBN 978-80-555-0208-3.
- HUDECOVÁ, E. – MARUŠÁKOVÁ, E. – HUDECOVÁ, Z. 2004. *Hráme sa a učíme sa v lese*. Zvolen: UVVPLH SR, 2004. ISBN 80-89100-23-6.
- KNAPÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.
- KUKLA, D. 2008. Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych, [w:] *Edukacja- Wsparcie - Praca w życiu osób niepełnosprawnych*. Wybrane aspekty. Kukla D., Bednarczyk Ł., (red.), Wyd. Katedra Pedagogiki Pracy UKSW w Warszawie, Warszawa 2008. s. 88. ISBN 978-83-61035-65-7.
- NEUMAN, J. 1998. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- SLÁVIKOVÁ, V. – SLÁVIK, J. – ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej sa, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-736-322-2.
- ŠIRCOVÁ, I. 2007. *S dětmi v přírodě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-201-0.
- Školský vzdelávací program HRAVO ZDRAVO*, MŠ Jurkovičova 17, Prešov 2009
- Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- TOKÁR, M. 1996. *Kontexty umeleckej ilustrácie*. Prešov: Cuper, 1996. ISBN 80-901139-9-0.

Resumé

This article is devoted to experiential learning, project method and the cross-sectional topic – environmental education. We present in it a short preview of the project and we think about its impact on cognitive development of the child's personality.

Kontaktné údaje

Ida Šišková, Mgr.
MŠ Jurkovičova 17
080 01 Prešov
Email: siskovaida@gmail.com

Monika Miňová, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: minova@unipo.sk

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PROJEKTOVANÍ – - VŠETCI SPOLU KAMARÁTI DO PRÍRODY

Jana Paleschová

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať možnosti využitia projektu v edukačnom procese v materskej škole, so zameraním na jeho realizáciu počas jedného dňa pobytu dieťaťa v MŠ. Súčasťou príspevku sú výsledky interview s účastníkmi projektu v komparácii s deťmi, ktoré sa projektu nezúčastnili. Interview sa uskutočnilo vo finálnej fáze realizácie projektu, s cieľom zistiť dosiahnutú úroveň kognitívneho rozvoja osobnosti dieťaťa.

Kľúčové slová

Materská škola, projekt, predškolský vek, environmentálna výchova, rozvoj osobnosti dieťaťa, tematický okruh, vzdelávacia oblasť.

Do popredia sa v súčasnosti vyzdvihuje potreba pripraviť nastávajúcu generáciu pre kvalitný a tvorivý život. Tradičné školstvo sa vyznačovalo dosahovaním dobrých výsledkov v tom, že jedinci sa veľa naučili, boli vzdelaní. V poslednom období sa čoraz častejšie používa termín tvorivo-humanistickej výchovy, zameranej na posilnenie výchovy, na tvorivú prácu, pozitívne prežívanie, rozvíjanie kognitívnych a nonkognitívnych funkcií. Dôraz sa kladie na činnosti, vnútornú aktivitu jedinca, možnosti jeho individuálneho rozvoja, na jedinca chápaného ako aktéra a zároveň ako subjektu edukačného procesu.

Hľadanie vhodných spôsobov práce, ktoré by spĺňali uvedené, nás núti tvoriť a realizovať rôzne projekty, vhodné pre dosiahnutie úspešnej edukácie dieťaťa v materskej škole, ako jednej z druhov škôl, ktorá bola školským Zákonom č.245/2008 Z.z. zaradená do sústavy škôl a ktorá sa podieľa na príprave najmladšej generácie.

Dieťa predškolského veku má tendenciu vnímať všetko okolo seba ucelene, preto je veľmi výhodné ak skúsenosti, ktoré si má dieťa osvojiť na kvalitatívne vyššej úrovni, vychádzajú z určitého ústredného motívu. Tomuto prístupu zodpovedá práca na základe projektu. Pri príprave projektu je dôležité mať na mysli štyri základné kroky - zámer (čo

chceme ním dosiahnuť), vymedzenie tém (činnosti, príprava materiálu, pomôcok), uvedenie si roly učiteľa a dieťaťa v jednotlivých fázach projektu a zhodnotenie výsledku (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 265-267).

Pozitívom pri realizácii projektov je efektivita edukácie formou, ktorá dieťa aktivizuje, umožňuje mu kvalitatívnu diferenciáciu (podľa schopností a záujmu dieťaťa), individualizáciu v edukačnom procese, učí ho kooperácii, komunikácii, riešeniu problémov, hľadaniu informácií (Bečvářová, 2003, s. 53-56).

Každý projekt ponúka deťom aj učiteľovi pri jeho realizácii využívať elementárne metódy a činnosti, akými sú pozorovanie, porovnávanie, overovanie, experimentovanie, čo umožňuje dieťaťu aktívne sa zapájať do činností a priamo získavať potrebné skúsenosti, pri ktorých sa správa ako aktér – konateľ. Ich využívaním a prispôbením detskému chápaniu a uvažovaniu sa u detí rozvíja ich kritické a tvorivé myslenie (Kostrub, 2005, s. 66-86).

Ako som už uvádzala, pri príprave projektu je potrebné ujasniť si zámer projektu. Problém, ktorému sme sa chceli venovať spočíval v tom, že deťom poskytujeme vedomosti, informácie a málo sa venujeme tomu, čo sú jedinci schopní vnímať, spracovať a následne to použiť, čiže zrealizovať. Jednou zo skutočností, ktorá nás inšpirovala k realizácii celoročného projektu, bolo rozvíjanie environmentálneho cítenia, vedomia a správania, ktoré smeruje k zachovaniu života na Zemi, k ochrane rastlinnej a živočíšnej ríše, ale aj neuspokojivé vzťahy medzi deťmi v triede, vyznačujúce sa slabou kooperáciou, empatiou a schopnosťou pomáhať iným.

Pri jeho plánovaní, realizácii a evalvácii, sme vychádzali zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0-predprimárne vzdelávanie, so zameraním sa na environmentálnu výchovu, ako jednu z prierezových tém, ktorá je rozpracovaná vo vzdelávacích štandardoch (napr. vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť) i kompetenciách (spôsobilostiach) dieťaťa predškolského veku (napr. prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu).

Pri výbere spôsobu uskutočňovania tejto prierezovej témy, sme v rámci projektu uplatňovali aktivizujúce metódy a metódy zážitkového a skúsenostného učenia.

Na základe toho, sme si stanovili základné zamerania celoročného

projektu, medzi ktoré patrili:

- netradičným spôsobom rozvíjať osobnosť dieťaťa v edukačnom procese po stránke kognitívnej, sociálno-emocionálnej a perceptorálno-motorickej,
- rozvíjať okruh jeho vedomostí v environmentálnej výchove nad rámec základného rozsahu učiva, ktorý má dieťa zvládnuť na konci predprimárneho vzdelávania v súlade so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0-predprimárne vzdelávanie.

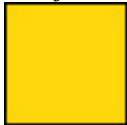
K realizácii projektu *Malý hospodár* nás inšpiroval časopis ABC, ročník 22, rok 1978, v ktorom bola uvedená hra *Kvarteta dobrých hospodárov*. Okrem pravidiel hry, sme sa mohli v príspevku dočítať, akým spôsobom sa dá u detí vypestovať cit pre životné prostredie, ako šetriť a hospodáriť v škole i mimo nej, ako vytvoriť zo skupiny detí jeden celok.

Základnou myšlienkou projektu, bolo umožniť deťom ich aktívnu účasť a zážitok počas školského roka a tým priniesť pozitívne zmeny ich osobnosti cestou vlastnej skúsenosti. Jednotlivé témy projektu boli navrhované učiteľkami, pri ich určovaní sme vychádzali z jednotlivých ročných období. Témy boli rozdelené na 8 celkov. Symbolom každého celku bol geometrický tvar základnej farby a tie mali svoje heslo. Každý celok obsahoval 2 až 3 témy.

Príklad

Heslo: **Dbaj o čistotu prírodného prostredia a odstráň stopy svojho pobytu v ňom**

jež



- Objavovanie účinkov liečivých rastlín
- Spoznávanie hmyzu témy
- Utváranie vhodného správania v prírode

Pre dosiahnutie úspešnosti a aktivity detí, bola každá téma doplnená kartičkou s obrázkom, ktorý sa zhodoval so zadanou témou. Po splnení dieťa získavalo uvedenú kartičku prilepením na pripravený panel s ich fotografiami. Po jej splnení všetkými deťmi, sa hľadala aj časť strateného zvieratka, ktoré bolo namaľované v geometrickom tvare farby identickej s tým, ktorý patril k danému celku. Nájdением jeho ktorejkoľvek časti bolo zvieratko zachránené a umiestnené na stene už spomínaného farebného geometrického tvaru.

Príklad

Utváranie vhodného správania v prírode

Zamerané na podporovanie adekvátneho správania a konania dieťaťa v prírode.



- Lesné chodníčky
- Odpadky
- Všetci spolu kamaráti, do prírody
- Táborenie v prírode

Jednou z podtém bolo: **Všetci spolu kamaráti do prírody**

Posledným v projekte bol celok, ktorého heslom bolo: *Dbaj o čistotu prírodného prostredia a odstráň stopy svojho pobytu v ňom*. Symbolom tohto celku bol geometrický tvar – žltý štvorec a zvieratkom tohto celku bol jež. Posledným v uvedenom celku bola téma: *Utváranie vhodného správania v prírode*, so zameraním sa na podporovanie adekvátneho správania a konania dieťaťa v prírode. V rámci tejto témy sme realizovali jeden deň v prírode, ktorý mal byť súhrnom získaných vedomostí a schopností detí. Zároveň chcem poukázať na integráciu tematických okruhov a vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa, počas jedného poldňa pobytu dieťaťa v MŠ.

Myšlienka dňa:

„Škola nesmie byť miestom slz, bludiskom a drinou, ale hrou, hostinou a rajom“.

Ján Amos Komenský

Téma dňa: Všetci spolu kamaráti, do prírody.
Časový termín: Poldenný výlet
Integrované okruhy, oblasti: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra, perceptuálno-motorická, kognitívna, sociálno-emocionálna
Veľká idea: *Utváranie vhodného správania v prírode*
Na podporovanie adekvátneho správania

a konania dieťaťa v prírode.

Cieľ environmentálnej výchovy:

Chápať potrebu ochrany životného prostredia a získavať pozitívne postoje k ochrane a tvorbe životného prostredia

Organizácia:

V prírode v skupinách

Organizujúci aspekt:

Poznávanie sveta vlastnými očami.

Pomôcky:

baliaci papier, balóny, šišky, farebný papier, spínacie špendlíky, samolepky slniečok, okienko počasia, farebné vrecúška z látky, umelohmotné malé fľaše s vodou, papierové kvety, vtáky, listy rôznych tvarov, maľované kamene, konáre stromov, farbičky, papiere, nožnice, lepidlo, prírodniny /kvety na lisovanie, listy, suché konáriky, mach/, atlas rastlín, vrchnáky zo škatúl, plastelína, vrecúška na odpad, gymnastické kruhy

Program dňa:



POSTUP A AKTIVITY:

MOTIVAČNÁ KOMUNITA

Výkonový štandard:

- Zaujať pozitívne postoje k svojmu domovu i širšiemu spoločenskému a prírodnému prostrediu (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť kognitívna, ďalej už KO)

- Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmoch) (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť sociálno-emocionálna, ďalej už SE)

Postup:

Príprava triedy deň vopred, po odchode detí z MŠ. Trieda je vyzdobená balónmi v štyroch základných farbách (červená, modrá, zelená, žltá), počet balónov zodpovedá počtu detí v triede. Vhodné je mať pripravený väčší počet balónov z dôvodu prasknutia, či príchodu väčšieho počtu detí, ako predpokladáme. Balóny jednej farby sú rozvešané tak, že sú zviazané a zavesené v priestore triedy, každé na jednom mieste. Pod jednotlivými balónmi na zemi sú gymnastické kruhy zhodnej farby. Výzdobu tvoria papierové kvety, girlandy, papierové vtáky, maľované kamene, papierové listy rôznych tvarov umiestnené na konároch zo stromov, ktoré deti vyrobili v priebehu školského roka v rámci plnenia jednotlivých tém projektu. Podobne je v priestore smerom k oknu zavesené okienko počasia. Tvorí ho rám vyzdobený deťmi počas roka. Výzdobu tvoria slnko, mrak, kvapky, kvety, vták, listy, ktoré sú nalepené po obvode kartónového rámčeka.

Príchod detí do triedy. Deti si posadajú na koberec vo vyzdobenej triede s tematikou prírody a postupne odpovedajú na otázku: „Čo vás zaujalo dnes v triede?“ - podávaním slova farebnou hrkajúcou loptou. Po ich výpovedi o dojmoch z vyzdobenej triedy vyzve učiteľka deti, aby sa išli spoločne pozrieť cez malé okno do prírody, aké je tam počasie. Spoločne opisujú počasie a zároveň ho deti vyjadrujú pohybom. Nasleduje prstová rozcvička s využitím šišiek, formou hry, ktorú deti poznajú.

Prstová hra: **Palček a jeho kamarát** (Hanšpachová, 1997, s. 50).

„Mami, upraň pampúšiky!“ (Dlane realizujú prosbu.)

„Ak mi pôjdeš po šišky, nemám čím už kúriť, synku, urob niečo pre maminku.“

(Vztýčeným ukazovákom zdôrazníme naliehavosť mamičkiných slov.)

V lese bom, bom, bom, šiška ako dom, za ňou druhá, za ňou tretia, z vysokého smreku lieta. (Postavíme sa na stoličku a hádzeme z výšky šišky na zem.)

Palček je dávno v lese, sám však šišku neunesie.

(Palec bruškom dole pribehne k jednej zo šišiek a márne sa je snaží

zdvihnúť.)

Ide okolo školáčik menom Ukazováčik. Obzrie si ju, potom sa zohne, ale šiškou ani nepohne. (To isté s ukazovákom.)

Zavoláme Prostredníčka: „Prostredníček, pomôž nám.“ *Hned' mu sčerveneli líčka:* „Nadarmo sa namáham.“ (Rovnaká akcia s prostredníkom.)

Zavoláme Prstenníčka: „Prstenníček, tak čo ty?“ *Hned' mu sčerveneli líčka:* „Šiška robí drahoty.“ (To isté s prstenníkom.)

Zavoláme na Malíčka: „Pod', Malíček, pomôž nám!“ *Malíček je múdra hlava, kamarátom rady dáva:* (Natiahnutý malíček sa hýbe.)

„Ty chod' sem a ty chod' tam, čakajte, keď zavolám! Tak teraz! Hej rup! Už ju máme...“ (Všetky prsty spoločne zdvihnú šišku a nesú ju domov.)

Vraciame sa domov k mame: „Za šišku ti dám, zlatúšik, pocukrovaný pampúšik.“ („Pampúšik“ je ruka zovretá v päst', ktorú prsty druhej ruky „obhryzujú“.) Podľa F. Hrubína

Ručičky, ručičky, máte šikovné prstičky.

Pod'te mi teraz ukázať, ako viete pracovať.

Deti odchádzajú k stolu, kde majú pripravené pomôcky na ďalšiu činnosť.

PRÍPRAVA NA CESTU

Výkonový štandard:

- Zhotoviť výtvary (kruhy) z rozmanitého (papieru)materiálu, rôznymi technikami (strihať), uplatňovať pri tom technickú tvorivosť (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť perceptuálno-motorická, ďalej už PM)
- Priradiť, rozoznať a pomenovať farby na obklopujúcich reáliách (tematický okruh Ľudia, vzdelávacia oblasť KO)

Postup:

Deti majú na jednom stole pripravené nožnice a obkreslené kruhy na farebných papieroch (červený, zelený, modrý, žltý). Vyberú si farbu, ktorú chcú a kruh si vystrihnú. Ten im potom učiteľka pripne na tričko, sveter a vysvetlí význam kruhov. Pri pobyte v prírode čakajú deti rôzne úlohy. Po splnení každej zo zadaných úloh, dostane dieťa za splnenie každej z nich, usmievavé slniečko na svoj farebný kruh.

Pri druhom stole majú deti nachystanú hru **Farebné pexeso**, ktorú sa zahrajú po pripnutí farebného kruhu na ich vrchnú časť odevu. Pripravené sú lístky, v strede každého z nich je nakreslený kruh. Vždy dva a dva

kruhy sú vyfarbené rovnakou farbou tak, aby mali pár. Na vyfarbovanie použijeme základné farby (červená, zelená, modrá, žltá) a ich odtiene, na niektorých môže byť danou farbou napísaný názov farby (červenou fixkou slovo červená).

- Všetky karty rozložíme obrázkom nadol v náhodnom poradí do štyroch alebo piatich radov.
- Prvému hráčovi povieme, aby otočil dve karty. Ak tieto karty majú rovnakú farbu, hráč si ich môže nechať a obrátiť ďalšie dve karty. Ak sa farby líšia, hráč ich opäť uloží na stôl obrázkom nadol a v hre pokračuje ďalší hráč.

Obmena:

- Priradovať farbu k názvu farby, nie farbu k farbe.

Po dohraní hry dostáva každé dieťa prvé slniečko na farebný kruh.

ROZDELENIE DO SKUPÍN

Výkonový štandard:

- Priradiť, rozoznať a pomenovať farby na obklopujúcich reáliách (tematický okruh Ľudia, vzdelávacia oblasť KO)
- Zvládnuť sebaobslužné činnosti (obliekať sa, obúvať) (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť PM)

Postup:

V triede na zemi pod balónmi sú štyri gymnastické kruhy základných farieb zhodné s farbami balónov /žltá, modrá, červená, zelená/. Každé dieťa porovnaním a slovným označením pôjde k farebnému kruhu, ktoré je tej istej farby, ako jeho kruh, pripnutý na odeve. Uložia doprostred kartičky z pexesa a skontrolujú sa navzájom, či sa všetky deti správne rozdelili do skupín podľa farieb. Skupiny sa navzájom odmenia motýlikovým potleskom.

Obliekanie detí a prezúvanie, rozhovor o tom, kto kde bol v prírode a čo tam robil.

CESTUJEME AUTOBUSOM

Výkonový štandard:

- Uplatňovať a rešpektovať návyky kultúrneho správania a spoločenských pravidiel (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť SE)
- Vedieť pozdraviť iné osoby (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť SE)

Postup:

Vydáme sa spolu do prírody, kde prežijeme deň plný prekvapení a tajných úloh. Počas cesty deti určujú farby áut, zhodné s ich farebnými kruhmi. Zároveň usmerňujem správanie detí v súlade s pravidlami slušného správania v dopravnom prostriedku. Učiteľky sledujú správnosť ich odpovedí i vhodnosť ich správania a po vystúpení z dopravného prostriedku získavajú ďalšie slniečko.

PUTOVANIE DO PRÍRODY

Výkonový štandard:

- Orientovať sa v tesnej blízkosti domova a materskej školy (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť KO)
- Zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia (tematický okruh Príroda, vzdelávacia oblasť PM)

Postup: Presun od autobusovej zastávky do prírody v skupinách za sebou.

Hra: **Prechádzka** (Hermová, 1994, s. 40)

Deti sa prechádzajú vo vymedzenom priestore, brodia sa veľkými mlákami, balansujú cez úzky most, behajú za učiteľkou, skrčia sa, lebo začína pršať...

Obmena:

- Na prechádzke sa môže niečo prihodiť – učiteľka niečo stratí, deti to musia hľadať.
- Napodobňujú nastupovanie do rôznych prostriedkov, napodobňujú aj zvuk.
- Deti môžeme nasmerovať k vymýšľaniu malých príbehov.

Počas presunu deti ďalej pozorujú okolitú prírodu a rozprávajú sa o tom, čo vidia, čo už poznajú. Pozorujú a opisujú žaby, z čoho sa vyvinuli, určujú rastliny, s ktorými sa oboznámili počas roka – prhláva, druhy stromov.

Po zvládnutí hry a aktívnom zapájaní sa do rozhovoru dostávajú slniečko za odmenu.

DESIATA

Výkonový štandard:

- Zvládnuť návyky správneho stolovania v prírode (udržiavať čistotu pri a po jedle) (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť PM)

Pred plnením ďalších úloh sa deti posilnia desiatou, počas ktorej ich učiteľka oboznámi s tým, čo sa stalo v prírode a čo dnes budeme robiť.

Rozprávanie učiteľky:

My už všetci vieme, že teraz máme jar. Opisom základných znakov jari (rast trávy, pučanie a rast listov, kvitnutie rôznych druhov kvetov, počasi...) im pripomenie učiteľka to, čo je pre toto ročné obdobie charakteristické. Je to obdobie, ktorému vládne víla Jar a jej pomocníci lesní škriatkovia. Každý škriatok má svoj dom, dokáže čarovať a jeho práca je veľmi dôležitá. Je ochrancom prírody, strážcom lesných tajomstiev. Každý má nejakú úlohu, každý sa o niečo stará, ale všetci sú jedna veľká rodina. Každý škriatok má aj svoje meno, presne tak ako my. Meno má podľa toho, o čo sa v prírode stará. Napríklad škriatok Konárik, Kvietok, Kamienok, Tráva, Kôra, Listok.

Zlí ľudia však vystrašili škriatkov svojim neslušným správaním a oni sa skryli. My sme ale dobré deti, budúci hospodári. Ukážeme im, ako sa vieme v prírode správať, pomáhať jej, chrániť ju i to, ako ju máme radi a možno sa nás nebudú báť a ukážu sa nám, keď splníme všetko, čo nás dnes čaká.

Po dojedení, deti za sebou odložia zvyšky a spoločne sa pustíme do plnenia úloh.

TAJOMSTVÁ PRÍRODY

Výkonový štandard:

- Priamo poznávať rozmanitosť živej a neživej prírody – zbieraním prírodnín (tematický okruh Príroda, vzdelávacia oblasť KO)
- Citlivo vnímať krásu prírodných materiálov (tematický okruh Príroda, vzdelávacia oblasť KO)
- Uplatňovať tvorivosť v hre (tematický okruh Kultúra, vzdelávacia oblasť SE)

Postup:

Hra: **Zberňa** (Bartůněk, 2001, s. 136)

Hru motivujeme menami škriatkov, ktorí sa nám možno ukážu, keď uvidia, akí sme. Pripomenieme si ich mená, čím navodíme deti na to, čo vlastne budú zbierať. Určíme si 5 prírodnín, ale upozorníme deti, že môžu doniesť aj iné prírodniny, čím odhalíme aj škriatka, ktorého sme si nespomínali.

Hráči majú v priebehu časového limitu nazbierať čo najviac rôznych druhov prírodného materiálu, zvlášť tvarom, farbou, veľkosťou: listy

zo zeme, spadnuté šušky, kôru stromov, kvety, mach, konáre, kamienky. Nazbierané prírodniny si jednotlivé skupiny položia do určitého tvaru na základe svojej fantázie (ako asi vyzerá škriatok) na miesto vyznačené gymnastickým kruhom.

Obmena:

- Každá skupina zbiera len jeden druh prírodniny.
- Nazbierané prírodniny uložia na určené miesto do tvaru škriatka, podľa svojich predstáv a fantázie.

Jedna učiteľka kontroluje splnenie úlohy a lepí deťom slniečka na kruh na odeve za jej splnenie.

Hra: **Tajné vône** (Bartůněk, 2001, s. 137)

Učiteľka pred začiatkom hry pripraví niekoľko (6-10) aromatických prírodnín (ihličie, kvety, plody, mach, kôru). Najvhodnejšie je, keď ich vloží do pripravených vrecúšok z látky a poukladá ich do radu vedľa seba. Deti majú po vône poznať o akú prírodninu sa jedná. Vrecúšok sa deti nemôžu dotýkať.

Obmena:

- Z každého druhu vône zoberieme niekoľko kusov a dáme ich spolu, dieťa má so zaviazanými očami rozdeliť prírodniny na jednotlivé vône.

Počas kontrolovania splnenia úlohy a hry, druhá učiteľka obkreslí prírodniny, ktoré sú v gymnastickom kruhu na papieri tak, aby svojou činnosťou neupútala pozornosť detí.

Hádanka:

V lete na lúke tancujú,
hostí medikom núkajú. (kvety)

KRÁSA PRÍRODY

Výkonový štandard:

- Poznať, opísať a rozlíšiť niektoré druhy lesných kvetov a typické vlastnosti /farba, vôňa/ (tematický okruh Príroda, vzdelávacia oblasť KO)
- Prednášať krátke literárne útvary – báseň vo vhodnej situácii, v hre, na pobyte vonku (tematický okruh Kultúra, vzdelávacia oblasť SE)

Postup:

Hra: **Ako kvitnú kvietky** (Grabbetová, 1999, s. 159)

Hra je pohybová, ale pokojná. Stojíme alebo sedíme v kruhu a napodobňujeme rast a kvitnutie kvietkov a ich pohyb vo vetre.

- *Kto to vie, odpovie,*
kedy kvietok smeje sa?
- *Ked' slniečko z neba visí,*
sype lúče z misy,
vtedy kvietok smeje sa. (Rukami opisujeme vo vzduchu veľký kruh.)
- *Kto to vie, odpovie,*
kedy kvietok šťastný je?
- *Za dáždička - nezbedníčka,*
ked' mu rosa perlí líčka,
vtedy kvietok šťastný je. (Napodobňujeme dážď.)
- *Kto to vie, odpovie,*
kedy kvietok smutný je?
- *Ked' ho obchádzajú včielky,*
ked' ho nechcú malí, veľkí,
vtedy kvietok smutný je. (Bzučíme ako včielky.)
- *Kto to vie, odpovie,*
kedy kvietok kýva sa?
- *Ked' sa naňho vánok díva,*
vtedy sa ten kvietok kýva,
vtedy kvietok kýva sa. (Nakláňame sa do strán.)

Obmena:

- Text môžeme spievať na vymyslenú melódiu.

Deti vyzveme k nazbieraniu kvetov, ktoré si zoberieme po odchode z prírody do materskej školy a dáme do vázy. Spoločne si zopakujeme, ako sa rastlinky trhajú, prečo, ktoré a ako sa s nimi manipuluje. Každá skupina si odtrhne a prinesie na určené miesto (ku svojmu kruhu) tri rôzne druhy kvetov, kde sa každej skupine určí jej úloha.

1. skupina: Zoradiť svoje rastliny – kvety podľa dĺžky odtrhnutej stonky, od najkratšej po najdlhšiu.
2. skupina: Zoradiť svoje kvety podľa veľkosti kvetu od najväčšieho po najmenšie.
3. skupina: Zoradiť svoje kvety podľa tvaru kvetu a slovne tvar označiť.
4. skupina: Zoradiť svoje kvety podľa vône, slovne označiť, ktoré voňajú príjemne a ktoré nie, prípadne, ktoré nevoňajú vôbec.

Ostatné deti môžu voňať a vyjadriť svoj názor a pocity.

Hra: **Kvetinové loto** (Bartl, Nitsch, 2001, s. 30)

Jeden z hráčov, môže to byť učiteľka, odtrhne 8 kvetov s dlhými stonkami. Iné dieťa poukladá kvety vedľa seba a skráti stonky tak, že pred ním ležia od najkratšej po najdlhšiu. Učiteľka natiahne ruky do predpaženia a schová si ich medzi prsty tak, aby deti nevideli stonky a zovrie päsť. Každý hráč si môže vybrať len jeden kvet. Vyhráva ten, kto má kvet s najdlhšou stonkou.

Obmena.

- Kvetu drží v ruke jedno z detí (vít'az)

Po dohraní odložia deti kvety do štyroch pripravených malých fliaš s vodou, ktoré mali učiteľky pripravené a donesené z materskej školy. Deti získavajú za splnenie úlohy ďalšie slniečko na svoj kruh.

Ale kde by sme ich teraz mohli dať? Kde sa dávajú natrhávané kvety? Čo nám zdobia? Vyzveme deti k ďalšej hre, činnosti, pretože škriatkom sme nachystali kvety, ale stratili sa ich domčeky. Ich domom budú deťmi vytvorené malé lesíky, z už predtým nazbieraného prírodného materiálu.

SPOJÍME TO DNES

Výkonový štandard:

- Prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín (tematický okruh Príroda, vzdelávacia oblasť PM)

Postup:

Polovica detí z 1. až 4. skupiny: Z nazbieraného materiálu vytvoria malý les, čiže domčeky pre škriatkov. Po ukončení opíšu, čo všetko v ňom je.

Druhá polovica detí 1. až 4. skupiny: Z rôzneho materiálu „navaria“ jedlo, ktoré v závere pomenujú a opíšu, ako ho pripravili.

Po tejto úlohe si deti vybalia vlastné jedlo, sladkosť, pitie, ktorým sa posilnia a zároveň oddychujú.

LISTY, LÍSTOČKY

Výkonový štandard:

- Priradiť, porovnávať listy podľa určitých kritérií (tvar, veľkosť) (tematický okruh Ľudia, vzdelávacia oblasť KO)

Postup:

Hra: **Hľadanie listov** (Bartl, Nitsch, 2001, s. 61)

Každé dieťa nazbiera listy, vždy dva rovnakého druhu. Jeden list

odložia na trávnik vo vymedzenom priestore, druhý dajú inému dieťaťu. Všetci hráči sa vydajú na trávnik a hľadajú list do páru. Kto ho nájde ako prvý, vyhráva. V ďalšom kole víťaz rozloží listy po trávniku a pošle svojich spoluhráčov hľadať.

Obmena:

- Schovať listy pod rôzne kamene, alebo vedľa stromov, určiť deťom, kde môžu hľadať.

Za odmenu získavajú slniečko.

Hra: **Prírodné lano** (Bartůněk, 2001, s. 120)

Ako motiváciu využívame opäť škriatkov, ktorí, ako sme spomínali, majú svoje domčeky. Ale predstavte si, že tí zlí ľudia, čo tu boli im zbúrali okolo ich domčiekov ploty. Vyzveme deti k tomu, aby sme im urobili ohrádky z listia. Nazbierame si listy, tenké konáriky a vytvoríme z nich čo najdlhšie lano, ohrádku (hada – najtichší strážca domčiekov škriatkov). Každá skupina zhotovuje jedno lano. Vysvetlíme a názorne ukážeme postup práce. Jednotlivé listy deti spájajú pomocou malých kúskov konárikov, vždy priečne, aby listy držali spolu.

Takto vyrobené ohrádky pomocou prirovnávania deti merajú, kto má najdlhšiu ohrádku.

Obmena:

- Všetky deti spolupracujú na spojení listových ohrádok a spoločne ich umiestnia okolo domčiekov, lesov malých škriatkov.

Po splnení úlohy dostávajú slniečko a zahrajú sa hudobno – pohybovú hru **Na hada**.

Vytvorí spojením rúk dlhý rad – hada a chodia za spevu rôznymi smermi za učiteľkou, potom môžu ísť za vedúcim dieťaťom.

Dnes je veľká paráda, my sa hráme na hada.

Dlhým lesom prepletáme, cestu chvostom zametáme.

Dnes je veľká paráda, my sa hráme na hada.

Motivujeme deti otázkou: *Ale čo to deti, počujete?* Rozprávame deťom o škriatkoch, ktorí by už chceli vidieť deti, ako sa tu pekne hrajú, ale ešte stále sa boja. Aby sme ich presvedčili o tom, že vieme byť v prírode naozaj veľmi ticho, zahráme sa hru.

POČÚVANIE TÍCHA

Výkonový štandard:

- Počúvať a rozoznávať rôzne zvuky okolo nás, slovné ich označiť a napodobniť (tematický okruh Kultúra, vzdelávacia oblasť SE)

Postup:

Hra: **Hlasy v prírode** (Miňová a kol., 2005, s. 22)

Deti sedia, alebo ležia na lúke. Zatvorí si oči a započúvajú sa do zvukov prírody. Potom zvuk slovné označia a pokúsia sa ho napodobniť.

Obmena:

- Spočítať a povedať, koľko zvukov počulo.
- Graficky znázorniť, čo počujú.

Ani to však škriatkom nestačilo. Ostáva ešte jedna vec. Deti sa snažia nájsť odpoveď na zadaný problém. Po niekoľkých pokusoch učiteľky vysvetlia deťom, že zabudli nechať les v poriadku, bez papierov a iného odpadu, ktorý do prírody nepatrí.

AKO SME ČISTILI LES

Výkonový štandard:

Prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu (vykonávať pracovné činnosti spojené so starostlivosťou o čistotu a ochranu prírody a odstraňovať z lesa nečistoty po nekultúrnom správaní ľudí (tematický okruh Príroda, vzdelávacia oblasť SE)

Postup:

Hra: **Príroda alebo smetisko** (Bartůněk, 2001, s. 106)

Pozdĺž lesnej cestičky, ktorú učiteľky vopred označili, rozmiestnime 10–15 rôznych predmetov, ktoré do prírody nepatria. Každý hráč skupiny prebehne daný úsek a zapamätá si čo najviac predmetov. Ten najlepší výsledok jedného zo skupiny sa berie za konečný výsledok pre danú skupinu. Rozhoduje čas a počet zapamätaných predmetov. Vyhráva skupina, ktorá mala najlepší čas a zapamätali si najviac predmetov. V závere hry všetky predmety starostlivo vyzbierame.

Obmena:

- Učiteľka pomenúva rôzne predmety a deti určujú, či daný predmet je alebo nie je v lese a kde sa nachádza.
- Deti dostanú tašky na odpad a vo vymedzenom časovom limite zozbierajú odpad, ktorý do lesa nepatrí – čistia les.

PREZENTÁCIA – OCENENIE

Výkonový štandard:

- Hodnotiť svoje vlastné schopnosti a schopnosti kamaráta (tematický okruh Ja som, vzdelávacia oblasť SE)

Deti sedia na tráve. Jednotlivé skupiny sa navzájom hodnotia.

Vyhodnotenie splnenia úloh – počet slniečok, určenie poradia – víťazov, kto má najviac slniečok. Počas hodnotenia druhá učiteľka poukladá jednotlivé obrázky obkreslených škriatkov vedľa seba – škriatkovia sa nám ukázali, lebo sme ich presvedčili splnením úloh, že sme deti, ktoré majú prírodu radi a vedia sa v nej správať. Deti pomenujú jednotlivých škriatkov menami, ktoré sme spomínali na začiatku pobytu v prírode. Spoločné ocenenie – sladká odmena, spev, potlesk. Každá skupina je ocenená a dostáva sladkú odmenu.

REFLEXIA

Vyvrcholením dňa je spätná väzba z dojmov a zážitkov detí. Táto časť je realizovaná cestou späť do MŠ:

Čo sa ti najviac páčilo?

Čo sa ti najlepšie darilo?

Ako si spokojný so svojou prácou?

Čo bolo pre teba ťažké?

Deti v rozhovore medzi sebou a učiteľkou vyjadrujú, hodnotia priebeh dňa.

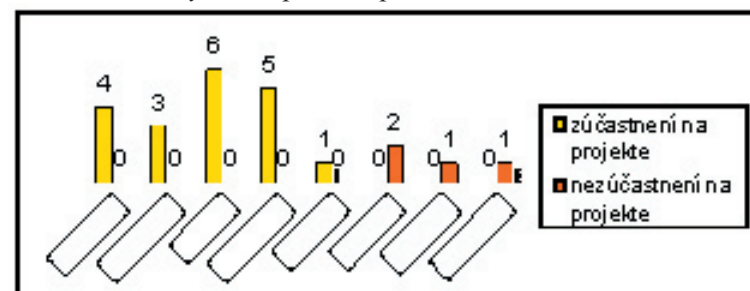
Na poldennom výlete sa zúčastnilo 18 detí, čo činí 90% z celkového počtu detí zapojených do realizácie projektu. Samotná téma dňa bola pre deti zaujímavá, jednotlivé časti dňa im vyhovovali. Odozva detí na viacero ponúkaných hier bola veľmi dobrá. Počet aktivít neprevyšoval ich možnosti a ponúkané činnosti, či hry vhodne pôsobili na rozvoj osobnosti dieťaťa, v oblasti kognitívnej, perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej. 90% z prítomných detí sa dokázalo sústrediť na svoju činnosť do takej miery, že ich záujem a aktivita pretrvávala počas celého výletu. Vedeli oveľa lepšie využívať svoju tvorivosť a fantáziu prostredníctvom hier, problémové situácie pri hrách zvládali veľmi dobre (zostrojovanie listovej ohrádky), dokázali na ne flexibilne a pohotovo reagovať. Hrové činnosti realizovali bez toho, aby bolo potrebné ich povzbudzovať, či iným spôsobom motivovať. Pri hrách, akými boli hry *zberňa, hľadanie listov*, či hra *príroda alebo smetisko*, sa u detí prejavila veľká iniciatíva. Pri hrách *farebné pexeso, tajné vône, kvetinové loto*, ako i pri hre *prírodné lano*, sa deti dokázali navzájom rešpektovať a tolerovať. Výrazne sa u detí prejavila aj zlepšená vzájomná kooperácia a komunikácia medzi nimi, čo bolo viditeľné v časti dňa – *spojíme to dnes*. Globálne môžeme povedať, že deti pri hrách nemali problémy, ktoré by im sťažovali ich priebeh.

INTERVIEW - štruktúrovaný rozhovor sa uskutočnil s 12-timi 6-ročnými deťmi. 6 detí, 3 chlapci a 3 dievčatá, boli z triedy, kde sa realizoval prieskum a 6 detí bolo z triedy, ktorá sa na projekte nezúčastnila.

Na otázku: „*Čím by si nakrmil divé svine?*“ je veľmi zaujímavé porovnanie odpovedí u detí oboch tried. Veľmi dobrý prehľad o potrave divých sviň bol u detí, ktoré prostredníctvom projektu mali možnosť priamo pozorovať divé svine a kŕmiť ich.

Deti, ktoré sa na projekte nezúčastnili v dvoch prípadoch (33,3%) nevedeli vôbec odpovedať, odpovede ostatných boli rôzne, čo uvádzame v grafe.

Graf 1 Poznatky detí o potrave pre diviakov

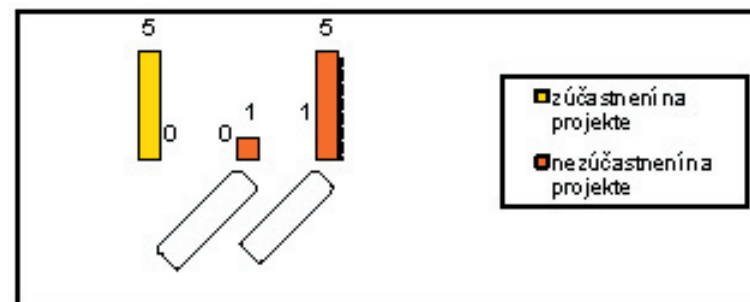


Otázka: „*Ako vzniká kameň?*“

Jedno dieťa (16,6%) na uvedenú otázku nevedelo odpovedať, 5 detí (83,4%) sa v odpovedi zhodlo na tom, že kameň vznikol z vody a piesku.

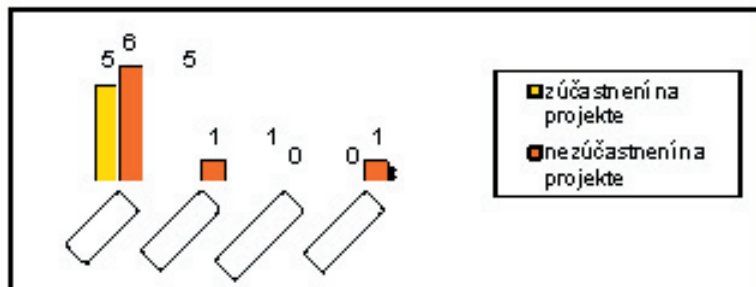
Z tých detí, ktoré sa nezúčastnili na realizácii projektu, iba jedno dieťa (16,6%) si našlo vysvetlenie, že kameň vzniká tak, že spadne meteorit na zem a roztriešti sa. Päť detí na uvedenú otázku nevedelo odpovedať.

Graf 2 Vedomosti o vzniku kameňa



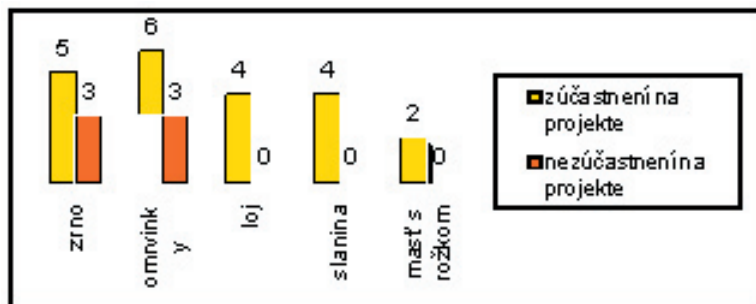
Ďalej sme chceli zistiť, „*Ktoré živočíchy spia cez zimu?*“. Všetky deti z oboch tried zhodne odpovedali medveď. Okrem tohto deti z triedy, kde sa projekt realizoval, vymenovali ježka a jedno (16,6%) z detí jazveca. Jedno dieťa z triedy, kde sa projekt nerealizoval (16,6%) odpovedalo ježko a jedno dieťa (16,6%) uviedlo srnku.

Graf 3 Znalosti detí o zimnom spánku živočíchov



Zaujímalo nás, „*Čím by si nakrmil vtáčiky v zime?*“. Aj tu sme zistili väčší rozhľad a viac vedomostí u detí, ktoré prostredníctvom projektu, cez zážitkové učenie, činnosti a hru získali viac informácií a odpovedali obsiahnejšie. Svoje odpovede v niektorých prípadoch odôvodnili slovami: „...loj, aby im nebola zima.“ Na uvedenú položku nevedelo odpovedať jedno dieťa (16,6%) z opýtaných, ktoré sa na projekte nezúčastnilo.

Graf 4 Určenie druhov potravy pre vtákov v zimnom období



„*Aké poznáš liečivé rastliny a čo sa z nich robí?*“ Deti, ktoré neboli účastníkmi projektu mali z položenou otázkou problém. Len v jednom prípade (16,6%) vedelo dieťa odpovedať na obidve časti otázky, v 33,4% znala odpoveď „čaj“ bez uvedenia akejkoľvek rastliny a tri deti (50%) nevedeli odpovedať vôbec. Obsiahne odpovede boli u detí, ktoré sa

zúčastnili na realizácii projektu. Pre porovnanie uvádzame súhrnne ich odpovede v tejto oblasti. Vo všetkých šiestich odpovediach (100%) odznela ako liečivá rastlina baza čierna a sirup, ktorý sa z nej vyrába. Podobne všetky deti vymenovali púpavu, 66,6% hluchavku bielu, 50% označilo za liečivú rastlinu lipu, 33,4% pastiersku kapsičku, 33,4% plúcnik lekárske a 33,4% mäta. V odpovediach po jednom dieťati (16,6%) odzneli aj rastliny, ako sú materina dúška, podbeľ a medovka. Spôsoby využitia uviedli vo všetkých prípadoch (100%) spomínaný sirup, podobne aj čaj, v štyroch prípadoch (66,6%) ich odpoveďou bol med.

„*Čo vieš o včele a čmel'ovi a aký je medzi nimi rozdiel?*“ Všetky deti, ktoré sa zúčastnili na realizácii projektu, povedali o včele, že má žihadlo, z nich jedno (16,6%) uviedlo, že ak včela pichne, tak zomrie. 33,4% doplnili svoju odpoveď aj tým, že zbiera peľ z kvetov, robí z neho med a žije v úli. Rovnaké boli odpovede detí o čmel'ovi. Všetky deti (100%) vedeli rozdiel medzi včelou a čmel'om, ktorý spočíva v tom, že čmel' spomínané žihadlo nemá a nemôže ani pichnúť. Dopĺňajúce v o dpovediach jednotlivých detí bolo, že čmel' je zemný, má dlhý sosák, ktorým dosiahne až do vnútra d'ateliny, žije v zemi a je tučnejší. Jedno z opýtaných detí (16,6%) porovnávalo s včelou a čmel'om aj osu, o ktorej sa dozvedelo prostredníctvom projektu, že môže pichnúť veľa krát a žije na strome aj v zemi.

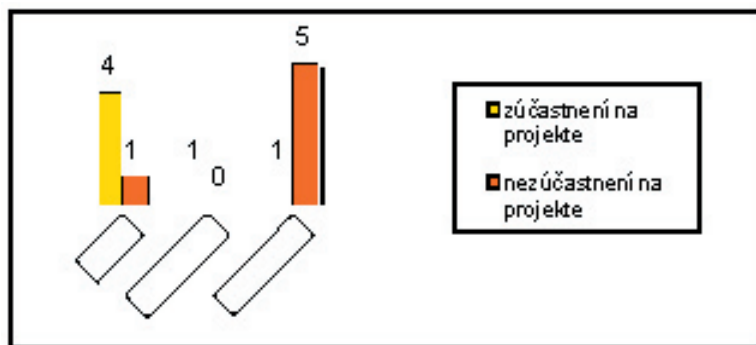
Odpovede detí, ktoré sa nezúčastnili na realizácii projektu, môžeme zhrnúť nasledovne:

16,6% - včela žije v stromoch, 33,4% - včela žije v úli, 83,4% - zbiera peľ a robí z neho med, 66,6% - má žihadlo z nich jedna odpoveď (16,6%) znala „štípe“.

Ani jeden z opýtaných nevedeli nič povedať o čmel'ovi a tým ani rozdiel medzi včelou a čmel'om.

„*Čo ostane v miske, keď sa odparí morská voda?*“ Na základe pokusu s vodou a priameho pozorovania odparovania sa vody z nádoby s vodou z vodovodu a s morskou vodou, čiže slanou, vedelo 66,6% detí odpovedať na položenú otázku. Jedno dieťa (16,6%) odpovedalo nesprávne a jedno dieťa (16,6%) na otázku nevedelo odpovedať. U detí, ktoré neboli účastníkmi projektu, 83,4% detí nevedelo odpovedať a 16,6% (1 dieťa) na položenú otázku odpovedalo správne, čiže v miske po odparení morskej vody ostane soľ.

Graf 5 Poznatky o prírodných zákonitostiach, súvisiacich s odparovaním morskej vody a o výsledkoch tohto javu



Počas realizácie celoročného projektu sme sa dopracovali k názoru, že nielen reálnosť overenia, ale aj uskutočňovanie rôznych projektov navrhovaných učiteľkami, je možné realizovať po dôkladnej príprave všetkého, čo súvisí s ich realizáciou. Vychádzajúc z pohľadu orientovaného na dieťa, ktorý sa snaží, aby dieťa bolo aktívnym subjektom práve prostredníctvom vlastnej činnosti, aktivity a skúsenosti, môžeme prostredníctvom projektov cieľavedomou prácou dosiahnuť u detí predškolského veku osvojovanie si kompetencií, ktoré sú základom pre ich ďalšie skvalitňovanie a rozvíjanie v edukačnom procese v základnej škole a v budúcom živote.

Literatúra

- BARTL, A. – NITSCH, C. 2001. *Hry pro tříleté a mladší děti*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-723-X.
- BARTŮŇEK, D. 2001. *Hry v přírodě s malými dětmi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-539-3.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- GRABBETOVÁ, R. 1999. *Zahrajme sa spolu*. Bratislava: Mladé letá, 1999. ISBN 80-06-00963-5.
- HANŠPACHOVÁ, J. 1997. *Hry pre mamičky s deťmi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7367-051-8.
- HERMOVÁ, S. 1994. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.

KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v mateřské škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – KNAPÍKOVÁ, Z. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2005. *Enviromentálna výchova v mateřské škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-53-2.

OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

Resumé

The aim of the article is to present the possibilities of the using project in the Nursery school. It focuses on realisation during one day of the children stay in nursery school. There are also results from interview with participants of the projekt in comparison with children which didn't participate in project. Interview was made in final part of realisation of project to be able to find out level of the cognitive improvement of the child personality.

Kontaktné údaje

Jana Paleschová, Mgr.

MPC RP Prešov

T. Ševčenka 11

080 01 Prešov

Email: jana.paleschova@pmc-edu.sk

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA – VÝCHOVA K HODNOTÁM A TRVALEJ UDRŽATEĽNOSTI

Jozefína Šoltéssová – Monika Miňová

Abstrakt

V príspevku autorky prezentujú názory učiteliek na environmentálnu výchovu v podmienkach materskej školy, ktorej realizácia smeruje k plneniu úloh trvalo udržateľného rozvoja prostredníctvom navrhnutých a zrealizovaných projektov.

Kľúčové slová

Environmentálna výchova, projektová metóda, predprimárna edukácia.

Environmentálnu výchovu definujú Vincíková (1998, s. 8) aj Miňová a kol. (2001, s. 5) spoločne ako „výchovu jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity života vo všetkých jeho formách, ktorý bude súcitiť s prírodou a živými tvormi, preberať zodpovednosť za svoje konanie a prijímať skromnosť ako spôsob života.“ Teda environmentálna výchova je výchova k hodnotám. Výchova k hodnotám je proces, nedá sa naučiť mechanicky ako báseň či pieseň. Skromne uvedieme vlastný názor, že environmentálna výchova je zámerný, cieľavedomý, prírodno - sociálny, spoločensko - interaktívny proces, ktorého výsledkom je aktívny ochránársky postoj, správanie a konanie v prospech živej i neživej prírody, prejavujúci sa v životnom štýle jednotlivca.

Pri tvorbe pozitívneho systému hodnôt a postojov odrazovým mostíkom môže byť päť ekologicko - etických „P“, ktoré uvádza Szabová (In: kol., 2000, s. 8):

Poznanie: Človek má právo, ale aj povinnosť poznávať a poznať prírodu a svoje životné prostredie. Ak chceme niečo pochopiť, musíme to najprv poznať.

Pochopenie: Človek dnes veľa vie o tom, ako využívať prírodu, ale často nechápe väzby a vzťahy, ktoré udržiavajú bohatstvo na Zemi. Dôsledkom toho je plytvanie zdrojmi a narušovanie životných procesov. Pred človekom stojí úloha, ktorú by mal zvládnuť veľmi rýchlo: pochopiť zákonitosti tejto planéty, závislosť človeka na prírode.

Porozumenie: Znamená nielen poznať a pochopiť, ale dokázať rozumieť súvislostiam, dokázať sa začleniť do týchto súvislostí. Je nutné vypestovať u ľudí porozumenie pre potreby všetkých súčastí - živých i neživých - tejto planéty.

Pokora: Človek nie je vlastníkom planéty, je len jej správcom, ktorý sa bude zodpovedať a skladať účty ďalším generáciám. Človeku by mal byť vlastný pokorný údiv nad krehkou krásou našej Zeme.

Priateľstvo: Ak človek pociťuje priateľstvo k niekomu, má k nemu aj príslušnú vážnosť a úctu. Bude sa oň starať, bude nielen dávať, ale aj dostávať. Také je aj priateľstvo so Zemou.

Základom pre environmentálnu výchovu je systém hodnôt, ktorý smeruje k podpore všetkého života na zemi. Základom tohto systému hodnôt je poznanie, že príroda a všetky jej časti majú svoju hodnotu nezávisle na potrebách človeka.

Miňová (2005, s. 6) za optimálne v rámci environmentálnej výchovy považuje sústrediť pozornosť na rozvíjanie základných funkcií osobnosti jedinca, čo môže výrazne ovplyvniť celý jeho hodnotový systém, jeho vedomosti, sociálne, komunikatívne a emocionálne kompetencie. Kompoltová (2002, s. 31) nabáda v environmentálnej výchove smerovať k trvalej udržateľnosti. Pod trvalou udržateľnosťou rozumie vyvážený vzájomný vzťah populácie, kapitálu a technológií, aby zabezpečil životnú úroveň každého jednotlivca, ktorá by bola adekvátna jeho základným potrebám a umožňovala mu žiť bezpečne a zdravým spôsobom. Trvalo udržateľná spoločnosť by mala zabezpečovať spravodlivé spôsoby rozdeľovania zdrojov, mala by mať záujem na kvalitatívnom rozvoji a uprednostňovať ho pred fyzickou expanziou. V tejto súvislosti zdôrazňuje zmeniť ľudské hodnoty a spôsob života. Vychovávať k vysoko humánnym postojom a hodnotám kladie nemalé nároky na samotných učiteľov, hlavne na ich osobnostné a morálne kvality. Predpokladá preferovanie cieľov environmentálnej výchovy, ako aj ich odraz v činoch a konaní.

Vincíková (1998, s. 20 – 22) uvádza ciele environmentálnej výchovy z pohľadu rozvoja psychických funkcií osobnosti jedinca v systéme THV. Uviesť tieto ciele sme sa rozhodli na základe reformy školstva, ktorá v súčasnom období prebieha, a na ktorú poukazujú odborníci z oblasti výchovy a vzdelávania. Systém tvorivo - humanistickej výchovy Zelinu má akronym KEMSAK, čo je štruktúrovanie nonkognitívnych funkcií.

Tie sú obsahom dimenzie A. Ďalšími dimenziami rozvoja osobnosti sú dimenzie B, C, D.

- *Ciele environmentálnej výchovy v dimenzii A* (rozvoj nonkognitívnych funkcií osobnosti)

V oblasti kognitivizácie - cieľom je naučiť dieťa samostatne myslieť vo vzťahu k možnostiam ochrany životného prostredia, naučiť ho aktívne využívať vedomosti o vlastnom regióne v prospech jeho ochrany a rozvoja. Pri bezprostrednom kontakte s prírodným materiálom a produktmi tradičnej ľudovej kultúry rozvíjať jeho zmyslovú senzibilitu, rozlišovacie schopnosti, učiť ho vedome ovplyvňovať svoje prostredie.

V oblasti rozvoja emocionalizácie - cieľom je rozvíjať u detí sociálne, etické a estetické city, viesť ich k ohľaduplnosti k hodnotám, ktoré vytvoril človek, ako aj k iným živým bytostiam, naučiť ich vnímať aj tvoriť krásu v medziľudských vzťahoch a životnom prostredí. Viesť ich k dobrovoľnej skromnosti v materiálnej spotrebe.

V oblasti zvyšovania vnútornej motivovanosti - prostredníctvom bezprostredného kontaktu s prírodou prebúdzajú u detí vnútornú motiváciu k ochrane prírody, k poznávaniu vlastného regiónu a hrdosti naň, upevňovať väzby na kultúrne a duchovné tradície lokálneho spoločenstva.

V oblasti zvyšovania socializácie - cieľom je naučiť dieťa prosociálne sa správať v rodine, spoločnosti i škole, viesť ich k ochote pomáhať iným a prijímať zodpovednosť.

V oblasti rozvoja axiologizácie - cieľom je u dieťaťa podporovať preferenciu duchovných a ekologických hodnôt (úcta k životu, striedmosť, zodpovednosť, spravodlivosť, ochota pomôcť) pred materiálными.

V oblasti rozvoja kreativizácie - cieľom je naučiť dieťa tvorivo myslieť a pracovať v prospech ochrany a zachovania diverzity života, podporovať ich úsilie o sebaujavenie a seberealizáciu.

- *Environmentálna výchova v priestore dimenzie B* (činnosti, pomocou ktorých sa rozvíja osobnosť)

Činnostný charakter školskej edukácie, mimoškolské zážitkové učenie - tvorba kľúčových konceptov, ktoré vytvárajú východiskovú bázu pre pochopenie javov a súvislostí. Myslenie sa rodí v činnosti, aby sa k nej potom znovu vrátilo na kvalitatívne vyššej úrovni. Naučiť sa aktívne konať v prospech životného prostredia cez bezprostrednú skúsenosť v ňom.

- *Environmentálna výchova v priestore dimenzie C* (vzdelávacie, edukačné aktivity z pohľadu jednotlivých vedných oblastí)

Patria sem základné poznatky o životnom prostredí a vzťahoch v ňom, ktoré dieťa získava v jednotlivých vedných oblastiach.

- *Environmentálna výchova v priestore dimenzie D* (rozvoj kognitívnych funkcií osobnosti)

Poskytnutie potrebných vedomostí o vzájomnom ovplyvňovaní medzi človekom a prostredím z hľadiska ekologického, ekonomického a spoločenského. V environmentálnom vzdelávaní je potrebné rešpektovať hierarchické stupne náročnosti kognitívnych funkcií od najjednoduchších po najvyššie. Ak nerešpektujeme východiskový stav ich úrovne, hrozí nám pedagogický neúspech. Uvádžame kognitívnu taxonómiu podľa Zelinu.

1. *Vnímanie* – cieľom je primerane rozvíjať pozorovacie schopnosti, zmyslové vnímanie a motorické zručnosti potrebné na prijatie a myšlienkové spracovanie čo najväčšieho množstva podnetov z vonkajšieho prostredia. Dostatok zmyslových podnetov je nevyhnutný predpoklad pre tvorbu pojmov (najprv konkrétnych, potom abstraktných).
2. *Pamäť* – cieľom je poskytnúť veku primeraný rozsah vedomostí o životnom prostredí a prírode z hľadiska vštepovania, uchovania, spracovania a vybavenia informácií.
3. *Nížšie konvergentné procesy* – cieľom je v bezprostrednom kontakte s prírodou a prostredím učiť rozpoznávať a definovať javy, veci, analyzovať príčiny javov, rozvíjať deduktívne a induktívne myslenie.
4. *Vyššie konvergentné procesy* - na základe získaných vedomostí o životnom prostredí a človeku (prírodné, ekonomické, sociálne faktory) učiť deti zovšeobecňovať, navrhovať riešenia, aplikovať nadobudnuté vedomosti pri riešení konkrétnych problémov.
5. *Hodnotenie myslenia* – cieľom je vytvárať príležitosti, aby deti hodnotili javy vďaka prostredníctvom ekologických, etických, estetických kritérií. Usmerňovať vývoj ich hodnotovej orientácie.
6. *Tvorivé myslenie* – cieľom je rozvíjať imagináciu, fantáziu, fluenciu, flexibilitu, originalitu pri tvorení nápadov, ako ovplyvňovať najbližšie prostredie, ako ho pretvárať, skrásliť a pod.

Edukačný proces je charakteristický tým, že sa jednotlivé dimenzie

prelínajú. Závisí od pedagogického majstrovstva učiteľa, ako dokáže aktivizovať funkcie osobnosti dieťaťa, súbežne ich rozvíjať a harmonizovať. Iba harmonicky rozvinutá individualita dieťaťa bude schopná vytvoriť plnohodnotný vzťah so životným prostredím a organizmami, ktoré v ňom žijú.

Dôležité miesto v environmentálnej výchove detí predškolského veku zastáva učiteľka, ktorá je z časti vedcom, z časti umelcom. To si vyžaduje vysokú mieru: flexibility, tvorivosti, odbornosti, profesionality v teóriách, metódach výchovy, morálku nielen v zmysle cieľov výchovy, ale v zmysle osobnej morálky. V tvorivo – humanistickej výchove vystupuje učiteľ v úlohe poradcu, facilitátora, pozorovateľa, pomocníka. Verí, že človek (dieťa) je v svojej podstate dobrý, že každé dieťa má v sebe schopnosti a potrebu byť lepšie, dokonalejšie. Úlohou učiteľa je podporovať a rozvíjať dobro, krásu, múdrosť dieťaťa, uľahčovať prejavovanie sa jeho potencionality. Úlohou materskej školy je viesť deti k poznaniu ekologických zákonitostí, k rozvíjaniu estetického cítenia a formovaniu citového, humánneho a morálneho vzťahu k ochrane a tvorbe životného prostredia. Prílišným zdôrazňovaním poškodzovania prírody môžeme vzbudiť nežiaduce negatívne emocionálne zážitky detí, strach a bezmocnosť. Našou povinnosťou je ukázať im, že môžu a dokážu urobiť pre Zem veľa prospešného.

Poslaním učiteľa je učiť a zachovávať hodnoty pre ďalšie generácie. Jednou z prierezových tém Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008), ktorý je určený materským školám je environmentálna výchova, môže sa realizovať samostatne alebo ako integrovaná súčasť ostatných vzdelávacích oblastí.

Metodika prieskumu

Vytvorili sme sedem kurikulárnych projektov, ktoré sme realizovali priamo v prírodnom prostredí materskej školy alebo v jej blízkom okolí. Časová dotácia jedného projektu bola päť dní počas hier a hravých činností v popoludňajších hodinách, alebo počas pobytu vonku v dopoludňajších hodinách. Stratégie edukačnej činnosti, ktoré sme použili, vychádzali z pedagogiky zážitku, ktorá zdôrazňuje učenie srdcom, rukou a rozumom (záleží na poradí) v skutočných situáciách, ktorej podstatou je citové prežívanie a osobné skúsenosti majúce vplyv na postoje a správanie, ktorá je založená na princípe vzájomnej pomoci a tímovej spolupráce.

Témy projektov:

1. **Čo rastie na dvore** - téma zameraná na poznávanie najbližšieho prírodného prostredia.
2. **Obyvatelia nášho dvora** – zameraná na uvedomenie si biodiverzity prírody.
3. **Poklady dvora** – zameraná na poznávanie neživej prírody ako neoddeliteľnej súčasti ekotopu.
4. **Voda nielen na dlani** – na poznávanie zdrojov vody v prírode a významu šetrenia s vodou.
5. **Dotyky so stromom** – pre pochopenie a utváranie základov environmentálneho vedomia.
6. **Počasia a jeho vrtochy** – pre poznávanie vplyvu počasia na prírodu a človeka.
7. **Cudzí votrelci v našej záhrade** – zameraný na starostlivosť o najbližšie okolie a triedenie odpadu.

Cieľom kurikulárnych projektov bolo rozvíjanie vedomostí, poznatkov, postojov, hodnôt a zručností detí priamym pozorovaním, experimentovaním, manipuláciou, výtvarnou i pracovnou činnosťou, prácou v skupine, tvorivou dramatikou, hudobno-pohybovými hrami, básňami, piesňami i rozprávkami v environmentálnej oblasti. Riešili sme problémové úlohy: odkiaľ sa berie pitná voda, prečo bez slnka nerastú kvety, kedy je vietor dobrý sluha, kedy je dážď muzikantom, hľadali sme farby chladu a tepla, hľadali sme „cudzie votrelcov“ na našom dvore, počítali sme svoje odpadky v jeden deň. Po realizácii projektov sme zistili, že sa netreba obávať realizácie edukačnej činnosti priamo v záhrade materskej školy. Priamy kontakt s prírodou umožňuje deťom lepšie ju poznať, porovnať a chápať. Je pre deti zaujímavá a jej poznanie priamou skúsenosťou napomáha vytváraniu lepšieho, hodnotnejšieho vzťahu k nej. Uplatnením zážitkových metód vysoko rozvíjame nielen kognitívnu oblasť osobnosti dieťaťa, ale aj jeho city, vnímanie, predstavy a fantáziu. Poznatky získané priamou skúsenosťou a účasťou celej osobnosti napomáhajú vnútornej vyrovnanosti a sú trvalejšie. Projektové metódy riešia úlohy a problémy komplexne, dávajú ich spolu do súvislostí a pomáhajú deťom tieto súvislosti nachádzať a poznať. Uplatnením projektových metód sa rozvíja nielen kognitívna, ale aj nonkognitívna stránka detskej osobnosti. Rešpektuje sa zóna aktuálnosti každého dieťaťa a zároveň každé dieťa posúva vpred. Žiadne dieťa nezostáva stagnovať, naopak prekonávanie prekážok ho utužuje a nachádza si svoje miesto

medzi rovesníkmi aj dospelými.

Ak sme vyššie hovorili o dôležitosti učiteľa pri výchove detí k hodnotám prírody, tak nás v tejto súvislosti zaujímalo, či v druhom najväčšom meste Slovenska v Košiciach sú možnosti na realizáciu environmentálnej výchovy priamo v prírode. Dotazník, ktorý sme použili, sme vyhodnocovali na základe lokality, v ktorej sa materská škola nachádza. Prieskumu sa zúčastnilo 96 učiteliek materských z jednotlivých častí mesta Košíc.

Tabuľka1 Zistenie prírodného prostredia v okolí MŠ

Odpoveď	Stred mesta		Stred sídliska		Okraj sídliska	
	n	%	n	%	n	%
Blízko rieky, potoka	5	15	14	45	4	12
Blízko lesa, parku	22	70	11	35	22	70
Žiadne prírodné prostredie	5	15	7	20	6	18
SPOLU	32	100	32	100	32	100

Zistili sme, že v strede mesta nemá žiadne prírodné prostredie (myslíme tým park alebo potok) iba 15% opýtaných, kým v strede sídliska je to až 20%. Na okraji sídlisk prírodné prostredie (park, potok) nemá 18% opýtaných z materských škôl v meste Košice. Predpokladali sme, že najmenej prírodného prostredia bude práve v strede mesta, ktoré často býva umelo vytvorené ulicami, domami a obchodnými priestormi. 15% opýtaných z materských škôl (ďalej len MŠ) v strede mesta má blízko potok alebo rieku, čo sme nepredpokladali vôbec. V strede sídliska má blízko potok alebo rieku 45% opýtaných z MŠ a 12% MŠ na okraji sídlisk.

Blízko lesa, parku je 70% MŠ v strede mesta, 35% MŠ v strede sídliska a 70% MŠ na okraji sídlisk. Najmenej parkov v blízkosti majú MŠ v strede sídlisk.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame rôzne spôsoby plánovania, od ktorého závisí častosť a dosahovanie výsledkov edukačnej činnosti v environmentálnej výchove.

Tabuľka 2 Spôsoby plánovania environmentálnej výchovy

Odpoveď	Stred mesta		Stred sídliska		Okraj sídliska	
	n	%	n	%	n	%
Ročný plán	8	25	8	25	9	27
Raz mesačne	0	0	0	0	0	0
Raz týždenne	0	0	0	0	0	0
Priebežne	32	100	32	100	32	100

Výsledkom prieskumu je, že učiteľky MŠ plánujú EnV priebežne, ak je téma týždňa blízka EnV a to vo všetkých premenných rovnako, teda 100%. Len 25% učiteliek MŠ v strede mesta a v strede sídliska vytvára ročný plán EnV, na okraji sídlisk je rozdielnosť nepatrná 27%. Do akej miery závisia výsledky edukačnej činnosti učiteliek od plánovania sme nezisťovali, ale domnievame sa, že v niektorých mesiacoch či týždňoch sa EnV vôbec nemusí plánovať. Ak je vytvorený ročný plán EnV, je do istej miery zárukou, že aspoň raz v mesiaci sa EnV realizuje. Na realizáciu EnV v MŠ má vplyv nielen plánovanie, ale aj ďalšie činitele. Zisťovali sme, čo podľa učiteliek závaží pri realizácii EnV. My sme predpokladali, že hlavne učiteľka sama, potom vplyv riaditeľky ako hlavného metodika na škole, potom iné, ako zapojenosť do projektu Školy podporujúce zdravie, ochrana životného prostredia vzhľadom k jeho aktuálnemu stavu.

Tabuľka 3 Vplyvy na realizáciu environmentálnej výchovy

Odpovede	Stred mesta		Stred sídliska		Okraj sídliska	
	n	%	n	%	n	%
Blízkosť rieky, lesa	4	12	20	63	9	28
Riaditeľka	6	18	3	10	8	25
Učiteľka	20	63	9	27	10	30
Rodičia	0	0	0	0	0	0
Iné	2	7	0	0	5	17
SPOLU	32	100	32	100	32	100

63% učiteliek MŠ v strede mesta si myslí, že na realizáciu EnV má vplyv hlavne učiteľka sama, učiteľky MŠ v strede sídliska sa domnievajú, že najväčší vplyv na realizáciu EnV má blízkosť rieky, lesa t.j. prírodné prostredie - až 63%. V MŠ na okraji sídlisk 30% učiteliek pripisuje

vplyvu seba samej na realizáciu EnV a približne rovnako 27% v strede sídliska. Podľa učiteliek MŠ na okraji sídlisk má vplyv 25% riaditeľka MŠ na realizáciu EnV, v strede sídlisk len 10% a v strede mesta 18%. Blízkosť rieky, lesa zaväži 28% v MŠ na okraji sídlisk a len 12% má vplyv na realizáciu EnV v strede mesta. Vplyvu rodičov nepripisujú žiadnu dôležitosť. V položke iné až 5 respondentov uviedlo PVVz, 2 respondenti uvedenie si potreby ochrany životného prostredia. Myslíme si, že v určitej miere na realizáciu EnV v MŠ majú aj rodičia vplyvajú svojim postojom a spoluprácou s učiteľkou.

Ďalej nás zaujímalo, aké stratégie využívajú učiteľky v materských školách pri realizácii environmentálnej výchovy. Respondentky z MŠ *zo stredu mesta* zoradili na škále od 1 po 8 poradie využívania stratégií nasledujúco: 1. metóda priameho pozorovania prírody vonku, 2. metóda pozorovania prírody v triede (akváriá, teráriá, donesené živé i neživé prírodniny z okolia), 3. hry v prírode, 4. pokusy, experimenty, 5. pozorovanie v triede, 6. práca s encyklopédiami, časopismi, 7. metódy tvorivej dramatiky (tvorivá improvizácia a pod.) v triede, 8. metódy tvorivej dramatiky na školskom dvore.

Zo zisteného vyplýva, že najčastejšie používanými stratégiami pri realizácii cieľov a úloh EnV sú priame pozorovanie prírody, pozorovanie prírody v triede a hry v prírode. Najmenej využívanými sú metódy tvorivej dramatiky. Tieto metódy patria k zážitkovým. Domnievame sa, že práve využitím metód tvorivej dramatiky deti dokážu precítiť prírodu, vnímať jej jedinečnosť vo svojom prežívaní, spojiť srdce, ruku a rozum. Učiteľky *zo stredu sídlisk* zoradili stratégie, ktoré využívajú pri realizácii EnV nasledovne: 1. priame pozorovanie prírody vonku, 2. hry v prírode, 3. pozorovanie prírody v triede, 4. práca s encyklopédiami, časopismi, 5. metódy tvorivej dramatiky v triede, 6. hry v triede, 7. metódy tvorivej dramatiky na dvore, 8. pokusy, experimenty.

Na prvých troch miestach sú zážitkové metódy, ale zážitkové metódy sú aj na posledných troch miestach. Je na škodu, ak metódu experimentovania a pokusov učiteľky málo využívajú, pretože prostredníctvom nej môžu deťom priblížiť javy v prírode tak, aby im porozumeli a nevytvárali si v mysliach nesprávne premisy.

Poradie ponúkaných stratégií vytvorili učiteľky z MŠ *na okraji sídlisk* takto: 1. priame pozorovanie vonku, 2. pozorovanie v triede, 3. hry v prírode, 4. práca s encyklopédiami, časopismi, 5. hry v triede, 6.

pokusy, experimenty, 7. metódy tvorivej dramatiky v triede, 8. metódy tvorivej dramatiky na dvore.

Opäť na prvých miestach vo využívaní stratégií pri dosahovaní cieľov a úloh EnV podľa učiteliek MŠ z okraja sídlisk sú metódy priameho pozorovania prírody, pozorovania v triede, hry v prírode a na posledných miestach metódy tvorivej dramatiky a pokusov, experimentov.

Sumarizácia týchto výsledkov nám hovorí o tom, že učiteľky v Košiciach najviac využívajú pri dosahovaní cieľov a úloh EnV metódu priameho pozorovania prírody, potom pozorovania prírody v triede a hry v prírode. Najmenej používajú metódy tvorivej dramatiky a metódu pokusov a experimentov. Obe tieto metódy patria k zážitkovým. Metódy pokusov a experimentovania sú často súčasťou projektových metód. Prostredníctvom nich deti skúmajú, tvoria hypotézy, porovnávajú, samé zisťujú prepojenosť a dôležitosť každej súčasti prírody.

V akých organizačných formách denného poriadku učiteľky najčastejšie dosahujú ciele environmentálnej výchovy nás zaujímalo v ďalšej otázke z dotazníka. Podľa zistení, respondentky z MŠ v strede mesta ciele environmentálnej výchovy realizujú každý deň, teda najčastejšie, na pobyte vonku 50%, dva a viackrát týždenne v hrách a hrových činnostiach popoludní 35%, a najmenej, teda nikdy, sa environmentálnej výchove venujú na pohybových a relaxačných cvičeniach 45%.

Učiteľky MŠ *zo stredu sídliska* sa realizácii cieľov EnV venujú najmenej t.j. nikdy 20% na pohybových a relaxačných cvičeniach, raz mesačne 18% na hrách a hrových činnostiach popoludní. Najviac času, denne 57%, venujú EnV na pobyte vonku a dva a viackrát týždenne 27% v hrách a hrových činnostiach dopoludnia.

Ciele EnV učiteľky z MŠ *na okraji sídliska* každý deň 55% realizujú na pobyte vonku, dva a viackrát týždenne 30% v hrách a hrových činnostiach dopoludnia a nikdy 34% na pohybových a relaxačných cvičeniach. Zaujímavé je zistenie, že 45% respondentiek *zo stredu mesta*, 34% respondentiek z okraja sídliska a 20% respondentiek *zo stredu sídliska* uviedlo, že na pohybových a relaxačných cvičeniach nikdy nerealizuje environmentálnu výchovu. Pohybové a relaxačné cvičenia nám umožňuje realizovať EnV cez pohyb, telesné cvičenia a hudobno - pohybové hry v závere cvičenia, dokonca za priaznivého počasia ho realizujeme priamo v prírode (na školskom dvore). Preto je

pre nás nepochopiteľné, že toľko respondentiek uviedlo nevyužívanie pohybových a relaxačných cvičení na realizáciu cieľov EnV. Myslíme si, a dôkazom toho je náš realizovaný projekt, že hry a hrové činnosti popoludní môžeme častejšie využiť na realizáciu cieľov EnV ako len raz týždenne (34% respondentiek z okraja sídlisk, 27% zo stredy mesta a 20% respondentiek zo stredy sídlisk), alebo vôbec (12% respondentiek z okraja sídlisk, 5% zo stredy sídlisk a 10% zo stredy mesta).

Tabuľka 4 Pracovné listy verzus učenie zážitkom

Odpoveď	Stred mesta		Stred sídliska		Okraj sídliska	
	n	%	n	%	n	%
Pracovné listy, obrázky	4	12	0	0	2	6
Vychádzka, exkurzia	28	88	32	100	30	94
SPOLU	32	100	32	100	32	100

Výsledkom prieskumu je potešiteľné zistenie, že respondentky dávajú prednosť priamemu zážitku a videniu reality pred sprostredkovaním obrázkom. 88% učiteliek MŠ v strede mesta, 94% na okraji sídlisk a 100% v strede sídliska dáva prednosť vychádzke a exkurzii pred pracovnými listami, či obrázkom. Dedukujeme z toho, že učiteľky vedú edukačný proces tak, aby poznatky deťom sprostredkovali priamo cez bezprostrednú skúsenosť zážitok, a nielen sprostredkované. Vychádzka a exkurzia sú organizačné formy edukačného procesu, neskúmali sme hlbšie ako často ich respondentky využívajú. Na základe výsledkov tabuľky 7, v ktorej uvádza 50 respondentiek, že každý deň na pobyte vonku realizujú ciele a úlohy EnV, sa domnievame, že častejšie využívajú vychádzky ako exkurzie

Tabuľka 5 Vzťah učiteliek k environmentálnej výchove

Odpoveď	Stred mesta		Stred sídliska		Okraj sídliska	
	n	%	n	%	n	%
láska k prírode	11	36	13	40	14	42
hodnota životného prostredia	12	38	11	36	10	34
príťažlivosť pre deti	5	14	6	18	4	12
realizácia v prírode	4	12	2	6	4	12
SPOLU	32	100	32	100	32	100

Otázka bola otvorená, preto sme spomedzi odpovedí vybrali najčastejšie a sformulovali do tabuľky. Na vzťah učiteliek k EnV má najväčší vplyv ich citový vzťah – 42% respondentiek z okraja sídlisk, 40% zo stredy sídlisk a 36% zo stredy mesta.

Ďalším silným faktorom je hodnotová orientácia respondentiek chrániť životné prostredie – 38% v strede mesta, 36% v strede sídlisk a 34% na okraji sídlisk. Vzťah k EnV ovplyvňuje u učiteliek v strede mesta 14%, v strede sídliska 18% a na okraji sídlisk 12% príťažlivosť prírody pre deti. Možnosť priamej realizácie EnV v prírode ovplyvňuje 12% učiteľky MŠ v strede mesta a na okraji sídlisk, 6% učiteľky MŠ v strede sídlisk.

K myšlienke zaoberať sa a skúmať tému výchovy detí k hodnotám a vzťahu k prírode nás priviedlo osobné krédo: „Učiť zo života o živote.“ Pri práci často vychádzame z pozorovania detí i okolitého prostredia a vnímame ich postoje, názory i zmeny správania, za ktoré nemôžu, pretože ich priniesla doba – spoločenská realita, informatizácia, technický pokrok. Akosi zabúdame na to, že sme z prírody vyšli, sme jej neoddeliteľnou súčasťou, a že ona sama – príroda – tu pre nás vďaka nám samým nemusí byť večne.

Dúfame, že náš príspevok prispeje k skvalitneniu a obohateniu edukačnej činnosti učiteliek materských škôl a prajeme im, aby zažili neopakovateľné chvíle pri dotykoch detí s prírodou a v prírode tak, ako sme ich zažili my, aby cítili pozitívne emócie a radosť z úspechu výsledkov svojej práce.

Literatúra

BALÁŽOVÁ, L. Rok detí v prírode. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032 - 7220. roč. 52, č. 4. BARTŮŇEK, D. 2001. *Hry v přírodě s malými dětmi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-3.

BUBELÍNOVÁ, M. 1997. Zmyslové vnímanie prírody. In *Začínam sa učiť zážitkom*. Bratislava: Štúdio zážitku, 1997. ISBN 80-967580-5-5.

GABZDYL, J. 2010. Zadanie dydaktyczne plastyki w rozwoju psychomotoryki dzieci przedszkolnych. In *Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2010. ISBN 978-80-555-0208-3.

HORKÁ, H. 1996. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-33-8.

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

KOMPOLTOVÁ, S. a kol. 2002. *Environmentálna výchova Smerovanie k trvalej udržateľnosti*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2002. ISBN 80-85756-71-4.

KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

KUKLA, D. 2008. Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych, [w:] *Edukacja- Wsparcie - Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*. Kukla D., Bednarczyk Ł., (red.), Wyd. Katedra Pedagogiki Pracy UKSW w Warszawie, Warszawa 2008. s. 88. ISBN 978-83-61035-65-7.

MIŇOVÁ, M. a kol. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-53-2.

PIKE, G. – SELBY, D. 2000. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2

SZABOVÁ, S. 2000. Environmentálna výchova. In *Tvorivá skupina ratolesť*. Košice: Sosna, 2000.

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

Resumé

In this article the authors present some views of teachers on environmental education in the pre-school terms, which implementation is directed to the tasks of sustainable development through designed and implemented projects.

Kontaktné údaje

Jozefína Šoltésová, Mgr.
MŠ Smetanova 11
040 03 Košice
Email: sjozka@centrum.sk

Monika Miňová, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: minova@unipo.sk

ZAMERANIE MATERSKEJ ŠKOLY – PRE TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ

Jana Bolebruchová

Abstrakt

Autorka príspevku zameriava pozornosť na zameranie materskej školy ako inštitúcie poskytujúcej inštitucionálnu predprimárnu prípravu detí. Materská škola poskytuje podnetné prostredie pre množstvo edukačných aktivít, podporuje zdravý rozvoj dieťa v súčinnosti s tvorivým prístupom učiteľa.

Kľúčové slová

Štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, zameranie materskej školy, trvalo udržateľný rozvoj, edukačné aktivity.

Prioritou našej materskej školy je vytvoriť stimulujúce prostredie pre individuálny vývin dieťaťa, zvyšovať jeho kvalitu života, ochranu zdravia a emocionálneho nasýtenia.

Uplatňovať humanizáciu vo výchove a vzdelávaní detí, vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy, zabezpečiť dieťaťu pocit istoty, bezpečia, porozumenia a lásky počas celého dňa, rešpektovať právo dieťaťa, jeho osobnosť a brať ho ako rovnocenného a jedinečného partnera.

Školský vzdelávací program je základným dokumentom materskej školy, vychádzajúci zo štátneho vzdelávacieho programu, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie detí. Školský vzdelávací program našej materskej školy: „Banciček“ je odvodený z názvu ulice, na ktorej sa naša materská škola nachádza. S týmto názvom je prepojený celý pobyt našich detí - „bancičkov“. Naša materská škola vydáva svoje školské časopisy s názvom: „Banciček - škôlkárske noviny“ a „Exnáriček – hlásiček“. Takisto každé dieťa v našej materskej škole má aj svoje tričko s našim logom.

Súčasťou materskej školy sú jej elokované triedy - Exnárova 6. Na materskej škole pôsobím vo funkcii riaditeľky od roku 1995. Naša materská škola je samostatným právnym subjektom od roku 1998,

kedy mala v pôsobnosti až 29 tried a sedem budov. Patrila medzi prvé materské školy s právnou subjektivitou na Slovensku. V súčasnosti má v dvoch budovách spolu 10 tried a 231 detí. Od 1. januára 2010 sa od nás odčlenila ET Šťastná 26, ktorá už pôsobí ako samostatný právny subjekt. Teší ma, že práve naše už teraz dve samostatné materské školy, sa jedine v Bratislave zapojili do projektu: „Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolského veku“, z dôvodu ktorého sa dnes koná vedecko-odborná konferencia.

Naša materská škola sa nachádza v príjemnom kludnom prostredí mestskej časti Bratislava - Ružinov. Disponuje veľkou záhradou plnou listnatých a ihličnatých stromov, malou zeleninovou záhradkou a kvetinovými záhonmi, z čoho vychádza aj **zameranie našej materskej školy na environmentálnu výchovu:**

- Každoročne sa zapájame do projektu „Environmentálna výchova pre predškolské zariadenia“ kde sa deti primeranou formou zoznamujú s prírodou a zvieratami. Projekt je rozdelený do 4 častí a plní sa v priebehu pol roka:
 1. časť – Poľné zvieratká
 2. časť – Vodné zvieratká
 3. časť – Lesné zvieratká
 4. časť – Návšteva škôlky s poníkmi – vozenie detí na poníkoch.
- Celoslovenský projekt „Adamko hravo – zdravo“ je určený na podporu zdravého životného štýlu a zdravia detí.
- Projektom: „OLO deťom“ – zabezpečuje deťom bezplatný vstup do ZOO výmenou za zber PET fliaš.
- Projekt: „Evička nám ochorela“, zameraný na ochranu zdravia
- Niekoľko rokov sme boli zapojení do projektu: „Medvedík Nivea“. Mrzí nás, že sa pre nás tento rok pozastavil. Počas celého roka bol zameraný na oboznamovanie detí s rastlinnou a živočíšnou ríšou formou rôznych pracovných listov, vystrihovačiek, skladačiek a hlavolamov.
- V spolupráci s rodičmi organizujeme jesenné a jarné brigády v školskej záhrade, kde deti spoločne s rodičmi ošetrojú stromy, kriky, hrabú listie, zbierajú konáre, vysádzajú nové stromčeky a kvety.
- Pri príležitosti Dňa zeme každoročne vysádzame v školskej záhrade mladé stromčeky

- Organizujeme školy v prírode, kde kladieme dôraz na zdravie detí a ochranu prírody.
- Uskutočňujeme exkurzie na farmy domácich a hospodárskych zvierat
- Pravidelne nakupujeme novú literatúru, knihy a encyklopédie s tematikou prírody
- V každej triede sme zhotovili „Ekovláčik – separáčik“ na separovanie odpadu v triedach – plasty – papier
- Využili sme ponuku organizácie Daphné – ekovýchovné programy pre deti MŠ
- Zapojili sme sa do projektu: „Živica“ - s cieľom posilniť u detí environmentálne cítenie a tiež sme privítali sme ponuku organizácie Daphné – ekovýchovných programov pre deti MŠ
- Chceme ešte prehĺbiť spoluprácu s OLO - objednaním kontajnerov na separovaný odpad

Okrem environmentálnej výchovy sa naša materská škola zameriava na:

- poskytnutie deťom nadštandardných aktivít zameraných na ozdravný program -formou športových kurzov – plávanie, lyžovanie a korčuľovanie v spolupráci s Ružinovským športovým klubom a pobytom v soľnej jaskyni.
- uplatňovanie alternatívnych prvkov vo výuke s Legom Dacta a Legom Duplo,
- rozvíjanie jazykových schopností nadaných detí výukou cudzieho jazyka –
- anglického jazyka - jazyková škola AJAJ
- rozvíjanie hudobno-pohybových schopností nadaných detí prostredníctvom
- hudobno-tanečného krúžku a výukou hry na flaute,
- rozvíjanie výtvarných schopností nadaných detí formou výtvarného krúžku,
- rozvíjanie základných poznatkov o bezpečnom správaní sa na verejných
- komunikáciách : Projekt : Výchova k dopravnej disciplíne,
- aktívne využívanie výchovných programov pri práci s počítačom v jednotlivých triedach a

- KID SMART v jednej triede.

V našej materskej škole máme ešte veľa iných kultúrnych a športových aktivít, ktoré som všetky nespomenula. Taktiež sa naše deti úspešne zapájajú do množstva kultúrnych, no najmä výtvarných súťaží. Okrem iného sa v našej materskej škole niekoľko rokov venujeme aj študentom Univerzity Komenského v Bratislave, z Pedagogickej fakulty - Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky. Pôsobíme ako fakultná materská škola.

Prvých šesť rokov života dieťaťa je pre jeho celý ďalší život najdôležitejších. Formuje a vyvíja sa jeho osobnosť, jeho zmyslové, intelektové schopnosti, buduje sa jeho vzťah k ľuďom, sebe samému, svetu, slobode a zodpovednosti. V tomto období je preto dôležitý individuálny, láskavý a profesionálny prístup k dieťaťu a vytvorenie harmonického, láskyplného a podnetného prostredia. Zmyslom práce celého nášho kolektívu je vytvorenie materskej školy, do ktorej deti radi chodia, kde staršie deti pomáhajú mladším, kde učitelia sú kamarátmi detí, kde sa rešpektuje osobnosť, sloboda a dôstojnosť dieťaťa.

Literatúra

HAJDÚKOVÁ,V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008.ISBN 978-80-8052-324-4.

Školský vzdelávací program: BANCÍČEK – MŠ Bancíkovej 2, 821 03 Bratislava.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

The author draws attention to the contribution of the focus of the kindergarten as an institution pskytujúcej predprimárnu institutional education of children. Kindergarten provides a stimulating environment for a number of educational activities that promote healthy child development in collaboration with the creative teaching approach.

Kontaktné údaje

Jana Bolebruchová, Mgr.

Materská škola

Bancíkovej 2

821 03 Bratislava

Email:bolebruska@gmail.com

SABÍNKA A JEJ ZÁZRAČNÝ SVET

Mária Tumidalská

Abstrakt

Príspevok je súborom praktických činností a námetov, ktoré sa realizujú v materskej škole Sabínka a súvisia s projektom o trvalo udržateľnom rozvoji.

Kľúčové slová

Profilácia materskej školy „Sabínka“, charakteristika environmentálneho projektu, aktivity projektu.

Materská škola „Sabínka“ bola založená roku 1979. Od roku 2004 je jazykovo bezbariérovou, multikultúrnou školou, pre deti z minoritných skupín, pre deti cudzincov, s uplatňovaním politiky tolerancie kultúrnych odlišností, vysokej miery humanizácie a demokracie v prístupe k dieťaťu.

Environmentálna výchova, jedna z prierezových tém, sa prelína činnosťami detí každý deň a po celý rok, a táto práca s deťmi nie je náhodná, má svoje pravidlá a deti plnia úlohy, ktoré im pani učiteľky predkladajú v závislosti od Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a zo školského vzdelávacieho programu. Environmentálny projekt našej materskej školy má svoje témy, zameranie, niekoľko odkazov na významné dni. Tiež v sebe zahŕňa návrhy na konkrétne akcie v rámci triedy, konkrétny plán činnosti s deťmi od septembra po júl. Naša materská škola sa problémom a riešením ochrany zdravia, životného prostredia, zlepšením životných podmienok, budovaním vzťahu k živej a neživej prírode zaoberá aj v rámci projektu „Zdravul'kovo“

Hlavnými témami environmentálneho projektu školy sú:

1. EKOSYSTÉMY:

- | | |
|----------------|--|
| a) les | - les v našom okolí, v našom meste |
| | - význam lesa pre život človeka |
| b) pole a lúka | - význam, priority pre človeka |
| c) voda | - voda v našom živote |
| | - význam vody pre zdravie, pre človeka |

- d) ľudské sídla - dedina
 - mesto
- e) kultúrna krajina - história
 - súčasnosť

2. ZÁKLADNÉ PODMIENKY PRE ŽIVOT ČLOVEKA

- a) voda - význam vody pre organizmus, pre aktívny život
 - pitná voda a jej ochrana, znečisťovanie vody, havárie tankerov na mori,...
- b) ovzdušie - význam ovzdušia pre život na Zemi
 - čistota ovzdušia, znečisťovanie ovzdušia, dôležitosť kyslíka, kyslík v listoch stromov,
- c) pôda - ohrozenie znečisťovania pôdy, chýbajúce trávnaté plochy v mestách
 - poľnohospodárska pôda
- d) energie - zdroje energií
 - energia a jej opodstatnenie v živote človeka

3. ĽUDSKÉ AKTIVITY A PROBLÉMY ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA:

- a) doprava - druhy dopravy, jej ekologická záťaž, doprava kedysi a dnes
- b) priemysel a životné prostredie - typy priemyslu
 - vplyv na životné prostredie, výdobytky techniky kedysi a dnes
- c) odpady - odpad, jeho produkcia, likvidácia, separovanie
- d) ochrana prírody a kultúrnych pamiatok, vplyv spoločnosti a rodiny
- e) krajina - krajina niekedy a dnes
- f) zapojenie verejnosti, rodiny, školy, do riešenia problémov ochrany ŽP

4. VZŤAH ČLOVEKA K ŽIVOTNÉMU PROSTREDIU

- a) naše mesto
- b) náš životný štýl - spotreba vecí, energie, odpady
- c) prostredie a zdravie- vzájomný vplyv

5. VZŤAH ČLOVEKA K ZDRAVIU

- a) ochrana vlastného zdravia
- b) ochrana zdravia iných

Deti sa snažia po celý rok udržiavať prostredie materskej školy v poriadku a čistote, pomáhajú pri zbere odpadkov, polievajú kríky, pomáhajú pri hrabaní listia....Materská škola je typická tým, že má vo svojom okolí veľa stromov, a teda aj vtáctva, ktoré deti krmia, zhotovujú s pani učiteľkami krmidla. každá trieda „ má svoj strom“, ktorý pozoruje počas celého roka.

Dalšie aktivity:

- v dvoch triedach máme rybičky v obrovských akváriách, v jednej triede korytnačky
- na školskom dvore máme dve veveričky, o ktoré sa deti celoročne starajú
- deti sa učia nielen starostlivosti o zvieratká, ale s pani učiteľkami rozoberajú aj ich vplyv a význam v živote jedinca, tiež sa venujú starostlivosti o rastliny a spoznávajú ich vplyv na život človeka-pestujú kvety v triedach, učia sa kvety presádzať
- jeden deň v školskom roku si deti môžu do MŠ priniesť svojho domáceho miláčika- zvieratko, a jeden deň navštívia spolu s rodičmi a učiteľkami ZOO, mestské Ekocentrum, akvaristiku
- separujeme odpad a učíme sa ho triediť do separačných kontajnerov
- sme zapojení do súťaže Milk- Agro, kde zbierame hliníkové viečka a papierové obaly z mlieka
- uskutočňujeme vychádzky aj do vzdialenejšieho okolia materskej školy, ktoré sú spojené s pozorovaním zvierat, počúvaním zvukov prírody.
- sme zapojení do projektu „ Zdravý úsmev“, ktorým sa deti učia budovať svoj vzťah k vlastnému zdraviu, zdraviu iných aj k zdravému životnému štýlu
- organizujeme dni zdravej výživy, ktoré sú spojené s tvorivými workshopmi, výstavkami jedál, ponukou receptov, - deti sa aktívne zúčastňujú pri príprave pohostenia na školské akcie, a to prípravou ovocných a zeleninových šalátov a ovocných koláčikov, učia sa prestierať stoly na rôznu príležitosť
- realizujeme sezónne športy a aktívne zapájame do výchovno-vzdelávacieho procesu environmentálne hry a súťaže

- v environmentálnom projekte našej materskej školy sú aktivity, ktoré deti nabádajú k premýšľaniu a hľadaniu odpovedí na dilemy týkajúce sa spôsobov ochrany životného prostredia
- environmentálny projekt našej materskej školy je úzko prepojený s prosociálnou výchovou a zahŕňa v sebe aktivity týkajúce sa akceptovania iných rás, kultúr a národov, podnecuje v deťoch empatické a asertívne správanie a učí deti vnímať svet z viacerých uhlov pohľadu

Pri plnení úloh projektu učiteľky využívajú čo najefektívnejšie a najpríťažlivejšie metódy a formy práce tak, aby účinne a systematicky rozvíjali komplexne a celistvo nielen ľudské telo, ale predovšetkým dušu a myslenie dieťaťa, chrániaceho našu Zem.

Literatúra

MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – KNAPÍKOVÁ, Z. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: ROKUS. 2005. ISBN 80-89055-53-2.

Školský vzdelávací program: „Sabínka a jej zázračný svet“

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

www.kpkc.sk/data/rozne/down/prierezove-temy

www.zelena.skola/old/prierezova-tema-enw.doc I.doc

Resumé

The contribution is a set of practical activities and ideas that are implemented in kindergarten and Sabínka related to the project on sustainable development.

Kontaktné údaje

Mária Olejníková-Tumidalská, Mgr.

Materská škola

Sabinovská 22/A

082 21 Prešov

Email: Elimeli1@azet.sk

MATERSKÁ ŠKOLA ČERGOVSKÁ 14 V PREŠOVE

Miriam Čížová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu Materskej školy na Ulici Čergovskej v Prešove.

Kľúčové slová

Materská škola, enviromentálne aktivity, projekty.

„Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole“

O nás

Materská škola Čergovská sa nachádza na sídlisku Sekčov v Prešove

Zriaďovateľom je mesto Prešov

V prevádzke je od 1.2.1991

Materská škola od 1.1.2009 prešla do právneho subjektu

MŠ má 2 pavilóny, 5 tried

Naplnenosť tried máme na 100%

Cieľom našej školy je poskytovať všetkým deťom dostatok podnetov k rozvoju všetkých kľúčových kompetencií novými modernými metódami a prístupmi. Rozvíjame komunikačné zručnosti detí v materinskom, v cudzom jazyku cez informačné a komunikačné technológie a v sociálnych vzťahoch. Podporujeme rozvoj zdravého životného štýlu a pohybových schopností detí v školských a mimoškolských aktivitách. Pestujeme u detí záujem samostatne a zodpovedne poznávať, prežívať a tvoriť v prostredí materskej školy i mimo nej. Vštepujeme deťom humánne myslenie, úctu k tradíciám a národnému dedičstvu.

MŠ Čergovská 14 je zapojená zatiaľ do dvoch dlhodobých projektov. Ich tvorbou a realizáciou určujeme smer edukačnej činnosti, jej zameranie, otvorenosť školy k vonkajšiemu prostrediu.

Škola podporujúca zdravie /dlhodobý projekt/, do ktorého je škola zapojená od roku 1999 získaním certifikátu. Zameranie školy na zdravý životný štýl je hlavnou charakteristickou črtou našej práce vo všetkých oblastiach edukačných aktivít.

Zdravý úsmev /dlhodobý projekt/, ktorého cieľom je viesť deti hravou formou k základným vedomostiam o zuboch, o tom, ako ich udržiavať zdravé a naučiť deti zručnosti pri čistení zubov.

Pohybom k zdraviu /finančný projekt/, získali sme grant v hodnote 1000 eur od VSE Košice. Finančnú čiastku sme použili na nákup mobilného náčinia a preliezok na školský dvor.

Naša materská škola je umiestnená v lokalite sídliska Sekčov, ktorému určite nepatrí prívlastok „zelené sídlisko“. Pri prechádzke ním nájdete všeličo možné – roztrúsené odpadky, rozbité fľaše, množstvo papierikov...Stretneme sa aj s malým množstvom stromov a kríkov, ktoré prežívajú len vďaka veľkej snahe ľudí, ktorým nie je ľahostajné prostredie, v ktorom žijú. Všetky tieto dôvody nás viedli k tomu, aby sme vypracovali environmentálny projekt pod názvom „Môj priateľ strom“, ktorého cieľom je vypestovať a rozvíjať u detí potrebu prírodu poznať a potom sa o ňu starať a chrániť ju. Ideálnym prostredím na splnenie týchto zámerov bol priestor átria v našej materskej škole. Projektom deti sprevádza Sýkorka Dorka, ktorá učí deti poznávať rôzne druhy stromov, kríkov, rozdiel v listoch, kvetoch, plodoch, ale aj v kôre stromu a jej povrchu. Deti tak dokázali skrášliť malý kúsok zeme. Na podklade pochopenia krásy prírody sme vzbudili u detí úctu ku všetkému živému a tým aj k ľuďom navzájom.

Prostredníctvom jednoduchých dieťaťu blízkych činností prispievame k ochrane rastlinnej a živočíšnej ríše na zemi v environmentálnom krúžku „Nezábudka“. Učíme deti hodnotiť a chápať vzťahy medzi rastlinným a životným prostredím, získavať pozitívne postoje k ochrane životného prostredia a chápať potrebu chrániť životné prostredie.

Skôr ako sme začali s deťmi uskutočňovať v prírode činnosť naučili sme ich:

- pozorovať okolie
- rozprávať, čo vidím
- povedať, čo sa mi páči, nepáči, staršie deti povedať prečo

Potom sme začali skúmať, ale dávame si pozor!

- zahrabať naspäť jamky, ktoré urobíme
- prevrátené kamene vrátiť do pôvodnej polohy
- odchytený hmyz na pozorovanie vrátiť tam, kde sme ho našli /lienka, mravec, dažďovka, slimák/.

Je dôležité naučiť deti pozeráť sa pod nohy, ale aj nad seba. Na každú

vychádzku si berieme so sebou vedierko, lopatku, lupu, ak je vychádzka dlhšia aj lekárničku, pitnú vodu, d'alekohľad. Každú vychádzku do prírody motivujeme, každú aktivitu hodnotíme, ale vždy hodnotíme aj správanie detí v prírode.

Aby environmentálna výchova bola stále čerstvá, zelená, iskrička motivácie a spolupráce prešla aj na ostatných členov pedagogického zboru, aby škola bola krásnym miestom, kde deti aj učitelia budú mať v úcte seba navzájom aj nádhernú planétu Zem a všetky bytosti, ktoré na nej žijú, preto sme sa rozhodli zapojiť do Svetového projektu OMEP k vzdelávaniu pre trvalo udržateľný rozvoj. Zhromaždili sme informácie o myslení detí, ich názoroch a chápaniach kongresového loga OMEP 2010 a zlepšili sme ich poznanie o ESD. Okrem rozhovorov s deťmi sme maľovali logo OMEP, s využitím rôznych techník sme zostrojili planétu Zem, mladšie deti získali poznatky o znečisťovaní ovzdušia, planéty a následne sme realizovali aktivity ako prispieť k eliminácii ich dôsledkov. Deti pracovali veľmi aktívne s veľkým zánietením a vôbec im nerobilo problém vyjadriť sa k danej problematike, k čomu prispeli už spomínané environmentálne aktivity na našej škole.

Deti sa naučili vnímať Zem, ako náš domov o ktorý sa musíme starať, tak ako sa staráme o poriadok v detskej izbe, o svoje hračky, ako sa s úctou správame k nim, ale aj k sebe navzájom. Rozvinuli sme v nich zmysel pre úctu, ktorá je predpokladom lásky. Dnes chápeme, že láska je najvyššia a najhlbšia forma ochrany prírody. Sme presvedčení, že to v budúcnosti ovplyvní ich hodnoty, postoje a životné ciele, čo je naplnením aj ekofilozofie našej materskej školy.

Resumé

This paper is focused on the presentation for kindergarten Street Čergovská in Prešov.

Kontaktné údaje

Miriám Čížová, Mgr.

Materská škola

Čergovská 14

080 01 Prešov

Email: ms.cergovska@condornet.sk

KOMU SA NELENÍ, TOMU SA ZELENÍ

Anna Hašková

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá profiláciou a aktivitami, ktoré realizujú v ich materskej škole. Predstavuje medzinárodný projekt Zelená škola.

Kľúčové slová

Občianske združenie Tatry, centrum environmentálnych aktivít, Slovenská agentúra životného prostredia Dropie, Nitra, Priatelia zeme – nezisková organizácia, EKO – ekologické výrobky, inštitúcie, značka, EKO stopa – záznam spotreby.

Materská škola, ktorú by som chcela priblížiť, je asi taká ako ostatné. Tento rok pracujeme podľa príslovia „Komu sa nelení, tomu sa zelení“. Máme radi čistú, peknú a zelenú prírodu, čoho dôkazom je množstvo environmentálnych projektov, do ktorých sa zapájame, či už v separácii, monitoringu nelegálnych skládok, výsadby zelene, riešenie vodnej plochy a zavlažovania, BIO-strava v škole a mnoho ďalších aktivít, ktoré využívame v našej praxi. Do medzinárodného projektu ZELENÁ ŠKOLA, v ktorom sme úspešní už piaty rok, sme sa zapojili v roku 2005. Projekt Zelená škola zahŕňa niekoľko oblastí- výchovnú a vzdelávaciu, oblasť vody, zelene, energie, odpadov, dopravy, humánny prístup k zvieratám atď. Teda všetko, čo by malo viesť dieťa v materskej škole a mnoho, mnoho vedomostí navyše. V Zelenej škole je výnimočné to, že sa všetko navzájom prelína. Teda od vzdelávania dospelých, či už pedagógov až po prevádzkový personál, a v neposlednom rade – deti. Pre získanie svojich vedomostí je potrebné neustále vzdelávanie. Iba tak sa environmentálna výchova dostane až do nášho vnútra a precítíme ju. Nedá sa iba naprogramovať, musí ju mať v sebe a takto sa nám ju podarí podať našim deťom. K tomu, aby naša výchovná práca bola kvalitná, je potrebná spolupráca s rôznymi environmentálnymi inštitúciami, médiami /tlač, televízia, rozhlas, nástenné noviny/, výučbové programy s lektormi environmentálnej výchovy, výlety a exkurzie, správna životospráva a veľmi dobrá spolupráca s rodinou. Čo je u nás zaujímavé? Máme pekný školský dvor, ktorý slúži na realizáciu

výučbových programov za účasti odborných lektorov. V areáli školského dvora sa nachádza Environmentálny náučný chodník SLNIEČKO, ktorý obsahuje: EKOVLÁČIK – SEPARÁČIK. Rozprávkovou formou sa deti ľahko naučia separovať odpadový materiál, bylinková záhradka - spoznávajú základné liečivé rastliny a bylinky, jazierko - „Kráľovstvo dažďovej kvapky“, kde spoznajú rozdiel medzi stojatou a voľne tečúcou vodou, rastliny a živočíchy v okolí neho, „Kráľovstvo krmidiel a búdok pre vtáčiky“, kde sa zasa naučia starať sa o voľne žijúce vtáky v zime, spoznávajú rozdiel medzi vtákmi, ktoré odlietajú a ktoré zostávajú, zeleň - spoznávajú a rozlišujú stromy ihličnaté od listnatých, stromy od kríkov, zakladáme ovocný sad – také druhy stromov a kríkov, ktoré sú typické pre náš región, kompost – spoločne tvoríme, čo na skládky patrí a čo nie, hotel pre hmyz a chrobáky pre priame pozorovanie, atď. To, aby nás rodičia pochopili a rozumeli na čo je naša škola zameraná, vyplýva aj z výberu aktivít. A to sú väčšinou projektové. Veľký dôraz kladieme na zážitkové učenie, teda priamo v teréne. Napríklad - ODPAD - zameranie sa na životné prostredie v spolupráci s neziskovými organizáciami: - separácia odpadového materiálu, táto téma je teraz najaktuálnejšia. Projekt „Neseparujte sa! Ale separujte s nami“ - je zameraná na monitoring nelegálnych skládok, ktoré získavame na potulkách v prírode, zaznamenáme ich na nami vytvorenej mape a následne v spolupráci s mestom sa ich snažíme odstrániť. Veľmi zaujímavá bola celoslovenská aktivita „Týždeň pre menej odpadov.“- kde v tvorivých dielnach v spolupráci s rodičmi sme využili odpadový materiál a monitorovali v obchodoch zbytočne zabalený výrobok V oblasti ZELENÉ sme využili akciu „Týždeň aktivít ku Dňu zeme“ Pod názvom „Komu sa nelení..“, sa uskutočnilo celý týždeň mnoho aktivít. Od vzdelávania dospelých, monitoringu povodia rieky Nitra, tvorivé dielne na tému „Naša zem“, sledovanie filmovej ukážky „Muž, ktorý sadil stromy“ a v neposlednom rade výsadba zelene. Veľmi pekná „CELOSVETOVÁ AKCIA“ prebehla 21. 5. „Celosvetový deň sadenia stromčekov“, kde sa zapojilo asi 5000 škôl na celom svete a my sme pravdaže nechýbali. Presne napoludnie, tak ako sa zem otáčala okolo slnka, postupne na celom svete sa vysádzali sadeničky rastlín, o ktoré sa budeme po celý rok starať. Pre našu školu je dôležitý aj výber exkurzií. Uprednostňujeme chránené oblasti. Už dlhé roky spolupracujeme s SAŽP Dropie, „Dropie kráľovstvo“, kde majú deti možnosť porovnať životné prostredie v meste a v chránenej

oblasti. Kto raz vstúpi do Kráľovstva Dropa fúzatého, vždy sa tam bude chcieť vrátiť. Hospodárske dvory, ako sú: Dolina poníkov či Humanita. Farmy- EKO farma Mašekov Mlyn, kde bolo našim cieľom umožniť rodičom a deťom podať praktické informácie a užitočné kontakty v oblasti BIO - EKO farmárstva, spoznávať hospodárske zvieratá, rastliny, polia a pasienky. To znamená voľnosť, pohyb, čerstvý vzduch a samozrejme správne životospráva. Z toho sa odvíja stravovanie v našej škole. Spolu s rodičmi navštevujeme také miesta, aby pochopili filozofiu našej školy. V spolupráci s CEA /centrum environmentálnych aktivít/ sme sa pred dvoma rokmi zapojili do projektu BIO do škôl a boli sme úspešní. Deťom táto strava chutí. Zatiaľ využívame v strave len niekoľko potravín, ale postupne ich chceme rozšíriť. Každoročne prebiehajú u nás BIO- dni, kde spoločne rodičia a deti doma pripravujú zdravé jedlo, prinesú ho a v popoludňajších hodinách môžu navštíviť výstavu jedál s ochutnávkou. Pri každom pokrmu je priložený recept, kde si môžu prečítať ingrediencie a postup prípravy. Rodičia a deti sami tajným hlasovaním určujú, ktorý pokrm je najlepší. Tento rok vyhrali „Pohánkové palacinky.“ Uskutočňujeme množstvo vlastných odborných výstav /Môj domáci miláčik - výstava vlastných fotografií zvierat spolu s príbehom, BIO- NEBIO, Naše veľhory/. EKO burzy – „Niečo za niečo“ burzy kníh, hračiek ... nie len pre našich rodičov a detí, ale aj pre verejnosť.

Oblasť ENERGIE a VODY, je to medzinárodný projekt EKO stopa, so sídlom v SAŽP – Banská Bystrica, kde hravou formou vysvetlíme deťom, ako správne šetriť vodou a svetlom s využitím rozprávok, hier.

Všetky aktivity, ktoré realizujeme v našej škole sú výsledkom dlhodobej praxe s uplatnením fantázie, tvorivosti, skúseností a v tvorbe vlastných projektov na zlepšenie práce, ktoré v žiadnej literatúre nenájdete. Bližšie informácie o nás získate aj na dole spomínaných webových stránkach. Mohla by som napísať ešte veľa aktivít, ktoré sú v našej škole, ale to by bolo nadvhľad. Ani jeden deň nie je rovnaký, snažíme sa aby pobyt detí v našej škole bol pestrý, plný zážitkov, ale hlavne aby sa naučili žiť nie len v prítomnosti ale aj v budúcnosti tak, aby pokračovali i naďalej v myšlienke chrániť svoje životné prostredie.



Literatúra

- CLAYCOMBOVÁ, P. 1996. *Škôlka plná zábavy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-069-3.
- GALLAYOVÁ, Z. – ÚRADNÍKOVÁ, B. 2005. *Špindľúra v kráľovstve čistoty*- pracovný zošit. Banská Bystrica: Slovenská agentúra životného prostredia, 2005.
- HAŠKOVÁ, A. – KONDELČÍKOVÁ, M. – CHOBOT, J. 2002. *Ekovláčik- separáčik*- pracovný zošit. Banská Bystrica: Slovenská agentúra životného prostredia, 2002. ISBN 80-88850-44-4.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- ROVNÝ, M. – KABÁČOVÁ, B. – GRANEC, K. 1988. *Pohybové hry detí predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.
- Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- VICIANOVÁ, H. – KAJAN, K. – CHOBOT, J. a kol. 2001. *Čo rozprávali stromy* – pracovný zošit. Nitra: SEV, 2001. ISBN 80-88850-39-8.

VICIANOVÁ, H. – KAJAN, K. – CHOBOT, J. 2001. *Čo rozprávalo krmidlo*– pracovný zošit. Nitra: SEV, 2001. ISBN 80-88850-39-8.

VICIANOVÁ, H. – KAJAN, K. – CHOBOT, J. 2001. *Dropie kráľovstvo* – pracovný zošit. Nitra: SEV, 2001. ISBN 80-88850-39-8.

Internetové informačné zdroje:

www.biodoskol.sk – zaznamenané skúsenosti z našej praxe

www.biospotrebiteľ.sk- časopis Ďalekohľad, naše skúsenosti

www.cea.sk- spolupráca s vedením, semináre, konzultácie

www.ekostopa.sk – naša EKO stopa školy

www.ffmm.sk – návšteva EKO farmy s rodičmi

www.mskas.sk- spolupráca s úsekom ekológie

www.oztatry.sk- riešenie projektov

www.priateliazeme.sk- články k akciám „EKO listy“- časopis

www.sazp.sk- projekty

www.vtaky.sk- monitoring sťahovavých vtákov

www.zelenaskola.sk- V. ročník Zelené školy

www.zivica.sk- riešenie projektu

Resumé

In this paper the author deals with profiling and activities undertaken by them in kindergarten. Project Green is an international school.

Kontaktné údaje

Anna Hašková

Materská škola

Bitúnková 6

940 71 Nové Zámky

Email: zelenaskola@msbitunkova.sk

ZÁVER

Čo je teda trvalo udržateľný rozvoj? Ako ovplyvní našu budúcnosť? Obzrite sa okolo seba. To všetko, čo vidíte, čo máte radi a k čomu máte vzťah sa týka aj trvalo udržateľného rozvoja.

Účastníci konferencie si vypočuli prednesené referáty, ktoré prezentovali a dokumentovali trvalo udržateľný rozvoj prostredníctvom:

- Umenia
- Prírodovedných disciplín
- Aktivít realizovaných v konkrétnych materských školách

Boli prednesené veľmi kvalitné príspevky, ktoré tvoria súčasť zborníka. Uverejnené príspevky sú aktuálne spracované a viažu sa k cieľovému zameraniu konferencie. Nech sú pre Vás inšpiráciou do ďalšej Vašej náročnej, tvorivej a záslužnej práce.

Výsledky svetového projektu za Slovenskú republiku budú prezentované na svetovom kongrese OMEP 11. - 13. 8. 2010 v Göteborgu vo Švédsku.

Z konferencie vyplývajú tieto závery:

1. Poznávať jeden druhého a poznávať podmienky života detí v rôznych častiach sveta. Uvedomovať si rodové (gendrové) rozdiely a výzvy vyplývajúce z tradičných gendrových rolí a modelov v materských školách. Podporovať participáciu a vplyv detí založenú na rovnakých právach, možnostiach a povinnostiach.
2. Zabezpečiť vzdelávanie pre všetkých. Aktívne podporovať detské učenie a rozvoj, poskytovať široké príležitosti pre plný rozvoj potenciálu dievčat a chlapcov, viesť detí k prijatiu plnej zodpovednosti ako občanov a učiť ich patričným rozhodnutiam v súčasnosti a v budúcnosti.
3. Vytvárať cítenie pre prírodu, žiť s prírodou, zameriavať sa na prírodu a životné prostredie ako na predmety a prostriedky učenia. Pomocou hry a učenia sa poukazovať na ekologické problémy a výzvy.
4. Dosiahnuť trvalo udržateľný rozvoj predpokladá a vyžaduje si zmenu správania, postojov, hodnotových orientácií, spôsobov riešenia problémov a dosahovania stanovených cieľov tak, aby sa dosiahla čo najvyššia kvalita života jedinca, celej spoločnosti ale aj života na planéte Zem všeobecne.

5. Chápať trvalo udržateľný rozvoj ako komplexnú prierezovú problematiku, týkajúcu sa celej spoločnosti, ktorá si vyžaduje spoluprácu a spoluúčasť všetkých skupín obyvateľstva, vrátane detí predškolského veku a samozrejme učiteliek materských škôl.
6. Prispievať k trvalo udržateľnému rozvoju prostredníctvom plnenia/dosahovania špecifických cieľov a aktivít, ktoré sú súčasťou tém v školských vzdelávacích programoch.
7. Zapojiť sa do druhej fázy svetového projektu, ktorá by mala byť zameraná na implementáciu tematiky trvalo udržateľného rozvoja do predprimárneho vzdelávania prostredníctvom konkrétnych, prakticky orientovaných projektov.

Mária Podhájecká
Monika Miňová

Názov: Trvalo udržateľný rozvoj očami detí
predškolského veku

Editorky: doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek
PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PhDr. Jarmila Sobotová

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
SV OMEP

Návrh obálky: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová, PhD.
Náklad: 200 ks
Rozsah: ?? s
Formát: A5
Vydanie: 1. vydanie
Rok vydania: 2010

ISBN 978-80-555-0209-0