

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

MOŽNOSTI OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE
V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ZOBER MA VON

VLADIMÍR FEDORKO, VLADIMÍR PISKURA (EDS.)

PREŠOV 2018

© Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto publikácie sa nesmie reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Nekonferenčný vedecký zborník príspevkov, je výstupom projektu: “*Taking learning outdoors - Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care*“. The project is co financed from the European Union, ERASMUS+ programme. Contract number: 2016-1-SK01-KA201-022597

Názov: **Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní**
ZOBER MA VON
nekonferenčný vedecký zborník príspevkov

Editori: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.
Mgr. Vladimír Piskura, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. PhDr. Irena Antoničová, PhD.

Vydavateľ: © Prešovská univerzita v Prešove

Návrh obálky: Mgr. Vladimír Piskura, PhD.

Technická spolupráca: Peter Holdok

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2018

ISBN: 978-80-555-2031-5

EAN: 9788055520315

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



MOŽNOSTI OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ
ZOB ER MA VON

Vladimír FEDORKO, Vladimír PISKURA (Eds.)

nekonferenčný vedecký zborník príspevkov, je výstupom projektu

“Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care”

PARTNERI PROJEKTU:



STROM ŽIVOTA



Obsah

Úvod.....	5
ŠPECIFIKÁ RANEJ GRAMOTNOSTI A MOŽNOSTI JEJ REALIZÁCIE VO VONKAJŠOM PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY	
Ludmila BELÁSOVÁ.....	6
METÓDA TVORIVEJ DRAMATIKY V PODMIENKACH OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE MATERSKEJ ŠKOLY	
Vladimír FEDORKO.....	15
ŠKOLA V PRÍRODE - OUTDOOROVÉ AKTIVITY CELÝ DEŇ A NAPRIEČ KURIKULOM	
Hedviga HAFIČOVÁ.....	23
NA DEŤOCH NÁM ZÁLEŽÍ – VEZMITE ICH SPOLU S NAMI VON!	
Adriana KOVÁČOVÁ.....	32
ANALÝZA POTRIEB REALIZOVANÁ PRE POTREBY PROJEKTU „TAKING LEARNING OUTDOORS – SUPPORTING THE SKILLS OF PRE – SCHOOL TEACHERS IN OUTDOOR EDUCATION AND CARE“ – „TAKE ME OUT“, REALIZOVANÉHO POD ČÍSLOM 2016-1-SK01-KA201-022597, V OBDOBÍ SEPTEMBER 2016 – AUGUST 2018	
Adriana KOVÁČOVÁ – Janka SÝKOROVÁ.....	40
ZMIERŇOVANIE PREJAVOV PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU – VERIFIKÁCIA INTERVENČNÉHO PROGRAMU	
Jana KOŽÁROVÁ – Mária VAVREKOVÁ.....	62
POHYBOVÉ AKTIVITY V PRÍRODNOM PROSTREDÍ	
Monika MIŇOVÁ.....	97

PRÍRODOVEDNÉ AKTIVITY S DEŤMI PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika MIŇOVÁ.....106

**PREDPROFESIJNÁ PRÍPRAVA ŽIAKOV SO STREDNÝM STUPŇOM
MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA V RÁMCI OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE**

Jana PARADOVÁ – Lucia MIKURČÍKOVÁ.....117

**OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V KOTEXTE PRACOVNO-TECHNICKÉHO
VZDELÁVANIA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII**

Vladimír PISKURA.....131

EDUKÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU VO VONKAJŠOM PRIESTORE

Mária PODHÁJECKÁ – Vladimír GERKA.....140

ODRAZ EXPERIENCIÁLNEHO UČENIA V OUTDOOROVEJ EDUKÁCII

Lucia ŠEPLÁKOVÁ.....153

Záver.....159

Úvod

*„Povedz mi to, a ja to zabudnem;
ukáž mi to, a ja si to zapamätám;
nechaj ma to urobiť a ja to pochopím“.*
Čínske príslovie

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove je od roku 2016 zapojená do dvojročného medzinárodného projektu s názvom TAKE ME OUT (ZOBER MA VON), ktorý sa zaoberá problematikou outdoorovej edukácie v materských školách. Do projektu sú zapojené štyri krajiny – Slovensko, Estónsko, Veľká Británia a Dánsko. Podstatou tohto projektu je myšlienka revitalizácie edukácie v prírodnom prostredí detí predškolského veku v podmienkach súčasných materských škôl. Všetky projektové výstupy smerujú k uvedomeniu si toho, aby učitelia a učiteľky materských škôl trávili čo najviac času vonku a využívali vonkajší priestor na edukáciu a hru. Zámerom nekonferenčného vedeckého zborníka je oboznámiť odbornú verejnosť s projektom „Take me outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care“, jeho cieľom a výstupmi. Ďalej diskutovať a analyzovať kľúčové súvislosti v rámci problematiky outdoorovej edukácie (pobytu vonku) v podmienkach predprimárneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí. Definovať zásadné paradigmy v outdoorovej edukácii v predprimárnom vzdelávaní, ktoré sa objavujú v súčasnom období a ktoré budú formovať budúci vývoj predprimárneho vzdelávania. Poskytnúť odpovede na otázky rozvoja outdoorovej edukácie (pobytu vonku) v podmienkach predprimárneho vzdelávania.

Monika Miňová

ŠPECIFIKÁ RANEJ GRAMOTNOSTI A MOŽNOSTI JEJ REALIZÁCIE VO VONKAJŠOM PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY

SPECIFICS OF PRE-SCHOOL LITERACY AND THE POSSIBILITY OF ITS APPLICABILITY IN THE EXTERNAL ENVIRONMENT OF KINDERGARTEN

Ludmila BELÁSOVÁ

Abstrakt

V príspevku stručne vymedzujeme pojem raná gramotnosť. Poukazujeme na dôležitosť rodiny a materskej školy pri jej utváraní a rozvíjaní. Uvádzame námety na jej realizáciu v priestoroch materskej školy a konkrétne aktivity, ktoré je možné realizovať v jej vonkajšom prostredí.

Kľúčové slová

Gramotnosť. Raná gramotnosť. Rodina. Materská škola. Outdoorová edukácia.

Resumé

In the paper we briefly define the concept of early literacy. We point out the importance of the family and kindergarten in shaping and developing it. We present ideas for its implementation at the kindergarten premises and concrete activities that can be realized in its external environment.

Key words

Literacy. Early literacy. Family. Kindergarten. Outdoor education.

Formálnym začiatkom výučby elementárneho čítania a písania v našich podmienkach je prvý ročník základnej školy. Je však všeobecne známe, že deti sa o písanú reč zaujímajú oveľa skôr. Obdobie pred vstupom do školy je z hľadiska prípravy na menované schopnosti natoľko dôležité, že je vyčleňované ako samostatná etapa gramotnosti. Anglický výraz pre toto obdobie je emergent literacy, najfrekvencovanejšie slovenské preklady sú vynárajúca sa gramotnosť, pregramotnosť (v rámci ktorej je špecifikovaná predčitateľská a predpisateľská gramotnosť) či raná gramotnosť. Obsahom tohto obdobia sú detské predstavy, ale aj nadobudnuté priame skúsenosti (vedomosti, zručnosti, spôsobilosti).

Pre potreby tohto príspevku uprednostníme slovné pojem raná gramotnosť, ktorú pokladáme za jednu z úrovní gramotnosti (Belásová 2013) a zároveň za vhodnú koncepciu prirodzeného prístupu k jej rozvoju. Charakteristickým znakom tejto gramotnosti je detská spontánnosť, zvedavosť a vlastná aktivita. Množstvo podnetov v okolí dieťaťa ho môže motivovať k tomu, aby procesy čítania a písania zvládlo samostatne, bez cieľeného profesionálneho pôsobenia učiteľa. Určite sa to nezaobíde bez pomoci dospelého (resp. osoby disponujúcej znalosťou čítania a písania), nedeje sa to však na jeho podnet. Tým, kto určuje smerovanie tohto procesu je samotné dieťa. V kooperácii s dospelým, ale hlavne vlastnou iniciatívou sa zmocňuje procesov čítania a písania. Práve spomenutá spontánnosť a zvedavosť umožňuje realizáciu čítania a písania v opačnej postupnosti, než je tomu neskôr pri cieľenej výučbe v 1. ročníku základnej školy. Teda pri čítaní je najsilnejším motivačným činiteľom zvedavosť dieťaťa, pri písaní snaha produkovať vlastné prejavy. Deti predškolského veku sa zaujímajú najmä o viditeľné písomné prejavy akými sú napríklad reklamné nápisy, názvy obchodov, názvy kníh a časopisov, článkov v dennej tlači, názvy rôznych tovarov a podobne. Písmená odhaľujú aj pri pasívnom čítaní, práci s nápovednými obrázkami či maľovanou abecedou. V súčasnosti nie je pre deti problémom ani priame poznávanie písmen prostredníctvom klávesnice počítača alebo mobilu. Zriedkavosťou nie sú ani hračky pre deti s písmenami (kocky, pexeso, písmená z dreva, plastu, textilu, polystyrén a podobne). Deti sa zaujímajú o tvary písmen, vedia ich vysloviť, pamätajú si ich tvary, ktoré sa snažia napodobniť. Pretože v spomínaných situáciách vidia najčastejšie slová napísané tlačným písmom, aj prvé pokusy o ich napodobnenie sú obyčajne napísané veľkou tlačnou abecedou. Takýmto spôsobom objavujú súvislosť medzi hovorenou a písanou rečou a postupne nahradia verné napodobňovanie písmen vlastnou produkciou (stále s uprednostnením tlačenej abecedy). V prípade nepoznania niektorého písmena ho nahradia obrázkom alebo nejakým symbolom, prípadne napíšu iba prvé písmeno slova, ktoré ho „zastupuje“.

Nevyhnutnou podmienkou úspešného rozvoja ranej gramotnosti dieťaťa je jazykovo a literárne podnetné prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, žije, nadväzuje sociálne kontakty. Platí to rovnako pre prostredie rodiny, ako aj materskej školy. Rodina predstavuje prvé a z hľadiska nadobúdania gramotnosti v najširšom slova zmysle kľúčové postavenie. Práve v nej sa utvára vzťah dieťaťa ku knihe a čítaniu vôbec. Výskumy posledných troch desaťročí priniesli presvedčivé dôkazy o vplyve rodiny na dieťa predškolského veku v oblasti utvárania a rozvíjania jeho gramotnosti. Rodiny a rodičia sú na ich základe pokladané za rozhodujúci faktor pri získavaní gramotnosti. Vplyv rodiny je zásadný z najmä z dôvodu, že deti obyčajne prejavujú záujem o učenie dávno predtým, než vstúpia do prostredia formálneho školského

vzdelávania (bližšie pozri Belásová – Košalová – Fedorko 2015). Materské školy obyčajne začleňujú aktivity súvisiace s ranou gramotnosťou do svojich edukačných programov. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) vymedzoval gramotnosť (predčitateľskú, pisateľskú, prírodovednú, kultúrnu a matematickú) ako jednu z deviatich prierezových tém. Gramotnosť sa v uvedenom kurikulárnom dokumente prelínala jednotlivými edukačnými okruhmi (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra) a vzdelávacími oblasťami (kognitívna, perceptuálno – motorická, sociálno – emocionálna). Čitateľská gramotnosť bola primárne zastúpená v tematickom okruhu Kultúra, (oblasť sociálno – emocionálna), pisateľská gramotnosť v tematickom okruhu Ja som (oblasť perceptuálno – motorická). Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie materských škôlach (2016) vymedzuje ako hlavný cieľ výchovy a vzdelávania v materskej škole „dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti“ (s. 6) . Ciele a vzdelávací obsah sú vyjadrené vo vzdelávacích oblastiach tak, aby boli kompatibilné so základnými požiadavkami na vedomosti, zručnosti a postoje vyjadrenými v koncepte tzv. kľúčových kompetencií (Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie). Po absolvovaní materskej školy dieťa nedisponuje rozvinutými kompetenciami v daných oblastiach, ale dosiahnutím základných cieľov v jednotlivých vzdelávacích oblastiach vytvára predpoklady na ich plné rozvinutie v budúcnosti. Obsah vzdelávania v materskej škole je štruktúrovaný vo vzdelávacích oblastiach, ktoré reprezentujú základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajú všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania. Nami sledovaná problematika ranej gramotnosti sa prelína všetkými vzdelávacími oblasťami, prednostne je však rozvíjaná vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, ktorej hlavným cieľom je „rozvinutie komunikačných kompetencií dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči“ (s. 10). V rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sú posilnené tie stránky jazyka, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného budúceho rozvíjania gramotnosti žiakov tak v primárnom, ako aj v celom ďalšom vzdelávaní.

Vzdelávacie štandardy sa v menovanej vzdelávacej oblasti členia na dve časti.

1. Hovorená reč – pozostáva z troch podoblastí:

- komunikačné konvencie
- artikulácia a výslovnosť
- gramatická správnosť a spisovnosť hovorenej reči.

2. Písaná reč – jej obsah je členený do podoblastí:

- funkcie písanej reči
- porozumenie explicitného významu textu
- porozumenie implicitného významu textu
- znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči.

Písaná reč – v jej forme rozlíšime podoblasti:

- fonematické uvedomovanie
- grafomotorika
- poznávanie knižných konvencií a utváranie konceptu tlače.

Požiadavky na zvládanie jazyka v rovine hovorenej reči sa oproti minulosti v zásade nemenia. Výraznejšou zmenou, ktorú evidujeme v aktuálnom štátnom vzdelávacom programe vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia je posilnenie významu cieleného poznávania písanej kultúry v príprave dieťaťa na školu a školské vzdelávanie vo všeobecnosti a na výučbu čítania a písania špecificky. (Zápotočná – Petrová 2016) Dôvodom uprednostňovania písanej reči pred hovorenou je (okrem iných) skutočnosť, že viaceré oblasti reči detí, štandardne zaradzované do rámca hovorenej reči sú v novom programe zaradené do oblasti písanej reči, ktorá poskytuje podľa uvedených autoriek pre vývin reči prirodzenejšie a podnetnejšie podmienky. Prirodzený vývin poznávania písanej reči postupuje od obsahu k forme. V uvedenom poradí by mali byť realizované aj v prostredí materskej školy. Najprv sa teda kladie dôraz na nadobúdanie skúseností s významom a funkciou písanej reči a jej rozličných žánrov. Poznávanie formy je potom prirodzeným výsledkom predchádzajúcich skúseností, ktoré deti nadobúdajú s obsahom písanej reči.

Oboznamovanie sa detí s hovorenou a písanou rečou v prostredí materskej školy má nespočetné množstvo podôb: vzájomná komunikácia v triede s učiteľkou a rovesníkmi podľa vymedzených pravidiel, vyjadrovanie vlastných názorov, dramatizácia, hry na podporu fonematického uvedomovania, analyticko-syntetických činností, vizuálno-motorickej koordinácie, porozumenie explicitného a implicitného významu čítaného textu (hľadanie informácií v detskej encyklopédii, na internete), priestorovej orientácie, jemnej motoriky, osvojovanie si základných grafomotorických prvkov a mnohé iné.

Voľba konkrétnych metód stimulácie gramotnosti v prostredí materskej školy závisí v prvom rade od jej pedagogických pracovníkov. Niektoré materské školy majú zriadené centrum gramotnosti, ktoré môžu deti využívať podľa vlastného záujmu a skúseností. Mali by v ňom nájsť dostatočné množstvo podnetov na rozvíjanie všetkých komunikačných zručností – rozprávania, počúvania, čítania a písania. Opačným extrémom je gramotne sterilné prostredie, vychádzajúce z názoru, že osvojovanie procesov čítania a písania je výsadou 1. ročníka

základnej školy. Kompromisom je prostredie bohaté na podnety podporujúce ranú gramotnosť pri rešpektovaní detskej spontánnosti. Od rozhodnutia učiteliek materskej školy závisí aj to, či aktivity rozvíjajúce ranú gramotnosť budú s deťmi realizovať v interiéri materskej školy, alebo opustia jej priestor a využijú možnosť ich realizácie na školskom dvore či širšom okolí. Interiér materskej školy poskytuje možnosť vytvoriť z neho gramotne podnetné prostredie. V šatni na skrinke môže byť obrázok nahradený fotografiou a menom dieťaťa. Ak uprednostníme obrázok, vyberieme taký, aby začínal prvou hláskou mena dieťaťa, čím sa stáva preňho nápovedným. V triede umiestnime texty, ktoré súvisia s každodennou realitou, ktorú deti prežívajú. Môže ísť o knihy, časopisy, dennú tlač, letáky, pozvánky, oznamy, pohľadnice, označenie aktuálneho dňa (spolu s deťmi vyrobený kalendár s aktuálnym menom dieťaťa, navštevujúceho triedu, resp. všetkých mien, čo je podnetom na rozhovor o menách členov rodiny, menách známych osobností, športovcov a podobne). V interiéri triedy môžeme mať okrem kalendára mien aj kalendár ročných období, aktuálneho počasia, ktoré zapisujú deti. Určite stoja za zmienku aj rôzne hry s písmenkami, napríklad kocky, pexeso, maľované čítanie. Na viditeľné miesto v triede je vhodné zverejniť spoločne zostavené pravidlá (môžu byť kombináciou písmen a piktogramov) a podobne. Je dobré, ak vybrané predmety označíme ich názvami, čím poukážeme na dôležitosť čítania a písania. Deti si ich môžu prečítať, ale aj napísať. Okrem písania ich môžu vystrihovať, skladať, lepiť a podobne. Ďalšou potrebnou výbavou je zabezpečenie dostatočného množstva písacích potrieb (kriedy, pastelky, ceruzky, tabule, papier, zošity, pracovné zošity s uvoľňovacími a prípravnými cvikmi a podobne). Druhou možnosťou je realizácia aktivít na podporu ranej gramotnosti na školskom dvore či v širšom okolí. Outdoorová edukácia má nepochybne priaznivý dosah (nielen) na deti predškolského veku. Veľkou výhodou materskej školy je možnosť realizácie edukácie prostredníctvom hry, ktorá predstavuje „najlepší spôsob, ako môže dieťa postupne zvládať predpoklady k rozvoju všetkého, čo bude neskôr v živote potrebovať“ (Opravilová 2001, s. 135). Podobne v ponímaní Podhájeckej sú edukačné hry zamerané „na všetky rozvojové oblasti dieťaťa a rozvíja sa v nich zmyslové vnímanie, pamäť, pozornosť, myšlienkové procesy, ako sú porovnávanie, triedenie, analýzy, syntéza, zovšeobecňovanie, abstrakcia, ďalej sa rozvíja pohybová, motorická zručnosť, vynaliezavosť, dôvtip a tvorivosť. Tieto hry vyvolávajú myšlienkovú aktivitu, učenie“ (s. 20). Využitie hry neznamená, že dieťaťu dáme pokyny ku konaniu alebo inštrukciu k manipulácii s predmetmi, ale že mu poskytneme široký priestor k rôznym aktivitám. Ovplyvnenie hry učiteľkou znamená predovšetkým tvorbu podmienok pre hru ako zmysluplnú formu životnej praxe, ktorá vychádza z potrieb dieťaťa a rešpektuje jeho záujmy.

Príprava na outdoorovú edukáciu nie je natoľko náročná, aby sme zvažovali jej realizáciu. Zo strany učiteľky si vyžaduje premyslenie cieľa, výber adekvátnych vzdelávacích aktivít (vrátane alternatív), zabezpečenie potrebných pomôcok, výber vhodného miesta konania, stručné a jasné vysvetlenie pravidiel, vhodné usmerňovanie detí počas aktivity a po jej realizácii aj jej patričné vyhodnotenie. Realizácia outdoorovej edukácie vyvoláva u detí pocit radosti, podporuje ich zdravý životný štýl, upevňuje sociálne kontakty, ponúka im bezpochyby intenzívnejšie zážitky. Uvedené pozitíva určite vyvážia väčšiu námahu, ktorú si aktivity realizované mimo interiéru materskej školy zo strany pedagogických zamestnancov materskej školy vyžadujú.

V záverečnej časti príspevku navrhujeme niekoľko možností rozvíjania ranej gramotnosti detí v materskej škole, ktoré je možné realizovať v jej vonkajšom prostredí:

1. Rozvíjanie zrakového vnímania, zrakovej pamäte a zrakovej diferenciacie
 - rozhovor o našej triede (Na ktorom poschodí sa nachádza? Akej farby sú steny? Visia na nich obrazy? Koľko ich je? Čo je na nich namaľované? Akej farby je podlaha? Z akého je materiálu? Akej farby sú dvere? Je v zámke kľúč? Koľko stoličiek je v našej triede? Čo vidíme, keď sa pozrieme von oknom? Aké hračky máme v triede? Kde sú umiestnené knihy? Koľko ich je? Aké sú? Je medzi nimi tvoja obľúbená kniha?)
 - práca s kartičkami s obrázkami, ktorá môže mať rôznu podobu (popis, kimova hra, hľadanie konkrétnych obrázkov napríklad zvierat, rozprávkových postáv, hľadanie na základe spoločných znakov alebo odlišností, triedenie podľa byt' tvaru, počtu, farieb)
 - práca s kartičkami s písmenami v tlačenej podobe (vymýšľame slová, ktoré začínajú uvedenou hláskou/písmenom – úlohu môžeme ďalej konkretizovať – napr. mená, mestá, veci, ktoré vidíme okolo seba, ale môžeme ju aj s'aziť – vymýšľame slová, ktoré končia danou hláskou/písmenom – je to dobrá príprava napr. na hru reťaz slov).
2. Rozvíjanie sluchového vnímania, sluchovej pamäte a sluchovej diferenciacie
 - napodobňovanie zvukov, ktoré vydávajú zvieratká
 - hra „na ticho“, t.j. vnímanie zvukov z okolia, v ktorom sa nachádzame a ich diferenciacia
 - hra „čo je v škatuli“? Do zápalkových (alebo iných) škatuliek dáme rôzny obsah, napríklad kamienky, guľôčky, mince, špendlíky, deti podľa zvuku hádajú, čo je v škatuli.

3. Rozvíjanie komunikácie, rozširovanie slovnej zásoby
 - slovné asociácie – povieme podnetové slovo, deti vymýšľajú slová, ktoré s ním obsahovo súvisia (napríklad: leto – slnko – more – pláž – prázdniny – zmrzlina)
 - malé a veľké veci – úlohou detí je doplniť vetu tak, aby vznikla zdobenina (napríklad: Malý dom je domček. Malý strom je... Malý pes je...)
 - Háďaj, na čo myslím – deti môžu učiteľke klásť otázky, na ktoré sa dá odpovedať áno alebo nie. Aby hra pre deti nebola ťažká, môžeme im pomôcť tým, že im povieme, aké slovo háďajú (napríklad zvierá, ovocie, zeleninu, vec, ktorá sa nachádza na školskom dvore a podobne).

4. Rozvíjanie analyticko-syntetických činností
 - reťaz slov – povieme slovo – úlohou detí je vymyslieť ďalšie, ktoré začína na poslednú hlásku predchádzajúceho slova
 - Čo hovorím? Učiteľka hovorí slová po slabikách (hláskach), deti háďajú, aké slovo povedala
 - skladanie obrázku z rozstrihaných častí (prípadne vety z rozstrihaných slov)

5. Rozvíjanie priestorovej orientácie
 - píšeme do piesku – deti počúvajú učiteľkin popis: nakreslíme dom. Na streche (hore) je komín. Vpravo od domčeka rastie strom. Nad domom svieti slniečko. Vedľa neho vľavo je mrak.
 - ukáž na seba (môžeme spojiť s pohybom): Pravá nôžka, ľavá nôžka, zatancujeme si troška. Pravá rúčka, ľavá rúčka, chytíme si ľavé ušká. Pravá rúčka, ľavá rúčka, chytíme si pravé ušká
 - popis trasy prechádzky so zdôraznením smerovej orientácie

6. Rozvíjanie hrubej a jemnej motoriky
 - vyfarbovanie obrázkov podľa vlastnej fantázie alebo pokynu učiteľky
 - koláž – vytrhávanie kúskov farebného papiera a nalepovanie na predkreslený vzor podľa fantázie alebo pokynu
 - kúzelné vrecúško – deti sedia v kruhu so zatvorenými očami. Každý si vyberie z čarovného vrecúška jednu vec a zistí, čo to je
 - kto je rýchlejší? Na pevnejšom špagáte máme uviazaných 5 uzlov. Úlohou detí je čo najskôr ich rozviazať

- na prechádzke sme si nazbierali drobné kamienky. Úlohou detí je naplniť nimi fľašu (namiesto kamienkov môžeme použiť koráliky alebo guľičky, ktoré môžeme ďalej odlíšiť podľa farby či veľkosti)

7. Rozvíjanie grafomotorických aktivít

najčastejšie má charakter písania uvoľňovacích a prípravných cvikov do pracovných zošitov, ktoré materské školy v spolupráci s rodičmi pre deti zabezpečia, ale môžeme pripraviť aj vlastné pracovné listy. Ak nám to podmienky dovoľujú, môžeme písať vonku za stolom, ak nie, môže to byť písanie do piesku, múky, snehu a podobne. Zdôrazňujeme význam vhodnej motivácie pri písaní, ako aj potrebu dodržiavania hygienicko-technických požiadaviek.

Literatúra

BELÁSOVÁ, L., 2013. Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

BELÁSOVÁ, L., FEDORKO, V. a R. SMATANOVÁ, 2015. Elementárna gramotnosť v kontexte informačno-komunikačných technológií. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

OPRAVILOVÁ, E., 2001. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA (eds.), 2001. Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

PODHÁJECKÁ, M., 2011. Edukačnými hrami poznávame svet. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

ZÁPOTOČNÁ, O. a Z. PETROVÁ, 2016. JAZYK A KOMUNIKÁCIA. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Kontaktné údaje

Prof. PhDr. Ludmila Belásová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

e-mail: ludmila.belasova@unipo.sk

METÓDA TVORIVEJ DRAMATIKY V PODMIENKACH OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE MATERSKEJ ŠKOLY

METHOD OF CREATIVE DRAMA IN CONDITIONS OF OUTDOOR EDUCATION OF KINDERGARTEN

Vladimír FEDORKO

Abstrakt

Dieťa v materskej škole chce zažiť, to čo ešte nikdy nezažilo, dotknúť sa vecí tak ako sa ich nikdy predtým nedotýkal a spoznať nespoznané. Tieto zážitky mu v materskej škole dokáže plným priehrštím splniť učiteľ v metóde tvorivej dramatiky v podmienkach outdoorovej edukácie. Učiteľ materskej školy je dominantou a prostriedkom k tomuto úspechu a preto musí objavovať jedinečnosť a výnimočnosť detí v najprirodzenejších podmienkach a to je práve, pri pobyte vonku.

Kľúčové slová

Tvorivá dramatika. Outdoorová edukácia. Materská škola. Dieťa.

Resumé

The child in kindergarten wants to experience what has never been before, touch things like never before touching them and getting to know the unrecognizable. These experiences can be fulfilled by the teacher in the kindergarten in the method of creative drama in the conditions of outdoor education. The teacher of the kindergarten is the dominant and the means for this success and therefore must discover the uniqueness and the exceptionality of the children in the most natural conditions, and that is right, when staying outdoors.

Keywords

Creative drama. Outdoor education. Kindergarten. Child.

„Prierez celých dejín školstva poukazuje na fakt, že výchova, vzdelávanie, učiteľ, dieťa, žiak a pedagogická disciplína boli vždy predmetom odborných diskusií. Avšak nikdy nebolo jednoduché nachádzať adekvátne odpovede na aktuálne výzvy každého obdobia. No v

predmetných diskusiách spoločnú zhodu môžeme vidieť v snahe o neustále zdokonaľovanie sa a k tomu potrebné rôzne spôsobilosti“. (Podhájecká, Gerka 2015, s.39) Aj v súčasnosti vidíme snahu o prepájanie najmä tých podnetov, čo najviac deťom chýbajú.

Jedna z mnohých štúdií zistila, že počet detí hrajúcich sa hry vonku s inými deťmi sa od roku 1997 do roku 2003 znížil o 20%, zatiaľ čo aktivity a hry detí „na obrazovke“ (t. j. sledovanie televízie, hranie videohier, používanie počítača, smartfóna) stúpa (Hofferth, 2010). Nástup mobilnej technológie umožňuje dnešným deťom a mládeži prístup k týmto technológiám 24 hodín denne mimo, aj v škole. Nedávne prieskumy zistili, že prístup detí k týmto druhom zariadení sa vzrástol päťnásobne za posledné dva roky (Common Sense Media, 2013). Ďalšie výskumy naznačujú, že v súčasnosti expozícia médií začína v ranom veku, spotrebováva väčšinu voľného času pre deti a mládeže a prebieha v rôznych prostrediach a kontextoch. Takéto rozsiahle využívanie nových technológií vyvolalo obavy, že najmä komunikačné zručnosti „face to face“ a mnohé iné ľudské, môžu byť negatívne ovplyvnené (Bindley, 2011, Giedd, 2012). Aj na tento problém dokáže v predškolských zariadeniach adekvátne odpovedať fundovaný učiteľ – odborník – profesionál a to napríklad metódou tvorivej dramatiky v rámci outdoorovej edukácie. Prečo práve týmto spôsobom. Pretože hra a vonkajšie prostredie, príroda sú pre dieťa a jeho svet najprírodzenejšími. Pojem tvorivá dramatika môžeme poznať pod rôznymi názvami, ako sú dramatika, výchovná dramatika či výchovná dráma. V súčasnej dobe nie je vyšpecifikovaný termín dramatická výchova a nie je vyjasnená terminológia. Všetky tieto označenia sú rovnocenné, lebo vo všetkých prípadoch sa vychádza z prirodzenej detskej činnosti „hry“ a to najmä tvorivej. Tvorivá dramatika využíva spontánnu detskú schopnosť hrať sa, napodobňovať, prežívať, rešpektovať dieťa jeho vnútorný svet hier, fantáziu a tvorivosť. Dieťa si v hre tvorivo utvára svoj vlastný svet, oživuje veci, vymýšľa si rozprávky. S tvorivou dramatikou sa najčastejšie stretávame v predškolskej a školskej praxi a preto je zo všetkých pojmov najvhodnejší. *„Tvorivá dramatika je učenie skúsenosťou, t. j. jednaním, osobným, nesprostredkovaným poznaním sociálnych vzťahov a dejov, presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastneného jedinca. Je založená na preskúvaní, poznávaní a chápaní medziľudských vzťahov, situácií a vnútorného života ľudí v súčasnosti i v minulosti, reálnych i fantáziou vytvorených. Je to proces, ktorý môže, ale nemusí, vyústiť v produkt (predstavenie). Ciele dramatickej výchovy sú pedagogické, prostriedky dramatické“* (Machková 2007). Valenta (1995) vidí tvorivú dramatikú ako: *„systém osobnostne sociálneho učenia, teda systém, v ktorom sa navodzujú špecifické situácie, ich prostredníctvom sa oživujú procesy socializácie, ktoré v tomto prípade nie sú, životne náhodné procesy, ale procesy naplánované učiteľom.“* Tvorivá dramatika sa

zaraduje podľa Provozníka (1998) medzi estetické výchovy, ako sú literárna, výtvarná, hudobná a pohybová. Táto výchova používa prostriedky a postupy divadelného umenia. Jedná sa predovšetkým o učenie priamym prežitkom a skúsenosťou v jednaní. Hľadaním riešenia vzniknutého problému intelektom, intuíciou, telom a emóciami dochádza k nadobúdaniu životných skúseností. Tvorivá dramatika je pedagogickou disciplínou, ktorá kladie dôraz na jednanie a aktivitu (Pavlovská, 2002). Takýto pohľad ukazuje na to, aká všestranná a potrebná je tvorivá dramatika na v predškolskej edukácii. Tvorivá dramatika využíva prostriedky a postupy dramatického umenia k splneniu svojich cieľov. Cieľom tvorivej je vychovať človeka tvorivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu vo verbálnej a neverbálnej komunikácii. Takýto človek sa vie orientovať v bežných i menej bežných životných situáciách, v medziľudských vzťahoch, vie sa rozhodovať a jeho jednanie je slobodné a zároveň zodpovedné. V súčasnosti sa s dramatickou výchovou môžeme stretnúť v škole, ale aj mimo školy ako s voľnočasovou aktivitou.

V školskej edukácii môže byť zaradenie tvorivej dramatiky nasledovné:

1.) ako *samostatný predmet*, ktorý má dané osnovy, je nasadený pevne do rozvrhu a je radený medzi ostatné výchovy. Snaží sa použitím dramatickej hry riešiť dramatické situácie. Žiaci pomocou vlastných skúseností aktívne skúmajú a objavujú riešenia a tým sa učia vzájomnej spolupráci a komunikácii medzi sebou,

2.) *metóda práce ako jedna z najprirodzenejších metód vyučovania a výchovy*, ale nedá sa uplatniť pri každom vyučovaní. Uplatňuje sa hlavne na hodinách, kde je treba rozvíjať tvorivosť, fantáziu, vnímavosť a socializáciu. Jej účinok je hlboký a trvalý, pretože stavia na žiakovej vlastnej skúsenosti pri jednaní a jeho prežitku. V materskej škole sa zaraduje do bežného dňa. Na základnej škole sa využíva v literatúre, jazykoch, prvouke, vlastivede, dejepise, zemepise, rodinnej výchove, občianskej výchove, matematike, fyzike a iných,

3.) *pedagogický princíp ako štýl práce pedagógov vo vyučovaní*. Môžeme sa s ním stretnúť v materskej škole a na základnej škole na 1. stupni, kde je pre deti dramatická hra prirodzený spôsob získavania skúseností a poznatkov. Outdoorová edukácia v materskej škole má obrovský potenciál schopný pozitívne ovplyvniť život detí – minimalizujú negatívne civilizačné vplyvy, prispievajú k rozvoju fyzickej zdatnosti, majú pozitívny vplyv na psychiku dieťaťa, umožňujú rozvoj jeho vedomostí a poznatkov a súčasne podporujú emocionálnu stránku dieťaťa (Bubelíniová, Wiegerová 1999). Outdoorová edukácia je organizovaná výchova a vzdelávanie prebiehajúcej vonku (Bunting, 2006). Outdoorová edukácia vychádza z filozofie, teórie a praxe experimentálneho a environmentálneho vzdelávania. Outdoorové vzdelávanie môže byť tiež definované ako experimentálne forma

učenia v prírode, o nej a pre ňu. (viď. Bunting 2006, Wikipedia, Gilbertson, Bates, McLaughlin, Ewert 2006) Outdoorové aktivity sú teda všetky činnosti odohrávané sa vo vonkajšom prostredí. "*Prostredím pre outdoorové programy nie je len príroda, ale všetko, čo sa vymyká školskému, pracovnému prostrediu. Takto všeobecne chápané outdoorové programy môžu byť poňaté ako aj divadelné predstavenie, kamenosochárska dielňa a pod.*" (Hroník 2006, s.207). V rámci outdoorovej edukácie – aktívnej edukácie vonku v prírodnom prostredí, na Slovensku Herinková (2017) uvádza tieto najčastejšie benefity pre deti:

1. *Deti sú zdravšie.* Outdoorová edukácia môže byť kľúčová v boji proti obezite. Avšak, čas strávený vonku, má pozitívne účinky aj na mentálnu stránku ľudskej osobnosti. Deti, ktoré trávia príliš veľa času vo vnútri, majú zvýšené riziko získania poruchy pozornosti, depresie, či úzkosti. Mladí ľudia totiž trávia čas čoraz menej v prírodnom prostredí, ich zmysly sa zužujú fyziologicky aj psychologicky, a my im odopierame prístup k základnej prirodzenej súčasť ľudskejšti. Okrem iného, pravidelný pobyt vonku vedie aj k zníženej hladiny stresu vďaka hormónom serotín a dopamín.

2. *Majú lepšie známky.* Deti, ktoré mávajú outdoorovú edukáciu, dosahujú neskôr lepšie známky a výsledky vo všetkých odboroch. Kognitívne schopnosti detí, žiakov sa lepšie vyvíjajú mimo školskej triedy ako v nej.

3. *Deťom sa zlepšujú komunikačné schopnosti.* Pri outdoorových aktivitách sú deti nútené pracovať v skupinkách, komunikovať, riešiť problémy a viesť diskusie. Avšak vo vonkajšom prostredí všetko pôsobí úplne inak a je to aj efektívnejšie.

4. *Outdoorová edukácia buduje komunitu.* Podstatou outdoorovej edukácie je komunita. Počas takýchto aktivít sú deti spolu po celý čas, často si nájdu nových kamarátov. Taktiež to vedie k tomu, že deti sa stávajú samostatnejšie, čiže ich začnú aj ich rodičia vnímať inak. Deti nie je potrebné viesť, ani robiť úlohy za nich, len ich udržať sústredené a zamerané na cieľ. Vzdelávanie a výchova je omnoho efektívnejšie, keď je prepojené s praxou a pri takýchto aktivitách sa deti naučia využívať to, čo vedia nielen v prospech seba, ale aj v prospech ostatných. Deti sa učia mnoho vecí a stávajú sa samostatnejšími. Deti pomáhajú pri varení jedla, upratovaní, či už po jedle alebo celkovo. Často sa tiež stávajú oveľa viac zamerané na detaily, vedia si naplánovať, ako dlho sa ešte bude variť, aby sa všetko potrebné stihlo. Komunitný zmysel sa posilňuje vďaka tomu, že žiaci sa snažia vytvoriť nielen najlepší možný zážitok pre seba, ale aj pre ostatných. Začínajú si medzi sebou vytvárať určité spojenie, ktoré tak ľahko nezmizne.

5. *Deti si budujú pozitívne spomienky na prírodu a získavajú nové schopnosti.* Veľmi často sú to práve outdoorové zážitky, na ktoré deti spomínajú najradšej. Deťom sa zlepšujú schopnosti

ako napríklad záhradkárčenie, ale aj schopnosti nutné k prežitiu v krízových situáciách ako napríklad ako založiť oheň, používanie kompasu, orientácia pomocou slnka či machu na stromoch. Všetko toto sú schopnosti, ktoré by v klasickej školskej triede nezískali. Okrem nových schopností žiaci získavajú aj pozitívnejší vzťah k prírode. Tie deti, ktoré už predtým mali pozitívny vzťah k prírode, si ho ešte zlepšia, a tie ostatné ho získajú. Deťom sa menia názory, postoje, správanie. Stávajú sa zodpovednejšími k životnému prostrediu, sú si vedomé svojej stopy na životnom prostredí a stávajú sa aj zodpovednejšie celkovo.

6. *Outdoorová edukácia buduje vlastnú kultúru.* Všetky kultúry na svete zdieľajú niečo spoločné, väčšinou teda jazyk, hodnoty alebo niečo, čo ich definuje. Inak tomu nie je ani pri outdoorových aktivitách. Deti, ktoré strávia nejaký čas v prírode, stačia aj 2-3 dni, si vytvoria svoju vlastnú kultúru, pretože už majú niečo, čo ich spája a čomu rozumejú len ony.

Babiar (2013) z Outdoor Institute hovorí o outdooru na Slovensku takto: *„Postavenie outdoorových aktivít a jeho plnohodnotné využívanie na Slovensku značne zaostáva, napriek tomu, že žijeme v úžasnej krajine, ktorá je pre outdoor priam stvorená. Väčšinou je táto oblasť pokrytá špecializovanými organizáciami, ktoré sa zaoberajú jedným druhom aktivít, v ktorom aj vydávajú vlastné licencie. Širšie využívanie týchto aktivít pre osobnostný rozvoj však chýba. Súčasná doba si vyžaduje odlišné prístupy vo výchove a vzdelávaní, získavaní a predávaní zručností a nadobúdaní vedomostí. Pre svoje vlastné osobné naplnenie v živote i pri výhodnejších pozíciách na trhu práce budú dnešní mladí ľudia potrebovať úplne iné zručnosti, ktoré však v súčasnej dobe nemajú možnosť získať.“* Učiteľ - pedagóg výchovy a vzdelávania v materskej škole je kvalifikovaná osoba, ktorá sa zaoberá pedagogikou a profesionálne sa venuje výchove a edukácii. Jeho úlohou je plánovať, realizovať, organizovať a vyhodnocovať výchovno-vzdelávací proces. V predškolskej edukácii je dôležité, aby učiteľ spĺňal osobnostné predpoklady ako sú morálny profil a pedagogický takt. Mal by byť kompetentný, to znamená, že má mať komunikačné, motivačné, prezentačné, diagnostické a organizačné kompetencie, pretože ovplyvňuje ideí, postoje, hodnoty, vzorce správania sa a návyky detí. Učitelia by mali podľa Pavlovskej (2004) spĺňať kritéria ako sú umenie komunikácie s ľuďmi, kladný vzťah k ľuďom, schopnosť vytvárať priateľskú atmosféru, všeobecný kultúrny, zemepisný a politický prehľad, odbornosť a morálnu spôsobilosť, znalosť efektívnych metód vyučovania, citlivosť pri hodnotení výkonu žiaka. Pre učiteľa materskej školy využívajúceho metódu tvorivej dramaticky je taktiež dôležité aby spĺňal všetky predchádzajúce kritéria, ale špecifickosť tohto predmetu vyžaduje, aby bol ešte vybavený ďalšími dispozíciami a tie sú:

- rozvinutá schopnosť empatie,

- tvorivosť a imaginácia,
- hravosť,
- ochota prijímať nové podnety,
- neautoritatívny prístup k deťom,
- schopnosť počúvať,
- jasne a zrozumiteľne oznamovať,
- cit pre tempo, rytmus a priestor,
- istá miera dramatického talentu,
- schopnosť pracovať koncepčne a systematicky,
- zvládať základné elementy režijnej práce,
- schopnosť improvizovať.

Najdôležitejšia dispozícia je schopnosť improvizovať. Učiteľ materskej školy musí byť schopný rýchlo reagovať na novo vzniknutú situáciu s pedagogickým taktom. Podľa Machkovej (2007) je rola učiteľa tvorivej dramatiky veľmi náročná. Mal by sa jej venovať vyrovnaný človek, ktorý prijal sám seba na základe sebazpoznania a sebahodnotenia. Mal by byť istý v styku s ľuďmi, nemal by mať pochybnosti o svojich schopnostiach a zručnostiach komunikovať s deťmi a prijať ich ako ľudí. Mal by vedieť meniť svoje správanie a pracovné postupy podľa spätnej väzby od detí, pretože spätná väzba od dospelých a kolegov je skôr výnimočná a príležitostná. Ideálneho učiteľa opisuje ako toho, ktorý si v tejto práci dokáže nájsť spôsob realizácie. Je veľmi dôležité aby učiteľ mal vzťah k tvorivému, partnerskému, komunikatívnemu a kooperatívnemu typu učiteľstva a do istej miery by mal mať predpoklady k hereckému prejavu. Riadenie procesu tvorivej dramatiky v predprimárnej edukácii je náročné a vyžaduje pripraveného učiteľa, ktorý bude ochotný vzdať sa tradičnej jednorolovej pozície s najvyšším statusom a všetkými právomocami. V súvislosti s premenou našej školy na humanisticko-tvorivú sa mení aj pozícia učiteľa a požiadavky na jeho kompetenčný profil. Jeho pozícia by mala byť multirolová. Riadením a vstupom do dramatického procesu sa učiteľ stáva spoluhráčom, partnerom, podnecovateľom, facilitátorom, organizátorom, radcom..., no a vari to najdôležitejšie – človekom (vo význame autentickej bytosti, prejavujúcej sa spontánne, bez sociálnej masky reprezentujúcej statusovú pozíciu učiteľa v konvenčnom zmysle slova) (Bekéniová 2012). Na záver môžeme konštatovať, že metóda tvorivej dramatiky v podmienkach outdoorovej edukácie, vonkajšie prostredie vzájomne ponúkajú nesmierne veľa podnetov na získanie pozornosti a záujmu detí. Prírodné prvky vo vonkajšom prostredí deti rýchlo nájdu, sú lacné a nemajú žiadne limity, ktoré sa týkajú komerčných hračiek.

Prostredníctvom hry vo vonkajšom prostredí a skúmaním prírodných prvkov, je možné podporovať edukáciu v materskej škole v tom najširšom zmysle slova. Preto je už iba na nás učiteľoch vybrať pre deti najvhodnejšie metódy, formy a podmienky pre ich zdravý komplexný rozvoj.

Literatúra

BABIAR, M., 2013. Zapojte svoje deti do aktivít v prírode! [online]. [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: <http://nitra.dnes24.sk/martin-babiar-z-outdoor-institute-zapojte-svoje-deti-do-aktivit-v-prirode-149868>

BEKÉNIOVÁ, Ľ., 2012. Tvorivá dramatika v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN: 978-80-8052-404-3.

BINDLEY, K., 2011. When Children text all day, what happens to their social skills? [online]. cit. 2018-02-01]. Dostupné z:

Huffingtonpost.com. http://www.huffingtonpost.com/2011/12/09/childrentexting-technology-social-skills_n_1137570.html

BUBELÍNIOVÁ, M., a kol., 1999. Premeny školy v prírode. Bratislava: Iuventa. ISBN 80-88893-46-1.

COMMON SENSE MEDIA. 2013. Zero to Eight: Children's media use in America. [online]. [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <<http://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-inamerica-2013>>.

HERINKOVÁ, E., 2017. Outdoorové vzdelávanie má množstvo výhod. Využívate ich potenciál na vašich hodinách? [online]. [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/eliska-herinkova/3401/vyhody-outdooroveho-vzdelavania>

HROŇÍK, F., 2006. Rozvoj a vzdelávání pracovníků. Praha: Grada, 2006. ISBN: 9788024714578.

HOFFERTH, S., L., 2010. Home media and children's achievement and behavior. *Child Development*, 81, 1598–1619.

KOŤÁTKOVÁ, S., a kolektiv, 1999. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum, ISBN: 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, E., 2007. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, E., 2007. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha, NIPOS. ISBN: 978-80-7068-207-4.

OUTDOOR EDUCATION. [cit. 2018-02-01]. Dostupné z:
http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education.

PAVLOVSKÁ, M., 2002. Cesta súčasnej školy ke škole tvořivé. Brno: MSD. ISBN 80-86633-02-0.

PAVLOVSKÁ, M., 2004. Dramatická výchova ve školní i mimoškolní činnosti. In: PROVAZNÍK, J., 1998. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: STŘELEČEK, S., (ed.) 2004. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN: 80-86633-21-7.

PODHÁJECKÁ, M. a V. GERKA. 2015. Výchova a vzdelávanie učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky s princípom trvalo udržateľného rozvoja. In: Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. s. 39 – 48. ISBN 978-80-555-1545-8

Kontaktné údaje

Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

email: vladimir.fedorko@unipo.sk

ŠKOLA V PRÍRODE - OUTDOOROVÉ AKTIVITY CELÝ DEŇ A NAPRIEČ KURIKULOM

OUTDOOR SCHOOL – OUTDOOR’S ACTIVITIES ALL DAY AND ACROSS CURRICULUM

Hedviga HAFIČOVÁ

Abstrakt

Výchova a vzdelávanie detí predškolského veku prebieha v školskom alebo rodinnom prostredí. Legislatíva predprimárneho vzdelávania umožňuje realizovať výchovno-vzdelávací proces štandardne v materskej škole alebo v špecifickom prostredí školy v prírode. Denná alebo pobytová forma ponúka široké možnosti realizácie aktivít v prírodnom prostredí. Deti môžu nadobúdať vedomosti, zručnosti, rozvíjať svoje schopnosti počas takmer neustáleho pobytu vonku. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti školy v prírode ako priestoru na takmer celodenné aktivity vonku pre deti predškolského veku. Analyzujeme možné dôvody nízkej organizácie školy v prírode v predprimárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová

Škola v prírode. Outdoorové aktivity. Predprimárne vzdelávanie. Legislatíva.

Resumé

Education and education of pre-school age children takes place in a school or family setting. Legislation of pre-primary education allows for the educational process to be standardized in a kindergarten or in a specific environment of the outdoor school. The daily or residential form offers a wide range of activities in nature. Children can acquire knowledge, skills, develop their abilities during a nearly constant stay outdoors. The aim of the paper is to point out the possibilities of the outdoor school as a space for almost all-day outdoor activities for children of pre-school age. We analyze possible reasons for low school organization outdoor school in pre-primary education.

Key words

Outdoor school. Outdoor’s activities. Pre-primary education. Legislation.

Škola v prírode ako súčasť slovenského predprimárneho vzdelávania

Škola v prírode má v histórii slovenského školstva dlhoročnú históriu. Pobyt detí materských škôl bol už dávno ukotvený v legislatívnych dokumentoch, pričom tento pobyt sa považoval za povinný, v súčasnosti za dobrovoľný. Pôvodný účel, vyplývajúci z historického kontextu, zdôrazňoval ozdravný aspekt v zdravotne nezávadnom prostredí. V súčasnosti sa viac do popredia dostáva bezprostredný kontakt s prírodou, vytrhnutie z pretechnizovaného sveta. Podľa Školského zákona 245/2008 Z. z., par. 138 odstavec 1 je *„škola v prírode je účelové zariadenie, ktorého poslaním je umožniť deťom a žiakom posilňovať zdravie a fyzickú zdatnosť bez prerušenia výchovy a vzdelávania v zdravotne priaznivom prostredí“*. Hajduková, Kimličková, Mitrová, Filáková, Bosnovičová (2011, s. 228) charakterizujú školu v prírode vo vzťahu k deťom predškolského veku ako *„zámerný, plánovaný a cieľavedomý pobyt detí v prírodnom prostredí. Prostredníctvom rôznych metód a foriem výchovno-vzdelávacej činnosti v prírodnom prostredí sa počas pobytu v škole v prírode uspokojujú zdravotné, pohybové, poznávacie, emocionálne ale aj kultúrne potreby detí“*. Je možné organizovať pobytovú alebo dennú školu v prírode. Pobytová škola v prírode odlučuje deti od rodinného prostredia na niekoľko dní (zvyčajne na päť dní od pondelka do piatku), denná škola v prírode tento čas obmedzuje na nevyhnutný čas práce s deťmi mimo prostredia školy (od rána do poobedia pri štandardnom časovom harmonograme dňa). U detí, ktoré sa pripravujú na vstup do základnej školy je pobytová škola v prírode príprava vhodnou formou dlhšieho odlúčením od rodičov vo kruhu kamarátov a pani učiteliek, ktoré mnohokrát vnímajú ako svoje „druhé mamy“. Z nášho pohľadu pri jej kvalitnej príprave je veľmi efektívnym (v oblasti rozvoja dieťaťa v každej oblasti – kognitívnej, sociálno-afektívnej, psychomotorickej) strávením niekoľkých dní mimo klasického školského prostredia. Doutková, Svobodová, Tomek (2013) uvádzajú ako najsilnejšie argumenty v prospech školy v prírode:

- niekoľkodňový spoločný pobyt - sociálny aspekt;
- prírodné prostredie – priamy kontakt s prírodou;
- zmena prostredia – nové prostredie, nové podnety. V novom prostredí je myseľ citlivejšia na nové súvislosti.
- Zmena organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu – zmena školy, triedy, príležitostí pre nové formy práce.

Všeobecne záväzný právny predpis, ktorý v súčasnosti ustanovuje organizáciu, činnosti, prevádzku a materiálno-technické zabezpečenie školy v prírode je Vyhláška č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode. Organizáciu školy v prírode ešte špecifikujú aj niektoré ďalšie právne

predpisy, ktoré však k zameraniu príspevku nepovažujeme za potrebné spomínať. V súčasnosti je škola v prírode aj keď atraktívnou, ale „nepovinnou“ súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, v Metodike predprimárneho vzdelávania (2011) je zaradená medzi doplnkové aktivity. Krátky exkurz do legislatívy vypovedá o priebehu ukotvenia povinnosti účasti detí v škole v prírode. Od roku 1992, kedy nadobudla platnosť Vyhláška č. 383/1992 Zb. sa zmenil charakter „povinnosti“ pobytu detí v škole v prírode. V dokumente sa v par. 1. ods. 2 uvádza „do školy v prírode sa vysielajú deti z materskej školy a špeciálnej materskej školy vo veku 5 až 6 rokov **spravidla raz v priebehu dochádzky do materskej školy ...**“ Všetky predchádzajúce dokumenty, viažuce sa na školu v prírode uvádzali povinnosť účasti detí v škole v prírode počas školskej dochádzky. Nasledujúca zmena, ktorá prišla prijatím Vyhlášky č. 295/1994 Z. z. je uvedená v par. 4 ods. 1 „**Zriaďovateľ školy alebo školského zariadenia alebo školy, ktorá má právnu subjektivitu, môže do školy v prírode vysielat’ deti z materských škôl...**“. Z tejto formulácie teda vyplýva, že deti do školy v prírode môžu ísť, ale nemusia. Rovnaký postoj je zadaný aj v aktuálnom právnom predpise.

Z analýzy štatistík Centra vedecko-technických informácií SR (CVTI SR) vyplýva, že za posledných osem rokov v priemere len 7,27% detí, ktoré môžu do školy v prírode z legislatívneho hľadiska ísť (deti od 5 rokov), sa školy v prírode aj zúčastnia (bližšie viď tabuľka 1).

Tabuľka 1 Počet detí, ktoré boli v školskom roku v škole v prírode

Školský rok	Celkový počet detí v materských školách (od 5 rokov)	Počet detí v škole v prírode v školskom roku	%
2016/2017	68 421	4 899	7,16
2015/2016	67 825	4 784	7,05
2014/2015	68 428	4 286	6,26
2013/2014	65 168	4 569	7,01
2012/2013	63 422	4 209	6,63
2011/2012	63 077	4 615	7,32
2010/2011	63 465	5 258	8,30
2009/2010	62 359	5 262	8,44

Zdroj: www.cvtisr.sk (vlastné spracovanie)

Že tento fakt pretrváva viac ako desaťročie, potvrdzuje príspevok Imrichovej a Portíkovskej z roku 2007 a možné dôvody tohto stavu publikovala už v roku 2001 Bublíniová:

- Nedostatočná pedagogická ako aj odborná-metodická príprava učiteľov na túto sféru ich pôsobenia (s autorkou plne súhlasíme v kontexte postgraduálneho štúdia¹, vydanie publikácie, ktorá popisuje kroky organizačného zabezpečenia, napr. vydavateľstvo RAABE² nepovažujeme za dostatočnú prípravu učiteľa v tejto oblasti. Na slovenskom pedagogickom trhu chýbajú v tejto problematike už desaťročia odborné a vedecké publikácie.).
- Finančná situácia väčšiny škôl a možná náročnosť organizácie školy v prírode, v kontexte sociálnej situácie mnohých rodín (prieskum Imrichovej a Portíkovej však tento argument nepotvrďuje, aj keď určite globalizovať sa nedá a v určitých regionálnych oblastiach je tento dôvod relevantný).
- Slabá podpora riadiacich a metodických orgánov nadriadených samotným organizátorom škôl v prírode (z aktivít metodických orgánov sme nenašli žiadnu ponuku ďalšieho vzdelávania pre pedagógov v tejto oblasti).
- Chýbajúce overené empirické údaje o súčasnom stave škôl v prírode, ale predovšetkým o možnostiach a potenciáli školy v prírode.

Štandardne sa škola v prírode organizuje v jesennom (október – november) alebo jarnom termíne (apríl – máj – jún). Z organizačného hľadiska je jarný termín pre pedagógov prijateľnejší, pretože majú dostatok času na administratívne záležitosti a aj prípravu programu podľa úrovne detí. Pri organizovaní školy v prírode si učitelia môžu vybrať z troch spôsobov:

1. Škola (pedagógovia) organizujú všetko sami (ubytovanie, doprava, plán výchovno-vzdelávacej činnosti, animačný program...)
2. Škola si vyberá z ponuky organizácie (ubytovanie, doprava), ale plán a celodenný program ostáva na pedagógoch .
3. Škola si vyberá z ponuky organizácie, ktoré ponúkajú služby „all inclusive“ (ubytovanie, dopravu, celodenný program...). Za výučbu sú stále zodpovední a vykonávajú ju učitelia.

Napriek súčasnému trendu využívania animátorov (profesionálnych aj neprofesionálnych) pre školy v prírode je podľa nášho názoru najefektívnejší plán a celodenný program, ktorý si vytvoria pedagógovia sami, pretože vie plynulo nadväzovať na školský vzdelávací program, rozvojové možnosti detí.

¹ V rámci pregraduálnej prípravy na PF PU v Prešove majú možnosť študenti absolvovať predmet Škola v prírode v miestnom regióne, ktorý sa venuje komplexnej príprave na realizáciu školy v prírode.

² Pozri Feketeová, I. a S. Il'ková. Škola v prírode v materskej škole. RAABE. ISBN 978-80-8140-222-7.

Pobyt v škole v prírode je možné realizovať na 14 kalendárnych dní. Zo štatistických výstupov CVTI SR môžeme konštatovať, že najčastejšie sa škola v prírode v materských školách organizuje na päť dní. Uvedený fakt vyplýva, z nášho pohľadu, z viacerých strán a dôvodov:

Zo strany zriaďovateľa

- Finančný – pobyt pedagóga v škole v prírode 24 hodín vytvára počet nadčasov, ktoré je nutné nejakým spôsobom kompenzovať (finančné, náhradným voľnom).

Zo strany pedagóga

- Odborno-metodický – pripraviť niekoľkodňový celodenný plán výchovno-vzdelávacej činnosti pre spontánne aj zámerné aktivity v málo známom prostredí si vyžaduje vysoké nároky na vedomosti a zručnosti pedagóga.
- Odborno-organizačný – pre pedagóga, ktorý má pripraviť školu v prírode s kvalitným programom a byť s deťmi počas celých dní bez prerušenia, je pobyt v škole v prírode veľmi odborne a psychicky náročný.

Zo strany dieťaťa

- Sociálno-emocionálny – dieťa predškolského veku aj napriek už určitej úrovni odpútavania sa od rodičov je stále v silnom zväzku k najbližším.

Zo strany zákonného zástupcu

- Finančný – pri priemernom finančnom náklade od 70€ na pobyt (uvedený údaj vychádza z analýzy 30 ponúk na webových sídlach rôznych organizácii pre materské školy) je náročnosť pre zabezpečenie viacerých dní pomerne vysoká (Finančný príspevok na školu v prírode, ktorý je od roku 2016 poskytovaný Ministerstvom školstva sa poskytuje v súlade s §3 ods. 2 a 3 a §4ac zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov, sa na materské školy nevzťahuje),
- Sociálno-emocionálny – k dieťaťu predškolského veku je rodič silne citovo naviazaný a odlúčenie v tomto veku na dlhšiu dobu vníma ako svoju nepohodu.

Výchovno-vzdelávací proces v škole v prírode

Príprava a realizácia plánu a programu počas školy v prírode je náročný, dlhodobý proces. Musí rešpektovať legislatívne východiská: „*výchovno-vzdelávacia činnosť materských škôl sa uskutočňuje podľa plánu výchovno-vzdelávacej činnosti*“ (2008). Vychádza z napĺňania školského vzdelávacieho programu a z prostredia, v ktorom sa škola v prírode realizuje (nevyhnutný predpoklad poznania prostredia pedagógom). Podľa výsledkov prieskumu

Imrichovej a Portíkovej (2007) majú rodičia na program v škole v prírode jednoznačný názor. Považujú ho za najdôležitejší a po jeho naplnení očakávajú, aby ich dieťa bolo šťastné, aby malo po príchode veľa dojmov, zážitkov a aby sa vrátilo zdravé. Tieto navonok jednoduché a všeobecne platné slová si vyžadujú dôslednú prípravnú aj realizačnú etapu organizácie školy v prírode.

Ciele školy v prírode sa identifikujú v nasledujúcich rovinách a sú špecifikované v konkrétnom pláne výchovno-vzdelávacej činnosti a celodennom programe:

- *„ovplyvňovanie sociálnych kompetencií a vzťahov v rámci komunity (budovanie a prehĺbovanie dôvery, podpora a rozvíjanie spolupráce, pozitívne ovplyvňovanie komunikácie – komunikačných štruktúr, nástrojov, ...),*
- *ovplyvňovanie kognitívnych kompetencií detí (budovanie, ovplyvňovanie a zmena kognitívnych štruktúr prostredníctvom rôznych pedagogických stratégií využívajúcich podmienky okolitého prírodného prostredia, získanie nových zručností a návykov, ...),*
- *zámerné pôsobenie v psychickej sfére (budovanie sebadôvery, rozvíjanie sebahodnotenia, vyjadrovanie a zvládanie pozitívnych/negatívnych citov, vnímanie prírody na úrovni zmyslov – vytváranie pozitívneho vzťahu k prírode, ...),*
- *posilňovanie orientácie detí na zdravý životný štýl (rozvíjanie psychomotoriky, telesnej zdatnosti, aktívne zaradovanie pohybu do denného režimu detí, ...),*
- *cieľavedomé pôsobenie vo sfére vytvárania pozitívneho vzťahu k prírode (ovplyvňovanie a podporovanie tvorby názorov, hodnôt – hodnotovej orientácie, postojov, ...)*“ (Bubelíniová a kol. 1999, s. 9).

Pobyt detí v prírode je takmer neobmedzený. Výchovno-vzdelávací proces v škole v prírode vychádza z učenia sa:

- o prostredí (napr. prírodovedné vzdelávanie)
- cez prostredie (napr. rozvoj matematických predstáv)
- pre prostredie (napr. environmentálna výchova) (Imrichová, Portíková 2007).

Štátny vzdelávací program (2016) v rámci obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti síce delí obsah do siedmich oblastí, ale zároveň uvádza, že vzdelávacie oblasti sú vzájomne prestupné a ciele jednej z nich možno dosahovať aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí, čo v prirodzenom prírodnom prostredí považujeme za najideálnejšie. Programová príprava zahŕňa všetky činnosti a program, ktorý budeme s deťmi v škole v prírode uskutočňovať. Sú to témy jednotlivých dní, konkrétne aktivity, edukačné pomôcky a materiál, ale tiež harmonogram činnosti počas dňa. Mala by platiť zásada, že každý deň by mal byť rozvrhnutý rovnomerne tak,

aby sa deti niečo nové naučili, mali možnosť voľne sa v prírode hrať, spoznávať prírodu všetkými zmyslami a pritom budú uspokojené aj ďalšie ich potreby – odpočinok, hygiena a pod. Predprimárne vzdelávanie sa v škole uskutočňuje prostredníctvom foriem denných činností (ŠVP 2016):

- hry a činnosti podľa výberu detí - spontánne alebo učiteľkou navodzované hry. Ich súčasťou je dopoludnia aj ranný filter prípadne aj ranný kruh. Hry a činnosti podľa výberu detí sú zaradované ako samostatná organizačná jednotka počas prichádzania detí do materskej školy a odchádzania popoludní. Súbežne s nimi sa môžu uskutočňovať aj vzdelávacie aktivity. Pri navodzovaní obsahu hier a činností podľa výberu detí sa kladie dôraz na uplatňovanie ich individuálnych záujmov a potrieb.
- zdravotné cvičenie - sa realizuje každý deň v určitom čase zásadne pred jedlom (spravidla pred desiatou) s podmienkou dodržiavania hygienických zásad (vo vyvetranej miestnosti, prípadne vonku). Patrí k vopred plánovaným činnostiam. Môže sa zaradiť aj viackrát v priebehu dňa a môže sa realizovať tak v interiéri (herňa, telocvičňa), ako aj v exteriéri materskej školy (školský dvor, terasa, ihrisko a.i.).
- vzdelávacia aktivita - sú aktivitami vzťahujúcimi sa na sprostredkovanie plánovaných vzdelávacích obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí. V rámci vzdelávacích aktivít sa vytvára nosný priestor na postupné dosahovanie výkonových štandardov. Vzdelávacie aktivity sa zaradujú ako samostatná organizačná jednotka alebo môžu byť súčasťou všetkých ostatných denných činností. Sú realizované ako individuálne, skupinové alebo frontálne aktivity detí. Časové trvanie vzdelávacej aktivity musí rešpektovať schopnosti a potreby detí, ich vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny.
- pobyt vonku - plní okrem pedagogickej a rekreačnej aj významnú zdravotnú funkciu. Súčasťou pobytu vonku sú najmä spontánne pohybové aktivity, voľné hry podľa výberu detí a vychádzka mimo areálu materskej školy. V rámci pobytu vonku môžu byť zaradené aj vzdelávacie aktivity a zdravotné cvičenie tak, aby bol ponechaný dostatok času na spontánne hry a pohybové aktivity detí. Realizuje sa každodenne, skrátit', či úplne vynechať sa môže len z dôvodu mimoriadne nepriaznivých meteorologických podmienok. Ak sa pobyt vonku skrátí alebo nerealizuje, je potrebné zabezpečiť podmienky na pohybovú aktivitu detí v triede alebo telocvični (ak ju materská škola má).

- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok) - Stravovanie detí sa zabezpečuje v pevne stanovenom čase, pričom sa odporúča dodržať trojhodinový interval medzi podávanými jedlami (desiata, obed, olovrant). Čas podávania jedla sa stanovuje podľa podmienok prevádzky materskej školy. Odpočinok sa zaraďuje po obede, pričom jeho trvanie závisí od potrieb detí. Ležadlá musia byť zdravotne nezávadné. Minimálne trvanie odpočinku je 30 minút.

Formy denných činností sa realizujú súbežne alebo ako samostatné organizačné jednotky. Z uvedených charakteristík vyplýva, že legislatívne neexistuje žiadne obmedzenie, pre ktoré by nebolo možné takmer všetky tieto formy realizovať vonku, teda ako outdoorové aktivity. Vychádzajúc z organizácie dňa v materskej škole je deň v škole v prírode je obohatený o ďalšie aktivity v poobedňajších, podvečerných a večerných hodinách. Vyššie spomínané spoluautorky Metodiky predprimárneho vzdelávania (2011) odporúčajú tieto konkrétne aktivity a činnosti:

- *vychádzka* – poskytuje dieťaťu priestor na pozorovanie javov, predmetov v prirodzených situáciách, pomáhajú mu prostredníctvom priameho pozorovania objavovať a nachádzať nové a nepoznané skutočnosti, sú podnetmi na premýšľanie a konštruovanie nových poznatkových štruktúr.
- *pohybové aktivity* – pomáhajú rozvíjať základné pohybové schopnosti, rozvíjajú nervovo-svalovú koordináciu, zdokonaľujú postreh, zmyslové vnímanie,
- *turistické vychádzky* – pozitívne vplyvajú na psychomotorický a sociálno-emocionálny rozvoj osobnosti detí, upevňujú zdravie, zvyšujú telesnú a psychickú zdatnosť detí,
- *psychomotorické hry* – poskytujú tesné spojenie psychického a motorického prežívania, podporujú schopnosť diferencovane vnímať tóny, farby, tvary, materiály, telesné pocity, odstraňujú agresivitu a napätie,
- *orientačné hry* – pomáhajú rozvíjať orientačné schopnosti detí, upevňujú súdržnosť, ochotu pomôcť, poradiť si navzájom, rozvíjajú pozitívne myslenie detí,
- *kooperatívne hry* – poskytujú deťom vzájomnú interakciu, eliminujú strach zo zlyhania a pocity menejcennosti, posilňujú sebadôveru, rozvíjajú schopnosť oceňovať druhých,
- *otužovanie detí v prírode* – prispieva k rozvoju schopnosti adaptovať sa na rôzne poveternostné podmienky, chráni organizmus dieťaťa pred nepriaznivými vonkajšími vplyvmi, je predpokladom pre vznik trvalých návykov ochrany vlastného zdravia.

Potenciál školy v prírode je pre aktivity vonku a rozvoj detí (nielen) predškolského veku veľký. Celodenné učenie sa v bezpečnom prírodnom prostredí o prírode, cez prírodu a z prírody je tým

najlepším východiskom pre výchovno-vzdelávací proces, ktorému môžu pedagógovia napomáhať. Za akéhokolvek počasia vnímanie všetkými zmyslami, rozvíjanie kognitívneho potenciálu, sociálnych vzťahov, emocionálnej aj psychomotorickej oblasti je prirodzené pre každý pobyt v prírode.

Literatúra

BUBELÍNIOVÁ, M. et al. 1999. *Premeny školy v prírode*. Bratislava: Iuventa, 1999. ISBN 80-88893-46-1.

BUBELÍNIOVÁ, A. 2001. Potenciál a limity školy v prírode s dôrazom na environmentálny aspekt. In *Komenský 9/10*. ISSN 0323-0449

DOUBKOVÁ, A, SVOBODOVÁ, D. a K. TOMEK. 2013. *Plánujeme školu v přírodě aneb výjezdy se školou*. Stařeč: INFRA. ISBN 978-80-86666-46-4

IMRICHOVÁ, M. a A. PORTÍKOVÁ. 2007. Škola v prírode ako súčasť edukácie detí predškolského veku. In *Predprimárne vzdelávanie v kontexte celoživotného vzdelávania*. Banská Bystrica: MPC Banská Bystrica. s. 69 – 75. ISBN 978-80-8041-520-9

HAJDUKOVÁ, V., KIMLIČKOVÁ, J. MITROVÁ, O. FILÁKOVÁ, O. a S. BOŠNOVIČOVÁ. 2011. Doplnkové aktivity materskej školy. In *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: ŠPU. ISBN

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie. 2016. Bratislava: ŠPÚ, MŠ VVŠ SR.

Vyhláška č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode.

Vyhláška č. 295/1994 Z. z. o škole v prírode.

Vyhláška č. 383/1992 Z. z. o škole v prírode.

Kontaktné údaje

Hedviga Hafičová, Mgr. PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

e-mail: hedviga.haficova@unipo.sk

NA DEŤOCH NÁM ZÁLEŽÍ – VEZMITE ICH SPOLU S NAMI VON!

WE CARE ABOUT THE CHILDREN – TAKE THEM OUTSIDE WITH US!

Adriana KOVÁČOVÁ

Abstrakt

Od roku 2016 sa realizuje dvojročný projekt s názvom TAKE ME OUT (v preklade ZOBER MA VON), ktorý sa zaoberá problematikou outdoorovej edukácie v materských školách v 4 európskych krajinách – na Slovensku, v Estónsku, vo Veľkej Británii a v Dánsku. Cieľom projektu je motivovať učiteľov a učiteľky v materských školách v daných krajinách, aby trávili čo najviac času vonku a využívali vonkajší priestor na edukáciu a hru. V rámci projektu sa vytvárajú materiály, ktoré by mali uľahčiť implementáciu outdoorovej edukácie do každodenných aktivít, a to konkrétne: 1.) príručka pre učiteľa, 2.) interaktívne online moduly pre praktické zavádzanie vonkajších aktivít do praxe, 3.) štandardy outdoorového učiteľa a 4.) inšpirácie pre outdoorové aktivity.

Kľúčové slová

Outdoorová edukácia. Vonkajšie aktivity. Štandardy outdoorového učiteľa. Príručka pre učiteľa. Pobyť vonku, benefity.

Resumé

A two-year project named TAKE ME OUT, which deals with outdoor education in kindergartens in 4 European countries - Slovakia, Estonia, Great Britain and Denmark - is being implemented since 2016. The aim of the project is to motivate teachers in kindergartens and Early Years Practitioners in above mentioned countries to spend as much time outdoors as possible and to use the outdoor space for learning and play. Within the project, different materials have been developed to support the implementation of outdoor education in everyday practice, namely: 1.) Teacher's Handbook, 2.) Interactive Online Modules for practical implementation of outdoor activities, 3.) Standards for Outdoor Teacher and 4.) Inspirations for outdoor activities.

Key words

Outdoor education. Outdoor activities. Standards for Outdoor Teacher. Teacher`s Handbook. Stay outdoors, benefits.

Za posledné dve dekády sa život v rodinách dramaticky zmenil – deti trávajú až trojnásobne viac času pozeraním televízora a sedením za počítačom ako pri hraní sa vonku (Childwise 2017). Výsledky rôznych výskumov poukazujú na nárast obezity u detí, ktorá je prirodzeným dôsledkom ich sedavého spôsobu života. Pritom pobyt vonku má pre deti množstvo benefitov, okrem iného aj zvýšenie pohybovej aktivity a zlepšenie zdravia. Riešenie sa teda zdá byť jednoduché – vezmime deti von. Ale kto by to mal urobiť? Odborníci sa zhodujú v tom, že najväčší podiel na formovaní dieťaťa majú rodičia a jeho učitelia. Je teda aj na zodpovednosti učiteľa sprostredkovať deťom outdoorové zážitky nevyhnutné pre ich život, keďže deti v dnešnej dobe trávajú v materských školách a predškolských zariadeniach často krát až 8-10 hodín denne. Vzdelávanie a pobyt vonku ponúka jedinečné príležitosti na rozšírenie potenciálu detí v predškolskom veku. Outdoorová edukácia by teda mala byť prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, nakoľko indoor aj outdoor ponúkajú odlišné, avšak vzájomne sa doplňujúce prostredia pre vzdelávanie a výchovu. Kvalita zážitku vo vonkajšom prostredí je však najlepšia, aká môže byť - je autentická, zmysluplná a nevyhnutná pre reálny život v budúcnosti tých, na ktorých nám záleží najviac - našich najmenších. Pozitívne výsledky z dopadu outdoorovej edukácie na deti dokazujú prieskumy v Škandinávii, či vo Veľkej Británii (Parsons, 2007), kde sa vyučovanie vonku dnes bežne realizuje. Zaujímavé ale na tom všetkom je, že krajiny, kde je dnes outdoorová edukácia každodenná prax, riešia alebo riešili v minulosti podobné problémy, s ktorými sa stretávame aj my a ktoré nám často bránia realizovať vyučovanie a aktivity vonku. Podľa anglickej inšpekčnej skupiny pre vzdelávanie (OFSTED, 2008), outdoorové zážitky, ktoré sú dobre naplánované, bezpečne riadené a prispôbené veku a schopnostiam dieťaťa, môžu:

- rozvíjať zručnosti a samostatnosť dieťaťa v širokom spektre prostredí,
- urobiť výchovu a vzdelávanie pútavejším a relevantnejším pre dieťa,
- pestovať v deťoch tvorivosť,
- zlepšiť výsledky vzdelávania,
- poskytovať príležitosti pre neformálne vzdelávanie prostredníctvom hry,
- zmierniť problémy so správaním,
- stimulovať, podnecovať a zvyšovať motiváciu,

- rozvíjať schopnosť vyrovnávať sa s neistotou,
- podporovať v deťoch princípy aktívneho občianstva,
- pestovať v deťoch vzťah k životnému prostrediu,
- zlepšiť postoj mladých ľudí k vzdelávaniu,
- či poskytovať výzvy a príležitosti podstupovať prijateľnú mieru rizika.

Od roku 2016 sa na základe vyššie uvedených informácií v 4 európskych krajinách (Slovensko, Dánsko, Veľká Británia a Estónsko) realizuje projekt TAKE ME OUT (ZOBER MA VON) v rámci programu ERASMUS+. Cieľom tohto projektu je sprostredkovať skúsenosti s outdoorovou edukáciou z krajín, kde je táto edukácia v materských školách každodennou bežnou súčasťou a uviesť dôvody, prečo je dobré vzdelávať a vychovávať deti aj vonku. Na projekte participujú partneri z rôznych typov vzdelávacích inštitúcií – na Slovensku sú partnermi občianske združenie Strom života (www.stromzivota.sk), Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie (www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta) a občianske združenie INAK, ktoré je aj koordinátorom tohto medzinárodného projektu (www.trochuinak.sk). Zahraníčními partnermi, zapojenými do tvorby výstupov projektu a do ďalších aktivít, sú charitatívna organizácia Learning through Landscapes z Veľkej Británie (www.ltl.org.uk), zaoberajúca sa podporou outdoorovej edukácie a hier detí vonku, ďalej súkromná materská škola Rukkilille lasteaed z Estónska (www.rukkilill.eu), ktorá v rámci projektu prakticky implementovala viaceré outdoorové prístupy do svojich každodenných aktivít a Stockholmsgave Centrum z Dánska (www.kk.dk), ktoré prevádzkuje viacero materských škôlok s outdoorovým prístupom už niekoľko desiatok rokov. Všetci vyššie uvedení partneri od septembra 2016 spolupracujú na tom, aby:

- vytvorili **spoločný všeobecný základ pre outdoorovú edukáciu na európskej úrovni** na podporu rozvoja detí v materských školách,
- vytvorili **vzdelávací program pre učiteľov materských škôl a predškolských zariadení**, ktorí pri svojej práci využívajú, alebo by chceli využívať vonkajšie prostredie a pobyt vonku,
- poskytli **materiály, ktoré pomôžu implementovať outdoorovú edukáciu do každodennej praxe**.

Po ukončení projektu budú mať učitelia materských škôl a ostatní zúčastnení o outdoorovú edukáciu zdarma k dispozícii nasledovné materiály:

- **príručku pre učiteľa**, kde je možné nájsť návody a prípadové štúdie o outdoorovej

edukácii a pobyte vonku, ako aj samotné benefity outdoorovej edukácie,

- **interaktívne online moduly** pre praktické zavedenie outdoorovej edukácie do každodennej praxe,
- **štandardy outdoorového učiteľa**, s prepojením na kurikulum predškolskej výchovy,
- **inšpirácie a konkrétne námety** pre outdoorové aktivity.

Tieto materiály budú od augusta 2018, kedy projekt TAKE ME OUT končí, prístupné zdarma v online forme, prípadne s možnosťou stiahnuť vybrané materiály, na adrese: www.takemeoutproject.eu. Ak máte záujem, zapojte sa do verejnej skupiny na Facebooku (TAKE ME OUT Erasmus+) a zdieľajte svoje nápady a inšpirácie aj s inými záujemcami o outdoorovú edukáciu. V Dánsku sa rozmohla koncepcia outdoorových materských škôl, v ktorých deti trávia väčšinu času vonku, už pred niekoľkými desiatkami rokov. Vo Veľkej Británii aktuálny vládny rámec predškolského vzdelávania zdôrazňuje potrebu detí mať možnosť tráviť čas vonku. V Estónskych materských školách je dôležité tráviť čas vonku a realizovať rôzne aktivity (dokonca aj stravovanie) minimálne 4 hodiny denne, v akomkoľvek počasí. Na Slovensku Zákon č. 527/2007 (Vyhláška, 2007) ustanovuje, aby deti strávili vonku najmenej dve hodiny dopoludnia a dve hodiny popoludní (v závislosti od dĺžky pobytu detí v predškolskom zariadení alebo v prevádzkarni pre starostlivosť o deti predškolského veku), a to počas celého roka a za každého počasia (výnimkou môže byť len naozaj nepriaznivé počasie). Všetci si teda spoločne uvedomujeme, aký je pobyt vonku a s ním spojená outdoorová edukácia pre deti potrebná a prínosná. A keďže nám na deťoch záleží, budeme radi, ak ich vezmete spolu s nami von!

Obr. 1 Hojdačka na školskom dvore (Dánsko)
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Obr. 2 Dopravná výchova trochu inak (Dánsko)
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Obr. 3 Spievanie za doprodu gitary vonku (Dánsko)
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Obr. 4 Kŕmenie zajacov na školskom dvore (Estónsko)
(Zdroj: *vlastné spracovanie*)



Obr. 5 Aj klince sa dá naučiť zatĺcť (Estónsko)
(Zdroj: *vlastné spracovanie*)



Obr. 6 Šťastné deti vonku - čo viac dodať? (Estónsko)
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Literatúra

CHILDWISE, 2017. Connected Kids: Trends watch [online]. Dostupné na: https://groupmp15170118135410.blob.core.windows.net/cmscontent/2017/06/Connected-Kids-Trends-Watch-2017_Small1.pdf [prístup: 12.6.2018]

KOLEKTÍV AUTOROV, 2018. Zober ma von - Ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode. Kremnica: INAK. ISBN: 978-80-972996-0-6. Dostupné na: <http://takemeoutproject.eu/teaching-manual/> [prístup: 12.6.2018]

OFSTED, 2008. Learning Outside the Classroom - How Far Should you go? [online]. Dostupné na: <http://dera.ioe.ac.uk/9253/> [prístup: 12.6.2018]

PARSONS, G., 2007. Heading Out: Exploring the impact of outdoor experiences on young children. Winchester: Learning through Landscapes. 67 strán.

Vyhláška, 2007. Vyhláška č. 527/2007 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky, § 7 písm. b) o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež.

TAKE ME OUT, 2018. Outdoor education. [online]. Dostupné na: <http://takemeoutproject.eu/outdoor-education/> [prístup: 12.6.2018]

Kontaktné údaje

Mgr. Adriana Kováčová

INAK, Veternícka 112/9, 967 01 Kremnica

adriana@trochuinak.sk

**ANALÝZA POTRIEB REALIZOVANÁ PRE POTREBY PROJEKTU
„TAKING LEARNING OUTDOORS – SUPPORTING THE SKILLS OF
PRE – SCHOOL TEACHERS IN OUTDOOR EDUCATION AND CARE“
– „TAKE ME OUT“, REALIZOVANÉHO POD ČÍSLOM 2016-1-SK01-
KA201-022597, V OBDOBÍ SEPTEMBER 2016 – AUGUST 2018**

**NEEDS ANALYSIS CARRIED OUT WITHIN THE PROJECT „TAKING LEARNING
OUTDOORS – SUPPORTING THE SKILLS OF PRE – SCHOOL TEACHERS IN
OUTDOOR EDUCATION AND CARE“ – „TAKE ME OUT“, REGISTERED UNDER
THE NUMBER 2016-1-SK01-KA201-022597, IMPLEMENTED IN THE PERIOD OF
SEPTEMBER 2016 – AUGUST 2018**

Adriana KOVÁČOVÁ – Janka SÝKOROVÁ

Abstrakt

Zo stanoviska Slovenského výboru svetovej organizácie pre predškolskú výchovu ako aj Spoločnosti pre predškolskú výchovu, ktoré podrobne skúmali ŠVP z roku 2015, vyplýva nepomer výkonových štandardov na jednotlivé vzdelávacie oblasti, kde ŠVP kladie väčší dôraz na matematiku a prácu s informáciami (47 výkonových štandardov), ako napr. na Zdravie a pohyb (13 výkonových štandardov) a odporúča vyrovnaný počet štandardov na jednotlivé oblasti. Takisto obe stanoviská kladú dôraz na každodenný pobyt vonku. Konkrétne nápady na edukačné aktivity realizované vonku s premysleným obsahom však v materiáloch ŠVP a aj iných materiáloch Metodicko-pedagogického centra, dostupných na internete, chýbajú. Autorky príspevku sa tiež zaoberajú prieskumom názorov a potrieb pedagogických zamestnancov MŠ v oblasti využívania pobytu vonku na celkový rozvoj osobnosti dieťaťa a projektom TAKE ME OUT/ZOBER MA VON, zameraným na tvorbu metodických materiálov určených pre pobyt vonku.

Kľúčové slová

Predprimárna výchova a vzdelávanie. Výkonové štandardy. Vzdelávacie oblasti. Pobyt vonku. Outdoorové vzdelávanie. Outdoorové škôlky. Lesné škôlky.

Resumé

From the opinion of the Slovak Committee of the World Organization for Pre-School Education as well as the Pre-school Education Society, which examined the SEP in 2015, there is a lack of performance standards for individual educational areas, where SEP puts more emphasis on mathematics and work with information (47 performance standards), than, for example, on Health and Physical Education (13 Performance Standards) and recommends a balanced number of standards per each area. Also, both opinions place emphasis on everyday time of children spent outdoors. However, specific ideas for educational activities carried out outdoors with thoughtful content are missing in the materials of SEP and other materials of the Methodological and Pedagogical Center available on the Internet. The authors of this article deal also with the survey of the needs of the pedagogical staff of the kindergartens in the field of using the outdoors' stay for the overall development of the personality of the child and present the project TAKE ME OUT, aimed at the creation of methodical materials intended for outdoor education.

Key words

Pre – primary education, performance standards. Educational areas. Outdoors stay. Outdoor education. Outdoor kindergartens. Forest kindergartens.

Fulghum, známy americký spisovateľ a kazateľ v jednej osobe, napísal knižku s názvom „Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole.“ Ak sa na tento citát pozrieme bližšie, zistíme, že sa v ňom skrýva obrovská pravda. Podľa viacerých odborníkov, napr. Rajovića, tvorcu metodiky NTC a predsedu Výboru pre nadané deti na celosvetovej úrovni organizácie Mensa, **je vek dieťaťa do 7 rokov kľúčový pre rozvoj jeho kompetencií**, a to najmä získavaním rôznorodých podnetov, vedúcich ku komplexnému rozvoju osobnosti (REDAKČNÝ TÍM, PREDŠKOLSKÝ ATLAS.SK, 2014). Preto sa nesmie toto obdobie dieťaťa podceňovať a je potrebné poskytovať mu dostatok rôznorodých podnetov. V článku tento odborník ďalej upozorňuje na to, že rodičia vo všeobecnosti zakazujú deťom pohybové aktivity, ktorých si paradoxne sami užili dosť vo svojej mladosti. Príkladom sú napr. lezenie po stromoch, či preskakovanie kaluží. Ciele výchovy v materských školách (ďalej len MŠ), ktoré sa venujú práve tejto skupine detí, sa podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej len ŠVP) v predprimárnom vzdelávaní zameriavajú predovšetkým na umožnenie dieťaťa naplňať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania. Materská škola podporuje

osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.

Situácia na Slovensku ...

Školským zákonom z roku 2008, aplikovanou kurikulárnou politikou a novým ŠVP sa pozornosť presmerovala na to, aby kurikulum materských škôl napĺňalo formálne náležitosti vzdelávacích programov pre základné (a stredné) školy, ktoré však nie sú schopné zohľadniť špecifiká a tradíciu fungovania materských škôl. Dobrým príkladom tejto skutočnosti je absolútne nepremyslený tlak na to, aby materské školy tvorili učebné osnovy (Miňová 2013). Z uvedených faktov vyplýva ešte jedna závažná skutočnosť – prikláňaním sa, aspoň po formálnej stránke, k základným školám sa akosi **zabúda na jednu špecifickú vlastnosť materských škôlok**, ktorá je však pre vývin dieťaťa v danom veku potrebná – **a to je zaradenie pobytu vonku do denného harmonogramu**. Po preštudovaní základných dokumentov v rámci predprimárneho vzdelávania zo stránok MPC, MŠVVaŠ SR a Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP 2018), uvedených v závere analýzy, je zrejmé, že v diskusiách a štúdiách sa **nevenuje dostatočná pozornosť pobytu vonku detí**, i keď na viacerých miestach kľúčových dokumentov sa na to priamo autori odvolávajú. Podľa Chobotovej a informácií uvedených v dokumente, ktorý vypracoval MPC v roku 2015, je pre zdravý vývoj dieťaťa predškolského veku nevyhnutné denne zaradiť v materskej škole pobyt vonku. Ako sa ďalej uvádza, „hry a činnosti počas pobytu vonku napomáhajú rozvoju sluchového vnímania (napríklad lokalizáciou zvukov v priestore, poznávaním prírodných zvukov), zrakového vnímania (vnímanie figúry a pozadia, rozlišovanie farieb, tvarov). Pohybové hry blahodarne pôsobia na činnosť vnútorných orgánov, tráviacu sústavu, krvný obeh, precvičenie koordinácie celého tela (Chobotová).“ Podľa aktuálneho ŠVP sa obsah vzdelávania v materskej škole vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach:

- Jazyk a komunikácia
- Matematika a práca s informáciami
- Človek a príroda
- Človek a spoločnosť
- Človek a svet práce
- Umenie a kultúra
- Zdravie a pohyb

Zo stanoviska Slovenského výboru svetovej organizácie pre predškolskú výchovu ako aj Spoločnosti pre predškolskú výchovu (Bolebruchová 2011), ktoré podrobne nový ŠVP z roku 2015 skúmali, zhodne vyplýva **nepomer výkonových štandardov na jednotlivé vzdelávacie oblasti**, kde ŠVP kladie väčší dôraz na matematiku a prácu s informáciami (47 výkonových štandardov), ako napr. na Zdravie a pohyb (13 výkonových štandardov) a odporúča vyrovnaný počet štandardov na jednotlivé oblasti. Takisto obe stanoviská kladú dôraz na každodenný pobyt vonku. Ak sa totiž pozrieme bližšie na vzdelávacie oblasti, tak len dve zo siedmich menovaných priamo navádzajú venovať sa im počas pobytu vonku (Človek a príroda, Zdravie a pohyb), a aj to ešte neznamena, že nemôžu byť realizované vnútri. Podľa odporúčaní aktuálneho ŠVP **pobyt vonku by mal obsahovať pohybové aktivity detí, vychádzky, edukačné aktivity** atď. V záujme zdravého psychosomatického rozvoja dieťaťa sa neodporúča vynechávať pobyt vonku. Realizuje sa každý deň. Výnimkou, kedy sa nemusí uskutočniť, sú nepriaznivé klimatické podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie). V jarých a letných mesiacoch sa pobyt vonku upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia a zaraďuje sa 2 krát počas dňa, v dopoludňajších i odpoľudňajších hodinách. Z uvedených dokumentov však v rozpore s vyššie uvedeným vyplýva, že **značná časť edukačných aktivít rozpracovaných pre predprimárne vzdelávanie** (spracovaných Metodicko-pedagogickým centrom/MPC ako databáza učebných zdrojov) **sa odohráva vnútri** – i v rámci vzdelávacích oblastí Človek a príroda a Zdravie a pohyb, i keď v záujme zdravého psychosomatického rozvoja dieťaťa sa neodporúča vynechávať pobyt vonku. **Konkrétne nápady na edukačné aktivity realizované vonku s premysleným obsahom však v materiáloch ŠVP a aj iných materiáloch Metodicko-pedagogického centra (ďalej len MPC), dostupných na internete, chýbajú** (Chobotová) **Cieľom projektu TAKE ME OUT/ZOBER MA VON je túto medzeru v materiáloch vyplniť a poskytnúť MŠ materiál použiteľný pre pobyt vonku so zameraním na vzdelávacie oblasti v súlade s ŠVP a naplniť tak cieľ výchovy v predprimárnom vzdelávaní: umožniť dieťaťu naplniť život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania.** I keď aktuálny ŠVP sa nevenuje bližšie pobytu vonku a aktivitám, ktoré sa dajú vonku realizovať, učitelia v materských školách zaraďujú pobyt vonku v predprimárnom vzdelávaní do denných aktivít. Podľa online prieskumu, realizovaného vo februári 2016 v rámci analýzy potrieb cieľovej skupiny pedagogických zamestnancov materských škôl, do ktorého sa zapojilo 326 respondentov, až 96% opýtaných chodí von s deťmi denne (viď Príloha 1 Analýzy potrieb). Ich aktivity sú rôznorodé, častokrát nechávajú hre detí voľný priebeh. V uvedenom prieskume až 269 opýtaných vyjadrilo záujem o nápady na konkrétne edukačné aktivity pre deti počas pobytu vonku, ako aj o metodiku práce

s deťmi vonku, čím zároveň potvrdili ich potrebu pre predprimárne vzdelávanie a zároveň poukázali na ich absenciu v poskytovaných podporných materiáloch zo strany autorít.

Aká je situácia v zahraničí ...

Podľa správy University East London, Cass School of Education a University Ghent, Department for Social Welfare Studies, „Competence Requirements in Early Childhood Education and Care“, publikovanej v roku 2011 Európskou komisiou, Generálnym riaditeľstvom pre Vzdelávanie a kultúru, v akademických, rovnako i politických východiskových dokumentoch EÚ prevláda zhodný názor, že vysokokvalitné vzdelávanie od raného detstva má dlhodobý pozitívny efekt na dieťa i spoločnosť, avšak jeho nízka či podpriemerná kvalita môže deťom poškodiť. K rovnakej zhode dochádza v oblasti kompetencií pracovnej sily ako jedného zo základných predpokladov kvality predprimárneho vzdelávania. Služby v oblasti predprimárneho vzdelávania majú za úlohu nielen podporiť pracovný trh či iné, ale predovšetkým zlepšiť súčasnosť a budúcnosť kvality bytia detí. Pozitívne vplyvy na dieťa sú hlavným cieľom programov predprimárneho vzdelávania vo všetkých krajinách EÚ. Ak sa pozrieme na situáciu v Európe, v oblasti predprimárneho vzdelávania si môžeme vziať príklad z tzv. Forest schools, alebo lesných škôlok. Jedná sa o typ predškolského zariadenia pre deti vo veku 3 – 6 rokov, čiže vo veku detí v materskej škole u nás, na Slovensku) (Prispievatelia Wikipédie 2018). Zaujímavé na tomto type škôl je, že takmer celé vzdelávanie a všetky aktivity prebiehajú vonku, za každého počasia a deti sú nabádané k tomu, aby objavovali a učili sa v lese alebo prírodnom prostredí. Myšlienka a metodika týchto outdoorových škôlok je veľmi dobre rozpracovaná, ale najmä roky aplikovaná (už od 50tych rokov 20.st.) v Európskych krajinách, ako napr. Švédsko, Dánsko, Veľká Británia, Nemecko atď. Ani u nás na Slovensku táto myšlienka lesných škôlok nie je úplne nová, už dnes môžeme tieto škôlky nájsť u nás ako alternatívu ku tradičným škôlkam (Harkotová 2013). Zatiaľ čo lesné škôlky, alebo ekoškôlky predstavujú v škandinávskych krajinách rokmi overenú vzdelávaciu alternatívu a táto myšlienka sa presadzuje aj v našich českých susedov, na Slovensku sa objavujú len veľmi pomaly (Eduworld 2018). Pre lepšiu predstavivosť, ako tieto outdoorové škôlky fungujú, si môžete pozrieť nasledovné videá:

<https://www.youtube.com/watch?v=mli1WkFhGvc>

<https://www.youtube.com/watch?v=LJEFsqQvNpY>

https://www.youtube.com/watch?v=bAR_OTMxNOs

<https://www.youtube.com/watch?v=ptkID2k091I>

V Anglicku vzniklo v posledných rokoch viacero outdoorových a lesných škôlok – podľa Forest Schools Education a databázy (Forestschoools 2018), uvedenej na ich stránke, je ich 298 v celej krajine. V týchto škôlkach trávia deti väčšinu času vonku za každého počasia (pri počasi vo Veľkej Británii to v podstate znamená, že minimálne polovicu dní im prší, alebo mrholí). Viaceré centrá a predškolské zariadenia v krajine napriek klimatickým pomerom začlenili úspešne aspekty outdoorového vzdelávania a filozofiu kontaktu s prírodou do denných aktivít.

Prečo práve outdoorové vzdelávanie ...

Outdoorové aktivity majú dôležitú úlohu vo výchove dieťaťa – pomáhajú mu porozumieť okolitému svetu, chápať komplexne systémy v prírode, a to sa dosahuje prostredníctvom pozorovania, interakcie s okolitým svetom a interpretáciou prírodných javov a zmien počas celého roka. Zároveň to znamená, že deťom pomáhajú žiť v harmónii s najbližším okolím a začleniť sa do sveta, v ktorom žijeme (educationscotland). Metódy práce s deťmi, používané v lesných škôlkach, sú založené na priamej skúsenosti s okolím, čo pomáha deťom spontánne zaujať ich pozornosť. Táto skúsenosť môže byť sprostredkovaná riadenou aktivitou, či uceleným programom, alebo aj neformálne – spontánnymi aktivitami. Výskumy v UK so zameraním na outdoorové vzdelávanie (uvedené v sprievodcovi „Outdoor Learning“, vid' odkaz pod čiarou) potvrdili, že priama interakcia detí s prírodou od raného detstva je nevyhnutným predpokladom pre rozvoj kritického myslenia a proaktívnych postojov k trvalo udržateľnému rozvoju, ktorý je pre ďalší život na Zemi kľúčový. A všetko môže začať obyčajnou hrou v lese, na poli, v parku a všade tam, kde môžu prísť deti do priameho kontaktu s prírodou. Lesné škôlky, alebo Forest Schools, sú cestou inšpirácie, ktorou ponúkajú učiacim sa možnosť rozvinúť a docieľiť sebaistotu a sebaúctu prostredníctvom praktickej skúsenosti s prírodou. Počas pobytu vonku sú deti viac vzrušené a zapájajú sa aktívne do diania a zároveň sú viac uvoľnené. Preto majú najlepšie predpoklady učiť sa, čo zdôrazňuje aj už spomínaný autor NTC metodiky, Ranko Rajović. Či už sa jedná o rozvoj sociálnych zručností, posilnenie sebaúcty a sebaistoty, rozvoj matematických alebo literárnych zručností prostredníctvom outdoorových aktivít, neustále im dávame navyše pocit slobody a zodpovednosti za seba (Woodland Adventurers Limited 2018). Výskum (FUN-in-the-WOOD Forest School 2018) zameraný na deti, ktoré lesné škôlky navštevujú, definoval niekoľko benefitov pre deti predškolského veku, z ktorých vyberáme:

- nárast sebaistoty a dôvery v seba samého u týchto detí
- rozvoj ich sociálnych zručností a uvedomovanie si ich vplyvu na iných
- zlepšenie ich jazykových a komunikačných zručností
- nadšenie pre spoluprácu – zvýšená motivácia a koncentrácia
- zlepšená vytrvalosť a zlepšenie motorických zručností
- rešpekt voči prírode a zvýšený záujem o ňu
- zníženie chorobnosti u detí a zníženie rizika obezity pri pobyte a pohybe vonku
- zlepšenie zručností pre riešenie problémov
- podpora kreativity u detí
- nadobudnutie nových špecifických zručností, ktoré sa nedajú nadobudnúť a naučiť v triede
- zručnosti, ktoré sa deti učia v kontexte, sú pre ne väčším prínosom, lebo sa ich hneď učia aplikovať do praxe a konkrétnych situácií
- aj deti, ktoré sú zväčša vo vnútri ticho a bez aktivity, sú viac odhodlané komunikovať a podieľať sa na aktivitách

Iný výskum, ktorý realizovala organizácia Learning through landscapes Trust (Learning through Landscapes 2018), partner projektu TAKE ME OUT, dokonca číselne odhaduje prínos outdoorových aktivít pre deti:

- 85% učiteľov sa vyjadrilo, že v rámci outdoorových aktivít sa pristupuje ku kreatívnejšiemu učeniu sa a zvyšuje sa environmentálne povedomie,
- 85% učiteľov sa vyjadrilo, že sa zlepšilo zdravie u detí,
- 65% poukázalo na zvýšenie záujmu o učenie sa,
- 73% spozorovalo zlepšenie správania sa u detí,
- 64% spozorovalo zníženie šikanovania u týchto detí,
- 84% poukázalo na zlepšenie sociálnej interakcie medzi deťmi.

Všetky tieto spomínané vyjadrenia, výskumy a informácie o outdoorovom vzdelávaní **smerujú k jasnej informácii o benefítoch pre deti vo veku od 3-6 rokov. Z toho následne vyplýva vhodnosť outdoorového vzdelávania a potreba implementácie a aplikovania samotnej filozofie tohto vzdelávania do podmienok predprimárneho vzdelávania na Slovensku.** A práve tomu sa venuje predkladaný projekt. **Našou snahou nie je rozširovať sieť lesných škôlok na Slovensku, ale inšpirovať sa nimi a implementovať skúsenosti a osvedčené postupy zo zahraničia do našich predškolských zariadení a poskytnúť tak benefity**

z outdoorového vzdelávania nielen desiatke detí navštevujúcich súkromné lesné škôlky, ale všetkým deťom v predprimárnom vzdelávaní. Partnerom v projekte, ako už bolo spomenuté, je aj partner z Veľkej Británie, Learning through Landscapes. Je to jediná organizácia/charita v UK, ktorá sa už 20 rokov špecializuje na implementáciu outdoorového učenia sa do štandardného vzdelávania (v našich podmienkach to znamená implementáciu outdoorových aktivít do predprimárneho vzdelávania a kurikulárnej politiky). Ich dopad je celonárodný – v Anglicku, Škótsku aj Walese. A práve ich skúsenosti z implementácie outdoorových aktivít do predprimárneho vzdelávania budú neoceniteľným prínosom v projekte. V rámci realizovaného prieskumu potrieb cieľovej skupiny učiteľov v materských školách na Slovensku, ktorý sme realizovali vo februári 2016 (viď Príloha 1), vyplynulo niekoľko kľúčových faktov:

- potreba pobytu vonku pre deti v predškolských zariadeniach na dennej báze,
- chýbajúca metodika pre zostavenie programu pre pobyt vonku, pre ciele outdoorové vzdelávanie, a nielen pre oddych,
- chýbajúce námety na aktivity pre pobyt vonku s premysleným cieľom a dopadom na deti,
- potreba vzdelávať učiteľov v predškolských zariadeniach o outdoorových aktivitách a využití vonkajšieho prostredia pre rozvoj dieťaťa,
- potreba šíriť myšlienku outdoorového vzdelávania medzi učiteľmi materských škôlok, ako aj medzi pracovníkmi MPC a MŠVVaŠ SR, ktorí sa podieľajú na tvorbe kurikulárnej politiky, s cieľom začleniť outdoorové vzdelávanie do učebných osnov,
- 88% vyjadrilo záujem zapojiť sa do aktivít projektu, prípadne využívať vytvorené výstupy v ich zariadeniach, čím potvrdili osobný záujem o danú problematiku.

Uvedené skutočnosti z analýzy potrieb, ako aj výsledky online prieskumu, zhodne potvrdili potrebu zavedenia outdoorového vzdelávania do predprimárneho vzdelávania, a to najmä cestou poskytnutia relevantnej metodiky pre učiteľov a nápadov na aktivity pre pobyt vonku. A to je, okrem iného, našim cieľom v predkladanom projekte.

PRÍLOHA 1

Dotazník zameraný na outdoorové aktivity pre deti v predškolských zariadeniach

ZHRNUTIE

Do prieskumu realizovaného oz INAK, predkladateľom a koordinátorom projektu TAKE ME OUT/ZOBER MA VON, v SR vo februári 2016, sa zapojilo 326 respondentov – pedagógov materských škôl. Podľa výsledkov ankety až 96% opýtaných, čiže 312 osôb chodí von s deťmi v materských školách denne, čo dáva výborný predpoklad pre implementáciu outdoorových aktivít do vzdelávania. Čas, ktorý strávia s deťmi vonku, je cca 1 hodina denne, čo potvrdilo 75% opýtaných. Aktivity počas pobytu vonku trávajú na rôznych miestach – a to približne v rovnakom pomere v areáli predškolského zariadenia i mimo neho, a to buď na lúke, alebo v parku. Túto informáciu potvrdilo 74%. V ďalšej otázke nás zaujímalo, kde všade mimo areálu predškolského zariadenia realizujú aktivity vonku. Vo väčšine prípadov uvádzali blízky les, park, vodnú plochu (rybník, alebo potok), prípadne vychádzky do mesta, ZOO, botanickej záhrady, veľa z nich využíva miestne futbalové ihrisko, prípadne detské dopravné ihrisko apod. Pri aktivitách vonku až 58% opýtaných používa často nejaké didaktické pomôcky, a to hlavne lopty, švihadlá, lietajúce tanierne, rôzne presúvadlá (trojkoľky, ...), športové náčinie (tenisové rakety, ...) a väčšina z nich sa zameriava na telesný a pohybový rozvoj dieťaťa. Časť z nich uviedla, že používajú aj nástroje na výučbu, ako pozorovacie sady (mikroskopy, lupy, ...) apod. Podľa opýtaných, medzi najobľúbenejšie aktivity detí patria: pohybové hry (ako napr. naháňačky, skákanie na trampolíne, hojdanie sa), vozenie sa na bicykloch, odrážadlách, trojkolkách, hry v pieskovisku, loptové hry apod. 83% opýtaných sa vyjadrilo, že podľa nich je aktivít realizovaných s deťmi počas pobytu vonku dostatok, len 16% uviedlo, že by ich mohlo byť viac a 1% priznalo, že je ich nedostatok. V nadväznosti na túto otázku však až 297 osôb uviedlo, že v prípade nepriaznivého počasia deti sa vonku nehrajú, z čoho vyplýva, že von chodia hlavne za priaznivého počasia (bez dažďa, snehu). Keďže na Slovensku je priemerne každý mesiac cca 10 dní s prehánkami (podľa www.meteoblue.com), z uvedeného vyplýva, že každý tretí deň v mesiaci sú deti ukrátené o aktivity vonku. V ďalšej otázke sme sa učiteľov pýtali bližšie na ich názor na aktivity vonku. Často sa opakovali názory na to, že pobyt na čerstvom vzduchu pre zdravý vývin dieťaťa je veľmi dôležitý a navyše každodenný pobyt detí vonku otužuje a dáva im pocit voľnosti. Niektorí upozorňujú na to, že deti v dnešnej dobe majú

problém s chôdzou, niektoré nevládu chodiť, pretože sú často vozené autami a sú pohodlné. Časť z opýtaných si myslí, že je "in" riešiť digitálne technológie a pohyb by sa dal ešte viac zaradiť do denného programu detí. Niektorí sa sťažujú, že ich obmedzuje povinná výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá prebieha vo vnútri a časovo je náročná. Všetky uvedené názory priamo poukazujú na to, že pohybových aktivít vonku nikdy nie je dost, pretože deti v tomto veku majú veľa energie, a preto by mali mať aj dostatok pohybu. Ďalšia časť online dotazníka sa venovala bližšie outdoorovému vzdelávaniu na Slovensku. Z 326 opýtaných až 66% uviedlo, že pojem „outdoorové vzdelávanie“ je pre nich nový. Po objasnení pojmu sa až 85% opýtaných vyjadrilo, že tento koncept vzdelávania s využitím aktivít na učenie sa a získavanie životných kompetencií je veľmi vhodný pre oživenie existujúceho výchovno-vzdelávacieho procesu a nevyhnutný pre komplexný rozvoj dieťaťa. Na otázku, čo by uvítali na podporu outdoor vzdelávania v ich zariadení, 269 opýtaných by uvítalo námety na konkrétne edukačné aktivity (plánovaný výstup projektu), 183 opýtaných by uvítalo metodickú príručku, ako pracovať s deťmi zmysluplne počas pobytu vonku (plánovaný výstup projektu), 121 osôb vyjadrilo záujem zúčastniť sa na prezenčnom tréningu (poskytovanie tréningov v rámci diseminácie, príp. účasť na short-term joint staff tréningu počas trvania projektu) a 91 z nich, čiže viac ako ¼ opýtaných by uvítala možnosť dištančne sa vzdelávať pomocou online modulov (plánovaný výstup projektu). Z uvedeného vyplýva seriózný záujem cieľovej skupiny učiteľov v predškolských zariadeniach o plánované výstupy projektu. V rámci dotazníka sme poprosili učiteľov, aby nám napísali vlastné nápady, ako podporiť outdoor vzdelávanie v predškolských zariadeniach. Mnohé z odporúčaní sme zaradili aj do pripravovaného projektu, ako napr. zvýšiť povedomie o význame tohto vzdelávania formou workshopov, konferencií, ponúknuť možnosť vzdelávať sa v tejto oblasti (napr. v rámci kontinuálneho vzdelávania), videoukážky o aktivitách, priame nápady, čo s deťmi vonku realizovať apod. V ďalších otázkach sme sa zamerali na zistenie záujmu o zapojenie učiteľov a predškolských zariadení do aktivít projektu. Z 326 opýtaných až 286, čiže 88% vyjadrilo záujem zapojiť sa a poskytlo zároveň kontaktný email, na ktorý chcú byť informovaní o ďalších krokoch v rámci projektu a možnosti spolupracovať a využívať vytvorené materiály. Do tohto čísla nie sú započítané osoby, ktoré výslovne uviedli, že nechcú byť kontaktovaní cez súkromný email, ale cez školu, takže reálne je záujemcov o aktivity v projekte ešte viac. Posledné otázky smerovali na zistenie, aké osoby dotazník vyplnili. Až 89% opýtaných má viac ako 10 rokov praxe v predškolských zariadeniach a 94% z nich pracuje v štátnej MŠ. S úrovňou cudzieho jazyka je to, žiaľ, trochu slabšie – len 27% z nich ovláda základy anglického jazyka, 5% z sa dohovoria na komunikačnej úrovni a až 67% jazyk neovláda vôbec. Z uvedeného vyplýva, že na Slovensku majú záujem zapojiť sa do

projektu učitelja s bohatými skúsenosťami z práce s deťmi v predškolskom veku, avšak je potrebné mať na zreteli ich slabšiu úroveň jazykových zručností a prispôbiť tomu plánované aktivity.

DETAILY

Celkový dotazník a jeho výsledky sú dostupné na adrese:

<http://mojeanketa.cz/res/24812731350899/>.

1. Koľkokrát týždenne chodíte zvyčajne s deťmi von?



2. Koľko času strávite s deťmi vonku?



3. Aktivity počas pobytu vonku najčastejšie realizujete ...



4. Pokiaľ organizujete aktivity mimo areálu predškolského zariadenia, je to zvyčajne ...



5. Realizujete aktivity ešte aj na inom mieste? Ak áno, uveďte konkrétne (výber najčastejšie zmieňovaných):

- prechádzky do lesa, v parku, pri rybníku, pri potoku
- ideme do mesta, skanzenu, na rôzne výstavy, podujatia, do ZOO, botanickej záhrady
- na futbalovom ihrisku, na detskom ihrisku, na ranči, kúpalisku, na klzisku

- Keďže dvor MŠ je počas daždivého počasia riadne rozmočený a blatový, sme nútený prechádzať sa s deťmi ulicami dediny. V dedine nie je žiadne ihrisko, ani iná plocha vhodná na hranie.

Pre viac podrobností viď. dotazník.

6. Pri aktivitách počas pobytu vonku s deťmi používate didaktické a iné pomôcky:



7. Ak používate nejaké didaktické a iné pomôcky pri aktivitách vonku, uveďte aké (výber najčastejších zmieňovaných):

- športové náčinie - lopty, švihadlá, lietajúce taniere, tenisové rakety, skákacie vaky, chodúle
- formičky do piesku, kriedy na kreslenie, skákacie gumy, šarkanov
- presúvadlá, ako bicykle, odrážadlá, trojkolky
- závesné hojdačky, telovýchovné náradie a náčinie, laná, preliezky aj prírodné prekážky, trampolína
- pracovné náradie, ako lopaty, hrable, fúriky
- veci na pozorovanie - fotoaparát, lupa, mapa, mikroskop
- obrázkový materiál o prírode, počasí, zvieratách, ktorý využívajú pri konkrétnych aktivitách na porovnávanie, vyhľadávanie
- ekoučebňa, jazierko/potôčik v areáli, bylinkový záhon

- zimné obdobie - klzáky, boby, lopaty

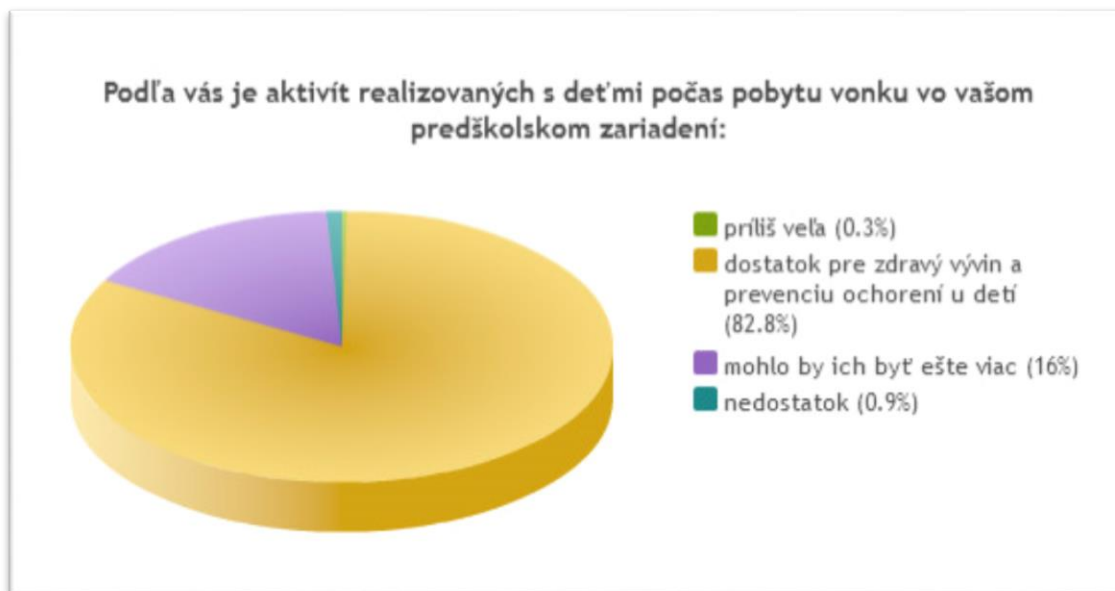
Pre viac podrobností viď. dotazník.

8. Najobľúbenejšou aktivitou detí počas pobytu vonku je (výber najčastejšie zmieňovaných):

- pohybové hry, naháňačka
- hry v pieskovisku, na preliezkach, hojdačkách, šmýkačkách, na trampolíne
- vozenie sa na bicykloch, odrážadlách, trojkolkách
- loptové hry, prehadzovaná
- dramatizovanie rozprávok
- súťaživé a skupinové hry

Pre viac podrobností viď. dotazník.

9. Podľa vás je aktivít realizovaných s deťmi počas pobytu vonku vo vašom predškolskom zariadení:



10. Svoj názor v predošlej otázke, prosím, stručne slovne zdôvodnite (výber najčastejšie zmieňovaných):

- pobyt na čerstvom vzduchu pre zdravý vývin dieťaťa je veľmi dôležitý

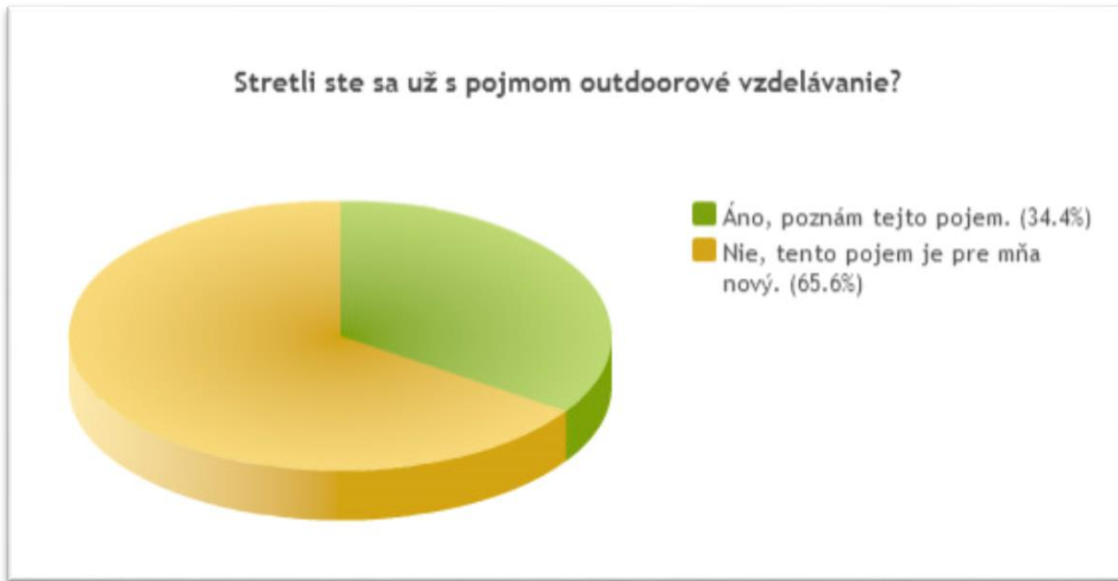
- každodenný pobyt detí vonku otužuje, dáva im pocit voľnosti, sú šťastné
- je to o presvedčení a názore jednotlivých pedagogických pracovníkov, myslím, že je "in" riešiť digitálne technológie a pohyb by sa dal ešte viac zaradiť do denného programu ...
- pobyt vonku realizujeme denne v dopoludňajších hodinách, počas priaznivého počasia aj popoludní, čo ovplyvňuje aj chorobnosť detí na našej materskej škole - je nízka
- pohybových aktivít nikdy nie je dost', pretože deti v tomto veku majú veľa energie a preto by mali mať aj dostatok pohybu
- deti majú problém s chôdzou, niektoré nevládzu chodiť, pretože sú často vozené autami, sú pohodlné
- predstavujem si lepšie vybavenie areálu na podnecovanie aktivít detí
- obmedzuje nás výchovno - vzdelávacia činnosť, ktorá prebieha vo vnútri a časovo je náročná

Pre viac podrobností viď. dotazník.

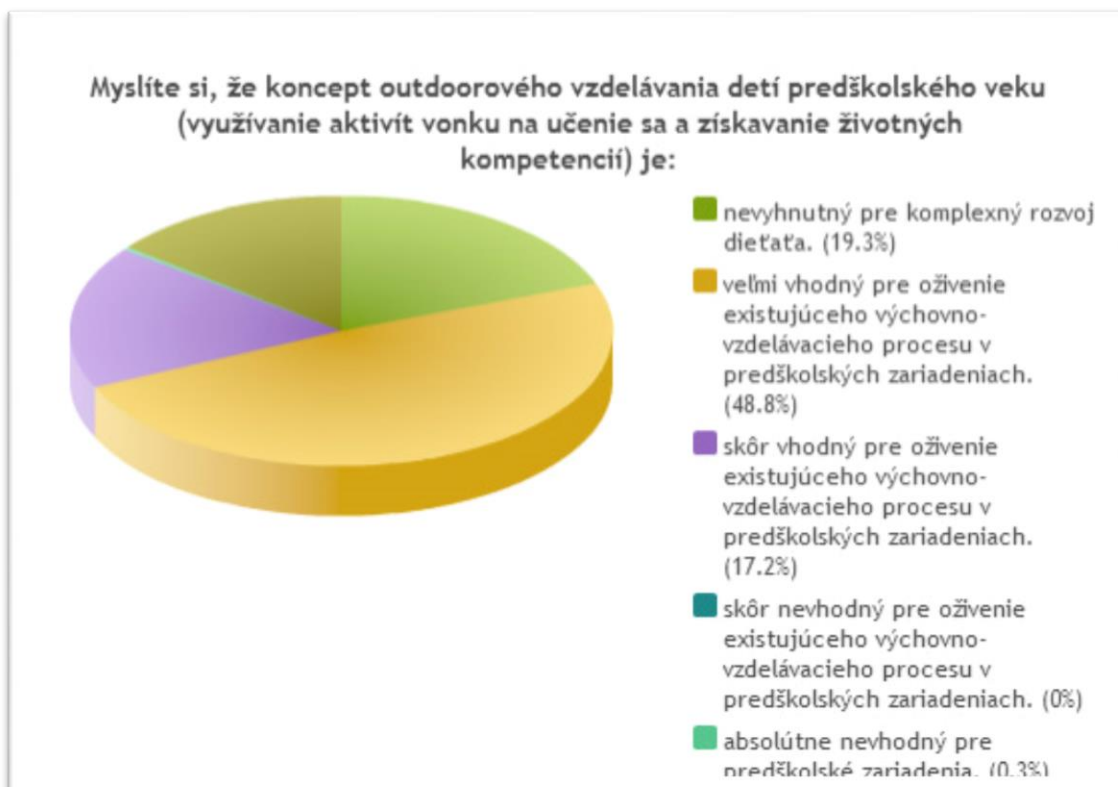
11. Ak nevezmete deti von, dôvodom sú zvyčajne (vyberte všetky relevantné odpovede):



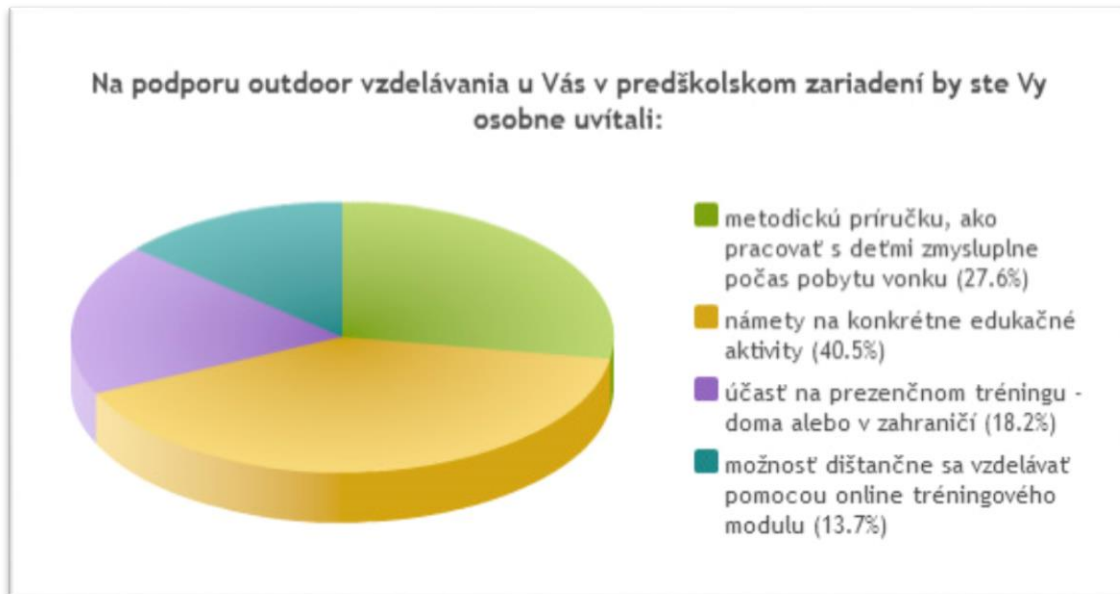
12. Stretli ste sa už s pojmom outdoorové vzdelávanie?



13. Myslíte si, že koncept outdoorového vzdelávania detí predškolského veku (využívanie aktivít vonku na učenie sa a získavanie životných kompetencií) je:



14. Na podporu outdoor vzdelávania u Vás v predškolskom zariadení by ste Vy osobne uvítali:



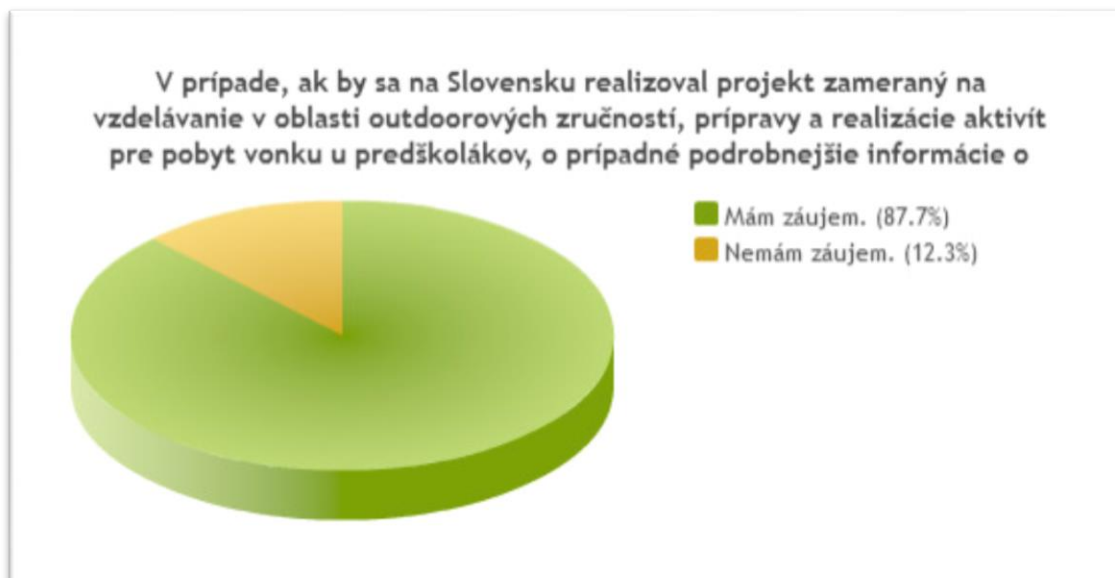
15. Uved'te prosím, ak máte ešte iné nápady, ako podporiť outdoor vzdelávanie v predškolských zariadeniach (výber najčastejšie zmieňovaných):

- jednoznačne vzdelávaním učiteľov
- zvýšiť povedomie o význame tohto vzdelávania
- dávať do povedomia učiteľskej verejnosti, poslať ponuky na jednotlivé MŠ alebo organizácii Spoločnosť pre predškolskú výchovu
- viac informácií rôznym spôsobom internet, e-mail, vzdelávanie, príručky
- možnosť kontinuálneho vzdelávania pre predprimárne vzdelávanie
- vytvárať vhodné podmienky v predškolských zariadeniach, kde sa majú vykonávať aktivity, zabezpečiť dostatok pomôcok pre deti a metodiku
- metodické dni - priamo ukážky odborníkov s deťmi
- videoukážky
- finančná podpora štátu na vybavenie školských dvorov pri MŠ
- využitie iných inštitúcií a ich podieľanie sa na vzdelávaní - napr. občianske združenia, vysoké školy zamerané na rozvoj environmentalistiky, vzdelávať už na pedagogických školách
- zapojiť MPC
- semináre medzi učiteľmi na zdieľanie vedomostí a poznatkov

- využívať zážitkové učenie vonku
- ukážky námetov pre prácu s deťmi vonku
- outdoorové pobyty s deťmi
- učiť podľa možností všetko, čo súvisí s prírodou - živou, neživou, o zvieratách, rastlinách v prírode
- realizovať viac aktivít s rodičmi z dôvodu, aby aj oni videli opodstatnenosť pobytu detí v prírode, vonku
- prezentovanie skúseností s realizáciou outdoor vzdelávania v časopisoch pre predprimárne vzdelávanie, ako napr. predškolská výchova
- Spolupráca s vydavateľstvami, ako napr. Raabe, prezentovanie aktivít v knižných publikáciách pre predprimárne vzdelávanie, či v pracovných zošitoch pre deti predškolského veku, ako napr. Zvedavček, Adamko, Škôlkár
- Určite zmena legislatívy - školskej (i keď tá nám dala aspoň nejakú voľnosť od roku 2008), ďalej nastavenie našej ŠŠI (školskej inšpekcie) a legislatívy v oblasti hygieny. Je dôležité, aby deti mohli v škôlke fungovať ako doma, v rodine. Ak sa vyberieme do prírody a chceli by sme si niečo napr. opieť na ohnisku, máme problém, alebo by sme si chceli niečo uvariť - normy pre MŠ sú tak prísne, až je to nezdravé. Veľa krát sa inšpirujeme škôlkami, ako to funguje v zahraničí - mnohé veci tam môžu fungovať preto, lebo majú inú legislatívu - u nás by to bolo neprijateľné. Z tých istých dôvodov napr. nerealizujeme školu v prírode...

Pre viac podrobností vid'. dotazník.

16. V prípade, ak by sa na Slovensku realizoval projekt zameraný na vzdelávanie v oblasti outdoorových zručností, prípravy a realizácie aktivít pre pobyt vonku u predškolákov, o prípadné podrobnejšie informácie o takto zameranom projekte a možnostiach zapojenie sa:



17. V prípade záujmu uveďte, prosím, svoju mailovú adresu, prostredníctvom ktorej Vás v budúcnosti budeme môcť kontaktovať:

V rámci prieskumu nám 286 respondentov zaslalo svoje emailové adresy z dôvodu bližšieho záujmu o spomínaný projekt a jeho aktivity. Pre viac podrobností vid' dotazník.

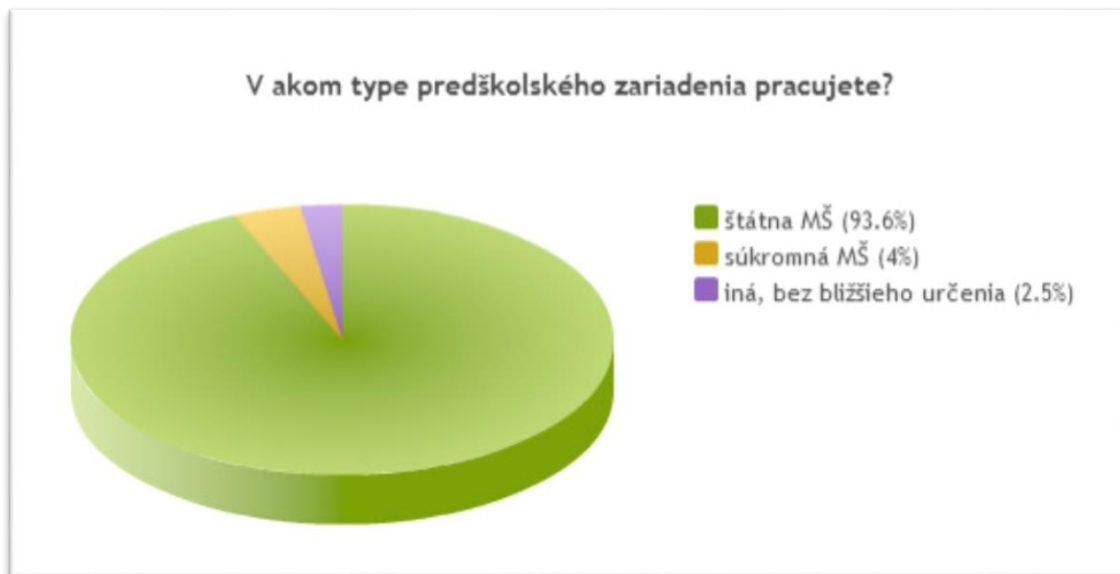
18. Ohodnoťte, prosím, svoju úroveň ovládania anglického jazyka (aspoň základné znalosti sú výhodou, nie však podmienkou prípadného zapojenia sa do projektu):



19. V závere prosím vyznačte nasledovné informácie o Vás (výhradne pre štatistické účely). Aká je Vaša dĺžka pedagogickej praxe?



20. V akom type predškolského zariadenia pracujete?



Dotazníkový online prieskum realizovalo v rámci prípravy projektu TAKE ME OUT v programe ERASMUS+ vo februári 2016 občianske združenie INAK.

Literatúra

BOLEBRUCHOVÁ, J., 2014. Pripomienky k návrhu Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy. Spoločnosť pre predškolskú výchovu.

EDUWORLD. Materské školy bez strechy a stien? Žiadny nonsens. [online]. [cit. 2018-06-05]. Dostupné na: <https://eduworl.d.sk/cd/nl/155/matrske-skoly-bez-strechy-a-stien-ziadny-nonsens>

FULGHUM, R., 2006. Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole. Príroda.

HARKOTOVÁ, S., 2013. Do škôlky do lesa: Keď deti namiesto učiteľa vedie príroda. [online]. [cit. 2016-09-01]. <https://aktualne.centrum.sk/do-skolky-do-lesa-ked-deti-namiesto-ucitela-vedie-priroda/slovensko/skolstvo/>

LEARNING THROUGH LANDSCAPES. [online]. [cit. 2018-05-15]. Dostupné na: <http://www.ltl.org.uk/>

MIŇOVÁ, M., 2013. Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. OMEP.

- OUTDOOR WOODLAND LEARNING, 2018. FUN-in-the-WOOD Forest School. [online]. [cit. 2018-05-12]. Dostupné na: <http://funinthewood.com/forest-school/>
- PRISPIEVATELIA WIKIPÉDIE, 2018. Forest kindergarten. [online]. [cit. 2018-05-15]. Dostupné na: https://en.wikipedia.org/wiki/Forest_kindergarten
- RAJOVIČ, R., NTC Sistem učenia. [online]. [cit. 2016-09-02]. <https://ntcucenje.com/?v=13dd621f2711>
- REDAKČNÝ TÍM, PREDŠKOLSKÝ ATLAS.SK, 2014 Rodičia sú prví a tí najdôležitejší učiteľia... [online]. [cit. 2016-09-02]. <http://predskolskyatlas.sk/rodicia-su-prvi-a-ti-najdolezitejsi-ucitelia>
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- THE FSE TEAM, 2018. Find Your Local Forest School. [online]. [cit. 2018-05-05]. Dostupné na: <http://www.forestschools.com/find-your-local-forest-school/>
- WOODLAND ADVENTURERS LIMITED, 2018. Forest school. [online]. [cit. 2018-05-10]. Dostupné na: <http://www.outdoorkindergarten.org/forest-school.html>
- OMEF 2018. Publikácie. [online]. [cit. 2018-05-18]. Dostupné na: <http://www.outdoorkindergarten.org/forest-school.html>

Kontaktné údaje

Kováčová Adriana, Mgr.

INAK, oz., Veternícka 112/9, 967 01 Kremnica

email: adriana@trochuinak.sk

Sýkorová Janka, Mgr.

INAK, oz., Veternícka 112/9, 967 01 Kremnica

email: janka@trochuinak.sk

ZMIERŇOVANIE PREJAVOV PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU – VERIFIKÁCIA INTERVENČNÉHO PROGRAMU

DECREASE OF THE BEHAVIOUR PROBLEMS SYMPTOMS IN PRE-SCHOOL CHILDREN – INTREVENTION PROGRAMME VERIFICATION

Jana KOŽÁROVÁ – Mária VAVREKOVÁ

Abstrakt

Fenomén problémového správania u detí v predškolskom veku sa čoraz častejšie dostáva do popredia aj v našich geo-spoločenských podmienkach. Príspevok ponúka súhrn názorov súčasných odborníkov v tejto oblasti na definovanie problémového správania, ako aj možnosti diagnostikovania problémového správania a spôsobmi jeho eliminácie. Následne je prezentovaná verifikácia intervenčného program pomocou metódy kváziexperimentu realizovaného prostredníctvom intervenčných stretnutí detí s problémovým správaním v malej skupine (6 detí). Kváziexperiment prebiehal v dvoch materských školách v blízkosti mesta Sabinov.

Kľúčové slová

Dieťa v predškolskom veku. Problémové správanie. Diagnostika. Intervencia. Eliminácia.

Resumé

Phenomenon of behaviour problems in children of pre-school age comes to the forth in our geo-social conditions more and more often. The paper offers a summary of opinions of the authors in the field regarding the definition of behaviour problems, as well as the possibilities of its assessment and ways of its elimination. Subsequently there is presented verification of intervention programme via the quasi-experiment method implemented through interventional sessions with children with behaviour problems in a small group (6 children). The quasi-experiment took place in two kindergartens near the district city of Sabinov.

Key words

Child in a pre-school age. Problem behaviours. Assessment. Intervention. Elimination.

Vymedzenie problémového správania, jeho diagnostika a možnosti zmierňovania

Učiteľ je častokrát prvým, kto má možnosť rozpoznať rôzne zvláštnosti a problémy v správaní, ktoré signalizujú ohrozenie zdravého psychického vývinu dieťaťa a zároveň majú dopad aj na prirodzené začlenenie dieťaťa do kolektívu triedy a spoločnosti ako takej. Tým, že učiteľ včas upozorní na tieto problémy príslušných odborníkov, realizuje depistáž a zároveň aj prevenciu pred narastaním ďalších ťažkostí vo výchove a vzdelávaní (Kohoutek 2005). Michalová (2012) uvádza, že prejavy problémového správania sú spravidla „volaním o pomoc“, ktorými dieťa upozorňuje svoje okolie, že sa nachádza v situácii, ktorú samo nedokáže zvládnuť. Takýmto spôsobom vysiela určité signály, ktoré pre rodičov, pedagógov alebo iných odborníkov môžu byť vodítkom pri zisťovaní príčin tohto správania. V pedagogickom slovníku (Průcha et al. 2013) nachádzame definíciu pojmu problémové dieťa, za ktoré autori považujú dieťa s odlišnými výkonmi v správaní, reagovaní na výchovné pôsobenie a v nadväzovaní sociálnych kontaktov. Toto dieťa sa v spomínaných oblastiach ocitá mimo normu, avšak dôležitú rolu zohráva aj to, či berieme do úvahy normu štatistickú, individuálnu (danú predstavami jednotlivých rodičov a učiteľov) alebo populačnú (danú psychologickými výskumami). Kohoutek (2005), ktorý takisto charakterizuje pojem problémové deti, poukazuje na istú nejednoznačnosť tohto termínu nakoľko nehovorí nič o podstate ich problémov. Z psychologického hľadiska tvoria problémové deti veľmi rôznorodú skupinu, ktorých spoločným znakom sú ťažkosti v prispôbovaní sa zvykom a spoločenským normám society, v ktorej sa nachádzajú. V dôsledku toho si vyžadujú zvýšenú pozornosť zo strany pedagógov a takisto odlišný výchovný prístup ako v prípade detí bežnej populácie. Tieto deti označuje pojmom *dificilné*, teda také, ktoré sa v rámci výchovných ťažkostí ocitajú v pásme širšej normy. Ich prejavy správania sú vývinovo neprimerané a spoločensky neprijateľné, avšak nie sú patologické – sú totiž menej intenzívne a menej závažné, krátkodobejšie, sú podmienené skôr situačne než osobnostne a v mnohých prípadoch sú úplne reverzibilné. Ich redukcia a eliminácia je často úspešná už pri nasadení adekvátneho psychologického, špeciálnopedagogického alebo liečebno - pedagogického pôsobenia zo strany rodičov, pedagógov, špeciálnych pedagógov alebo psychológov. Pod problémovým správaním v rámci materskej školy rozumie Michalová (2012) akékoľvek správanie, ktoré je pre učiteľku daného dieťaťa neprijateľné či nezvládnuteľné. Za kľúčové považuje vždy zohľadňovať vývojový stupeň dieťaťa, pretože napríklad výbuchy zlosti sú normálnou súčasťou vývoja trojročného dieťaťa a samotná ich prítomnosť by nemala byť dôvodom na diagnózu. Varovnými príznakmi v správaní detí, ktoré by mohli signalizovať neskoršie rozvinutie

poruchy správania sú rigidita vzorcov správania, stereotypnosť stretov s okolím, nadmerná intenzita narušenia v správaní a výchovná či dokonca terapeutická nepoddajnosť. Vágnerová (2014) v súvislosti s problémovým správaním detí zdôrazňuje, že osobitnou podmienkou je uvedomelosť tohto správania. Dieťa musí spoločenské normy chápať, aby sa ich porušovanie mohlo považovať za úmyselné. Ak nerešpektovanie týchto noriem vyplýva z jeho mentálnej retardácie či odlišného sociokultúrneho prostredia, v ktorom vyrastalo, nemožno hovoriť o problémovom správaní. Dodržiavanie noriem je úzko prepojené s rozvojom psychiky. Dieťa totiž musí byť natoľko rozumovo zrelé a vyspelé, aby bolo schopné chápať podstatu a význam pravidiel správania. Takisto musí dosiahnuť určitý stupeň sebaovládania, aby dokázalo odložiť svoje aktuálne potreby, nereagovať impulzívne na podnety a taktiež, aby vnímalo reakcie okolia na svoje správanie. Ak chceme určiť správny individuálny prístup, správne smerovanie výchovného pôsobenia, stimulácie, motivácie a aktivizácie dieťaťa, je potrebné si na začiatku tohto procesu ujasniť a pomenovať charakter a typ problémového správania. Iný typ výchovnej stimulácie budeme uplatňovať pri deťoch so zakomplexovanou osobnosťou, iné u detí s disharmonickým vývinom alebo s prejavmi neurotizmu atď. Rôzne typy problémového správania u detí si vyžadujú diferencovaný prístup k utváraniu žiaducich postojov, názorov a vlastností ich osobnosti (Kohoutek 2005). Voľba vhodnej diagnostickej metódy je veľmi dôležitá nakoľko spôsob, ktorým sa snažíme o objasnenie a vysvetlenie určitého správania, do veľkej miery ovplyvňuje a predurčuje hodnotu získaných výsledkov diagnostikovania (Vágnerová 2005). Proces diagnostikovania dieťaťa predškolského veku má svoje špecifiká, ktoré musíme zohľadniť pri úsilí o stanovenie čo najpresnejšej diagnózy. Vývinové obdobia u detí sú omnoho kratšie a ich priebeh je značne dynamickejší ako je tomu u dospelých. Tu je potrebná orientácia a kvalitné vedomosti o priebehu a charakteristických znakoch jednotlivých období zo strany toho, kto vykonáva diagnostiku. Nakoľko osobnosť dieťaťa je ešte veľmi tvárna a neustálená, prípadné hraničné stavy a odchýlky od normy je nutné posudzovať tolerantnejšie. Takisto interpretácia výsledkov diagnostiky a predikcia ďalšieho vývinu býva omnoho náročnejšia a v mnohých prípadoch aj menej presná. Psychologické vyšetrenie či proces diagnostikovania predstavuje pre deti predškolského veku záťaž a stresovú situáciu, pretože sa ocitajú v neznámych a nových podmienkach (najmä ak sú spojené s neznámou osobou – psychologom, terapeutom, špeciálnym pedagógom). Môžu sa prejavovať plachosťou, úzkosťou, nesmelosťou alebo odmietaním spolupráce. Z hľadiska diagnostiky problémového správania je vhodné posudzovať predmet pozorovania vo vzťahu k vonkajšiemu vzhľadu a správaniu dieťaťa. Pedagóg by si mal všimnúť stavbu tela, výraz tváre, oblečenie, spôsob držania tela atď. Vzhľad dieťaťa má veľkú

výpovednú hodnotu nie len o ňom samotnom, ale predovšetkým o jeho rodičoch a socio-ekonomických alebo kultúrnych podmienkach, v ktorých vyrastá. Špinavé, zanedbané, podvyživené alebo neprimerane oblečené dieťa alebo neúmerne rozdielna úroveň starostlivosti rodiča o vlastnú osobu a o svoje dieťa podáva pozorovateľovi veľmi cenné informácie o možných príčinách problémového správania. V oblasti správania by si mal učiteľ pri pozorovaní všimnúť prejavy dieťaťa voči rodičom alebo inej blízkej osobe, ktorá ho sprevádza do materskej školy (či je na ňu fixované, ako sa správa po jej odchode – či je úzkostné alebo naopak „bez hraníc“). Vzťah k pozorovateľovi môže nadobúdať rôzne podoby od familiárnosti až po odmietanie a nedôveru. Takisto rečové prejavy prezradia mnoho o jeho úrovni intelektu, slovnej zásobe či spôsobe uvažovania. Rovnako je veľmi dôležité pozorovať ako sa dieťa správa k hračkám v triede - či ich ignoruje a potrebuje byť pobádané, aby sa s nimi hralo, či sa k nim nespráva agresívne, nedočkavo sa na nich vrhá (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2015). Pri diagnostike difícilit v osobnosti dieťaťa vždy vychádzame z prejavov jeho správania a prežívania. Prejavy problémového správania podľa symptómov môžeme rozdeliť do štyroch skupín. Prvú skupinu tvoria náhodné symptómy, ktoré sú úplne netypické pre správanie sa danej osobnosti. Druhou skupinou sú sekundárne symptómy, ktoré sa vyskytujú v správaní dieťaťa častejšie, avšak ako nepodstatná črta osobnosti. Centrálné symptómy sú považované za tretiu skupinu. Tvoria ju prejavy správania, ktoré presne vyznačujú špecifickú individualitu osobnosti dieťaťa a ktoré majú význam pri bližšom určovaní prípadných problémov v správaní. Poslednú skupinu tvoria kardinálne symptómy, ktoré predstavujú trvalé, veľmi významné a signifikantné prejavy, ktoré charakterizujú dominantné vlastnosti danej osobnosti, či vytvárajúci sa syndróm problémového správania. Kedykoľvek sa teda u detí stretávame s difícilitami v správaní, musíme si položiť otázku, či je toto správanie náhodné, sekundárne, centrálné alebo kardinálne (Kohoutek 2005). Jedným z najzákladnejších prístupov k eliminácii resp. predchádzaniu problémového správania je stanovenie hraníc - pravidiel spolužitia v triede. Ako sme už spomínali, dieťa sa v prostredí pravidiel cíti bezpečne, aj keď často skúša a overuje, či sú hranice trpezlivosti učiteľa a jeho výchovnej dôslednosti naozaj pevné. Pravidlá vnášajú do života dieťaťa a každodenných činností poriadok a zvyčajný rytmus (Rogge 2007). Lipnická (2014) dodáva, že pravidlá správania sa v triede majú svoj zmysel len v tom prípade, ak im dieťa rozumie a vnútorne sa s nimi stotožňuje. Úlohou učiteľa je preto sprostredkovať deťom význam a zmysel pravidiel vhodným a veku primeraným spôsobom. Pre deti predškolského veku je lepšie voliť menší počet pravidiel, pravidlá znázorniť symbolom a umiestniť ich na viditeľné miesto v triede. Aby mali pravidlá naozaj motivačný charakter, je potrebné chváliť a vyzdvihovať správanie detí, keď ich dodržiavajú, teda

nepoukazovať na nich len v prípade, že sú porušované. Pri nedodržiavaní pravidiel by malo byť dané dieťa potrestané vopred dohodnutou sankciou (napr. strata výhody v obľúbenej hre), pričom by si mal učiteľ vždy dať záležať na tom, aby sa dieťať a opýtal na príčiny nedodržania pravidiel. Zistenie jeho pohnútok môže byť výrazne nápomocné pri diagnostikovaní príčin problémového správania. Cangelosi (2009) podotýka, že trvalé porušovanie pravidiel je núdzovým signálom o pomoc, ktorý si učiteľ musí všímať a riešiť ho. V neposlednom rade je potrebné si uvedomiť, že samotné pravidlá nie sú všeliakom problémového správania, ale precízne vedená a pre deti zaujímavá edukačná činnosť, ktorá cez zážitky a osobné skúsenosti predchádza nevhodným prejavom správania. Nepochybne medzi ďalší z klasických prístupov k eliminácii problémového správania patrí používanie odmien, ktoré majú v prostredí materskej školy podobu povzbudenia, pochvaly, udelenia výhody pri hre alebo inej činnosti či vecnej odmeny. Bendl (2005) v tejto súvislosti odporúča udeľovať odmenu dieťaťu ihneď po želaných prejavoch správania, teda neodkladať ju na neskôr. Je dôležité odmeňovať deti za prosociálne prejavy správania vykonávané nad rámec pravidiel spolužitia triedy, nie za plnenie si bežných povinností alebo uposlúchnutie príkazu. Spočiatku je odmena udeľovaná pri každom čo i len najmenšom prejave vhodného správania, neskôr sú nároky zvyšované – odmena je udeľovaná za náročnejšie výkony a významnejšie skutky. Odmena za dobré skutky prosociálneho charakteru by mala byť vždy malá, aj keď je neskôr udeľovaná za skutky, ktoré si vyžadujú vynaloženie väčšej snahy. Odmeny ako aj tresty vo výchove detí predškolského veku majú svoj motivačný efekt len ak sú pre dieťa pochopiteľné (zodpovedajú jeho dosiahnutej kognitívnej úrovni). Lipnická (2014) uvádza, že učitelia materských škôl ako tresty najčastejšie využívajú prísny pohľad, zvýšenie hlasu, vylúčenie z činnosti alebo odobratie výhody. Každé dieťa, ktorému učiteľ uloží trest by malo vedieť, že ho dostalo kvôli svojmu nesprávnemu konaniu (nie kvôli tomu, že ho učiteľ nemá rád), aby trest považovalo za spravodlivý. Uloženie každého trestu či zákazu dieťaťu by teda nikdy nemalo zostať bez vysvetlenia a bez následného odpustenia priestupku dieťaťu. Ak sa pedagóg rozhodne dieťa potrestať, musí byť presvedčený o správnosti svojho činu pre dobro dieťaťa. V tomto prípade aj zákaz či trest môže pôsobiť pre dieťa motivačne a pobádať ho k lepším prejavom správania. Neodborným používaním trestov, ale aj odmien môže učiteľ potlačiť vnútornú motiváciu dieťaťa. Dinkmeyer a McKay (2008) k metódam odmien a trestov zaraďujú aj metódu prirodzených dôsledkov správania a konania dieťaťa. Výhodou tejto metódy je, že ponecháva deťom priestor, aby sa učili z vlastných chýb a tým prenáša zodpovednosť za ich správanie na ne samotné. Je založená na tom, že ak dieťa nie je ochotné rešpektovať príkazy učiteľa, nie je mu udelený žiaden trest či pokarhanie, ale ponaučením mu je vlastné nepohodlie (Pr: Ak si

dieťa odmietne zobrať rukavice, je mu zima na ruky.). Ďalším zo spôsobov zmiernenia alebo odstraňovania prejavov problémového správania je psychoterpia. Každá psychoterapia je ordinovaná na základe posúdenia konkrétneho prípadu psychoterapeutom. Môžu sa kombinovať prvky racionálnej psychoterapie (vysvetlením podstaty a príčin problémového správania a následným vedením dieťaťa k žiaducim postojom, hodnotám či životnému štýlu) s relaxačnými postupmi, individuálnej psychoterapie so skupinovú atď. V prostredí materskej školy je možné takisto využiť aj tréningovú psychoterapiu, ktorá má behaviorálny ráz. Ide o štruktúru na seba nadväzujúcich desenzibilizačných cvičení a aktivít, prostredníctvom ktorých sa postupne redukujú nesprávne postoje a reakcie jednotlivcov. Aplikujú sa tiež aktivity na rozvoj pevnej vôle. Táto psychoterapeutická metóda slúži na rozvoj schopnosti čeliť prekážkam a vedieť sa v nich primerane zachovať namiesto využívania únikových stratégií alebo nevhodných vzorcov správania (Kohoutek 2005). Arteterapia je takisto uvádzaná ako jeden z modernejších prístupov formovania detskej osobnosti a teda aj zvládania problémov v správaní. Je využívaná ako nástroj harmonizácie osobnosti detí, rozvoja sebavedomia, sebaspoznávania, rozvoja schopnosti sociálnej interakcie atď. Využívané techniky ako asambláž, koláž, modelovanie, spontánny výtvarný prejav (na základe audio podnetov), skupinové výtvarné činnosti sú vhodné predovšetkým pre plaché a úzkostlivé deti, ale aj pre deti so sklonsmi k agresivite ako prevencia vzniku problémového správania. Výtvarná činnosť je vhodným prostriedkom na sebarealizáciu detí a takisto na uvoľnenie vnútorného napätia. Skupinové výtvarné činnosti ponúkajú priestor pre rozvoj tolerancie k ostatným deťom (Michalová 2012). Materská škola ako inštitúcia má špecifické postavenie v procese výchovy a vzdelávania dieťaťa. Jej poslaním nie je prebrať na seba výchovnú úlohu rodiny, ale plniť svoje vlastné výchovno-vzdelávacie ciele práve v spolupráci so zákonnými zástupcami detí. Spolupráca je nevyhnutnou podmienkou správneho výchovno- vzdelávacieho pôsobenia učiteľky na ktoréhokoľvek dieťa prichádzajúce do materskej školy (Matúšová 2014). Train (2001) pokladá zo strany učiteľa za kľúčové poznanie čo najväčšieho množstva informácií o dieťati ešte pre tým, než ho prvýkrát privíta vo svojej triede. To mu umožňuje pripraviť sa na potencionálne problémy a predísť rôznym kritickým situáciám. Tento prístup je výhodný ako pre učiteľa, tak aj pre dieťa, ktoré tak má možnosť prísť do prostredia, ktoré je už vopred usposobené na jeho čo najlepšiu adaptáciu a začlenenie sa do kolektívu. Takisto pozitívny vzťah k dieťatu s problémovým správaním je významným činiteľom efektívneho usmerňovania jeho správania pretože spôsob reagovania učiteľa voči tomuto dieťatu je pre neho modelom ako pristupovať k ostatným deťom v triede (Pokorná, 2010). Vojtová (2008) zdôrazňuje význam individuálneho pokroku dieťaťa ako jednotlivca. Povšimnutie si čo i len

najnepatnejšieho pozitívneho kroku vpred zo strany učiteľa, môže byť pre neho silným motivačným prvkom ku zmene či regulácii vlastného správania. Učiteľ by sa mal sústrediť na kladné stránky osobnosti dieťaťa, objaviť oblasť, v ktorej je šikovný a tú sa snažiť rozvíjať. Pokorná (2010) ďalej dodáva, že je veľmi žiaduce učiť dieťa s problémami v správaní sociálnym normám a rozvíjať jeho sociálne kompetencie. Je dôležité povedať mu, aké správanie je v jednotlivých situáciách vhodné a aké nie. Ide teda o učenie sa spoločnému životu v triede na oboch stranách. Train (2001) sa zmieňuje o tom, akým významným činiteľom v procese socializácie a zvládania problémového správania je kolektív žiakov triedy. Úlohou učiteľa je realizovať rôzne akcie, výlety či podujatia, počas ktorých sa budujú vzťahy medzi deťmi danej triedy a vytvára sa pocit spolupatričnosti. Učiteľ by mal urobiť maximum pre to, aby žiadne dieťa z triedy nebolo vylúčené, pretože práve tento fenomén sa podieľa na zhoršení jeho správania. Budovaním kolektívu sa posilňuje aj sociálna podpora, ktorá by mala byť u žiakov triedy rozvíjaná a zakomponovaná ako téma do rôznych činností. Vzájomná komunikácia a spolupráca medzi materskou školou a rodinou je jedným z najvýznamnejších predpokladov efektívnej eliminácie problémového správania detí. Pokiaľ nemá byť edukačný proces v materskej škole ochudobnený o výchovnú zložku, je nutné spojiť úsilie oboch výchovných inštitúcií, teda rodiny a materskej školy (Scholzová 2012). Za hlavné pozitíva spolupráce medzi rodinou a materskou školou Šuverová (2011) považuje efektívnejší výchovno-vzdelávací proces, jednotnosť výchovných postupov v rodine a materskej škole, pomoc v prípade výskytu problémov, informovanosť a transparentnosť (zo strany učiteľa o pomeroch v rodine, zo strany rodičov o celkovej edukačnej činnosti), dôveru vo výchovno-vzdelávací proces v materskej škole. Krejčová (2005) uvádza význam tejto spolupráce z pohľadu dieťaťa, ktoré následne pozitívnejšie vníma autoritu dospelých. Ak sa niektorý z rodičov aktívne zapája do diania v materskej škole, dieťa vníma, že jeho rodina uznáva a akceptuje pravidlá, ktoré v nej platia. Na druhej strane pre rodičov môže byť veľmi obohacujúce vidieť svoje dieťa pri práci v triede a zároveň si osvojiť výchovné postupy realizované učiteľkou. Každá materská škola by mala rodinám poskytnúť viacero možností spolupráce, z ktorých si budú mať možnosť vybrať ten, ktorý najviac vyhovuje ich potrebám a možnostiam. Kožárová a Podhájecká (2015) v súvislosti s úlohami rodiny v procese eliminácie problémového správania detí predškolského veku vyzdvihujú dôležitosť denného režimu ako v prostredí materskej školy tak doma. Dieťa má mať presne určený čas, kedy má ráno vstávať a kedy sa večer ukladať na spánok. Jasne stanovené majú byť takisto jeho povinnosti, čo sa týka chodu domácnosti – pomáhanie s prestieraním stola, vynášanie odpadkového koša, ukladanie špinavého riadu do umývačky, upratovanie vlastného oblečenia a hračiek atď.

Myšlienka jednotného výchovného prístupu k dieťaťu má byť podľa spomínaných autoriek v praxi napĺňaná systematickým pozorovaním a zaznamenávaním prejavov správania dieťaťa, ktoré sú následne konzultované s triednou pani učiteľkou. Systém povzbudzovania a odmeňovania, ktorý funguje v materskej škole je možné používať aj v domácom prostredí. Rovnako je vhodné vyhotoviť pre dieťa nástenku, na ktorej budú zverejnené body za pomoc v domácnosti a slušné správanie. Matúšová (2014) uvádza formy spolupráce rodiny a materskej školy, ktoré je vhodné využívať pri riešení výchovných problémov detí. Čas príchodu dieťaťa do MŠ a odchodu z MŠ je vhodnou neformálnou príležitosťou na rozhovor o denných aktivitách, dosiahnutých úspechoch, udelenie pochvaly pred rodičom, či na upozornenie na vzniknuté problémy počas uplynulého dňa. Individuálne konzultácie učiteľa s rodičom sú ďalšou formou spolupráce, kde sa naskytá väčší priestor pre rozhovor a spoločné plánovanie ďalších krokov a intervencií v procese odstraňovania prejavov problémového správania. Ako veľmi užitočná forma komunikácie medzi materskou školou a rodinou sa ukázala aj schránka pre anonymné návrhy zo strany rodičov na zlepšenie alebo zmenu niektorých prístupov pedagógov k deťom. Práve anonymita pomáha rodičom priamejšie a otvorenejšie pomenovať podstatu problémov, s ktorými sa ich deti alebo oni samotní v materskej škole stretávajú. Vzťah medzi rodinou a materskou školou je často sprevádzaný množstvom problémov a výziev. V konečnom dôsledku však ide vždy o vzťah konkrétneho rodiča s konkrétnym učiteľom. Prvým krokom k úspešnej spolupráci je efektívna vzájomná komunikácia. Komunikačná kompetencia učiteľa v tomto bode preto zohráva svoje špecifické postavenie. Každý učiteľ by mal vnímať rodiča ako rovnocenného partnera a tomu prispôbiť aj svoje vyjadrovanie. Každý pedagóg by mal mať na zreteli, že rodičia sú osobami, ktoré v najväčšej miere ovplyvňujú vývin dieťaťa.

Cieľ a úlohy výskumu

Zmierňovanie či odstraňovanie prejavov problémového správania je náročný a dlhotrvajúci proces. Dosiahnutie pozitívnej zmeny správania je možné len postupným a systematickým plnením úloh a čiastkových cieľov. Hlavným cieľom výskumu bolo eliminovať prejavy problémového správania detí materskej školy prostredníctvom intervenčného programu, ktorý bol realizovaný počas doby jedného mesiaca v spolupráci s rodičmi detí. Tento cieľ sme rozpracovali do čiastkových cieľov jednotlivých intervenčných stretnutí, ktoré sme sa snažili naplniť realizovaním jednotlivých aktivít, hier, rozhovorov, výtvarných činností, scénok či pravidelným sebahodnotením. Prvou a najdôležitejšou úlohou tohto výskumu bolo

objektívne diagnostikovanie aktuálnej úrovne socio-emocionálnej oblasti rozvoja detí z experimentálnej aj kontrolnej skupiny prostredníctvom pozorovania a rozhovoru s triednou pani učiteľkou. Na základe vytvorenia si čo najpresnejšieho obrazu o daných deťoch sme sa následne snažili o adekvátny, primeraný a individuálny prístup ku každému z nich počas intervenčných stretnutí. Naším cieľom bolo, aby sa každé dieťa cítilo byť prijaté a následne bolo ochotné otvoriť sa pre vzájomnú komunikáciu, vyjadrovanie svojich názorov, prijímanie názorov iných a spoluprácu s ostatnými deťmi. Realizovaním jednotlivých stretnutí intervenčného programu sme postupne krok po kroku naplňali čiastkové ciele tohto výskumu a zároveň aj náš hlavný cieľ. Aby sa náš prístup k deťom a jednotlivé intervencie uberali správnym smerom, za jednu z úloh sme si stanovili aj priebežné diagnostikovanie detí, ktoré bolo realizované takisto pozorovaním detí počas edukačného procesu v triede a rozhovorom s ich triednou učiteľkou. Dôkladné kvalitatívne aj kvantitatívne vyhodnotenie tohto intervenčného programu bolo našou poslednou úlohou, ktorú sme naplnili spracovaním bodového skóre detí z diagnostických záznamových hárkov a popísaním priebehu jednotlivých intervenčných stretnutí.

Výskumné hypotézy

Hypotéza 1: Za posledný týždeň intervenčného programu nazbierajú deti experimentálnej skupiny viac plusových bodov za správanie ako počas prvého týždňa intervenčného programu.

Predpokladáme motivačný účinok bodového systému ako nástroja na dosahovanie lepších výsledkov v správaní. Počas doby jedného mesiaca budú mať deti dostatok príležitostí, aby sa dôkladne oboznámili s tým, aké správanie je počas intervenčných stretnutí žiaduce a aké je nežiaduce, za ktoré prejavy správania budú odmenené a za ktoré potrestané. Deti predškolského veku sa vyznačujú výraznou schopnosťou inštrumentálneho podmieňovania, preto neustála spätná väzba o ich správaní môže byť vhodným spôsobom eliminácie problémového správania.

Hypotéza 2: Deti z experimentálnej skupiny dosiahnu vyššie skóre počas záverečnej diagnostiky ako deti z kontrolnej skupiny.

Túto hypotézu odôvodňujeme faktom, že deti z experimentálnej skupiny budú celý mesiac pobádané k prosociálnemu správaniu, za ktoré budú aj odmeňované. Počas intervenčných stretnutí im budú jasne vysvetlené normy a pravidlá spoločného spolunažívania v triede a takisto budú mať priestor pre nácvik asertívneho správania a riešenia konfliktov.

Metódy a metodológia výskumu

Vstupné, priebežné a výstupné diagnostikovanie bolo realizované systematickým pozorovaním, ktoré zahŕňalo takisto vykonávanie záznamov do diagnostických hárokov. Pozorovanie bolo zamerané na sociálno-emocionálnu stránku osobnosti dieťaťa, teda jeho správanie v sociálnych interakciách s rovesníkmi, ako aj s triednou učiteľkou. Použili sme záznamový diagnostický hárok autorky Betkovej (2010), do ktorého sme robili záznamy každé dva týždne, teda na začiatku kváziexperimentu, po dvoch týždňoch a na záver kváziexperimentu. Tento diagnostický hárok hneď po vstupnom diagnostikovaní prešiel úpravami, nakoľko neobsahoval určité významné položky, ktoré sme zaznamenali v správaní detí. Pozorovanie detí počas edukačného procesu bolo vždy doplnené metódou čiastočne štruktúrovaného rozhovoru s triednou pani učiteľkou s cieľom objasnenia a vysvetlenia správania týchto detí v jednotlivých situáciách, zistenia ich silných a slabých stránok osobnosti, sociálnej podpory v triede a celkového vnímania ich správania zo strany učiteľky. Rozhovor počas vstupného diagnostikovania s pani učiteľkou zahŕňal tieto otázky: Ktoré prejavy správania u dieťaťa vnímate ako problémové? V ktorých situáciách sa toto problémové správanie prejavuje? Kedy sa dieťa začalo prejavovať problémovým správaním? Čo je spúšťačom problémového správania? Čo tomuto správaniu predchádza? Čo pomáha dieťaťu získať opäť kontrolu nad svojím správaním? Aké zásahy zo strany pedagóga problémovú situáciu ešte zhoršujú? Má dieťa v triede kamarátov? Ak áno, koľkých? Je v triede dieťa, s ktorým často prichádza do konfliktov? Prečo? Čo iné ste v súvislosti s problémovým správaním tohto dieťaťa postrehli? Počas priebežného diagnostikovania sme rozhovor s pani učiteľkou zamerali na zhodnotenie efektívnosti intervenčného programu: Čo z intervencií vnímate pozitívne/negatívne? Čo podľa vás deťom pomáha? Zmenilo sa v niečom správanie detí, ktoré absolvovali intervenčný program? Vnímate zmenu pozitívne alebo negatívne? Čo konkrétne sa v ich správaní zmenilo? Máte nejaké typy/odporúčania ako nasmerovať ďalšie intervencie? Rozhovor s pani učiteľkou realizovaný ako súčasť výstupného diagnostikovania zahŕňal tieto otázky: Čo z predošlých intervencií vnímate pozitívne/negatívne? Mali by ste záujem pokračovať v intervenčnom programe aj do budúcnosti? Ktoré prvky z intervenčného programu by ste využili vo svojej pedagogickej praxi? Myslíte si, že je zmena k lepšiemu v oblasti problémového správania udržateľná? Nosnou metódou realizácie výskumu bola metóda kváziexperimentu. Pracovali sme teda s dvoma skupinami detí s externalizovanými aj internalizovanými problémami správania v materskej škole v Šarišských Michaľanoch a Pečovskej novej Vsi. Zatiaľ čo experimentálna skupina v Šarišských Michaľanoch okrem vstupnej, priebežnej a výstupnej

diagnostiky prešla intervenčným programom, ktorý je podrobne popísaný nižšie, kontrolná skupina bola podrobená len vstupnému a výstupnému diagnostikovaniu bez intervenčných zásahov. Dĺžka trvania tohto kváziexperimentu bola jeden mesiac s počtom intervencií 10. Časový harmonogram tohto kváziexperimentu a tematické zameranie jednotlivých intervenčných stretnutí uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 1 Časový harmonogram kváziexperimentu
 (Zdroj: vlastné spracovanie)

Dátum:	Činnosť:	Tematické zameranie intervenčných stretnutí:
13. 3. 2017	vstupné diagnostikovanie	pozorovanie dieťaťa počas edukačného procesu v triede, rozhovor s učiteľkou
14. 3. 2017	1. intervencia	pravidlá správania sa počas intervenčných stretnutí, sebaovládanie
15. 3. 2017	2. intervencia	
17. 3. 2017	3. intervencia	
20. 3. 2017	4. intervencia	sebaspoznávanie, sebavyjadrenie
22. 3. 2017	5. intervencia	
24. 3. 2017	priebežné diagnostikovanie	pozorovanie dieťaťa počas edukačného procesu v triede, rozhovor s učiteľkou
27. 3. 2017	1. intervencia	sociálne vzťahy s rovesníkmi, priateľstvo
29. 3. 2017	2. intervencia	
31. 3. 2017	3. intervencia	
3. 4. 2017	4. intervencia	akceptácia authority

5. 4. 2017	5. intervencia	zhodnotenie intervenčného programu
7. 4. 2017	výstupné diagnostikovanie	pozorovanie dieťaťa počas edukačného procesu v triede, rozhovor s učiteľkou

Výskumný súbor

Výskumný súbor tohto kváziexperimentu tvorilo 12 detí s problémovým správaním externalizujúceho aj internalizujúceho typu. Deti z experimentálnej aj kontrolnej skupiny pochádzajú z dedinského prostredia v blízkosti mesta Sabinov. Ani jedno z detí nepochádzalo z málopodnetného alebo sociálne znevýhodneného prostredia. Experimentálna skupina pozostávala zo šiestich detí vo veku 5 – 6 rokov navštevujúcich materskú školu v Šarišských Michaľanoch. Intervenčné stretnutia navštevovalo 5 chlapcov a 1 dievča. Medzi jednotlivými deťmi boli hneď od začiatku veľké rozdiely v adaptácii na nové podmienky, kognitívnom spracovaní úloh, emocionálnom prežívaní jednotlivých aktivít, sebahodnotení či schopnosti prezentovať svoje názory pred skupinou rovesníkov. V tejto skupine sa nachádzali deti, ktoré sa prejavovali úplnou uzavretosťou a úzkostlivosťou až po deti sebavedomé so sklonsmi k utlačaniu a ubližovaniu ostatným deťom. Kontrolná skupina detí s počtom takisto 6 bola diagnostikovaná v materskej škole v Pečovskej Novej Vsi. Deti boli rovnako vo veku 5 – 6 rokov, 3 dievčatá a 3 chlapci. V tejto skupine sa vo väčšej miere vyskytovali deti s externalizujúcimi problémami v správaní. Iba jedno dieťa bolo vyslovene úzkostlivé a ustráchané. Väčšinou šlo o deti, ktoré boli po kognitívnej stránke veľmi vyspelé, avšak správaním sa vymykali normám únosnosti. Výsledky výskumu. V záujme ochrany osobných údajov v tomto príspevku neuvádzame skutočné mená detí, ktoré sa zúčastnili tohto kváziexperimentu. Kvôli prehľadnosti sme ich nahradili náhodne vybranými zahraničnými menami, ktoré naznačujú iba pohlavie detí. Výsledky tohto kváziexperimentu sme sa rozhodli uvádzať popísaním individuálneho pokroku každého dieťaťa vzhľadom na nízky počet respondentov. Zovšeobecňovanie a priemerovanie výstupov by malo za následok úplné znehodnotenie a skreslenie dosiahnutých výsledkov. Počas vstupnej diagnostiky sme problémové správanie ihneď po príchode do triedy spozorovali u dieťaťa Leon. Úlohou detí bolo samostatne vyplňať pracovné listy podľa zadania učiteľky. Leon mal problémy s koncentráciou pozornosti pri tejto činnosti. Neustále odbiehal od pracovného listu, zbieral deťom farbičky, následne ich strúhal... Na otázky učiteľky dokázal odpovedať, avšak niekedy sa mýlil, lebo nedával pozor, na čo konkrétne sa ho pýta pani učiteľka. Počas následnej práce

s interaktívnou tabuľou sa hral s kockami a ignoroval túto edukačnú aktivitu. Nereagoval na napomenutia pani učiteľky a činnosť v triede skoro neustále narúšal. Učiteľka ho opísala ako veľmi hyperaktívneho chlapca, ktorý nerešpektuje pokyny dospelých. Prejavuje sa slabou koncentráciou pri kognitívnych úlohách, avšak pod dozorom dospelého podáva dobré výkony. V kolektíve triedy chce neustále upútať na seba pozornosť, aj za cenu porušovania pravidiel správania sa. Počas prvého týždňa intervenčného programu sa Leon vyznačoval snahou o rebelantstvo, porušovanie akýchkoľvek pravidiel požadovaných autoritou, zosmiešňovaním autority a nerešpektovaním jej pokynov. Počas aktivít ako „Zoznamovací kruh, Kung-fu výcvik, Stôl zmierenia“ či dramatizácie scény „Čo prinášam do škôlky?“ neustále porušoval pravidlá a častokrát bol vylúčený z týchto hier (kvôli čomu sa vždy urazil, rozplakal a zaliezol pod stôl). Následne dlhšiu dobu nechcel byť účastný týchto činností. Do rozhovorov sa dokázal pekne zapojiť, avšak niekedy nenadviazal na tému rozhovoru, ale rozprával o tom, čo zaujímalo jeho v danej chvíli. V záverečnom sebahodnotení svoje správanie hodnotil neprimerane pozitívne. Nedokázal si priznať, že sa v niektorých momentoch správal nevhodne. Za porušovanie pravidiel mu boli udelené čierne body, čo mu absolútne neprekážalo. Kritická situácia nastala, keď si ostatné deti mohli zo škatule vybrať odmenu, ale on nie. Opäť sa urazil, rozplakal a vnímal to ako veľkú nespravodlivosť. Do triedy odišiel s plačom. Na ďalších stretnutiach však už pre neho zbieranie smajlíkov bolo motiváciou. Reagoval na výstrahu, že za dané zlé správanie mu bude udelený čierny smajlík (vtedy dokázal zastaviť svoje nevhodné správanie a zapojiť sa do činnosti spolu s ostatnými deťmi). Začal vnímať bodový systém, ktorý sa pre neho stal veľkou motiváciou k zmene správania počas intervenčných stretnutí. Počas štvrtého a piateho intervenčného stretnutia sme zaznamenali výraznú zmenu v správaní tohto dieťaťa. Do hier a výtvarných prác „Moja škôlka a Moja planéta“ sa pustil s nasadením, pracoval samostatne a disciplinovane. Počas výtvarnej práce na tému „Moja planéta“ sa opäť prejavila jeho slabá koncentrácia pozornosti (na svoju planétu nakreslil nebeské telesá – nie svoje záujmy, pretože nedôsledne počúval pokyny učiteľky). Veľmi pozitívne začal reagovať na pochvalu a o to viac sa snažil korigovať svoje správanie. Priebežná diagnostika sa odohrávala počas Dňa otvorených dverí tejto materskej školy. Pani učiteľky pre deti pripravili v triede stanovišťa s rôznymi úlohami. Počas frontálnej formy práce s deťmi pri interaktívnej tabuli Leon totálne ignoroval požiadavky učiteľky. Vyprovokoval k bitke jedno z detí. Po ukončení sporu učiteľkou si našiel vlastnú činnosť (hral sa s obrúskami) a nevenoval edukačnej aktivite žiadnu pozornosť. V skupinových hrách sa vždy pohyboval v blízkosti dieťaťa Andreasa (ktoré je veľmi úzkostlivé, takisto bolo zapojené do intervenčného programu). Využíval fakt, že po kognitívnej stránke bol oproti nemu popredu a neustále mu

dával najavo, že je pomalší. Keď sa Andreas rozplakal, jednu – dve hry ho nechal, aby zvíťazil pretože tam bola aj Andreasova mama. Keď však následne opäť vyhral on, škodoradostne sa mu vysmieval. Triedna pani učiteľka v následnom rozhovore uviedla, že Leon sa aj naďalej v triede prejavuje správaním, ktoré nerešpektuje autoritu a ubližuje ostatným deťom. Ak mu je udelená pochvala, zneužíva to a správa sa ešte horšie. V druhej polovici intervenčného programu sme postrehli, že Leonove správanie sa počas intervenčných stretnutí opäť posunulo o krok dopredu – dokázal dodržiavať pravidlá hier a akceptovať požiadavky autority. Konfliktne situácie vznikali pri presunoch z jednej činnosti na inú (vtedy bolo nutné viackrát a ráznejšie upozorniť, čo sa bude diať a čo sa od neho očakáva). Po zahĺbení sa do činnosti však dokázal pracovať samostatne aj v spolupráci s inými deťmi. Pohybové hry a aktivity pre Leona stále predstavovali príležitosť na predvádzanie sa, porušovanie pravidiel a od učiteľa vyžadovali zvýšenú kontrolu správania tohto dieťaťa. Počas hry „Kruh dôvery“ ako jediný z detí zavrel oči a nebál sa padnúť do náručia detí. V spoločných rozhovoroch sa niekedy strácal a keď dostal slovo, začal rozprávať mimo tému. Aj napriek poskytovaniu spätnej väzby o jeho správaní na konci každého stretnutia bol stále nesebakritický a udeľoval si žltých smajlíkov vo všetkých kategóriách v snahe získať odmenu zo škatule, čo bolo pre neho silným momentom. Pozitívne hodnotíme, že v druhej polovici intervenčného programu už bol schopný prijať napomenutie bez toho, aby reagoval plačom alebo urazením sa. Takisto, ak nenazbieral dostatok bodov, aby si mohol vybrať odmenu zo škatule, neplakal, ale sám si dokázal vysvetliť a utešiť sa, že to nevádi, pretože nie vždy sa všetkým deťom podarí získať odmenu a nabadúce to môže byť lepšie. Ďalším dôležitým momentom, ktorý sme postrehli bolo, že po vyhodnotení stretnutia a odovzdaní odmien pre Leona pravidlá prestávali platiť. Pri presunoch po chodbách do triedy bol opäť nedisciplinovaný a nerešpektoval pokyny autority. Z toho usudzujeme, že model intervenčných stretnutí je pre Leona motivujúci, aby sa snažil o sebareguláciu a dodržiavanie pravidiel. Bolo by však pravdepodobne potrebné, aby obdobné pravidlá platili aj v triede, ktorú navštevuje a systém odmien sa postupne a pomaly posúval do tej roviny, že odmenou by sa stávala čím ďalej tým menšia vec. Počas výstupného pozorovania Leona v triede sme zaznamenali nerešpektovanie pokynov učiteľky pri prechodoch z jednej činnosti k inej a drobné slovné podpichovanie a provokovanie detí, avšak výraznejší konflikt sa počas nášho pozorovania neodohral. Napriek tomu, že učiteľka nezaznamenala žiadnu pozitívnu zmenu Leonovho správania v triede, intervenčný program zhodnotila kladne, pretože sa o tomto dieťati dozvedela nové informácie (odozva dieťaťa na bodový systém, pravidlá, ktoré sme využívali počas intervenčných stretnutí), ktoré sú pre ňu podnetom pre prácu v triede. Nasledujúca tabuľka diagnostického záznamového hárku stručne

zachytáva základné rysy osobnosti tohto dieťaťa a zmeny v správaní, ktoré nastali absolvovaním intervenčného programu. (Význam skratiek: A – áno, N – nie, Č – čiastočne):

Tabuľka 2 Diagnostický záznamový hárok dieťaťa Leon (vek: 5 rokov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálno-emocionálna oblasť	Vstupná diagnostika 13.3.2017			Priebežná diagnostika 24.3.2017			Výstupná diagnostika 7.4.2017			Poznámky
	A	N	Č	A	N	Č	A	N	Č	
1. Odlúčenie od rodičov bez ťažkostí	X			X			X			
2. Akceptuje pokyny učiteľky		X				X			X	
3. Správa sa priateľsky a s úctou k učiteľke		X				X			X	
4. Pomenuje svoje pocity	X			X			X			
5. Pomenuje svoje záujmy			X	X			X			
6. Emócie prejavuje primeraným spôsobom		X			X				X	
7. Dokáže vyjadriť svoj názor pred skupinou detí			X			X			X	
8. Vie prejavovať radosť z krásneho a príjemného			X			X			X	
9. Zotrvá v začatej činnosti		X			X				X	
10. Má primerané sebahodnotenie		X			X			X		
11. Dokáže prijať napomenutie		X				X			X	
12. Dokáže si priznať, že sa nevhodne správalo		X			X			X		
13. Pod vedením dospelého dokáže meniť svoje správanie			X			X			X	
14. Dodržiava pravidlá spolunažívania v triede		X				X			X	
15. Nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	X			X			X			

16. Hrá sa s deťmi			X			X			X
17. Pomáha ostatným deťom			X			X			X
18. Ochráňuje slabšieho			X			X			X
19. Dieťa je plačlivé	X					X			X
20. Dieťa je úzkostné	X			X			X		
21. Dieťa je zlostné a negativistické	X			X					X
22. Ublíži deťom	X					X			X

Počas pozorovania detí v rámci vstupnej diagnostiky sa Andreas prejavoval totálnou nesamostatnosťou. Pri vypracovávaní pracovného listu vždy čakal, čo nakreslia ostatné deti a potom bez rozmýšľania opakoval všetko po nich. Na otázky učiteľky odpovedal veľmi ticho a nesmelo. Triedna pani učiteľka v následnom rozhovore opísala Andreasa ako dieťa, ktoré má problém začleniť sa do kolektívu. Je veľmi úzkostlivý a nesamostatný. Správanie jeho mamy sa vyznačuje hyperprotektívnym prístupom k výchove. Andreas má navyše veľmi nízku frustračnú toleranciu. Pri každom nezdare alebo zvýšení hlasu učiteľky sa rozplače. Je veľmi zaujímavé, že práve Andreas je najlepším kamarátom Leona, ktorý je jeho presným opakom. Často sa stáva, že ho Leon nahovorí na nejaké huncútstvo alebo zvaluje vinu na neho, ak niečo vyvedie. Na prvé intervenčné stretnutie prišiel Andreas s plačom, pretože chcel zostať pri svojej pani učiteľke. Až keď sa dozvedel, že na intervenčné stretnutia bude chodiť aj Leon, trochu sa upokojil. Spočiatku sa nedokázal zapojiť do žiadnej činnosti (V úvodnej zoznamovacej hre povedal len svoje meno, ale nedokázal uviesť žiadne svoje záujmy). Do spoločných rozhovorov sa spočiatku vôbec nezapájal, ani sám od seba, ani keď bol priamo vyzvaný, aby povedal svoj názor/odpovedal na otázku. V pohybových hrách bol pasívny, iba nasledoval ostatné deti, kam šli. Jeho výtvarný prejav takisto vystihuje jeho uzavretú a úzkostlivú osobnosť. Takmer celú plochu papiera nechal prázdnu. Jeho kresby sú malé a chudobné na farby napriek tomu, že kresleniu venoval oproti ostatným deťom dlhý čas. Vo svojich výtvarných prácach nezobrazil žiadnu ľudskú postavu. V záverečnom sebahodnotení prejavil veľmi nízke sebavedomie. Nedokázal si dať žltých smajlíkov ani za to, čo skutočne urobil. Počas prvých stretnutí prejavoval strach a nedôveru voči autorite. Na treťom stretnutí sa Andreas začal hlásiť o slovo (po vyvolaní však niekedy zostal ticho a nevedel, čo chce povedať). Predpokladáme, že si uvedomil, že za aktivitu na stretnutiach môže získať plusové body. Na piatom stretnutí počas pohybovej hry „Cirkus“ sa Andreas konečne emocionálne prejavil a osmelil – spontánne vyjadroval emócie podľa

jednotlivých situácií. Tento zlom hodnotíme veľmi pozitívne. Postrehli sme, že toto dieťa veľmi výrazne kladne reaguje na pochvalu a humor, ktorý sme sa snažili uplatňovať v situáciách, kedy sa správalo neisto. Počas Dňa otvorených dverí, na ktorom prebiehalo pozorovanie v rámci priebežnej diagnostiky bola prítomná aj Andreasova mama. V jej prítomnosti sa správal veľmi pasívne. Ako sme už spomínali, väčšinu času trávil s Leonom, aj keď mu svojím správaním často ubližoval a vzbudzoval v ňom pocit menejcennosti. Vo chvíľach, keď sa mu niečo nepodarilo sa rozplakal a odišiel k mame, ktorá ho hneď vzala za ruku a danú úlohu vykonala za neho. Snažila sa o to, aby sa vyrovnal ostatným deťom. Počas tejto edukačnej aktivity sme mali možnosť samy vidieť, že učiteľkin názor na výchovu zo strany rodičov Andreeasa je správny. Tretí a štvrtý týždeň intervenčných stretnutí sa Andreas oveľa viac hlásil do spoločných diskusií a zapájal do pohybových hier. Na intervenčných stretnutiach sa cítil istejšie, neprejavoval strach z autority (naopak, keď niečomu nerozumel, požiadal o pomoc) a v záverečnom sebahodnotení dokázal byť objektívny a realistický. Toto dieťa sa ako keby „prebudilo k životu“ – začalo sa smiať a byť aktívne, aj keď v situáciách, kedy bola róznejšie napomenutá celá skupina detí sa ešte vždy prejavovalo ustráchanie. Počas záverečného pozorovania tohto dieťaťa sme postrehli, že Andreas sa viac usmieval a komunikoval s ostatnými deťmi (nie len s Leonom). Počas spoločnej aktivity sa však držal v úzadí a nezapájal sa. Pozitívne zmeny v jeho správaní sa opäť vzťahujú len na prostredie intervenčných stretnutí. Nasledujúca tabuľka ponúka prehľad jednotlivých zmien, ktoré postupne nastali v Andreasovom správaní:

Tabuľka 3 Diagnostický záznamový hárok dieťaťa Andreas (vek: 5 rokov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálno-emocionálna oblasť	Vstupná diagnostika 13.3.2017			Priebežná diagnostika 24.3.2017			Výstupná diagnostika 7.4.2017			Poznámky
	A	N	Č	A	N	Č	A	N	Č	
1. Odlúčenie od rodičov bez ťažkostí		X			X			X		
2. Akceptuje pokyny učiteľky			X	X			X			
3. Správa sa priateľsky a s úctou k učiteľke	X			X			X			
4. Pomenuje svoje pocity		X			X	X				

5. Pomenuje svoje záujmy		X				X	X		
6. Emócie prejavuje primeraným spôsobom		X			X				X
7. Dokáže vyjadriť svoj názor pred skupinou detí		X				X			X
8. Vie prejsť z radosti z krásneho a príjemného			X			X	X		
9. Zotrvá v začatej činnosti		X				X			X
10. Má primerané sebahodnotenie		X				X			X
11. Dokáže prijať napomenutie		X			X			X	
12. Dokáže si priznať, že sa nevhodne správalo	X			X			X		
13. Pod vedením dospelého dokáže meniť svoje správanie		X				X	X		
14. Dodržiava pravidlá spolunažívania v triede	X			X			X		
15. Nadväzuje priateľstvo s inými deťmi			X			X			X
16. Hrá sa s deťmi			X			X			X
17. Pomáha ostatným deťom			X			X			X
18. Ochraňuje slabšieho		X			X			X	
19. Dieťa je plačlivé	X					X			X
20. Dieťa je úzkostné	X			X			X		
21. Dieťa je zlostné a negativistické		X			X			X	
22. Ublíži deťom		X			X			X	

Počas pozorovania v rámci vstupnej diagnostiky Thomas pracoval s pracovným listom spočiatku samostatne, potom sa však začal viac zaujímať o pracovné listy iných detí ako o ten svoj. Pri prechode od pracovných listov k tabuli slovné vyprovokoval Leona a začali si nadávať. Hádku musela ukončiť pani učiteľka. Počas práce s interaktívnou tabuľou sa často hlásil a bol aktívny. Podľa slov pani učiteľky spoločne s Leonom sú dvoma zabávačmi triedy, ktorí sa snažia zo seba robiť „šašov“, aby si ich ostatní všimli. Často toto správanie vyústi do porušovania pravidiel správania sa v triede. Thomas je navyše veľmi súťaživý. Všade a vo

všetkom chce byť stále prvý a preto často podvádza pri spoločných hrách, čo samozrejme hnevá ostatné deti. Thomas sa, takisto ako aj Leon, počas prvých stretnutí vyznačoval hyperaktivitou a snahou o zaujatie pozornosti ostatných detí. Pri spoločných pohybových hrách často podvádza a rovnako bol vylúčený z hier na určitý čas. Po krátkej chvíli sa však dokázal upokojiť a opäť sa zapojiť do hry podľa pravidiel. Napomenutia učiteľky rešpektoval, aj keď v momentoch, kedy na neho priamo nepozerala sa správal podľa vlastných noriem správania. V diskusiách bol Thomas veľmi aktívny, avšak robil mu problémy systém hlásenia sa. Chcel byť neustále prvý, preto vykrikoval a snažil sa prekričať ostatné deti. V očiach učiteľky chcel vyniknúť. Na treťom stretnutí sa začal o slovo hlásiť veľmi poctivo (opäť chcel byť v tomto lepší ako ostatné deti). Jeho výtvarné práce sú veľmi výrazné. Používa syté a prenikavé farby. Kreslenie ho baví, ale nedokáže pri tejto činnosti vydržať tak dlho, aby svoju prácu dokončil. Svoj správanie v závere stretnutia dokázal ohodnotiť primerane. Postupne si však začal prideľovať žltých smajlíkov aj za dobré skutky, ktoré v skutočnosti neurobil, len aby získal odmenu. U tohto dieťaťa sa nám primárne javí ako problémová jeho veľká túžba vyniknúť a byť lepší ako ostatné deti. V aktivite „Môj kamienok je...“ si vybral kamienok s vyplazeným jazykom predstavujúceho šaša. Následne uviedol, že sa chce správať ako šašo, aby zabával ostatné deti. V tomto bode bolo nutné, aby sme mu zdôraznili, že sranda, ktorá ubližuje ostatným deťom (vysmievanie sa) už nie je srandou (Ak niekto ostane urazený alebo dotknutý, nemôže to považovať za zábavu). Priebežná diagnostika realizovaná počas Dňa otvorených dverí nám potvrdila náš predpoklad. Thomas sa nielenže snažil byť vo všetkých disciplínach prvý, ale takisto nedokázal zotrvať ani pri jednej z nich dlhšiu chvíľu. Stále častejšie striedal činnosti, až sa nakoniec len presúval od stanovišťa k stanovištiu a vyrušoval v hre ostatné deti (našepkával správne odpovede, búral skladačky...). Učiteľka ho opísala ako veľmi šikovného a nadaného chlapca, ktorého stále potrebuje s niečím zaujať, aby nevystrájal. Počas spontánnych hier však medzi deťmi zvykne vyvolávať konflikty (vysmieva sa z detí, slovne ubližuje). Počas druhej polovice intervenčného programu sme čoraz viac pozorovali správanie typu A u tohto dieťaťa. Do aktivít a rozhovorov sa zapájal s nasadením a radosťou. Pri pohybových hrách ako „Kruh dôvery, Premiestňovanie kruhu alebo Naruby“ sa prejavil ako vodcovský typ. Takisto ako jasný vodca skupiny vystupoval počas organizovania rozlúčkovej hostiny. Voči autorite sa správal priateľsky a dokázal od nej prijať napomenutia. Predovšetkým pri pohybových hrách bolo nutné Thomasa niekedy na chvíľu zastaviť, zobrať na bok a pripomenúť mu, aby sa upokojil (že nie je nutné, aby bol vždy vo všetkom prvý). Thomas dokázal na tieto momenty reagovať a následne zmeniť správanie. Pohybová hra „Žirafa, slon, lev, myš“ a následná diskusia bola pre Thomasa výzvou (diskusia o správnom

postoji k deťom, ktoré v triede nie sú obľúbené). Dokázal slovné zdôvodniť, ako sa mal k týmto deťom správať, ale bohužiaľ sa mu to nie vždy darilo praktizovať. Záverečné pozorovanie počas edukačnej aktivity so sebou prinieslo pozitívne zistenie, že Thomas sa vždy hlásil o slovo (už neprekrikoval ostatné deti). Počas všetkých činností bol ako obvykle veľmi aktívny a s nadšením sa zapájal do všetkého, čo pani učiteľka navrhla. Tá poznamenala, že v správaní Thomasa postrehla, že je pokojnejší. Temperament, ktorý v sebe má sa samozrejme potlačiť nedá (stále potrebuje nejaké zamestnanie), ale pri spoločných hrách dokáže viac rešpektovať pravidlá a je ohľadupľnejší k ostatným deťom. Pozorované zmeny v správaní Thomasa uvádzame v tabuľke:

Tabuľka 4 Diagnostický záznamový hárok dieťaťa Thomas (vek: 6 rokov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálno-emocionálna oblasť	Vstupná diagnostika 13.3.2017			Priebežná diagnostika 24.3.2017			Výstupná diagnostika 7.4.2017			Poznámky
	A	N	Č	A	N	Č	A	N	Č	
1. Odlúčenie od rodičov bez ťažkostí	X			X			X			
2. Akceptuje pokyny učiteľky			X			X	X			
3. Správa sa priateľsky a s úctou k učiteľke	X			X			X			
4. Pomenuje svoje pocity	X			X			X			
5. Pomenuje svoje záujmy	X			X			X			
6. Emócie prejavuje primeraným spôsobom		X				X			X	
7. Dokáže vyjadriť svoj názor pred skupinou detí	X			X			X			
8. Vie prejavovať radosť z krásneho a príjemného	X			X			X			
9. Zotrvá v začatej činnosti		X			X				X	
10. Má primerané sebahodnotenie			X		X				X	
11. Dokáže prijať napomenutie			X			X	X			
12. Dokáže si priznať, že sa nevhodne správalo			X			X			X	

13. Pod vedením dospelého dokáže meniť svoje správanie			X	X			X		
14. Dodržiava pravidlá spolunažívania v triede			X			X			X
15. Nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	X			X			X		
16. Hrá sa s deťmi	X			X			X		
17. Pomáha ostatným deťom		X				X			X
18. Ochraňuje slabšieho		X			X				X
19. Dieťa je plačlivé		X			X			X	
20. Dieťa je úzkostné		X			X			X	
21. Dieťa je zlostné a negativistické		X			X			X	
22. Ublíži deťom	X					X			X (slovne)

Dieťa Javier sa pri vypracovávaní pracovných listov počas vstupnej diagnostiky správal veľmi disciplinovane. Samostatne doplňoval a vymaľoval to, čo bolo treba. Aktivita pri interaktívnej tabuli ho vôbec nezaujímala. Počas celej aktivity vyrušoval ostatné deti. Javier má podľa slov triednej pani učiteľky problémy s koncentráciou. Kreslenie je to, čo ho najviac zaujíma a na čom dokáže sústredene pracovať. S plnením iných kognitívnych úloh má problémy. Javier sa navyše prejavuje ubližovaním ostatným deťom. Zvykne deti bezdôvodne potkýnať, či sácať a týmto správaním vyvolávať konflikty. Na prvom intervenčnom stretnutí Javier pôsobil zmätene. Počas rozhovorov blúdil pohľadom po miestnosti a bol veľmi roztržitý (ako keby nevedel, na čo sa má sústrediť). Počas dramatizácie scény „Čo prinášam do škôlky a Kung-fu výcviku“ sa cítil istejšie. Tieto úvodné pohybové hry naznačili, že pohyb a fyzická aktivita je pre neho prítiažlivým spôsobom na sebaujedenie. Spoločné rozhovory ho vôbec nezaujímali, počas diskusií sa len zriedkakedy hlásil o slovo (väčšinou sa hral s nejakou drobnosťou, ktorú mal po ruke). Ak bol vyzvaný odpovedať na otázku, väčšinou uvádzal jednoslovné až dvojslovné odpovede. Do kreslenia na tému „Moja planéta a Moja škôlka“ sa však pustil s nasadením. Pri tejto činnosti sa dokázal koncentrovať dlhý čas a nedal sa vyrušiť ani deťmi, ktoré skončili skôr. V záverečnom sebahodnotení bol však veľmi objektívny a bez problémov pomenoval situácie, kedy sa správal vhodne, ale aj kedy vystrájal. Javier si nedal body za zapájanie sa do diskusie a sám uviedol, že robil niečo úplne iné. Tento postoj nás veľmi prekvapil, pretože sme mali dojem, že si neuvedomuje vlastnú roztržitosť. Predpokladáme, že

tu možno nejde o problémy s koncentráciou pozornosti, ale skôr o nezájme tohto dieťaťa o rozhovory. Počas Dňa otvorených dverí, kedy prebiehala priebežná diagnostika sa Javier správal úplne inak, ako počas intervenčných stretnutí. Počas aktivity pri interaktívnej tabuli, ktorá prebiehala frontálnou formou práce sa vôbec nezapájal a nesledoval činnosť detí a učiteľky. Slovné provokoval ostatné deti, čo následne vyústilo do bitky s Leonom, ktorú musela ukončiť pani učiteľka. V skupinových hrách na jednotlivých stanovištiach sa väčšinou pohyboval v blízkosti dieťaťa Miquel (ktorý bol takisto zapojený do intervenčného programu). Po vysvetlení pravidiel len veľmi krátko zotrval v danej hre. Po krátkej chvíli začal ničiť prácu svojho spoluhráča (skladanie tangramu) a ubližovať mu. Táto dvojica (Javier a Miquel) bola takmer na každom stanovišti spolu a Javier bol vždy iniciátorom konfliktov. Učiteľka uviedla, že Javier sa takýmto správaním prejavuje už od jeho nástupu do materskej školy (od 3 rokov). Spočiatku si mysleli, že je toto správanie neúmyselné, ale s pribúdajúcim vekom sa situácia nemenila. Keď Javier nie je pod priamym dohľadom učiteľky, ubližuje ostatným deťom (počas intervenčných stretnutí sme takéto správanie u Javiera vôbec nezaznamenali – pripisujeme to práci v malej skupine a neustálym dohľadom autority, ktorá je vždy nablízku kvôli malému počtu detí). V druhej polovici intervenčného programu sme nezaznamenali výraznejšie zmeny v správaní tohto dieťaťa. Pohybové hry pre neho predstavujú veľké lákadlo (niekedy počas nich porušoval pravidlá, ale nikdy neubližoval ostatným deťom), rovnako ako aj modelovanie z plastelíny. Rozhovory pre Javiera aj naďalej nepredstavovali zaujímavú činnosť (v jeho kresbe ľudskej postave chýbajú ústa, zatiaľ čo ruky sú výrazné a dvojrozmerné – oproti nohám. Môže to naznačovať, že pre Javiera je dôležitá manuálna činnosť, nie rozhovory), avšak zaznamenali sme výraznejšiu aktivitu počas diskusie na stretnutí, keď chýbal Miquel. Počas sebahodnotenia si Javier postupne začal dávať body neprávo a prestával byť objektívny – túžba po odmene zo škatule bola taká silná, že si začal vymýšľať skutky, za ktoré si dával žltých smajlíkov. V prípade tohto dieťaťa v konečnom dôsledku bodový systém zapôsobil kontraproduktívne (jeho predchádzajúce primerané sebahodnotenie sa zmenilo na neprimerane pozitívne odmeňovanie). Počas záverečnej diagnostiky sa Javier zapájal do kognitívnych úloh, len ak bol pod priamym dozorom učiteľky. Ak nebol v jej tesnej blízkosti, do činností a hier s deťmi sa nezapájal. Opäť sa pohyboval v blízkosti Miquela, s ktorým do seba neustále podpichovali. Tomuto dieťaťu vyslovene vyhovovala práca počas intervenčných stretnutí, kde bolo oveľa menej detí a bol neustále motivovaný k činnosti vďaka blízkosti učiteľky. Takisto sa neprejavoval ubližovaním ostatným deťom. Je správanie počas intervenčného programu zachytáva nasledujúca tabuľka:

Tabuľka 5 Diagnostický záznamový hárok dieťaťa Javier (vek: 5 rokov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálno-emocionálna oblasť	Vstupná diagnostika 13.3.2017			Priebežná diagnostika 24.3.2017			Výstupná diagnostika 7.4.2017			Poznámky
	A	N	Č	A	N	Č	A	N	Č	
1. Odlúčenie od rodičov bez ťažkostí	X			X			X			
2. Akceptuje pokyny učiteľky			X	X			X			
3. Správa sa priateľsky a s úctou k učiteľke	X			X			X			
4. Pomenuje svoje pocity	X			X			X			
5. Pomenuje svoje záujmy	X			X			X			
6. Emócie prejavuje primeraným spôsobom			X			X			X	
7. Dokáže vyjadriť svoj názor			X	X			X			
pred skupinou detí										
8. Vie prejavovať radosť z krásneho a príjemného	X			X			X			
9. Zotrvá v začatej činnosti			X			X			X	
10. Má primerané sebahodnotenie	X			X					X	
11. Dokáže prijať napomenutie	X			X			X			
12. Dokáže si priznať, že sa nevhodne správalo	X			X			X			
13. Pod vedením dospelého dokáže meniť svoje správanie			X	X			X			
14. Dodržiava pravidlá spolunažívania v triede			X			X	X			
15. Nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	X			X			X			
16. Hrá sa s deťmi			X			X	X			
17. Pomáha ostatným deťom		X				X			X	
18. Ochraňuje slabšieho		X			X			X		
19. Dieťa je plačlivé		X			X			X		

20. Dieťa je úzkostné		X			X			X	
21. Dieťa je zlostné a negativistické			X			X			X
22. Ublíži je deťom	X					X			X

Zara bola jediným dievčaťom, ktoré sa zúčastnilo intervenčného programu. Počas práce s pracovnými listami pri vstupnom pozorovaní dokázala sústredene vyfarbovať aj dlhší čas. Pri následnej aktivite pri interaktívnej tabuli bola nesústredená. Nevyrušovala ostatné deti, ale vždy si našla nejakú svoju činnosť, ktorá ju zaujala a nevenovala sa hlavnej edukačnej aktivite. Nereagovala ani na viaceré upozornenia učiteľky. Ak ju vyvolala k tabuli, dokázal správne vyriešiť danú úlohu, ale potom sa opäť venovala svojim hrám. Pani učiteľka Zaru, rovnako ako aj Javiera, opísala ako dieťa so zníženou schopnosťou koncentrácie pozornosti. Takisto pod priamym dohľadom dospelého dokáže pracovať dostatočne dlho na jednotlivých úlohách. Zara sa správa voči ostatným deťom priateľsky a v kolektíve triedy je obľúbená. Aj počas intervenčných stretnutí sa Zara prejavovala zníženou koncentráciou pozornosti. Do rozhovorov sa vždy chcela zapájať a často sa hlásila. Ak mala slovo, chcela rozprávať čo najviac a nepustila k slovu iné deti. Veľmi túžila po tom, aby ju ostatní počúvali. Ak však slovo nemala ona, o rozhovor sa väčšinou nezaujímal. Často ju vyrušovali rôzne veci (napríklad obrúsky na stoloch), s ktorými sa hrala. Takisto mala problémy s rešpektovaním upozornení od učiteľky – bolo potrebné ju viackrát napomínať, aby urobila nejakú vec, niekedy ju fyzicky usmerniť (chytiť za ruku, zobrať predmet s ktorým sa hrala...). U tohto dieťaťa sme museli klásť dôraz na dôsledné splnenie pokynov. Pohybové hry a výtvarné aktivity boli pre Zaru obľúbenými činnosťami. Dokázala pracovať podľa inštrukcií a dodržiavať stanovené pravidlá. Jej kresby sú veľmi detailné (nakreslila množstvo drobností na obidvoch výtvarných prácach, ktoré následne veľmi obsérne okomentovala, ale jej kresby sú vymaľované nedbalo). Sebahodnotenie tohto dieťaťa bolo primerané jeho správaniu. Sebakriticky zhodnotila, kedy sa nevenovala činnosti a hrala sa s rôznymi predmetmi. Počas aktivít realizovaných v rámci Dňa otvorených dverí sa Zara veľmi pekne zapájala a spolupracovala s ostatnými deťmi. Systém stanovíšť jej veľmi vyhovoval, pretože ponúkal dostatok činností a neustálu zmenu. Mohla si teda podľa vlastného výberu určiť, čomu a s kým sa bude venovať. Počas práce s interaktívnou tabuľou sa však hrala s gombíkom. Učiteľka takisto poznamenala, že Zara je schopná plniť nároky, ktoré sú na deti v materskej škole kladené, ale len pod priamym dozorom dospelšej osoby. V druhej polovici intervenčného programu sme sa snažili eliminovať čo najviac rušivých vplyvov, ktoré doposiaľ odvádzali jej pozornosť od hlavnej činnosti (pozbierali sme obrúsky zo stolov a odložili malé

predmety z jej dosahu). Z časti bol tento krok prínosný, nakoľko úvodné minúty činnosti sa dokázala koncentrovať. Následne si však vždy dokázala nájsť hocijakú malú drobnosť na svojom oblečení, s ktorou sa hrala. Pokúsili sme sa aj o doplnenie spoločných rozhovorov obrazovým materiálom, ktorý by usmerňoval pozornosť detí. Aj táto intervencia mala však len chvíľkový efekt. U tohto dieťaťa sa nám pozitívne zmeny v jeho správaní podarilo navodiť len v nízkej miere, čo nám potvrdilo aj pozorovanie počas záverečnej diagnostiky a rozhovor s učiteľkou. Poukazuje na to aj bodové skóre nasledujúcej tabuľky:

Tabuľka 6 Diagnostický záznamový hárok dieťaťa Zara (vek: 6 rokov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálno-emocionálna oblasť	Vstupná diagnostika 13.3.2017			Priebežná diagnostika 24.3.2017			Výstupná diagnostika 7.4.2017			Poznámky
	A	N	Č	A	N	Č	A	N	Č	
1. Odlúčenie od rodičov bez ťažkostí			X			X			X	
2. Akceptuje pokyny učiteľky		X				X			X	
3. Správa sa priateľsky a s úctou k učiteľke	X			X			X			
4. Pomenuje svoje pocity	X			X			X			
5. Pomenuje svoje záujmy	X			X			X			
6. Emócie prejavuje primeraným spôsobom	X			X			X			
7. Dokáže vyjadriť svoj názor pred skupinou detí			X			X			X	
8. Vie prejavovať radosť z krásneho a príjemného	X			X			X			
9. Zotrvá v začatej činnosti		X				X			X	
10. Má primerané sebahodnotenie	X			X			X			
11. Dokáže prijať napomenutie	X			X			X			
12. Dokáže si priznať, že sa nevhodne správalo	X			X			X			
13. Pod vedením dospelého dokáže meniť svoje správanie		X			X				X	

14. Dodržiava pravidlá spolunažívania v triede			X			X			X
15. Nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	X			X			X		
16. Hrá sa s deťmi	X			X			X		
17. Pomáha ostatným deťom	X			X			X		
18. Ochráňuje slabšieho	X			X			X		
19. Dieťa je plačlivé		X			X			X	
20. Dieťa je úzkostné		X			X			X	
21. Dieťa je zlostné a negativistické		X			X			X	
22. Ublíži deťom		X			X			X	

Počas edukačnej aktivity pri vstupnom pozorovaní Miquelovho správania sme zaznamenali výraznú nesamostatnosť tohto dieťaťa. Miquel iba kopíroval to, čo robili ostatné deti. Na otázky učiteľky reagoval veľmi nesmelou. Rovnakým dojmom pôsobil aj pri práci s interaktívnou tabuľou. Triedna pani učiteľka v následnom rozhovore opísala Miquela ako dieťa, ktoré pri nástupe do materskej školy (vo veku 4 rokov) takmer vôbec nerozprával a nezvládalo ani základné sebaobslužné činnosti. Mal veľké problémy s nadväzovaním sociálnych kontaktov a zapájaním sa do spoločných hier s deťmi. Aj v prípade Miquela učiteľka uviedla hyperprotektívny prístup k výchove zo strany jeho rodičov (Miquela ako štvorročného nosili na rukách, keď mal prejsť po schodoch). Na prvom intervenčnom stretnutí bol Miquel veľmi nesmelý v dôsledku nového prostredia a novej učiteľky. Po úvodnej zoznamovacej hre sa však trochu osmelil. Na otázku „Čo rád robíš vo svojom voľnom čase?“ Miquel odpovedal, že chodí chytať ryby s ockom, čo vnímame veľmi pozitívne, pretože svoj voľný čas trávi s rodičom. V nasledujúcich hrách „Poznáme sa?, Čo prinášam do škôlky?, či Kung-fu výcviku“ sa Miquel nedokázal uvoľniť a prejavil dané emócie. Iba mlčky nasledoval ostatné deti a čakal čo sa bude diať. Do diskusií sa nezapájal alebo len veľmi málo (ak bol vyzvaný, uviedol jednoslovnú odpoveď). Na treťom intervenčnom sa Miquel osmelil, začal viac rozprávať a dokonca, keď nebol pod priamym dozorom učiteľky, začal aj vystrájať s Javierom. U tohto dieťaťa sme túto drobnú neposlušnosť v danej situácii hodnotili kladne vzhľadom k veľmi výraznej uzavretosti a úzkostlivosti tohto dieťaťa. Miquelov výtvarný prejav nás veľmi zaskočil. Na tému „Moja planéta“ začal s kreslením veľkých modrých vlín, potom však začal výkres čmárať rôznymi farbami. Svoju

prácu skončil ako prvý. V neskoršom rozhovore o tom, čo znázornil na planéte vysvetlil, že je to kúpalisko, na ktoré chodí so svojou rodinou. Nevedel však vysvetliť, čo znamenajú jednotlivé čmáranice. V sebahodnotení dokázal byť objektívny a primerane svojmu správaniu si prideliť smajlíkov. Priebežné pozorovanie počas Dňa otvorených dverí nám pomohlo o čosi viac nahliadnuť a porozumieť správaniu tohto dieťaťa. Počas spoločných činností bol Miquel pasívny. Vždy sa spoliehal na to, že odpoveď na učiteľkinu otázku budú vedieť ostatné deti. Vôbec sa nesnažil zapájať do aktivít pokiaľ boli realizované frontálnou formou práce. Počas skupinových hier, ako sme už uvádzali vyššie, sa pohyboval vždy v blízkosti dieťaťa Javier, s ktorým si očividne nerozumie. Javier ho vždy slovné podpichoval a ničil jeho výtvary. Miquel sa na to hneval, ale od Javiera neodíšiel, ani to neoznámil učiteľke. Zapájal sa do tých hier, ktoré mu navrhol Javier alebo pani učiteľka. Z vlastnej iniciatívy počas tejto edukačnej aktivity neurobil nič. Zaznamenali sme teda veľkú pasivitu a akúsi lenivosť toho dieťaťa samostatne uvažovať a konať. Veľkým prekvapením pre nás bolo, keď v druhej polovici Miquel ako keby „nabral druhý dych“. Začal sa oveľa viac hlásiť a zapájať do diskusií (aj keď jeho odpovede boli stručné). V pohybových hrách dokázal spolupracovať s ostatnými deťmi, ale stále nepredstavovali pre neho lákavú činnosť. Cítil sa istejší počas aktivít, keď mohol sedieť a byť v pokoji. Divadelné stvárnenie bájky „Lev a myš“ a úryvok filmu „Neviditeľné deti“ ho veľmi zaujali. V diskusiách k týmto témam bol obzvlášť aktívny. Problém pre neho predstavovalo modelovanie z plastelíny. Bezmyšlienkovite zliepal kusy plastelíny do jedného celku. Svoj výtvar okomentoval ako „paradajková polievka“, ktorú mu mamka varí. U tohto dieťaťa sme pozorovali zjavné problémy s jemnou motorikou. Aj v záverečnom sebahodnotení sa Miquel prejavoval sebavedomejšie a dokázal bez problémov uviesť, za ktoré správanie by si zaslúžil žltých smajlíkov. Počas záverečného pozorovania sme, ako aj u niektorých z vyššie uvádzaných detí, museli skonštatovať, že pozitívne zmeny v správaní Miquela sa vzťahovali len na prostredie intervenčných stretnutí. Tento odlišný prístup k práci s deťmi so sebou priniesol mnohé pozitíva (predovšetkým u detí s internalizovanými problémami v správaní). Nižšie uvedená tabuľka dokladuje Miquelovo správanie počas absolvovaného intervenčného programu:

Tabuľka 7 Diagnostický záznamový hárok dieťaťa Miquel (vek: 5 rokov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálno-emocionálna oblasť	Vstupná diagnostika	Priebežná diagnostika	Výstupná diagnostika	Poznámky
	13.3.2017	24.3.2017	7.4.2017	

	A	N	Č	A	N	Č	A	N	Č	
1. Odlúčenie od rodičov bez ťažkostí		X				X			X	
2. Akceptuje pokyny učiteľky	X					X	X			
3. Správa sa priateľsky a s úctou k učiteľke	X			X			X			
4. Pomenuje svoje pocity		X				X	X			
5. Pomenuje svoje záujmy			X			X	X			
6. Emócie prejavuje primeraným spôsobom			X			X			X	
7. Dokáže vyjadriť svoj názor pred skupinou detí		X				X	X			
8. Vie prejavit' radosť z krásneho a príjemného			X	X			X			
9. Zotrvá v začatej činnosti		X			X				X	
10. Má primerané sebahodnotenie	X			X			X			
11. Dokáže prijať napomenutie			X			X			X	
12. Dokáže si priznať, že sa nevhodne správalo	X			X			X			
13. Pod vedením dospelého dokáže meniť svoje správanie			X			X	X			
14. Dodržiava pravidlá spolunažívania v triede			X			X			X	
15. Nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	X			X			X			
16. Hrá sa s deťmi			X			X	X			
17. Pomáha ostatným deťom		X			X				X	
18. Ochraňuje slabšieho		X			X			X		
19. Dieťa je plačlivé		X			X			X		
20. Dieťa je úzkostné	X					X			X	
21. Dieťa je zlostné a negativistické			X			X			X	
22. Ublízuje deťom		X			X			X		

Kontrolná skupina sa podľa slov učiteľky v porovnaní s experimentálnou skupinou javila

výraznejšími problémami v správaní. Správanie, ktoré sa vymyká spoločenským normám a porušuje pravidlá spolunažívania v triede sa u týchto detí prejavuje už od začiatku školského roka. Učiteľka to skonštatovala slovami „My už nevieme ako na nich, čo máme s nimi robiť.“ Skóre z diagnostických záznamových hárkov detí z kontrolnej skupiny v Pečovskej Novej Vsi, ktoré sa podrobili len vstupnému a výstupnému diagnostikovaniu v dňoch 16. 3. 2017 a 10. 4. 2017 uvádzame len v súhrnnej tabuľke pri finálnej komparácii. Jednotlivé položky sme v uvedených diagnostických záznamových hárkoch vyhodnocovali podľa nasledovného kľúča:

Tabuľka 8 Kľúč vyhodnocovania diagnostických záznamových hárkov

Zdroj: vlastné spracovanie

Bodovanie položiek diagnostického záznamového hárka 1 až 18	
Odpoveď ÁNO:	2 body
Odpoveď NIE:	0 bodov
Odpoveď ČIASTOČNE:	1 bod
Bodovanie položiek diagnostického záznamového hárka 19 až 22	
Odpoveď ÁNO:	0 bodov
Odpoveď NIE:	2 body
Odpoveď ČIASTOČNE:	1 bod

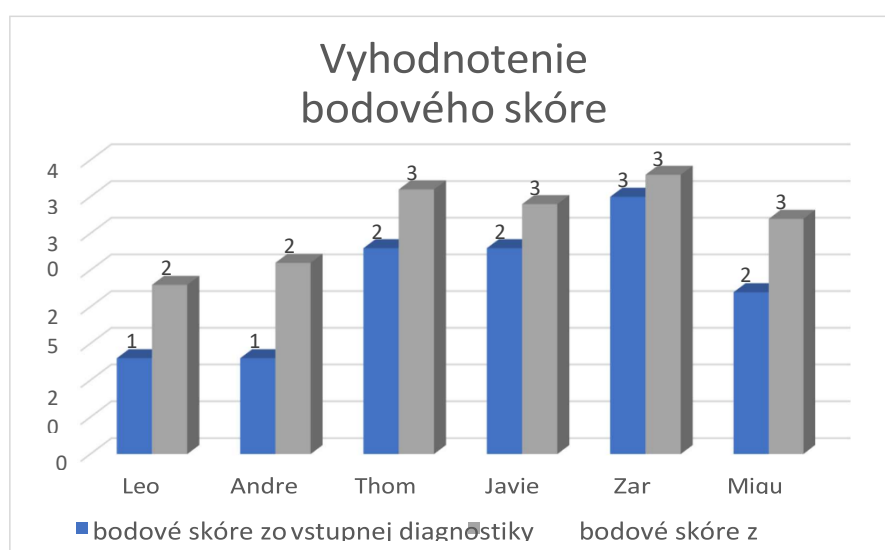
Vyhodnotením diagnostických záznamových hárkov sme zistili, že deti ktoré absolvovali intervenčný program dosiahli vyššie bodové skóre už počas priebežnej diagnostiky. Získané skóre v priebežnej a výstupnej diagnostike tejto skupiny detí sa veľmi nelíšilo. Najväčšie zmeny v správaní detí z experimentálnej skupiny nastali v prvej polovici intervenčného programu. Pripisujeme to primeranému nastaveniu bodového systému, ktorý bol pre deti silnou motiváciou k zmene správania. Kontrolná skupina detí dosiahla, až na malé odchýlky, približne rovnaké bodové skóre pri vstupnej aj výstupnej diagnostike. Vyhodnotenie bodového skóre jednotlivých detí, ktoré sa zúčastnili tohto kváziexperimentu uvádzame v nasledovnej tabuľke:

Tabuľka 9 Vyhodnotenie diagnostických záznamových hárkov

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Meno	Bodové skóre zo vstupnej diagnostiky	Bodové skóre z priebežnej diagnostiky	Bodové skóre z výstupnej diagnostiky	Bodový rozdiel medzi vstupnou a priebežnou diagnostikou	Bodový rozdiel medzi vstupnou a výstupnou diagnostikou
Experimentálna skupina detí					
Leon	13	20	23	+7	+10
Andreas	13	21	26	+8	+13
Thomas	28	31	36	+3	+8
Javier	28	33	34	+5	+6
Zara	35	37	38	+2	+3
Miquel	22	26	32	+4	+10
Kontrolná skupina detí					
Eleonóra	16		15		-1
Nastenka	19		19		0
Amelie	22		22		0
Samson	16		16		0
Maxus	18		19		+1
Antonio	20		21		+1

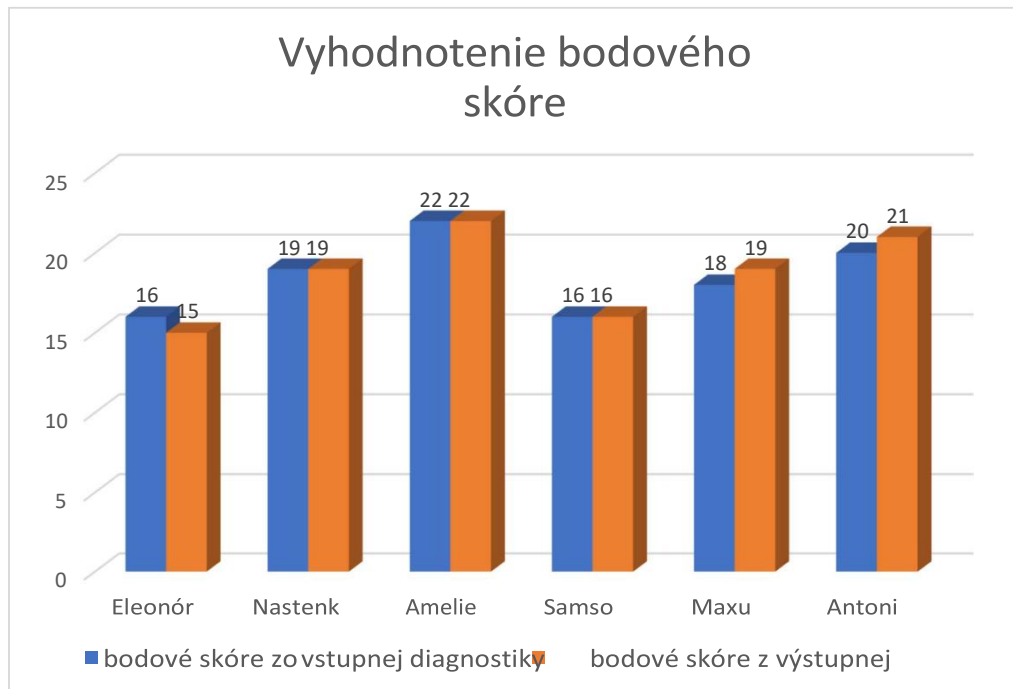
Bodový rozdiel dosiahnutého skóre vo vstupnom a výstupnom diagnostikovaní detí z experimentálnej skupiny v Šarišských Michaľanoch podávame aj formou grafu:



Graf 1 Vyhodnotenie vstupnej a výstupnej diagnostiky experimentálnej skupiny

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rovnako graficky znázorňujeme hodnoty získané vo vstupnom a výstupnom diagnostikovaní detí z kontrolnej skupiny v Pečovskej Novej Vsi:



Graf 2 Vyhodnotenie vstupnej a výstupnej diagnostiky kontrolnej skupiny
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Štatistickú významnosť verifikujeme dvojjvýberovým t-testom. Deti v experimentálnej skupine dosiahli nasledujúce počty bodov: 23, 26, 36, 34, 38, 32. V kontrolnej skupine dosiahli deti počty bodov: 15, 19, 22, 16, 19, 21. Pozorovaným znakom je počet bodov, ktorí dosiahli deti vo výstupnej diagnostike. Predpokladajme, že pozorovaný znak má na oboch štatistických súboroch normálne rozdelenie, kde μ_1 je priemerná úroveň správania detí z experimentálnej skupiny a μ_2 priemerná úroveň správania sa detí v kontrolnej skupine. Nulová hypotéza v našom probléme bude mať nasledujúci tvar.

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0 \quad H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$$

Ak sa potvrdí nulová hypotéza, tak pozorované rozdiely v úrovni správania sa detí v experimentálnej a kontrolnej skupine nie sú štatisticky významné a teda aj intervenčný program nie je efektívny. Výpočet realizujeme dvojjvýberovým t-testom v MS Excel. V nasledujúcej tabuľke je zobrazený výsledok testu:

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal
Variances

	Variable 1	Variable 2
Mean	31.5	18.66667
Variance	34.3	7.466667
Observations	6	6
Hypothesized Mean Difference	0	
df	7	
t Stat	4.864074206	
P(T<=t) one-tail	0.000913304	
t Critical one-tail	1.894578605	
P(T<=t) two-tail	0.001826608	
t Critical two-tail	2.364624252	

Keďže $t \text{ Stat} < t \text{ Critical two tail}$, $4,86 > 2,36$ a zároveň vypočítaná hodnota $P(T \leq t) \text{ two-tail}$ je menšia ako 0.05, čo je požadovaná hodnota štatistickej významnosti, tak zamietame nulovú hypotézu H_0 a teda na základe tohto tvrdenia platí, že pozorované rozdiely v úrovni správania sa detí v experimentálnej a kontrolnej skupine sú štatisticky významné a teda aj intervenčný program je efektívny. Takisto aj pozorovaný rozdiel medzi priemerom experimentálnej a kontrolnej skupiny (31,5 – 18,7) je dostatočný na to, aby podporil toto tvrdenie.

Záver

Realizácia a následné vyhodnotenie tohto intervenčného programu so sebou prinieslo mnoho prekvapujúcich zistení a nečakaných záverov, ku ktorým sme dospeli. Jednoznačne môžeme skonštatovať, že nami koncipovaný intervenčný program bol vhodným prostriedkom pre prácu s deťmi s internalizovanými problémami v správaní, ktoré sa ho zúčastnili. Tieto deti akoby „vyšli zo svojej ulity“ – otvorili sa pre vzájomnú komunikáciu, spoločných hrách s ostatnými deťmi boli smelšie a viac sa presadzovali. Deti s externalizovanými problémami v správaní motivoval bodový systém k tlmeniu nežiaducich vzorcov správania. Obidva pozitívne zmeny pripisujeme práci s týmito deťmi v malej skupine, kde sa naskytá omnoho väčší priestor a čas pre vypočutie problémov detí, rozvinutie zmysluplnej diskusie, nadviazanie osobnejších vzťahov, postrehnutie individuálnych pokrokov v správaní a následné udelenie pochvaly. Ako

veľmi efektívne hodnotíme realizované prosociálne hry a výtvarné činnosti, ktoré plnili areterapeutické poslanie v tomto intervenčnom programe. Nami pozorované zmeny v správaní detí z experimentálnej skupiny nekonštatovali v plnej miere aj triedne učiteľky – pozitívnejšie správanie sa prejavovalo výraznejšie počas intervenčných stretnutí (deti motivoval bodový systém, zvykli si na štýl práce v malej skupine). Najväčšie a najviditeľnejšie pozitívne zmeny v správaní detí sme zaznamenali v druhom a treťom týždni intervenčného programu. Predpokladali sme, že tomu tak bude v poslednom týždni a že správanie detí sa bude meniť postupne. Už počas druhého týždňa však deti „naskočili“ na bodový systém a dosahovali omnoho lepšie výsledky v správaní. Toto správanie pretrvávalo prevažne až do skončenia intervenčného programu, preto bodový rozdiel medzi priebežným a výstupným diagnostikovaním minimálny. Nedostatky intervenčného programu vidíme v tom, že niektoré z detí s externalizovanými problémami správania rešpektovali pravidlá intervenčných stretnutí len kým nedošlo k vyhodnoteniu. Pri presunoch do triedy boli opäť nedisciplinovaní. Ostatné deti z triedy, ktoré neboli zapojené do intervenčného programu takisto vnímali, že deti sa vracajú zo stretnutí s odmenami. Medzi deťmi vznikla závisť, aj keď odmeny boli malé, symbolické (dostávali ich najväčší nezbedníci z triedy). Preto by bolo vhodné bodový systém a udeľovanie trestov a odmien aplikovať na celú triedu a odmeny postupne znižovať. Výsledky v zmene správania, ktoré sa nám podarilo dosiahnuť na intervenčných stretnutiach (ktoré zároveň neboli pozorované počas bežného edukačného procesu) sú znamením, že práca v malej skupine mala svoje opodstatnenie a význam. Preto by sme odporúčali triednym učiteľkám, aby venovali týmto deťom čas navyše a individuálne alebo v menšej skupine detí s nimi realizovali rôzne prosociálne hry, rozhovory či nácvik asertívneho správania sa. Samozrejme, je na zvážení každej učiteľky, či je ochotná venovať sa vo svojom voľnom čase (mimo pracovnú dobu) týmto deťom. Takisto je to otázkou aj pre riaditeľov materských škôl, či učiteľkám finančne zohľadnia čas navyše, ktorý strávili v práci. Na záver musíme dodať, že ochota rodičov hrať sa s deťmi navrhované hry bola nízka. Tento nezáujem z ich strany naznačuje ich postoj k predškolskej edukácii a možno čiastočne aj prístup k vlastným deťom. Už počas prihlasovania detí do intervenčného programu učiteľky zdôrazňovali, že spolupráca s rodičmi je náročná a ich účasť na rodičovských stretnutiach, či podujatiach materskej školy je nízka. Aj keď súhlasili s účasťou svojich detí na intervenčnom programe, z ich strany zväčša nebola ochota zapojiť sa a urobiť niečo v snahe o zmiernenie prejavov problémového správania svojho dieťaťa. Preto sa opäť potvrdzuje konštatovanie triednych učiteliek, že práca s deťmi s problémovým správaním je ťažká, ale spolupráca s ich rodičmi ešte ťažšia.

Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu **APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež.**

Literatúra

- BETKOVÁ, O. 2010. Diagnostické hárky. In: RAABE: Dieťa a jeho svet 1-3. Metodická príručka pre učiteľky MŠ.
- BENDL, S., 2005. Ukáznená trieda aneb kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton. ISBN 80-7254-624-4.
- CANGELOSI, J. S., 2009. Strategie řízení třídy. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-650-6.
- DINKMEYER, D., G. D. MCKAY, 2008. Efektivní rodičovství krok za krokem. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-445-8.
- KOHOUTEK, R., 2005. Úvod do psychologie. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brne. ISBN 80-210-3795-4.
- KOVÁČOVÁ, B., 2013. Hra s bábkou v ranom a predškolskom veku – diagnostika a intervencia. Bratislava: MUSICA LITURGICA. ISBN 978-80-89700-01-1.
- KOŽÁROVÁ, J., M. PODHÁJECKÁ. 2015. Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1399-7.
- KREJČOVÁ, V., 2005. Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole. Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.
- LANGMEIER, J., K. BALCAR, J. ŠPITZ, 2010. Dětská psychoterapie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-710-7.
- LIPNICKÁ, M., 2014. Dieťa s problémovým správaním v materskej škole. [online]. [cit. 2017-01-28]. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/lipnicka_2.pdf
- MICHALOVÁ, Z., 2012. Předškolák s problémovým chováním. Praha: Portál. ISBN 978- 80-262-0182-3.
- MATÚŠOVÁ, J., 2014. Rodina a jej kooperácia s materskou školou . [online]. [cit. 2017- 01- 31]. Dostupné z: <http://www.mpc-edu.sk/library/files/matusova.pdf>
- POKORNÁ, V., 2010. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ., 2013. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROGGE, J. U. 2007. Děti potřebují hranice. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-330- 7.
- SVOBODA, M., D. KREJČÍŘOVÁ, M. VÁGNEROVÁ, 2015. Psychodiagnostika dětí a

dospívajúcich. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.

SCHOLZOVÁ, C., 2012. Význam spolupráce rodiny a školy. [online]. [cit. 2017-01-31].

Dostupné z: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Scholzova%20Carmen%20%20Vyznam%20spolu prace%20rodiny%20a%20skoly.pdf

ŠUVEROVÁ, S., 2011. Interpersonálne kompetencie učiteľa vo vzťahu k rodičom dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. [online]. [cit. 2017-01-31]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Suverova.pdf>

TRAIN, A., 2001. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2014. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, M., J. KLÉGROVÁ, 2008. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

Kontaktné údaje

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

email: jana.kozarova@unipo.sk

Mgr. Mária VAVREKOVÁ

ZŠ s MŠ Pečovská Nová Ves

Školská 459/12

082 56 Pečovská Nová Ves

Slovenská Republika

email: mariarevakova@gmail.com

POHYBOVÉ AKTIVITY V PRÍRODNOM PROSTREDÍ

MOVEMENT ACTIVITIES IN THE ENVIRONMENT

Monika MIŇOVÁ

Abstrakt

Autorka príspevku predstavuje a analyzuje prieskumné zistenia, ktoré vznikli dotazníkovou metódou v materských školách. Dotazník bol zameraný na plánovanie a realizáciu telesnej výchovy v materskej škole. Vzdelávaciú oblasť Zdravie a pohyb sme monitorovali a mapovali prostredníctvom učiteliek materských škôl. V príspevku uvádzame aj aktivity zamerané na pohybovú stránku dieťaťa, ktoré je možné realizovať v prírodnom prostredí.

Kľúčové slová

Materská škola. Telesná výchova. Dieťa predškolského veku. Zdravie a pohyb. Aktivity.

Resumé

The author presents and analyzes the contribution of exploratory findings arising questionnaire method in kindergartens. The questionnaire focused on the planning and implementation of physical education in kindergarten. We have monitored and mapped this educational area Health and Movement through kindergarten teachers. In the contribution we also mention activities focused on the child's movement side, which can be realized in a natural environment.

Key words

Kindergarten. Physical education. Pre-school age child. Health and movement. Activities.

Súčasný spôsob života s nedostatkom pohybu a pobytu v prírode je okrem iného charakterizovaný úbytkom telesnej aktivity, zvyšujúcimi sa nárokmi na psychiku a výrazným znečisťovaním prírodného prostredia, s čím súvisí znižovanie telesnej zdatnosti, nárast rôznych civilizačných ochorení a tým zhoršovanie zdravotného stavu celej populácie. Deti síce chápu pohyb ako niečo normálne a prirodzené, ale pod vplyvom mnohých civilizačných faktorov, a hlavne vplyvom rozvíjajúcich sa prostriedkov masovej komunikácie dochádza postupne k redukovaniu ich prirodzeného záujmu o pohyb. Negatívne javy dnešnej doby je

nutné optimálne kompenzovať. Významnú úlohu v tomto zmysle zohrávajú predškolské zariadenia, ktoré sa svojou činnosťou môžu pokúsiť o spomínanú kompenzáciu (Fedorko 2017, s. 31).

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) uvádza, že hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti. Telesnú výchovu v tomto kurikulárnom dokumente zastrešuje vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb. Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti *Zdravie a pohyb* je poskytovať základné informácie súvisiace so zdravím a súčasne prostredníctvom vhodných telesných cvičení viesť dieťa k osvojeniu a zdokonaľovaniu pohybových schopností a zručností. Táto vzdelávacia oblasť štruktúrovaná do troch podoblastí: *Zdravie a zdravý životný štýl*; *Hygiena a sebaobslužné činnosti*; *Pohyb a telesná zdatnosť*. Podoblasť *Zdravie a zdravý životný štýl* je zameraná najmä na pochopenie významu zdravia pre človeka, podporu zdravia, pochopenie významu pohybu pre zdravie a načrtnutie hlavných charakteristík zdravého životného štýlu. Špecifickou súčasťou tejto podoblasti je i výchova k správne držaniu tela, ktorú je vhodné podporiť adekvátnymi zdravotnými cvičeniami. Podoblasť *Hygiena a sebaobslužné činnosti* sa venuje dodržiavaniu hygienických zásad a osvojovaniu si základných hygienických návykov. Táto podoblasť zahŕňa i činnosti, ktoré súvisia s kultúrou stolovania, používaním príboru a udržiavaním čistoty pri stolovaní, pozornosť je venovaná i základným sebaobslužným činnostiam ako sú obliekanie, vyzliekanie, obúvanie. V podoblasti *Pohyb a telesná zdatnosť* sú prezentované telesné cvičenia zohľadňujúce špecifiká predškolského veku. Učiteľka by mala poskytovať deťom dostatok priestoru na pohybové vyjadrenie a súčasne ich motivovať k osvojovaniu si nových pohybových zručností, ktoré sú predpokladom pre ich ďalší motorický vývin. Pri realizácii telesných cvičení je dôležité dbať na správnu techniku vykonania jednotlivých cvičení tak, aby bol zachovaný ich fyziologický účinok. Súčasťou vzdelávacej oblasti *Zdravie a pohyb* sú i *sezónne aktivity a výcviky*, ktoré sa realizujú v súlade s podmienkami danej materskej školy. Dieťa sa rozvíja bohatou škálou činností, ktorými získava pohybovú skúsenosť, učí sa živelný pohyb koordinovať, sústrediť sa na istú činnosť a dosiahnuť cieľ. Vzájomným striedaním a plánovitým rozvrhnutím dosahujem požadované kvality v telesnom a pohybovom rozvoji. Jednotlivé druhy cvičenia uplatňujem rovnomerne a bez preťažovania. Keďže pohyb je základným prejavom dieťaťa, je logické, že telesná výchova by sa mala prelínať všetkými formami denných činností v materskej škole a sekundárne aj všetkými vzdelávacími oblasťami. Úroveň pohybových schopností detí predškolského veku

je rozdielna. Závisí od vrodenných predpokladov, rodinného zázemia, aj od kvality vedenia detí v materskej škole. Najčastejšie vrodené odchýlky v činnosti pohybovej sústavy sú funkčná laterálna (prednostné používanie jedného z párových orgánov) a ľaváctvo. Zo získaných porúch sú to ortopedické poruchy (nesprávne držanie tela, ploché nohy). Veľmi vysoké percento detí predškolského veku trpí obezitou. Príčinou získaných odchýliek oporného a pohybového aparátu najčastejšie býva nesprávna výživa, nedostatok pobytu na čerstvom vzduchu, nedostatok pohybu, dlhšie nosenie nevhodnej obuvi. Na základe výskumov je všeobecne známe, že zlepšujúca sa životná úroveň vedie k obmedzovaniu pohybovej činnosti v celodennom programe detí a prirodzene i k znižovaniu spontánnej aktivity. Dokazuje to aj jeden z posledných výskumov, ktorý realizovali Junger – Palanská (2016). V závere svojej publikácie tvrdia, že celkové priemerné telesné zaťaženie detí počas pobytu v materských školách je nízke a nedostatečná pohybová aktivita je realizovaná prevažne nízkou intenzitou. K. D. UŠINSKIJ napísal: *"Základný zákon detskej povahy môžeme vyjadriť asi takto: dieťa potrebuje stálu činnosť, neunavuje sa činnosťou, ale jej jednotvárnosťou a jednostrannosťou. Donúťte dieťa sedieť - veľmi skoro sa unaví, alebo ležať - výsledok bude rovnaký, nemôže dlho chodiť, ani dlho hovoriť, ani spievať, ani čítať a zo všetkého najmenej myslieť. Ale vystrája a pohybuje sa po celý deň, mení a strieda všetky tieto činnosti a neprestane ani na minútu. Zdravý detský spánok stačí, aby sa obnovili sily na ďalší deň"* (Arjamov 1961). Dieťa predškolského veku je plné energie, ktorú musí niekde zúžitkovať. Najčastejšie sa to deje prostredníctvom telesných cvičení, ale aj v spontánnej pohybovej aktivite. Telesné cvičenia sa v materskej škole uskutočňujú vo formách denných činností, ako napr. Zdravotné cvičenia, Vzdelávacia aktivita, Pobyt vonku. V týchto formách denných činností sa v dostatočnej miere využívajú základné lokomočné pohyby. Aj v hrách a činnostiach podľa výberu detí majú deti dostatok spontánnej pohybovej aktivity na to, aby v dostatočnej miere mohli uplatniť a rozvíjať svoj základný pohybový fond. Ten sa rozvíja prostredníctvom rôznych pohybových hier a súťaží, v hrách s náčiním a na náradiach v rôznom prostredí - v miestnosti, na školskom dvore, na prechádzke v lese a na lúke. Rozvíja sa však aj pri bežných a každodenných činnostiach dieťaťa v materskej škole ako pri ukladaní hračiek, pri príprave pomôcok, v rôznych námetových, dramatizujúcich a konštruktívnych hrách.

Metodika prieskumu

Prieskum sme realizovali prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka, ktorý pozostával zo 16 položiek. Päť otázok bolo otvorených, šesť uzavretých a päť položiek bolo polouzavretých s možnosťou vlastného doplnenia odpovede. Dotazník bol zameraný na plánovanie a realizáciu telesnej výchovy v edukačnom procese materskej školy. Do príspevku zámerné vyberáme len päť položiek z dotazníka. Prieskumu sa zúčastnilo 34 respondentov. Vzorku tvorili náhodne vybrané učiteľky materských škôl.

Tabuľka 1 *Prehľad o respondentoch*

Odpovede	Výsledky		Odpovede	Výsledky	
	n	%		n	%
0-5 rokov	14	41,2	31-35 rokov	2	5,8
6-10 rokov	3	8,8	36 a viac rokov	0	0
11-15 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100
16-20 rokov	2	5,8	Mesto	20	58,8
21-25 rokov	3	8,8	Vidiak	14	41,2
26-30 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100

Do prieskumu bolo zapojených 58,8% učiteliek pôsobiacich v meste a 41,2% pracujúcich na vidieku. Čo je veľmi pozoruhodné do prieskumu sa zapojilo 41,2% učiteliek z pedagogickou praxou 0-5 rokov. Začínajúcich učiteliek v praxi pribudlo, čo je po dlhšej dobe stagnácie povzbudivé. Naopak do prieskumu sa nezapojila ani jedna učiteľka s praxou 36 rokov a viac.

Výsledky prieskumu

V dotazníku boli otázky zamerané na telesnú výchovu a to z rôznych uhlov pohľadu. Táto problematika je učiteľom materských škôl veľmi blízka, ale zároveň v súčasnej dobe im aj spôsobuje určité ťažkosti.

Tabuľka 2 *Vlastné vzdelávacie štandardy v ŠkVP*

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	4	11,8
nie	26	76,4
neviem	4	11,8
Spolu:	34	100

V tejto otázke nás zaujímalo, či materské školy si dopĺňali do svojich ŠkVP vlastné obsahové a výkonové štandardy zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Z tabuľky 2 vyplýva, že 76,4% respondentiek si vlastné vzdelávacie štandardy do svojich ŠkVP nedopĺňalo a 11,8% sa vyjadrilo, že áno a aj že nevie. Toto zistenie je zaujímavé a zároveň prekvapujúce. Dotazované pani učiteľky nepoznajú vlastný ŠkVP, pri čom patrí medzi základnú pedagogickú dokumentáciu, s ktorou pracujú každý deň. V porovnaní s prieskumom Miňovej (2010) až 59,3% respondentiek uviedlo, že si do svojich ŠkVP dopĺňalo vlastné vzdelávacie štandardy.

Tabuľka 3 *Vlastné ciele a zameranie na Zdravie a pohyb v ŠkVP*

Odpovede	Vlastné ciele		Zameranie	
	n	%	n	%
áno, sú vymedzené	6	17,6	4	11,8
sú z časti vymedzené	12	35,3	11	32,3
nie, nie sú vymedzené	16	47,1	17	50
neodpovedalo	0	0	2	8,9
Spolu:	34	100	34	100

V Tabuľke 3 uvádzame výsledky zistení, ktoré sa týkajú vlastných cieľov a zamerania na vzdelávaciu oblasť Zdravie a pohyb v školskom vzdelávacom programe. V našom prieskume v porovnaní s predchádzajúcou tabuľkou dochádza k určitému nepomeru v tvrdeniach. 17,6% učiteliek tvrdí, že majú vymedzené vlastné ciele materskej školy z telesnej výchovy. Pri čom len 11,8% učiteliek uvádza, že majú v ŠkVP vlastné vzdelávacie štandardy zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Materské školy na základe zamerania a vlastných cieľov si podľa potreby dopĺňajú vzdelávacie štandardy a nie naopak. Z nášho prieskumu toto zistenie vyplýva ako alarmujúce. V príprave budúcich učiteľov a učiteliek z praxe je potrebné sa zamerať na túto časť ŠkVP, aby bola v kontinuite.

Tabuľka 4 *Zdravotné cvičenie*

Odpovede	Výsledky	
	n	%
1x do dňa	20	58,8
viackrát za deň	14	41,2
Spolu:	34	100
1-2x do dňa	3	21,4
3x za deň	5	35,7
podľa potreby	2	14,3
nekonkretizovali	4	28,6

ŠVP umožňuje učiteľkám materských škôl realizovať zdravotné cvičenie aj viackrát za deň. 41,2% respondentiek v súčasnom prieskume a 76,3% respondentiek v prieskume Miňovej (2010) odpovedalo, že ich takto realizujú. Keďže táto otázka bola polouzavretá, tak nás zaujímalo koľkokrát za deň využívajú túto možnosť. Respondentky využili širokú škálu odpovedí. Najfrekvencovanejšou odpoveďou v prieskume Miňovej (2010) bolo dvakrát za deň (16,3%) a v súčasnom prieskume to bolo 3x za deň (35,7). Dve respondentky odpovedali, že zdravotné cvičenie realizujú podľa potreby.

Tabuľka 5 *Nácvik lokomočných pohybov vo formách denných činností*

Odpovede	Výsledky	
	n	%
Zdravotné cvičenie	18	52,9
Vzdelávacia aktivita	17	50
Pobyt vonku	18	52,9
V každej FDČ	2	5,9

V tejto otázke sa respondentky vyjadrili rôzne a vybrali si viaceré možnosti odpovede. 52,9% respondentiek uviedlo, že nácvik realizujú v zdravotnom cvičení a pri pobyte vonku. Dve respondentky uviedli, že je to v každej forme denných činností. Nácvik lokomočných cvičení má svoju metodiku, postupnosť krokov a preto je potrebné rešpektovať individuálne ale aj vekové osobitosti detí, mať vymedzený čas a vhodný priestor na tento nácvik.

Tabuľka 6 *Cvičenie s deťmi*

Odpovede	Výsledky	
	n	%
v telocvični v MŠ	7	20,6
v triede	30	88,2
v inom vyhradenom priestore	4	11,8

Z tabuľky 6 vyplýva, že 88,2% respondentiek cvičí s deťmi v priestoroch triedy. 20,6% opýtaných majú vlastnú telocvičňu. Z organizačných dôvodov je to veľmi prospešné, ak deti môžu cvičiť v inom priestore ako je vlastná trieda. Iný priestor, v ktorom cvičia je to školská záhrada a telocvičňa základnej školy. Keďže respondentky v dotazníkovej forme uviedli, že realizujú zdravotné cvičenie aj vo vonkajšom prostredí, tak sme sa rozhodli uviesť jednu aktivitu, ktorá sa nám v pedagogickej praxi osvedčila.

Aktivita zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb

Názov aktivity: Hľadanie pokladu Ježka Jožka

Cieľ aktivity: Chôdzou, behom, skokom, lezením, hádzaním a chytaním prekonávať prírodné prekážky pri hľadaní pokladu Ježka Jožka.

Terén: lúka s lesom

Čas: približne 2 hodiny

Organičná forma: vo dvojiciach

Pomôcky: kartičky s obrázkami

Popis činnosti:

Každá dvojica má jednu kartičku a jednu ceruzu. Na kartičkách sú farbami označené jednotlivé okienka:

žltou – chôdza

červenou – beh

zelenou – skok

modrou – hádzanie

fialovou – chytanie

hnedom – lezenie

Jednotlivé lokomočné cvičenia predstavujú obrázky znázorňujúce typickú činnosť zvierat. Každý obrázok je označený farbou, ktorá zodpovedá farbám na kartičkách. Obrázky sú rozmiestnené v priestore tak, aby učiteľka mala prehľad o deťoch a využila prírodné podmienky na splnenie daných úloh. Deti postupne vykonávajú tieto činnosti:

Chôdza - chôdza po ležiacom strome (obr. dievča nakreslené na kladinke)

Beh - beh k stromu a naspäť (obr. chlapec bežiaci k stromu)

Skok - skoky znožmo okolo pníčka (obr. zajaca skáčuceho okolo pníčka)

Lezenie - lezenie v podpore drepno alebo zvolíť si iný spôsob lezenia na základe konkrétnej prekážky. Máme tri za sebou pripravené prekážky ako ležiaci kmeň stromu, veľký kameň a mierny svah (obr. slimaka ležúceho cez prekážky)

Hádzanie - hádzanie šišiek do stromu (obr. veveričky, ktorá hádže šišky)

Chytanie-hádzanie a chytanie lopty vo dvojiciach (obr. deti si hádžu loptu)

Deti ceruzou do každého okienka zakreslia niečo typické pre danú činnosť, aby mali dôkaz, že pri stanovišti naozaj boli a obrázok našli.

Obmena: na každom stanovišti k príslušnej farbe na kartičku si dajú vopred pripravenú pečiatku.

Deti vyštartujú naraz alebo postupne ich budeme púšťať. Cieľ je na označenom mieste obrázkom Ježka Jožka a tu je ukrytý posledný obrázok. Deťom sa v cieľi skontrolujú kartičky, či prešli všetky stanovištia.

Na poslednej kartičke je napísané: Úlohy, ktoré vám dal Ježko Jožko ste splnili, a preto sa môžete vybrať hľadať jeho poklad do lesa (je to vyzdobená škatuľa obsahujúca sladké dobroty, jablká, ktoré si spoločne rozdelia). Poklad je ukrytý pod dominantou lesa, napr. najširším stromom.

Záver

Je možné konštatovať, že výsledky prieskumu na vzorke 34 respondentov v oblasti Zdravie a pohyb skoro dva roky po schválení Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách a jeho aplikácii do výchovno-vzdelávacej činnosti, sú nie veľmi uspokojivé. Najväčší problém je v nadväznosti hlavných bodov ŠkVP, pri formulovaní vlastných cieľov a zamerania a formulácie vlastných vzdelávacích štandardov. Odporúčame učiteľkám materských škôl vo väčšej miere realizovať pohybové aktivity v prírodnom prostredí a využívať reálne prostredie na uspokojovanie jednej zo základných potrieb dieťaťa, t.j. potrebu pohybu.

Literatúra

ARJAMOV, I. A. 1961. *Vekové zvláštnosti detí*. Praha: SPN, 1961.

DVOŘÁKOVÁ, H. – BABOUČKOVÁ, V. 2014. *Růst a motorická výkonnost předškolních dětí v roce 2010 a v generačním posunu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-775-5.

FEDORKO, V. 2017. Outdoorová edukácia formou zážitkového učenia v podmienkach materskej školy [Outdoor education by experiential learning in the conditions of kindergarten]; Recenzenti Božena Balcarova, Igor Lyman. In: *Osvita i suspil'stvo [elektronický zdroj]: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac : vypusk 2*. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet, 2017. ISBN 978-83-62683-52-9. online, S. 31-36.

JUNGER, J. 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: FHPV, PU v Prešove. ISBN 80-8068-003-5.

JUNGER, J. – PALANSKÁ, A. 2016. *Telesné zaťaženie detí v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1589-2.

MIŇOVÁ, M. 2010. Realizácia perceptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti v podmienkach materských škôl. In: *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou*

účasťou Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 205-215. ISBN 978-80-555-0208-3.

RUŽBARSKÁ, I. – TUREK, M. 2007. *Koordináčné a kondičné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta športu. ISBN 978-80-8068-670-3.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: ŠPÚ.

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

email: monika.minova@unipo.sk

PRÍRODOVEDNÉ AKTIVITY S DEŤMI PREDŠKOLSKÉHO VEKU

NATURAL ACTIVITIES WITH AGE OF PRESTIGIOUS AGE

Monika MIŇOVÁ

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá problematikou environmentálnej výchovy v materskej škole. Prezentuje výsledky prieskumu a porovnáva ho s inými prieskumami. Poskytuje aj niekoľko prírodovedných aktivít pre deti predškolského veku.

Kľúčové slová

Environmentálna výchova. Názory na environmentálnu výchovu. Aktivity.

Resumé

In the contribution, the author deals with issues of environmental education at kindergarten. Presents the results of the survey and compares it with other surveys. It also provides several kindergarten activities for pre-school children.

Key words

Environmental education. Views on environmental education. Activities.

„Svet okolo nás je plný nádherných prírodných javov, nad ktorými žasne rozum a srdce pookreje – ak ich dokážeme vidieť.“

Einstein

Ako tvrdí Šepel'áková (2012, s. 102) problematika životného prostredia, jeho rozmanitosti a krehkosti sa dotýka nás všetkých, nevynímajúc žiadneho človeka. Nie len štát, ale každý jedinec by sa mal v rámci svojich možností a príležitostí pričiniť o jeho skvalitnenie v rámci pro-environmentálneho povedomia a s ním súvisiacim aktívnym záujmom o riešenie environmentálnych a ekologických problémov. Bernátová (2012) upriamuje pozornosť na environmentálne aktivity a ich samotné plánovanie. Zdôrazňuje tieto základné aspekty:

- konkrétna téma environmentálnej aktivity má byť deťom blízka. Tým máme na mysli konkrétnu skúsenosť, prípadne mať k téme osobný, blízky vzťah. V žiadnom prípade neodporúča aktivity na tému skleníkový efekt, urbanizácia, prípadne erózia pôdy;
- dieťa by malo počas environmentálnej aktivity zapájať čo najviac zmyslových orgánov a nie len sa nečinne prizerať a informácie prijímať pasívne zrakom a sluchom. Ak s deťmi preberáme tému voda – ako vzniká dážď, najvýhodnejšie je použiť praktickú ukážku. Nesmieme zabúdať na bezpečnosť. Ak je to téma liečivé rastliny, vynechajme obrázky a poďme radšej do prírody, kde si k nej môžu privoňať, prípadne pozorovať aj ekologické aspekty.
- vyhýbame sa len jednostranným témam, napr. negatívnym (vyrubovanie lesov, plytvanie vodou, nebezpečné skládky), ale vyváženým spôsobom integrujme do edukačného procesu témy pozitívne (vysádzanie stromčekov, separovanie odpadu, budovanie parkov);
- nezabúdajme v tomto smere ani na rodičov, aktívne ich zapájajme do environmentálnych aktivít, čím si získame ich podporu pre ich následnú realizáciu aj v domácom prostredí;
- dôležitá je aj lokalita materskej školy, pri výbere environmentálnych aktivít a ich následnú realizáciu.

Súčasťou riešenia globálnych problémov ľudstva je aj šírenie myšlienok environmentálnej výchovy. Preto musia byť ciele environmentálnej výchovy súčasťou našich výchovno-vzdelávacích cieľov. Je nutné zmeniť vzťah k prírode, k sebe, k svojmu okoliu a najlepším spôsobom je začať od seba samého. Nestačí zaradiť prvky environmentálnej výchovy do učebných osnov, vypracovať a realizovať projekty, programy, besedovať s odborníkmi a premietiť filmy. Musíme sa usilovať zmeniť správanie každého jednotlivca, zmeniť jeho rebríček hodnôt prostredníctvom citlivého vnímania potrieb prírody, ale aj spoločnosti. Akokoľvek toto snaženie nazveme, cieľ nám musí byť jasný, musí vychádzať z nás ľudí, rodičov, žiakov a každého človeka.

Metodika a výsledky prieskumu

V príspevku budeme prezentovať výsledky prieskumu, ktorého *cieľom* bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na vybrané aspekty environmentálnej výchovy a komparovať tieto názory s realizovanými prieskumami. V roku 2007 bol realizovaný prieskum, ktorý Miňová – Sokáčová zverejnili v roku 2012. V roku 2013 Miňová realizovala ďalší prieskum ako aj Bernátová. V prieskume sme použili neštandardizovaný dotazník (2007, 2013) a niektoré

položky sme v dotazníku doplnili o aktuálne otázky. Pre potreby tohto príspevku vyberáme len niekoľko otázok, ktorých vyhodnotenie uvádzame v prehľadných tabuľkách.

Tabuľka 1 *Prehľad o respondentoch*

Odpovede	Výsledky		Odpovede	Výsledky	
	n	%		n	%
0-5 rokov	14	41,2	31-35 rokov	2	5,8
6-10 rokov	3	8,8	36 a viac rokov	0	0
11-15 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100
16-20 rokov	2	5,8	Mesto	20	58,8
21-25 rokov	3	8,8	Vidiak	14	41,2
26-30 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100

Do prieskumu bolo zapojených 58,8% učiteliek pôsobiach v meste a 41,2% pracujúcich na vidieku. Čo je veľmi pozoruhodné do prieskumu sa zapojilo 41,2% učiteliek z pedagogickou praxou 0-5 rokov. Začínajúcich učiteliek v praxi pribudlo, čo je po dlhšej dobe stagnácie povzbudivé. Naopak do prieskumu sa nezapojila ani jedna učiteľka s praxou 36 rokov a viac.

Tabuľka 2 *Vlastné vzdelávacie štandardy v ŠkVP*

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	13	38,3
nie	19	55,9
neviem	2	5,8
Spolu:	34	100

V tejto otázke nás zaujímalo, či materské školy si dopĺňali do svojich ŠkVP vlastné obsahové a výkonové štandardy z environmentálnej výchovy. Z tabuľky 2 vyplýva, že 38,3% respondentiek si vlastné vzdelávacie štandardy do svojich ŠkVP nedopĺňalo a 5,8% sa vyjadrilo, že nevie. Toto zistenie je zaujímavé a zároveň zarážajúce. Pani učiteľky nepoznajú vlastný ŠkVP, pri čom patrí medzi základnú pedagogickú dokumentáciu, s ktorou pracujú každý deň. Aj správy z realizovaných inšpekcií potvrdzujú, že materské školy sa vo zvýšenej miere venujú environmentálnej výchove.

Tabuľka 3 *Vlastné ciele a zameranie na ENV v ŠkVP*

Odpovede	Vlastné ciele		Zameranie	
	n	%	n	%
Áno, sú vymedzené	14	41,2	14	41,2
Sú z časti vymedzené	7	20,5	4	11,8
Nie, nie sú vymedzené	13	38,3	16	47
Spolu:	34	100	34	100

V Tabuľke 3 uvádzame výsledky zistení, ktoré sa týkajú vlastných cieľov a zamerania na environmentálnu výchovu v školskom vzdelávacom programe. V prieskume Bernátovej (2013) 42,3% respondentiek uviedlo, že ich materská škola je environmentálne zameraná. V našom prieskume v porovnaní s predchádzajúcou tabuľkou dochádza k určitému nepomeru v tvrdeniach. 41,2% učiteliek zhodne tvrdí, že majú vymedzené vlastné ciele aj zameranie materskej školy je na environmentálnu výchovu. Pri čom len 38,3% učiteliek uvádza, že majú v ŠkVP vlastné vzdelávacie štandardy z environmentálnej výchovy. Materské školy na základe zamerania a vlastných cieľov si podľa potreby dopĺňajú vzdelávacie štandardy a nie naopak. Z nášho prieskumu toto zistenie vyplýva ako najviac alarmujúce. V príprave budúcich učiteľov a učiteliek z praxe je potrebné sa zamerať na túto časť ŠkVP, aby bola v kontinuite.

Tabuľka 4 Význam environmentálnej výchovy v predškolskom veku

Odpovede	Výsledky	
	n	%
určite áno	32	94,1
nie, nemá	1	2,8
má iba čiastočný význam	1	2,8
Spolu:	34	100

94,1% respondentiek pripisujú environmentálnej výchove v predškolskom veku značný význam. V prieskume Miňová – Sokáčová (2012) potvrdilo význam 75% a v prieskume Miňová (2013) 91%. V prieskume Bernátovej (2013) 100% respondentiek odpovedalo, že environmentálna výchova v predškolskom veku má význam. Je potešujúce, že učiteľky materských škôl majú pozitívny názor na environmentálnu výchovu a jej význam v predškolskom veku. Je zaujímavé, že v našom prieskume jedna respondentka uviedla, že environmentálna výchova v predškolskom veku nemá význam. V predchádzajúcich prieskumoch si ani jedná z respondentiek nemyslí, že environmentálna výchova nemá význam v predškolskom veku, čo je potešiteľné. Na otázku prečo má význam environmentálna výchova už v predškolskom veku respondentky odpovedali: deti získajú kladný vzťah k prírode a ochranársky postoj, budú lepšie pripravené pre praktický život a k starostlivosti o prírodu.

Tabuľka 5 Najčastejšia realizácia environmentálnej výchovy

Odpovede	Výsledky	
	n	%
cez zážitkové učenie	22	64,7
odovzďavam deťom hotové poznatky	1	2,8
priamou skúsenosťou v prírode	22	64,7
nerealizujem, nemám k tomu vzťah	0	0

V prieskume Miňová – Sokáčová (2012) sme zistili, že iba 37,5% učiteliek realizujú environmentálnu výchovu cez zážitkové učenie a v prieskume Miňovej (2013) už to bolo 68,7% učiteliek. Z tabuľky 5 vyplýva, že 64,7% respondentiek realizuje environmentálnu výchovu zážitkovým učením. Z výsledkov je zjavne vidieť, že učiteľky ešte stále nemajú 100% osvojený pojem zážitkové učenie. Aj keď v porovnaní s prieskumom z roku 2012 došlo k značnému zlepšeniu. Ako uvádza Šmelová (2011, s. 36) k povinnostiam učiteľov patrí sebazvdelávanie. Aj v problematike environmentálnej výchovy, mali by sme sa v sebazvdelávaní a v kontinuálnom vzdelávaní zamerať na inovatívne a zážitkové metódy a ich uplatnenie v pedagogickej praxi. Deti pochopia najlepšie to, s čím priamo manipulujú, čo vidia a počujú. Preto nepredkladáme dieťaťu už hotové poznatky, aj keď v prieskume Miňovej – Sokáčovej (2012) to bolo až 53% a v prieskume Miňovej (2013) už len 34,3%, tak v súčasnom prieskume je to už len 2,8%, t. j. jedna respondentka uviedla, že deťom odovzdáva hotové poznatky. Ako uvádza Bernátová (2011, s. 21) realizovaním prírodovedných aktivít umožníme deťom predškolského veku získavať nové prírodovedné poznatky primerane ich veku a rozvíjať ich pozitívny vzťah k prírodnému prostrediu.

Tabuľka 6 Vzťah detí k životnému prostrediu

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno, zlepšilo sa výrazne	17	50
zlepšilo sa čiastočne	13	38,3
vôbec sa nezlepšilo	3	8,7
Spolu:	34	100

Je viditeľné, že správanie detí k životnému prostrediu nie je ustálené. Postupne sa mení, zlepšuje, ale aj zhoršuje sa. V prieskume Miňová – Sokáčová (2012) uvádzajú, že 59,3% učiteliek tvrdí, že sa vzťah detí k životnému prostrediu výrazne zlepšil a v prieskume Miňovej (2013) to už bolo až 84,3%. V súčasnom prieskume ako to uvádzame v tabuľke 6 oproti roku 2013 len 50% respondentiek uvádza, že vzťah detí sa výrazne zlepšil. Na otázku v čom sa zmenil, respondentky uvádzali: nezabývajú hmyz, neotrávajú hlávky rastlínám,

nešľapú po rastlinkách. Správanie detí sa postupne mení, je to proces dlhodobý, postupný. Postupným utváraním pozitívneho vzťahu k prírode, sa prebúda environmentálne cítenie a elementárne ochranárske postoje, utvára sa pozitívny vzťah k životnému prostrediu (Pajtinková 2001/02, s.34).

Tabuľka 7 Projekty v materskej škole

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	13	38,3
nie	19	55,9
neodpovedalo	2	5,8
Spolu:	34	100

55,9% respondentiek uviedlo, že ich materská škola nie je zapojená do žiadnych environmentálnych projektov. Iba 14,7% respondentiek konkretizovalo, že sú zapojené do projektu: Ekostopa, Ježko Separko a Recyklohry. Podobné zistenia vyšli Bernátovej (2013), ktorá uvádza ešte ďalšie projekty, napr. projekt Modrá voda a Poznaj a chráň. Materské školy majú skôr vypracované vlastné projekty, ktoré realizujú a majú ich ako súčasť školského vzdelávacieho programu alebo realizujú jednorazové aktivity.

Tabuľka 8 Metódy ENV

Odpovede	Výsledky	
	n	%
neodpovedalo	6	17,6
zážitkové	11	32,4
pozorovanie	11	32,4
experiment	6	17,6
rozhovor	3	8,8
demonštračné	1	2,9
názorné	5	14,7

Z tabuľky 8 vyplýva, že 17,6% respondentiek neodpovedalo na otázku aké metódy využívajú pri dosahovaní cieľov z environmentálnej výchovy. Opäť tu nachádzame rozdiel v odpovediach respondentiek s porovnaním s tabuľkou 5. Tam 64,7% respondentiek uviedlo, že environmentálnu výchovu realizuje cez zážitkové učenie. Pri čom iba 32,4% respondentiek uviedlo, že využíva zážitkovú metódu. Vzdelávanie založené na zážitkovom učení sa opiera o vlastné prežívanie a vlastnú skúsenosť a umožňuje rozvíjať u detí želané spôsobilosti.

Tabuľka 9 Škola v prírode

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	9	26,5
nie	25	73,5
Spolu:	34	100

73,5% respondentiek uviedlo, že ich materská škola nerealizuje školu v prírode. Môže byť na to veľa dôvodov, napr. finančná nedostupnosť pre rodičov, nezáujem rodičov lebo aj učiteliek materských škôl, nedostupnosť vhodnej lokality, neschopnosť dodržania Vyhlášky č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode.

Záver

Učiteľky materských škôl majú veľkú zodpovednosť za výchovno-vzdelávaciu činnosť za jej cieľavedomú, systematickú a profesionálnu prípravu, jej realizáciu a následnú evalvaciu. Deti potrebujú neustále byť v centre diania niečoho zaujímavého, čo im prináša vedomosti, poučenie ale aj zábavu. Dieťa priamou skúsenosťou prostredníctvom vhodne zvolených stratégií a pod profesionálnym vedením sa veľa dozvie, zažije a jeho poznatky budú trvácne. Na základe vyššie uvedených zistení ponúkame niekoľko aktivít, ktoré učiteľky materských škôl môžu s deťmi realizovať v prírodnom prostredí.

Názov aktivity: **Po stopách zlatého kopytka**

Pomôcky: stuhy na označenie stanovišť, päť odkazov v tvare stopy s úlohou, šatky, do dvojice jeden odkaz s úlohou

Cieľ aktivity: Prostredníctvom aktivít v prírodnom prostredí dieťa postupne získa kladný vzťah k prírode.

Motivácia:

Prerozprávanie príbehu o Jelenčekovi, ktorý zanecháva za sebou stopy v podobe zlatých dukátikov. My sa vyberieme po jeho stopách a uvidíme aké dobrodružstvo nás čaká. Snažíme sa nájsť jelenčekové stopy, ktoré budú označené niečím takým, čo do prírody nepatrí. Napr. budú to farebné stuhy, ale to deťom nepovieme. Bude ich päť a našou úlohou je splniť odkazy, ktoré nám kopytko zanechal.

1. stopa: Odkaz – zahrajte sa hru Oheň, voda, blesk. Veľmi stručne deťom vysvetlíme jednotlivé slová a pravidlá hry. Keď sa povie oheň – deti sa rozutekajú k najbližšiemu stromu; voda – musia sa dostať nad zem aspoň 20 cm (tak aby sa

im nohy nedotýkali zeme); blesk – ľah na zem alebo urobiť drep. Pokyny opakujeme podľa uváženia a záujmu detí.

- 2. stopa:** Odkaz – zahrajte sa hru Potôčiky. Každá dvojica (alebo môžeme vytvoriť štvorice, záleží podľa počtu účastníkov) predstavuje nejaký potok. Potôčiky majú svoje mená – malý, veľký, hlboký, horský, bystrý, jasný, rýchly, pomalý (mená máme pripravené podľa toho, koľko dvojíc alebo štvoríc je vytvorených). Potôčiky sa prechádzajú a na znamenie vytvárajú väčšie a väčšie rieky. Napr. spojí sa malý potôčik s horským, pridá sa k nim rýchly s pomalým atď.
- 3. stopa:** Odkaz – zrealizujte Vyčisti cestičku. V priestore na okraji lesa pripevníme špagát vo výške detí, dlhý 20 m. Pozdĺž neho viditeľne rozmiestnime odpadové predmety. Deti postupujú pozdĺž špagátu a snežia sa, zapamätať si čo najviac predmetov, ktoré tam nepatria. Po dokončení cesty si okolo seba nakreslia veľký kruh a do neho zakreslia čo všetko treba pozbierať aby bola cestička čistá.
- 4. stopa:** Odkaz – vytvorte obraz z prírodnín, ktoré nájdete na zemi. Najprv si zo stebiel suchej trávy vytvorte rám obrazu. Dvojice opíšu svoj obraz z prírodnín.
- 5. stopa:** Odkaz – dostať sa k označenému stromu. Dieťa má oči zatvorené alebo previazané šatkou. Druhé dieťa sa ho snaží priviesť za pomoci neverbálnej komunikácie k cieľu. Drží ho za rameno alebo obidve a dotykom ruky na rameno mu odovzdáva pokyny.

Všetky úlohy sme splnili, našli sme odkazy, ktoré nám zanechalo zlaté kopýtko a preto si teraz pochutnáme na poklade. Pri strome, ku ktorému sa deti dostanú aj s učiteľkami alebo rodičmi môže byť ukrytý poklad – čokoládové zlaté dukátiky alebo jabĺčka.

Jednotlivé úlohy, ktoré chceme plniť, si vyberáme na základe rôznych kritérií (napr. témy – všetky úlohy môžu byť zamerané na jednu tému rastliny, zvieratá, prírodniny, prírodné javy atď. alebo každá úloha môže byť z rôznej oblasti; počtu zúčastnených; prostredia, v ktorom chceme program realizovať ...). Túto aktivitu môžeme realizovať v rámci MDD, vychádzky do prírody, školy v prírode, priamej ukážky práce s deťmi na rodičovskom združení ako jednu z foriem spolupráce medzi MŠ a rodinou. Ak chceme, aby bol obraz prírody u detí úplný, nemali by sme pri jej poznávaní zabúdať na city, prežívanie, fantáziu a ďalšie formy cítenia detí a stáva sa významným motivačným činiteľom pre pôsobenie na dieťa.

Hry v prírode

1. VEĽKÉ HĽADANIE

Na školskom dvore, v záhrade, na lúke, v lese sa môžeme s deťmi zahrať na "Veľké hľadanie". Každé dieťa dostane úlohu, ktorú musí splniť. Po ukončení hry každé dieťa ukáže ako splnilo úlohu.

Na nájdený predmet vymyslí príbeh, báseň alebo pieseň.

Typy úloh :

- ✓ nájsť niečo dokonale rovné (krivé)
- ✓ niečo krásne, hladké, hebké, chladné, guľaté, mäkké
- ✓ ulitu, semeno, srst', huby, 3 kvety, listy atď

Všetko čo hľadáme je prírodného charakteru.

2. ZOZNÁMENIE SA SO STROMOM

Deti sa rozdelia do dvojíc. Jedno dieťa má zaviazané oči. Druhé ho vedie do lesa. Snaží sa ho viesť kľukatými cestičkami, aby kamarát stratil orientáciu. Keď ho privedie k stromu, nechá kamaráta strom ohmatať, ovoniať a potom ho naspäť vyvedie z lesa. Dá mu šatku dole a povie mu, aby hľadal daný strom.

3. ČO TAM NEPATRÍ

Hru hráme v lese alebo v parku. Na stromy pripneme predmet, ktorý tam nepatrí, napr. na gaštan smrekovú šišku a pod. Deťom povieme koľko chýb majú hľadať a počkáme za všetkými deťmi, kým ich nenájdu.

Hry v miestnosti

1. KTO SOM ?

Pripravíme si 3 obrázky zvierat alebo rastlín, stromov atď. Vyberieme si 3 deti, ktorým tieto obrázky pripevníme na chrbát. Deti s obrázkami na chrbte sa pýtajú ostatných na znaky a vlastnosti podľa ktorých by dané zviera mohli spoznať a uhádnuť. Deti odpovedajú iba áno - nie.

2. PRIESTOR PRE ŽIVOT

Pripravíme si zviazané špagáty rôznej dĺžky. Tie rozložíme v priestore. Deti sa budú pohybovať pomedzi špagáty a keď sa vypne hudba majú si nájsť svoj priestor pre život. Postupne špagáty odoberáme a deti sa musia pridať do iného domčeka. Záleží od deti, ktoré sa už nachádzajú v danom domčeku či ich prijmu alebo nie.

3. DAŽĎOVÝ PRALES

Deti vytvoria kruh. Učiteľka začne vykonávať určitý pohyb a deti ho napodobňujú. Stále je potrebné dávať dobrý pozor, lebo úlohu môže učiteľka zmeniť. Každé dieťa vykonáva pohyb podľa predchádzajúceho dieťaťa. Pohyby a zvuky vyberáme tak, aby nám pripomínali prales. Môže vzniknúť naraz aj viacero zvukov - šuchotanie, tleskanie, podupy, zvukomalebné slová a iné. V našej každodennej práci s deťmi nejde o poučanie, dohovárание, ale o vnútorné stotožnenie sa s prírodou, čiže cez vlastné vnútro prežiť, precítiť rozmanitosť prírody, ale aj jej krehkosť a nutnosť ochrany, pretože ak chceme dosiahnuť, aby boli deti schopné chrániť prírodu srdcom, musia jej najprv porozumieť. Aby porozumeli prírode, pristupujeme k nim s láskou, úctou a pokorou v našom srdci, čo môžeme vyjadriť slovami :

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

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R. 2012. Environmentálna výchova v živote dieťaťa predškolského veku. In: *Zborník z vedecko-odbornej konferencie pod názvom: Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP. ISBN 978-80-555-0704-0.

BERNÁTOVÁ, R. 2013. Materská škola ako dôležitý komponent rozvíjania environmentálnych poznatkov u detí. In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0876-4.

MIŇOVÁ, M. – SOKÁČOVÁ, I. 2012. Názory učiteľov materských škôl na environmentálnu výchovu. In: *Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov : PF PU a OMEP, 2012, s. 81 – 89. ISBN 978-80-555-0704-0

MIŇOVÁ, M. 2013. Environmentálna výchova z pohľadu učiteliek materských škôl In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 111-117. ISBN 978-80-555-0876-4.

ŠEPELÁKOVÁ, L. 2012. Environmentálna výchova z pohľadu konštruktivismu. In: *Zborník z vedecko-odbornej konferencie pod názvom: Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na*

environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP. 2012. ISBN 978-80-555-0704-0.

ŠMELOVÁ, E. 2011. Reflexe předškolního vzdělávání v podmínkách české matřské školy. In: *Zborník z odbornó-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov: SV OMEP, 2011. ISBN 978-80-555-0385-1.

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

email: monika.minova@unipo.sk

PREDPROFESIJNÁ PRÍPRAVA ŽIAKOV SO STREDNÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA V RÁMCI OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE

PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH MODERATE INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN OUTDOOR EDUCATION

Jana PARADOVÁ – Lucia MIKURČÍKOVÁ

Abstrakt

Profesijné vzdelávanie je dôležitou súčasťou profesijného vývinu a pracovného uplatnenia žiakov s mentálnym postihnutím v rámci chránených pracovísk a chránených dielní. Profesijnému vzdelávaniu predchádza predprofesijná príprava, ktorá sa realizuje už v predprimárnom vzdelávaní a následne pokračuje v primárnom vzdelávaní. Cieľom príspevku je na základe analýzy obsahu vzdelávania v kontexte predprofesijnej prípravy detí a žiakov s mentálnym postihnutím v predškolskej a primárnej edukácii navrhnúť aktivity na predprofesijnú prípravu žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia realizovateľné aj v rámci outdoorovej edukácie.

Kľúčové slová

Mentálne postihnutie. Stredný stupeň mentálneho postihnutia. Predprofesijná príprava. Profesijná príprava. Špeciálna edukácia.

Resumé

Professional education is an important part of the professional development and employment of students with intellectual and developmental disabilities within sheltered workplaces or sheltered workshops. Professional education preceded pre-vocational training in pre-primary and primary education. The aim of the paper is to propose activities for pre-vocational training of children and students with intellectual and developmental disabilities based on pre-primary and primary curriculum analysis regarding to pre-vocational training, which can also be realized in outdoor education.

Key words

Intellectual and developmental disabilities. Moderate intellectual and developmental disabilities. Pre-professional training. Professional training. Special education.

Úvod

Jedinci so stredným mentálnym postihnutím sú skupinou žiakov v primárnom vzdelávaní, ktorým je z pohľadu ďalšieho profesijného uplatnenia potrebné venovať zvýšenú pozornosť vzhľadom na obmedzené možnosti na trhu práce. V danom smere sa práve ich predprofesijná príprava javí ako dôležitá etapa ich profesijného vývinu a pracovného uplatnenia. Problematika predprofesijnej prípravy týchto žiakov je v súčasnosti veľmi diskutovanou témou. Prevládajú názory, že trvácnosť znalostí a zručností u týchto osôb je minimálna. Ich začleňovanie do spoločnosti, či pracovného života je podľa laickej verejnosti skôr ojedinelé. V tomto smere sa naskytuje v odbornej verejnosti potreba realizovať predprofesijnú prípravu žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia cielene a flexibilne a hľadať efektívne modely edukácie, ktoré by žiakov pripravovali na profesijnú prípravu dôslednejšie. Jedinci so stredným stupňom mentálneho postihnutia majú možnosť vzdelávať sa po ukončení primárneho vzdelávania v praktickej škole, ktorá je určená pre chlapcov i dievčatá, menej zručných absolventov špeciálnej základnej školy vzdelávaných podľa variantu A a manuálne zručných absolventov špeciálnej základnej školy vzdelávaných podľa variantu B a C. Praktická škola má žiakom poskytnúť možnosť fyzicky a psychicky dospieť tak, aby mohli čo najsamostatnejšie žiť v domácom prostredí alebo v chránenom bývaní a pracovať v chránenom pracovisku. Jej cieľom je pripraviť žiakov na život v rodine, na sebaobsluhu, na rôzne jednoduché praktické práce, vrátane prác v domácnosti, zacvičiť ich v prácach profilujúceho voliteľného predmetu a na vykonanie jednoduchých pracovných činností spravidla pod dohľadom inej osoby (Vzdelávací program pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, 2016). Vzdelávanie v praktickej škole tvorí etapu profesijnej prípravy, ktorej z hľadiska profesijného vývinu predchádza veľmi dôležitá etapa predprofesijnej prípravy v rámci predprimárnej a primárnej edukácie. Úlohou predprofesijnej prípravy je poskytnúť deťom a žiakom základné poznatky, školské spôsobilosti (čítanie, písanie a počítanie), zručnosti a návyky, ako aj profesijne ich orientovať tak, aby napriek ich evidentnej psychickej, biologickej, ako aj sociálnej nezrelosti boli schopní zvoliť si relatívne čo najprimeranejšie povolanie (Krištofiková, 2001). Na to, aby žiaci končiacich ročníkov primárneho vzdelávania boli pripravení na vzdelávanie v praktickej škole, je potrebné

predprimárne a primárne vzdelávanie orientovať aj na prvky predprofesijnej prípravy, samozrejme v súlade s platným vzdelávacím programom.

Predprimárna edukácia detí s mentálnym postihnutím v kontexte predprofesijnej prípravy

V rámci predprimárneho vzdelávania detí s mentálnym postihnutím v špeciálnej materskej škole, špeciálnej triede pri materskej škole alebo v triede materskej školy sa v rámci predprofesijnej prípravy sústreďujeme najmä na elementárne motorické zručnosti a sebaoslužné zručnosti, ale rozvíjame aj komunikačné a sociálne kompetencie, ako aj oneskorený a obmedzený vývin v psychomotorickej, poznávacej, emocionálnej a sociálnej oblasti tak, aby sme dieťa v čo najväčšej miere pripravili na primárne vzdelávanie a profesijnú prípravu v odbornom učilišti alebo praktickej škole. V kontexte predprofesijnej prípravy detí s mentálnym postihnutím v predškolskom veku sú ciele a obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí Vzdelávacieho programu pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie (2017) dominantné predovšetkým:

- vo vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce*, ktorá sa zameriava na vytváranie a rozvoj motorických a pracovných zručností a návykov týchto detí. Deti podľa závažnosti mentálneho postihnutia majú jednotlivé špecifické ciele modifikované vzhľadom k ich individuálnym možnostiam a schopnostiam. V tejto oblasti vzdelávania získavajú vedomosti o materiáloch a ich vlastnostiach, zručnosti v konštruovaní, užívateľské zručnosti v rámci manipulácie s drobnými predmetmi a materiálmi, oboznamujú sa s technológiami výroby vybraných výrobkov, ako aj oboznamujú sa s niektorými tradičnými remeslami a profesiami. Manipuláciou s predmetmi a materiálmi sa u nich rozvíja hrubá i jemná motorika. Praktické zručnosti sa utvárajú postupným nácvikom so zvýšeným individuálnym prístupom. Spočiatku je potrebný priamo vedený pohyb, neskôr pohyb s pomocou, ktorý sa opakovaním a cvičením stáva presnejší a koordinovanejší. Dbá sa na správny úchop a držanie pracovných nástrojov, materiálov a zaujatie správnej pozície tela. Táto vzdelávacia oblasť je elementárnou predprípravou napr. na profesijnú prípravu jedincov so stredným mentálnym postihnutím v praktickej škole, kde súvisí s predmetmi ako remeselné práce, tkanie na tkáčskom stave, výroba keramiky,

- vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra*, kde sa v časti výtvarnej výchovy podporuje rozvoj motoriky, pamäti a pozornosti. Táto vzdelávacia oblasť je elementárnou predprípravou na zameranie praktickej školy, konkrétne výroba keramiky,
- vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* je elementárnou predprípravou na zameranie praktickej školy v predmete pestovateľské práce alebo pomocné práce v záhradníctve a aranžovaní. Deti sa v tejto oblasti učia chápať jednoduché vzájomné vzťahy a súvislosti v prírode na základe zmyslového vnímania a činností s jednoduchými prírodninami alebo s ich modelmi a vyobrazenými materiálmi,
- vo vzdelávacej oblasti *Zdravie a pohyb*, v rámci ktorej vytváraním pohybových zručností a návykov, zvyšovaním telesnej kondície vytvárame predpoklady na výkon pracovných činností v neskoršom veku.

Komplexne môžeme povedať, že celé predprimárne vzdelávanie realizované podľa platného vzdelávacieho programu pre deti s mentálnym postihnutím je predprípravou nielen na primárny stupeň vzdelávania, ale zároveň aj formou predprofesionálnej prípravy a je realizované aj v ďalších vzdelávacích oblastiach ako *Človek a spoločnosť*, *Človek a príroda*, *Matematika a práca s informáciami*, *Jazyk a komunikácia*.

Primárna edukácia detí s mentálnym postihnutím v kontexte predprofesijnej prípravy

V primárnom vzdelávaní, ktoré sa podľa zákona č. 245/2008 Z. z., môže realizovať v špeciálnej základnej škole, základnej škole, či v špeciálnej triede základnej školy sú prvky predprofesijnej prípravy taktiež zakomponované v obsahu vzdelávania. Z hľadiska zamerania praktickej školy ide najmä o predmety pracovné vyučovanie, informatika, vecné učenie, a výtvarná výchova. Predmet *pracovné vyučovanie* sa javí z pohľadu profesijného vývinu a predprofesijnej prípravy v primárnom vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím ako nosný vyučovací predmet, čomu nasvedčuje aj jeho časová dotácia. Podľa Šebeňovej (2016) má tento predmet vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím špecifické postavenie a plní dôležitú rehabilitačnú funkciu. Je zameraný na uplatnenie didaktických prostriedkov, ktoré vo vyučovacom procese podporia jeho socializáciu, umožnia rozvoj motoriky a vytváranie praktických zručností. Pracovné vyučovanie je dôležitým faktorom pri vytváraní samoobslužných a hygienických návykov, pri vytváraní a rozvoji poznávacích procesov, motorických a pracovných zručností a návykov. Osvojovanie si rôznych pracovných zručností vo vyšších ročníkoch je dôležitým činiteľom predprofesijnej prípravy. Pracovné vyučovanie prispieva k uspokojovaniu osobných potrieb žiaka, k rozvoju jeho schopností, možností a

zručností. V kooperácii s ostatnými predmetmi prispieva k rozvoju celej osobnosti žiaka, a tým sa stáva jeho život zmyslupnejším a nezávislejším. Obsah vyučovacieho predmetu pracovné vyučovanie je členený na sebaobslužné činnosti, práce v domácnosti, práce v dielni, pestovateľské práce. V sebaobslužných činnostiach si žiaci nadobúdajú zručnosti v starostlivosti o hygienu tela a zovňajšku, osvojujú si stravovacie návyky a pravidlá stolovania. V prácach v domácnosti si žiaci osvojujú základné pracovné návyky v domácnosti, zručnosti potrebné pri domácich prácach a udržiavanie poriadku. Súčasťou tejto zložky je aj šitie. Žiaci nadobúdajú zručnosti v základných technikách šitia a ručných prác. Súčasťou zložky sú aj práce v kuchyni. Žiaci si osvojujú základné znalosti o potravinách, a ako udržiavať poriadok a hygienu v kuchyni. Vo vyšších ročníkoch nadobúdajú žiaci zručnosti pri príprave jednoduchých nápojov a jedál. V zložke práce v dielni si žiaci osvojujú schopnosť rozlišovať rozličné materiály, spoznávajú ich v praktickom živote, osvojujú si manuálne zručnosti s nimi a vytvárajú jednoduché výrobky. Aktivity sú zamerané na práce s drobným materiálom a papierom, montážne a demontážne práce. Vo vyšších ročníkoch je súčasťou tejto zložky aj práca s drevom. V pestovateľských prácach sa žiaci učia rozpoznávať rôzne druhy ovocia a zeleniny, nadobúdajú základné pestovateľské zručnosti, osvojujú si starostlivosť o izbové rastliny (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, 2016). Z pohľadu zamerania praktickej školy je dôležitosť predprofesijnej prípravy v predmete pracovné vyučovanie zjavná napríklad v zložke sebaobslužné činnosti, kde sa žiaci pripravujú na vyučovanie predmetu pomocné práce v kuchyni v praktickej škole, v zložke práce v domácnosti, kde sa pripravujú na vyučovanie predmetov pomocné práce v kuchyni, tkanie na tkáčskom stave, domáce práce a údržba domácnosti v praktickej škole, v zložke práce v dielni, kde sa pripravujú na vyučovanie predmetu remeselné práce v praktickej škole a v zložke pestovateľské práce, kde sa žiaci pripravujú na vyučovanie rovnomenného predmetu pestovateľské práce v praktickej škole. Podľa Hučíka (2007) pracovné vyučovanie v špeciálnej základnej škole musí prihliadať na zdravotný stav žiakov a pracovné zaťaženie musí byť primerané ich silám, nesmie byť náročné, ale ani príliš jednoduché, inak by žiakov neaktivizovalo. Pracovné vyučovanie vzbudzuje u žiakov predovšetkým záujem o prácu, uspokojuje ich túžbu po činnosti, zameranie práce na užitočný výsledok vzbudzuje ich iniciatívu a pozitívny vzťah k práci, pestuje zmysle pre poriadok, cit pre krásu a vhodnosť materiálu, nástrojov a spôsobov práce. Pri práci si žiaci osvojujú aj kultúrne návyky. Učia sa pracovať disciplinovane, čo je nevyhnutné pre ich ďalšie uplatnenie sa na trhu práce (Vančová 2010). Obsah a zameranie predmetu *informatika* je predprípravou na zameranie voliteľný predmet pomocné práce v administratíve v praktickej škole, kde sa už

zamerajú na osvojovanie si základných vedomostí a praktických zručností z oblasti administratívnych prác. Zámerom a cieľom predmetu je nielen viesť žiakov k pochopeniu základných pojmov, postupov a techník pri práci s počítačom, ale najmä získať základné zručnosti, ktoré uplatnia v praktickom živote a uľahčia im spôsob komunikácie. Podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016) si žiaci prostredníctvom práce s jednoduchými edukačnými počítačovými programami určenými pre výchovu, vzdelávanie a alternatívnu komunikáciu osvojujú obsluhu počítača na elementárnej užívateľskej úrovni, primerane k ich individuálnym schopnostiam. Predmet *vecné učenie* je dôležitou súčasťou predprofesijnej prípravy pre predmet pestovateľské práce na praktickej škole. Cieľom predmetu je viesť žiakov k pravdivému poznaniu sveta, prírody a spoločnosti, a to na základe vlastného pozorovania zmien v spôsobe života rastlín, zvierat a ľudí. Žiaci sa počas edukácie oboznamujú a manipulujú s prírodninami, vecami, učia sa chápať vzťahy medzi nimi a vedieť vyjadriť tieto zákonitosti slovom, usporiadaním, kresbou, alebo akýmkoľvek spôsobom prijateľným pre žiakov s mentálnym postihnutím. Z prírodovednej oblasti sa žiaci zoznamujú s charakteristickými črtami živej a neživej prírody, poznávajú zmeny, ktoré sa odohrávajú v prírode. Začínajú chápať zákonitosti zmien v prírode, v živote rastlín a živočíchov, získavajú predstavu o tom, ako prírodné zmeny ovplyvňujú činnosti ľudí (Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie, 2016). Predmet *vecné učenie* súvisí aj so zameraním praktickej školy v rámci predmetu starostlivosť o starých a chorých. Vyučovanie vo vyšších ročníkoch je zamerané aj na starostlivosť o zdravie, ošetrovanie chorých apod. Žiaci sa učia aj základné úkony pri liečebnom režime, ošetrovanie drobných poranení apod. Aj predmet *výtvarná výchova* je využíva možnosti predprofesijnej prípravy napríklad svojim zameraním na výrobu keramiky. Výchovno-vzdelávacie ciele predmetu a niektoré aktivity sa prelínajú s cieľmi a činnosťami iných vyučovacích predmetov, avšak samotný predmet je zameraný na rozvoj mnohých zručností jedinca s mentálnym postihnutím, predovšetkým rozvoj jemnej i hrubej motoriky, koordinácie pohybu rúk, laterality, senzomotorickej koordinácie, pozornosti a predovšetkým kreativity, je daný predmet predprípravou aj na výrobu keramiky v profesijnom vzdelávaní na praktickej škole. Podľa Hučíka (2007) má v predprofesijnej príprave osôb s mentálnym postihnutím veľkú úlohu pohybová schopnosť a telesná zdatnosť, ktorá sa rozvíja zase na hodinách *telesnej a športovej výchovy*.

Aktivity podporujúce predprofesijnú prípravu žiakov so stredným mentálnym postihnutím

Počas školského roka je možné v rámci školských, ale aj mimoškolských aktivít realizovať rôzne aktivity, ktoré podporujú predprofesijnú prípravu žiakov pred ich vzdelávaním v praktickej škole. Navrhované aktivity predstavujú celoškolské aktivity tried, do ktorých sa zapájajú jednotlivci, ale aj kolektívy, a to v dominantne v rámci predmetu pracovné vyučovanie využitím napríklad prostriedkov zážitkového učenia, kde zdôrazňujeme proces učenia, konkrétnu skúsenosť a konceptualizáciu zažitého v priebehu učenia ako aj prvky outdoorovej edukácie, ktorej výhodou je podľa Fedorka (2017) najmä jednoduchšia predstava priebehu činností priamo v prirodzenom prostredí, uvoľnenie žiaka z hľadiska slobodnejšieho pohybu, rozvíjanie spolupráce v skupinách, rozvoj komunikačných zručností, dôslednejšie prepájanie medzipredmetových vzťahov a zohľadňovanie individuálnych štýlov učenia.

Týždeň jesenného ovocia a zeleniny

Ide o tému zameranú na prezentáciu významu pravidelného konzumovania ovocia a zeleniny. Zároveň je snahou nabádať žiakov aj k pestovateľským činnostiam, keďže začiatok jesene je čas, kedy sa zväčša zbiera úroda. Žiaci majú reálnu predstavu, čo všetko sa v záhrade môže urobiť, čo vieme v našich podmienkach vypestovať. V školských kuchynkách si žiaci za pomoci triednych učiteľov majú za cieľ pripraviť ovocné aj zeleninové šaláty, jednoduché polievky, spracovávať ovocie sušením apod.

Aktivita: Príprava ovocných a zeleninových šalátov. Sušenie ovocia.

Špecifické ciele: Kognitívny cieľ – pomenovať jednotlivé druhy ovocia a zeleniny, opísať postup prípravy ovocných a zeleninových šalátov; afektívny cieľ – spolupracovať podľa požiadaviek, byť užitočným členom skupiny; psychomotorický cieľ – umývať, ošúpať a krájať ovocie a zeleninu podľa určených pravidiel, pripraviť zálievku na zeleninový šalát.

Pomôcky, suroviny: Kuchynské potreby – strúhadlá, nože, škrabky, misky, servírovacie potreby. Zelenina (mrkvy, cibule, kapusta, zeler a i.), ovocie (hrušky, jablká, hrozno), ocot, cukor, olej, voda.

Skupinovo jednotlivé triedy realizujú uvedenú aktivitu spracovaním jesenného ovocia a zeleniny. Ide o jednoduché recepty na prípravu šalátov, ktoré spočívajú v spracovaní a zmiešaní určených surovín. Žiakom pedagóg prezentuje jednotlivé postupy umývania zeleniny a ovocia, šúpania a následného krájania. V závere spoločne pripraví zálievku na zeleninový šalát podľa určeného pomeru. Metodicky všetky úkony sa realizujú inštruktážou pedagóga a následnou realizáciou žiakov. U motoricky slabších žiakov sa prihliada na ich

postihnutie, poskytuje sa im asistancia, prípadne sa im určia aj iné ďalšie obslužné činnosti, napr. aj ukladanie nakrájaného ovocia do sušičky. Počas celej aktivity je dôležité klásť dôraz na bezpečnostné opatrenia. Všetky pomôcky, náradie je potrebné zvoliť podľa zručnosti a schopností žiakov. V kuchynke je potrebné stále dodržiavať určené pravidla bezpečnosti a ochrany zdravia. Počas spomínaného týždňa starší žiaci realizujú aj rôzne súťaže, ktoré spočívajú v šúpaní jablák alebo zemiakov a vytvorení čo najdlhšej šupky, v lúskaní orechov na čas, v triedení strukovín na čas ako z rozprávky O Popoluške. V kuchynke počas celého týždňa je pripravená výstavka z ovocia a zeleniny, ktorá slúži aj ako učebná pomôcka pri názornom pomenovaní rôzneho ovocia a zeleniny. Všetky prezentované aktivity sú takou predprípravou na vzdelávanie v praktickej škole v zameraniach na Pestovateľské práce a Pomocné práce v kuchyni. Zároveň ide aj o predprípravu predmetu Príprava jedál a výživa, ktorý sa vyučuje ako povinný odborný predmet v praktickej škole. Aktivita by mala mať týždenný rozsah, ktorý žiakov aktivizuje a motivuje k činnosti počas celého týždňa.

Deň mlieka

Téma je spojená so Svetovým dňom mlieka v školách. Ide o každoročnú udalosť, ktorej cieľom je podporovať u žiakov význam a konzumáciu mliečnych výrobkov ako dôležitú zložku stravy. V rámci tohto dňa žiaci majú za úlohu spolu s učiteľmi pripraviť rôzne tvarohové nátierky, mliečne nápoje, prípadne aj rôzne mliečne polievky. V školskej kuchynke si v skupinách po triedach jednotlivé mliečne jedlá pripravujú. Spestrením je vzájomné ochutnávanie hotových jedál medzi triedami.

Aktivita: Príprava nátierok, príprava mliečneho nápoja.

Špecifické ciele: Kognitívny cieľ – popísať význam pitia mlieka pre zdravie človeka; afektívny cieľ – zapájať sa do aktivity, byť užitočným členom skupiny; psychomotorický cieľ – miešať pripravené suroviny, krájať pažítku, natierať na pečivo, predviesť servírovanie nátierok.

Pomôcky, suroviny: Kuchynské potreby – misky, strúhadlo, varešky, lyžice, vidličky, servírovacie potreby. Maslo, tvaroh, bryndza, smotana, pažítka, mletá červená paprika, soľ, korenie, pečivo, mlieko, instantné kakao, cukor. V školskej kuchynke si žiaci pod vedením pedagóga pripravujú tvarohovú a bryndzovú nátierku. Následne v závere si pripravujú mliečny nápoj podľa pokynov. Počas celej aktivity žiakom sa prezentuje význam konzumácie mlieka a mliečnych výrobkov pre človeka. Daný deň mlieka sa aktívne dá zrealizovať aj projektovým vzdelávaním, kde úlohou jednotlivých tried je pomocou rôznych techník vytvoriť koláže z mliečnych výrobkov a produktov, prípadne rôzne makety kravy a ďalších zvierat, ktorých produktom je mlieko. Koláže a obrazy môžu byť spestrené obalmi z mliečnych výrobkov,

ktorými si žiaci vizuálne upevnia vedomosti, ktoré výrobky sú mliečne. Starší žiaci môžu do koláži pridávať krátke recepty na jedlá z mlieka, tvarohu apod. Spomínané aktivity sú takou predprípravou na vzdelávanie v praktickej škole v zameraniach na Pomocné práce v kuchyni. Aktivita *Deň mlieka* sa dá aktívne prepojiť s environmentálnou výchovou, keďže pri výrobe koláži žiaci používajú obaly z mliečnych výrobkov. So žiakmi si učiteľ vie zopakovať triedenie obalov (plasty, kov, papier, sklo) a využívať outdoorovú edukáciu.

Deň Zeme

Toto tematické zameranie vychádza z environmentálnej výchovy, počas ktorej žiaci upratujú okolie školy, separujú odpad okolo školy a súťažia v rôznych hrách zameraných na ekologické správanie sa žiakov v škole i v domácom prostredí.

Aktivita: Zber odpadkov v okolí školy, separovanie odpadkov.

Špecifické ciele: Kognitívny cieľ – roztriediť jednotlivé druhy odpadu na plasty, papier, sklo, kovy; afektívny cieľ – zapájať sa do aktivity, byť užitočným členom skupiny; psychomotorický cieľ – realizovať zber odpadkov a triediť zozbierané odpadky podľa zberných separovaných nádob.

Pomôcky: Náradie (hrable, lopaty, metly), fúrik, vrecia na odpadky, nádoby na separovaný zber odpadu.

Učiteľia so žiakmi prevažne počas pracovného vyučovania aktívne realizujú upratovanie okolo školy. V tomto smere je prvoradé poučiť žiakov o bezpečnosti pri zbieraní odpadkov a pracovaní s náradím. Samotnej aktivite predchádzajú aj ďalšie aktivity v triedach zamerané na upevňovanie vedomosti o separovaní odpadov, ich dôležitosť a vzbudenie záujmu o ochranu prostredia, v ktorom žijeme. Obdobne ako pri Dni mlieka je možné aj pri príležitosti Dňa Zeme realizovať aktivity zamerané na tvorbu triednych projektov, koláži apod. Je priam žiaduce v tomto smere použiť tematiku separovaného zberu odpadu. Všetky prezentované aktivity sú takou predprípravou na vzdelávanie v praktickej škole v zameraniach na Pestovateľské práce a Domáce práce a údržba domácnosti. Aktivita sa môže realizovať aj mimo školský dvor, napríklad je vhodné si vytypovať inú lokalitu, ktorá je znečistená odpadkami. Takýmto spôsobom žiakov vychováваме k starostlivosti o prírodu, ako aj prostredie, v ktorom žijeme. Odporúčame si danú lokalitu vždy fotograficky zdokumentovať pred realizáciou a následne po vyčistení. Úspech tejto aktivity je vhodné aj ďalej spropagovať.

Deň matiek

Škola môže pri tejto príležitosti realizovať rôzne aktivity, ktoré svojim spôsobom sú aj predprofesijnou prípravou vzdelávania v praktickej škole. Základom je, že zmyslom tohto

sviatku je okrem vzdania úcty svojim mamám aj obdarovanie darčekom. Žiaci so stredným stupňom mentálneho postihnutia majú veľký záujem svojim mamám podarovať rôzne svoje výrobky, ktoré prevažne na pracovnom vyučovaní so svojimi učiteľmi vyrobili.

Aktivita: Deň matiek – výroba srdiečok z textilu.

Špecifické ciele: Kognitívny cieľ – popísať postup výroby textilných srdiečok; afektívny cieľ – zapájať sa do aktivity, byť užitočným členom skupiny; psychomotorický cieľ – zhotoviť textilné srdiečko, vystrihnúť, zošívajť okraje, vypchávať srdiečko dutým vláknom.

Pomôcky: bavlnená látka, nožnice, ihla, nitka, duté vlákno, šnúrka, ceruzka.

Tradične žiaci ku Dňu matiek zhotovujú ako darčeky pre svoje mamy srdiečka. U mladších žiakov to je prevažne kresba srdiečka a jeho vystrihovanie. V našom prípade ide o zhotovenie textilného vypchatého srdiečka. Pedagóg v úvode prezentuje postup realizácie tvorby spomínaného výrobku a následne postupnými krokmi (vystrihnutím, zošívaním okrajov a vypchávaním srdiečka dutým vláknom) ho s jednotlivými žiakmi zhotovujú. Aby srdiečko malo rovnomerný tvar, tak na textilnú látku už učiteľ predkreslí vopred srdiečko, žiaci ho vystrihnú a realizujú zošívanie. Práca so šitím je špecifická, v tomto kroku učiteľ asistuje zväčša nezručným žiakom. Následná záverečná fáza vypchávania srdiečka dutým vláknom je už pre žiakov menej náročná. Ak však máme záujem danú aktivitu usmerňovať k tomu, aby mala prvky predprofesijnej prípravy žiakov pre vzdelávanie v praktickej škole so zameraním na predmet remeselné práce, tak by výrobky pre matky žiakov mali byť z materiálov a využitím postupov obsiahnutých v tomto predmete. Ide predovšetkým o výšivkárstvo, paličkovanie, prácu so šúpolím, drotárstvo, textilné doplnky alebo prácu s drobným materiálom (najmä prírodných materiálov). V danom kontexte sú tieto aktivity aj predprípravou žiakov pre vzdelávanie v praktickej škole so zameraním na pomocné práce v záhradníctve a aranžovaní. Doplnením k darom pre matky sú aj medovníčky, ktoré piekli žiaci počas pracovného vyučovania. V tomto smere bola aktivita zameraná na predprofesijnú prípravu pre povinný odborný predmet v praktickej škole príprava jedál a výživa. Aktivita sa dá obohatiť rôznymi sprievodnými aktivitami, ktoré majú charakter predprofesijnej prípravy. Ide najmä aj o spomínané pečenie srdiečkových medovníkov, alebo aj tvorbou v rámci ručných prác, šitia. Starší žiaci zvládajú aj výrobu srdiečok z papierového pletenia (tzv. ruličiek), alebo z prútia. S prúťím a pletením s týmto materiálom majú skúsenosť aj z veľkonočnej tvorby korbáčov. Často Deň matiek je sprevádzaný aj kultúrnym programom venovaným mamám.

Veľkonočné tvorenie

Táto téma dáva možnosti pedagógom na rozličné aktivity, počas ktorých sa predprofesijná príprava realizuje aktívne a cielene. Takou špecifickou aktivitou je tvorenie z hliny, čo je predprípravou pre vzdelávanie v praktickej škole so zameraním na výrobu keramiky. Hlavným zámerom je vyrobiť dekoračné ploché vajíčka z hliny, ktoré sa následne môžu použiť ako dekorácia na ikebanu apod.

Aktivita: Výroba dekoračných vajíčok z hliny.

Špecifické ciele: Kognitívny cieľ – popísať postupy práce s hlinou; afektívny cieľ – byť schopný sústredene a pozorne pracovať; psychomotorický cieľ – vyformovať z hliny požadovaný tvar vajíčka.

Pomôcky: hrnčiarska hlina, maketa vajíčka z tvrdého papiera, valček na hlinu, rôzne náčinie na prácu z hlinou (špachtle, vykrajovatká).

Pedagóg žiakom pred realizáciou pripraví hlinu a zabezpečí maketu vajíčka – vykrajovačku. Samotné valkanie hliny realizujú žiaci individuálne. Po vykrojení vajíčok na nich vyznačujú rôzne ornamenty, ktoré im učiteľ vopred prezentuje. Ide o rôzne jednoduché vzory, ktoré predstavujú ľudové tradície. Hotové výrobky vypaľuje pedagóg. Tematika veľkonočných sviatkov u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia je veľmi obľúbená, radi tvoria symboly veľkonočných sviatkov. V spojitosti s týmito sviatkami sa v triedach počas pracovného vyučovania môže aranžovať. Jednoduché aranžovanie podľa inštrukcii žiaci zvládajú aj na primárnom stupni vzdelávania. Dané aktivity sú predprofesijnou prípravou pre vzdelávanie v praktickej škole so zameraním na predmet pomocné práce v záhradníctve a aranžovaní. Aktivita sa dá realizovať rôznymi obmenami, napr. namiesto hliny sa môže použiť hmota terakota alebo slané cesto. Práve vyrobené vajíčka zo slaného cesta alebo terakoty sa dajú následne aj vyfarbiť temperovými, prípadne inými druhmi farieb.

Domáce práce

Takou špecifickou aktivitou predprofesijnej prípravy vzdelávania v praktickej škole na povinný odborný predmet domáce práce a údržba domácnosti je pranie, sušenie a žehlenie uterákov žiakov školy.

Aktivita: Zabezpečovanie uterákov do tried (pranie, sušenie, žehlenie).

Špecifické ciele: Kognitívny cieľ – povedať pracovný postup prania, sušenia a žehlenia uterákov; afektívny cieľ – zapájať sa do aktivity, byť užitočným členom skupiny; psychomotorický cieľ – realizovať zbieranie uterákov po triedach školy, realizovať pranie, sušenie, žehlenie uterákov, skladanie uterákov.

Pomôcky: pračka, prací prášok, aviváž, sušiaky, žehlička, žehliaca doska.

Určení žiaci danej triedy vždy po skončení týždňa zozbierajú všetky uteráky v škole, ktoré majú žiaci v triedach. V pondelok následne praktizujú za účasti učiteľa pranie v automatickej pračke. Následne vyprané uteráky z tried vešajú, sušia, žehlia, skladajú a roznášajú po triedach. Taktiež na začiatku mesiaca určená trieda spolu so svojím učiteľom roznáša toaletný papier. Takýmito aktivitami sa žiaci so stredným stupňom mentálneho postihnutia pripravujú na vzdelávanie v praktickej škole na povinný odborný predmet domáce práce a údržba domácnosti. Ide o také zručnosti, ktoré spomínaných žiakov čiastočne pripravujú už aj na samotný život, čo je cieľom praktickej školy.

Tabuľka 1 Navrhované aktivity predprofesijnej prípravy žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia vo vzťahu k profesijnej príprave v praktickej škole

Aktivity predprofesijnej prípravy	Voliteľné predmety praktickej školy
Týždeň jesenného ovocia a zeleniny	Pestovateľské práce, Pomocné práce v kuchyni
Deň mlieka (25. september) Svetový deň mlieka v školách	Pomocné práce v kuchyni
Deň Zeme (22. apríla)	Pestovateľské práce, Domáce práce a údržba domácnosti
Deň matiek (máj)	Remeselné práce, Pomocné práce v záhradníctve a aranžovaní
Veľkonočné tvorenie	Výroba keramiky, Pomocné práce v záhradníctve a aranžovaní
Domáce práce	Domáce práce a údržba domácnosti

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver

Žiaci so stredným stupňom mentálneho postihnutia po absolvovaní primárneho vzdelávania majú možnosť pokračovať vo vzdelávaní v praktickej škole, ktorá poskytuje nižšie stredné odborné vzdelanie v trvaní troch rokov. Okrem štandardných vzdelávacích oblastí, odbornopraktických predmetov sa v praktickej škole určuje žiakom zameranie na niektoré voliteľné predmety. Prvky odbornopraktických a voliteľných predmetov sú obsiahnuté už v primárnom vzdelávaní, a to predovšetkým v rámci predmetov pracovné vyučovanie, vecné učenie, výtvarná výchova a informatika. Je dôležité prostredníctvom zážitkových foriem a zmysluplných aktivít pravidelne rozvíjať u tejto skupiny ich profesijné zručnosti s cieľom zabezpečenia ich dostatočnej pripravenosti na profesijné vzdelávanie v praktickej škole a pracovné uplatnenie v rámci individuálnych možností.

Literatúra

FEDORKO, V., 2017. Outdoorová edukácia formou zážitkového učenia v podmienkach materskej školy. In: Svita i suspiľstvo : mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac : vypusk 2. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet, 2017, s. 31-36. ISBN 978-83-62683-52-9.

HUČÍK, J., 2007. Profesionálna príprava žiakov s mentálnym postihnutím. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-260-1.

KRIŠTOFÍKOVÁ, J., 2001. Profesionálna orientácia mentálne postihnutých v špeciálnom školstve. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. ISBN 80-88868-75-0.

ŠEBEŇOVÁ, I., 2016. Špeciálna didaktika pracovného vyučovania. In: HLEBOVÁ, B. a kol. Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 223 – 256. ISBN 978-80-555-1644-8.

VANČOVÁ, A., a kol. 2010. Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-53-2.

VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PRAKTICKÚ ŠKOLU A PRE NIŽŠIE STREDNÉ ODBORNÉ VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2018-02-20]
Dostupné z: www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/stredne-vzdelavanie-nizsie-stredne-odborne-vzdelavanie-sos-gymnazium/prakticka-skola-odborne-uciliste-nizsie-stredne-odborne-vzdelavanie/vp-prakticku-skolu.pdf

VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2018-02-22]
Dostupné z: www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf

VZDELÁVACIE PROGRAMY PRE DETI SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2018-02-22]
Dostupné z: www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje

Mgr. Jana Paradová

Spojená škola internátna

Masarykova 11175/20C

Prešov 080 01

email: paradova.jana@gmail.com

PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove,

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

email: lucia.mikurcikova@unipo.sk

OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V KOTEXTE PRACOVNO- TECHNICKÉHO VZDELÁVANIA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCI

OUTDOOR EDUCATION IN WORK-TECHNICAL EDUCATION IN PRE- PRIMARY EDUCATION

Vladimír PISKURA

Abstrakt

Uvedený príspevok sa zameriava na outdoorovú edukáciu v kontexte Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 v podoblasti Človek a svet práce. Poukazuje na špecifiká pracovno-technického vzdelávania na predprimárnom stupni a prepája ich s outdoorovým vzdelávaním. Naším hlavným cieľom bolo vytvorenie návrhu outdoorových aktivít pre podoblasť človek a svet práce vhodných ako námet pre predprimárnych pedagógov.

Kľúčové slová

Outdoorová edukácia. Pracovno-technické vzdelávanie. Človek a svet práce.

Resumé

This paper is focused on outdoor education within the State Educational Program in the educational area Man and the World of Work. It points to the specifics of work-technical education in pre-primary level of education and it connects it with outdoor education. Our main goal was to create outdoor activities for the educational area Man and the World of Work which would be suitable as a source of inspiration for pre-primary teachers.

Key words

Outdoor education. Work-technical education. Man and the World of Work.

Miesto pracovno-technického vzdelávania v ISCED 0

Súčasný vzdelávací systém v Slovenskej republike sa riadi základným štatutárnym dokumentom štátnym vzdelávacím programom (ďalej len ŠVP) s medzinárodnou skratkou ISCED (z ang. *The International Standard Classification of Education*), ktorý ustanovuje

základné požiadavky štátu na poskytovanie inštitucionálneho vzdelávania. Štát prostredníctvom neho garantuje kvalitu inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania a vo všetkých inštitúciách. Pre vzdelávanie v materskej škole je v súčasnosti platný ŠVP - ISCED 0 - pre predprimárne vzdelávanie nultého stupňa. Jeho hlavným cieľom v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre predškolské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti. Ciele a vzdelávací obsah sú vyjadrené v jednotlivých vzdelávacích oblastiach ŠVP tak, že sú kompatibilné so základnými požiadavkami na kombináciu vedomostí, zručností a postojov vyjadrených v koncepte tzv. kľúčových kompetencií v odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Je dôležité pripomenúť si, že dieťa po absolvovaní materskej školy **nedisponuje** rozvinutými kompetenciami v daných oblastiach, ale dosiahnutie základných cieľov v jednotlivých vzdelávacích oblastiach tohto programu vytvára predpoklady na ich plné rozvinutie v budúcnosti. Obsah ŠVP je koncipovaný do siedmich základných oblastí:

- Jazyk a komunikácia
- Matematika a práca s informáciami
- Človek a príroda
- Človek a spoločnosť
- **Človek a svet práce**
- Umenie a kultúra
- Zdravie a pohyb

Tieto oblasti predstavujú základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajú všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania. Obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí pokrýva a vyčerpáva komplexne celý obsah vzdelávania v materskej škole. Možnosť realizácie pracovno-technického vzdelávania (PTV) nachádzame v oblasti **človek a svet práce**. Jej hlavným cieľom je utváranie a rozvíjanie základných zručností dieťaťa a zvládať úkony bežného dňa a zručností pri používaní nástrojov potrebných v bežnom živote, pričom sa dôraz kladie na rozvíjanie tých, ktoré sú v rámci vývinového hľadiska pre dieťa dôležité; napríklad vytvára grafomotorické predispozície, lepšie zvláda sebaobslužné činnosti, zvláda bežné úkony v domácnosti. Celok je rozdelený do piatich podoblastí:

- **Materiály a ich vlastnosti,**
- **Konštruovanie,**
- Užívateľské zručnosti,
- Technológie výroby,
- Remeslá a profesie.

Dieťa si v nich rozvíja elementárne technické myslenie, spoznáva vlastnosti materiálov, učí sa pracovať s nástrojmi, pracovať podľa návodu, náčrtu, postupu atď. Obsahový a výkonový štandard v jednotlivých podoblastiach je primárne koncipovaný na výskumnú a bádateľskú činnosť, nie na prácu podľa nemenných postupov, učiteľkinou úlohou je tak deti viesť k tvorbe vlastných postupov, resp. k spontánnej modifikácii zadávaných postupov. Špecifikom PTV je potreba materiálneho zabezpečenia, každé dieťa by malo mať rovnakú možnosť prakticky si rozvíjať zručnosti. V rámci uvedeného častokrát vzniká vo vzdelávacích inštitúciách problém s nedostatkom financií a neochotou vedenia materskej školy materiálne zabezpečenie dotovať. Jednou z možností ako efektívne plniť obsahové a výkonové štandardy môže byť presunutie pracovno-technických aktivít vonku na školský dvor a realizovať ich outdoorovo. Outdoorová edukácia ponúka ideálne možnosti na rozvíjanie elementárneho technického myslenia, spoznávanie vlastnosti materiálov, na prácu s nástrojmi, prácu podľa návodu, náčrtu, postupu atď. Materiálne zabezpečenie nám ponúka príroda priamo na školskom dvore alebo v priľahlých oblastiach.

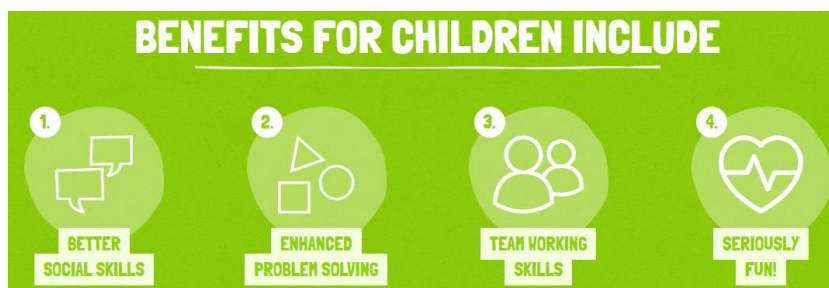
Outdoorová edukácia

Súčasná globalizovaná spoločnosť je okrem iného charakterizovaná aj nedostatkom pohybu, pobytu v prírode, stratou telesnej aktivity, zvyšujúcim sa stresom a celkovými nárokmi na psychiku, čo sa prejavuje znižovaním telesnej zdatnosti, nárastom rôznych civilizačných ochorení, a tým zhoršovaním zdravotného stavu celej populácie. Pohybová aktivita je základným biologickým prejavom života. Je nevyhnutnou súčasťou zdravého rastu a vývinu dieťaťa (Vovolková 2015). Aj prostredníctvom outdoorového vzdelávania by sme mali budúce generácie vychovávať k zmene. Pod outdoorovým vzdelávaním si vo všeobecnosti môžeme predstaviť vzdelávanie vo vonkajších priestoroch, v priestoroch mimo triedy, samotný výraz outdoor by sme si mohli voľne preložiť ako „za dverami“, „vonku“ (sa skladá z dvoch častí. out – vonku, mimo, za niečim a door – dvere). Neill (2003), charakterizoval outdoorové vzdelávanie v situáciách, keď sa malé skupiny ľudí zúčastňujú na organizovaných

dobrodružných aktivitách v prírodných prostrediach a primárne využívajú seba ako zdroj na riešenie problémov. Podľa Hanuša (2003) môžeme pod outdoorové aktivity zaradiť:

- pohybové aktivity, ktoré prebiehajú mimo uzatvorených priestorov,
- zážitkové aktivity v prírode,
- spôsob trávenia voľného času.

Pod outdoorovou edukáciou môžeme teda chápať aj presun vzdelávania z klasickej triedy na školský dvor. Stojí však pred nami otázka, prečo by sme to robili? Existuje nato viacero relevantných názorov. Keď učitelia pojmu vzdelávanie outdoorovo, vo všeobecnosti pozorujú že sa zlepšuje správanie detí a celá trieda má radosť z učenia, deťom oslobodeným od učebných osnov, sa často viac darí vo vonkajšom prostredí.



Obr. 1 Benefity outdoorovej edukácie
(Zdroj: *outdoorclassroomday.com* 2018)

Keď dospelí premýšľajú spätne na svoje najšťastnejšie spomienky z detstva, často si spomínajú na radosť z „hrania vonku“. Hra však je nielen dôležitá pre detský pôžitok, ale učí kritické životné zručnosti, ako je riešenie problémov, tímová práca a kreativita (outdoorclassroomday.com 2018). Fedorko (2017) uvádza nasledové výhody a nevýhody outdoorovej edukácie:

Výhody:

- jednoduchšia predstava priebehu určitých dejov priamo v reáli,
- vyskúšanie jednotlivých metód a foriem práce,
- uvoľnenie žiaka z hľadiska slobodnejšieho pohybu,
- rozvíjanie spolupráce v skupinách,
- rozvíjanie tvorivého myslenia,
- rozvíjanie komunikačných zručností,
- prepájanie medzipredmetových súvislostí,
- zohľadňovanie individuálnych štýlov učenia.

Nevýhody:

- časovo náročná príprava,
- dôkladná príprava pomôcok a metodických materiálov,
- dodržiavanie bezpečnostných zásad v prírodnom prostredí,
- počasie,
- náročnosť z hľadiska organizácie,
- zvolenie vhodného miesta pre výučbu.

Realizáciu outdoorovej edukácie podporuje aj projekt TAKE ME OUT, ktorý v súčasnosti na Slovensku prebieha. Jeho hlavným zámerom je zaviesť do materských škôl a predškolských zariadení outdoorový prístup s cieľom umožniť našim najmenším tráviť čo najviac času vonku, mimo tried. Jeho výstupmi by mali byť metodické materiály, tréningové programy, motivačné aktivity a podporné služby pre dospelých, ktorí s deťmi v predškolskom veku pracujú (Fedorko 2017) . V nasledujúcej kapitole uvedieme ukážky outdoorových aktivít v rámci podoblasti človek a svet práce, ktoré vznikli ako jeden z výstupov projektu.

Možnosti outdoorovej edukácie v podoblasti človek a svet práce

Outdoorové vzdelávanie je využiteľné v rámci všetkých oblastí ŠVP, v tejto časti sa zameriame na návrh aktivít v podoblasti Materiály a technológie a konštruovanie.

Aktivita č. 1

Názov:	Drevo, kameň alebo ?
Téma:	Materiály a ich vlastnosti
Kľúčové pojmy:	Prírodný materiál, hmotnosť, pevnosť, vlastnosť
Čo budeme potrebovať:	Farebne listy papiera, rovnú doštičku, konáre, rovnoramenné váhy (drevená palica, 2x plastová fľaša, klinec, špagát)
Čas:	20 min
Metódy:	Rozhovor, heuristický rozhovor, vysvetľovanie, rozprávanie

Opis aktivity:

- Motivácia: Rozprávanie o farebnej pani prírode, ktorá hýri všetkými farbami.
- Popis aktivity: Deti rozdelíme do skupín po 4. Každéj skupine dáme papier inej farby (napr. sivá, zelená, hnedá...) a necháme ich hľadať prírodný materiál

danej farby v okolí. Materiál deti môžu zhromažďovať na papier. Po jeho zhromaždení ho roztriedime na prírodný a človekom upravený. Zaujímať nás bude len prírodný materiál. Detí sa budeme pýtať ktorý materiál je najťažší a ako to zistia. Najprv ich necháme porovnávať materiál len v ruke. Budeme sa ich pýtať ako môžeme hmotnosť určiť presnejšie. Neskôr im dáme drevenú doštičku aby si znej podložením polienka, konára alebo kameňa vyrobili váhy. Vedeť ich k tomu, aby prišli nato, že tieto váhy nie sú presné a pýtame sa ich ako by sa dala zistiť hmotnosť ešte presnejšie. Neskôr si skúsime vyrobiť rovnoramenné váhy z doštičky, alebo konárika, 2 PET fliaš a motúzika. Buď ich má učiteľ už pripravené, alebo si ich vyrobí s pomocou detí. Pozornosť detí zameriame na ďalšie vlastnosti materiálov ako napr. pevnosť. Materiály ktoré deti našli usporadúvame od najťažšieho po najľahší od najpevnějšího po najmenej pevný.

Záver / evaluácia /
vyhodnotenie:

Aké pozná prírodné materiály? Ako ich opisuje? Vie ktorý je najťažší a ktorý najľahší?



Obr. 2 Rovnoramenné váhy
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vzdelávacia
oblasť:
Podoblasť:
Súvis so
vzdelávacou
oblasťou:
Adaptácia

Človek a svet práce

Materiály a technológie

Človek a spoločnosť, matematika a práca s informáciami.

U2 Vymenúva rôzne prírodné materiály (napr. kameň, drevo, uhlie,

výkonových štandardov:	slama, šúpolie, perie, vlna a pod.). U1 Rozpoznáva rôzne prírodné materiály. U3 Vhodne využíva či spracúva materiály pri modelovaní objektov alebo výrobe jednoduchých nástrojov. U2 Vhodne využíva či spracúva materiály pri tvorbe výrobkov. U1 Využíva a spracúva materiály podľa pokynov učiteľky. U3 Opisuje predmety a ich rôzne vlastnosti. U2 Pomenuje základné vlastnosti predmetov. U1 Všíma si vlastnosti predmetov podľa opisu učiteľky.
Ciele aktivity:	Výchovné: Deti spolupracujú pri hľadaní a zisťovaní vlastností prírodných materiálov. Vzdelávacie: Dieťa pomenuje prírodné materiály kameň, drevo, rastliny. Dieťa vymenuje vybrané vlastnosti materiálov – hmotnosť, pevnosť. Dieťa vybrané vlastnosti zisťuje pomocou dostupných nástrojov, napr. rovníramenných váh.

Aktivita č. 2

Názov:	Obrázok podľa náčrtu
Téma:	Konštruovanie
Kľúčové pojmy:	Náčrt, konštruovanie, prírodný materiál
Čo budeme potrebovať:	Dostupné prírodné materiály, náčrt
Čas:	30 min
Metódy:	Rozhovor, vysvetľovanie, metóda grafického prejavu
Opis aktivity:	
Motivácia:	Pýtame sa detí, či už niekedy niečo konštruovali a či vedia čo to je. Vysvetľujeme im čo konštruktér robí a čo na svoju prácu potrebuje.
Popis aktivity:	Po motivácií deti rozdelíme do skupín po 3-4. Rozdáme im papiere

s jednoduchými obrázkami (napr. auto, kvietok, dom). Vysvetlíme im, že toto bude ich návod, náčrt podľa ktorého budú pracovať. Spolu si pomocou kameňov a konárikov vyčleníme maximálnu plochu, na ktorej budú obrázok realizovať – určíme si mierku. Necháme deti zberať prírodný materiál a realizovať obrázok podľa návodu, náčrtu.

Záver / evaluácia /
vyhodnotenie: Zhoduje sa tvoj obrázok s náčrtom ? Zhodli ste sa na použitom materiály ?



Obr.2 Práca podľa náčrtu
(Zdroj: vlastné spracovanie)



Obr.3 Práca podľa náčrtu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vzdelávacia oblasť:	Človek a svet práce
Podoblasť:	Konštruovanie
Súvis so vzdelávacou oblasťou:	Človek a spoločnosť
Adaptácia výkonových štandardov:	U2 Chápe technický náčrt ako návod pre vytvorenie predmetu. U1 S pomocou učiteľky identifikuje v náčrte prvky návodu na zhotovenie predmetu U3 Podľa návrhu (schémy, náčrtu, predlohy) zhotoví daný predmet. U2 S pomocou učiteľky zhotoví daný predmet podľa návrhu (schémy, náčrtu, predlohy). U1 Pri tvorbe predmetu postupuje podľa inštrukcií učiteľky.
Ciele aktivity:	Výchovné: Pri výbere materiálu na tvorbu obrázka podľa náčrtu vie vypočítať iných. Vzdelávacie: Dieťa vie opísať pojem náčrt.

Psychomotorické: Dieťa pracuje podľa náčrtu (auto, dom, kvietok).

Uvedené aktivity predstavujú zlomok využiteľnosti outdoorového vzdelávania v rámci edukácie na primárnom stupni. Pri outdoorových aktivitách sa dieťa v pohybe, na čerstvom vzduchu, učí sa zodpovednosti, tvorivosti, kritickému mysleniu, komunikačným zručnostiam atď. Z nášho pohľadu outdoorové vzdelávanie prináša do budúcnosti efektívny a zdravý spôsob vzdelávania a výchovy na predprimárnom stupni vzdelávania.

Literatúra

- FEDORKO, V., 2017. Outdoorová edukácia formou zážitkového učenia v podmienkach materskej školy. In: *Osvita i suspil'stvo: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet, s. 31-36. ISBN 978-83-62683-52-9.
- HANUŠ, R., 2003. Outdoor ako potreba profesionálnej praxe. In: SME [online]. [cit. 11-05-2018]. 18. 3. 2003. Dostupné na: <http://www.sme.sk/c/844156/outdoor-ako-potreba-profesionalnej-raxe.html#ixzz3UHUuC2IO>
- NEILL, J., 2003. What is Outdoor Education? In: wilderdom [online]. [cit. 11-05-2018]. 20. 1. 2008. Dostupné na: <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html#DefOAE>
- OUTDOORCLASSROOMDAY.com 2018. TAKING PART WHY YOU SHOULD JOIN IN ON OUTDOOR CLASSROOM DAY. In: outdoorclassroomday.com [online]. [cit. 11-05-2018]. Dostupné na: <https://outdoorclassroomday.com/about/>
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- VOLKOVÁ, T., 2015. Outdoorové aktivity vo výchove mimo vyučovania. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2015. s. 62. ISBN 978-80-565-1386-6.

Kontaktné údaje

Mgr. Vladimír Piskura, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č.15

080 01 Prešov

Slovakia

email: vladimir.piskura@unipo.sk

EDUKÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU VO VONKAJŠOM PRIESTORE

EDUCATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE IN EXTERNAL AREA

Mária PODHÁJECKÁ – Vladimír GERKA

Abstrakt

Štúdia sa zameriava na edukáciu detí predškolského veku vo vonkajšom priestore v historickom a súčasnom kontexte. Pobyt detí vo vonkajšom priestore, v prírode je jednou z najdôležitejších podmienok zdravého rozvoja dieťaťa. Má veľký význam pre jeho telesný, kognitívny, sociálny, citový rozvoj a rozvoj kľúčových kompetencií prostredníctvom hier a hrových aktivít.

Kľúčové slová

Edukácia detí. Vonkajší priestor. Hra. Kľúčové kompetencie.

Resumé

The study focuses on educating children of pre-school age in the external environment in a historical and contemporary context. Outdoor living in nature is one of the most important conditions for healthy development of the child. It is of great importance for its physical, cognitive, social, emotional development and the development of key competences through games and playful activities.

Key words

Education of children. External area. Play. Key competences.

Zaobrat' sa otázkou edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom priestore v súčasnosti nie je možné bez ozrejmenia si jej historického kontextu. Práve v dejinných súvislostiach nachádzame odpoveď, prečo nás dnes zaujíma táto téma a aký máme zaujať postoj.

Svet bol stvorený ako jeden celok a každá súčasť živej prírody a neživej prírody má v ňom stanovené pevné miesto a určené poslanie. Spolunažívanie fauny a flóry umocňuje svojou existenciou človek ako rozumná a myslíaca bytosť, ktorá je taktiež súčasťou tohto istého prostredia.

Každý živý organizmus, od bunky až po človeka, potrebuje pre svoj vývin vlastné prirodzené prostredie, v ktorom prebieha jeho existencia. Ak dôjde k narušeniu tohto prostredia, nastáva disharmónia a ohrozenie existencie nielen u samotného živého organizmu, ale aj u ďalších organizmov, s ktorými je v symbióze. Preto v záujme ochrany nielen svojej existencie, každý živý organizmus si vytvára vlastný priestor, ktorý ho má ochrániť pred vonkajšími nepriaznivými vplyvmi. V prírode nachádzame rôznorodé spektrum ochrany vlastného prostredia, napríklad od vytvárania rôznych zábran, stavania hniezd, brlohov, jednoduchých prístreší, až po domy u človeka. Pre ani jeden živý organizmus tento ochranný priestor nie je výlučným jadrom alebo miestom pre existenciu, ale len útočiskom pred hrozbami z vonkajšieho prostredia, v ktorom trávi vymedzený čas.

V minulosti ľuďom na zabezpečenie si ochranného priestoru stačili jednoduchšie spôsoby. Človek nemal problém žiť v prírode, mal hrubšiu pokožku, lepšiu imunitu a pred nepriaznivým počasím a dravcami sa ukrýval napríklad pod skalami alebo v jaskyniach. Postupom času začal stavať rôzne prístrešia, obydlia a následne domy, ktoré mu nielen poskytovali prístrešie, ale do ktorých presunul aj časť svojich každodenných aktivít. Neskôr sa dom stal pre človeka akousi pevnosťou, bez ktorej len veľmi ťažko si vie predstaviť svoju existenciu a v ktorej už vykonáva takmer všetky každodenné aktivity. Priestor, ktorý pôvodne mal slúžiť len na ochranu pred vonkajšími vplyvmi zamenil za centrum svojej existencie. Takto svojvoľne narušil vlastné prostredie a začal spôsobovať disharmóniu v symbióze s faunou, flórou, celou živou a neživou prírodou.

Už desaťročia, ba stáročia sledujeme rôzne iniciatívy, ktoré chcú pripomenúť človeku jeho spätosť s živou a neživou prírodou, upozorniť pred nástrahami, ktoré vyplývajú z prílišného uzatvárania sa do vnútorného priestoru a navrhnúť odporúčania, aby človek naďalej žil v symbióze a udržiaval si dobré zdravie. Ľudia síce súhlasia s týmito iniciatívami, neodmietajú ich, lebo vedia že sú v záujme zachovania ich vlastnej existencie, ale paradoxne ešte intenzívnejšie budujú svoje pevnosti, lebo naopak si myslia, že je pohodlnejšie mať nedobytný vnútorný priestor ako prirodzene existovať vo vonkajšom priestore.

V súčasnosti už vidíme mnohé príklady budov, v ktorých človek môže žiť celé dni, týždne bez toho, aby mal akýkoľvek styk s vonkajším priestorom. Ide o sofistikované budovy, ktoré využívajú moderné technológie na to, aby vo vnútornom priestore umelo vytvárali podmienky a klímu vonkajšieho priestoru. Tieto snahy sú možno prospešné len napríklad v prípadoch špeciálnych stavieb v podzemí vybudovaných na zvláštny účel, ale sú priam škodlivé, ak ide len o zvýšenie prestíže bežných budov.

Dnes už nejde len o dispozičné možnosti budov, ale aj o zmenu životného štýlu ľudí hlavne v mestách. Na trhu je k dispozícii široká škála ponuky firiem s dodávkou tovarov a služieb priamo na miesto, takže človek môže mať doma pokryté takmer všetky životné potreby na dlhú dobu, ktoré si objednal cez telefón alebo internet, a to bez toho, aby musel opustiť svoj vnútorný priestor.

Súčasná mladá generácia vyrastá už v týchto podmienkach. Prirodzenosť vonkajšieho priestoru pre ňu začína byť nepredstaviteľná a naopak spätosť s vnútorným priestorom je ňou vnímaná ako výslovne existenčná. Navyše v tejto informačnej a vedomostnej spoločnosti, čím ďalej, tým viac, sa nedoceňujú upozornenia pred nástrahami vyplývajúcimi z uzatvárania sa do vnútorného priestoru a odporúčania pre život v symbióze s prírodou a pre dobré zdravie. Z antropologického hľadiska je udivujúce, že v 21. storočí sme došli do stavu, kedy musíme volať po revitalizácii existencie človeka vo vonkajšom priestore a po symbióze človeka s celou živou a neživou prírodou.

Výchova a vzdelávanie detí v oblasti symbiózy s celou živou a neživou prírodou a udržiavaním dobrého zdravia boli vždy predmetom záujmu mysliteľov, vzdelancov, pedagógov a bystrých rodičov. Išlo o prirodzenú súčasť života v každom smere. Postupom času sa však menila obsahová náplň tejto výchovy a tohto vzdelávania. Najprv išlo o jednoduché odovzdávanie tradície, neskôr o ozrejmovanie, vysvetľovanie a pochopenie základných poznatkov a súvislostí, potom o podrobnejšie rozpracovanie odporúčaní a pravidiel (napríklad J. A. Komenský), následne o vypracovanie konkrétnych metodík a programov s ich dôkladnou aplikáciou v praxi (hlavne v minulom storočí), no v nedávnej minulosti začalo dochádzať k útlmu potreby zaoberania sa touto témou a v súčasnosti, už na prahu kritického stavu, začína dochádzať k opätovnému záujmu o základné poznatky, k znovu objavovaniu potreby tejto výchovy a tohto vzdelávania a k hľadaniu inšpirácií z príkladov výbornej praxe v minulosti, ktorá len pred nedávnom bola úplnou samozrejmosťou.

Spomínaný súčasný prah kritického stavu sa prejavuje v negatívnom dopade na telesný a duševný vývoj detí. Deti, ktoré sa od útleho detstva zdržiavajú väčšinou len vo vnútornom priestore majú menej rozvinuté pohybové schopnosti, nemajú dostatočne rozvinutú priestorovú orientáciu, chýbajú im praktické manuálne zručnosti a nemajú stabilné základy dobrého telesného a duševného zdravia.

Dieťa pre svoj vývoj potrebuje, aby bolo obklopené podnetmi, ktoré by pôsobili na všetky jeho zmysly. Keď dieťa sedí doma a sleduje realitu len na televíznej obrazovke, monitore počítača, pôsobia na neho len vizuálne a akustické podnety, ktoré navyše prijíma iba v pasívnej forme. Hra s počítačom síce zlepšuje počítačovú gramotnosť, ale na druhej strane vedie k sociálnej

izolácii a absencii prírodovednej gramotnosti a neskôr k vzniku nežiaducich prejavov problémového správania. Chýba potrebná interakcia, ktorá je žiaduca na vytváranie predstavy o reálnom svete a následnú priamu skúsenosť s reálnym svetom. Tieto vizuálne a akustické informácie, aj napriek tomu, že sú veľmi bohaté, nezodpovedajú tomu, ako svet v skutočnosti vyzerá a ako sa akusticky prejavuje. Je to len umelecký a technický obraz, ktorý sa vyznačuje určitým zjednodušením a štylizáciou reality. Deti si tak vytvárajú neúplný a skreslený obraz vonkajšej reality. Prostredie, v ktorom dieťa vyrastá môže do určitej miery ovplyvniť vývoj jeho predstavivosti, kreativity, emocionality a sociálneho správania.

Je zrejmé, že častý pobyt vonku umožňuje deťom nielen poznanie a pochopenie prírody, čo prirodzene vôbec nie je málo, ale prináša i ďalšie benefity. Preukázalo sa, že deti, ktoré trávia maximum času vonku, mali nižšiu chorobnosť a pohybové schopnosti boli lepšie, ich hry boli kreatívnejšie a ďaleko rôznorodnejšie a prínosnejšie pre ich osobný vývoj, lebo viac rozvíjali predstavivosť, emocionálne cítenie a sociálne schopnosti, disponovali väčšou mentálnou výkonnosťou a boli koncentrovanejšie.

Dieťa pre svoju hru, ako jeho najprirodzenejšiu aktivitu, potrebuje určitý typ prostredia. Každý typ hrového prostredia má v detskej hre určitý význam a je ťažko zastupiteľný:

1. prírodné prostredie – pobyt a hra sú nevyhnutné preto, aby si udržali vlastný kontakt s prírodou, naučili najrôznejším schopnostiam a rozvinuli určitú manuálnu zručnosť;
2. otvorený priestor – rôzne priestranstvá, kde sa môžu venovať najrôznejším pohybovým a športovým aktivitám ako behanie, loptové hry;
3. priestor pred domom;
4. neorganizovaný priestor – napríklad búranisko, kopce;
5. tajný priestor – priestor, ktorý z pohľadu dieťaťa nie je dostupný dospelým a pôsobí záhadne;
6. typický priestor – rôzne konštrukcie, kĺzačky, preliezky.

Pobyt detí vo vonkajšom priestore, v prírode je jednou z najdôležitejších podmienok zdravého rozvoja dieťaťa. Je veľmi dôležitý pre správny, všestranný rozvoj dieťaťa. Má veľký význam pre jeho telesný, kognitívny, sociálny a citový rozvoj. Účelne organizovaný pobyt v prírodnom prostredí dáva množstvo edukačných podnetov na rozvíjanie reči, komunikáciu, hru, hrové a pracovné aktivity. Deti sa prostredníctvom vonkajšieho prostredia oboznamujú s bohatým a rušným životom spoločnosti, oboznamujú sa s javmi prírody nielen pozorovaním, ale aj pomocou vlastných hrovo-edukačných činností. Spoločné hry a rôzne aktivity stmelujú detský kolektív, deti majú príležitosť vzájomne si pomáhať, starať sa o mladšie deti. Na citový život detí a na rozvoj ich estetického cítenia a kognitívny rozvoj pôsobí pozorovanie zmien v prírode

a jej krásy v jednotlivých ročných obdobiach. Prakticky každý pobyt vonku je pre deti istou formou otužovania. Z hľadiska prirodzených príležitostí na pohyb má pre otužovanie a zvyšovanie odolnosti organizmu dieťaťa podstatný význam pobyt na čerstvom vzduchu.

Edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom priestore prináša vynikajúce pozitíva pre rozvoj kľúčových kompetencií dieťaťa. Dáva silné podnetov pre rozvoj čitateľskej a matematickej, prírodovednej gramotnosti a rozvoj morálnych hodnôt.

Dieťa v predškolskom veku je samá zvedavosť, aktívne skúma svoje okolie, odbehne sa pozrieť na zaujímavé veci, prezerá a dotýka sa ich, skúma, pozoruje, počúva, emocionálne prežíva, experimentuje. (Podhájecká, 2011) Dieťa predškolského veku prejavuje radosť z poznávania nového a cesta za poznaním pre neho znamená predovšetkým zaujímavú hru. S potešením získava prvé informácie o okolitej prírode a procesoch prebiehajúcich v nej. Nie je rozhodujúce, koľko rôznych informácií dieťa získa, ale ako pochopí vzájomné vzťahy, do akej miery bude vedieť s nimi pracovať a využívať ich v rôznych prirodzených životných situáciách. Proces prírodovedného vzdelávania prebieha u detí predškolského veku dvojako. Jednak ako proces čisto náhodný – čo dieťa zaujíma, to pozoruje alebo sa na to opýta, prípadne využije jednoduchý experiment. Druhým typom tohto poznávania je proces plánovaný. Má stanovené ciele na určité obdobie a vyjadruje sa konkrétne k tomu, čo by dieťa z danej oblasti malo vedieť. (Trubíniová a kol. 2007)

Dieťa v predškolskom veku potrebuje byť v priamom kontakte s prírodou, preto nemalú úlohu zohráva prostredie, v ktorom vyrastá. Všetky deti v tomto veku majú egocentrický pohľad na prírodu. Je pre ne samozrejmé koncentrovať pozornosť okolo seba, na svet sa pozerá zo svojho vlastného hľadiska. Prirodzene sa sústreďujú na to, čo mu príroda môže dať. Nevníma seba samo ako súčasť kolobehu prírody, nevedomuje si vlastnú závislosť od nej. Cieľom prírodovedného vzdelávania v materskej škole je utvárať emocionálny bohatý pozitívny vzťah dieťaťa k prírodnému prostrediu, uvedomiť si význam a hodnotu životného prostredia pre človeka a ostatnú živú prírodu, všímať si podstatné vlastnosti predmetov a javov, ich príčinné súvislosti a postupne chápať vzťahy nimi. Pozornosť sa venuje pozorovaniu počasia, neživej a živej prírody - rastlín aj živočíchov a starostlivosti o ne. Deti sa bližšie oboznamujú s prírodou a spoločenstvom v lese a pri vodných tokoch, poznávaniu ľudského tela a starostlivosti o zdravie. Pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti sa využívajú slovné metódy (experiment, metódy objavovania). Dôraz sa kladie na praktické metódy, ktoré dieťaťu umožňujú získavať poznatky, skúsenosti a zážitky objavovaním, skúmaním, experimentovaním. (Kopáčová in Trubíniová a kol., 2007)

Je veľmi dôležité poskytnúť deťom možnosť, aby spoznali svoje najbližšie okolie, najbližšiu prírodu, ktorá ich obklopuje. Je dôležité, aby prírodu spoznali a prežili prostredníctvom všetkých svojich zmyslov. Podľa možností učiť o prírode čo najviac v samotnej prírode. Dať deťom možnosť zblížiť sa s prírodou uskutočňovaním praktickej pomoci prírode – je to najúčinnějšía metóda, ako deti získavajú citový vzťah k nej. Učiteľka sa má vyhnúť takzvanej metóde katastrof, to znamená poučovať deti len o tom, ako je príroda zdevastovaná, ako jej ľudia škodia, ako v nej denne ubúdajú zvieratá a rastliny, ale nestrašit' ich možnými katastrofickými dôsledkami tohto stavu. Treba poukazovať na vzájomné súvislosti v prírode, ako všetko so všetkým súvisí, napr. potravinový reťazec.

Pobyt na čerstvom vzduchu má pre deti len samé prednosti. Deti, ktoré sú pravidelne a po celý rok vonku, majú kvalitnejšiu imunitu, sú otužilejšie, lepšie znášajú výkyvy teplôt, sú odolnejšie a menej často podľahnú rôznym infekčným ochoreniam.

Pediatri varujú pred nepriaznivými dôsledkami nedostatočného pobytu detí vonku, ako je znížená pohyblivosť, pribúdajúca obezita, nedostatočná imunita detí, ale tiež ubúdajúca schopnosť improvizácie a manuálnej zručnosti.

Namiesto pobytu vonku sú dnešné deti zahľtené mediálnymi podnetmi, stále viac času trávia pri televízii, DVD, počítačoch, tabletoch a podobne čo u nich v konečnom dôsledku potláča úplné rozvinutie sociálnych schopností a prispieva aj k problémovému správaniu a, samozrejme, aj k početným zdravotným problémom.

Prirodzený pohyb a rôznorodosť aktivít na čerstvom vzduchu počas rôznych teplôt a počasia má veľmi pozitívny vplyv na ich zdravie a otužovanie. *Každá hodina strávená niekde vonku, kde nie je príliš veľa smogu a prachu, je doslova dar pre zdravie nielen dieťaťa ale každého človeka.*

Prítomnosť, respektíve realizácia pobytu vonku v materskej škole je ukotvená a je neodmysliteľnou súčasťou v každom kurikulárnom dokumente. Od vzniku prvého publikovaného kurikula v roku 1921 vrátane posledného 13 v poradí z roku 2016. Na význam v prírodnom prostredí a poznávanie prírody deťmi poukázal v ucelenom pedagogickom diele už J. A. Komenský v *Informatórium školy materskej*.

Zaradenie pobytu vonku do organizačnej štruktúry režimu dňa stanovuje § 7 písm. b) vyhlášky MZ SR č. 527/2007 Z. z. o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež.

Pobyt vonku a vychádzky sú dôležité pre zdravie každého dieťaťa.

Pri pobyte vonku dodržiavame všetky pedagogické, hygienické zásady a denný poriadok tak ako v miestnosti. Všetky edukačné činnosti realizované v miestnosti môžeme realizovať vo vonkajšom prostredí. Podľa miestnych podmienok možno deťom podávať vonku aj jedlo, môžu

tu aj odpočívať po obede. Charakter jednotlivých činností prispôsobujeme z hľadiska jednotlivých ročných období a sledujeme vhodnosť oblečenia detí. Treba si uvedomiť, že za oblečenie dieťaťa je zodpovedný rodič, resp. zákonný zástupca. Danú povinnosť musia rešpektovať všetci rodičia, a to z dôvodu, aby nedbanlivosť jedného rodiča nemohla obmedziť aktivity ďalších detí. V súčasnosti sú rodičia veľmi citliví na svoje deti, snažia sa ich neprimerane chrániť aj v situáciách, keď to až tak netreba. Sú citliví na ich zdravie a odopierajú im veľmi často práve tie aktivity, ktoré ich zdravie podporujú. Zároveň je to však aj o stanovení základných pravidiel, ktoré dokážu eliminovať a odstrániť názorové nezhody všetkých zúčastnených.

Pobyť vonku plní funkciu pedagogickú, rekreačnú, sociálnu, kultúrnu a významnú zdravotnú funkciu. Pri pobyte vonku sa využívajú/zaraďujú vo veľkej miere pohybové aktivity, realizujú sa edukačné aktivity, aktivity spojené s objavovaním okolitého sveta a kolobehu života v prírode a spoločnosti. Uskutočňuje sa prevažne na školskom dvore, jeho súčasťou sú pokojné, nerušené tvorivé hry na pieskovisku, kreslenie a maľovanie, hudobné, dramatické a pracovné činnosti, rôzne pohybové hry, ako sú futbal, basketbal a iné loptové hry, ktoré sa uskutočňujú na trávnatých ihriskách. Na športové a pohybové aktivity sa využívajú rôzne preliezačky, na ktorých si deti zdokonaľujú prevažne: lezenie, preliezanie (prekonávajú obavu a strach z nezvyčajných polôh a pohybov); obraty a rôzne akrobatické a gymnastické prvky, úchopové schopnosti ruky a odvalu. Všetky uvedené aktivity sa uskutočňujú v prítomnosti a pod aktívnym dohľadom učiteliek. Počas pobytu vonku sa rozvíjajú aj špecifické pohybové zručnosti typické pre konkrétne ročné obdobie: kĺzanie, lyžovanie, bicyklovanie, kolobežkovanie a hry s vodou.

Súčasťou pobytu vonku je aj vychádzka. Vychádzky poskytujú dieťaťu priestor na pozorovanie javov, predmetov v prirodzených situáciách, pomáhajú mu prostredníctvom priameho pozorovania objavovať a nachádzať nové a nepoznané skutočnosti, sú podnetmi na premýšľanie a konštruovanie nových poznatkových štruktúr. (Kolektív autorov: Metodika predprimárneho vzdelávania, s. 231)

Vychádzky sú prirodzenou formou osvojovania základov turistiky a aplikovania základných cvičení v prírodných podmienkach. Program vychádzok tvoria rozličné druhy chôdze, behov, skokov, hádzania, šplhania, lezenia, cvičenia rovnováhy a hier pri maximálnom využití terénu a jeho sezónnych osobitostí. Vychádzka nesmie byť neprimerane dlhá (deti by sa zbytočne fyzicky vyčerпали). Vychádzka musí mať dobre pripravenú a premyslenú náplň. Prostredníctvom dobre premyslenej vychádzky sa deti zoznamujú s rôznymi javmi, rozširuje sa ich okruh skúseností. Dôležité je, aby deti vopred poznali cieľ vychádzky. Školský dvor

materskej školy v celom svojom komplexe poskytuje veľké možnosti na duševný a fyzický rozvoj detí v oblasti perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej. (Pašková, L., Guziová, K.: Metodika predprimárneho vzdelávania, s. 56 – 57)

Edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom prostredí sa realizuje vo veľkej miere prostredníctvom hier a edukačno-hrových aktivít.

- Hra je pre dieťa v predškolskom veku veľkým darom, ktorý treba intenzívne vnímať a ďalej ho pozitívne rozvíjať.
- Hra v priestore materskej školy je edukačným fenoménom.
- *Hra je citlivým ukazovateľom úrovne vývinu dieťaťa. Odráža plnenie úloh v najširšom zmysle, udáva mieru a kvalitu obohacovania citovými a sociálnymi podnetmi.*
- V predprimárnej edukácii je nevyhnutné:
 - vytvárať deťom **priaznivé podmienky** pre hru,
 - venovať hre **dostatočný priestor**,
 - venovať hre **požadovaný čas**.
- Multifunkčnosť edukačnej hry je ponímaná v kontexte teoretickej, metodologickej a praktickej.
- Profesionálnosť v kontexte hry predpokladá:
 - vedieť sa hrať,
 - učiť sa ako učiť seba a deti hrať sa,
 - erudovane programovať, projektovať hry a hrové činnosti,
 - implementovať hry do edukačného procesu,
 - evalvovať hru a zohľadňovať všetky komponenty hry v edukačnom procese v prospech dieťaťa – umenie, ktoré zastrešuje pojem **hrová kompetencia** (Podhájecká, 2011).

M. Podhájecká (2011) charakterizuje hru nasledovne:

Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností.

Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do pochopiteľnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, vlastné kompetencie, dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom v detskom svete.

Hra prináša do života ľudí radosť, komunikáciu, oddych a zblíženie. Jej význam v rannom detstve je však omnoho silnejší ako v iných obdobiach života. Hra je rečou detí. V hre môžu

deti vyjadriť, čo by si želali alebo chceli, aby to bolo inak. Dieťa nevie ešte všetko vyjadriť slovami, tak ako dospelý človek, čo cíti, čo ho trápi, hnevá, z čoho má radosť. Vie to však vyjadriť prostredníctvom hry. A tak sa hra stáva dôležitou aktivitou, ktorú dieťa v predškolskom veku vykonáva. J. A. Komenský v *Informatóriu školy materskej* napísal: „Štvrtý, piaty a šiesty rok musí byť plný práce a pohybov. Nie je totiž dobrým znamením, ak dieťa sedí a chodí príliš ticho. Neprestajne behať a vždy niečo robiť je istým dôkazom zdravého tela a čerstvej mysle. Nech sa preto dieťa o hocičo pokúsi, neslobodno mu v tom brániť, ale skôr ho treba podporovať, aby to, čo robí, robilo rozumne ...“

Hra je charakterizovaná ako najprírodzenejšia činnosť predškolského veku. Významne podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa. Je najprínosnejším spôsobom učenia sa za predpokladu, že dospelý cieľavedome obohacuje obsah hry, poskytuje názornú oporu pre konanie, primeranú ponuku informácií.

V závere uvádzame dve edukačné hry zamerané na prírodovednú gramotnosť a prostredníctvom nej rozvíjanie kľúčových kompetencií.

Kľúčové kompetencie nerozvíjame len tým spôsobom, že dieťaťu predkladáme skúsenosti a vedomosti, ale predovšetkým podnecujeme deti k hľadaniu, bádaniu a nachádzaniu riešení prostredníctvom pozorovacích, výskumných a bádateľských metód. Rozvoj najmä kognitívnych kompetencií má priamu súvislosť s prírodovednou gramotnosťou a jej dosiahnutou úrovňou. Prostredníctvom nej dieťa tvorí otázky a nachádza odpovede v prírodovednej oblasti, ktoré ďalej spracúva a využíva v nasledovných aktivitách. Počas edukačných aktivít využívame rôzne zdroje, ktoré sú im nápomocné k dosiahnutiu vytýčeného cieľa. Deti najviac zaujímajú tie oblasti, v ktorých je množstvo otázok a odpovede na ne nepoznajú. Nachádzajú množstvo nových poznatkov a súvislostí, a tým uspokojujú svoju prirodzenú túžbu hľadať a objavovať. Autorkami nižšie uvedených edukačných hier hry sú študentky: Andriana Biačková, Katarína Farkašová, Jana Fogaraš.

Pre dieťa platí, že všetko musí prejsť jeho zmyslami. Povedz mi niečo a ja to zabudnem. Ukáž mi niečo a ja si to zapamätám. Dovoľ mi, aby som si to vyskúšal na vlastnej koži a ja to budem ovládať. Dovoľ mi, aby som to prežil a ja to budem cítiť a chápať. (J. A. Komenský)

Edukačná hra *Veselá a smutná zemeguľa*

Edukačná úloha: Prebúdať u detí environmentálne cítenie, citlivosť na prejavy ničenia prírody a životného prostredia.

Edukačný materiál: Dva plagáty s nakreslenými zemeguľami. Farbičky, univerzálne lepidlo.

Edukačná činnosť: Učiteľka vedie s deťmi rozhovor o tom, čo patrí do našej prírody (tráva, kvety, vtáčiky, kamienky a podobne) a čo jej škodí (plastové fľaše, konzervy, hrnce a podobne). Na jeden plagát s nakreslenou zemeguľou nakreslí veselú usmievavú tvár, na druhý plagát smutnú plačúcu tvár zemegule. Následne učiteľka rozdelí deti do dvoch skupín. Jedna skupina má hľadať, priniesť z okolia školského dvora veci, ktoré do prírody patria a ukladať ich na plagát veselej usmievavej zemegule. Druhá skupina detí má hľadať a priniesť veci, ktoré do prírody nepatria a ukladať ich na plagát so smutnou zemeguľou.

Edukačné pravidlo:

- Rozdeľovať predmety podľa škodlivých a neškodných predmetov pre prírodu bez účasti a zapojenia učiteľky do hry.
- Po vytriedení obrázkov vysvetliť, prečo príslušný predmet je zaradený do príslušnej kategórie.
- V závere hry prinesené predmety prilepiť na plagáty zemegule a farbičkami ich dokresliť a vyfarbiť.

Vzdelávacie oblasti:

- Človek a príroda
- Jazyk a komunikácia

Edukačná kompetencia: Širšie poznatky o prírode a životnom prostredí, základy environmentálneho cítenia, kategorizovanie, empirická komunikácia priestorová orientácia...

Kľúčové kompetencie, ktoré touto hrou rozvíjame:

Kognitívne:

- hľadá a objavuje súvislosti medzi jednotlivými informáciami – objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému;
- rieši jednoduché problémové úlohy.

Učebné:

- objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a poznatkami;
- vyvíja vôľové úsilie v hre a inej činnosti;
- prekonáva prekážky v učení;
- aplikuje v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti;
- kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcemu svetu vecí a iné.

Komunikatívne:

- vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názor
- volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu

- komunikuje osvojené poznatky

Sociálne:

- správa sa empaticky k svojmu okoliu;
- správa sa v skupine, kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem;
- hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve;
- plánuje, organizuje, hodnotí činnosť;
- zotrvá v hre a inej činnosti a dokončí ju;
- preberá spoluzodpovednosť za seba i za činnosť skupiny.

Edukačná hra *Šiškový barometer*

Edukačná úloha: Uvedomovať si zmeny v prírode počas roka, identifikovať prvky počasia a realizovať krátkodobé a dlhodobé pozorovanie zmien v počasí.

Edukačný materiál: borovicová šiška, niť.

Edukačná činnosť: Na borovicovú šišku priviažeme niť tak, aby visela špičkou dole a zavesíme ju na miesto, kde bude chránená pred dažďom. Keď bude šiška roztvorená, znamená to pekné počasie, keď sa šiška uzavrie, očakávame dážď.

Pri vyššej vlhkosti vzduchu sa šiška zavrie, aby chránila svoje semienka, pri peknom počasí sa naopak otvorí, aby mohli byť semienka vetrom roznesené po okolí.

Deti môžu šišku pozorovať aj dlhodobejšie, vždy pri príchode do materskej školy.

Edukačné pravidlo:

- Zavesiť borovicovú šišku na viditeľné miesto v exteriéri
- Vysvetliť deťom a diskutovať s nimi o vplyve vlhkého počasia a slnečného počasia na prírodu a na objekt nášho pozorovania
- Venovať sa spolu s deťmi jednoduchému pozorovaniu zmien počasia

Edukačná kompetencia: Širšie poznatky o prírodných javoch a podmienkach ich fungovania na základe vlastného pozorovania.

Vzdelávacie oblasti: Človek a príroda

Jazyk a komunikácia

Kľúčové kompetencie:

Kognitívne:

- hľadá a objavuje súvislosti medzi jednotlivými informáciami.

Učebné:

- objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a poznatkami;
- aplikuje v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti;
- kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcejmu svetu vecí a iné.

Komunikatívne:

- vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory;
- volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu;
- komunikuje osvojené poznatky.

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľ. 2014. Hra v procese utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti. In: *Współczesne aspekty w edukacji i wychowaniu dziecka* : tom I. Madre diecaki. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe. ISBN 978-83-62160-25-9.

FEDORKO, V. a kol. 2016. *Prosociálna výchova v materskej škole* [elektronický zdroj] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1695-0.

FEDORKO, V. 2018. Komunikácia a jej rozvoj v prosociálnej výchove. In: *Indywidualistyczny i wspólnotowy obraz kształcenia dorosłych w świecie – terażniejszość i perspektywy*. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe. ISBN 978-83-62160-39-6.

FRANEK, M. 2001. Deti potrebujú pro svoji hru prirodzené venkovní prostředí. *Psychologie Dnes*, 2001, č. 4.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-341-1.

KOLEKTÍV AUTOROV 2011: *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-968777-3-7.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01568-3.

PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0345-5.

PODHÁJECKÁ, M. a K. GUZIOVÁ. 2012. *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0592-3.

PODHÁJECKÁ, M. a M. SOCHA, GERKA, V. 2015. *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1510-6.

TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika*. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-80-8416-2.

Kontaktné údaje

Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Slovenská republika

email: maria.podhajecka@unipo.sk

Mgr. Ing. Vladimír Gerka

Prešovská univerzita v Prešove

Prešov

Slovenská republika

email: vladimirg@orthodox.sk

ODRAZ EXPERIENCIÁLNEHO UČENIA V OUTDOOROVEJ EDUKÁCI

REFLECTION OF EXPERIENCIAL EDUCATION IN OUTDOOR EDUCATION

Lucia ŠEPLÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na outdoorovú edukáciu a možnosti, ktoré ponúka v prostredí materskej školy. Zacieľuje sa na faktory experienciálneho učenia, analyzuje jeho podstatu a význam v oblasti komplexného rozvoja osobnosti detí v predškolskom veku.

Kľúčové slová

Experienciálne učenie. Zážitok. Outdoorová edukácia. Bádateľské aktivity.

Resumé

The paper provides insight into outdoor education and the opportunities it offers in pre-school education. It focuses on the factors of experiential learning, analyzes its essence and importance for the complex development of personality of pre-school children.

Key words

Experiential learning. Experience. Outdoor education. Discovery activities.

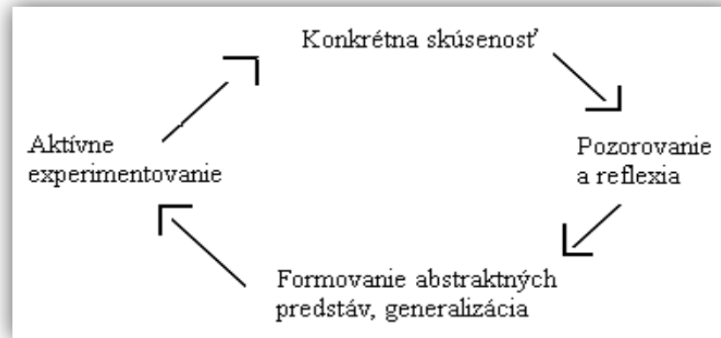
„Dovoľte dieťaťu poznávať svet „hmatom“, vytesať svoje korene, experimentovať a „vrtať“, vypytať sa, porovnávať, hľadať v knihách a materiáloch, ponárať svoju zvedavosť do rozmanitých oblastí vedy, dovoľte mu vydať sa na bádateľské cesty, niekedy ťažké, ktoré mu však umožňujú nájsť pokrm, ktorý bude pre neho výživný.“

FREINET

Predprimárna edukácia prebieha vo väčšine prípadov v interiéri materskej školy, ktorý sa charakterizuje ako bezpečné, podnetné a kompetentné miesto pre vznik a poskytovanie životných skúseností detí v predškolskom veku. I keď školskej triede nemožno uprieť významnosť daného prostredia, materiálno-technického zabezpečenia a silných stránok, ktoré

má, predsa len, ponúka vždy obmedzený priestor limitovaný štyrmi stenami. Jedným z cieľom predprimárneho vzdelávania je *umožniť dieťaťu naplniť život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania* (ŠVP 2016, s. 6). Nechceme tvrdiť, že učenie „dnu“ tento cieľ nemôže dosiahnuť, no akokoľvek nazeráme na kreativitu a flexibilitu prístupov pedagógov, možnosti prevažne statického a uzavretého priestoru sú ohrozené. Preto je potrebné si podľa nášho názoru uvedomiť príležitosti, ktoré ponúka outdoorová edukácia. Mohli by sme ju jednoducho definovať ako učenie prebiehajúce vonku, učenie v prírode, o nej, v nej a pre ňu, ktoré ponúka nekonečný priestor na aktivity, zážitky a skúsenosti detí (nielen) predškolského veku. Outdoorová edukácia využíva prirodzený priestor, ktorý nás obklopuje (pričom to nemusí byť len príroda) a v tomto prostredí a pomocou tohto prostredia poskytuje deťom možnosti na sebarealizáciu, teda byť aktívny v procese učenia. Spoločným menovateľom mnohých druhov učenia ako napr. aktívneho, situačného, autentického, participatívneho, interaktívneho, skúsenostného je práve už vyššie spomínaná aktivita dieťaťa. Ak je vlastná aktivita dieťaťa pri učení spojená s emocionálnym prežívaním hovoríme podľa slov Karbowniczek (In: Trubíniová 2007) o zážitkovom učení sa dieťaťa, ktoré sa nazýva tiež experienciálne učenie či skúsenostné učenie. Termín *experienciálne učenie* vychádza z anglického výrazu „*experience*“, čo vo voľnom preklade znamená zážitok, skúsenosť. Kratochvílová (2010, s. 269) charakterizuje experienciálnosť ako „*teóriu a metodiku výchovy zážitkom, ktorá sleduje ciele intenzívneho celostného rozvoja osobnosti. Využíva špecifický obsah, formy, metódy a prostriedky výchovy, ktoré sú založené na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach.*“ Ako uvádza Ondrušek – Labáth (2007) tento prístup nevychádza z teoretických modelov, z umelých príkladov a modelových situácií, ale výhradne z vlastnej skúsenosti, z praxe. Význam zážitku je podľa D. A. Kolba (1984) jednak subjektívny, nakoľko ide o vnútorný stav jedinca, ale tiež objektívny, keďže je spojený s prostredím. Prepojenie týchto dvoch významov – zážitku a skúsenosti – ako subjektívnych a objektívnych podmienok, nazýva J. Dewey (1938) situáciou, v ktorej dochádza k získaniu vedomostí a zručností, a tie sa stávajú nástrojom porozumenia a konania v rôznych situáciách. V týchto intenciách je možné experienciálne učenie priblížiť pomocou Kolbovho modelu (Petty 2004):

- a) *konkrétna skúsenosť*, pri ktorej prežijeme niečo aktívne,
- b) *reflexívne pozorovanie* – premýšľanie o tom, čo sa stalo a aké sme pri tom mali pocity,
- c) *abstraktné zovšeobecnenie* – vytvorenie teórie vysvetľujúcej prečo sa to stalo a aký to má vzťah k podobným skúsenostiam,
- d) *aktívne experimentovanie*, teda skúšanie našej teórie v praktických podmienkach a následné plánovanie ďalších krokov (znovu sa vraciame do fázy a) (Obrázok 1).



Obrázok 1 Schéma cyklu učenia D. Kolba

(Zdroj: Petty, G. *Moderní vyučování*. 2004)

Je zřejmé, že východiskovou platformou experienciálneho učenia bude zážitok, ktorý Hartl a Hartlová (2000, s.701) vysvetľujú ako „každý duševný stav, ktorý jedinec prežíva, vždy vnútorný, subjektívny, citovo previazaný, zdroj osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a skladá jedinečné duševné bohatstvo každého človeka.“ Učenie zážitkom môžeme priblížiť slovami Žilínka (1997), ktorý ho popisuje ako konkrétne prakticko-činnostné postupy a ich rozvíjanie, pričom človek bezprostredne prežíva danú skúsenosť. Podobne ako uvádza Cejpeková (2001) silné autentické zážitky, skutočné a vnútorné precítenie toho, čo chceme, aby si dieťa osvojilo, no najmä preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami, sa pokladá za spoľahlivú cestu skutočného a efektívneho učenia sa. Vyššie spomínané faktory ako je zážitok, skúsenosť a aktivita sa prelínajú vo výskumnícko – bádateľských aktivitách, pre ktoré je outdoorová edukácia priam stvorená. Bádateľské metódy, ktoré taktiež zaradíme medzi experienciálne metódy, sú podobné heuristickému vzdelávaniu. Deti samé, vlastnou aktivitou a úsilím, experimentujú, skúmajú, objavujú nové informácie. Základom bádateľských aktivít je objav novej informácie, poznatku. „Aby išlo o bádateľskú aktivitu, je potrebné „vždy stanoviť predpoklad, ktorý deti bádateľskou činnosťou potvrdia, prípadne vyvrátia“ (Krupová – Rochovská 2013, s. 16). Bádateľské aktivity ponúkajú dotyk so skutočnosťou, sú pre dieťa veľkými objavmi, preto je potrebné poskytnúť mu čo najviac podnetov pre objavovanie, skúšanie, hľadanie odpovedí. Bádateľské aktivity sú založené na objavovaní, pozorovaní, bádaní, manipulovaní s predmetmi, až po vlastnú tvorivú činnosť a experimentovanie. Poskytujú a predstavujú pre deti priestor, v ktorom niečo nájdú, objavia, spoznajú alebo vytvoria. Medzi bádateľské metódy zaraduje Lipnická a Sobinkovičová (2014, s. 37):

- *manipulovanie* - dieťa cieľavedome manipuluje, rozoberá, skladá a poznáva okolité prostredie a objekty v ňom,
- *pozorovanie* - pri tejto metóde je zabezpečujeme realizáciu troch fáz:

1. zámerné pozorovanie objektu či javu,
2. výmena zistení medzi deťmi navzájom,
3. vyhotovenie záznamu či prezentácie z pozorovania,
 - *demonštrovanie* - dovoľujeme deťom obzerať a pozorovať objekty a javy tým, že sám s nimiarába a pracuje,
 - *pokus* – aktivita dieťaťa pri práci, hre a v rôznych situáciách, pri ktorých si overuje už nadobudnuté poznatky,
 - *experimentovanie* – dieťa objavuje a skúma. V experimente by malo dieťa skúmať, porovnávať a hodnotiť pôsobenie a vplyv rôznych faktorov na zmeny.

Obsah vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach (ŠVP 2016):

- *Jazyk a komunikácia*
- *Matematika a práca s informáciami*
- *Človek a príroda*
- *Človek a spoločnosť*
- *Človek a svet práce*
- *Umenie a kultúra*
- *Zdravie a pohyb*

Súčasný platný a najvyšší kurikulárny dokument Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) reflektuje na potrebu aktivít, skúsenosti zážitku najmä vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Medzi prírodovedné spôsobilosti, ktoré je možné v predškolskom veku rozvíjať, patrí pozorovanie (cieľavedomé získavanie nových informácií z prostredia), kategorizovanie (porovnávanie a triedenie na základe cieleného pozorovania) a empirická komunikácia (vyjadrená argumentáciou, vlastnou skúsenosťou). Potrebné je venovať sa aj tvorbe detských otázok a spôsobu, akým sa snažia na ne hľadať odpoveď. Významné postavenie má v tomto smere aj rozvíjanie spôsobilosti tvoriť predpoklady. Predpoklady prirodzene vedú deti ku skúmaniu predmetov, javov a situácií pokusom a omylom alebo jednoduchým pozorovaním. Učiteľkinou úlohou je podporovať dieťa v jeho *bádateľskej snahe*, usmerňovať ho tak, aby dospelo k zmysluplnému poznaniu a poskytovať mu informácie, ktoré mu pomôžu uchopiť základné prírodovedné pojmy (ŠVP 2016, s. 14). Žoldošová (2010) považuje v rámci výskumných a bádateľských aktivít najmä:

- *prácu s informačnými zdrojmi* - umožňuje deťom nájsť a zhromaždiť relevantné informácie, triediť ich, klasifikovať, porovnávať, analyzovať vzťahy medzi jednotlivými

informáciami a znovu ich reorganizovať;

- *konštruktívne premýšľanie* - umožňuje deťom vytvárať si vlastné názory a vedieť ich odôvodňovať, rovnako efektívne vedieť odôvodniť svoje aktivity, správanie a rozhodnutia v plánovaní výskumných činností, umožňuje im vedieť načrtnúť kauzálne vzťahy a dedukovať z týchto vzťahov nové informácie, umožňuje im presné jazykové vyjadrenie vlastných myšlienok, intencií a vedieť robiť rozhodnutia na základe zhodnotenia faktov a dôvodov;
- *realizáciu výskumných aktivít* - umožňujú deťom pýtať sa relevantné otázky, definovať problémy, plánovať ich riešenie - čo a tvoriť hypotézy, používať predstavivosť a hľadať alternatívne a inovačné výstupy, ako robiť, umožňuje im predpokladať výsledky výskumov a dôsledky niektorých činností, testovať závery;
- *hodnotenie* - dáva deťom možnosť hodnotiť informácie, posudzovať hodnotu toho, čo vidia, počujú a robia, rozvinúť kritéria hodnotenia pre posudzovanie svojej vlastnej, ale aj cudzej práce, hodnotiť vlastné a cudzie predstavy, vedieť si zastať vlastný názor, čiže byť o správnosti svojich úsudkov primerane presvedčený. V experienciálnom učení dominuje priame detské prežívanie a skúsenosť. Učiteľka zámerné volí také metódy, situácie a činnosti, ktoré podľa Douškovej – Kružlicovej (2012) deti aktivizujú v emocionálnej, intelektuálnej a pohybovej oblasti. Práve vtedy u detí nastáva učenie, ktoré obsiahne zážitok, jeho transformáciu do skúsenostného celku. Aj keď podnet na učenie prichádza z vonku, pocit, ktorý u detí vyvoláva, vychádza z vnútra.

Ak chceme v predprimárnej edukácii stavať na experimentovaní, situačnom učení a samostatnej tvorivej hre, ktoré dávajú príležitosť k osobnému zážitku, uplatneniu záujmu a skúseností, vyjadreniu predstavy o svete a vzťahu k nemu, ako proklamuje Kolláriková, Pupala (2010) zoberme deti von.

Literatúra

DEWEY, J. 1938. *Experience and Education*. New York : Touchstone.

DOUŠKOVÁ, A., KRUŽLICOVÁ, M., 2012. *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Bratislava: Pro Solutions, s.r.o.. ISBN 978-80-8139-004-3.

HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-303-X.

KARBOWNICZEK, J. 2007. Aktivita dieťaťa. In: Trubíniová, V. a kol. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-8084-162-1.

KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning*. New Jersey : Prentice-Hall.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., 2010. *Predškolská a primárna pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2010. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: VEDA, ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRUPOVÁ, D., ROCHOVSKÁ, I., 2012. *Využívanie metód zážitkového učenia v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-456-2.
- LIPNICKÁ, M. – SOBINKOVIČOVÁ, E., 2014. *Podnetné prostredie v materskej škole ako podpora rozvíjania osobnosti detí z marginalizovaných rómskych komunít*. Bratislava. Metodicko – pedagogické centrum. [online]. [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/Podnetn%C3%A9%20prostredie%20v%20materskej%20%C5%A1kole%20ako%20podpora%20rozv%C3%ADjania%20osobnosti%20det%C3%AD%20z%20marginalizovan%C3%BDch%20r%C3%B3mskych%20komun%C3%ADt_0.pdf
- ONDRUŠEK, D. – LABÁTH, V., 2007. *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. Bratislava: PDCS – Partners for Democratic Change Slovakia, ISBN 978-80-969431-4-2.
- PETTY, G., 2004. *Moderný vyučovanie*. Praha: Portál, 3. Vyd., ISBN 80-7178-987-X.
- VEREŠOVÁ, J., 2014. *Zážitková pedagogika vo voľnočasových aktivitách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-581-1.
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-60-3.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. 2010. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. [cit.2018-04-29]. Dostupné na <http://pdf.truni.sk/download?ksp/materialy/zoldosova-VLKPV.pdf>

Kontaktné údaje

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

Slovakia

email: lucia.sepelakova@unipo.sk

Záver

*" 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 vštepovať deťom
v rodinách a v škole ako jedna z najväznejších vlastností človeka. "*

J. A. Komenský

Nekonferenčný vedecký zborník príspevkov pod názvom *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ZOBER MA VON* vychádza v rámci projektu "Taking learning outdoors - Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care." Príspevky publikované v tomto zborníku majú ambíciu objasniť, priblížiť a ponúknuť rôzny pohľad na outdoorovú edukáciu detí predškolského veku optikou profesionálov zaoberajúcich sa danou problematikou. Pre teoretikov ale najmä odborníkov z pedagogickej praxe sú dôležité informácie o tom, že výstupmi spomínaného projektu sú materiály, ktoré by mali uľahčiť implementáciu outdoorovej edukácie do každodenných aktivít, a to konkrétne: 1.) príručka pre učiteľa, 2.) interaktívne online moduly pre praktické zavádzanie vonkajších aktivít do praxe, 3.) štandardy outdoorového učiteľa a 4.) inšpirácie pre outdoorové aktivity. Veríme tomu, že obsahové zameranie jednotlivých príspevkov obohatí a rozšíri naše poznanie o tému, ktorá je od čias Komenského aktuálnou až po súčasnosť. Máme možnosť deťom otvoriť oči, rozšíriť obzor, pomôcť prísť prírode a aktivitám vonku na chuť.

Monika Miňová

© Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto publikácie sa nesmie reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Nekonferenčný vedecký zborník príspevkov, je výstupom projektu: “*Taking learning outdoors - Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care*“. The project is co financed from the European Union, ERASMUS+ programme. Contract number: 2016-1-SK01-KA201-022597

Názov: **Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní**
ZOBER MA VON
nekonferenčný vedecký zborník príspevkov

Editori: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.
Mgr. Vladimír Piskura, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. PhDr. Irena Antoničová, PhD.

Vydavateľ: © Prešovská univerzita v Prešove

Návrh obálky: Mgr. Vladimír Piskura, PhD.

Technická spolupráca: Peter Holdok

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2018

ISBN: 978-80-555-2031-5

EAN: 9788055520315