



Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK, Eds.
2024

- Všetky práva vyhradené. Nijaká časť tohto diela sa nesmie reprodukovat', ukladať do informačných systémov, ani inak rozširovať (elektronicky, fotograficky a podobne) bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.
- Akékoľvek rozširovanie obsahu je možné len s uvedením bibliografického odkazu.



Názov:	Materská škola je pre všetky deti 2024 <i>konferenčný odborný recenzovaný zborník</i>
©Editori:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Recenzenti:	PaedDr. Marianna Jamborová, PhD. Mgr. Martina Rímska, PhD.
©Vydavateľ:	Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Grafické spracovanie:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Rok vydania:	2024
Vydanie:	prvé
Rozsah:	114 strán
Kontakt:	www.omep.sk
ISBN 978-80-974139-7-2	
EAN 9788097413972	

OBSAH

ÚVOD	4
PRÍHOVOR	5
HISTÓRIA DŇA MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU ALEBO AKO TO VŠETKO ZAČALO	6
Monika Miňová.....	6
OMEP – PRIESTOR PRE UČITEĽOV A DETI NA CELOM SVETE	11
Jarka Kreškóciová.....	11
ZABEZPEČENIE PRÍSTUPU DETÍ KU KVALITNÉMU PREDPRIMÁRNEMU VZDELÁVANIU	32
Viera Hajdúková	32
PSYCHICKÁ POHODA A PRÁCA UČITEĽKY V MATERSKEJ ŠKOLE	39
Miron Zelina	39
DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE JAKO NEZBYTNÁ SOUČÁST V PRÁCI UČITEĽA MATERSKÉ ŠKOLY	45
Eva Šmelová	45
POTREBY DETÍ A ICH NAPŔŔANIE V PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY	53
Eva Sobinkovičová	53
ENVIRONMENTÁLNE PROGRAMY PRE MATERSKÉ ŠKOLY	69
Igor Stavný.....	69
UMELCI V MATERSKEJ ŠKOLE: INTERPRETÁCIA UMELECKÉHO DIELA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	75
Ivana Rochovská.....	75
ZÁVER	86
ZOZNAM A CHARAKTERISTIKA OCENENÝCH	87
ZOZNAM SPONZOROV	92
HYMNA DŇA MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU	93
PRIPOMENUTIE PONUKY dňa 25. októbra 2024	94
FOTOGALÉRIA 24. 10. 2024	96
FOTOGALÉRIA 25. 10. 2024	107

ÚVOD

24. – 25. 10. 2024 sme spolu oslávili 10. výročie vzniku Dňa materských škôl na Slovensku a pripomíname si 195. výročie založenia 1. detskej opatrovne v Banskej Bystrici. Boli to dva dni naplnené informáciami, emóciami a stretnutiami, ktoré boli neopísateľne zaujímavé a zároveň dojemné. 24. 10. 2024 približne o 9,00 hod sa kongresovým centrom v Kúpeľoch Nový Smokovec rozozvučali vďaka Stanovi Gaľovi z Jarovnic hudobné nástroje a spev sa niesol celým areálom. Slávnostným príhovorom konferenciu otvorila zástupkyňa MŠVV a M SR PhDr. Viera Hajdúková, PhD. a primátor Vysokých Tatier Jozef Štefaňák. Predsedníčka SV OMEP PaedDr. Monika Miňová, PhD. predstavila genézu vzniku sviatku všetkých materských škôl na území Slovenska. Mgr. Jarka Kreškóciová nás previedla Svetovou organizáciou OMEP, jej hlavnými výzvami a priblížila európske a svetové zasadnutie OMEP. Ďakujem hlavným prednášajúcim PhDr. Vierke Hajdúkovej, PhD., Dr. h. c. prof. PhDr. Mironovi Zelinovi, DrSc., prof. PhDr. Eve Šmelovej, Ph.D., PaedDr. Eve Sobinkovičovej a Ing. Igorovi Stavnému za informácie, pohľady a výzvy z jednotlivých oblastí hlavných príspevkov. V popoludňajších hodinách Diskusné fórum k aktuálnemu daniu v predprimárnom vzdelávaní viedla PhDr. Viera Hajdúková, PhD. a workshop na tému Umelecko-výchovné činnosti v rozprávke doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

V tento slávnostný deň sme ocenili odborníkov z oblasti predprimárneho vzdelávania, krstili sme knihu autorky Mgr. Michaely Vargovej, PhD. „Denník učiteľky“ a uviedli sme do života kalendár na rok 2025 s obrázkami práv dieťaťa.

Na konferencii vystavovali pomôcky ABCedu, a. s., All 4 school – Fabianová s. r. o., Zuzana Hamranová, Hravá škôlka, s. r. o., KORKII, s. r. o., Portál, s. r. o., Pro Solutions, s. r. o., Raabe, s. r. o., ROKUS, s. r. o. a Stiefel Eurocart, s. r. o. Večer sme zakončili spoločenským posedením v príjemnej atmosfére spevu, hudby, tanca, tomboly, dobrého jedla a neformálnych rozhovorov.

Ponuka aktivít 25. 10. 2024 bola pre účastníkov konferencie veľmi zaujímavá, podnetná a aj inšpirujúca, keďže sme mohli navštíviť jednotlivé časti Vysokých Tatier, napr. Materskú školu Vyšné Hágy, Poliankovo – Digital Gallery, Tatranská Polianka; Dobrá hračka, riaditeľstvo TANAP, Múzeum TANAP-u + Botanická záhrada v Tatranskej Lomnici; Tatranskú minerálku v Starom Smokovci. Podľa slov účastníkov konferencie pripravená ponuka bola na vysokej profesionálnej úrovni prepojená s praxou, relaxom a príjemnými rozhovormi s lektormi a účastníkmi konferencie.

Boli sme potešení, že na konferencii sa stretli pani učiteľky, riaditeľky materských škôl, zamestnanci ŠŠI, NIVAM, univerzít a SŠ z celého Slovenska a aj zo zahraničia. Nedá mi nespomenúť našu dlhoročnú priateľku Boženku Levársku zo Srbska, ktorú medzi nami vždy veľmi radi privítame.

Verím, že tieto naše stretnutia majú zmysel a tešíme sa na ďalšie, ktoré sú pred nami.

Monika Miňová
predsedníčka SV OMEP

PRÍHOVOR

Vážené dámy, vážení páni, ctení hostia,
je mi veľkou ct'ou, že Vás môžem privítať v našom krásnom meste Vysoké Tatry pri príležitosti tejto významnej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou.

Naše mesto je hrdé, že môže byť hostiteľom konferencie, ktorá sa zaoberá takou dôležitou témou, akou je predprimárne vzdelávanie, a ktorá zároveň zdôrazňuje význam materskej školy ako základu pre zdravý vývoj našich najmenších. Materská škola je miestom, kde sa kladú základy výchovy a vzdelávania, miestom, kde sa rozvíjajú detské talenty, zvedavosť a osobnosť. Stretávame sa tu, aby sme spoločne oslávili 10. výročie vzniku Dňa materských škôl na Slovensku. V našom meste, tvorenom 15 tatranskými osadami, sa nachádzajú 4 materské školy, kde sa pedagógovia s láskou starajú o našich najmenších.

Som presvedčený, že počas tejto konferencie budete mať príležitosť zdieľať svoje odborné skúsenosti, diskutovať o aktuálnych trendoch a výzvach vo vzdelávaní a prispieť k tomu, aby naša budúca generácia mala ešte lepšie podmienky pre svoj rozvoj.

Ďakujem, že neraz pracujete aj nad rámec svojho pracovného času. Vašu prácu neberiete len ako zamestnanie, ale ako dôležité poslanie. Veľká vďaka patrí aj rôznym inštitúciám, ktoré poskytujú podmienky pre prehľbovanie poznatkov formou prednášok, exkurzií alebo otvorením edukatívnych galérií.

Želám Vám úspešné rokovania, inšpiratívne diskusie a príjemný pobyt v našich malebných Vysokých Tatrách. Nech sa táto konferencia stane miestom odborného rastu a krásnych zážitkov. Verím, že si nájdete aj čas na oddych a načerpanie nových síl v liečivom prostredí Vysokých Tatier.

Ešte raz Vám ďakujem a prajem úspešný priebeh konferencie!

Jozef Štefaňák
primátor Vysokých Tatier

HISTÓRIA DŇA MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU ALEBO AKO TO VŠETKO ZAČALO

THE HISTORY OF KINDERGARTEN DAY IN SLOVAKIA OR HOW IT ALL BEGAN

Monika Miňová

Abstrakt

V príspevku sa autorka venuje podrobnému vysvetleniu a dôvodom vzniku Dňa materských škôl na Slovensku. V roku 2024 je to už 10 rokov, kedy tento sviatok oslavujú všetky materské školy. V príspevku je prezentovaný prierez všetkými aktivitami, ktoré boli plánované a realizované od roku 2015 až po súčasnosť.

Kľúčové slová: Deň materských škôl, aktivity.

Abstract

In the article, the author provides a detailed explanation and reasons for the establishment of Kindergarten Day in Slovakia. In 2024, it will be 10 years since all kindergartens have celebrated this holiday. The article presents a cross-section of all activities that have been planned and implemented from 2015 to the present.

Keywords: Kindergarten Day, activities.

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (SV OMEP) sa pred 10 rokmi rozhodol uviesť do života sviatok pre všetky materské školy na našom území pod názvom Deň materských škôl na Slovensku. Čo nás pred tými 10 rokmi k tomu podnietilo a priviedlo, boli také tri dôležité medzníky.

Významným medzníkom v dejinách predškolskej pedagogiky na Slovensku sa stal dátum 4. november 1829. V tento deň vznikla a bola založená v Banskej Bystrici 1. detská opatrovňa na území Slovenska. Jej zakladateľkou bola grófka Mária Terézia Brunswická. Česť a vďaka patrí tejto grófke za to, že vystihla špecifikum didaktiky materskej školy už v jej počiatkoch: „Tieto malé deti tak vyučujú, že ani nevedia, že sa učili, a celý čas trávajú tak, že si myslia, že sa len hrali.“

Ďalším významným medzníkom v predškolskej pedagogike bolo schválenie Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), kedy materská škola sa stala prvým článkom školskej sústavy.

Jedným z ďalších kľúčových dôvodov prečo bolo dôležité sa zaoberať myšlienkou Dňa materských škôl na Slovensku bola podpora Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP) a jej jednotlivých členských štátov a v našom regióne najmä Poľského OMEP, ktorému Poľský parlament schválil v roku 2013 Národný Deň materských škôl (predškolského vzdelávania).

Tieto tri významné medzníky podnietili SV OMEP k myšlienke podporiť význam, poslanie a opodstatnenosť materských škôl na Slovensku v podobe celonárodných ale aj lokálnych, cielených ale aj spontánnych aktivít, ktoré by materské školy realizovali v priebehu jedného mesiaca a završenie tohto snaženia by bol (rezortný) Deň materských škôl na Slovensku, ktorý by bol 4. novembra (deň založenia I. detskej opatrovne na Slovensku). V roku 2015 sa tento deň konal na Slovensku historicky

prvýkrát. V nasledujúcej tabuľke uvádzam prehľad osláv Dňa materských škôl na Slovensku s jej aktivitami (bližšie informácie na www.omep.sk).

V roku 2015 vznikla myšlienka usporiadať Deň materských škôl na Slovensku. Vtedajší minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky **Juraj Draxler** na základe žiadosti SV OMEP prevzal záštitu nad Dňom materských škôl na Slovensku a nad všetkými sprievodnými aktivitami, ktorých iniciátorom bol SV OMEP.

Oslavy Dňa materských škôl na Slovensku sa plánovali realizovať od 5. októbra (deň prijatia Charty učiteľa je považovaný za Medzinárodný deň učiteľov) do 4. novembra (deň založenia I. detskej opatrovne na Slovensku) Deň materských škôl na Slovensku.

Aby sme umocnili významnosť tejto myšlienky a dňa sme plánovali organizovať konferenciu, nad ktorou by prijal minister školstva záštitu a odbornou garantkou tejto konferencie sa stala PhDr. Viera Hajdúková, PhD. Stabilnou súčasťou tejto konferencie má byť oceňovanie odborníkov z teórie a praxe predškolskej pedagogiky a krst aktuálnej odbornej literatúry.

Výzva k oslavám tohto dňa bola smerovaná k aktivitám na úrovni materských škôl, miest, obcí, v spolupráci s rodičmi, externým prostredím materských škôl.

Významnou aktivitou mal byť organizovaný Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku.

Uvediem stručný prehľad plánovaných a ponúkaných aktivít, do ktorých sa materské školy mohli zapojiť a tak osláviť úžasný sviatok všetkých materských škôl na Slovensku.

Rok 2015

- 5. októbra 2015 Prešov: vedecko-odborná konferencia s medzinárodnou účasťou **Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách.**
- 4. 11. 2015 Banská Bystrica: odborná konferencia s medzinárodnou účasťou s názvom **Materská škola je pre všetky deti.**
- Krst knihy: Šikovné pršteky a nádej pre Terku.
- Oceňovanie prvých odborníkov z teórie a praxe predškolskej pedagogiky: doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc., Mgr. Katarína Domastová, Gabriela Dömeová, Mgr. Jadranka Földesová, PaedDr. Katarína Guziová, PhD., PhDr. Viera Hajdúková, PhD., Dagmar Lapšanská, PaedDr. Monika Miňová, PhD., prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. a PhDr. Jarmila Sobotová.

Rok 2016

- Deň materských škôl na Slovensku sa v tomto roku dostal historicky prvýkrát do Pedagogicko-organizačných pokynov Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pre školský rok 2016/2017.
- Vznik hymny k Dňu materských škôl na Slovensku.
- Bola vyhlásená súťaž o NAJklip k Hymne Dňa materských škôl na Slovensku (9MŠ).
- Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku 2016.
- 3. – 4. 11. 2016 Hlohovec: odborná konferencia s medzinárodnou účasťou s názvom **Materská škola je pre všetky deti.**
- Krst knihy Kataríny Guziovej pod názvom *Pestrofarebné rozprávky a príbehy.*
- Oceňovanie odborníkov z teórie a praxe predškolskej pedagogiky: doc. PhDr. Valentína Trubíniová, CSc., doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD., PhDr. Elena Pajdlhauserová, PhD., PaedDr. Ilona Uváčková, PaedDr. Jarmila Jakálová, PaedDr. Eva Bruteničová, Eva Jurkovičová, Katarína Potkányová, Vlasta Murínová.

Rok 2017

- ▶ 2. ročník súťaže o NAJklip k Hymne Dňa materských škôl na Slovensku (5 MŠ).
- ▶ Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku 2017.
- ▶ 6. – 7. 11. 2017 Košice: odborná konferencia s medzinárodnou účasťou s názvom **Materská škola je pre všetky deti.**
- ▶ Krst aktuálnej a najnovšej odbornej literatúry z vydavateľstva Prešovskej Univerzity a vydavateľstva ROKUS.
- ▶ Oceňovanie odborníkov z teórie a praxe predškolskej pedagogiky: Mgr. Silvia Bošnovičová, PaedDr. Vlasta Gmitrová, PhD., PaedDr. Marianna Jamborová, Ing. Katarína Lukáčová, PhD. Helena Mochnáčová, Mgr. Lucia Pašková, Mgr. Jana Prekopová, Marta Teplicová, PaedDr. Ingrid Valovičová, Mária Zentková.

Rok 2018

- ▶ 15. – 16. 11. 2018 Bratislava: odborná konferencia s medzinárodnou účasťou s názvom **Materská škola je pre všetky deti.**
- ▶ Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku 2018.
- ▶ Oceňovanie odborníkov z teórie a praxe predškolskej pedagogiky: Ing. Katarína Koledová, Mgr. Simoneta Došeková, Anna Brániková, Mgr. Erika Puškárová, Mgr. Erika Lukáčeková, PaedDr. Gabriela Strýčková, PaedDr. Mária Králiková, PaedDr. Ľubica Dobrotová, PaedDr. Dagmar Krupová, Kvetoslava Kmotorková.

Rok 2019

- ▶ Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku 2019.
- ▶ Výtvarná súťaž ku Dňu materských škôl na Slovensku 2019.
- ▶ **Zbierka básničiek o materskej škole/dni materských škôl/o učiteľke/o deťoch.**
- ▶ 15. 11. 2019 Nové Zámky: **Aktivity a činnosti podporujúce výchovu a vzdelávanie detí v materskej škole.**
- ▶ Vydanie publikácie k 5. výročiu DMŠ pod názvom **Prvé metamorfózy Dňa materských škôl na Slovensku** (dostupné na www.omep.sk).

Rok 2020

- ▶ Zborník **Edukačná realita v materských školách.**
- ▶ Publikácia: **Inšpirácie ku Dňu materských škôl 2020.**
- ▶ Výtvarná prehliadka ku Dňu materských škôl na Slovensku 2020 (Fb omepe)
Pozdravy, ktoré venovali významní predstavitelia k tomuto sviatku Dňa materských škôl na Slovensku:
- ▶ **Mgr. Branislav Gröhling** – minister školstva, vedy, výskumu a športu SR,
- ▶ **Ing. Milan Laurenčík** – podpredseda Národnej rady Slovenskej republiky vo svojom prejave počas siedmeho rokovacieho dňa 16. schôdze 4. 11. 2020.
- ▶ Deň materských škôl na Slovensku sa historicky prvýkrát zapísal aj na platformách: www.zones.sk (Medzinárodné dni) aj www.wikipedia.sk (Svetové, medzinárodné dni a sviatky)

Rok 2021

- ▶ Zborník **Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede.**
- ▶ Zborník **Deti a súčasná materská škola: názory a interpretácie detí** (*Názory detí na materskú školu a všetko, čo s ňou súvisí formou dopĺňujúcich viet. Výtvarná prehliadka prác detí na tému „Materská škola očami detí“. Básnička o materskej škole*).

Rok 2022

- ▶ „Materská škola očami detí“ – výtvarná prehliadka s výrokmi detí „Mám rád/rada moju materskú školu lebo ...“
- ▶ Inšpiratívne fotografie materských škôl.
- ▶ Nekonenčné zborníky:
 - vedecký „**Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022**“ ,
 - odborný „**Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu**“.
 - Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku 2022.

Rok 2023

- ▶ V roku 2023 sme si pripomenuli **75. výročie** vzniku OMEP a **30. výročie** vzniku Slovenského výboru OMEP.
- ▶ 5. 10. 2023 Bratislava: odborná konferencia s medzinárodnou účasťou pod názvom **Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania: trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania** (vydaný konferenčný recenzovaný zborník).
- ▶ Nekonenčný vedecký recenzovaný zborník **Diet'a a materská škola**.
- ▶ Interaktívna výtvarná prehliadka cez FB omep.
- ▶ Pochod ku Dňu materských škôl na Slovensku 2023.

Rok 2024

- ▶ 24. – 25. 10. 2024 Nový Smokovec: odborná konferencia s medzinárodnou účasťou **Materská škola je pre všetky deti**.
- ▶ Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku **Institutio infantium**. Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky, je indexovaný v ROAD a má pridelený DOI. Nasledujúce číslo bude venované DMŠ na Slovensku.
- ▶ Vydanie Inšpirácií k svetovému **Dňu umývania rúk mydlom**.
- ▶ Výtvarná súťaž – príprava kalendára na rok 2025 z výtvarných diel detí na tému **Práva diet'at'a**.
- ▶ Bezplatný webinar 4. 11. 2024 o 18,00 hod v spolupráci s vydavateľstvom ROKUS na tému **Kávičkovanie s Montessori**.
- ▶ Oceňovanie odborníkov z teórie a praxe predškolskej pedagogiky: Mgr. Tatiana Kréthová, Mgr. Klára Slabeciusová, PaedDr. Elena Krempaská, PaedDr. PhDr. Matej Slováček, Zlata Antalíková, Mgr. Gabriela Minčáková , doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD., PaedDr. Ivana Jančová, Mgr. Anna Gregušová, Mgr. Jarka KreškóciováBc. Andrea Lörincová, Mgr. Michaela Vargová, PhD. – predsedníčka Rada pre rozvoj materských škôl, Mgr. Adriana Makuchová – predsedníčka SPV.

Fotografie, zborníky a publikácie ku všetkým ročníkom Dňa materských škôl na Slovensku sú zverejnené a dostupné na www.omep.sk

Sumarizuje desať rokov priebehu osláv Dňa materských škôl na Slovensku, oboznamuje čitateľa s podujatiami, aktivitami, oceneniami, súťažami a iniciatívami na pôde akademickej, i matersko-školskej (praktickej), ktoré konštituovali a pozdvihovali vážnosť a opodstatnenosť tohto dňa. Cieľom príspevku bolo zdokumentovať a priblížiť čitateľovi zažité súčasti desiatich rokov osláv nášho Dňa, aby neostal iba v našich predstavách a v parciálnych správach, či reportážach, ale aby jeho oslavy ostali aj na papieri a boli prístupné aj ďalším generáciám, ako spomienka, či inšpirácia a výzva. Jeho forma a spracovanie je reflexiou slávnostného ročníka tohto významného Dňa. Na záver zacitujem slová, ktoré sú príhovorom k historicky prvej aktivite ku Dňu materských škôl na Slovensku vôbec, a síce, slová prof. PhDr. Petra Kónyu, PhD., ktoré boli adresované svojmu adresátovi v rámci medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie uskutočnenej 5. – 6. októbra 2015 v Prešove, s názvom

Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách:

„Materské školy a im podobné výchovné zariadenia, sú pod rôznymi názvami už viac ako jedno storočie neoddeliteľnou súčasťou nášho vzdelávacieho systému. Napriek tomu, že mnohí majú o ich fungovaní často skreslené predstavy, pri výchove mladej generácie (či skôr generácií) plnia rovnako nezastupiteľnú funkciu ako ostatné typy škôl, vrátane univerzít. Pritom si dovoľím tvrdiť, že práca učiteliek materských škôl je neraz náročnejšia, než ich kolegov z „vyšších“ škôl. A to nielen kvôli nutnosti osobitného prístupu k ich zverencom, vychádzajúcemu zo schopností danej vekovej kategórie. Podobne ako pri akejkolvek ľudskej činnosti je mimoriadne dôležitý základ, prvá fáza, počas ktorej sa získavajú základné návyky či zručnosti. Takisto informácie, ktoré si osvojíme ako prvé, máme tendenciu i v nasledujúcich rokoch považovať za pravdivé a ťažko sa s nimi lúčime. Aj preto je taká nesmierne dôležitá a náročná práca učiteliek na prvom, predškolskom stupni vzdelávania. Musia v deťoch vypestovať správne návyky, chuť k učeniu sa i základnú sumu vedomostí, potrebných pre neskoršiu školskú dochádzku, a to pritom takou formou, aby to tieto vnímali iba ako hru.“

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

monika.minova@unipo.sk

monika.minova@gmail.com

Monika Miňová je predsedníčkou Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP) od roku 2005. Je absolventkou Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a bývalou učiteľkou a riaditeľkou v materských školách. V súčasnosti je členkou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, kde vykonáva pedagogickú, publikačnú, vedecko-odbornú a výskumnú činnosť. Predmetom jej záujmu a skúmania je predprimárne vzdelávanie, pedagogická diagnostika a didaktika, manažment a marketing materskej školy, alternatívne prístupy v edukácii, kooperácia školy s inštitúciami a deti z marginalizovaných rómskych komunit.

OMEP – PRIESTOR PRE UČITEĽOV A DETI NA CELOM SVETE

OMEP – A SPACE FOR TEACHERS AND CHILDREN AROUND THE WORLD

Jarka Kreškóciová



OMEP

priestor pre učiteľov a deti na celom svete

24.10.2024

Jarka Kreškóciová

OMEP

Organization **M**ondiale pour l'**E**ducation **P**récolaire

Svetová organizácia predškolskej výchovy

založená v roku 1948 v Prahe

Motto: "Práva od začiatku"

Ranný vek dieťaťa od narodenia do 8 rokov

Cieľ organizácie: obhajovať práva dieťaťa na vzdelávanie, výchovu, integrálny rozvoj osobnosti, občianstvo, blahobyt a **dôstojnosť** pre všetky dievčatá a chlapcov na svete



Mercedes Mayol Lassalle

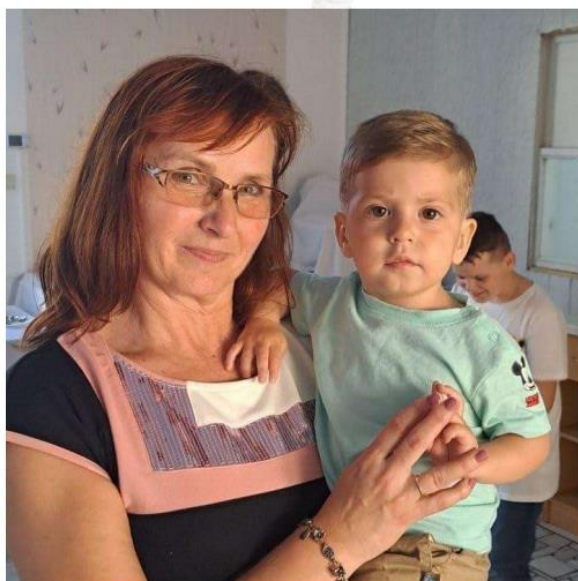
Es Presidenta Mundial de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar)



Adrijana Visnjic Jevtic

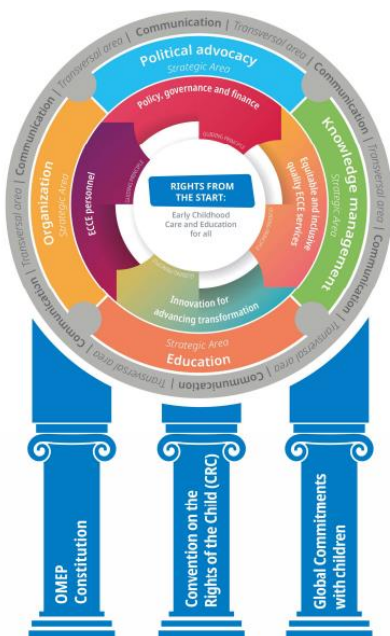
prezidentka OMEP Európa





Monika Miňová, prezidentka OMEP Slovensko

Bratislava
Hlohovec
Banská Bystrica
Brezno
Prešov
Košice
Nitriansky kraj - NZ



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025

PILIERE:

1. OMEP stanovy
2. Dohovor o právach dieťaťa
3. Globálne záväzky voči deťom



„HRA“ PRE UDRŽATELNOŠŤ

Ciele udržateľnosti boli navrhnuté ako "plán na dosiahnutie lepšej a udržateľnejšej budúcnosti pre všetkých a sú súčasťou Agendy OSN 2030 pre udržateľný rozvoj. Každý zo 17 cieľov sa odkazuje na globálne zmenenie: klimatických zmien, udržateľnej chudoby, zlepšenie kvality vzdelania, zdravia a hospodárskeho rastu.

«SDGs preto poskytujú ušermenie pre riešenie týchto cieľov po celom svete. Väčšina krajín vníma klimatickú krízu, chudobu a hlad detí najmä v Afrike, či humanitárnu katastrofu vo vojnových oblastiach. Nie v poslednom rade: cieľ udržateľnosti patrí podpora rozvíjajúcich sa v rámci sveta bez rozdielov, a na Slovensku. Cieľ možu byť zmenené, spome sa, do jednej globálnej komunity pre budúcnosť generácií. Najlepší spôsob pre deti k zmeny je „HRA“.



A large group of approximately 15 children and two adults are posing in a classroom. They are arranged around a large blue suitcase on the floor, which is open and filled with various toys, including a train set, blocks, and dolls. The children are dressed in casual clothing, and the background shows typical classroom furniture and colorful storage bins. Below the main photo are three smaller inset photos showing children engaged in play with the toys from the suitcase.

14



UGANDA



Október 2023





Humanitárna organizácia

ADRA Slovakia



OMEP KENYA 2023





Zbierka 3/2023

Toy Library pre ESTER do UGANDY



Jarka Kreškóciová
Admin 15 Apr · 🌐

SRDEČNE ĎAKUJEM



ste fantastické ❤️
vyzbierali sme spolu
354 € pre ESTER 🌍



Podporili sme:
ESTER z Ugandy
školenie prebehlo
v **OMEP Keňa**
Toy Library
18-20.10.2024

na obrázku: Ester

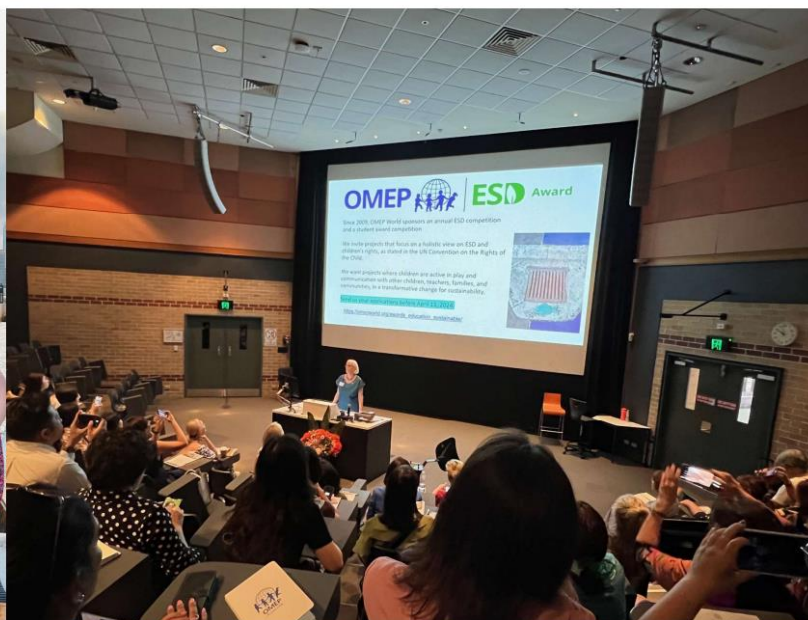




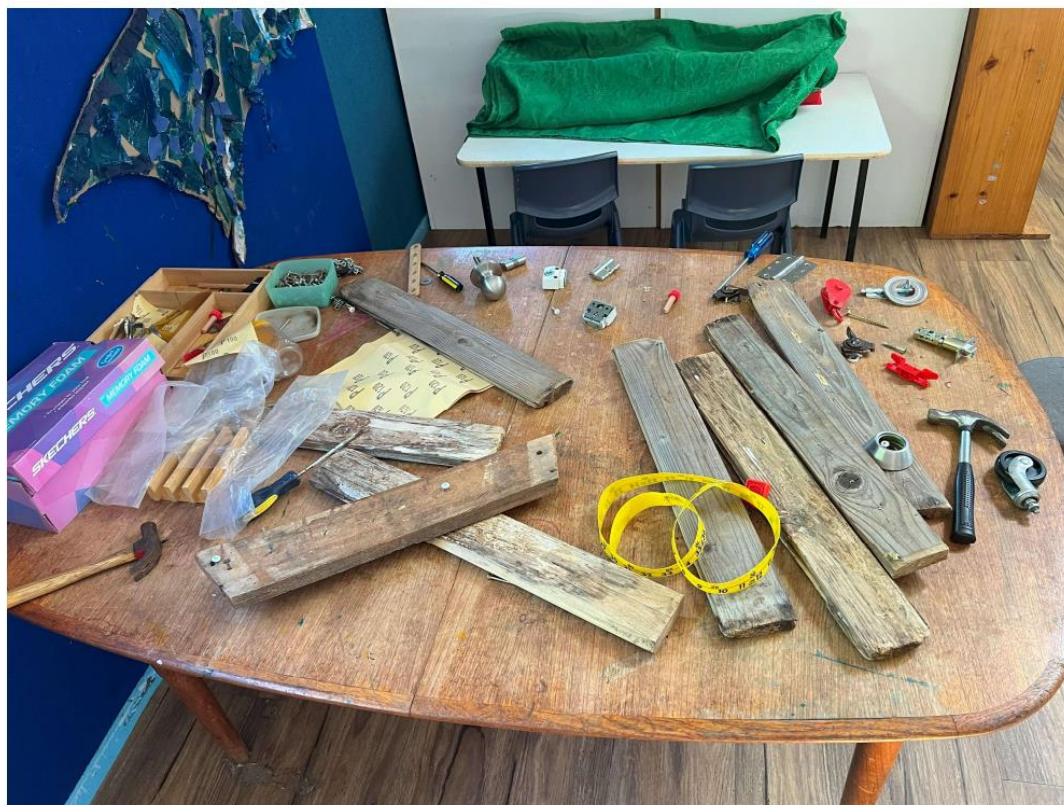
In partnership with



Registration confirmation
12th OMEP Asia-Pacific Conference
6 - 8 December 2023









OMEP Ukrajina
1/2024



OMEP Švédsko
4/2024
Kristianstad

OMEP
Konferencia
Európa







PRÁVA OD ZAČIATKU

OMEPS Nitriansky kraj MŠ Stonožka



OMEP Singapur





76th OMEP World
Assembly and
Conference

Bangkok, Thaïlande:
15-19 juillet 2024

OMEP

3 DAY (Conference)



ARNEC



unesco



Hlavné témy:
PRÁVA dieťaťa
MIEROVÁ pedagogika
HRA a **ODOLNOSŤ** dieťaťa





OMEP
Bangkok
7/2024





DEKLARÁCIA **MIER** pre všetky deti

Podľa UNESCO na svete žije 53 % detí, v rannom veku, v dôstojných podmienkach a majú zabezpečené všetky potreby na život.



OMEP SVET
Thajsko 2024



Časť deklarácie OMEP 2024, Bangkok, Thajsko

UNESCO uvádza: „Keďže v mysliach ľudí v 21. storočí sa ešte nenachádza diplomatické riešenie mnohých kritických situácií a začínajú vojny, **obrana mieru** musí byť vybudovaná omnoho skôr, musí sa pestovať v mysliach ľudí už od začiatku“.

Mier sa preto musí pestovať od ranného detstva, v srdciach a mysliach najmladších, prostredníctvom formálneho aj neformálneho vzdelávania vo všetkých krajinách, generáciách a kultúrnych kontextoch.

Výchova k mieru v ranom detstve prispieva nielen k mierovému riešeniu konfliktov, ale tiež kladie základy pre budúcu generáciu, ktorá si váži ľudskú dôstojnosť, toleranciu a nediskriminuje.

OMEP vyzýva všetky pani učiteľky, všetkých dospelých, mladých ľudí, rodiny na zabezpečenie toho, aby všetky deti, od útleho veku vyrastali v prostredí, ktoré podporuje tieto hodnoty, čím sa posilní kultúra mieru schopná riešiť globálne výzvy a problémy.

Zdroj: www.omepworld.org

„Knižnica hračiek“

TOY Library Slovakia v Moldave nad Bodvou

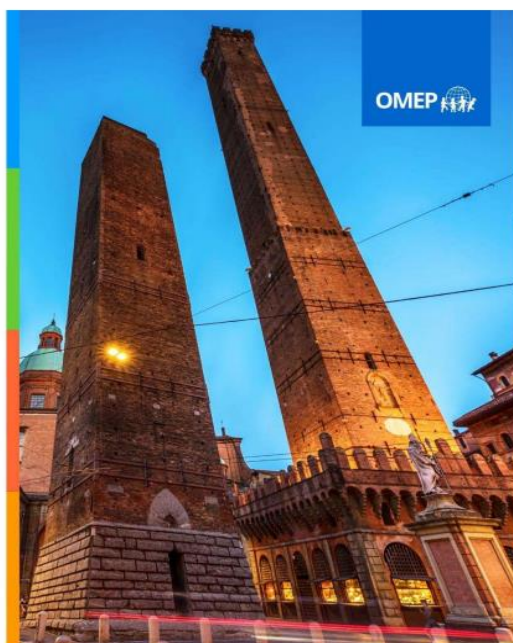
1. na Slovensku





Arts and Culture in
Early Childhood Education:
Play, Expression, Participation

14-18 JULY
2025
OMEPBOLOGNA



OMEP Poľsko
22-23.11.2024 Dalton plan

**OMEP Česká
Republika** 14.11.2024

**OMEP Svetová
Konferencia Taliansko**

Mgr. Jarka Kreškóciová

Tajomníčka SV OMEP

Malý šéfkuchár bez čapice

940 01 Nové Zámky

jarka.kreskociova@gmail.com

Jarka Kreškóciová miluje farby Afriky a deti žijúce na tomto kontinente. Viac krát sa zúčastnila s Holandskou organizáciou - CCP Uganda na humanitárnej pomoci v Ugande. Je zakladateľkou projektu "Toy Library" na Slovensku, ktorý sa venuje inkluzívnemu životu a podpore detí a rodín zo segregovaných skupín a odídencom. Je štatutárkou neziskovej organizácie „Malý šéfkuchár bez čapice“, ktorá sa venuje prevencii detskej obezity a zdravému životnému štýlu detí v materských školách v rámci projektu: „Zeleninkové šialenstvo“, ktorého je autorkou. Je detská psychologička v materskej škole. Od roku 2020 zastupuje OMEP Slovensko v projekte "PLAY and Resilience" v svetovej organizácii OMEP.

ZABEZPEČENIE PRÍSTUPU DETÍ KU KVALITNÉMU PREDPRIMÁRNEMU VZDELÁVANIU

ENSURING CHILDREN'S ACCESS TO QUALITY PRE-PRIMARY EDUCATION

Viera Hajdúková

Európsky rámec kvality pre vzdelávanie a starostlivosť v rannom detstve

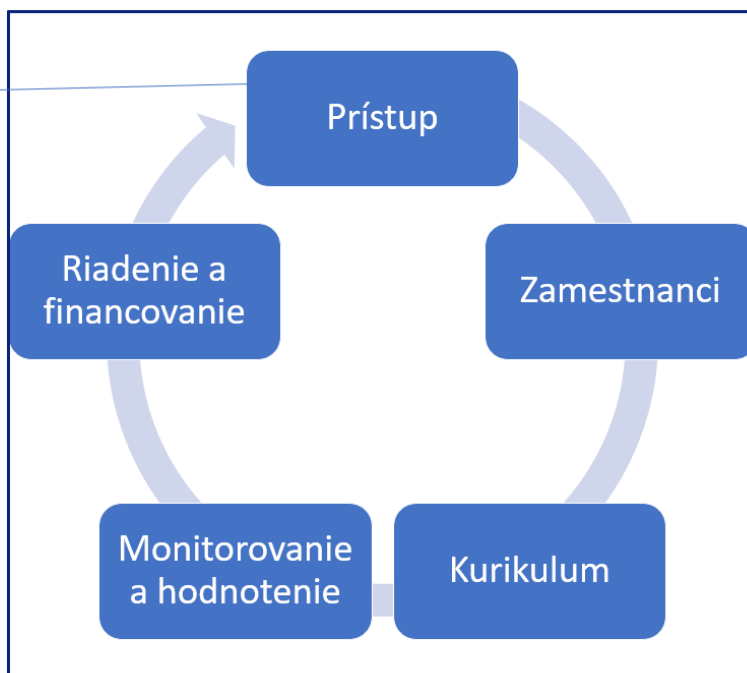
Prístup všetkých detí ku kvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve.

Dostupnosť vzdelávania a starostlivosti – geograficky, aj finančne pre tie deti, ktorých rodičia o to požiadajú.

Možnosti na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením, pre **deti sociálne vylúčené** i pre deti, ktoré **nehovoria vyučovacím jazykom školy**.

Podpora spolupráce s rodinami; snažiť sa čo najlepšie pochopiť aj neochotu rodičov zveriť im svoje deti.

Vytvorenie **priaznivého prostredia, ktoré si cení jazyk, kultúru a rodinné prostredie dieťaťa**; to prispieva k zdravému rozvoju detí a k úspechu vo vzdelávaní, pomáha obmedzovať sociálne nerovnosti a znižovať rozdiely v kompetenciách medzi deťmi s rôznym sociálno-ekonomickým zázemím.



Počet materských škôl v SR

Rok	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
= štátne	2735	2744	2742	2748	2750	2754	2781	2793	2795	Plus 65 MŠ
Bratislava	193	197	200	201	204	207	207	211	215	
Trnava	291	290	290	293	294	295	296	297	297	
Trenčín	266	267	266	266	266	266	268	269	267	
Nitra	396	397	398	396	396	399	398	399	399	
Žilina	327	327	330	332	332	333	344	346	346	
Banská Bystrica	353	354	350	353	353	353	352	352	353	
Prešov	494	498	493	491	494	491	497	498	496	
Košice	415	414	415	416	411	410	419	421	422	
= súkromné	126	137	156	164	176	189	212	232	246	Plus 120 MŠ
Bratislava	39	39	45	48	52	64	76	90	99	
Trnava	7	8	7	7	7	7	8	9	10	
Trenčín	10	11	13	14	15	14	14	14	17	
Nitra	4	5	5	5	6	8	11	11	11	
Žilina	13	16	18	19	21	22	23	24	24	
Banská Bystrica	18	20	22	23	23	21	21	21	22	
Prešov	19	20	22	23	25	26	28	29	28	
Košice	16	18	24	25	27	27	31	34	35	
= cirkevné	74	78	86	89	96	99	109	112	114	Plus 40 MŠ
Bratislava	12	12	13	13	13	13	15	15	15	
Trnava	3	3	5	5	6	7	7	7	8	
Trenčín	6	7	9	10	11	11	11	11	11	
Nitra	10	10	11	12	12	12	15	16	16	
Žilina	8	9	10	10	11	11	12	12	13	
Banská Bystrica	4	4	4	4	6	6	8	8	8	
Prešov	16	18	19	20	20	21	21	21	21	
Košice	15	15	15	15	17	18	20	22	22	
Celkový súčet	2935	2959	2984	3001	3022	3042	3102	3137	3155	Plus 225 MŠ

VYUČOVACÍ JAZYK

Počet materských škôl podľa vyučovacieho jazyka ¹	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
200 slovenský	2581	2607	2628	2645	2663	2681	2731	2768	2785	Plus 204 MŠ
201 slovenský a anglický bilingválny	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
202 slovenský a francúzsky bilingválny	1	1	1	1	1	1	0	0	0	
211 slovenský a anglický s medzinár. programom	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
212 slovenský a francúzsky s medzinár. programom	0	0	0	0	0	0	1	1	1	
230 slovenský - maďarský	72	71	73	74	73	72	75	76	74	Plus 2 MŠ
300 maďarský	269	269	271	271	275	278	284	281	284	Plus 15 MŠ
400 ukrajinský	5	4	3	2	2	2	3	1	1	
600 nemecký	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
700 rusínsky	1	2	3	3	3	3	4	4	4	Plus 3 MŠ
810 anglický	2	1	1	1	1	1	1	2	2	
820 francúzsky	1	1	1	1	1	1	0	0	0	
870 bulharský	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Celkový súčet	2935	2959	2984	3001	3022	3042	3102	3137	3155	

Počet detí v MŠ

Počet detí v MŠ	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
štátne	148469	148971	149017	150340	152832	153086	157862	162254	161421
Bratislava	19969	20579	20836	21551	21960	22232	22571	23226	23220
Trnava	16477	16474	16596	16841	17281	17194	17541	17918	17868
Trenčín	16497	16621	16537	16628	16767	16638	16925	17361	17019
Nitra	17801	17683	17638	17766	17891	17807	18268	18619	18499
Žilina	20271	20491	20510	20390	20672	21007	21422	22004	21981
Banská Bystrica	16189	16125	15924	16121	16270	16238	16601	16938	16762
Prešov	22363	22184	22161	22184	22834	22845	24262	25249	25410
Košice	18902	18814	18815	18859	19157	19125	20272	20939	20662
súkromné	5227	5632	6444	6947	7563	7868	9156	10169	10664
Bratislava	1748	1799	2050	2142	2395	2590	3200	3740	4047
Trnava	314	344	358	392	432	451	506	539	598
Trenčín	390	448	498	559	565	532	568	574	653
Nitra	95	129	156	179	199	222	312	370	381
Žilina	583	693	821	879	983	1022	1149	1191	1162
Banská Bystrica	681	704	819	826	834	831	954	1004	1066
Prešov	917	925	983	1115	1213	1263	1354	1510	1482
Košice	499	590	759	855	942	957	1113	1241	1275
cirkevné	4260	4478	4848	5055	5470	5607	6152	6407	6609
Bratislava	745	749	800	811	870	873	1024	1036	1048
Trnava	177	172	211	203	305	375	397	412	443
Trenčín	247	304	438	524	576	598	630	658	680
Nitra	465	510	559	615	675	647	776	809	868
Žilina	624	676	717	725	784	723	772	799	808
Banská Bystrica	187	191	197	203	247	295	364	386	408
Prešov	981	1009	1047	1085	1085	1145	1168	1162	1192
Košice	834	867	879	889	928	951	1021	1145	1162
Celkový súčet	157956	159081	160309	162342	165865	166561	173170	178830	178694

Plus 12 952 detí

Plus 5 437 detí

Plus 2 349 detí

Plus 20 738 detí⁵

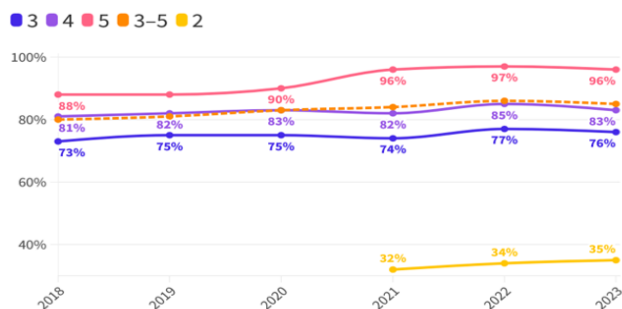
Vekové zloženie detí

Vek	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Spolu	157956	159081	160309	162342	165865	166561	173170	178830	178694
Mladšie ako 3 roky	8966	8366	8767	8616	9038	7913	7126	8146	8785
3-ročné	37650	38025	38443	39090	40477	39816	39827	40616	40622
4-ročné	43515	44269	44229	44632	45784	47226	47339	48231	47867
5-ročné	47149	47373	47843	47754	48457	49296	53997	55384	55301
6-ročné	20231	20641	20581	21675	21508	21751	24251	25676	25356
7-ročné	445	407	446	575	601	559	630	777	763

Plnenie PPV a zaškolenosť

Plnenie PPV	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Spolu	53508	53993	53890	53553	55132	55111	62536	65834	64553
Pokračovanie plnenia PPV	0	0	0	0	0	0	5184	7972	7902
Plniace PPV pred 5 rokom	0	0	0	0	0	0	479	711	0
Individuálne vzdelávanie spolu	0	0	0	0	0	0	562	692	724
Individuálne vzdelávanie na žiadosť rodičov	0	0	0	0	0	0	77	82	75
Oslobodené od dochádzky do pominutia dôvodov	0	0	0	0	0	0	58	61	45
PPV osobitným spôsobom	0	0	0	0	0	0	811	515	439
OPŠD	5470	3916	4219	4334	5641	4777	0	0	0

Zaškolenosť 2-5-ročných detí s trvalým pobytom na Slovensku detí (v %)



Zariadenia predprimárneho vzdelávania

Kraj	Počet ZPV	Počet detí plniacich PPV/pokračujúcich v plnení PPV	Priemerný počet detí plniacich PPV/pokračujúcich v plnení PPV v jednom ZPV
Bratislavský	31	175	5,6
Trnavský	5	34	6,8
Trenčiansky	2	26	13
Nitriansky	3	20	6,6
Žilinský	5	48	9,6
Banskobystrický	5	48	9,6
Košický	6	19	3,1

ROZŠIROVANIE KAPACÍT MŠ Z POO

Cieľ: 9 107 nových kapacít

Obdobie	Počet zazmluvnených nových kapacít
Marec 2024	1 302
Apríl 2024	1 585
Máj 2024	1 993
Júl 2024	3 066
August 2024	4 193
Október 2024	5 256

Personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania

Rok	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
učitelia	15565	15949	16290	16636	17078	17292	17945	17811	18056

Vek	spolu učiteľov	bez VŠ	VŠ - spolu	podiel učiteľov s VŠ vzdelaním
18-21	252	250	2	1%
22-36	5 120	1 845	3 275	64%
37-55	8 675	4 333	4 342	50%
56-62	3 119	2 514	605	19%
63+	715	615	100	14%
	17 881	9 557	8 324	47%

Čo najviac ovplyvní prístup ku kvalitnému predprimárnemu vzdelávaniu

- ✓ Dôsledné uplatňovanie práva na prijatie na predprimárne vzdelávanie
- ✓ Poskytovanie vzdelávania, ktoré je geograficky a cenovo dostupné pre všetky rodiny a ich deti
- ✓ Poskytovanie vzdelávania, ktoré podporuje účasť, posilňuje sociálne začlenenie a akceptujú rozmanitosť
- ✓ Zmena financovania materských škôl; zvýšenie počtu detí, ktoré majú dotovaný, bezplatný, prístup k predprimárnemu vzdelávaniu z verejných zdrojov
- ✓ Sústavné vylepšovanie kurikula predprimárneho vzdelávania
- ✓ Zvýšenie zaškolenosti detí, ktoré pravidelne dochádzajú do materskej školy, nie sú do nej len prihlásené
- ✓ Zmena pohľadu na profesiu učiteľa materskej školy
- ✓ Zlepšenie priestorových podmienok – debariérizácia
- ✓ Zabezpečenie pomáhajúcich profesií
- ✓ Podpora školských podporných tímov
- ✓ Zlepšenie procesu diagnostikovania detí v zariadeniach poradenstva a prevencie
- ✓ Zmena prístupu niektorých rodičov k ich vlastným deťom



Ďakujem za pozornosť

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR
Odbor predprimárneho vzdelávania a základných škôl
Sekcia predprimárneho a základného vzdelávania
Stromová 1
813 30 Bratislava
viera.hajdukova@minedu.sk

Viera Hajdúková je odborníčka na predprimárne vzdelávanie s praxou učiteľky, riaditeľky materskej školy a školskej inšpektorky pre materské školy. Vykonáva koncepčnú, normotvornú a odbornometodickú činnosť zameranú na odborné vedenie a pedagogicko-organizačné zabezpečenie materských škôl. Podieľa sa na tvorbe priorít rozvoja, podpory štátnej politiky a programov v materských školách.

PSYCHICKÁ POHODA A PRÁCA UČITEĽKY V MATERSKEJ ŠKOLE

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND WORK OF TEACHERS IN KINDERGARTEN SCHOOL

Miron Zelina

Dovoľte mi na úvod povedať jednu príhodu: Môj predchodca vo funkcii dekana pedagogickej fakulty v Bratislave, p. doc. M. Bažány bol poradcom pre školstvo v UNESCO. Raz ho UNESCO poslalo do Etiópie, lebo cisár Etiópie žiadal o pomoc pri reforme školstva v jeho krajine. Bažány hovorí tento príbeh: *keď som prišiel do Etiópie a privítal ma Cisár (Hajilä Sillase) povedal mi, že sa akosi veľa miňa na školstvo a výsledky nevidno, aby som sa išiel pozrieť do tých a tých dedín – menoval ich. Povedal som mu, že keď dovoľí, išiel by som aj do tých, čo určil, ale že si chcem vybrať aj sám školy, ktoré navštívim. Dal mi gazík a sprievod, černocho. Išli sme do jednej dediny, ktorá čerpala dosť hodne peňazí a pýtam sa ľudí: „kde je tu škola?“ Povedali, že školu nemajú. „A kde sa učia deti?“ Odpovedali mi, že keď bude menej slnka, prídu pod henten strom do tieňa a tam sa učia. Pýtal som sa, kde sú učitelia. Odpovedali mi, že nemajú učiteľov, len jedného učiteľa. Počkal som si a skutočne pomaly sa schádzali deti, a prišiel aj učiteľ. Pozdravili sme sa a povedal som mu, že chcem vidieť, ako učí. S otvorenými očami som sledoval, ako tento učiteľ učil skoro 50 detí rozličného veku, pod stromom, sediac na zemi. Deti boli aktívne, tešili sa na školu, smelo odpovedali, riešili úlohy, písali si veci.... múdro odpovedali, navzájom sa povzbudzovali, pracovali aj samostatne... Jedným slovom bolo to učenie par excellence! Pýtal som sa ho, kde študoval pedagogiku. Odpovedal, že vo Francúzsku na Sorbonne... Výsledky detí boli výborné! Záver je zrejmý: dobrý učiteľ dokáže zázraky! Nie podmienky, nie peniaze, nie byrokracia, ale majstrovstvo učiteľa je rozhodujúce – i keď dobré pomôcky, podmienky uľahčujú, ale nie zaručujú dobré výsledky.*

1 Stresy v práci učiteľky – učiteľa v materskej škole

Každý z nás, čo učíme, prežívame vo svojej práci dobré a zlé veci. Dobré veci sú ako odmeny za našu prácu, hovoríme v psychológii, že sú to **eustresy** – našou odmenou, potešením, motiváciou môžu byť také skutočnosti, *ako radosť z toho, čo vedia deti, radosť z ich potešenia byť v škôlke, škole, radosť zo spokojnosti rodičov, dôvera rodičov k práci učiteľky, radosť z uznania riaditeľa, zriaďovateľa, inšpektorov, radosť z dobrého kolektívu, kolegyň, radosť z pekného a pokojného prostredia, radosť z toho, keď deti sú lepšie ako som predpokladala a iné...* Ale každý z nás zažíva aj neprijemné veci, stresy, zlé stresy, to sú **distresy**. Tých je veľmi veľa a každý z nás niektoré prežil a prežíva a je o tom aj veľa výskumov. Niektoré na nás pôsobia dlho a zničujúco. Niektoré sú situačné a ľahko ich prekonáme. A sú stresy, ktoré vedú k porušeniu nášho duševného zdravia, pohody. V našom prieskume učiteľky materských škôl hovorili najmä o týchto stresoch: *zlé deti, zlí rodičia – podceňujú našu prácu, nedôverujú nám napr. hovoria, že doma sa dieťa nepocikáva, ako to, že v materskej škole hovoríte, že sa pocikáva, klamú, zlá, direktívna riaditeľka, zlé podmienky, nízky plat, spoločenské podceňovanie, nervozita z toho, že sa mi nedarí dosiahnuť čo som chcela, napr. s autistom, alebo uzatvoreným dieťaťom, alebo silným extrovertom... zážitky bezmocnosti, spory s lekármi pre diagnózy detí, rozčuľuje ma byrokracia... Na psychické zdravie pôsobia aj širšie, **kontextuálne stresy**, ktoré znásobujú negatívne prežívanie práce v škole, napríklad: *klíma, atmosféra v škole je zlá, politika štátu, vlády je nesprávna, málo sa oceňuje vzdelanie, všetko je drahšie, ešte aj**

susedka na mňa nakričala, asi budem mať vážnu chorobu, dnes som mala „zvýšenku“, aj manžel je akýsi nesvoj, pes ma nechce poslúchať... od roku 2025 nová Vyhláška požaduje pre učiteľky v materskej škole vysokoškolské vzdelanie, čo tiež vyvoláva problém, kde a ako zohnať kvalifikované učiteľky, niektoré učiteľky sa sťažujú, že si sami musia robiť pracovné listy, problém sú aj pedagogickí asistenti, niektoré metodické materiály, hry majú chyby (že myš v zime spí, polovička líšok spí v zime, podobne veveričky), nerecenzujú sa tieto materiály a môžu byť odborne mylné, slabé, frustruje ma neistota napr. financovanie prvej a druhej atestácie do kedy bude platiť... deťom v materskej škole, že sa varí z polotovarov – nemajú peniaze na čerstvú zeleninu, frustračné je aj verejné obstarávanie – trvá to dlho a je to drahé, keď si to kúpime sami je to rýchlejšie a lacnejšie, niekedy je to aj veľa detí v skupine – majú aj 24 – 25, odporúča sa 22?

Tieto extraprofesijné stresy zhoršujú pohodu učiteľiek v práci. Je tu aj problém či si jednotliviec tieto stresy pripúšťa a ako intenzívne ich vníma, percipuje a ako ich zvláda – problém sebareflexie a copyingových stratégií je vážnym problémom psychického zdravia všeobecne. A potom sú medzi nami učitelia na všetkých stupňoch škôl, ale aj rodičia, kde stresy si neprípúšťajú, bagatelizujú ich a plnia si len základné povinnosti v práci, dávajú pozor, aby nevytvorili konflikt, prežívajú v pokoji a emocionálnej quasispokojnosti. Ide o pedagógov vyhorených, sklamaných, bez nadšenia a vnútornej motivácie. Stereotypne si plnia svoje povinnosti, dávajú pozor na deti, aby sa im niečo nestalo. D. Kahneman, psychológ, nositeľ Nobelovej ceny tento typ života nazýva žiť v prvom systéme – charakteristické pre takéhoto človeka je mať pokoj a dať pokoj, urobiť minimum, aby som prežil, žijem dobre a stereotypne, pokojne, plním si povinnosti, a všetko ostatné ignorujem. Neprekročí prah druhého systému, v ktorom by mal tvorivo, s nadšením pracovať, neustále sa zlepšovať, prekonávať svoje limity. Učiteľka v prvom systéme odučí čo má, dáva pozor, aby sa nestal nejaký problém s deťmi, deti sa hrajú, prejdú sa, najedia, zabavíme sa, dáme si kávu s kolegynami a ideme domov. Tak prejde 60 rokov života... Bytie v oboch systémoch môže byť stresujúce, ale pre naplnenie zmyslu života je bytie v druhom systéme určujúce. Tak o tom píše D. Kahneman v knižke: *Myšlení rychlé a pomalé* (Jan & Melvil, 2011).

2 Význam práce pedagóga

Nedocenuje sa význam práce pedagóga a to v kontexte sociálnom, politickom a žiaľ aj zo strany samotnej pedagogiky ako profesionálnej komunity. Politici síce formálne hovoria o význame vzdelávania, ale v praxi sa neprejavuje podpora vzdelávania, učiteľov. Pre zdôraznenie významu vzdelávania, práce učiteľov v ostatnom čase, hektickom čase vstupu počítačov do vzdelávania, v čase hodnotových, sociálnych a ekonomických kríz uvedieme len dva významné vedecké pramene potvrdzujúce hodnotu osobnosti učiteľky, učiteľa. Prvou takouto prácou je práca **Lucy Crehan**, ktorá napísala knihu *Cleverlands* a v českom preklade nesie názov: *Chytrozemě* (Audiolibrix, 2022).

Lucy Crehan robila výskum školských reforiem vo Fínsku, Kanade, Japonsku, Číne, Singapure a na Novom Zélande. Uvádza v nej 5 zásad úspešného a spravodlivého systému vzdelávania. Sú to tieto zásady:

1. Na formálne učenie deti sa dobre pripravte, napr. kedy začať 5 ročné, šesť, skôr...
2. Koncipujte kurikulum (obsah) tak, aby sa dal dokonale zvládnuť a vytvorte aj motivačný kontext.
3. Je lepšie deti podporovať v náročných situáciách, úlohách, ako im robiť ústupky.
4. Pristupujte k učiteľom ako odborníkom.

5. Akontabilitu (platenie, splátky, vyúčtovanie, vyplácanie dopredu....) škôl doplňujte v smere ich podpory a nie dávať postihy.

Lucy Crehan pracuje v medzinárodnom stredisku pre školské reformy a 10.10.2024 bola v Bratislave, kde prezentovala svoju knihu a hlavne myšlienky. Podčiarkol by som prvú a štvrtú zásadu v kontexte práce učiteľky v materskej škole, ale všetky sú vysoko významné.

Význam osobnosti učiteľa v edukácii je výrazne vedecky demonštrovaný v práci novozélandského profesora **Johna Hattieho**. Výsledky jeho práce komentuje Åsa Wikforss v knihe: *Alternatívne fakty* (IKAR, 2021). John Hattie urobil jeden z najambicióznejších pokusov odhaliť, čo nám empirické dôkazy reálne hovoria o vplyve na školské výsledky žiakov. Prešiel viac než osemsto metaanalýz a pospájal ich do jedného celku. Syntéza všetkých metaanalýz z viac než 11 000 rôznych výskumov (a viac než sedem miliónov osôb), konštatuje jednoznačný výsledok: **rozhodujúcim faktorom nie je veľkosť triedy, rozdelenie podľa úrovne žiakov, letné kurzy ani výber školy. Kľúčovou zostáva práca učiteľa.** A ako píše, potrebné je viditeľné vyučovanie a viditeľné učenie. Viditeľné v zmysle angažovaného, aktívneho a schopného učiteľa – takého, ktorý sa osobne vkladá do procesu učenia a štruktúruje ho. Žiaci potrebujú jasné ciele, jasnú spätnú väzbu a vysoké očakávania. To, že učiteľ je viditeľný, nemusí nutne znamenať, že stojí za katedrou, zdôrazňuje Hattie, ale znamená to, že je angažovaný a zasahuje do procesu vzdelávania.

3 Pohoda v škole

Koncepčný model pohody v škole (well being) vypracovali autori **J. Kunu a A. Rimpela** (In: Fredericson, N., Clime, T., 2015: *Special Education Needs. Inclusion and Diversity*. Open University Press. Mc Graw Hill Book Education, Berkshire, 2002) a má túto podobu:

Mat'	Milovať	Byť	Žiť /zdravie
Životné prostredie	sociálne vzťahy	seberealizácia	zdravotný stav
Školská organizácia	klíma, vzťahy s	možnosť rozhodovať	status v spoločnosti
Služby	učiteľmi, žiakmi	sebariadenie	psychosomatika
Bezpečnosť, testy	sebaúcta	choroby	imunita
Odmeny, zdravotná	šikana	tvorivosť	životospráva
Služba, školské obedý,	rodina	samostatnosť	
	Management školy		

Tento model pohody sa dá aplikovať na školu, materskú školu, ale dá sa použiť i pri hodnotení pohody, napr. v rodine, práci. Pojem pohoda má blízko k pojmu „kvalita školy“, kvalita života.

4 Normalita

O probléme, čo je normálne a čo nie je normálne, sa popísalo veľa kníh. Ide boj o normalitu osobnosti ako protiváhu k patogenéze človeka, je to viera, že človek ako biopsychosociálna bytosť sa môže vyvíjať pozitívnym smerom. V prípade pedagógov a učiteliek materskej školy ide o to, aby si vypestovali a zachovali „normalitu“ – integritu osobnosti, ktorá je predpokladom zvládania náročnej pedagogickej práce. Je to hľadanie superdispozícií jednotlivca, hľadanie faktorov posilňujúcich fyzické, psychické, sociálne zdravie človeka, jeho odolnosť, imunitu nielen biofyziológickú ale aj psychickú. **R. Atkinson** a kol. (*Psychológia*. Portál, 2003) uvádzajú päť znakov normality človeka:

1. **Primerané vnímanie reality** – ľudia, ktorí primerane vnímajú skutočnosť, svet okolo seba, nechápu nesprávne čo ostatní hovoria a robia, nepreceňujú svoje schopnosti a nepúšťajú sa do niečoho, čo nemôžu dokázať, alebo nepodceňujú svoje schopnosti a nevyhýbajú sa náročným úlohám. Reálne interpretujú to, čo sa deje okolo nich a vo svete. Primerané vnímanie reality je podmienené vzdelaním, *múdroťou*. *Opakom múdrosti* nie je len hlúposť, ale aj predsudky, bludy, halucinácie. Rozvíjanie hodnotiaceho, kritického myslenia vedie k zlepšeniu primeraného vnímania a posudzovania reality. Najmä v súčasnosti, v čase pandémie, keď sa objavuje mnoho konšpiračných a bludných teórií, je posilňovanie primeraného vnímania skutočnosti dôležité. Snažia sa nájsť pravdu, hľadajú pravdu, neosvojujú si ju ľahko, bez premyslenia, neprijímajú ich pod vplyvom emócií, sociálneho tlaku. Na základe predsudkov sa tvoria, mylné presvedčenia, postoje.

2. **Schopnosť ovládať svoje správanie** – normálni jednotlivci sú presvedčení o svojej schopnosti ovládať svoje správanie. Príležitostne sa môžu správať impulzívne, ale keď je to nutné, sú schopní ovládať svoje impulzy, sexuálne, libidiózne a agresívne pudy, popudy. Môžu porušiť *sociálne normy*, ale ich rozhodnutie takto konať je skôr dobrovoľné, a nie výsledkom neovládateľných impulzov. Schopnosť ovládať svoje správanie - *autoregulácia* zahŕňa nielen kontrolu seba, ale aj motiváciu a stanovovanie si cieľov života. Hľadať pravdu ale mať jasno v hodnotách. *Opakom* je akrázia, nedostatok vôle, motivácie a psychickej energie k rastu osobnosti. *Opakom* autoregulácie je nekontrolované, unáhlené nerozvážne, impulzívne správanie. Ide najmä o sebaovládanie v náročných situáciách stresu, choroby, únavy, vyčerpania, zlosti, afekte... pandemickej psychickej krízy. *Opakom* je neovládanie svojho správania, nerozvážnosť, agresia, hostilita, zlé medziľudské vzťahy, neuvážené činy, ktoré zosilňuje alkohol, drogy. *Riešenie*: tréning sebadisciplíny a disciplíny, prokrastinácia, odkladanie realizácie potrieb, relaxácia, autogénny tréning, meditácie, sebainstrukcie a výcvik autoregulácie: kontrola pozornosti a pozornosťou; kódovacia kontrola; kontrola emócií; motivačná kontrola; environmentálna kontrola; kognitívna kontrola.

3. **Sebaúcta a sebaakceptácia** – dobre prispôsobení ľudia majú primerané sebavedomie. V prítomnosti druhých ľudí sa cítia dobre a sú schopní správať sa spontánne v rozličných situáciách. Neštylizujú sa, nepretvarujú. Sú kongruentní - úprimní, otvorení. Sú sebou. Nepovažujú za potrebné prispôbovať sa rozličným skupinám (konformita), ich názorom, správaniu. Je to oblasť, ktorá sa týka výstavby JA, Self, EGA. Primerane hodnotia svoje biofyziologické danosti, sociálne role a pozície, svoje ja, svoje zdatnosti a kompetencie. *Opakom sebaakceptácie* je chýbanie identity JA, čo sa prejavuje pocitmi menejcennosti, odcudzenia, pocitmi viny, napätia, neprijatia ostatnými (ostrakizmus), depersonalizáciou, depresiami, samotou, narcizmom, vzniká pocit bezvýznamnosti, naučenej bezmocnosti čo môže viesť k psychickým poruchám až k samovražde. Na druhej strane to môže viesť k sebaaprečoňovaniu, strate identity, chýba tu sebareflexia, pocity rozdvojenosti, alter ega, „ucho se diví, co huba namluví“. Človek má pocit nekontrolovateľnosti toho, čo sa okolo neho deje, v jeho prostredí a z toho sa formuje postoj, že už nemá nádej („hopelessness“) a tak vzniká syndróm beznádeje. Bezmocnosť súvisí s horším duševným zdravím, najmä depresiou. Ľudia „s bojovým duchom“ majú lepšie vyhliadky na zlepšenie zdravia. *Riešenia*: sociálna podpora, opora, výcviky komunikácie, programy osobnostného rozvoja, rogersiánske prístupy, prosociálne programy, asertivita.

4. **Schopnosť vytvárať citové vzťahy** – normálni ľudia majú schopnosť tvoriť s ľuďmi blízke a úprimné, uspokojivé vzťahy. Sú vnímaví k pocitom iných. Sú empaticí. Vnímaví k citom, emóciám iných ľudí, sú taktní, kongruentní, akceptujúci, tvoria pozitívne medziľudské vzťahy – priateľstvá, sú kolegiálni, altruistickí, prejavujú priateľstvo, lásku, spokojnosť, radosť, pohodu, optimizmus, šťastie.

Týmito charakteristikami integrovaných ľudí sa zaoberá najmä hnutie pozitívnej psychológie - Martin Seligman a iní. Existuje aj pozitívna pedagogika ak spojenie osobnosti s jej učením, celoživotnou cestou sebatvorby. *Opakom* sú duševne narušení ľudia, ktorí sú veľmi egoistickí, neempatickí, inkongruentní, stále nespokojní, úzkostní, neurotickí, zlí k ľuďom aj zvieratám a prírode. Duševne narušení ľudia sú často zameraní hlavne na ochranu vlastnej bezpečnosti, svojho JA, takže sa z nich stávajú egoisti, výrazní egocentri. Sú ponorení do vlastného vnútra, na vlastné pocity a vnútorné boje, hľadajú lásku ale nie sú schopní ju opätovať ! Niekedy majú strach z blízkosti (objatia), pretože ich minulé vzťahy boli deštruktívne ! Môžu byť citovo chladní, alebo citovo príliš vzrušiteľní. Potláčanie citov vedie k citovej chudobe a človek potrebuje silné podnety /adrenalinové napr. športy, brutálne quasiumenie, nepriatelia sa odstraňujú, strieľajú../, zážitky, aby vôbec niečo cítili. Prílišná racionalita bráni človeku byť citovo spontánnym. Namiesto citu sa lajkuje, namiesto podávania rúk sa podávajú trestné oznámenia, zintenzívňujú sa emocionálne podnety, aby sa vyvolala nejaká odozva. Zhoršujú sa medziľudské vzťahy, šikana, konflikty a tvoria sa v takomto prostredí D osobnosti (deštruktívne). *Riešenia:* citová výchova, najmä VZŤAHY medzi ľuďmi; klíma, atmosféra, komunikácia - vyjadrenie citov, prežívania, experencionálna – zážitková výchova, výchova umením; etická výchova; výchova prírodou; psychologické poradenstvo.

5. *Činorodosť* – dobre prispôsobení ľudia sú schopní uplatniť svoje schopnosti v činorodej aktivite. Majú radi život a nepotrebujú sa nútiť do každodennej činnosti. Vrcholom je tvorivá činnosť. Naše výskumy ukazujú, že klesá tvorivosť našich žiakov v škole s pribúdajúcimi ročníkmi, vekom, ako aj z hľadiska minulosti a súčasnosti. *Opakom činorodosti* je nečinnosť, nerozhodnosť konať, chronický nedostatok energie, nadmerná unaviteľnosť, psychické tenzie vyplývajúce z nevyriešených problémov. Kríza stredného veku, stres odchodu do dôchodku, nuda, vyhorenosť. Kumulatívna frustrácia snov a túžob, metapotrieb, ale aj bazálnych potrieb vedie k entropii JA k strate, ubúdaniu energie, ego sa vyčerpáva, nechce sa osobe rozmyšľať, nech rozmyšľajú iní, dochádza ku kognitívnej lenivosti. Mozog sa naučí nemyslieť, uplatňuje sa len prvý systém – systém automatického správania (Daniel Kahneman), je to rudimentárne bytie, animálne. *Riešenia:* neustále zamestnávať telo, mozog... cvičenia, šport, fitness, hlavolamy, čítanie kníh podporujúcich formovanie cieľov a aktivít k nim, tvorivá činnosť, podnikateľská činnosť, kultúra, sociálna pomoc.

5 Záver

Byť učiteľom, učiteľkou si vyžaduje niektoré superdispozície osobnosti, akou sú napr. schopnosť rozvíjať zverené deti, žiakov, dospelých. Naučiť ich reči, naučiť ich skloňovať, časovať, stupňovať, naučiť ich skladať slová do viet, z viet tvoriť príbehy života... Je to obrazné a na pohľad jednoduché. V skutočnosti je to náročné a zložité. Učiteľ je majstrom sebautvárania osobností. To ale predpokladá dobre vybudovanú osobnosť učiteľky, učiteľa, integrovanú, „normálnu“ osobnosť, to znamená sebatvorbu. Je to jedno z najnáročnejších povolání a poslání. A je to aj veľká zodpovednosť. Nepoznáme dobre svoju budúcnosť, môžeme však s istotou predpokladať, že budú problémy, ťažkosti a teda už dnes by sme si mali uvedomiť, že my tvoríme budúcnosť...

Dr. h. c., mult. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

zelina1840@gmail.com

Miron Zelina je uznávaný pedagóg a psychológ. Pracoval ako učiteľ na základných a stredných školách, zastával funkciu riaditeľa školy, bol podnikovým aj poradenským psychológom, dekanom Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, výskumným i riadiacim pracovníkom na ministerstve školstva. Po roku 1989 spolupracoval na všetkých koncepciách transformácie nášho školského systému (Duch školy, Konštantín, Milénium). Vypracoval systém tvorivo-humanistickej výchovy, napísal dve desiatky monografií, na konte má mnoho vedeckých a populárnych článkov.

DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE JAKO NEZBYTNÁ SOUČÁST V PRÁCI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

DIAGNOSTIC COMPETENCE AS A NECESSARY COMPONENT IN THE WORK OF A KINDERGARTEN TEACHER

Eva Šmelová

Abstrakt

Předškolní vzdělávání zaznamenává za poslední desetiletí celou řadu významných změn souvisejících s proměnami ve společnosti, se vzdělávací politikou, s vědeckými poznatky apod. To vše se odráží do praxe českých mateřských škol, s čímž souvisí mimo jiné také požadavky na profesní připravenost učitele/učitelky. Cílem příspěvku je seznámit čtenáře s probíhajícími změnami v českém předškolním vzdělávání. Klíčovým tématem je poznávání dítěte, jeho pokroky a rozvoj na základě uplatňování pedagogické diagnostiky jako systematického procesu. Danou skutečnost považujeme za základ pro individualizaci, tj. požadavku vyplývajícího z principů předškolního kurikula.

Klíčová slova: Dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, mateřská škola, pedagogická diagnostika, učitel.

Abstract

Pre-school education has seen a number of significant changes over the last decade, related to changes in society, educational policy, scientific knowledge, etc. All this is reflected in the practice of Czech kindergartens, which is also related to the requirements for the professional preparedness of the teacher. The aim of the paper is to introduce the reader to the ongoing changes in Czech pre-school education. The key theme is the cognition of the child, his/her progress and development based on the application of pedagogical diagnostics as a systematic process. We consider this fact as the basis for individualization, i.e. a requirement arising from the principles of the preschool curriculum.

Keywords: Preschool child, preschool education, kindergarten, pedagogical diagnosis, teacher.

1 Úvod

Povinnost tvorby školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) pro mateřské školy vyplývá ze zákona. ŠVP tvoří východisko pro tvorbu třídního vzdělávacího plánu (dále TVP), který je většinou dokumentací učitelů konkrétní třídy. TVP si učitelé vytváří na dobu jednoho týdne, což lze považovat za optimální, neboť vycházejí z pokroků dětí, a to na základě vlastních záznamů. Učitelé tak flexibilně reagují na potřeby dítěte, na aktuální situaci a případné změny. Den v mateřské škole by měl být pestrý, podnětný, stimulující dětskou zvědavost s akcentem na rozvoj jeho potenciálu. Pro záměrný rozvoj dítěte učitel/učitelka zjišťuje vzdělávací potřeby v dané etapě jejich vývoje.

Učitelé využívají pedagogickou diagnostiku, kterou realizují jako proces poznávání, analýzu, interpretaci a hodnocení edukační reality, převážně se zaměřením na jednotlivce, popř. v kontextu skupiny. Zabývají se aktuálním výkonem dítěte, který analyzují v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí. (Tomanová, 2006) Učitel/učitelka mateřské školy se bez diagnostické kompetence ve své práci neobejde, tvoří nezbytnou součást profesních kompetencí.

2 Co říkají zprávy České školní inspekce

Česká školní inspekce (ČŠI) z výše uvedených důvodů danou oblast sleduje a hodnotí. Z inspekčních zpráv se sice dozvídáme, že dochází k postupnému zkvalitňování v projektování pedagogické práce s oporou o pedagogickou diagnostiku, ale stále se ukazují do určité míry rezervy. Pro ilustraci lze uvést výňatek ze Zprávy ČŠI (2024), kde se dočteme, že převážná většina pedagogů přihlíží při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí, a to na základě pedagogické diagnostiky.

Jak se dané zjištění odráží do plánování vzdělávací nabídky, hodnocení, apod., nám říkají další údaje uvedené ve zmiňované zprávě:

- pedagogové pouze v 28 % navštívených škol provádí takovéto plánování systematicky ve všech třídách. V dalších 43 % škol pedagogové sice při plánování vzdělávání přihlížejí k individuálním potřebám dětí identifikovaným na základě diagnostiky, ale pouze v některých třídách nebo ne zcela systematicky.
- zhruba 14 % navštívených mateřských škol individualizaci vzdělávací nabídky realizuje, nevychází přitom ale z pedagogické diagnostiky.
- téměř v polovině škol byl zmíněný systém individualizace vyhodnocen spíše jako formální s nejasným odrazem do praxe, ve 20 % případů nemá systém potřebnou strukturu a funguje spíše intuitivně.
- V dalších 17 % škol je systém ponechán v kompetenci jednotlivých pedagogů, tříd či pracovišť, nejde tedy o sdílený systém (Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy - Tematická zpráva (2024, s. 23).

Téměř v polovině škol byl zmíněný systém individualizace vyhodnocen spíše jako formální s nejasným odrazem do praxe, ve 20 % případů nemá systém potřebnou strukturu a funguje spíše intuitivně.

Výše uvedená zjištění asociují následující otázky:

- *Směřuje současná reforma ke zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů?*
- *Je individualizace z hlediska přístupu k dítěti chápána ve všech zásadních souvislostech?*
- *Jsou přístupy uplatňované v rámci pedagogické diagnostiky dostačující pro systematickou individualizaci v předškolním vzdělávání?*

Odpovědět si pokusíme prostřednictvím následujícího textu.

3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství – cesta ke kvalitě ve vzdělávání

Snaha zvýšit kvalitu vzdělávání na českých školách vedla k vytvoření Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Rámec vznikl v roce 2023 jako jeden z výsledků spolupráce fakult připravujících učitele s MŠMT ČR na Reformě pregraduální přípravy učitelů a učitelek v ČR. Dokument specifikuje profesní kompetence, jimiž má být vybavený každý absolvent a každá absolventka vzdělávacího programu vedoucího ke kvalifikaci učitele. V současné době dochází k jeho postupné implementaci a ověřování.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je rozdělený do šesti oblastí kompetencí. Jedná se o profesní kompetence, které jsou rozvíjené ve všech složkách učitelské přípravy, tedy v rámci učitelské propedeutiky, obecné a oborové didaktiky, psychologie a pedagogiky, vyučovaných oborů. Významné místo mají také pedagogické praxe.

Je tvořený 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí. V následující tabulce v prvním sloupci jsou uvedeny v obecné rovině kompetence, jimiž by měl učitel disponovat. Tabulka j v stručnosti

doplněna o znalosti, dovednosti, postoje atd., jimiž by měl být vybavený absolvent Učitelství pro MŠ a Předškolní pedagogiky. (podle Šmelové).

Vyučované obory a jejich zprostředkování

Kompetence v obecné rovině	Implementace do PV
Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.	Rozumím oboru Předškolní pedagogika a s ní souvisejícím oborům, v nichž se dále sebevzdělávám.
Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.	Didakticky zpracuji vzdělávací obsah třídního plánu, který je konzistentní se ŠVP a RVP PV. Třídní plán vytvářím s akcentem na jejich vzdělávací potřeby dětí. Východiskem je průběžné hodnocení.

Plánování, vedení a reflexe výuky

Kompetence v obecné rovině	Implementace do PV
Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně	Na základě dokonalé znalosti dětí tvořím pedagogické plány. Zapojuji děti do plánování činností, což využívám současně jako významný motivační prvek.
Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.	Uplatňuji individualizaci ve vzdělávání s respektem potřeb a zájmů jednotlivých dětí.
Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení	Využívám přirozených dětských zájmů, vhodné vnější motivace podporující zvědavost dítěte, snahu o poznávání, objevování apod. Podporuji dětskou tvořivost.
Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.	V rámci edukačních aktivit plánuji vzdělávací činnosti s ohledem na specifika třídy a jednotlivých dětí, reaguji na jejich potřeby. Edukační aktivity promýšlím a to v kontextu nastavených konkrétních výstupů, u nichž jsem schopna si odpovědět na otázky: Čeho jsme dosáhli? Kam jsme se posunuli? K čemu se musíme vrátit? Atd.
Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	Průběžně vyhodnocuji stanovené cíle a očekávané výstupy, a to z hlediska krátkodobého horizontu.

Prostředí pro učení

Kompetence v obecné rovině	Implementace do PV
Vytvářím bezpečné prostředí pro učení	V průběhu celého dne, v rámci spontánních i řízených aktivit dbám na bezpečné prostředí. Dbám na saturaci potřeb dítěte.
Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.	V průběhu celého dne v MŠ rozvíjím sociální dovedností dětí.
Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.	Zajišťuji vhodné prostředí v souladu s podmínkami danými RVP PV implementovanými na podmínky mateřské školy.

Zpětná vazba a hodnocení

Kompetence v obecné rovině	Implementace do PV
Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně	Hodnotím děti na základě stanovených cílů, očekávaných výstupů a kompetencí. Na úrovni třídního plánu hodnotím výstupy v podobě konkrétních V, D, P. Využívám metod pedagogické diagnostiky.
Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně	Poskytuji zpětnou vazbu, motivuji, povzbuzuji k další činnosti. Posiluji schopnost sebehodnocení (co se mi podařilo x nepodařilo, jak to udělat jinak atd.)
Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.	Posiluji schopnost sebehodnocení (co se mi podařilo x nepodařilo apod.)

Profesní spolupráce

Kompetence v obecné rovině – všeobecně platné
Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch (žáků a žákyň) dětí a společného profesního růstu.
Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu dítěte (žáků a žákyň).

Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Kompetence v obecné rovině – všeobecně platné
Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu

Pokud hovoříme o tom, co by měl absolvent učitelství zvládnout, musíme v této souvislosti říci, že danými profesními kompetencemi by měl být vybavený každý učitel, s tímto se ztotožňuje i Miňová (2021). Za přínosné lze hodnotit, že se vracíme k uvádění začínajících učitelů. Z výše představeného Rámce je zřejmá snaha posilovat kvalitu na všech úrovních přípravy vzdělávání učitelů, s čímž musí souviset i jejich další vzdělávání. Nyní vše bude záviset na zvládnutí implementačního procesu.

4 Cesta k poznávání a porozumění dítěti – cesta k individualizaci

Poznávání a porozumění dítěti tvoří základ pro východisko pedagogického působení učitele/učitelky mateřské školy, což se může zdát velmi jednoduché, vždyť každý učitel/učitelka je s dětmi každý den. Ano i takto lze znalost dítěte chápat. Je ale otázkou, zda nám neunikají skutečnosti, jako je např. pokrok dítěte či jeho stagnace, kreativita, nadání? Vždyť i většina maminek se s oporou o odbornou literaturu, prostřednictvím besed s odborníky apod., zajímá o to, co by mělo všechno její dítě dokázat a zvládnout. Od učitele/učitelky by odborný přístup ke vzdělávání dětí měl být samozřejmostí.

Prostřednictvím tabulky autorů Čáp, Mareš (2007) si lze přiblížit, co vše vstupuje do vzdělávání dítěte, o čem by měl mít učitel/učitelka odborný přehled. Před rokem 1989 hlavní cíl spočíval ve všestranném harmonickém rozvoji dítěte. Postupně se cíl stával spíše frází, které ne vždy a každý rozuměl. S ohledem na to, že programy výchovné práce byly koncipovány do podoby konkrétních úkolů pro danou věkovou kategorii, nemuselo až tak vadit. Nelze ale opomenout, že zájmy a potřeby jednotlivých dětí byly podřazeny společným cílům.

Se zavedením rámcových vzdělávacích programů dochází k zásadní změně v přístupu k dítěti. Do popředí se dostává dítě jako jedinečná osobnost se svými zájmy a potřebami. V tomto kontextu jsou stanoveny cíle a očekávané výstupy, kterých má dítě dosáhnout na konci předškolního vzdělávání. Zde učitel již není vedený konkrétními úkoly a projektuje ve směru výstupů s ohledem na stávající úroveň dítěte. Základem je individuální přístup. Máme-li hovořit o individualizaci v pravém slova smyslu, musíme si uvědomit veškeré souvislosti s ní spojené.

Tabulka 1 Prostředí dítěte a interakce

Prostředí	Mechanismy interakce dítěte s prostředím	Osobnost dítěte
rodina, sociální síť rodiny vrstevníci osoby a skupiny mateřská škola lokalita příroda a společnost	 informace a pobídky, výběr z nich a jejich zpracování činností: hry, učební, pracovní, zájmové činnosti aj.	biologické podmínky psychické procesy stavy motivace vědomosti, dovednosti, návyky, postoje aj.

Čáp, Mareš (2007, s. 184)



Vývoj, prostředí, osobnosti a jejich interakce

Autoři Čáp, Mareš nám ukazují širokou škálu faktorů a podmínek, které vstupují do života dítěte, z nichž dítě do mateřské školy přichází, které jej ovlivňují pozitivně či negativně. Hovoříme o jedinečnosti podmínek každého dítěte, tzn., že podmínky jsou individualizované. Chceme-li hovořit o individualizaci ve vzdělávání, musíme mít na mysli dítě jako osobnost v kontextu výše popsanych podmínek a interakce.

5 Pedagogická diagnostika jako významný pomocník v předškolním vzdělávání

Pedagogickou diagnostiku chápeme jako komplexní proces s cílem poznávání, posuzování vzdělávacího procesu a pedagogického působení. Objektem pedagogického posuzování může být dítě jako jedinec, třída, mateřská škola, učitel, rodič. Závisí na cíli, který si posuzovatel stanoví a jaké informace potřebuje získat (Zelinková 2011; Miňová 2023).

Pokud budeme hodnotit výsledky vzdělávání v souvislosti se školním vzdělávacím programem v pololetí či na konci školního roku hovoříme o diagnostice sumativní, kterou využíváme spíše k formalizovaným účelům (Mertin, Krejčová 2012; Miňová 2023).

Pro potřeby individualizace ve vzdělávání je využívána diagnostika formativní, která je pro každodenní pedagogickou práci učitele zásadní.

Musíme si uvědomit, v čem tento diagnostický přístup spočívá:

- Vede dítě k přebírání odpovědnosti za výsledky.
- Sděluje jasné, specifické cíle učení.
- Soustředí se na cíle vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí.
- Identifikuje znalosti, dovednosti, chování dítěte a žádoucí kroky pro dosažení výstupů RVP PV.
- Vytváří základy pro sebehodnocení dítěte.
- Poskytuje příklady specifických kritérií pro hodnocení pokroků dítěte.
- Požaduje ověřování, včetně sebehodnocení a hodnocení ze strany vrstevníků v rámci vzdělávacích aktivit.
- Je zpětnou vazbou pro dítě.
- Podporuje metakognici a reflexi vlastní práce.
- Požaduje vytváření plánů pro dosažení požadovaných cílů a výstupů v kurikulu.

Upraveno podle Cizik (2010) In Mertin, Krejčířová 2012, s. 30)

Na základě realizovaných výzkumů, můžeme konstatovat, že mateřské školy pro záznam výsledků vzdělávání používají poznámky, které po určité době sumarizují do záznamových archů. Hodnocení dětí se tak děje většinou na základě věkových škál, což je pouze na úrovni kritériální, kde si učitel odpovídá, zda se dítě z hlediska vývoje pohybuje v dané normě.

Vyvstává otázka, zda to skutečně pro individualizaci ve vzdělávání stačí? Dnes si dovolíme říci, že systém tužka – papír, který doposud řada mateřských škol využívá, i při nejlepší snaze nepatří k efektivnímu prostředku formativního hodnocení a pro zajišťování individualizace ve vzdělávání.

6 Pedagogická diagnostika s využitím moderních technologií

Moderní technologie zcela přirozeně vstupují do našeho života osobního i profesního. Od učitelů se dnes zcela běžně očekává dovednost integrovat různé vzdělávací technologie do práce s dětmi, pro komunikaci s partnery školy apod (Dostál a W. Xiaojun In Šmelová 2021).

Snaha pomoci mateřským školám v oblasti pedagogické diagnostiky motivovala tým odborníků k vytvoření diagnostického nástroje v online prostředí.

Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost dětí vznikla jako výstup z projektu TAČR TL02000346, jenž byl realizovaný v letech 2018–2021 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výstupem z projektu je řešitelským týmem vytvořená a ověřená online aplikace, která je z hlediska koncepce a pojetí originálním intervenčním produktem pro práci učitele MŠ. Vzhledem ke

komplexnosti tématu projektu vyžadovalo jeho řešení spoluprací týmu odborníků z oblasti preprimárního a primárního vzdělávání, z oblasti oborové didaktiky, psychologů, ale i odborníků zabývajících se IC technologiemi a metodologií pedagogického výzkumu. Významnými partnery byly vybrané mateřské školy v regionu Olomouc.

Online aplikace byla výzkumně ověřena. Její přínos se ukázal, jak pro zkušené učitele, kteří již mají s pedagogickou diagnostikou dětí zkušenosti, tak pro začínající učitele nebo pro studenty učitelství. Zkušenému učiteli online aplikace zjednoduší proces záznamu pokroku dítěte ve všech povinně sledovaných oblastech, souhrny a vizualizace umožní kvantifikovat získaná data, porovnat je s ostatními dětmi a identifikovat možné vývojové akcelerace či nedostatky. Pro začínajícího učitele může aplikace představovat online průvodce procesem pedagogické diagnostiky. Díky doplňujícím charakteristikám vývojových období a popisu dílčích fází ve vývoji má učitel možnost porovnání výkonu dítěte i s teoretickou normou založenou na poznatcích vývojové psychologie. Aplikaci je možné mít nejenom v počítači, ale i v mobilním telefonu či tabletu.

V rámci výzkumu byly identifikovány výhody pedagogické diagnostiky prostřednictvím online aplikace:

- data o dítěti dostupná kdykoliv a odkudkoliv,
- charakteristiky vývojových etap a s nimi spojených úkonů,
- souhrny zaznamenaných dat,
- vizualizace dílčích vzdělávacích oblastí,
- vizualizace všech sledovaných oblastí (Částková, Provázková – Stolinská, In Šmelová et. al 2021, s. 77).

Snahou autorů bylo vytvořit funkční a srozumitelnou online aplikaci s intuitivními pokyny tak, aby její ovládání nepředstavovalo problém ani pro nezkušené uživatele.

Kroky uživatelů-učitelů je možné shrnout do následující struktury:

1. Přístupové údaje a přihlášení.
2. Tvorba profilu dítěte.
3. Online pedagogická diagnostika dítěte.
4. Vizualizace a analýza souhrnných individuálních profilů hodnocení dítěte.
5. Vizualizace a analýza souhrnných profilů hodnocení dětí v rámci skupiny.
6. Přístup pro zákonné zástupce (Částková, Provázková – Stolinská, In Šmelová et.al 2021, s. 88).

Hodnocení každého dítěte probíhá individuálně v návodných krocích řízených online aplikací. Prvním krokem je výběr vzdělávací oblasti, ve které chce učitel dítě hodnotit. Pedagogická diagnostika dítěte je strukturována dle vzdělávacích oblastí stanovených v RVP PV. Oblasti jsou dále členěny na podoblasti a dílčí výstupy. Podoblasti jsou konkretizovány tak, aby poskytly učiteli dostatek informací k identifikaci specifických projevů dětí. Učitel má tak představu nejenom o pokrocích dítěte, ale může si průběžně vyhodnotit i ukazatele celé třídy. Učitel má tak neustále informace o dítěti, jeho pokrocích a potřebách.

Aplikace současně může sloužit i pro komunikaci s rodiči, jako uložistiště pro podněty práce s dítětem. Online aplikace je moderní efektivní nástroj pedagogické diagnostiky, ale její využívání vyžaduje odborné znalosti učitele.

V návaznosti na vytvořenou aplikaci bude od jara 2025 probíhat její širší implementace, a to prostřednictvím akreditovaného kurzu CŽV na PdF UP v Olomouci.

7 Závěr

Můžeme konstatovat, že probíhající reforma má jasnou vizi, v čem zkvalitnit přípravné vzdělávání. Její výsledky bude možné hodnotit až s odstupem několika roků.

Z hlediska individualizace ve vzdělávání se ukazuje jako nejslabší článek pedagogická diagnostika, kde stávající přístupy neumožňují učitelům/učitelkám průběžně sledovat a vyhodnocovat rozvíjené oblasti ve všech podstatných souvislostech.

Použité odborné zdroje

Dostál a W. Xiaojun (2022). *ICT kompetence v profesním životě učitele*. In Šmelová et. al. Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost. Olomouc UP.

Čáp, J. a Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.

Částková, P. a Provázková – Stolinská. (2022) *Online aplikace a její charakteristika*. In Šmelová et. al. Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost. Olomouc UP.

Česká školní inspekce. (2024). *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy - Tematická zpráva ČŠI*. Dostupné na: <http://www.csi.cz>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2023) *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Dostupné na: <http://www.msmt.cz>.

Mertin, V. a Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Wolters Kluwer.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2021) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné na: [http:// www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

Miňová, M. (2023). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.

Miňová, M. (2021). Profesijné štandardy a kompetenčný profil učiteľky materskej školy. In *Osvita i suspiľstvo: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

Šmelová, E. et al. (2022). *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Olomouc UP.

Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc UP.

Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Žižkovo nám. 5

779 00 Olomouc

eva.smelova@upol.cz

Eva Šmelová je řadiatelkou Ústavu pedagogiky a sociálních studií na Univerzite Palackého Olomouc, členkou VR fakulty a univerzity, České pedagogické společnosti, ČAPV, Rady pro kvalitu Prešovské univerzity v Prešove, OMEP. Je autorkou vědeckých a odborných monografií, publikací a článků doma aj v zahraničí. Je profesorkou v odbore predškolská a elementárna pedagogika; jej vedeckým zameraním je predškolská pedagogika.

POTREBY DETÍ A ICH NAPŔŔNANIE V PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY

CHILDREN'S NEEDS AND THEIR FULFILLMENT IN KINDERGARTEN

Eva Sobinkovičová

Abstrakt

Rodina uspokojuje potreby svojho dieťaťa intuitívne, porozumenie potrebám dieťaťa prebieha predovšetkým na základe silného citového vzťahu. Pedagóg materskej školy však musí pri napŕŕňaní potrieb každého dieťaťa vychádzať z poznania jeho individuálnych vývinových špecifik, z poznania teórií potrieb a ich implementácie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Príspevok sa orientuje na prepojenie teoretických východísk s praktickými ukázkami napŕŕňania potrieb dieťaťa v prostredí materskej školy tak, aby pedagógom vybrané stratégie efektívne a komplexne vplývali na rozvoj dieťaťa v bezpečnom a rešpektujúcom (inkluzívnom) prostredí.

Kľúčové slová: potreby detí, predškolský vek, materská škola

Abstract

The family satisfies the needs of its child intuitively, the understanding of the child's needs takes place primarily on the basis of a strong emotional relationship. However, when fulfilling the needs of each child, the kindergarten teacher must be based on the knowledge of his individual developmental specifics, on the knowledge of theories of needs and their implementation in the educational process. The paper focuses on the connection of theoretical principles with practical examples of fulfilling the needs of the child in the kindergarten environment so that the strategies chosen by the teacher effectively and comprehensively affect the child's development in a safe and respectful (inclusive) environment.

Keywords: children's needs, preschool age, kindergarten

1 Úvod

Povaha rodín sa mení. Mení sa v dôsledku pôsobenia mnohých aspektov, ako sú ekonomické, kultúrne, sociálne a pod. Jedno je však nemenné. Rodina bez ohľadu na jej typ a štruktúru bola, je a bude pre dieťa základným životným a sociálnym prostredím. V rodine sami vidíme a prežívame silné psychologické a emocionálne prepojenia. Pre dieťa je dôležitá prvá vzťahová väzba s najbližšou osobou, ktorou je prevažne matka, k nej sa postupne pridávajú citové väzby s ostatnými členmi rodiny. Rodina okrem iného poskytuje dieťaťu pocit stability. To preto, že reaguje na jeho potreby aj keď intuitívne, no na základe spomínaného silného citového vzťahu. Dieťa na to spolieha a prirodzene od svojich najbližších očakáva okrem poskytnutia stravy, odpočinku a hygieny aj bezpečie, istotu, pochopenie a rešpekt. Pokiaľ nie sú jeho potreby dostatočne saturované v prostredí rodiny, môže u dieťaťa dôjsť k zdravotným, psychickým, emocionálnym ťažkostiam, ktoré sa rýchlo prejavujú v správaní a konaní dieťaťa navonok. U mnohých má toto nenapŕŕňanie vplyv až na dospelosť. „*Pokiaľ dieťa predškolského veku stráda z nedostatku uspokojenia niektorej potreby, hrozí, že v jeho fyzickom i psychickom vývine môžu nastať vážne problémy či komplikácie*“ (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019, s. 61).

„Potreba je prejavom nedostatku niečoho, alebo je prejavom toho, že niečo v organizme chýba, niečoho sa nášmu telu nedostáva. Môže sa tiež prejavovať nadbytkom niečoho. Prežívanie nedostatku alebo nadbytku ovplyvňuje našu psychickú činnosť a vedie nás k určitej činnosti, ktorej cieľom je uspokojenie potreby. Pocity nedostatku alebo nadbytku nie sú vôbec príjemné, ale slúžia ako motivačná sila, ktorá nás vedie k určitému konaniu a správaniu“ (Mlýnková 2010, s. 47).

2 Rešpektovanie potrieb dieťaťa ako súčasť princípov inkluzívneho vzdelávania

Potreby detí sa v mnohom zhodujú, ale *„líšia sa vo formách, spôsoboch, intenzite a podobách ich uspokojovania. Potreby sú závislé na veku, pohlaví, zdravotnom stave a prostredí atď.“* (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019, s. 61). Líšia sa aj v miere, ktorú deti potrebujú k ich nasýteniu. Tak, ako dieťa vyžaduje reflektovanie na svoje potreby v rodine, tak bude vyžadovať reagovanie na ne aj v prostredí materskej školy. Materská škola plní poslanie, ktorým je podporovať komplexný rozvoj dieťaťa.¹ Riadi sa požiadavkami štátu pri rešpektovaní svojich autonómnych podmienok, ktoré sú zadané legislatívne, ako aj v štátnom kurikule. To vymedzuje rámcové ciele vzdelávania, obsahové a výkonové požiadavky, organizačné podmienky, spôsoby overovania dosahovania vzdelávacích štandardov a pod. V spomínanom zákone a v programe sa často opakuje pojem **individuálne potreby** dieťaťa/detí. Už v samotnej definícii poslania materskej školy v školskom zákone (§ 28 ods. 1) rezonuje veta *„pripravuje (materská škola)² na život v spoločnosti v súlade s **individuálnymi a vekovými osobitosťami** detí.“* Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) zas v Dodatku 3, ktorým sa mení a zosúladzuje so znením školského zákona (2023, str. 2), *„akcentuje požiadavky na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania pre všetky deti v materskej škole na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania **výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí** detí a podporuje ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy.“* Druhým pojmom, ktorý charakterizuje súčasnú výchovu a vzdelávanie, je spomínané inkluzívne vzdelávanie. To je jasne konkretizované v § 2 písm. ag) školského zákona ako *„spoločná výchova a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňovaná na základe rovnosti príležitostí a **rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí** a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia.“* Inkluzívne vzdelávanie tak chápeme ako vzdelávanie nielen detí, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby definované zariadením poradenstva a prevencie, alebo ktorým sa poskytujú podporné opatrenia³. V tomto kontexte sa dôležitým v inkluzívnom vzdelávaní javí **princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní**, pretože inklúzia podľa Porubského (2014) nie je stav, ale spôsob uskutočňovania výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorom pedagóg neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť rozvojom a

¹ Poslanie materskej školy definuje § 28 ods. 1 zákona 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školský zákon) nasledovne: 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.

² Poznámka autorky.

³ Podľa § 2 písm. i) školského zákona je špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou požiadavka určená diagnostikou v zariadeniach poradenstva a prevencie na poskytnutie podporného opatrenia vo výchove a vzdelávaní (ďalej len „podporné opatrenie“) dieťaťu alebo žiakovi podľa písmen j) až p) a dieťaťu alebo žiakovi, ktorého zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, nadanie, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionalita, tvorivosť alebo zručnosti vyžadujú poskytnutie podporného opatrenia.

individuálnym potrebám všetkých detí v sústavne sa meniacich podmienkach a tak predchádzal potencionálnemu zlyhaniu detí v akejkolvek oblasti.

„Označenie inkluzívna trieda ani tak nesúvisí s tým, akí sú tam žiaci (deti⁴), ale s tým, ako sú žiaci (deti⁵) triedy ako individuality v procese vzdelávania rešpektovaní. To znamená, že my môžeme hovoriť o inkluzívnej triede aj vtedy, ak je napríklad etnicky, jazykovo, či kultúrne vcelku homogénna. Ide totiž o to, do akej miery učitelia vo vzdelávacom procese uplatňujú princípy individuálneho prístupu vzhľadom k vzdelávacím potrebám konkrétnych žiakov (detí⁶)“ (Porubský, 2014, str. 75).

Pri pochopení tohto princípu pedagóg materskej školy nedelí deti na tie, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a na tie, ktoré ich nemajú.⁷ Citlivo vníma odlišnosti všetkých detí v skupine a konkretizuje tzv. *osobnostný profil každého dieťaťa*, v ktorom má svoje opodstatnené miesto aj poznanie jeho individuálnych potrieb. Tie pedagóg materskej školy v prevažnej miere identifikuje vo vzťahu k plneniu školského vzdelávacieho programu. Preferuje normatívnu diagnostiku, kedy pracuje „so súborom dopredu pripravených, resp. preddefinovaných somatických/výkonových /vývinových noriem, podľa ktorých posudzujú vývin alebo progres dieťaťa, či už v zdravotnej, vývinovej, spôsobilostnej a ďalších oblastiach. Okrem rôznorodých špecializovaných diagnostických nástrojov sú v bežnej práci v materskej škole vnímané ako diagnostický nástroj aj výkonové štandardy, pretože tie stanovujú normy výkonu dieťaťa na konci predškolského vzdelávania, sú teda vnímané ako normatívne kritérium na posudzovanie úrovne výkonu detí“ (Kaščák, Pupala, 2016, str. 3).

V tomto kontexte hovoríme o vzdelávacích potrebách dieťaťa. My sa však sústredíme na potreby fyziologické a psychické, ktorých saturovanie priamo ovplyvňuje motiváciu k učeniu sa a následný výkon dieťaťa. Saturovanie týchto potrieb sa bude odrážať v prístupe pedagóga ku konkrétnemu dieťaťu, ktorý bude viditeľný v jeho pedagogickom správaní a konaní (pedagogická komunikácia, výber správnych výchovno-vzdelávacích metód, flexibilné organizovanie činnosti apod.).

3 Kategorizácia a konkretizácia potrieb dieťaťa predškolského veku

Existuje niekoľko kategorizácií potrieb. Nasledujúca tabuľka predstavuje niekoľko z nich.

Tabuľka 1 Výber z teórií potrieb

Maslowova teória (Lokša, 2006)	Teória ERG (Lokša, 2006)	Pesso-Boyden systém (Svoboda, Jochmannová, 2018)	Základné psychické potreby (Langmeier, Matejček, 1974)
1. fyziologické potreby 2. potreby istoty 3. potreby náklonnosti a lásky 4. potreby uznania 5. potreby sebarealizácie	1. E – Existence – Existencia (potreby spojené s prežitím) 2. R – Relatedness – Vzťahy (sociálne potreby) 3. G – Growth – Rast (potreby osobného rozvoja a rastu, sebauspokojenia)	1. potreba miesta 2. potreba bezpečia 3. potreba podnetov, starostlivosti, výživy 4. potreba podpory, opory 5. potreba limitov	1. potreba určitej úrovne vonkajšej stimulácie 2. potreba vonkajšej štruktúry (zmysluplnosť a diferencovanosť podnetov) 3. potreba sociálneho kontaktu 4. potreba osobne-sociálneho významu (potreba nezávislosti, sebanaplnenia a osobnej integrity)

(Zdroj: Kožík-Lehotayová, Sobinkovičová, 2024)

⁴ Poznámka autorky.

⁵ Poznámka autorky.

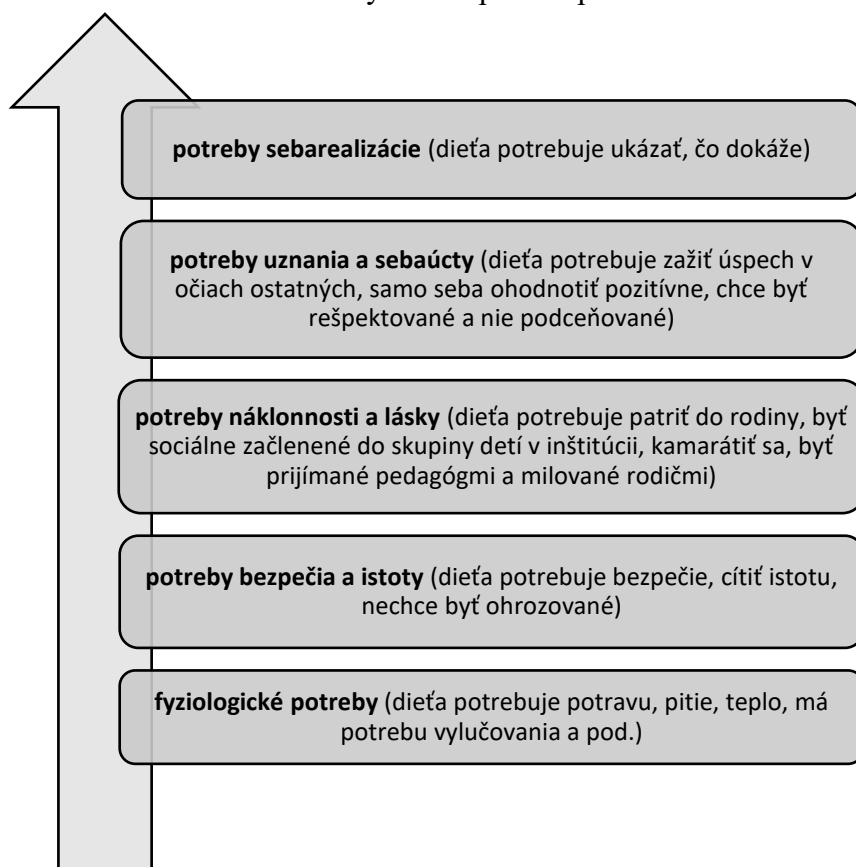
⁶ Poznámka autorky.

⁷ Donedávna sme používali pojem *intaktný, intaktné deti*.

Bez ohľadu na vybranú teóriu je potrebné vedieť, že všetky potreby vzájomne súvisia a sú vzájomne prepojené. „Uspokojovanie telesných potrieb dieťaťa a zanedbávanie jeho psychických potrieb môže ľahko viesť k vývinovým problémom. A platí to aj opačne – telesne zanedbávané dieťa máva problémy s učením a so vzťahom k ostatným ľuďom“ (Allen, Marotz 2002, s. 14).

Tradičnú kategorizáciu potrieb zdefinoval Maslow, poznáme ju pod pojmom *Maslowova hierarchia potrieb*. Rozdelil ich hierarchicky na päť úrovní, ktoré demonštrujeme vo vzťahu k dieťaťu predškolského veku v nasledujúcom obrázku.

Obrázok 1 Pyramída potrieb podľa Maslowa



(Zdroj: podľa Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhanová, Štěpánková, 2019, podľa Kožík-Lehotayová, Sobinkovičová, 2024)

Veľmi zaujímavo k potrebám detí predškolského veku pristupuje Schmitz⁸ (2023), ktorá na základe komunikácie s pedagógmi zozbierala potreby detí a rozdelila ich do 28 oblastí. Z nich vyberáme nasledovné:

1. emocionálna vrúcnosť a blízkosť, podpora citov, dôvera, telesný kontakt, bezpečná väzba, povzbudenie, motivácia, útecha, spoľahlivosť, známe veci a známe reakcie,
2. zvedavosť, objavovanie, učenie, skúšanie/skúmanie, možnosť hľadať vlastné riešenia,
3. hra, zážitok z vlastnej činnosti, príležitosť ku kreativite,
4. rozhovor, diskutovanie, konfrontácia, skúšanie a rešpektovanie hraníc, súťaženie, spoločenstvo, priateľstvo, spoločné aktivity, možnosť zúčastniť sa ich, demokratické rozhodovanie,

⁸ Sybille Schmitz je nemecká logopedička, konzultantka a terapeutka. Školí výchovných a pedagogických zamestnancov, edukačne pôsobí aj na rodičov. Viac sa o nej môžete dozvedieť tu <https://www.sybilleschmitz.de/index.php/zur-person>

5. pokoj, oddych, voľno, „dlhá chvíľa“, bezstarostnosť, pokoj, harmónia, sústredenie, vnútorné spracovávanie,
6. byť prínosom pre spoločnosť, mať zodpovednosť, byť spoločnosťou prijímaným, akceptovaným,
7. podnetnosť, pohyb, zmyslovosť, všímavosť, čínorodosť, energia.

Pri komparácii predložených teórií potrieb si môžeme všimnúť ich prieniky a zadefinovať tak nasledujúce oblasti potrieb dieťaťa. Materská škola pri ich dostatočnom saturovaní zabezpečí podnetnosť a vhodnosť prostredia k zdravému rozvoju každého dieťaťa.

4 Potreby, ktoré zabezpečia fyzické a psychické prežitie dieťaťa

K prežitiu dieťa potrebuje mať dostatok zdravého jedla a pitia, mať priestor k odpočinku, relaxu a spánku, necítiť bolesť a byť zdravým, mať dostatočnú hygienu, mať dostatok pohybu, dostatok primeraných podnetov. Rovnako k prežitiu dieťa potrebuje cítiť bezpečie a istotu, poznať spoľahlivosť a zažívať predvídavosť okolia, učiť sa prijímať, rešpektovať ale aj tvoriť pravidlá a pod.

Materské školy na Slovensku sú v oblasti stravovania detí veľmi kvalitné. Ponúkajú nutrične vyváženú a bohatú stravu. No materské školy čoraz častejšie navštevujú deti, ktoré túto stravu odmietajú čiastočne či dokonca úplne. Určite sa zhodneme, že stravovacie návyky dieťa primárne získava v rodinnom prostredí. Sú to rodičia, ktorí dieťaťu stravu vyberajú, kupujú a formujú tak uvedené návyky. Mnohé jedlá ponúkané v materskej škole dieťa ani nepozná. Nemá však na výber a buď sa do jedla samé alebo s pomocou núti, či ostáva hladné po celý deň.

Materskú školu navštevujú aj deti, ktoré z dôvodu pracovného času rodičov do nej prichádzajú skoro ráno. Mnohé z nich ešte neraňajkovali a mnohé z nich by ešte najradšej boli v postieľkach. Iné chodia nevyspaté do materskej školy z iných dôvodov, napríklad kvôli nočnému plaču mladšieho súrodenca alebo neadekvátnemu až patologickému správaniu rodiča (alkoholizmus, agresivita apod.).

Iné deti môžu byť zanedbané v čistote. Sú dlhodobo neumyté, ich oblečenie je špinavé, nechty neostrihané. Necítia tak hygienický komfort a okolie ich na to upozorňuje svojim reagovaním (napr. ostatné deti sa s nimi odmietajú hrať). Téma hygieny v rodine je veľmi citlivou záležitosťou, no pre kvalitu života dieťaťa veľmi potrebnou.

Niektoré deti cítia frustráciu pri poobedňajšom odpočinku, kedy nemajú potrebu spánku, no musia sa zdržiavať na ležadle bez akejkoľvek aktivity s odôvodnením nerušenia ostatných detí.

Ďalšou základnou potrebou je potreba pohybu. Pohyb je nevyhnutným a najprirodzenejším predpokladom k zachovaniu a upevňovaniu fyziologických funkcií organizmu v norme. Okrem toho je pohyb dôležitý aj pri poznávaní, komunikácii, má významnú socializačnú funkciu. Pod slovom pohyb nemyslíme len riadené pohybové aktivity, ktoré pedagóg vopred plánuje v rámci zdravotného cvičenia a vzdelávacej aktivity, máme na mysli aj spontánny pohyb dieťaťa v rôznych podmienkach a zároveň aj pohyb pri hrách a pri učení. Podľa výskumov priemerná potreba pohybu detí predškolského veku je 5 hodín denne (Kučera, Dylevský, 1997).

Dieťa predškolského veku je veľmi zvedavé, prostredie okolo neho je mimoriadne prítiažlivé. Dieťa toto prostredie objavuje prostredníctvom pohybu, zapojenia všetkých zmyslov, sleduje pri činnosti ostatné deti a dospelých, snaží sa ich napodobniť. Potrebuje každý stimul prežiť, precítiť, pochopiť na tzv. *vlastnej koži*. Rado experimentuje, objavuje, tvorí si tak vlastné prekoncepty, ktoré sú v neustálom vývine na základe interakcie s novými poznatkami a skúsenosťami. „*Zvedavosť môžeme rozvíjať prostredníctvom zapájania detí do praktických aktivít, ktoré si môžu priamo vyskúšať, ako aj ponúkaním rôznorodých, zmysly stimulujúcich podnetov*“ (Jaššová, Hrivňáková, Kozelická, 2022, str. 4). Príliš veľa stimulov súčasne však môže na dieťa pôsobiť utlmujúco či zvýšenou

vzrušivostou. Deti tak potrebujú možnosť vlastného korigovania svojej aktivity ako aj relaxačný priestor v činnosti a v čase.

Cítiť sa bezpečne, neohrozene patrí rovnako medzi základné potreby každého z nás. „*Psychologické bezpečie je nevyhnutným predpokladom pre zdravý rozvoj osobnosti dieťaťa, nových zručností, rozvoj sociálnych vzťahov*“ (VUDPaP, 2023, str. 2). Pociť ohrozenia sa môže u dieťaťa prejavovať tzv. *príliš vysokým nabudením*, ktoré je charakteristické emocionálnym stresom, nejasným myslením, agresivitou, hnevom, impulzívnosťou. Rovnako sa však dieťa môže správať unudene, odmietavo, prejavom nezaujmu až letargiou. Dieťa predškolského veku musí zažívať stálosť láskyplných vzťahov bez podmienok. „*Nejedná sa len o hlavnú starajúcu sa osobu (matku), ale aj ďalšie osoby, ktoré dieťa akceptujú, dodávajú mu pocit bezpečia, podporujú ho, aby sa otvorene prejavovalo*“ (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019, str. 68). V prostredí materskej školy ide o vzájomný vzťah k pedagógovi, ale aj ku kamarátom. Ochranu dieťaťa poskytujú aj stanovené hranice, pravidlá a pravidelnosť štruktúry dňa. Hranice vo forme limitov a pravidiel dieťa očakáva, nakoľko mu rovnako poskytujú istotu svojho konania i konania osôb okolo neho.

5 Možné ohrozenia saturovania potrieb zabezpečujúcich prežitie dieťaťa v prostredí materskej školy

Modelová situácia 1: *Pedagóg nepristupuje individuálne k potrebe poobedňajšieho odpočinku a spánku detí.*

Niektoré deti môžu mať zvýšenú potrebu odpočinku práve z dôvodu nedostatku spánku v noci, iné túto potrebu nemajú a postačí im chvíľkové zdriemnutie či krátky pasívny oddych v podobe počúvania rozprávky. Povinné minimálne 30 minútové trvanie odpočinku deklaruje Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (2016), pričom jeho ostatné trvanie závisí od potrieb detí. Rovnako to platí aj pre heterogénnu triedu. Predpoklad najdlhšieho odpočinku až spánku bude u najmladších detí, no nemusí to byť pravidlom. Aj u týchto detí je potrebné pristupovať diferencovane, aby sa nútením do nechcenej činnosti nezasiahlo do ich biorytmu, ale aj nenarušil vzťah detí k materskej škole. Pedagógovia sa tak môžu stretávať so sťažnosťami matiek, resp. zákonných zástupcov, že deti nechcú chodiť do materskej školy z dôvodu povinného spánku. Pokiaľ niektoré deti spia, iné sa môžu venovať pokojným a tichým činnostiam na ležadle alebo mimo neho. Tvrdenie, že sa tak zobudia spiace deti neobstojí, nakoľko dieťa funkčným nastavením pravidla dokáže rešpektovať túto požiadavku (o pravidlách ako jednom z prostriedkov saturovania potreby bezpečia a istoty sa zmiňujeme v texte ďalej). Tu je však potrebná osobná angažovanosť pedagóga v pokojných aktivitách nespiacich detí.

Príklad z praxe

Deti plniace povinné predprimárne vzdelávanie sa chystajú na odpočinok. Na rozložené ležadlá si ukladajú malé vankúšiky a deky. K odpočinku už nepoužívajú pyžamku a posteľnú bielizeň. Odev, ktorý majú na sebe, si uvoľnia, podľa potreby si vyzlečú nohavice, pulóvre. Takýto postup prípravy na odpočinok deti nefrustruje v zmysle, že „veľké“ deti ešte v materskej škole spia. Aj takýmto spôsobom pedagógovia v triede rešpektujú nielen potrebu odpočinku, ale aj potrebu pozitívneho sebauvedomenia role budúceho školáka. Niektoré deti počas čítania rozprávky na ležadle zaspia. Ostatné na základe neverbálneho signálu pedagóga postupne potichu vstávajú, skladajú prikrývku a vankúš, ukladajú ich na určené miesto. Sadajú si k stolíku, kde ich čaká viacero ponúk:

modelovanie plastelíny bez náradia, ktoré by ich motivovalo k udieraniu po hmote, ďalej pracovné listy zamerané na grafomotoriku a výroba vlastnej knižky s použitím strihania, lepenia a dokresľovania. Deti si činnosť vyberajú podľa vlastných záujmov. Dodržiavajú podmienku tichého rozprávania, nebúchania po stole, nebúchania so stoličkami apod. Na toaletu idú samostatne podľa potrieb. Vnímový pedagóg dokáže odhadnúť a citlivo korigovať správanie temperamentnejších detí, ku ktorým si prisadne a potichu s nimi komunikuje či spolupracuje.

Modelová situácia 2: *Pedagóg prehnane rieši alebo vôbec nerieši stravovanie dieťaťa v materskej škole*

Nakoľko donášanie inej stravy do materskej školy je povolené len za určitých podmienok, máme na mysli diétne stravovanie na základe rozhodnutia lekára špecialistu,⁹ všetky deti musia jesť rovnaké jedlá. Na jednej strane aj tento fakt stimuluje dieťa k jedeniu, nakoľko pozorovanie a napodobňovanie svojich kamarátov ho motivuje k ochutnaniu aj pre neho nových jedál. „*Dieťa pozoruje, inšpiruje sa, ochutnáva a zvyká si. Vidí, že ostatní jedlo jedia, zažíva prítomnosť určitého zážitku zo skupinky, ktorá je jedlom uspokojená*“ (Koťátková, 2020, str. 42). Sú však deti, na ktoré táto stratégia neplatí. Vtedy sa v materských školách objavujú dve hraničné riešenia: pedagóg kŕmi dieťa, aj keď mu jedlo nechutí, alebo dieťa ostáva hladné. Stravovanie patrí podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) medzi činnosti zabezpečujúce životosprávu. Z hľadiska riadenia ich môžeme zaradiť medzi tie činnosti, ktoré si vyžadujú prítomnosť pedagóga aj s jeho priamou účasťou a zároveň si vyžadujú aktívny podiel dieťaťa na jej vykonaní. Práve aktívne stravovanie spojené so stolovaním prinesie dieťaťu príležitosť, skúsenosť, zážitok a tým sa stáva komplexne rozvíjajúcou činnosťou. Z uvedeného sa tak formuje možnosť plánovať stravovanie spolu so stolovaním. Pôjde o nasledujúce činnosti:

- prestrieť na stôl pre seba a pre ostatných (napr. položiť na stôl taniere, hrnčeky, príbory, servítky). „*Deti si pekne samé berú príbory, taniere a poháre s pitím, sadajú si tam, kam chcú, rozprávajú sa, niekto si ešte umýva ruky a Lenka zametá. Pokiaľ by niekto nevedel, ako si správne pripraviť všetky jedálenské potreby, máme na stene nalepený plastový tanier s príborom a podľa toho si môže každý skontrolovať správnosť svojej prípravy*“ (Koželuh, 2024, str. 94).
- samostatne sa obslúžiť (napr. naliať tekutinu do pohára, priniesť a odniesť tácku alebo tanierik),
- upratať po jedle po sebe aj po ostatných (napr. odniesť veci zo stola, utrieť stôl, pozametať omrvinky),
- rozhodnúť o výbere jedla a jeho množstve (napr. nanieť si samostatne množstvo nátierky na chlebič podľa vlastného uváženia, vybrať si z ponúkaného jedla, korigovať množstvo jedla na tanieri),
- rozhodnúť o čase svojho stravovania. V prípade desiaty a olovrantu priamo v triede deti nemusia jesť všetky naraz. Pedagóg ponúka deťom možnosť, dieťa sa samo rozhodne, kedy svoju hru ukončí a pôjde sa najesť. Deti sa tak stravujú v malých skupinách, majú možnosť absolútnej sebaobsluhy. Pri stolíku medzi sebou komunikujú, stolovanie sa tak stáva príjemnou spoločenskou udalosťou.

⁹ Podľa § 7 ods. 3 písm. b) vyhlášky č. 75/2023 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež sa do zariadenia pre deti do šesť rokov veku a zariadenia školského stravovania, v ktorom sa stravujú deti a žiaci do 18 rokov veku, deťom a žiakom individuálne nedonášala strava; to neplatí, ak dieťaťu alebo žiakovi lekár so špecializáciou v špecializačnom odbore pediatria alebo lekár so špecializáciou v príslušnom špecializačnom odbore určil diagnózu, ktorá si vyžaduje osobitné stravovanie.

Pedagóg nesmie zabúdať aj na seba ako na vzor pre dieťa. Pravidelne sedí v rámci stravovania pri stole s deťmi, sám sa stravuje rovnako ako oni. Pokiaľ pedagóg dodržiava osobnú diétu zo zdravotného dôvodu a konzumuje tak inú stravu, primerane svoju situáciu deťom vysvetľuje. S deťmi sa o jedle rozpráva, motivuje ich k ochutnaniu nových jedál, o jedle rozpráva len pozitívne. Učí deti na jedlo nenadávať a v prípade potreby ho slušne odmietnuť. Oblasť stravovania si v niektorých prípadoch bude vyžadovať aj edukáciu rodičov. Pedagóg môže citlivo a taktne poučiť rodiča o spôsobe podávania stravy v materskej škole, o možnostiach podpory samostatnosti a sebaobsluhy dieťaťa aj v domácich podmienkach, o vhodnosti niektorých potravín a pod. Materská škola v rámci spolupráce s rodinou môže napláňovať mnohoraké aktivity zamerané na stravovanie, od besied až po ochutnávku jedál spolu s deťmi.

Modelová situácia 3: *Pedagóg pripravuje deťom pohybové aktivity len frontálne v rámci vzdelávacích aktivít. Deti majú ešte možnosť cca hodinového (podľa počasia) spontánneho pohybu na školskom dvore prevažne využívaním prvkov, ktoré sa tam nachádzajú. V triede sa pohybujú čo najmenej, prípadne len pomalšou chôdzou z dôvodu prevencie dieťaťa pred úrazom.*

Ako sme už naznačili vyššie, pohyb je základnou fyziologickou potrebou, ktorá zároveň saturuje aj potreby vyššie, ako sú potreby psychické a sociálne. Dieťa prostredníctvom pohybu kultivuje svoje zručnosti hrubej a jemnej motoriky, ovláda svoj pohybový aparát a telesné funkcie. Pri pohybe a pohybom má možnosť rozvíjať zmyslové vnímanie, získava nové informácie z okolitého sveta, pri zdieľanom pohybe rozvíja rečové a komunikačné schopnosti, prekonáva prekážky, rieši problémy a mnoho iného. Potreba pohybu je znásobená detskou zvedavosťou, tzn. dieťa potrebuje prekonať (prejsť, pobehnúť, podliezť, preskočiť) prekážku, aby svoju poznávaciu potrebu uspokojilo. „Človek rastie pohybom nielen z hľadiska objemu svalovej hmoty, zároveň totiž rastie a rozkvitá to, čo priamo nevidíme – nervová sústava“ (Poláková, 2019, str. 15).

K podporovaniu pohybovej aktivity má pedagóg viacero možností:

- *spontánne pohybové činnosti.* K tomu je potrebný dostatočne veľký priestor (herňa, školský dvor), ktorý nebude zbytočne preplnený nábytkom, hracími a záhradnými prvkami. Školský dvor by mal disponovať rôznou členitosťou od roviny po mierny kopec. Postoj učiteľky k voľnému pohybu detí musí byť pozitívny, nemala by zbytočne detskú aktivitu utlmať tak výrazom svojej tváre, slovnými upozoreniami či príliš obmedzujúcimi pravidlami. Voľné pohybové aktivity je možné doplniť ponukou pomôcok (lopty, švihadlá, obruče atď.). „Dostatočne podnetné pomôcky rozširujú spôsoby pohybu a učenia sa novým zručnostiam. Deti sa učia vzájomným napodobňovaním, ale rady tiež experimentujú a skúmajú, čo všetko je s pomôckou možné robiť. Takéto činnosti majú teda výraznú poznávaciu funkciu, vedú k realizácii rôznych nápadov, vymýšľaniu nových hier a k spolupráci s ostatnými. Deti rady prijmu i radu dospelého, pomoc je nutná napr. pri organizácii celej skupiny pri hre s padákom“ (Dvořáková, 2011, str. 109). Spontánne aktivity sa v túto chvíľu menia na nezámerne riadené.
- *nezámerne riadené pohybové činnosti.* Okrem vyššie popísaného zaraďovania rôznorodých pomôcok ako ponuky k oživeniu spontánneho pohybu detí, pedagóg podnecuje deti k používaniu náročnejších preliezok a náročnejších pohybových pomôcok, pri ktorých bude sám poskytovať pomoc, pokiaľ to bude dieťa alebo okolnosť vyžadovať. Deťom dôveruje a zväčšuje priestor k pohybu. Navštevuje aj iné ihriská a prístupné priestory (park, les apod.). „Úprimne povedané som nikdy nepochopil triedy, ktoré chodia len do záhrady. Keď sa pozriem na seba, tak ja by som tam v zime zmrzol a počas roka by som sa unudil k smrti. Keď sa pozriem na deti, musí to

byť poriadna nuda chodiť každý deň znova a znova na rovnaké miesto, kde sú tie isté preliezačky, tie isté hračky, ten istý priestor“ (Koželuh, 2024, str. 81-82).

- **zámerne riadené pohybové činnosti.** Na tomto mieste určite neznevažujeme frontálnu organizáciu, no vidíme otvorený priestor k využívaniu ďalších organizačných možností. Skupinové riadenie poskytuje variabilitu ponúkaných činností pri ich realizácii deťmi. Napr. každá vytvorená skupina detí má určenú jednu pohybovú činnosť, po jej ukončení si vymenia miesta a tým aj činnosti. Inou možnosťou je využitie vlastného rozhodovania, kedy pedagóg pripraví na viacerých stanovištiach ponuku a dieťa si z tejto ponuky vyberá. Po určitej dobe si deti stanovištia vymenia opäť na základe vlastného rozhodnutia. Dieťa tak nie je nútené k pohybu, ktorý nechce vykonávať. Je však vysoký predpoklad, že pozorovaním ostatných detí získa na odvahe alebo motivácii činnosť vyskúšať. Zámerne riadený pohyb sa dá vykonávať skupinovo aj vtedy, keď určitý počet detí ukončí predchádzajúcu činnosť (napr. maľovanie) a pedagóg riadeným cvičením vyplňuje časový priestor. Ďalšou možnosťou je individuálna práca a prístup, kedy je pedagóg plne k dispozícii jednému dieťaťu. Túto stratégiu je vhodné používať pri deťoch s vývinovým oneskorením či iným oslabením, ktoré ovplyvňuje ich motorické zručnosti alebo vôľové vlastnosti. Takéto deti často odmietajú frontálne i skupinové činnosti a je neprípustné, aby ich pedagóg akokoľvek do pohybu nútil.

Príklad z praxe

Matúško mal 5 rokov, keď nastúpil do materskej školy. Navštevoval zariadenie poradenstva a prevencie, nakoľko vo viacerých oblastiach zaostával a predikoval možnú ešte nekonkretizovanú diagnózu. Odmietal akékoľvek najmä frontálne aktivity. Zdravotného cvičenia sa nezúčastňoval, z pohybových hier odchádzal po krátkom čase, na školskom dvore sa pohyboval prevažne chôdzou a deti len pozoroval. Jeho svalový tonus, koordinácia, orientácia v priestore a iné schopnosti potrebné k pohybu boli oslabené. Pedagóg preto každé ráno, keď ešte nebola trieda plná detí, pripravila pre Matúška zaujímavé pomôcky a ešte zaujímavejšie cvičenia s nimi (napr. stát s bosými nohami na bosu lopte a popritom navliekať papierové rolky na tyč). Zakaždým sa k Matúškovi pridalo ďalšie dieťa, vzájomne sa pri cvičení striedali a podporovali. Matúško postupne silnel, získal základné pohybové zručnosti a najmä chuť prekonávať sám seba. Čoraz častejšie sa pridával k spoločným spontánnym ale aj riadeným pohybovým činnostiam. Pedagóg však naďalej rešpektoval aj občasné rozhodnutia necvičiť alebo sa nepridať k spoločným pohybovým hrám.

- **pohyb dieťaťa pri iných ako pohybových aktivitách.** Pohybová činnosť je prirodzenou súčasťou iných činností, dopĺňa aktivity, ktorých zameranie nie je cielené na rozvíjanie pohybových zručností. Dieťa vtedy čo najmenej sedí, úlohy plní v pohybe (hľadá, odnes, polož, prelož, dones apod.). To očakáva, že pedagóg v čo najmenšom rozsahu používa didaktické prostriedky typu pracovné listy a dieťaťu umožňuje realizovať svoje učenie prostredníctvom pohybu v priestore.

Príklad z praxe Hra Stratila opička farbičku

Deti sú opičky. Pedagóg hovorí: Stratila opička farbičku „červenú“ (zelenú, hnedú, žltú...). Deti sa rozbehnú v priestore a čo najrýchlejšie hľadajú predmet určenej farby. Predmet donesú, pomenujú ho a položia do vyznačeného priestoru.

Modelová situácia 4: *Pedagóg vyhľadal a vytlačil krásne obrázky, ktoré znázorňovali žiaduce správanie detí v triede. Deťom tieto obrázky ukázal, spoločne sa o nich porozprávali a nalepili ich na veľký formát papiera. Pravidiel bolo spolu 8 a viseli v triede nad skrinkou. S pravidlami sa pracovalo v priebehu roka priebežne ukázaním prstom na obrázok a pripomenutím jeho účelu.*

Pravidlá sú zárukou prežívania bezpečia v danom prostredí alebo v danej situácii. Mnohí si ich zamieňajú s nariadeniami. Najviditeľnejší rozdiel medzi pravidlom a nariadením sa ukazuje práve pri ich vzniku, resp. tvorbe. Nariadenie je vytvorené prevažne jednou osobou, v našej modelovej situácii je to pedagóg, ktorého nezaujímal názor detí, nevyhodnotil potrebu stanovenia konkrétneho pravidla (tzn. či je vôbec nutné znázorňovať ho a deťom pripomínať), vysvetlenie pravidiel sa realizovalo slovné so všetkými deťmi naraz, čo nezaručuje porozumenie. Pravidlo, ak má byť pravidlom všetkých, musia tvoriť všetci členovia spoločenstva/skupiny. Ďalším princípom tvorby pravidla je spoločné hľadanie opatrenia, ktoré nastane, pokiaľ niekto naschvál dohodnuté pravidlo poruší. Opatrenia ako prirodzený dôsledok nesmú vyznieť ako trest. Pravidlo však musí byť zmysluplné a platné pre každého člena spoločenstva/skupiny (Svobodová, 2010). Nakoniec ho deti vizualizujú tak, aby uplatnili pri tom svoju tvorivú a najmä aktivitu.

Príklad z praxe

Deti si spoločne s pedagógom stanovili pravidlo, že hranie sa počas odpočinku nesmie vyrušovať tie deti, ktoré odpočívať potrebujú. Ako opatrenie si stanovili nasledovné: To dieťa, ktoré vyrušuje odpočívajúce deti svojou hrou, si ľahne naspäť na ležadlo a bude pozorovať, ako sa ostatní potichu hrajú. Tu je dôležité, ako sa v takom prípade pedagóg zachová. Pokiaľ povie prísny hlasom a zamračenou tvárou: „No vidíš, porušil si pravidlo, rýchlo odíď na ležadlo a tam buď ticho! To máš za to, že nevydržíš so zatvorenou pusou!“, vyznie to pre dieťa ako trest. Ak učiteľka zvolí zmierlivý tón a láskavo povie: „Miško, zabudol si dodržať dohovorené pravidlo. Musíš teraz na ležadlo. Verím, že ťa to poučí a nabudúce sa ti pravidlo podarí dodržať,“ jej reakcia nevyznieva ako trest, ale ako pripomenutie prirodzeného dôsledku porušenia pravidla, na ktorom sa deti vzájomne dohodli. Dieťa dostáva príležitosť k náprave. „*Učiteľ by nemal cítiť potrebu dieťa potrestať, ale potrebu mu pomôcť, aby sa naučilo žiť v spoločnosti a rešpektovať jej pravidlá*“ (Svobodová, 2010, str. 24).

Pravidiel by nemalo byť veľa a najmä v skupine detí vyvodzujeme také pravidlá, ktoré je potrebné vyvodiť na základe aktuálnej potreby celej triedy. Tvorba pravidiel, ich dodržiavanie a rešpektovanie súvisí tak so socializáciou dieťaťa ako aj s rozvojom jeho emocionálnej oblasti. Pedagóg sa pre tvorbu pravidiel môže inšpirovať nasledujúcim postupom: motivácia (predloženie problému), hľadanie riešenia a konštruovanie pravidla, dohovor o vyvedení dôsledkov, spätná väzba (upozorňovanie na žiaduce správanie pedagógom, priebežná sebareflexia a sebahodnotenie detí) (Hazuková, Pehelová, Rauchová, Svobodová, 2014). Obrázky pravidiel majú byť umiestnené tam, kde budú plniť svoju funkciu. Napr. pravidlo o suchej podlahe pri umývaní rúk bude visieť v umývárni a nie v triede, pravidlo o bezpečnej chôdzi po schodoch musí visieť na schodisku apod. Pravidlá triedy neplnia funkciu výzdoby triedy.

6 Potreby, ktoré zabezpečia sociálne začlenenie dieťaťa

Človek je tvor spoločenský. Potrebuje byť obklopený ľuďmi, potrebuje s nimi komunikovať, zdieľať svoje pocity, zároveň však očakáva prijatie a uznanie okolia. Vzťahy v rodine dieťa postupne

rozširuje o kontakty s inými dospelými a deťmi, ktorých intenzívne stretáva v materskej škole. Tu sa pedagóg ukazuje ako nosná osoba, ktorá dieťa akceptuje, dáva mu pocit bezpečia, rešpektuje ho a podporuje ho. Pedagóg buduje dôveryhodný vzťah medzi ním a dieťaťom. Dieťa má potrebu stýkať sa aj so svojimi rovesníkmi. „*Rozvoj vrstovníckych vzťahov a priateľstiev sú dôležitým základom pre sociálne učenie. S narastajúcim vekom dieťaťa získava skupina detí rovnakého veku postupne viac dominantný význam pre rozvoj osobnosti i samotného sebavedomia dieťaťa. Pre rozvoj osobnosti dieťa potrebuje stabilné, isté a priateľské sociálne väzby*“ (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019, str. 69). Dieťa v materskej škole má možnosť získavania nových sociálnych skúseností, dieťa sa učí spoločnému spolužitiu. Okrem vyššie spomínaných pravidiel, ktoré môžu byť zamerané aj na tréning sociálnych zručností (napr. pozdraviť sa, poďakovať, deliť sa o veci apod.) sú potreby zabezpečujúce sociálne začleňovanie saturované v spoločných hrách a v skupinových činnostiach.

7 Možné ohrozenia saturovania potrieb zabezpečujúcich sociálne začlenenie dieťaťa

Modelová situácia 5: *Pedagóg vyzve deti, aby vytvorili skupiny po štyroch. Veľmi rýchlo sa vytvoria skupinky podľa predchádzajúcich sympatií a kamarátstiev. Zakaždým tak vzniknú skupiny prevažne rovnakého zloženia. V strede stolov sú pripravené veľké hárky papiera, štetce a farby. Deti majú namaľovať obrázok. Vo výsledku však každé dieťa namaľovalo obrázok na časť papiera, ktorú malo najbližšie. Pedagóg deti pochváli, aký pekný spoločný výtvor dokázala skupina namaľovať.*

Vzhľadom k vývinovým špecifikám dieťaťa predškolského veku je potrebné si uvedomiť, že na začiatku tohto obdobia dieťa nie je schopné sociálneho participovania v skupine. Organizačná forma, ktorú pedagógovia používajú v materskej škole, a ktorú často označujú za skupinovú formu práce, nie je vo svojej podstate skupinovú. Príkladom je uvedená modelová situácia, v ktorej si deti nepomáhali, neparticipovali na spoločnom výsledku, nekomunikovali o postupe či výsledku. Chýba tak osobná zodpovednosť každého dieťaťa za splnenie úlohy. Túto formu organizácie určite nezatracujeme, práve naopak. Deťom vytvára priestor ku komunikácii, k blízkosti, k zdieľaniu svojich predstáv a pocitov vznikajúcich pri práci apod. Takáto forma práce podporuje spoločenské správanie dieťaťa. Zároveň ju považujeme za predstupeň kooperatívnej činnosti, ktorej znaky sú najmä individuálna zodpovednosť za dosiahnutý výsledok a vzájomná pomoc medzi členmi skupiny (Koželuhová, Koželuh, 2024).

Pri organizácii kooperatívnych činností musí pedagóg:

- dobre premyslieť obsah úlohy tak, aby činnosť bola vhodná k spolupráci ,
- formulovať nielen kognitívne ciele ale aj sociálne ciele (tzn. ako majú spolupracovať)
- voliť skupiny tak, aby sa v nich deti mohli vzájomne učiť aj zo svojej rôznorodosti,
- sledovať činnosť skupín, no do jej činnosti zasahovať len v prípade ťažkostí,
- používať vhodné formy hodnotenia, preferovať sebahodnotenie (Kasíková, 1997).

V modelovej situácii pedagóg ponechal na deťoch možnosť výberu členov skupiny. Na tom by nebolo nič zlé, pokiaľ tento spôsob delenia detí do skupín nebude prevažovať. Deti je možné deliť do skupín podľa zadaných kritérií, v takomto prípade má pedagóg možnosť veľmi cielene diferencovať úlohy. Jedným z kritériom môže byť pohlavie, dievčatá budú pracovať s tzv. dievčenskou témou a chlapci s chlapčenskou témou.¹⁰ Iným kritériom môže byť dosiahnutá úroveň určitej zručnosti,

¹⁰ Tým však nechceme podporovať tradíciu genderových stereotypov. Ide len o uvedenie príkladu pre lepšiu názornosť a pochopenie čitateľom.

preferované spoločné záujmy, vek a pod. V popredí tak stojí zámer pedagóga. Ďalším spôsobom delenia detí do skupín je náhodný výber, napr. vylosovaním farby, obrázka, podľa farby oblečenia a pod. Najmä posledný spôsob delenia do skupín zaručí postupné nadobúdanie sociálnej kompetencie v zmysle akceptovať ostatných takých, akí sú a spolupracovať s nimi aj s aktívnym rozvíjaním vlastnej sebaregulácie. Ide o mäkké zručnosti, ktoré sú základom pre udržanie dobrých vzťahov v školskom, mimoškolskom, pracovnom i osobnom živote.

Modelová situácia 6: *V triede je dievčatko s Kabukiho syndrómom¹¹. Je to veľmi milé dieťa, ktoré by chcelo mať kamarátov. Deti jej neubližujú, no ticho ju odmietajú. Pedagóg zakaždým prikáže niektorému z detí, aby sa s dievčatkom hral. Po chvíli však opäť dievčatko ostáva samé.*

Deti predškolského veku ešte nemajú problém s prijatím inakosti. No aj uvedená modelová situácia ukazuje sa, že len kontakt s inakosťou nestačí a je potrebné aktívne podporovanie detí pri prijímaní rozdielov. Pedagógovi k tomu môžu poslúžiť rôzne stratégie primerané predškolskému veku, napr.:

- každodenná realizácia sociálneho kruhu ako súčasť denného režimu. Ide o pravidelnú činnosť, ktorá sa cielene zameriava na zdravý sociálno-emocionálny rozvoj detí prostredníctvom motivovaných situácií v prepojení s reálnym životom. Jeho hlavnou úlohou je budovať pozitívnu sociálnu klímu skupiny/triedy s akceptovaním osobitostí každého dieťaťa, podporovať priateľské vzájomné vzťahy a pozitívne ovplyvňovať postoje a správanie dieťaťa. Každé stretnutie začína v kruhu (preto sociálny kruh), no jeho obsahom okrem debát môžu byť prosociálne hry, čítanie kníh, tematické rozprávanie alebo dramatické činnosti. Sociálny kruh prezentuje pozitívne vzorce správania so zameraním na ich morálne hodnotenie. Dieťa tak praktickými a interaktívnymi činnosťami dostáva okamžitú spätnú väzbu, ktorou je posilňovaný vhodný typ správania a konania, je ponúknutá pomoc v orientovaní sa v emóciách a v ich spracovaní. Súčasťou týchto hier je osobná reflexia, ktorá sa zameriava na prezentáciu prežitého. V každom prípade by nemal byť statický, ale svojou dynamikou by mal zabezpečiť zážitok, činnosť a aktivitu každého dieťaťa. Sociálneho kruhu sa zúčastňujú všetky deti.
- vyššie spomínaný výber detí do skupinových činností ale aj pri bežných činnostiach, napr. pri stolovaní s využívaním ich heterogenity tak, „aby dochádzalo k prepájaniu detí s rôznou mierou potreby podpory alebo s rôznou mierou rozvoja konkrétnych zručností“ (Kolektív autorov, 2019, str. 20).
- využívanie prirodzenej potreby pomoci dieťaťa druhému dieťaťu. Tu máme na mysli aj pomoc dieťaťa s inakosťou druhému kamarátovi, nielen naopak, aby sme nepoukazovali len na „nedostatky“ dieťaťa, ale aj na jeho zručnosti a schopnosti.
- preferovanie plánovania a realizácie činností v malých skupinách.
- individuálna podpora dieťaťa pri realizácii zaujímavej činnosti s dosahom na ostatné deti, tzn. že sa ostatné deti zapoja samé na základe vnútornej motivácie, nakoľko realizovaná činnosť je zaujímavá a vzbudzuje ich pozornosť (opak modelovej situácie) (Kožík-Lehotayová, Sobinkovičová, 2024).
- citlivé no dôkladné vnímanie vzdelávacích potrieb každého dieťaťa tak, aby aj dieťa s inakosťou zažívalo úspech zdieľaný s ostatnými deťmi a malo možnosť byť nimi ocenené.

¹¹ Kabukiho syndróm je zriedkavý syndróm, ktorý je charakterizovaný vrodenými anomáliami a rôznym stupňom mentálneho deficitu. Deti so syndrómom Kabuki majú často oslabené svalstvo.

8 Potreby, ktoré zabezpečia seberealizáciu dieťaťa

Pokiaľ je dieťa najedené, vyspaté, má dostatok pohybu, nadviazalo láskyplné vzťahy, zdieľa kamarátstva, môže „*plne realizovať vlastný potenciál produktivity a tvorivosti*“ (Lokša, 2006, str. 290). Materská škola mu však aj k seberealizácii pomáha vytvoriť podmienky. V prvom rade dieťa potrebuje dostatok času a priestoru k tomu, aby nielen napodobňovalo, ale aj samo tvorilo a hľadalo riešenia. To mu zabezpečí spontánna činnosť. „*Spontánnu činnosť vnímame ako bezprostrednú, slobodnú aktivitu, ktorá je realizovaná bez viditeľnej vonkajšej príčiny, a vyplýva z prirodzených potrieb dieťaťa, nie z vonkajších ponúk či donútenia*“ (Syslová, Štěpánková, 2019, str. 46)

Prvé miesto medzi spontánnymi činnosťami zaujíma spontánna (voľná) hra. Tú dieťa realizuje nenútené a dobrovoľne. Buď ju samo iniciuje, alebo sa rado dobrovoľne pridá k rozvinutej hre iných detí. Hrá sa preto teraz a tak, lebo ono chce. K svojej hre dieťa potrebuje hračky, no rýchlo si poradí aj s bežnými predmetmi či prírodninami, ktoré sa stanú zástupnými predmetmi. Pri spontánnej hre sa dieťa prejavuje veľmi prirodzene, môžeme pri nej sledovať množstvo zručností a schopností, ktorými dieťa aktuálne disponuje, no zároveň veľmi prirodzene odhaľuje aj svoj potenciál. Preto je spontánna hra základným diagnostickým prostriedkom.

Dieťa predškolského veku je charakteristické aj spôsobom učenia, ktorým je pokus a omyl. Pomocou pokusu a omylu dieťa rieši praktické problémy. „*Správne riešenie hľadá samostatne, učí sa tak z vlastných chýb, akčnosť tohto druhu učenia nedovolí dieťaťu prestať vo svojich pokusoch*“ (Sobinkovičová, 2021, str. 83). Pedagóg by mal dieťa v jeho pokusoch podporovať a to navodzovaním rôznych problémov bez podsúvania ich riešení. Rovnako by mal dieťa uistiť, že myliť sa je prirodzené a najmä prospešné, pokiaľ hľadáme riešenie k odstráneniu omylu. Podobne sa javí aj potreba experimentovať s okolitým svetom. Sýtenie tejto potreby okrem rozvíjania myslenia, kreativity a fantázie poskytuje dieťaťu priestor k rozhodovaniu a tým aj k zvyšovaniu sebaúcty a sebavedomia. Dieťa samo rozhodne, ako bude problém riešiť, čo bude k tomu potrebovať, vyberá si z dostupných prostriedkov, vyberá si partnera do činnosti atď. Môže sa v plnej miere seberealizovať. „*Riešenie problémov je prirodzene tiež motorom nášho sebahodnotenia. Zamyslite sa nad tým, ako dobre sa cítite, keď sa vám podarí vyriešiť nejaký problém*“ (Schiller, 2015, str. 91). Pedagóg by mal byť plánujúca a hrové prostredie pripravujúca osoba, nie osoba, ktorá dieťaťu prináša hotové riešenia a informácie, nedáva deťom na výber, či im dokonca len prikazuje. Rozhodovanie o vlastnej činnosti dieťa pozitívne naladzuje k výkonom, nakoľko sa dieťa realizuje len na základe vnútornej motivácie.

9 Možné ohrozenia saturovania potrieb zabezpečujúcich seberealizáciu

Modelová situácia 7: Pedagóg zodpovedne naplánoval výchovno-vzdelávacie činnosti na určenú tému *Dopravné prostriedky*. Plánuje na každý deň činnosti, ktoré spolu s deťmi realizuje v rámci všetkých organizačných foriem. Pondelok v rámci hier a hrových činností všetky deti postupne po skupinkách vystrihujú dopravné prostriedky a nalepujú ich na veľký plagát. Prichádzajúce deti ako posledné už sa nestihnú voľne pohrať, nakoľko musia strihať a nalepovať tak ako ostatné deti. Potom všetci spolu cvičia, cvičenia sú motivované na tému autá. Nasleduje spoločná desiata. Po nadesiatovaní si všetky deti posadajú na koberec, vypočujú si motivačnú rozprávku o dopravných prostriedkoch. Nieкого zaujala, no nieкого aj nie a deti sa začali vyrušovať. Po rozprávke pedagóg deti rozdelil do troch skupín. V nich deti plnili zadané úlohy: v jednej skupine skladali z písmen na základe zrakovej kontroly názvy dopravných prostriedkov, druhá skupina vyfarbovala maľovanky na rovnakú tému a tretia skupina na pracovnom liste počítala dopravné prostriedky. Po nejakom čase sa skupiny vystriedali. Po splnení týchto úloh každým dieťaťom ide celá trieda von. Pobyť vonku začínajú

vychádzkou ku križovatke a ukončia ho spoločnou pohybovou hrou s pravidlami. Idú do triedy a chystajú sa na obed. Deti počas dňa prirodzene a spontánne reagovali na okolité javy a situácie, napr. vyliaty čaj pri desiatovaní, Miškove opačne obuté topánky, mravce prechádzajúce cez chodník. No z dôvodu nedostatku času a povinnosti plnenia plánu výchovno-vzdelávacích činností pedagóg zareagoval rýchlym utretím dlážky, prezutím Miška a popohnaním detí prejsť cez križovatku.

Uvedená modelová situácia je príkladom tradičného prístupu k výchove a vzdelávaniu. Deti sú tu objektami pedagogického pôsobenia pedagóga, ktorému sa podriaďujú a prispôbujú. Takýto prístup nie je v súlade s osobnostne orientovaného zamerania výchovy a vzdelávania, ktoré je „založené na sklbení rešpektovania individuálnych predpokladov a potrieb dieťaťa a rešpektovania potreby jeho zdravej socializácie. Je založený na princípe individualizácie v podmienkach skupiny a premieta sa doň humanisticky orientovaný prístup k vzdelávaniu“ (Lynch, Vargová, 2020, str. 15). Takéto zameranie výchovy a vzdelávania disponuje charakteristickými znakmi, medzi ktoré patrí okrem iných rešpektovanie prirodzenosti, zvedavosti a hravosti dieťaťa, uplatňovanie spontánnosti, samostatnosti a tvorivosti. Vytvára tak prostredie k sebarealizácii, dosiahnutiu úspechu vlastným pričinením a tým zvýšením sebavedomia.

Namiesto popisu optimálne zrealizovaného dňa z predchádzajúcej modelovej situácie ponúkame priestor k samostatnému premýšľaniu. Pokúste sa odpovedať na nasledujúce otázky (podľa Suchánkovej, 2014) a sami rozhodnúť o správnosti resp. nesprávnosti výchovno-vzdelávacieho prístupu pedagóga v modelovej situácii a k následnej identifikácii konkrétnych činností detí, ktorých realizácia zabezpečí saturovanie potreby sebarealizácie:

- Mali deti dostatok voľného času pre hru a realizáciu vlastných záujmov?
- Mohli sa deti dostatočne voľne pohybovať?
- Mali deti vytvorený priestor ku skúmaniu, objavovaniu, experimentovaniu?
- Mali deti dostatok voľného prístupu k rôznorodým hračkám, k pomôckam a k materiálu?
- Mohli deti vyjadriť a uplatniť vlastné názory, myšlienky a nápady, podieľali sa na tvorbe a organizácii prostredia.
- Bola deťom poskytnutá voľnosť a osobná sloboda, volili a organizovali si svoje hry, mali priestor pre sebaucenie a sebarozvoj?

10 Záver

V článku sme na základe analýzy teoretických východísk, popisom modelových situácií a praktických ukážok poukázali na možnosti didaktickej aplikácie potrieb detí do výchovno-vzdelávacieho procesu. Uplatňovanie princípov inkluzívneho vzdelávania nie je pre každého pedagóga materskej školy jednoduché. Okrem vekových charakteristík musí dobre identifikovať individuálne charakteristiky dieťaťa. Tie by sa mali objavovať ako základ pri plánovaní výchovno-vzdelávacích činností, pri premýšľaní nad výchovno-vzdelávacími stratégiami pričom predpokladá flexibilitu svojho pedagogického prístupu na základe aktuálnej pedagogickej situácie. Zároveň rešpektuje dieťa ako subjekt výchovy a vzdelávania, vytvára mu dostatok príležitosti k sýteniu sebarealizácie a rozhodovania, čo môže navodiť dojem, že sa pedagóg v materskej škole „iba hrá“. To, aby dieťa malo v prostredí materskej školy nasýtené všetky potreby, potrebuje pedagóg zmeniť svoje myslenie a presmerovať svoju energiu do flexibilného plánovania rešpektujúceho dieťa s jeho potrebami. Priamo v triede aktivitu prenecháva samotným deťom a pritom myslí na odkaz J. A. Komenského:

„Hľadáme spôsob, aby učitelia menej učili a žiaci (deti¹²) viac pochopili.“

Zoznam bibliografických odkazov

- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Portál.
- Dvořáková, H. (2011). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.
- Hazuková, H., Pehelová, M., Rauchová, Z., & Svobodová, E. (2014). *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Jaššová, M., Hrivňáková, Š., & Kozelická, E. (2022). *Kariérový vývin v predškolskom veku*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Dostupné na <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/08/Karierovy-vyvin-v-predskolskom-veku.pdf>
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2016). *Evaluácia v materskej škole*. Štátny pedagogický ústav, Dostupné na https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/evaluacia-ms_na_zverejnenie1.pdf
- Kolektív autorov. (2019). *Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/6ee/14970.09742a.pdf>
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing a. s.
- Koželuh, O. (2024). *Den v materské škole*. Portál,
- Koželuhová, E., & Koželuh, O. (2024). *Kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Jozefa Raabe s. r. o.
- Kožík-Lehotayová, B., & Sobinkovičová, E. (2024). *Podpora adaptácie a socializácie dieťaťa v inštitucionálnom prostredí*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Dostupné na <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2024/05/Podpora-adaptacie-a-socializacie-dietata-v-institucionalnom-prostredi.pdf>
- Kučera, M., & Dylevský, I. (1997). *Pohybový systém a zátěž*. Grada.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Avicenum.
- Lokša, J. (2006). *Základy všeobecné psychologie*. Seminár sv. Karola Boromejského v Košiciach.
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola - dieťa, hra, učenie*. Belianum.
- Mlýnková, J. (2010). *Pečovatelsví. 1. díl*. Grada Publishing a. s.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Grada Publishing, a. s.
- Porubský, Š. (2014). *Inkluzívne vzdelávanie v inkluzívnej triede*. In AUTORSKÝ KOLEKTÍV. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na https://www.1zszv.sk/download_file_f.php?id=589304
- Prejavy úzkosti u detí*. (2023). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2023. Dostupné na <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/10/deti-s-uzkostnymi-prejavmi-v-ms.pdf>
- Schiller, P. (2015). *Hry pro rozvoj dětského mozgu*. Portál, s. r. o.
- Schmitz, S. (2023). *Podpora rozvoje dětí v mateřské škole*. Portál, s. r. o.
- Sobinkovičová, E. (2021). *Rozvíjajúce hrové činnosti pre deti v kolektíve*. Vnímavé deti.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Svoboda, J., & Jochmannová, L. (2018). *Psychicky zranené dieťa a možnosti intervencie*. Portál.

¹² Poznámka autorky.

Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Jozef Raabe, s. r. o.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhanová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). *Organizační formy v mateřské škole podporující individualizované, skupinové a kooperační učení*. In Kolektiv autorů. *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi aneb jak usnadnit přechod dětí z předškolního do primárního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Dostupné na <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/02/Metodika-PV.pdf>

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávání (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

PaedDr. Eva Sobinkovičová

Národný inštitút vzdelávania a mládeže
Krajské pracovisko Košice
Južná trieda 10
040 01 Košice
eva.sobinkovicova@nivam.sk

Eva Sobinkovičová je absolventkou univerzitného štúdia v odboroch Predškolská a elementárna pedagogika, ktoré si rozšírila aj o odbor Špeciálna pedagogika. Má bohatú pedagogickú prax ako učiteľka a riaditeľka v materských školách so zameraním na inkluzívne vzdelávanie. Pôsobila vo viacerých národných projektoch ako garantka a koordinátorka. V súčasnosti pôsobí ako učiteľka profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie Národného inštitútu vzdelávania a mládeže, krajské pracovisko Košice. Tiež pôsobí v národnom projekte, ktorý implementuje Prešovský samosprávny kraj, ako metodička pre inklúziu. Spolupracuje aj s viacerými poskytovateľmi vzdelávania ako tvorca, garant vzdelávacích programov a lektor. Odborne aj publikačne sa venuje legislatíve predprimárneho vzdelávania, inkluzívnemu vzdelávaniu a predškolskej pedagogike.

ENVIRONMENTÁLNE PROGRAMY PRE MATERSKÉ ŠKOLY

ENVIRONMENTAL PROGRAMS FOR KINDERGARTENS

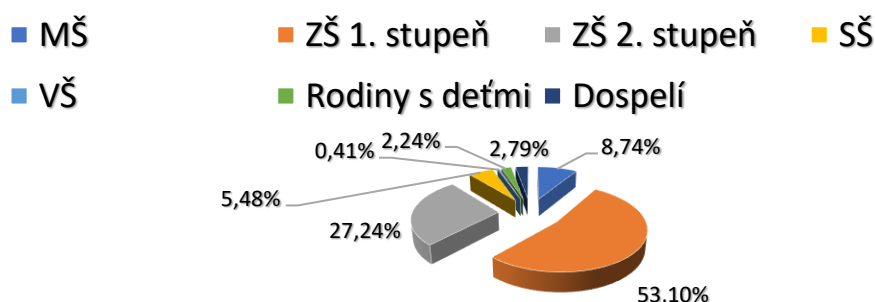
Igor Stavný

Súčasťou prác Správy Tatranského národného parku so sídlom v Tatranskej Lomnici je aj **environmentálna výchova**. O tejto našej činnosti sa okrem štatútu našej organizácie hovorí aj v dokumente „Usmernenie ku environmentálnej výchove Správy TANAP-u“. Usmernenie poverilo 15 pracovníkov vykonávaním enviro činnosti a zmieňuje sa tiež o ďalších záležitostiach tejto práce. Environmentálnu výchovu koordinuje Oddelenie environmentálnej výchovy a okrem 4 pracovníkov tohto oddelenia ju prakticky vykonáva 6 lesníkov z ochranných obvodov a 5 strážcov. Celkovo tvorí teda enviroskupinu 15 pracovníkov, ktorí túto prácu popri inej svojej činnosti vykonávajú od Roháčov po Belianske Tatry, teda na celom území Tatranského národného parku. Celkovým cieľom našej envirovýchovy je **spoznávanie prírodných hodnôt Tatranského národného parku a to spôsobmi a výrazovými prostriedkami primeranými veku cieľovej skupiny**.



Čo sa týka cieľových skupín našej envirovýchovy, za rok 2023 boli dominantnou skupinou žiaci 1.stupňa základných škôl (53,10 %), na druhom mieste žiaci 2.stupňa základných škôl (27,24 %), nasledujú **deti z materských škôl (8,74 %)**, stredoškôláci (5,48 %), dospelí (2,79 %), rodiny s deťmi (2,24 %) a študenti vysokých škôl (0,41 %). Ukazuje sa, že v roku 2024 nám stúpne podiel akcií s materskými školami.

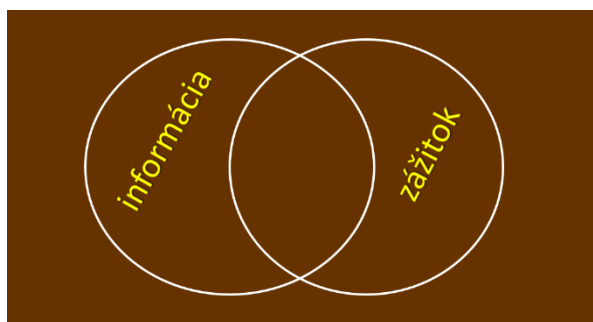
Cieľové skupiny enviro výchovy Správy TANAP-u v roku 2023



Do každého podujatia, ktoré pripravujeme a to bez ohľadu na cieľovú skupinu, sa snažíme vniesť tri roviny, ktoré sa zvyknú nazývať **hlava – ruky – srdce**. Rovina hlava znamená, že deťom dávame informácie („toto je veverička“). Rovina ruky znamená, že niečo vlastnou činnosťou (rukami) urobí, napríklad poskladá drevenú skladačku (puzzle) veveričky. Táto rovina pomáha zvyšovať zapamätateľnosť. A rovina srdce hovorí o pocitoch, o momentoch počas podujatí, ktoré môžu účastníka (dieťa) chytiť za srdce a takto uľahčiť vstrebávanie strohej informácie. Ako príklad uvediem, že dieťa doplní chýbajúce slovo vo veršíku o veveričke a jednoduchú básničku sa prípadne naučí,

prípadne nakreslí obrázok veveričky alebo počúva rozprávku o tomto zvieratku. Roviny ruky a srdce sa navzájom, ako vidno, prelínajú. Je ideálne, ak do jedného a toho istého stretnutia s deťmi (a to bez ohľadu na cieľovú skupinu) vhodne zaradíme všetky tri roviny.

Hádam po každom podujatí si kladieme otázku, koľko času sme s deťmi strávili tým, že sme sa zaoberali **informáciami** a koľko času sme venovali skôr pocityovej zložke alebo **zážitku**. Zatiaľ mi to vychádza tak, že naše programy sú skôr informačné alebo skôr ľahkým spôsobom vzdelávacie, no našim programom chýba práve väčšie zastúpenie pocityovej zložky – príbehy, rýmovačky a podobne. Pretože ideálny je prienik týchto dvoch častí.



Ktoré programy používame pri kontakte s materskými školami? Ide o 9 programov, niektoré však využívame aj pre žiakov základných škôl.

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Kto povedal mňau | 6. Skladanie krmidiel a búdok pre vtáčky |
| 2. Kto tu bol | 7. Strom rozpráva |
| 3. Kto koho zje | 8. Zimný program v triede |
| 4. Svište z materskej škôlky | 9. Frotáže |
| 5. Ekohry v prírode | |

1. Kto povedal mňau

Program zameraný na **zvuky živočíchov**. Používame powerpointovú prezentáciu zloženú z dvoch častí. V prvej časti je príbeh psíka, ktorý pátra po tom, kto vydáva zvuk „mňau“. Deti sú v tejto fáze v úlohe poslucháčov a divákov, sedia, pozerajú na kreslené obrázky na veľkoplošnej obrazovke a počúvajú príbeh, ktorý enviro pracovník číta. Napriek tomu, že sú v tejto fáze vlastne pasívne,



VLK DRAVÝ

máme s tým dobrú skúsenosť a je vidieť, že tento príbeh deti zaujme. Po ukončení príbehu



premostíme k druhej téme – „tak deti, to bol príbeh, kde ste zistili, aké zvuky vydávajú domáce zvieratká, no teraz sa pôjdeme pozrieť do lesa a tam budeme počúvať zvuky divo žijúcich zvierat.“ Deti dostanú jednoduchý pracovný list. Prezentácia v druhej časti je vystavaná tak, že najprv sa na

obrazovke ukáže len ikonka amplióna, na ktorú keď klikneme, ozve sa zvuk divo žijúceho živočícha. Deti sa s našou pomocou snažia uhádnuť, ktoré zviera tento zvuk vydalo. Keď to spoločne určíme, ďalším klikom sa na veľkej obrazovke ukáže fotografia tohto zvieratka. Deti si na jednoduchom pracovnom liste dajú k fotografii uhádnutého zvieratka bodku alebo inú značku. Týmto spôsobom

prejdeme 10 rôznych druhov, pričom si pri každom okrem opisu zvuku povieme aj to, aký význam má tento zvuk pre zviera samotné. Nie je najdôležitejšie to, aby dieťa dokázalo rozpoznať zvukové prejavy všetkých v prezentácii sa nachádzajúcich živočíchov, ale skôr to, aby pochopilo, že každý živočích vydáva svoje špecifické zvuky, ktoré majú preňho veľký význam. Často ide o vyznačovanie si územia a lákanie svojho partnera, čo je primeranými slovami podané deťom.

2. Kto tu bol

V tomto programe sú v hlavnej úlohe **pobytové znaky živočíchov** (stopy, pierka, trus, hniezda,



škrabance a záhryzy na strome

....). Stretnutia na túto tému robíme väčšinou v triedach, kde používame prezentáciu. V strede každého okna prezentácie dominuje veľká fotografia pobytového znaku (napríklad stopy) a po okrajoch tejto veľkej fotky sú tri menšie fotografie troch živočíchov. Deti majú určiť, ktoré zviera z tých troch zanechalo túto stopu. Po kliknutí sa správna odpoveď (fotografia) otočí okolo vlastnej osi.

Aby bolo stretnutie živšie, dávame deťom možnosť chytiť si rôzne pobytové znaky živočíchov, ktoré do triedy donesieme – jelení paroh, drevo ohryzené bobrom, hniezdo, perá dravcov a sov, šiška ohlodaná veveričkou alebo odobaná d'atľom a podobne. Okrem toho tieto ukážky pobytových znakov rozložíme napríklad na koberec a deťom dáme fotografie živočíchov. Ich úlohou je prideliť fotku živočicha k pobytovému znaku (napríklad fotku sovy myšiarky ušatej k jej pierku).



3. Kto koho zje

Cieľom tejto aktivity je naznačiť deťom vzťahy a väzby medzi jednotlivými zložkami prírody. Robíme to tvorením **potravinových reťazcov** – deti spájajú fotografie rastlín, plodov a živočíchov do zmysluplnej reťaze. Napríklad – húsenica požíra list, húsenicu uloví sýkorka a tú zas môže chytiť kuna. Sojka sa živí aj bukvicami,



sojku môže uloviť jastrab. Ide o zjednodušené potravinové reťazce, v skutočnosti sa v prírode viac vetvia, čo deťom pomáhame pochopiť pridávaním ďalších obrázkov do týchto zjednodušených reťazcov. Deťom kladieme aj navádzacie otázky, napríklad – je pre kunu dôležitá húsenica? Častou odpoveďou je, že nie je. Keď to však s deťmi rozoberáme ďalej a doplníme otázku – čo by bolo, keby vymizli húsenice – vtedy deti vedia zareagovať odpoveďou, že vtedy by sýkorky mali menej potravy



a teda aj kune by ubudlo z jedálneho lístka (bolo by menej sýkoriek). Treba si uvedomiť, že vzhľadom na cieľovú skupinu ide o zjednodušené príklady. Touto činnosťou zároveň u detí obmedzíme tak trochu falošné predstavy o prírode, ktorá v očiach časti verejnosti je v ľúbivej podobe

hopkajúcich mláďat vhodných na prítúlenie. V skutočnosti je to o tom, že živočích musí jesť (rastliny, ale aj iné živočíchy) a zároveň sa snažiť vyhnúť tomu, aby on sám nebol ulovený.

4. Svište z materskej škôlky



Program formou premietania kreslených obrázkov, ktoré hovoria o živote svištej rodiny od jari do jari, teda mapujú **jeden celý svišťa rok**. Kresby sú hravé a milé a deti zaujmú. K tomu pridávame komentár o spôsobe života tohto živočícha. Ako doplnok tohto programu slúži drevená skladačka (puzzle) svišťa, paličky dlhé ako dospelý svišť



a ako mesačné mláďa, taška s hmotnosťou ako dospelý svišť (na potážkanie deťmi).

5. Ekohry v prírode



Cieľom ekohier (alebo inak **zážitkového učenia**) je podnietiť zvedavosť a záujem detí o prírodu a to celé spôsobmi, ktoré sú **nenásilné a hravé**. Účastníci hier pri nich zapájajú **nielen zrak, ale aj iné zmysly**, napríklad hmat. Dieťa strčí ruku do vrecúška, kde sa nachádzajú rôzne prírodné materiály, pričom tieto prírodniny ohmatáva a na podnet enviro pracovníka ich opisuje – je to drsné alebo hladké, tvrdé alebo mäkké, suché alebo vlhké, atď. Čo to asi držíš v dlani? Až následne sa účastník dozvie (pohľadom do vrecúška), čo ohmatával. Zaujímavou je aj hra „pavučina“, počas ktorej sú deti v kruhu a každé drží

kúsok špagátu. Ten enviro pracovník podáva krížom krážom deťom v kruhu



a navrhne deťom, aby si zvolili, akým zvieratkom alebo rastlinou



alebo iným prírodným javom chcu byť. Potom vyzve, aby napríklad za špagát potiaholo dieťa predstavujúce trávu, neskôr deti predstavujúce slnko, medveďa, potok... Vyjde najavov, že tieto pohyby špagátom cíti veľká časť účastníkov hry v kruhu. Nasleduje vysvetlenie, že príroda je takto pospájaná vzťahmi. Zaujímavou pomôckou sa ukazuje byť detská lupa spojená s nádobkou. Do nej môžeme opatrne deťom chytiť drobného živočícha (motýľ, pavúk, chrobák, ...) a potom pomocou zväčšovacieho skla ho deti radi pozorujú. Podobných hier je viacero a využívame ich hlavne pre žiakov 1. stupňa

základných škôl, ale aj v prípade škôlkarov majú svoje nezastupiteľné miesto. Po absolvovaní takéhoto bloku ekohier nadobudnú deti iný pohľad na javy, ktoré predtým vnímali menej pozorne alebo si ich prítomnosť neuvedomovali.

6. Skladanie krmidiel a búdok pre vtáčiky



Do škôlok nosíme skladateľné búdky a krmidlá. Je to príjemná aktivita, lebo **deti prirodzene baví skladanie** a tu si prídu na svoje. Krmidlo a búdka sú pripravené tak, že sa dajú poskladať pomocou



skrutkovačky skrutkami alebo pomocou kladivka (dosky majú v tom prípade otvory a drevené kôličky). Popri tom, ako deti pracujú a striedajú sa v práci s kladivom a skrutkovačkou, im vysvetlíme rozdiel medzi krmidlom a búdkou. V búdke si vtáčiky urobia hniezdo, znesú vajíčka a starajú sa o mláďatá. Krmidlo slúži na prikrmovanie vtáčikov v zimných mesiacoch.

7. Strom rozpráva



Táto aktivita je nazvaná podľa pomôcky, ktorú máme v dvoch vyhotoveniach – Smrek rozpráva a Javor rozpráva. Pomôcka má tvar rozsiahlejšej plachty, na ktorej je maľba smreka (javora). Na túto maľbu deti ukladajú fotografie zvierat alebo rastlín podľa toho, kde tieto zvieratá na strome žijú a kde v blízkosti stromu rastú jednotlivé rastliny. Cieľom tejto činnosti je ukázať deťom, že **jeden takýto strom** (a je jedno akého je druhu) slúži

viacerým menším i väčším živočíchom ako **obytný dom**, lebo im poskytuje priestor na postavenie hniezda, upravenie dutiny, či použitie iného úkrytu. Tiež slúži ako **obchod s potravinami**, lebo poskytuje potravu (napríklad svoje plody a semená) viacerým živočíchom. Strom dáva tiež tieň, ktorá využívajú pod ním rastúce rastliny.

8. Zimný program v triede



Tento program sa tematicky hodí na zimné mesiace. Na začiatku sa premietajú idealizované maľby zimnej krajiny vrátane vyobrazení zvieratiek. Nejde tu len o pomenovanie zvierat, ale aj o také otázky ako - ktoré zvieratko sa nachádza vľavo, vpravo, hore, dole, ktoré zvieratká sú takej a takej farby, ktoré sú na obrázku spiace (a spia v zime zimným spánkom). Enviro pracovník deťom ukáže aj ukážky živých prírodnín (kríček čučoriedky, mrkva, jablko, seno, ...) a deti si ich môžu vziať do ruky a ovoňať. Nasleduje hra so stopami, pri ktorej sa deti budú viac pohybovať. Enviro pracovník rozdelí deti na viacero skupiniek, pričom každá skupinka bude predstavovať určité zvieratko. Deti z tej istej skupiny majú sledovať stopy svojho zvieratka, napríklad deti zo skupiny jeleňov sledujú stopy jeleňa

vyobrazené na papierikoch a tie sú umiestnené na dlážke. Keď prídu na koniec stôp jeleňa, majú na stene pripevnenú fotografiu zvieratka. Ale zistia, že na konci stôp jeleňa je nesprávna fotografia – fotografia medveďa. Ich úlohou je fotku medveďa zobrať, vrátiť sa po stopách jeleňa späť, vyhľadať stopy medveďa a pustiť sa po nich na koniec a tam umiestniť fotku medveďa. Hru majú deti radi. Stopy jednotlivých druhov zvieratiek sa na dlážke križujú tak, ako je to aj vo voľnej prírode bežné.



9. Frotáže



Veľmi milá aktivita, ktorú využívame napríklad na hravé poznávanie listov stromov. Enviro pracovník ich donesie do triedy dostatočné množstvo aj z viacerých druhov stromov,



aby si deti mohli vybrať. List sa podloží pod biely papier a po papieri dieťa prechádza farbičkou, mäkkou ceruzou alebo uhlíkom. Takto sa štruktúra listu pekne odtlačí na papier, pôsobí to zaujímavo a pekne. Popri tejto **hravej a pocitovej činnosti** sa deti môžu naučiť **spoznať listy niektorých druhov stromov**.

Ing. Igor Stavný

Oddelenie environmentálnej výchovy

Správa Tatranského národného parku so sídlom v Tatranskej Lomnici

Tatranská Lomnica 14066

059 60 Vysoké Tatry

igor.stavny@tanap.sk

Igor Stavný je vedúcim oddelenia environmentálnej výchovy Správy Tatranského národného parku so sídlom v Tatranskej Lomnici. Zastrešuje aj so svojím kolektívom environmentálne projekty a programy pre všetky stupne škôl od materských až po stredné školy. V roku 2019 získal ocenenie „Naj lesný pedagóg“.

UMELCI V MATERSKEJ ŠKOLE: INTERPRETÁCIA UMELECKÉHO DIELA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ARTISTS IN KINDERGARTEN: THE INTERPRETATION OF A WORK OF ART IN PRESCHOOL EDUCATION

Ivana Rochovská

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou využívania interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní. Reflektuje výsledky výskumu realizovaného na celonárodnej úrovni, týkajúce sa vzťahu učiteliek a učiteľov materských škôl k umeniu, ich možností získať vedomosti z teórie a dejín umenia a využívania interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní. Zaoberá sa dopadom týchto výsledkov na prax predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: predprimárne vzdelávanie, učiteľ/ka materskej školy, umenie, umelecké dielo

Abstract

The paper deals with the issue of using interpretation of artwork in preschool education. It reflects the results of research carried out at the national level concerning the relationship of kindergarten teachers to art, their opportunities to acquire knowledge of art theory and history and the use of art interpretation in preschool education. The impact of these outcomes on primary education practice is addressed.

Keywords: preschool education, kindergarten teacher, art, artwork.

Úvod

Je všeobecne známe, že umenie a jeho uplatňovanie v edukácii môže veľmi pozitívne vplyvať na rozvoj osobnosti učiacich sa jedincov, ako aj ich vzdelávacie výsledky. Viaceré výskumy preukázali, že umenie v rôznych podobách môže priniesť učiacim sa merateľné benefity. Umenie vo vzťahu k deťom a k učiteľkám a učiteľom¹³ materských škôl bolo predmetom výskumu realizovaného pod záštitou ministerstva školstva, ktorý na celonárodnej úrovni skúmal problematiku interpretácie umeleckého diela v materských školách. Výsledky boli publikované vo vedeckej monografii s názvom *Interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní* (Rochovská a kol., 2021). Zmyslom príspevku je reflektovať tieto výsledky a zmieniť sa o ich dopade na prax predprimárneho vzdelávania.

1 Čo je umenie?

Pri snahe zodpovedať na otázku, čo je umenie, nenachádzame ani v odbornej literatúre jednoznačnú odpoveď. Ako uvádza Guillaume (2010, s. 8), „hoci vieme, kto je umelec, čo je umelecké dielo, pomenúvame umelecký proces, vieme, aké má umenie médiá, rozoznávame umelecké druhy a žánre, tušíme odpovedať na to, prečo ľudia tvoria, napriek tomu, nevieme s istotou povedať čo je umenie“.

Vzťahom umenia a detí sa zaoberal E. Mistrík (2001), podľa ktorého má umenie u detí tri funkcie. Je hrou, pretože v tejto najprirodzenejšej spontánnej aktivite sú často deťmi uplatňované umelecké, resp.

¹³ Ďalej v texte bude používaný pojem učiteľka, ktorý však zahŕňa učiteľky aj učiteľov (rovnako ako je to zaužívané v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách).

estetické aktivity. Potvrdzuje to vo svojej štúdii aj Kasáčová (2015). Ďalej podľa Mistríka (2021) je umenie prostriedkom poznania, pretože deti cez umenie získavajú množstvo informácií o svete. Je aj prostriedkom komunikácie, pretože deťom umožňuje vyjadrenie svojho vnútorného sveta, a dokonca získavanie správ o vnútornom svete iných ľudí.

Možno teda zhrnúť, že umenie v našom projekte bolo chápané z pohľadu dieťaťa a predškolského veku ako zdroj zmyslového vnímania, skúmania a uvažovania o umení a umeleckom diele vo vzťahu k estetickému aktivite (Rochovská a kol., 2021).

2 Výskum využívania umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní v názoroch a postojoch učiteliek

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na využívanie interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní a navrhnúť možnosti jeho zlepšenia. Hľadali sme odpovede na otázky:

- Aký je súčasný stav využívania interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní?
- Aký je vzťah učiteliek materských škôl k umeniu?
- Aké boli možnosti učiteliek materských škôl osvojiť si vedomosti z teórie a dejín umenia v ich pregraduálnej príprave alebo v iných formách vzdelávania?
- Ovplyvňuje úroveň možností učiteliek materských škôl získať vedomosti z teórie a dejín umenia ich vzťah k umeniu?
- Ovplyvňuje úroveň možností učiteliek materských škôl získať vedomosti z teórie a dejín umenia mieru ich využívania v predprimárnom vzdelávaní?

Odpovede boli zisťované cez dotazníky, rozhovory s učiteľkami a pozorovania. V príspevku sú analyzované niektoré položky dotazníka. Dotazník bol tvorený otázkami v troch okruhoch: 1. súčasný stav využívania interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní, 2. možnosti učiteliek materských škôl osvojiť si vedomosti z teórie a dejín umenia, 3. vzťah učiteliek materských škôl k umeniu. Vyplnilo ho 366 učiteliek (365 učiteliek a 1 učiteľ) materských škôl zo všetkých krajov Slovenska, zo štátnych, súkromných aj cirkevných materských škôl, z mestských aj vidieckych materských škôl. Možno konštatovať, že výsledky by bolo možné zovšeobecniť na celú populáciu učiteliek materských škôl na Slovensku, keďže vzorka respondentov bola reprezentatívna (Rochovská a kol., 2021).

Výsledky výskumu – využívanie interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní

Učiteľky odpovedali na otázku, *či využívajú umelecké diela alebo ich reprodukcie* v rámci vzdelávacích aktivít. K využívaniu obrazov alebo sôch či ich reprodukcií sa vyjadrilo 40,7 % učiteliek. Z toho vyplýva, že podľa väčšiny učiteliek (59,3 %) nie sú tieto umelecké diela vôbec využívané vo vzdelávaní v materských školách. Divadelné predstavenia uviedlo 60,9 % učiteliek, hudobné skladby 81,4 % učiteliek a literárne diela 81,7 % učiteliek (Rochovská a kol., 2021). Tiež sa možno na odpovede pozrieť z opačného uhla, a to, koľko učiteliek tvrdilo, že tieto umelecké diela nevyužíva. Možno diskutovať aj o rôznom chápaní toho, čo je umelecké dielo, učiteľkami, keďže narážame na nejednotnosť aj v odbornej literatúre (ako bolo uvedené vyššie v texte). Zjavne učiteľky málo reflektovali umeleckú tvorbu pre deti. Pri nasledujúcej otázke, v ktorej mali uviesť konkrétne diela, neboli uvádzané hudobné umelecké diela pre deti, skôr komerčne produkovaná hudobná tvorba. Tiež úplne absentovali vyjadrenia k využívaniu umeleckých ilustrácií pre deti.

Ďalej sa učiteľky vyjadrovali k **frekvencii práce s umeleckým dielom**. Podľa vyjadrení by ich bolo možné zaradiť do viacerých kategórií. Najväčšie počty učiteliek sa vyjadrili k využívaniu umeleckého diela aspoň raz do týždňa. Sú aj také, ktoré tvrdili, že využívajú umelecké diela len raz za mesiac, dokonca len raz za pol roka alebo menej. Možno konštatovať, že najmä pri dielach hudobného a literárneho umenia je to veľmi málo.

Predmetom záujmu bolo aj **čerpanie námetov na prácu s umeleckým dielom**. Vieme, že učiteľky materských škôl sa zúčastňujú konferencií, odborných seminárov, workshopov či rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania z rôznych oblastí, v ktorých sa chcú zlepšiť, alebo ktoré im odporučí nadriadený či zamestnávateľ. Podľa odpovedí učiteliek však len menej ako jedna štvrtina pri každom druhu umenia sa takýmto spôsobom zaujíma o vzdelávanie v oblasti umenia.

Predmetom zisťovania boli aj názory učiteliek na **dostatok metodických materiálov** na prácu s umeleckým dielom. Najväčšie nedostatky metodických materiálov boli uvedené v oblasti vizuálneho umenia (44 %), potom v oblasti dramatického umenia (36,6 %), hudobného umenia (29,2 %) a literárneho umenia (20,5 %) (Rochovská a kol., 2021). Preto na základe týchto výsledkov boli publikované odborné knihy o tom, ako s deťmi pracovať s umeleckým dielom (Rochovská, Krupová, 2019, 2020, 2021; Gašparová, Gašpar, 2021; Dolinská, 2020; Švábová, 2021).

Podnetné sú zistenia týkajúce sa názorov učiteliek na **záujem detí o prácu s umeleckým dielom**. Podľa učiteliek majú deti „veľký záujem“ alebo „záujem“. Zanedbateľné percento odpovedí označovalo „ani záujem ani nezáujem“ alebo „nezáujem“.

K **problémom pri využívaní interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní** sa vyjadrila len malá časť učiteliek. Dalo by sa povedať, že každá učiteľka videla problémy v nejakej inej oblasti. Bol to, napr. nezáujem detí (čo na druhej strane vyvracajú odpovede na predošlú vyhodnotenú položku). Uvádzali aj krátku pozornosť, nesmelosť, hanblivosť, náročnosť či jazykovú bariéru. V tomto prípade išlo o problémy, ktoré nie sú zapríčinené samotným využívaním interpretácie umeleckého diela vo vzdelávaní. Z problémov na strane učiteľky boli uvádzané, napr. časová náročnosť prípravy, problém s vyhľadávaním metodík, neistota učiteľky, problémy s postupom či náročnosť témy. Aj na riešenie uvedených problémov sa zaciľujú spomínané odborné knihy vydané v rámci projektu.

V texte vyššie je ukážka niektorých vyhodnotených položiek dotazníka. Bolo ich ešte viac a sú podrobne analyzované v publikácii (Rochovská a kol., 2021). Položky boli tiež skórované, bolo vytvorené bodové hodnotenie s cieľom kvantitatívne vyjadriť premennú „využívanie interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní“. Z výsledkov vyplynulo, že tento stav je o niečo horší ako priemer.

Výsledky výskumu – možnosti učiteliek materských škôl osvojiť si vedomosti z teórie a dejín umenia

V druhej časti dotazníka sa učiteľky vyjadrili k **reflexii svojich možností získania vedomostí z teórie a dejín umenia**. V oblasti vizuálneho umenia väčšina uvádzala, že boli „dobré“ (30,6 %), rovnako v oblasti dramatického umenia boli „dobré“ (28,4 %). Vyjadrenie „veľmi dobré“ označili prevažne učiteľky v oblasti hudobného (30,1 %) a literárneho umenia (35 %). Nepriaznivý stav naznačujú odpovede „nedostatočné“, ktoré boli uvedené v oblasti vizuálneho (6,6 %), hudobného (6 %), literárneho (4,1 %) a dramatického (6,8 %) umenia (Rochovská a kol., 2021).

Nasledovala reflexia možností získavania vedomostí z teórie a dejín umenia, napr. počas **navštevovania základnej umeleckej školy**. V hudobnom odbore to bolo len u 9,8 % učiteliek, vo

výtvarnom odbore len u 6,6 % učiteliek, v literárno-dramatickom odbore len u 3 % a v inom odbore len u 2,7 % učiteliek. Väčšina učiteliek (63,4 %) sa však nevyjadrila k štúdiu v základnej umeleckej škole.

Ďalej si učiteľky spomínali na disciplíny/predmety súvisiace s umením počas **štúdia na strednej a vysokej škole**. Približne polovica pri každom druhu umenia sa vyjadrila, že si spomína z tohto pohľadu najmä na stredoškolské štúdium. Len približne tretina učiteliek pri každom druhu umenia označila, že si spomína v tejto oblasti na vysokoškolské štúdium. Pritom učiteliek s vysokoškolským vzdelaním bolo vo výskumnej vzorke približne 60 %. Možno dať do pozornosti analýzy Lipnickej a Lynch (2022), ktoré uvádzajú vo vysokoškolskej príprave učiteľov predprimárneho vzdelávania aj oblasti týkajúce sa vizuálneho a hudobného vzdelávania.

Ako už bolo uvedené vyššie, učiteľky v rámci celoživotného vzdelávania absolvujú **kontinuálne, neformálne alebo informálne vzdelávanie**. Oblasť umenia však z tohto pohľadu nehrá významnú rolu, pretože len malé percento učiteliek sa vyjadrilo, že sa takto vzdeláva v oblasti umenia.

Aj premenná „možnosti osvojiť si vedomosti z teórie a dejín umenia“ bola vyhodnotená kvantitatívne cez skórovanie odpovedí učiteliek na uvedené, ale aj ďalšie otázky. Rovnako aj táto premenná nadobúdala hodnoty o niečo nižšie ako priemer.

Výsledky výskumu – vzťah učiteliek materských škôl k umeniu

Na otázku, **aký význam zohráva umenie v živote** učiteliek, odpovedali najvyššie počty učiteliek, že ho považujú za „významné“. V oblasti vizuálneho umenia to bolo 45,4 %, v oblasti hudobného umenia 45,9 %, v oblasti literárneho umenia 42,9 % a v oblasti dramatického umenia 46,7 % učiteliek. Len okolo tretiny učiteliek pri každom druhu umenia sa vyjadrila, že umenie považuje za „veľmi významné“ vo svojom živote (Rochovská a kol., 2021).

Ďalej sa učiteľky vyjadrovali, či **navštevujú inštitúcie alebo predstavenia, kde sa môžu stretávať s umením**. Väčšinové kategórie učiteliek uvádzali nasledovné odpovede. Do galérií alebo múzeí umenia podľa vyjadrení učiteliek chodíva 44,8 % aspoň raz za rok. Na koncerty vážnej hudby nechodíva 35,8 % nikdy a 28,7 % aspoň raz za rok. Do literárnych kaviarní nechodíva 48,1 % učiteliek nikdy a 16,4 % aspoň raz za rok. Divadelné predstavenia podľa vyjadrení učiteliek navštevuje 45,1 % aspoň raz za pol roka, balet alebo muzikál 34,4 % aspoň raz za rok. Každá učiteľka označila aspoň jednu oblasť umenia, v ktorej svojou návštevou podporuje inštitúcie prezentujúce tzv. vysoké umenie.

O vzťahu k umeniu vypovedá aj **aktívna umelecká/estetická tvorba**. Väčšina učiteliek (39,6 %) podľa ich vyjadrení nikdy nemaľuje alebo sa nevenuje sochárstvu. Odpoveď „občas“ uviedlo 32,5 % učiteliek. Tiež uviedli, že občas hrajú na hudobný nástroj (48,6 %), nikdy nepíšu poéziu alebo prózu (51,9 %). Odpoveď „občas“ pri písaní poézie alebo prózy uviedlo 22,1 % učiteliek. Vyjadrili sa, že nikdy nehrajú divadlo (42,6 %). Odpoveď „občas“ pri hraní divadla uviedlo 29,8 % učiteliek.

V rámci zisťovania vzťahu učiteliek k umeniu bola učiteľkám položená otázka, **ktoré umelecké dielo ich najviac uchvátilo**. Na otázku neodpovedalo až 65,7 % učiteliek, teda väčšina neuviedla jediné umelecké dielo v rámci celej svetovej umeleckej tvorby z celej histórie ľudstva a kultúry. Odpovede učiteliek boli nasledovné. Z vizuálneho umenia uvádzali, napr. diela Andyho Warhola, Vincenta van Gogha, Leonarda da Vinciho, Gustava Klimta, Jana van Eycka, Clauda Moneta, Vasilija Kandinského, Salvadora Dalího a mnohé ďalšie. Väčšinou dodali, že išlo o diela, ktorými sa zaoberali v rámci absolventských alebo semestrálnych prác. Z hudobného umenia to boli diela W. A. Mozarta, F. Chopina, D. D. Šostakoviča, R. Wagnera, B. Smetanu, A. Dvořáka, S. V. Rachmaninova a ďalšie.

Z literárneho umenia to boli diela A. de Saint Exupéryho, L. Zúbka, P. O. Hviezdoslava, J. Bodeneka a ďalšie. V rámci dramatického umenia to bolo Labutie jazero, Nabucco, Rusalka, Carmen a ďalšie. Aj premenná „vzťah k umeniu“ bola vyjadrená kvantitatívne. Išlo rovnako aj v tomto prípade o úroveň vzťahu k umeniu, ktorá bola nižšia ako priemer.

Dopad výsledkov na prax predprimárneho vzdelávania

Bolo zistené, že existuje štatisticky významná pozitívna závislosť medzi možnosťami učiteliek materských škôl získať vedomosti z teórie a dejín umenia a ich vzťahom k umeniu. Tiež bolo zistené, že existuje štatisticky významná pozitívna závislosť medzi možnosťami učiteliek materských škôl získať vedomosti z teórie a dejín umenia a mierou využívania interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní. Z toho vyplýva, že ak by sa zvýšili možnosti učiteliek vzdelávať sa v oblasti umenia, pozitívne by to ovplyvňovalo aj ich vzťah k umeniu, ktorý by sa tým pádom zvyšoval. A zároveň by sa pozitívne ovplyvnilo aj využívanie práce s umeleckým dielom v praxi predprimárneho vzdelávania. Deti by teda mali viac možností stretávať sa s umením a prežívať zážitky z jeho zmyslového vnímania, skúmania, uvažovania o ňom a estetickým aktivitám inšpirovanými vysokým umením.

3 Ukážky dobrej praxe

V publikáciách (Rochovská, Krupová, 2019, 2020, 2021; Gašparová, Gašpar, 2021; Dolinská, 2020; Švábová, 2021 a ďalších) sú spracované ukážky, ako možno pracovať s umeleckým dielom. V mnohých prípadoch ide o integráciu rôznych druhov umenia. Možno to považovať za inovatívny prvok, keďže, ako uvádzajú Pondelíková a Lipárová (2019), kresba je podľa všetkého najrozšírenejšou a najdostupnejšou formou estetickéj aktivity detí vo vzťahu k vizuálnemu umeniu.

Deti mali možnosť oboznámiť sa cez premietanie fotografií a krátke rozprávanie učiteľky s jedným z najväčších amerických maliarov 20. storočia Jacksom Pollockom, ktorého tvorba sa spája predovšetkým s abstraktným expresionizmom. Zaujímavé pre deti bolo, že pri tvorbe Pollock najmä kvapkal, fľakal a lial farbu z plechovky na obrovské plátno uložené na zemi. Farbu aplikoval na plátno zo všetkých strán, pričom používal pritom rozmanité nástroje ako štetce, nože, paličky a pod. Podľa neho nešlo o náhodu, ale tvrdil, že on kontroluje prúdenie farieb (Rochovská, 2019).

Učiteľka sa najprv s deťmi rozprávala o diele a podnecovala ich otázkami k uvažovaniu o ňom. Analyzovali obsah aj formu diela, použité farby, čo im obraz pripomína, ako asi vznikol, aký by mohol byť jeho názov, a pod. Následne sa rozprávali, čo všetko by potrebovali na vytvorenie podobného obrazu. Mohli sa inšpirovať technikou, ale každé dieťa mohlo k tvorbe pristúpiť slobodne a tvorivo. Deti sa s nadšením pustili do tvorby – fľkania rôznych farieb podľa výberu (riedenej tempéry v plastových fľašiach s menšími dierkami na uzáveroch). Nasledovala reflexia vytvorených diel aj procesu ich vzniku. Vytvorené diela pomenovali a umiestnili v triede (obr. 1).

Obrázok 1



(Zdroj: Rochovská, 2019; Wikiart)

Takýmto spôsobom mali deti možnosť objavovať množstvo ďalších umeleckých diel, medzi nimi aj Portrét Henriho Matissa. Z predošlých interpretačných aktivít už vedeli, kto je Henri Matisse a poznali aj jeho diela. Preto pre nich bola zaujímavá informácia, že André Derain, jeho blízky priateľ, ho namaľoval. A dávali si do súvislosti používanie „divokých“ farieb na portréte s tým, ako maľovali fauvisti svoje obrazy. Dozvedeli sa, že títo priatelia, André a Henri, obaja maliari, boli na dovolenke a vo francúzskom prístave si jedného dňa navzájom namaľovali svoje portréty. Deti sa s učiteľkou rozprávali o obsahu a forme tohto, ale aj iných umeleckých diel namaľovaných autormi. Dohodli sa, že aj deti si navzájom, každý so svojím kamarátom, namaľujú portréty v štýle fauvizmu. Najprv si pomaľovali tváre farbami na tvár. Každý mohol maľovať seba, ale ak chceli, mohli sa maľovať aj navzájom. Následne s pomaľovanými tvármi maľovali na plátno na ráme svojho kamaráta a používali neriedenú temperu. (Už z predošlých interpretácií diel V. van Gogha poznali pojem „pastózne farby“). Deti sa mohli k svojim dielam vracieť počas niekoľkých dní a dotvárať ich nielen podľa reality, ale aj podľa vlastnej fantázie. Výsledné diela boli vystavené v triede a v rámci reflexie sa deti s učiteľkou rozprávali, ako sa im darilo a ako sú spokojné s výsledkom, čo zažili počas tvorby a pod. (obr. 2).

Obrázok 2



(Zdroj: Rochovská, 2019; Wikiart)

Dielo Portrét Arnolfiniovcov ponúka bohaté možnosti ako východisko vzdelávacích aktivít v predprimárnom vzdelávaní, a to nejde len o vzdelávaciu oblasť Umenie a kultúra (ŠVP, 2022). Unikátnym spôsobom tiež umožňuje rozvíjať kritické myslenie detí (Brozmanová, 2020).

Jan van Eyck bol významným renesančným maliarom. Jeho obrazy, ktoré pôsobia nesmierne upokojujúco, dokázali obdivuhodným spôsobom zachytiť skutočnosť. Techniku práce s olejovými farbami a lazúrami (nanášanie vrstiev transparentnej farby) ovládal dokonale. Na tom, kto je zobrazený na portréte a o akú udalosť išlo, nie je jednoznačná odpoveď. Tiež množstvo zobrazených predmetov má symbolický charakter a nie je jasné, či tieto predmety boli reálne, alebo ich maliar namaľoval ako symboly. A práve tieto symboly možno s deťmi rozoberať a uvažovať o nich (obr. 3). Možno sa pýtať, napr. prečo majú postavy teplé oblečenie z kožušín, pokrývku hlavy, keď von za oknom vidieť rozkvitnutú čerešňu? Prečo majú vyzuté topánky? Čo robí na obraze psík? Čo symbolizujú pomaranče? Možno konštatovať, že odhaľovanie odkazov na obraze deti nesmierne baví a možno v ňom pokračovať aj počas niekoľkých dní za sebou.

Jednou z aktivít, ktoré dielo ponúka, je tvorba príbehu. Čo sa stalo predtým, než vznikol tento obraz? Aké môže mať dej pokračovanie? Deti môžu situáciu inscenovať a pripraviť podobnú scénu v triede. Ďalej môže byť obraz východiskom výtvarných činností (obr. 3). Možnosti práce s umeleckým dielom sú spracované v publikácii (Rochovská, Krupová, 2020).

Obrázok 3



(Zdroj: Rochovská, 2020; Wikiart)

Práca s hudobným umeleckým dielom v materskej škole je téma, ktorá si rovnako zasluhuje pozornosť. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že mnohé učiteľky sa necítia kompetentné v hudobnej oblasti. Aj preto bol navrhnutý, vypracovaný a overený projekt Muzikanti v materskej škole (Rochovská, Krupová, 2021, obr. 4). Ide v ňom o rozvíjanie hudobnosti v kontexte celostného rozvoja osobnosti dieťaťa. Téma hudby a hudobných nástrojov sa môže stať východiskom tvorby integrovaného projektu, v ktorom možno plniť množstvo výkonových štandardov zo všetkých vzdelávacích oblastí ŠVP (2022). Okrem toho bol vytvorený workshop pre učiteľky materských škôl, ktorého cieľom je na príklade realizovaného projektu „Muzikanti v materskej škole“ ukázať, ako možno v pútavých perцепčných a inštrumentálnych činnostiach rozvíjať hudobnosť a vzťah k hudbe. Zároveň je zmyslom workshopu odbúrať strach u učiteliek, ktoré sa domnievajú, že nemajú dostatočné hudobné vzdelanie a obávajú sa púšťať s deťmi do niektorých hudobných aktivít. Ukážka projektu smeruje k možnosti vytvorenia hudobne podnetného prostredia spoluprácou s odborníkmi a vhodnom didaktickom vedení.

Obrázok 4



(Zdroj: Rochovská, 2021)

5 Záver

Zmyslom projektu bolo zvýšiť povedomie učiteliek materských škôl o opodstatnenosti témy interpretácie umenia už v predprimárnom vzdelávaní. V príspevku sú uvedené výsledky, ktoré už boli publikované a podrobne analyzované v publikácii *Interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní* (Rochovská, 2021). V tomto príspevku sú interpretované v intenciách poskytnutia spätnej väzby učiteľkám, ktorých práca by mala byť najviac dotknutá výsledkami týchto analýz.

Rovnako je potrebné apelovať na vysokoškolskú prípravu učiteliek predprimárneho vzdelávania a s týmto názorom sa stotožňuje aj Miňová (2013), aby kurzy venované umeniu, ktoré v rámci nej učiteľky absolvujú, zanechali v nich trvalú stopu a mali dopad na ich pedagogickú prax.

Podstatou spomínaného projektu *Umelci v materskej škole* bolo „dostať“ do materských škôl viac umenia, aby vzdelávacie aktivity vychádzali z umenia a vyúsťovali do umeleckej/estetickéj tvorby detí. Možno k tomu dodať, že len ak učiteľky na vlastnej koži nadobudnú zážitky z umenia, prežijú radosť z jeho objavovania, budú mať záujem o sprostredkovanie podobných zážitkov deťom.

PodĎakovanie

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA č. 016KU-4/2022 Využitie metód tvorivej dramatiky v procese predprimárneho vzdelávania.

Odporúčaná študijná literatúra

Obrázok 5



(Zdroj: Rochovská a kol., 2021; Rochovská, Krupová, 2019, 2020, 2021)

Zoznam bibliografických odkazov

- Brozmanová, M. (2020). Potenciál umeleckého diela na rozvíjanie kritického myslenia detí v materskej škole. In Lenovský, L., Žáková, M. (eds.) *Pedagogica Actualis: spoločnosť a výchova* (s. 54-63). Trnava.
- Dolinská, E. (2020). *Ako sa kamarátia farba, slovo a hudba*. Ružomberok.
- Gášparová, M., Gašpar, I. (2021). *Detské ľudové piesne - spievame, hráme sa a tancujeme*. Banská Bystrica.
- Guillame, M. (2010). Od výtvarnej edukácie k artefilitike. In Guillame, M., Kováčová, B. *Art vo vzdelávaní. Študijný materiál pre študentov (ne)pedagogických študijných programov*. Trnava.
- Kasáčová, L. (2015). Princíp hry v umení a v predprimárnom vzdelávaní. In *Psychologičeskij vademecum: psychologo-pedagogičeskoe sopровождение образователного процесса в учреждениях различного типа, сборник научных статей* (s. 205-214). Vitebsk.
- Lipnická, M. Lynch, Z. (2022). Slovakia: Initial professional studies for pre-primary and primary teachers in the Slovak Republic. In *Educating pre-primary and primary teachers today: quality initial professional studies for teachers in six European Union countries* (s. 181-218). Praha.
- Miňová, M. (2013). Študent a budúci učiteľ materskej školy a jeho pedagogická prax. In *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, s. 203-214.
- Mistrík, E. (2001). Umenie a deti. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 425-445). Praha.
- Pondelíková, R., Lipárová, L. (2019). Výtvarné nadanie detí. Sonda cez názory učiteľov. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae: Universitas Catholica Ružomberok*, roč. 18, č. 4, s. 44-52.
- Rochovská, I. a kol. (2021). *Interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní*. Ružomberok.
- Rochovská, I., Krupová, D. (2019). *Umelci v materskej škole 2. Výtvarná výchova (aj) pre nevýtvarníkov*. Ružomberok.
- Rochovská, I., Krupová, D. (2020). *Umelci v materskej škole 3. Interpretácia umeleckého diela v intenciách pedagogiky Márie Montessori*. Ružomberok.

Rochovská, I., Krupová, D. (2021). *Muzikanti v materskej škole. Hudobná výchova (aj) pre nehudobníkov*. Ružomberok.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022). Bratislava.

Švábová, B. (2021). *Dramatické aktivity s Lienkou Bodkulienkou*. Ružomberok.

Umelci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní. Portalvs.sk.

Dostupné na: <https://www.portalvs.sk/sk/prehľad-projektov/kega/11898>

doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

ivana.rochovska@umb.sk

<https://www.pdf.umb.sk/irochovska/>

<https://orcid.org/0000-0001-9346-7993>

<https://www.researchgate.net/profile/Ivana-Rochovska>

<https://umb-sk.academia.edu/IvanaRochovsk%C3%A1>

Ivana Rochovská pôsobí ako vysokoškolská učiteľka, docentka v odbore učiteľstvo a pedagogické vedy. V pedagogickej činnosti sa venuje didaktike predprimárneho a primárneho vzdelávania, teórii výchovy a vzdelávania. Jej vedecký záujem sa doteraz orientoval na inovácie vo vzdelávaní, prírodovedné vzdelávanie, ale aj individuálne (domáce) vzdelávanie, umenie a využívanie bádateľských metód a zážitkového učenia v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Je autorkou monografií a štúdií (aj) na uvedené témy (viaceré z nich sú zaradené v databázach WoS a Scopus). Bola vedúcou riešiteľkou a spoluriešiteľkou viacerých vedecko-výskumných projektov (KEGA, VEGA a i. vrátane medzinárodných) zameraných na predprimárne a primárne vzdelávanie. Je tiež autorkou učebníc a metodických materiálov pre primárne vzdelávanie. Ako dobrovoľníčka sa venovala deťom v materskej škole, najmä z hľadiska uplatňovania bádateľských a umeleckých aktivít.

ZÁVER



Od roku 2015 oslavujeme 4. 11. Deň materských škôl na Slovensku. Týmto dňom chceme podporiť význam, poslanie a opodstatnenosť materských škôl na Slovensku v podobe celonárodných ale aj lokálnych, cielených ale aj spontánnych aktivít, ktoré materské školy realizujú v priebehu jedného mesiaca od 5. 10. (Svetový deň učiteľov) a završenie tohto snaženia je 4. november Deň materských škôl na Slovensku (deň založenia I. detskej opatrovne na Slovensku).

Nie je možné organizovať konferenciu práve 4. 11. Aj v tomto roku sme sa stretli týždeň pred našim veľkým dňom, ktorý slávime na Slovensku už 10 rokov.

Účastníci konferencie mohli počuť a zažiť rôzne odborné príspevky, ktoré nás obohatili, inšpirovali a posunuli ďalej pri realizovaní edukačnej reality.

Monika Miňová
predsedníčka SV OMEP

ZOZNAM A CHARAKTERISTIKA OCENENÝCH

1. Mgr. Tatiana Kréthová – RS OMEP Banská Bystrica
2. Mgr. Klára Slabeciusová – RS OMEP Banská Bystrica
3. PaedDr. Elena Krempaská – RS OMEP Košice
4. PaedDr. PhDr. Matej Slováček – RS OMEP Košice
5. Zlata Antaliková – RS OMEP Košice
6. Mgr. Gabriela Minčáková – RS OMEP Prešov
7. doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD. – RS OMEP Brezno
8. PaedDr. Ivana Jančová – RS OMEP Brezno
9. Mgr. Anna Gregušová – RS OMEP Brezno
10. Mgr. Jarka Kreškóciová – RS OMEP Nové Zámky
11. Bc. Andrea Lörincová – RS OMEP Nové Zámky
12. Mgr. Michaela Vargová, PhD. – predsedníčka Rada pre rozvoj materských škôl
13. Mgr. Adriana Makuchová – predsedníčka SPV



1. Mgr. Tatiana KRETHOVÁ

Pôsobí v materskej škole od roku 1983 ako učiteľka a od roku 2010 ako riaditeľka MŠ Tatranská 63, Banská Bystrica. Absolvovala množstvo aktualizčných a inovačných vzdelávaní. Získala certifikáty, ktoré zmysluplne využila v práci s deťmi. V materskej škole realizujú rôzne projekty, v súčasnosti je to napr. medzinárodný projekt Zelená škola. Poďakovanie p. Tatiane patrí aj za všetkých škôlkarov minulých, súčasných ale aj tých budúcich, ktorých spoločne s kolektívom posúva ďalej. Od roku 2010 je členkou RS OMEP B. Bystrica, podieľa sa na spolupráci pri organizovaní Bystrického slávika, Od Vianoc do troch kráľov, kde približujú deťom, učiteľom, rodičom a starým rodičom vianočné zvyky a obyčaje regiónu. Pani Tatiana má nadšenie a elán pre svoju prácu, nové nápady, ale aj ľudský a spravodlivý prístup a pozitívne myslenie.

2. Mgr. Klára SLABECIUSOVÁ

V odbore predprimárneho vzdelávania pracuje viac ako 30 rokov a to v pozícii učiteľky a tiež v pozícii riaditeľky na jednotriednej materskej škole v Lučatíne, potom v 5 triednej Materskej škole 9. mája v Banskej Bystrici. Je aktívnou členkou spoločnosti OMEP už 16 rokov, kde aktívne participovala s výborom pri príprave programových aktivít pre deti predprimárneho veku, moderuje detské spoločenské akcie a organizačne zabezpečuje priebeh detských olympiád, Deň materských škôl v Banskej Bystrici. Ako členka OMEP-u odborne spolupracovala v rámci Národného projektu MRK II ako externý odborník pre Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ a ako koordinátor odborných činností v spolupráci s odborníkmi z marginalizovaných komunít, participovala na tvorbe učebných zdrojov v projekte Inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy, pracovala ako garant neformálneho vzdelávania v NP Škola otvorená všetkým, participovala na tvorbe učebných zdrojov pre neformálne vzdelávanie detí z marginalizovaných komunít, spolupracovala ako externý expert spolupracujúci s tímom odborníkov z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v NP Štandardizácia systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce.

3. doc. PaedDr. Ivana ROCHOVSKÁ, PhD.

Pôsobí ako vysokoškolská učiteľka v odbore učiteľstvo a pedagogické vedy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Jej vedecký záujem je orientovaný na didaktiku predprimárneho a primárneho vzdelávania a využívanie inovatívnych didaktických metód. Je autorkou a spoluautorkou sedemnástich vedeckých monografií, z toho deviatich vydaných v zahraničí. Publikovala tiež vyše 120 vedeckých štúdií v časopisoch a zborníkoch, z toho 18 je registrovaných v databázach Web of Science a Scopus, a ďalších vyše 50 odborných a metodických publikácií. Je autorkou učebníc prvouky a prírodovedy. Na svoje publikácie registruje vyše 500 citácií a ohlasov. Bola riešiteľkou 11 medzinárodných a 15 národných vedeckých projektov. Pracovala v redakčných radách 7 vedeckých časopisov. Absolvovala 30 učiteľských mobilit a stáží v zahraničí. Členkou OMEP-u je od roku 2009.

4. PaedDr. Ivana JANČOVÁ

Je učiteľkou telom i dušou. Svoj život od mladosti podriadila povolaniu, ktoré vyžaduje celého človeka. V jej prítomnosti sa v materskej škole rozžiarujú detské oči, jej náruč je vždy plná detí. Nech to znie akokoľvek pateticky, je to tak. K práci učiteľky je predurčená, pretože disponuje kompetenciami, ktoré z nej robia učiteľku na profesionálnej úrovni. Do svojej práce vkladá vreľý vzťah k hudbe, výtvarnému umeniu, športu, k literatúre, nevynímajúc láskavý, empatický, facilitujúci prístup ku každému zverenému dieťaťu. Toto všetko zúročuje v materskej škole v Brezne od roku

1998. Je odhodlaná neustále sa vzdelávať, pracovať na sebe. Do výchovy a vzdelávania implementuje nové trendy, zefektívňujúc ich cez projektové, umelecké a interpretačné metódy. Realizuje nové techniky a postupy v umeleckej oblasti a vedie tak deti k rozvoju tvorivosti a kreativity. Jej výtvarné umenie detí fascinuje. Hovoria za ňu mnohé ocenenia za vedenie detí vo výtvarných súťažiach Detské Chalupkovo Brezno, Žitnoostrovské pastelky, Dúhový kolotoč, Zimná kalokagatia a iné. Je priateľská, otvorená, úprimná, čestná so zmyslom pre zodpovednosť. V organizácii OMEP pracuje od roku 2016. V súčasnosti je predsedníčkou regionálnej sekcie OMEP v Brezne A JE Členkou predsedníctva SV OMEP.

5. Mgr. Anna GREGUŠOVÁ

Má cit pre spravodlivosť, je čestná, spoľahlivá, priateľská, zodpovedná, erudovaná, moderná žena dneška. Entuziazmus, chuť prekonávať prekážky, pracovať na sebe, vzdelávať sa, to všetko patrí k jej osobnosti. Napriek vymenovaným atribútom ostáva ľudská s veľkou dávkou životného optimizmu. V profesijnom živote pracovala na viacerých pozíciách - ako učiteľka, metodička, riaditeľka a v súčasnosti ako zástupkyňa riaditeľa ZŠ pre materskú školu. Neustále sleduje nové trendy v predškolskej pedagogike, poznatky a skúsenosti aktívne prenáša do pedagogickej praxe. V osobnom živote čerpá silu z folklóru, ktorý ju naplňuje, má potešenie zo stretávania sa s mladou generáciou. V súčasnosti sa radí medzi vedúce zamestnankyne materských škôl, ktoré pomyslenú latku predprimárneho vzdelávania dvíhajú na Horehroní čo najvyššie. Patrí medzi prvé členky OMEP-u regiónu B. Bystrica a Brezno.

6. Bc. Andrea LÖRINCOVÁ

Dlhoročná práca p. Andrey v oblasti predprimárneho vzdelávania je inšpiráciou pre celé okolie. Materská škola Veľký Kýr sa od začiatku jej pôsobenia rozrástla o veľkú triedu a je príkladom toho, ako môže byť predškolská výchova nielen zábavná, ale aj plná podnetov pre všestranný rozvoj detí a spokojnosť rodičov. Vďaka jej vízií a ochote sa deťom dostáva kvalitnej starostlivosti a vzdelávania v oblasti prevencie detskej obezity, zdravej školy, bezpečnosti, emocionálnej, zelenej vironmentálnej výchovy či regionálnych tradícií, ktoré deťom poskytujú pevný základ pre život. Obzvlášť spolupracovníci oceňujú úsilie o vytvorenie príjemného a podnetného prostredia pre deti, ktoré podporuje ich prirodzenú zvedavosť a chuť objavovať svet nie len v slovenskom, ale i v maďarskom jazyku. Toto ocenenie je vyjadrením vďaky za prínos pre predsedníctvo SV OMEP, región Nové Zámky a pre rozvoj predprimárneho vzdelávania na Slovensku.

7. PaedDr. Elena KREMPASKÁ

Pôsobí v materskej škole 40 rokov, z toho 20 rokov ako riaditeľka MŠ Bernoláková 14 v Košiciach posúva kvalitu tejto materskej školy na stále vyššiu úroveň. Celoživotné vzdelávanie je prirodzenou súčasťou jej profesijného života. Niekoľko rokov bola externou lektorkou MPC - súčasného NIVAMu, je spoluautorkou metodické príručky pre učiteľov MŠ a rodičov Predškolská príprava detí v materskej škole a v rodine (2013). Za mimoriadne výsledky, humánny a tvorivý prístup vo v.v.č. jej udelilo MŠVV a Š SR čestné uznanie. Bola pri vzniku regionálnej sekcie OMEP Košice a odvtedy je jej aktívnou členkou. Ako podpredsedníčka Regionálnej sekcie Košice a zároveň ako členka predsedníctva Slovenského výboru OMEP sa aktívne zapája do príprav a organizovania aktivít. Zodpovedne pristupuje k úlohám a organizácii rôznych podujatí – konferencií, odborných seminárov, výtvarných prehliadok. Spolupodieľa sa na pripomienkovaní pripravovaných legislatívnych návrhov a svojimi podnetmi obohacuje činnosť OMEP nielen na regionálnej ale aj na celoslovenskej úrovni. Vážime si jej zodpovednosť, ochotu, pozitívny prístup a optimizmus.

8. PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK

Matej Slovák je absolvent predškolskej pedagogiky na Prešovskej univerzite v Prešove. Rigorózne skúšky v tejto špecializácii absolvoval na univerzite v Banskej Bystrici aj na Univerzite Karlovej v Prahe. V súčasnosti si prehĺbuje a rozširuje kompetencie a odbornosť v poslednom ročníku doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte v Prešove, kde sa venuje detskej reči a Montessori pedagogike. Ako učiteľ má prax v materskej škole (aj na pozícii povereného riadením), na prvom stupni základnej školy a momentálne pracuje ako regionálny metodik pre systém podporných opatrení Národného inštitútu vzdelávania a mládeže v Košiciach. Od roku 2014 sa odborne venuje Montessori pedagogike, o ktorej prednášal budúcim učiteľkám na univerzitách v Prešove, Banskej Bystrici, Nitre, Bratislave aj na Charkovskej národnej pedagogickej univerzite na Ukrajine. Aktívne o Montessori pedagogike publikuje u nás aj v zahraničí. S Dr. Monikou Miňovou publikoval tri odborné a jednu vedeckú monografiu. V spoluautorstve s manželkou Mgr. Dominikou Slováčkovou - učiteľkou materskej školy dve interaktívne knižky pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Aktívne pomáha SV OMEP pri edičnej činnosti zborníkov a časopisu, je správcom Fb OMEP, je spoluautorom Hymny Dňa materských škôl na Slovensku.

9. Zlata ANTALIKOVÁ

V školstve pracovala od roku 1974 a od roku 1991 do roku 2024 ako riaditeľka materskej školy na Cottbuskej ulici 34 v Košiciach. V školstve má odpracovaných 48 rokov. Počas jej pôsobenia ako učiteľky MŠ a riaditeľky MŠ pracovala v metodických orgánoch ako externá lektorka jazykovej výchovy a matematickej gramotnosti, ako lektorka kontinuálneho vzdelávania - vzdelávacieho programu: „Orientácia v priestore a priestorová predstavivosť v predprimárnom vzdelávaní.“ Je autorkou publikácie „MATEMATICKÉ ROZPRÁVKY v predprimárnom vzdelávaní (využitie tangramu v rozprávke).“ Zlata Antalíková profesijne aj ľudsky dokázala a dokáže ovplyvniť životy detí, učiteľiek a meniť tak svoje okolie a svet k lepšiemu. Materská škola Cottbuská v Košiciach jej vďačí za mnoho úspechov, ktoré dosiahla počas svojho pôsobenia na pozícii učiteľky, ale predovšetkým riaditeľky, za jej prínos v oblasti výchovy a vzdelávania, práce s deťmi. Počas aktívnej činnosti vykonávala intenzívnu metodickú spoluprácu s rezortom školstva na celoštátnej úrovni. Vážime si jej intenzívnu prácu v odborovom zväze, kde je jej poslaním chrániť a obhajovať oprávnené záujmy zamestnancov školstva u zriaďovateľa Mesta Košice - OŠ a tiež na celoštátnej úrovni ako členka Rady Odborového zväzu školstva na Slovensku. Už ako dôchodkyňa stále dokáže pracovať na svojom profesijnom raste a ďalej pracuje v OZ a OMEP. Oceňujeme obetavosť, pracovitosť, vytrvalosť.

10. Mgr. Gabriela MINČÁKOVÁ

Pracuje 35 rokov ako učiteľka v materskej škole, je dlhodobou školskou lektorkou výučby anglického jazyka, realizuje pedagogickú prax študentov pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity a študentov stredných pedagogických škôl z Prešova a Košíc. Je dlhoročnou spolačnicou členkou predsedníctva a hospodárkou SV OMEP. Je koordinátorkou projektu Recyklohry, Hliníkový skarabeus, Milk Agro, zapája sa s deťmi do rôznych olympiád a súťaží, je zapojená v eTwinningových projektoch v rámci školy – na slovenskej aj medzinárodnej úrovni, realizuje Školu v prírode, aktívne spolupracuje s knižnicou Slniečko, Slovenským technickým múzeom Solivar.

Pani učiteľka Gabika je veľmi zodpovednou a oddanou učiteľkou, ktorá je ochotná venovať svojej práci mnoho úsilia, ale hlavne svojho voľného času, v rámci ktorého preberá zodpovednosť za jej zverené deti. Aj po mnohých rokoch praxe je neustále ochotná prijímať nové výzvy, vždy sa vzdelávať

a realizovať množstvo inovatívnych metód a foriem práce, ktorými obohacuje rozvoj detí na predprimárnom stupni vzdelávania.

Práca s deťmi ju naplňuje a ako sama hovorí: „na každý deň sa teší a do práce chodí rada...“

11. Materská škola STONOŽKA, NÁBREŽNÁ ULICA, NOVÉ ZÁMKY

Vážené dámy a páni, milí priatelia,

je nám potešením, po prvýkrát v histórii OMEP Slovensko, odovzdať významné ocenenie materskej školy.

Slovenský výbor OMEP je nesmierne hrdý, že môžeme dnes oceniť materskú školu: Stonožka na ul. Nábrežná z Nových Zámkov, ktorá je príkladom modernej materskej školy.

Vďaka zanietenému tímu učiteliek, pod vedením pani riaditeľky Dariny Hambalkovej tu vytvorili prostredie, kde sa deti cítia šťastne a bezpečne, materská škola je miestom, kde všetky deti radi chodia. Ale rovnako oceňujeme zanietenosť učiteliek, ktoré pozdvihli OMEP Nitriansky kraj.

Zameranie školy je v rozvoji kľúčových kompetencií, ako je pohyb, zdravie, komunikácia a spolupráca, ktoré sú nesmierne dôležité pre budúci život našich detí. Rôznorodé projekty a krúžky svedčia o kreativite a snahe poskytnúť deťom čo najpestrejší program počas celého roka. Spolupráca s rodinami a vytváranie atmosféry dôvery a otvorenosti je ďalším dôkazom toho, že srdce tejto materskej školy bije pre všetkých malých macíkov, margarétky, lienky, medvedíkov, žabky ale i slniečka. Vážená pani riaditeľka materskej školy STONOŽKA z Nových Zámkov, prijmite toto ocenenie ako poďakovanie za vašu prácu, lásku k deťom, motiváciu, rešpekt ale i pokoru k vašej práci. Ste inšpiráciou pre ostatné materské školy. Ešte raz vám a celému kolektívu srdečne blahoželáme.

12. Mgr. Adriana MAKUCHOVÁ – predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu

13. Mgr. Michaela VARGOVÁ, PhD. – predsedníčka Rady pre rozvoj materských škôl

Obidve naše kolegyne sú odborníčkami pre predprimárne vzdelávanie, lektorky, mentorky, učiteľky, riaditeľky materských škôl, ktoré si svoju prácu vykonávajú veľmi zodpovedne, s láskou a pokorou. Sú predsedníčkami stavovských organizácií, ktoré majú nezastupiteľné miesto v našich profesionálnych životoch. Sú bojovníčkami za udržanie odbornosti a profesionality v našom povolání. Ocenenie z príležitosti 10. výročia Dňa materských škôl na Slovensku je za aktívnu spoluprácu, odbornú podporu a prínos v rozvoji predprimárneho vzdelávania a materských škôl na Slovensku.

Všetkým oceneným srdečne blahoželáme.

ZOZNAM SPONZOROV

1. Hravá škôlka, s. r. o.
2. Papier Servis, S.r.o.
3. TOKAJ MACIK WINERY s.r.o.
4. Hook školské ovocie
5. Mgr. Júlia Kohút – Tkačiková
6. TESCO Express Čaña
7. IT-Impulse s.r.o.
8. Kolonia – Gazdovský dvor
9. ChocoSuc Partner, s.r.o.
10. Veľkoobchod Kubbo Select
11. Bakalář – dobré pivo
12. Základná škola Vyšné Hágy 23029
13. AUTONOVA, s. r. o. Poprad
14. ROKUS, s. r. o.
15. INFRA Slovakia s.r.o.
16. ABCedu, a. s.
17. All 4 school – Fabianová s. r. o.
18. Zuzana Hamranová
19. KORKII, s. r. o.
20. Pro Solutions, s. r. o.
21. Raabe, s. r. o.
22. Stiefel Eurocart, s. r. o.



HYMNA DŇA MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

Text: PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Spev: Mgr. Dominika Slováčková

Hudba: Gabriel Šipoš

I. Naša škola má svoj deň,
dnes spievame iba preň.
Tancuj, spievaj, uč sa, hraj sa,
tento deň sláv, zabávaj sa.

R. 2x Deti kričia: „veď to bol
super Deň materských škôl!“

II. Kamarátov zavolaj,
za ruky sa pochyťaj.
Zaspievajme: „ola, ola.
Nech žije materská škola!“

R. 2x Deti kričia: „veď to bol
super Deň materských škôl!“



PRIPOMENUTIE PONUKY dňa 25. októbra 2024

Ponuka č. 1

Názov: Strom rozpráva

Garant: Oddelenie environmentálnej výchovy Správy TANAP-u

Mgr. Mária Gallíková

Miesto: MŠ Vyšné Hágy

Anotácia: Podrobné oboznámenie sa s enviro programami Správy TANAP-u. Vysvetlenie a aktívne zapojenie sa účastníkov do jednotlivých programov. Predstavenie a vyskúšanie si niektorých zaujímavých pomôcok. Diskusia o danej problematike.

Ponuka č. 2

Názov: Strom rozpráva

Garant: Oddelenie environmentálnej výchovy Správy TANAP-u

Miesto: Riaditeľstvo Správy TANAP-u v Tatranskej Lomnici

Ing. Martina Nováková

Anotácia: Podrobné oboznámenie sa s enviro programami Správy TANAP-u. Vysvetlenie a aktívne zapojenie sa účastníkov do jednotlivých programov. Predstavenie a vyskúšanie si niektorých zaujímavých pomôcok. Diskusia o danej problematike.

Ponuka č. 3

Názov: Zaujímavosti TANAP-u

Garant: Odbor vedy a výskumu Správy TANAP-u

Ing. Katarína Lukáčová

Miesto: Múzeum TANAP-u + Botanická záhrada v Tatranskej Lomnici

Anotácia: Naši sprievodcovia Vás profesionálne prevedú expozíciou Múzea TANAP-u, kde sa zoznámite s prírodou a históriou Tatier, ale aj so životom a kultúrou podtatranského ľudu v minulosti. Následne si budete môcť pozrieť expozíciu Tatranskej prírody (ETP), ktorá je známa širokej verejnosti ako botanická záhrada v Tatranskej Lomnici. Návštevníkom ponúka možnosť spoznať vzácne a ohrozené druhy tatranskej kveteny i dreviny rastúce v Tatrách.

Ponuka č. 4

Názov: Dialóg s planétou

Garant: Gabriela Aštáry

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Miesto: Poliankovo – Digital Gallery, Tatranská Polianka

Anotácia: Na ploche cca 600 m² je vytvorený pekný vizuálny zážitok a pomocou moderných technológií približujeme umenie všetkým ľuďom, ktorí nás navštívia. Digitálna galéria spája umenie s modernými technológiami ako je virtuálna realita, 3D projekcie, rozšírená realita, hologram, tieňohra a pod. Prevedieme Vás aktuálnou výstavou vytvorenou v spolupráci so slovenským dokumentaristom Pavlom Barabášom a relax k tomu je krásnym a nezabudnuteľným bonusom.

<https://www.poliankovo.sk/>

Ponuka č. 5

Názov: Objav všetky atrakcie interaktívnej detskej galérie

Garant: Marián Bizub

PaedDr. Marianna Jamborová, PhD.

Miesto: Dobrá hračka, Tatranská Lomnica

Anotácia: Galéria Dobrá Hračka je miesto na ploche 500 m². Tu si vyskúšate množstvo hier, atrakcií, rôzne netradičné hračky, vďaka ktorým sa deti aj dospelí dokážu hrať nielen zábavne, ale aj s rozumom. Priamo v obchodíku si budete môcť aj zakúpiť vyskúšané hračky.
<https://www.dobrahracka.sk/>

Ponuka č. 6

Názov: Príbeh o prameni

Garant: Rast'o Ulbricht

PaedDr. Elena Krempaská

Miesto: TATRANSKÁ MINERÁLKA, Starý Smokovec

Anotácia: Stretneme sa pri prameni, kde to všetko začalo. Pozrieme sa na históriu a súčasnosť minerálnej vody. Zažijeme spolu celý proces plnenia a výrobu etikiet. TATRANSKÁ MINERÁLKA je skvost všetkých minerálnych vôd. Prejdete celý svet a len ťažko by ste v najlepších hoteloch alebo dobrých reštauráciách našli vodu s toľkými jedinečnými vlastnosťami, ako ich má TATRANSKÁ MINERÁLKA. Získala ocenenie Gold Quality Award od Monde Selection. <https://www.tatranska.sk/>

FOTOGALÉRIA 24. 10. 2024























FOTOGALÉRIA 25. 10. 2024

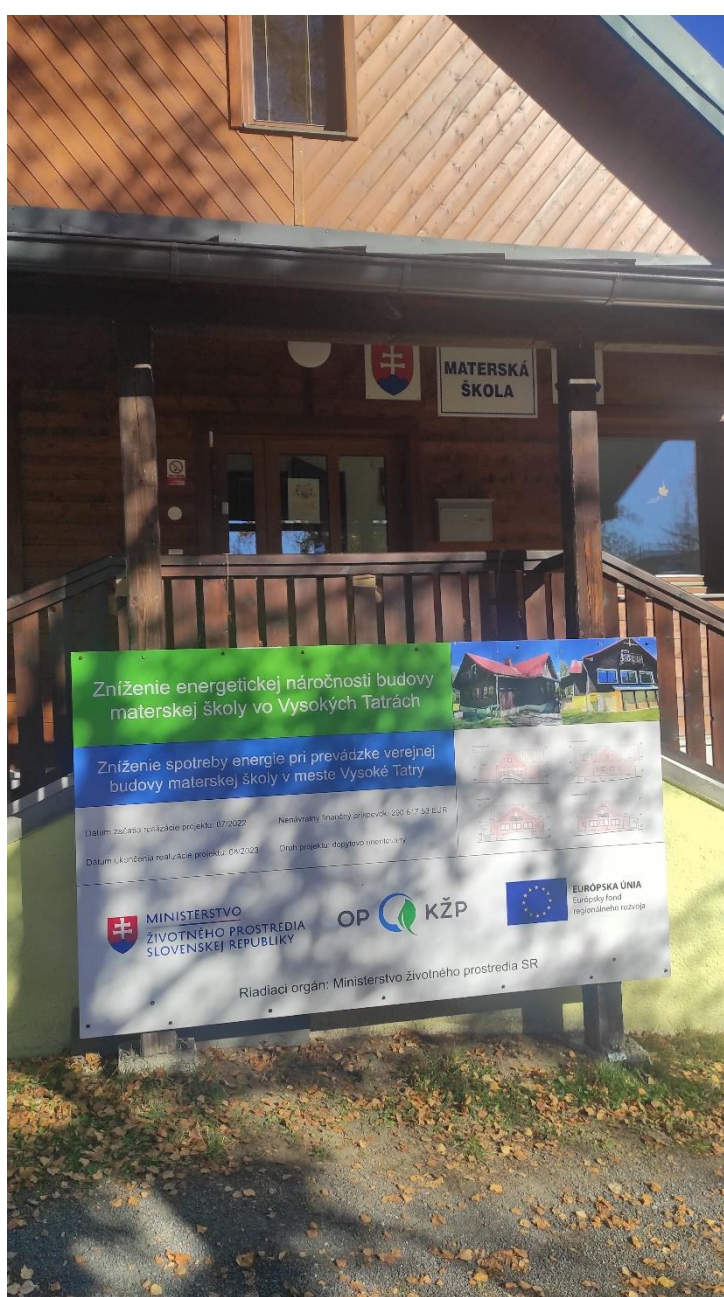


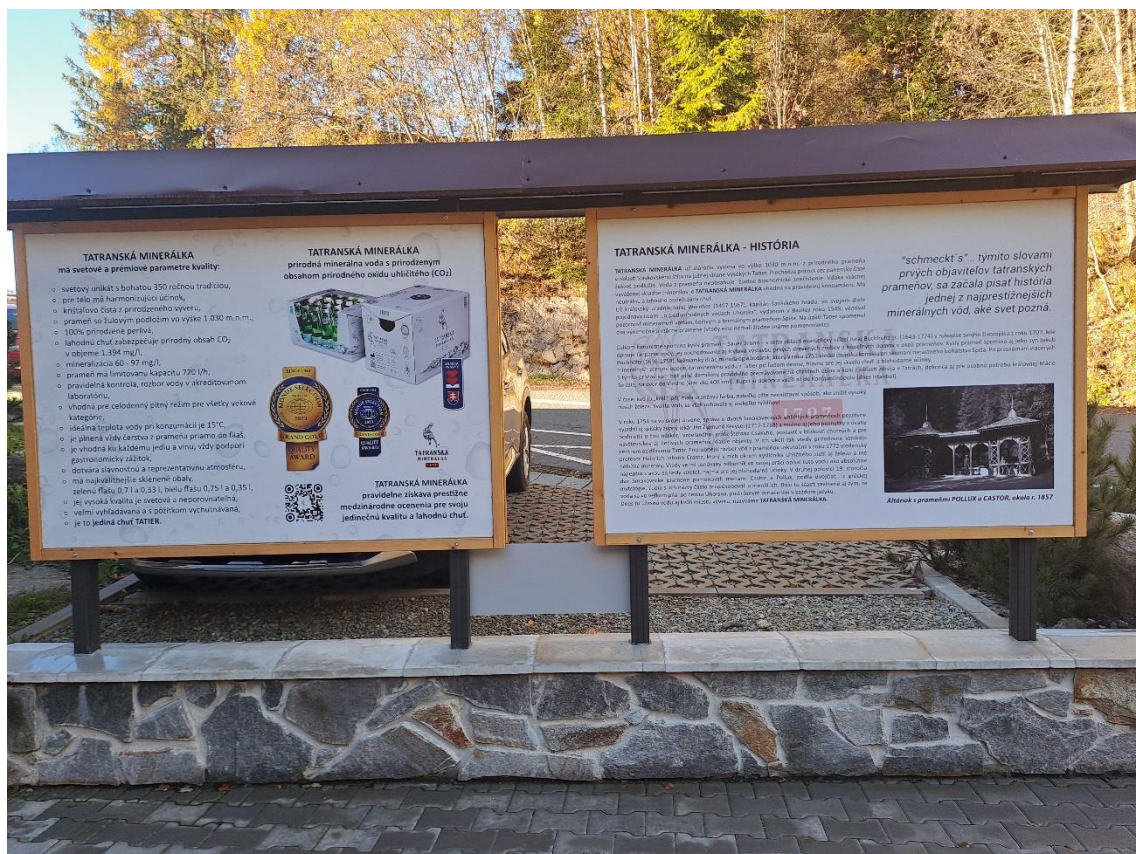














Názov:	Materská škola je pre všetky deti 2024 <i>konferenčný odborný recenzovaný zborník</i>
©Editori:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Recenzenti:	PaedDr. Marianna Jamborová, PhD. Mgr. Martina Rímska, PhD.
©Vydavateľ:	Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Grafické spracovanie:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Rok vydania:	2024
Vydanie:	prvé
Rozsah:	113 strán
Kontakt:	www.omep.sk
ISBN 978-80-974139-7-2	
EAN 9788097413972	