

Človek a spoločnosť

Metodická príručka k vzdelávacej oblasti
Štátneho vzdelávacieho programu
pre predprimárne vzdelávanie
v materských školách

Miroslava
Višňovská



SPU ŠTÁTNY
PEDAGOGICKÝ
ÚSTAV

BRATISLAVA
2016

Autor: Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

Názov publikácie: Človek a spoločnosť

Recenzent: PaedDr. Blanka Lehotayová

Vydavateľ: Štátny pedagogický ústav

Rok vydania: 2016

ISBN: 978-80-8118-172-6

OBSAH

Úvod	3
1. Charakteristika vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť	4
2. Štruktúra vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť	8
3. Vzdelávacie podoblasti v obsahovom celku zameranom na spoločenské prostredie	9
4. Vzdelávacie podoblasti v obsahovom celku zameranom na prosociálnu výchovu	22

ÚVOD

*Predkladaný metodický materiál je svojím spracovaním v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Obsah vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť sa orientuje na spoločenské prostredie a na prosociálnu výchovu. Z tohto hľadiska je aj v súčasnej dobe potrebnou a nevyhnutnou súčasťou obsahu predprimárneho vzdelávania. V porovnaní s predchádzajúcimi programovými dokumentmi (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999; Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008; inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2015) je v Štátnom vzdelávacom programe zachovaná kontinuita vzdelávacieho obsahu v tejto vzdelávacej oblasti. Metodická príručka nemá ambíciu ani priestor ponúknuť súčasný rozmer poznania v danej oblasti, je skôr sprievodcom v orientovaní sa vo vzdelávacej oblasti tým, že ponúka konkrétne návrhy, ako s obsahom vzdelávacej oblasti pracovať v **základnej línii požiadaviek** na realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách. Zároveň upriamuje pozornosť na niektoré vybrané publikácie, ktoré je možné využiť u nás na seba vzdelávanie i plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti. Je na rozhodnutí učiteľky, či po niektorom z uvedených učebných zdrojov siahne, alebo použije iné dostupné publikácie. Do metodiky boli zapracované aj skúsenosti zo školení v rámci pilotnej fázy zavádzania inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015), ktoré prebiehali vo všetkých krajoch Slovenska.*

Podakovanie patrí všetkým, ktorí svojimi pripomienkami, cennými radami a návrhmi praktických ukážok pomohli skvalitniť obsah metodickej príručky.

Autorka

1. Charakteristika vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť

V obsahu vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť* je evidentná kontinuita s predchádzajúcimi programovými dokumentmi pre materské školy na Slovensku od roku 1999 (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999; Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008). V *Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (1999) bol obsah spracovaný v dvoch „výchovných zložkách“: *Prosociálna výchova a Rozvíjanie poznania*. Pri tvorbe *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* (ďalej len ako ŠVP, 2008) sa v súlade s požiadavkami Európskej únie pristúpilo na vymedzenie obsahu vzdelávania do podoby vzdelávacích štandardov. Výkonové štandardy (vytvorené z „úloh“ výchovných zložiek: *Prosociálna výchova a Rozvíjanie poznania*) boli rozptýlené do troch tematických okruhov *Ja som, Ľudia a Kultúra* a v rámci nich do „vzdelávacích oblastí rozvoja“ vyčlenených ako *kognitívna oblasť* a *sociálno-emocionálna oblasť*. Vo vzťahu k problematike súčasťou obsahu boli aj prierezové témy *dopravná výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, multikultúrna výchova* a nadstavbou bolo vytvorenie *kategórie kompetencií*, ktoré sa zadefinovali ako *osobnostné (intrapersonálne)* a *sociálne (interpersonálne) kompetencie*. Cieľom tohto prístupu bolo vytvorenie kvalitatívne nového obsahu a štruktúry, ktoré mali viesť k „celostnému osobnostnému rozvoju dieťaťa a k rozvoju základov kľúčových kompetencií“ (ŠVP, 2008). Odhliadnuc od kategórie kompetencií, ktorá v tom čase bola diskutovanou témou v odborných kruhoch (a napokon stále je), takéto členenie obsahu vzdelávania významne nemenilo podstatu práce učiteliek materských škôl, nakoľko aj v predchádzajúcom programovom dokumente sa zdôrazňoval „celostný rozvoj a integrácia výchovných zložiek“ (napr. jazykovej a prosociálnej) (pozri Guziová, 2002, s. 114).

Počas tvorby inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej len ako iŠVP, 2015) bol vyššie uvedený obsah vzdelávania inovovaný a sústredený do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Na základe výsledkov pilotnej fázy zavádzania inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (2015/2016) bola vzdelávacia oblasť revidovaná (úprava vzdelávacích štandardov, vypustenie podoblasti mediálna výchova). Zmeny, ktoré vo vzdelávacej oblasti nastali, nenarušili koncepciu vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej len ako ŠVP, 2016).

Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti je viesť dieťa k základnej orientácii v blízkom spoločenskom prostredí – v jeho časových, priestorových, sociálnych a medziľudských vzťahoch (ŠVP, 2016). Pri poznávaní spoločenského prostredia sa kladie dôraz na zoznamovanie s blízky a vzdialenejším prostredím na základe významných geografických a historických prvkov, na poznávanie časových vzťahov, kultúry a spoločenského diania v regióne či vlasti, na poznávanie pravidiel cestnej premávky a dopravných pravidiel vo

vzťahu k dieťaťu v role chodca, cyklistu, spolujazdca či kolobežkára. Prosociálna výchova sa orientuje na rozvíjanie žiaducich osobnostných charakteristík dieťaťa a smeruje k vytvoreniu si adekvátneho sebaobrazu a k získaniu adekvátnej sebaúcty dieťaťa. Jej cieľom je rozvíjanie identity dieťaťa najmä na základe rodinných väzieb, rozvíjanie elementárnych sociálnych zručností a spôsobilostí dieťaťa dôležitých pre jeho sociálnu komunikáciu medzi rovesníkmi a pre jeho fungovanie medzi ľuďmi v širšom spoločenskom prostredí v kontexte multikulturalizmu a inklúzie.

Obsahové štandardy majú činnostný charakter a vymedzujú typické činnosti, ktorými je možné dosahovať stanovený výkonový štandard, pričom je v nich **prítomná hra** ako hlavná metóda predprimárneho vzdelávania. Pri poznávaní spoločenského prostredia stavia učiteľka na detskej skúsenosti a prirodzenej detskej zvedavosti, využíva predovšetkým hru, pozorovanie, zážitkové učenie a riadený rozhovor opierajúci sa o skúsenosti detí (ŠVP, 2016). Didaktickými metódami prosociálnej výchovy sú hra, napodobňovanie modelov pozitívneho etického správania, rolová hra a zážitkové učenie, pričom prosociálnu výchovu je možné integrovať do rôznych pedagogických situácií počas dňa (ŠVP, 2016). Na základe navrhnutých obsahových štandardov si učiteľka plánuje rôzne vzdelávacie aktivity, obsahový štandard môže dopĺňať a rozširovať na základe vlastných schopností a skúseností a tým **vytvárať ponuku pre dieťa/deti** na dosahovanie výkonových štandardov.

Výkonové štandardy sú rovnako ako v predchádzajúcich dokumentoch (ŠVP, 2008; iŠVP, 2015) koncipované ako cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predprimárneho vzdelávania. Zo strany pedagogickej praxe sa javila potreba priblíženia výkonového štandardu, ktorá by odzrkadľovala **štruktúru krokov jeho postupného dosahovania**. Reakciou na túto požiadavku bolo vytvorenie metodického materiálu pod názvom *Adaptácie výkonových štandardov*, obsahom ktorého je rozpracovanie jednotlivých výkonových štandardov do výkonových úrovní, ktoré predstavujú možnosť, ako postupovať pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti rešpektujúc úroveň a obsah detskej skúsenosti. Výkonové úrovne nesúvisia s vekovými kategóriami.

Z doterajšej praxe a skúseností materských škôl vyplýva, že niektoré výkonové štandardy viažuce sa na celok zameraný na prosociálnu výchovu úzko súvisia s priebežne a každodenne sa vyskytujúcimi situáciami a činnosťami v materskej škole. Dosahovanie týchto výkonových štandardov je zároveň aj otázkou dlhšieho časového obdobia, a preto sa k nim neodporúča operacionalizovať výchovno-vzdelávacie ciele. Vo vzťahu k rozvoju spôsobilostí prosociálneho správania sa u detí prvotné základy nezištného konania v prospech druhej osoby len začínajú utvárať, preto je stanovovanie určitej konkrétnej hranice vo vzťahu k veku neprijateľné. Z uvedeného dôvodu výkonové štandardy tejto povahy neboli štruktúrované na jednotlivé výkonové úrovne, nakoľko sa ich dosahovanie deje predovšetkým aktivitou dieťaťa, interakciou v skupine a činnosťami v prirodzene sa vyskytujúcich situáciách v materskej škole. Do vzdelávacích aktivít (ranný kruh a i.) však môžu byť integrované aj tieto výkonové štandardy, hlavne v námetových hrách, rolových hrách a pod., v rámci ktorých sa

prepájajú viaceré vzdelávacie oblasti (prípadne sa môžu realizovať celé programy na tréning empatie, na zvládanie emócií a pod., výber metód a stratégií je na rozhodnutí učiteľky).

Konečným výsledkom doterajších skúseností z praxe je návrh **výberu výkonových štandardov viažucich sa na každodenné situácie a činnosti v materskej škole** (Tabuľka 1).

Ľudia v blízkom a širšom okolí
Predstaví sa deťom i dospelým, oslovuje menom rovesníkov v triede, pozná mená učiteľiek v triede.
Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.
Základy etikety
Volí vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdraví primerane situácii.
Používa prosbu, poďakovanie, ospravedlnenie vzhľadom na aktuálnu situáciu.
Rešpektuje dohodnuté pravidlá spoločensky prijateľného správania.
Správa sa ohľaduplne k deťom i dospelým.
Ľudské vlastnosti a emócie
Identifikuje pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti.
Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov.
Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností.
Dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť.
Reaguje spoločensky prijateľným spôsobom na aktuálne prejavy emócií – pozitívne i negatívne.
Opíše aktuálne emócie.
Prosociálne správanie
V dialógu vie vypočuť iných (deti i dospelých).
Rozlišuje vhodné a nevhodné správanie.
Požiada o pomoc, keď si to situácia vyžaduje a poďakuje za pomoc od druhých.
Poskytne iným pomoc.
Obdarí druhých.
Podelí sa o veci.
Ocení dobré skutky.
Presadzuje sa v hre alebo v činnosti spoločensky prijateľným spôsobom.
Nenásilne rieši konflikt.
Odmieťa nevhodné správanie.
Odmieťa kontakt s neznámymi osobami.
Uvedomuje si na elementárnej úrovni dôsledky svojho správania.
Pozná na elementárnej úrovni svoje práva a splniteľné povinnosti.

Tabuľka 1 Výber výkonových štandardov viažucich sa na každodenné situácie a činnosti v materskej škole

V časti zameranej na prosociálnu výchovu metodika ponúka návrhy možných komunikačných stratégií aj základné teoretické východiská možného skvalitnenia profesijných kompetencií učiteľky v danej oblasti. Vo vzťahu k načrtnutým **komunikačným stratégiám** v časti zameranej na prosociálnu výchovu si dovoľíme poukázať na skutočnosť, že

boli implicitnou súčasťou už predchádzajúcich programových dokumentov a praxe materských škôl. Vyplýva to z deklarovanej koncepcie prosociálnej výchovy, ktorá bola v roku 1999 zapracovaná do cieľového dokumentu pre materské školy (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999), v ktorom sa uvádza: „*Vo výchovno-vzdelávacom pôsobení sa upúšťa od dominantného pôsobenia učiteľky. Pristupuje sa na rovnocenný partnerský vzťah, v ktorom má dieťa i učiteľka rovnakú dôstojnosť. Pri používaní slovných metód sa sústreďuje na umenie počúvať a viesť empatický rozhovor. Stáva sa pozorným poslucháčom dieťaťa, neprerušuje myšlienkový tok dieťaťa a otázky a odpovede prispôsobuje prežívaniu a mysleniu dieťaťa.*“ (1999, s. 6). Vymedzením postavenia učiteľky v edukačnom procese sa autorka uvedenej citácie priklonila k **rešpektujúcemu prístupu**, ktorý je aj v súčasnosti platformou, na ktorej sú založené programové dokumenty všetkých stupňov vzdelávania u nás aj vo viacerých krajinách sveta. V „obsahu výchovnej práce“ uvedeného programového dokumentu sa príležitostne objavujú konkrétne „úlohy“, napr. *Prípadné výhrady voči správaniu sa iných detí vyslovovať čo najkonkrétnejšie a opisovaním svojich negatívnych pocitov, nie obviňovaním, napr. nepáči sa mi, keď...* (1999, s.71), ktoré sa vo svetle psychologických prístupov už dajú jednoznačne vymedziť a tým môžu poskytnúť učiteľke teoretický rámec koncepčne zastrešiť svoje didaktické pôsobenie. Zároveň ponúkajú i metodický nástroj pri zvládaní spektra sociálnych situácií, ktoré v pedagogickej praxi prirodzene vznikajú¹. Úlohu, ktorú sme z *Programu* vyňali ako príklad, je v tomto zmysle možné označiť ako **ja-výrok**, čo je užitočná komunikačná stratégia nielen pre dieťa, ale aj pre samotnú učiteľku.

Metodika je sprievodcom pri orientovaní sa vo vzdelávacej oblasti tým, že **ponúka konkrétne návrhy**, ako s obsahom vzdelávacej oblasti pracovať, navrhuje možnosti **uplatňovania efektívnych komunikačných stratégií** (empatická reakcia, ja-výrok, opis, spätná väzba) a zároveň **upriamuje pozornosť na vybrané publikácie**, ktoré je možné využiť na ďalšie sebazvedčovanie i k plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti.

¹ Pri ich vymedzení vychádzame z publikácie českých autorov Kopřiva et al., 2015, 1. vydanie je z roku 2005.

2. Štruktúra vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť

Vzdelávaciu oblasť *Človek a spoločnosť* tvorí desať podoblastí, ktoré z hľadiska ich zamerania je možné teoreticky rozdeliť do dvoch širokých celkov: **spoločenské prostredie** a **prosociálna výchova**. Výkonové štandardy z jednotlivých podoblastí odporúčame pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti prepájať tak vzájomne, ako aj s inými výkonovými štandardmi z ostatných vzdelávacích oblastí.

Obsahom celku zameraného **na spoločenské prostredie** je šesť podoblastí:

1. Orientácia v čase
2. Orientácia v okolí
3. Dopravná výchova
4. Geografia okolia
5. História okolia
6. Národné povedomie

Obsahom celku zameraného **na prosociálnu výchovu** sú štyri podoblasti:

1. Ľudia v blízkom a širšom okolí
2. Základy etikety
3. Ľudské vlastnosti a emócie
4. Prosociálne správanie

3. Vzdelávacie podoblasti v obsahovom celku zameranom na spoločenské prostredie













Podoblasť Orientácia v čase

Podoblasť Orientácia v čase vytvára priestor na uvedomovanie si následnosti v čase. Zámerom uvedenej podoblasti je prehĺbovanie poznania časových súvislostí. Spôsobilosti súvisiace s poznaním časových vzťahov sa **utvárajú na základe detskej skúsenosti a jej prepojenia s časovými úsekmi dňa**, pretože na začiatku predškolského veku je charakteristická **pretrvávajúca väzba na prítomnosť**. Časové vzťahy je jeden z najnáročnejších obsahov v predprimárnom vzdelávaní, preto je dôležitým faktorom pri jeho sprostredkovaní zmysluplnosť činností, ktoré sú dieťaťu známe. Kým spočiatku dieťa *pomenuje činnosti, ktoré vykonáva doma a v materskej škole (U1)*, neskôr už *rozpráva o svojej obľúbenej hre a povinnostiach doma a v materskej škole (U2)*. Konečným výsledkom je, že dieťa *plynule rozpráva o svojich záľubách aj povinnostiach*. Učiteľka otvorenými otázkami rozvíja **diskusiu** a vedie ju k zvýrazňovaniu **významu činností**, ktoré **deti opisujú**. Vytváraním podmienok aktivity dieťaťa prostredníctvom rozhovorov o denných činnostiach nielen v materskej škole, ale aj o činnostiach v domácom prostredí, dieťa spočiatku *vysvetľuje rozdiely medzi dňom a nocou (U1)* a postupne *rozumie časovým rozdielom v časovom úseku jedného dňa – na základe vlastnej činnosti rozlišuje ráno, obed, večer (U2)*. Vo vzdelávacích aktivitách s využitím rôzneho obrázkového materiálu, didaktických hier (a i.) spájame časové pojmy vždy s konkrétnou činnosťou, napr. *ráno vstávam, večer idem spať, a pod.* Postupne dieťa *zoradí typické činnosti do časového úseku jedného dňa (U3)* a výsledkom je, že dieťa *opíše režim dňa*.

Učiteľka sa rozpráva s deťmi o čase strávenom doma a v materskej škole. Pri **opise záľub, zážitkov, povinností a plánov** (na víkend, voľný deň, prázdniny) si dieťa utvára poznanie o časových súvislostiach spojenými nielen s prítomnosťou, ale aj s minulosťou a budúcnosťou – *pozná pojem teraz, potom, dnes, dávno (U1)*. Opisom činností, ktoré súvisia s minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou postupne *rozlišuje pojmy včera, dnes, zajtra pri pomenúvaní vykonaných, vykonávaných a plánovaných činností (U2)*. Vzájomnou komunikáciou (s učiteľkou, deťmi), na základe vlastných skúseností a vyjadrovaním vlastných komunikačných odkazov nakoniec *správne používa pojmy včera, dnes a zajtra (U3)*.

Schopnosť **porozumieť širším časovým súvislostiam** je možné rozvíjať činnostným prístupom aj na základe pripraveného prostredia triedy. Používaním napr. zhotoveného kalendára (napr. v rámci aktivity ranný kruh) je možné prirodzene oboznamovať deti s časovými súvislosťami týždňa, mesiaca a roka. Prostredníctvom kalendára dieťa najprv *rozlišuje pracovné a voľné dni v týždni (U1)* spôsobom označovania voľných dní (sobota a nedeľa) určitým rovnakým symbolom. Deťom sú sprostredkované skúsenosti zaznamenávať do kalendára rôzne špecifiká (aký je deň, kto v tento deň chýba v triede,

oslava, návšteva, výlet, sviatok a iná udalosť), čím dieťa rozlišuje plynulosť času vo väčších celkoch – týždňoch, ročných obdobiach; v komunikácii používa jednotlivé názvy dní, ročných období (U2). Je na rozhodnutí učiteľky, či zaradi do aktivity napríklad aj určovanie počasia (použitie symbolov – dážď, slnko, mraky), alebo vyjadrovanie aktuálnych emócií detí vychádzajúc z podoblasti *Ľudské vlastnosti a emócie* (použitie symbolov – 😊, ☹ a i.). Deti si tak utvárajú predstavu o tom, akým spôsobom sa čas zaznamenáva a chápu rozdiel v pojmoch deň, týždeň, mesiac, ročné obdobie, rok a ich vzájomnú nadväznosť (U3). Výsledkom je, že dieťa sa orientuje na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca a roka (U4). V ukážke nižšie ponúkame jednoduchý návrh možného usporiadania jedného týždňa. Každý mesiac by mal obsahovať presný počet dní, vrátane sviatočných a voľných dní (kalendár je možné si vyrobiť, rôzne kalendáre k vzdelávacím aktivitám sú dostupné aj na trhu).

SEPTEMBER						
PONDELOK	UTOROK	STREDA	ŠTVRTOK	PIATOK	SOBOTA	NEDEĽA
😊😊😊😊😊😊 😊😊😊😊😊😊						
						
						
						

Tabuľka 2 ukážka návrhu jedného mesiaca do podoby kalendára

Vysvetlivky k symbolom:



- vyjadrenie aktuálnych emócií



- zaznamenanie aktuálneho počasia



- narodeninová oslava



- voľný deň

Prostredníctvom kalendára nepriamo ovplyvňujeme aj dosahovanie výkonových štandardov: správne používa pojmy včera, dnes a zajtra; vie, koľko má rokov, pozná ročné obdobie, príp. aj mesiac svojho narodenia.

Ďalšie možné modifikácie

Aktivita „Kalendár počasia“

Výkonové štandardy

Orientuje sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca, roka.

Správne používa pojmy včera, dnes a zajtra.

Integrácia vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami.

Rozhodne o pravdivosti (áno/nie, platí/neplatí) jednoduchých tvrdení.

Priebeh aktivity

Realizácii tejto aktivity predchádza rozhovor o kalendároch – ich význame, zmysle, účelovosti, príp. o rôznych druhoch kalendárov. Učiteľka oboznámi deti s vytvoreným kalendárom počasia. Upriami pozornosť na to, čo je v kalendári znázornené, čo znamenajú jednotlivé bunky, čo, kedy a ako do nich deti budú vkladať.

Na začiatku tejto aktivity učiteľka pred každým zaznamenávaním počasia oboznámi deti s príslušným dátumom (prečíta názov mesiaca a dňa v týždni a ukazuje na jednotlivé slová a číslice). Vždy v pondelok sa zaznamená aj počasie, ktoré bolo cez víkend. Následne dieťa do príslušnej bunky dňa vloží symboly charakterizujúce počasie dňa.

Praktické odporúčania

Aktivitu realizujeme denne po skončení ranných hier, pri spoločnom rannom sedení (ranný kruh). Na prípravu kalendára možno použiť papier formátu A2. Počet hárkov zodpovedá počtu jednotlivých mesiacov. Každý list označíme v hornej časti názvom mesiaca. V tabuľke jeden riadok s bunkami zodpovedá jednému týždňu a počet riadkov zodpovedá počtu týždňov v príslušnom mesiaci. Každú bunku označíme okrem názvu dňa (napísaného veľkým tlačným písmom) aj číslicou – dátumom. Aby bola zachovaná časová kontinuita, nevynechávame ani víkendové dni. Úlohou detí bude zapamätať si, aké počasie bolo počas týchto dní, aby ho po príchode do materskej školy mohli zaznamenať do kalendára.

Kalendár odporúčame umiestniť na stálom, viditeľnom a deťom dostupnom mieste.

Aktivita „Kto je dnes v našej triede?“

Výkonové štandardy

Orientuje sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca, roka.

Priebeh aktivity

V úvode učiteľka vysvetlí deťom, čo tabuľka obsahuje. Do príslušnej tabuľky učiteľ/ka alebo dieťa zaznamenáva zvislou čiarou prítomnosť a vodorovnou čiarou neprítomnosť všetkých detí v triede v jednotlivých dňoch. Do okienka pod príslušným dňom zapíše učiteľ/ka počet prítomných detí.

Praktické odporúčania

Evidenciu detí realizujeme denne po ranných hrách tak, aby deti boli sústredené pred nakreslenou tabuľou evidencie detí.

Na prípravu tabuľky použijeme papier väčšieho formátu. Zvisle ho rozdelíme na dve časti: prvá časť – pod sebou sú veľkým tlačným písmom napísané mená a priezviská všetkých detí,

druhá časť – vodorovne v každom riadku s menom dieťaťa sú bunky na zaznamenanie prítomnosti, respektíve neprítomnosti jednotlivých detí.

- bunky sú v hornej časti označené číslicami dní daného mesiaca (túto časť aktualizujeme pri zmene mesiaca);
- pre lepšiu prehľadnosť a aj postupnosť dní a číslic odporúčame písať všetky dni v mesiaci, t.j. aj víkendové dni, sviatky – tieto bunky zostávajú prázdne;
- v dolnej časti sú bunky, do ktorých zapíšeme počet prítomných detí v daný deň.

Tabuľku evidencie detí umiestnime na stálom, viditeľnom a deťom dostupnom mieste.

Tipy

Dennú evidenciu detí môžeme zaujímavo pozmeniť, ak deti poznajú svoje meno a vedia ho prečítať – po príchode do materskej školy každé dieťa zaznamenáva svoju prítomnosť do tabuľky. Dohodnutými symbolmi alebo značkami môžeme zaznamenávať aj dôvod neprítomnosti detí.

Aktivita „Narodeninový vláčik“

Výkonové štandardy

Rozlišuje plynulosť času vo väčších celkoch – týždňoch, ročných obdobiach (U2);

Vie ukázať, povedať, koľko má rokov (U1).

Vie, kedy sa narodilo (ročné obdobie) (U2).

Integrácia vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia:

Podpíše sa vlastným menom (U2).

Zapisuje vlastné komunikačné odkazy v nekonvenčnej podobe (U1).

Priebeh aktivity

Z farebného kartónu majú deti na stene pripevnený vlak s dvanástimi vagónmi. Každý vagón predstavuje jeden mesiac v roku. Podľa dátumu narodenia si deti z triedy postupne do okienok jednotlivých vagónov vkladajú svoje portréty (mená, dátumy narodenia, obrázky typických symbolov ročného obdobia, v ktorom sa narodili, vlastné kresby).

S orientáciou v časových vzťahoch úzko súvisí **oboznamovanie detí s hodinami**. Uvedené nie je zaradené ako samostatný výkonový štandard, ale ako súčasť výkonového štandardu *Orientuje sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca, roka*. V predškolskom veku sa deti oboznamujú s funkciou hodín spôsobom poznávania súvislosti medzi tým, že ľudia v ich okolí sa riadia podľa hodín a na základe určenia presného času sa môžu dohodnúť napr. na stretnutí, na čase výletu a pod. Učiteľka vychádza aj zo skúseností detí. Je možné zapojiť **bádateľský prístup** a vytvoriť pomôcku na meranie času, alebo jednoduché presýpacie hodiny (využiteľné deťmi v mnohých aktivitách a súťažiach, kde je potrebné merať čas; príp., si môže predmet vyrobiť každé dieťa a vziať si ho domov na meranie času – dieťa môže zisťovať, za aký čas si vyčistí/čistí doma zúbky a pod.). Ak dieťa vie, že čas sa meria hodinami (U3), utvára si ucelenejšie poznanie o časových vzťahoch.

Podoblasť Orientácia v okolí

Podoblasť Orientácia v okolí sa zameriava na orientáciu dieťaťa v jeho bezprostrednom okolí, v interiéri (vo vnútri) a v exteriéri (vonku). V tejto podoblasti kladie Štátny vzdelávací program požiadavky v podobe výkonových štandardov:

Opisuje interiér a exteriér materskej školy alebo inej známej budovy.

Opisuje známe trasy na základe orientačných bodov.

Uvedie adresu svojho bydliska.

Pozná verejné inštitúcie a služby vo svojom okolí a účel, na ktorý slúžia (napr. obchod, polícia, pošta, lekárska ambulancia a iné podľa lokálnych podmienok).

V obsahovom štandarde je pozornosť upriamená predovšetkým na opis interiéru a exteriéru, čo umožňuje dieťaťu lepšiu orientáciu v okolitom prostredí. Uvedený vzdelávací obsah je učiteľkám známy, pretože bol súčasťou aj predchádzajúcich dokumentov (ŠVP) pre materské školy. Deti počas vychádzky spoznávajú obec/mesto, v ktorom sa materská škola nachádza – *pozorujú okolie materskej školy (U1) a významné budovy v mieste bydliska (U1)*. Učiteľka sa s deťmi rozpráva o lokálnych inštitúciách a službách, ktoré vidia počas vychádzky, umožňuje deťom *pomenovať budovy verejných inštitúcií a služieb v mieste bydliska (napr. pošta, polícia, obchod, lekárska ambulancia) (U2)* – podľa lokálnych podmienok. Spolu sa rozprávajú aj o spôsobe fungovania a význame lokálnych verejných inštitúcií a služieb, učiteľka umožňuje deťom prezentovať vlastné skúsenosti, ktoré s inštitúciami majú (napr. *Bol si niekedy na pošte? S kým? Čo môžeme na pošte robiť?* a pod.). V materských školách je často súčasťou vychádzok aj fotografovanie okolia, budov a tento materiál je využitý na ďalšie vzdelávacie aktivity v triede. V rôznych vzdelávacích aktivitách deti *rozlišujú dedinu a mesto prostredníctvom významných budov (obchod, kostol, pošta, športové, nákupné centrá a iné verejné inštitúcie) (U3)*. Výsledkom je, že dieťa *pozná verejné inštitúcie a služby vo svojom okolí a účel, na ktorý slúžia (napr. obchod, polícia, pošta, lekárska ambulancia a iné podľa lokálnych podmienok)*.

Keď už deti dostatočne poznajú okolie materskej školy, postupne sa zameriavame aj na opis známych trás, ktorými deti bežne prechádzajú (napr. cesta z materskej školy na ihrisko, cesta z materskej školy do parku, cesta z domu do materskej školy, cesta z domu do obchodu a pod.). Spočiatku sledujeme, či sa deti dokážu presunúť do cieľa cesty počas vychádzky, napríklad im povieme, že chceme ísť do parku a počas chôdze sa učiteľka pýta detí: *Kadiaľ pôjdeme?, Okolo akej budovy budeme o chvíľu prechádzať?, Budeme prechádzať cez cestu?* a pod. Počas cesty sa zameriavame na uvádzanie významných orientačných bodov, okolo ktorých práve prechádzame (ako sú verejné inštitúcie, rieka, križovatka a i. vyskytujúce sa na trase), a na používanie adekvátnych predložiek súvisiacich s orientáciou v prostredí (napr. *Áno, teraz sme pred lekárnou.*). Zisťujeme, či deti dokážu *určiť na základe priamej skúsenosti orientačné body v okolí (obchod, križovatka, lekáreň, škola a pod.) (U2)*. Po zvládnutí vyššie opísaných činností vytvárame vzdelávacie aktivity, v ktorých deti *znázorňujú plán známej trasy s pomocou učiteľky (U3)*. Odporúča sa vytvárať s deťmi plán

cesty modelovaním v priestore s použitím stavebníc a iného doplnkového tematického materiálu, ako sú cesty, makety stromov, domov, dopravných značiek a pod. a tiež plán cesty zakresľovať (zaradujeme so staršími deťmi). V aktivitách je možné využívať aj obrázkový materiál a vytvorené fotografie orientačných bodov z okolia (z predchádzajúcich činností), ktoré môžu deti nalepovať na predmety, alebo počas zakresľovania na plochu. Význam tvorby plánu cesty sprostredkujeme deťom v kontexte plánovaných aktivít, napr. pred vychádzkou, turistickou prechádzkou a pod. Výsledkom je, že dieťa *opisuje známe trasy na základe orientačných bodov*. Opis môže byť založený tak na základe vytvoreného modelu, kresby, alebo dieťa opisuje trasu spamäti.

Podoblasť Dopravná výchova

Obsahom **dopravnej výchovy** je poznávanie dopravných pravidiel vo vzťahu k dieťaťu, ktoré je účastníkom cestnej premávky v úlohe chodca, cyklistu, spolujazdca, korčuliara, či kolobežkára. Podoblasť *Dopravná výchova* nadväzuje na podoblasť *Orientácia v okolí*. Prostredníctvom oboznamovania sa s okolím materskej školy, lokálnymi inštitúciami a službami (na vychádzkach, počas pobytu vonku) deti integrovane získavajú poznatky a skúsenosti súvisiace so správaním sa v úlohe chodca a so základnými pravidlami cestnej premávky. Deti pozorujú dopravné prostriedky, svetelné signály, dopravné značky², skvalitňujú si orientáciu v priestore, vnímajú zvuky súvisiace s dopravou a získavajú ďalšie dôležité informácie a skúsenosti o doprave. Tým, že *dieťa pozoruje dopravu v mieste bydliska (U1)*, postupne *vie, že sa nesmie samostatne pohybovať v cestnej premávke (U2)*. Pri **utváraní návykov bezpečného správania sa** je potrebné zameriavať sa na to, aby sa deti naučili pohybovať a hrať sa vo vonkajších priestoroch, ktoré sú pre ne určené a bezpečné (ihrisko, nie vozovka) (Šupová, 2013). Učiteľka môže vytvárať modelové situácie, prostredníctvom ktorých dieťa *identifikuje a opíše nebezpečné a rizikové situácie v cestnej premávke (U3)* a postupne prostredníctvom nich dieťa *pozná nebezpečenstvá súvisiace s cestnou premávkou*.

Prvotným obsahom dopravnej výchovy je **utváranie predpokladov pre dopravnú výchovu** (Šupová, 2013), čo **zahŕňa rozvoj všetkých zmyslov**, ktoré dieťa ako účastník cestnej premávky nevyhnutne potrebuje. Vo výučbe je optimálne využívať rozličné druhy hier na rozvoj zmyslového vnímania, pozornosti, obratnosti a rozhodnosti, ktoré nie sú primárne zamerané na dopravnú výchovu, ale ich uplatňovaním sa rozvíjajú dôležité predpoklady, ktoré vedú k zvládnutiu nárokov správania sa v cestnej premávke, napr. *pravá/ľavá ruka vzhľadom na svoju osobu, pred/za, ďaleko/blízko, vpredu/vzadu, prvý/posledný*; hry na vnímanie zvukov, intenzity, a smeru, odkiaľ prichádzajú, reagovanie na zvukové signály, reagovanie na farebné signály, navliekanie farebných korálikov, rozlišovanie farebnosti rôznych predmetov, geometrických tvarov a pod., rozlíšenie dopravných prostriedkov –

² Deti sa oboznamujú s dopravnými značkami v ich bezprostrednom okolí, dôležitejšie ako poznať názov dopravnej značky je schopnosť správať sa podľa nej.

triedenie podľa farieb a pod.; básne s dopravnou tematikou a poviedky s detským hrdinom, prostredníctvom ktorých deti získavajú poznanie o nebezpečenstvách súvisiacich s cestnou premávkou, o vzájomnom rešpektovaní sa, o ohľaduplnom správaní sa v dopravných prostriedkoch a na chodníku, pri pohybe v úlohe cyklistu, kolobežkára či korčuliara; prostredníctvom vzdelávacej oblasti *Zdravie a pohyb* sú možnosti rozvíjania rozhodnosti, obratnosti, rovnováhy a pod.

Konkrétne aktivity dopravnej výchovy je možné podľa potrieb a podmienok materskej školy realizovať v triede, telocvični, na detskom dopravnom ihrisku alebo na špeciálne upravenom školskom dvore. Tým, že deti aktivity vykonávajú v kolektíve, prijímajú prostredníctvom nich vzorce správania a spoločensky akceptované pravidlá. Učiteľka môže vytvárať modelové situácie, prostredníctvom ktorých dieťa *pozná bezpečný spôsob prechodu cez cestu – cez prechod pre chodcov – v sprievode dospelých* (U1), *pozná farby semaforu a správne na ne reaguje (červená, zelená)* (U2), *pozná niektoré základné pravidlá správania sa chodcov v cestnej premávke – chôdza po chodníku vpravo, prechádzanie cez cestu, dopravné značky týkajúce sa chodcov, reflexné prvky na oblečení a pod.* (U3). Postupným nenásilným zaraďovaním aktivít sa dieťa stane spôsobilé *dodržiavať základné pravidlá správania sa chodcov v cestnej premávke – chôdza po chodníku vpravo, prechádzanie cez cestu, dopravné značky týkajúce sa chodcov, čítanie piktogramov* (U4). Dieťa sa stáva účastníkom cestnej premávky, preto má byť spôsobilé *poznať a dodržiavať základné pravidlá správania sa účastníkov cestnej premávky týkajúce sa chodcov*, rovnako aj týkajúce sa cyklistov, kolobežkárov, či korčuliarov, čo kladie nároky pripraviť dieťa na danú skutočnosť. V prvom rade má dieťa *poznať povinné základné vybavenie pre cyklistu, korčuliara a kolobežkára v cestnej premávke (reflexné prvky, prilba, atď.)* (U1), neskôr má *poznať bezpečný spôsob pohybu cyklistu, korčuliara a kolobežkára a dopravné značky týkajúce sa cyklistov, kolobežkárov a korčuliarov* (U2).

Zámerom tejto podoblasti je aj **utváranie elementárneho poznania o fungovaní dopravy**. Súčasťou je rozlišovanie dopravných prostriedkov, svetiel a zvukových signálov na križovatkách a železničných priechodoch a poznanie vyznačených priechodov pre chodcov. S tým súvisí aj návyk rozhliadnuť sa pred prechádzaním cez cestu. Prostredníctvom naplánovaných výletov (exkurzií) s využitím miestnej hromadnej (autobusovej a vlakovej) dopravy dieťa *pozná zásady bezpečného cestovania dopravným prostriedkom (neobťažovanie šoféra, dodržiavanie pravidiel v dopravnom prostriedku)* (U2). K týmto pravidlám patria aj ďalšie, ako sú dodržiavanie pravidiel správania sa pri čakaní na verejný dopravný prostriedok, pri nastupovaní, počas jazdy a vystupovaní z hromadného dopravného prostriedku aj posilňovanie ohľaduplného správania voči starším a chorým cestujúcim. Dieťa v rámci presunu na iné miesto *prezentuje, ako sa má správať počas cesty hromadným dopravným prostriedkom* (U3). Na základe vzniknutej skúsenosti (cez zážitkové učenie) dieťa končiace predprimárne vzdelávanie *pozná a dodržiava základné pravidlá správania sa v úlohe cestujúceho v hromadnej doprave a v úlohe spolujazdca.* (U4)

Pri plánovaní aktivít dopravnej výchovy sa odporúča vychádzať z poznania detí a ich schopnosti vnímania sveta a situácií, ktoré sú v porovnaní s dospelými a staršími deťmi rozdielne (podľa Kožuchovej, nepublikované):

- dieťa má oči v nižšej úrovni ako dospelý a nevníma situácie a veci rovnako ako dospelý,
- vo štvrtom roku života začína rozpoznávať jednoduché geometrické tvary, čo je predpoklad na poznávanie dopravných značiek,
- spoľahlivo rozlíši farby až pred nástupom do školy,
- rozlíšenie pravej a ľavej strany sa zdokonaľuje pred nástupom do školy,
- význam zvuku je pre dieťa odlišný ako pre dospelého, dieťa rozdielne určuje zdroj a smer šírenia zvuku,
- pozornosť detí je reaktívna, prchavá, zameraná na jeden znak situácie, ovplyvnená egocentrizmom a nízkou schopnosťou decentrácie;
- v záťažovej situácii môže dieťa stratiť orientáciu a „zabudnúť“ na pravidlá,
- dieťa predmety a javy vníma izolovane, nedokáže časti vnemu skladať do celkov,
- dieťa každú činnosť vníma ako hru a je schopné hrať sa aj na ceste.

Uvedené rozdiely sa prejavujú viacerými spôsobmi, napríklad tak, že dieťa vstupuje do jazdnej dráhy a neuvedomuje si nebezpečenstvo, pretože môže mať **ťažkosti odlíšiť chodník od vozovky**. Je schopné pokračovať v hre aj na vozovke, do ktorej vbehne bez rozhliadnutia (napr. za loptou). Dieťa **volí najkratšiu cestu k cieľu**, preto je preň prirodzené prechádzať cez cestu šikmo. Nepresný odhad vzdialenosti je v tomto veku príčinou prebiehania cez cestu tesne pred vozidlom. Dieťa **nevníma** ako nebezpečenstvo auto, ktoré sa približuje, hlučnejšie auto pokladá za nebezpečnejšie aj napriek tomu, že sa približuje pomalšie. Menšia premávka v obci vedie k **podceňovaniu nebezpečenstva** dopravných nehôd. V obci, kde chýbajú chodníky, sa pridávajú problémy s chôdzou po nesprávnej strane vozovky. V blízkosti svojho bydliska sa dieťa často pohybuje sebavedome, všetko pozná a myslí si, že "sa mu nič nemôže stať".

Aktivita „Čo to svieti?“

Výkonový štandard

Pozná nebezpečenstvá súvisiace s cestnou premávkou.

Materiál a pomôcky: predmety (pásiky rôznych farieb) z reflexného materiálu, baterka, 4 škatule s predmetmi bez reflexných prvkov i s reflexnými prvkami.

Priebeh aktivity

Učiteľka si pripraví modelovú situáciu – príbeh o chlapcovi, ktorý nevedel, ako sa má správať na ulici (keď dostal reflexnú vestu, nevedel, prečo by ju mal nosiť a pod.)

V riadenom rozhovore deti formulujú základné pravidlá správania sa na cestnej komunikácii v úlohe chodca, cyklistu, korčuliara.

Učiteľka nadviaže na rozhovor detí v momente, keď sa začnú rozprávať o reflexnej veste. Podporí tvrdenia o tom, že pre bezpečnosť chodcov i cyklistov je potrebné nosiť oblečenie

s reflexnými prvkami. Jednou z nich je aj reflexná vesta. Hlavne v šere, tme, hmle, snežení a zlej viditeľnosti je veľmi dôležité nosiť reflexné prvky. Bez ohľadu na počasie je vhodné reflexné prvky umiestniť na konci rukávov, blízko ku kolenám, na topánky, na úrovni pása, na školských aktovkách, cyklisti na prilbách, využiť na odevoch reflexné nášivky.

Po rozhovore môže nasledovať experiment - pozorovanie reflexných prvkov v šere, v tme, v priamom svetle. Učiteľka osvieti predmety baterkou. Deti majú možnosť pozorovať rôzne veci, predmety s reflexnými prvkami i bez nich po zasvietení svetlom baterky. Rozhovor o výsledkoch pozorovania.

Učiteľka kladie deťom otázky:

„Aký rozdiel je pri pozorovaní reflexných prvkov za šera, v tme, na svetle?“

„Prečo máme nosiť reflexné prvky?“

„Kde je ich najlepšie umiestniť?“

„Porovnajte význam reflexných prvkov na oblečení vo dne a v noci.“

„Čo by sa stalo, keby cyklista išiel v šere, v noci bez reflexnej vesty?“

Po experimente môže nasledovať praktická aktivita. Deti rozdelíme do skupín. Pre každú skupinu sú pripravené škatule, z ktorých deti triedia predmety bez reflexných prvkov a predmety s reflexnými prvkami, napríklad prilby s reflexnými prvkami, vesty, ochranné prostriedky bez reflexných prvkov, oblečenie bez reflexných prvkov a pod. Prebieha rozhovor o identifikovaní reflexných prvkov na jednotlivých predmetoch, zdôvodňovaní ich významu a použitia. Potom sa môžu deti poobliekať do oblečenia s reflexnými prvkami a bez reflexných prvkov, nasadiť si prilbu a v tme opäť skúšať, kto je pri svetle baterky viditeľný a kto nie. Aktivitu zhodnotíme, deti vyjadria svoje zistenia.

Podoblast' Geografia okolia

Podoblast' **Geografia okolia** sa zameriava na spoznávanie okolitej krajiny a na rozvoj používania pojmov súvisiacich s opisom prírodného prostredia. Postupujeme od spoznávania konkrétnych prírodných krás regiónu, v ktorom sa materská škola nachádza a postupne sprostredkujeme osobitosti našej krajiny.

Výkonové štandardy danej podoblasti sú:

Pri opise krajiny používa pojmy ako vrch, les, pole, lúka, potok, rieka, jazero, rybník.

Pozná najznámejšie prírodné krásy regiónu, napr. rieku, ktorá preteká cez daný región, pohorie, či vodnú plochu.

Pozná najznámejšie prírodné krásy našej vlasti, napr. Vysoké Tatry alebo Dunaj.

Počas vychádzok a pobytu vonku zameriavame pozornosť detí na okolitú prírodu, čím si dieťa všíma rôznorodosť krajiny vo svojom okolí (vrch, rieka, les) (U1). Učiteľka krajinu opisuje, čím dieťa rozlišuje pojmy vrch, les, pole, lúka, potok, rieka, jazero, rybník (U2). Vzájomnou komunikáciou učiteľky s deťmi o okolitej krajine alebo sprostredkované s použitím obrázkového a iného materiálu (makety, krátke dokumentárne filmy o prírode a i.) dieťa rozlišuje a používa pojmy vrch, les, pole, lúka, potok, rieka, jazero, rybník (U3).

Výchovno-vzdelávacia činnosť je založená na aktivitách detí, napr. učiteľka umožňuje deťom počas pobytu vonku fotografovať, robiť rôzne druhy jednoduchých pozorovaní a záznamov³, priniesť si vlastné fotografie, príp. záznamy z cestovateľských zážitkov detí. Učiteľka sa s deťmi rozpráva o ich skúsenostiach a zážitkoch z cestovania a rozvíja tému rozhovoru smerom k zapojeniu čo najväčšieho počtu detí. Umožňuje deťom opisovať, čo je na fotografiách, ktoré si priniesli. Okrem najbližšieho okolia môže byť realizovaná turistická prechádzka alebo výlet v rámci regiónu, kde dieťa spozná aspoň jednu z najznámejších prírodných krás vo svojom regióne: rieku, vrch, jaskyňu, pohorie, jazero, atď. V prepojení s podoblasťami História okolia, alebo Národné povedomie (a i.) sa odporúča vytvárať vzdelávacie aktivity, počas ktorých sa deti majú možnosť oboznámiť s prírodnými krásami našej vlasti. Ak už majú deti dostatok skúseností s pobytom v prírode (alebo v meste) podľa miestnych podmienok, učiteľka povzbudzuje deti, aby premýšľali nad tým, aké odlišnosti vidia medzi prírodným prostredím (lesov, polí, lúk) a mestským prostredím (sídlskom, križovatkou a pod.). Podoblasť je nutné vnímať v kontexte iných vzdelávacích podoblastí (napr. Orientácia v okolí) a vzdelávacích oblastí (Človek a príroda, Zdravie a pohyb, Jazyk a komunikácia).

Podoblasti História okolia

Podoblasť **História okolia** súvisí predovšetkým s regionálnymi špecifikami, ktoré sú historicky významné a na ktoré sa o.i. viažu rôzne príbehy. Lokálne objekty umožňujú sprostredkovanie vnímania príslušnosti k danému regiónu, istej lokálnej príslušnosti, ktorá je súčasťou utvárania sebaidentity dieťaťa. Rozhovory o lokálnych historických pamiatkach alebo objektoch (hrad, zámok, opevnenie, kaštieľ, historický most, pamätník a pod.) sú prepájané s priamym pozorovaním, čím dieťa *rozlišuje niektoré významné historické objekty svojho bydliska, prípadne blízkeho regiónu (U1)*. Dané objekty je možné spoločne s deťmi vyhľadávať aj v literatúre, fotografovať a vytvárať si databázu, ktorá môže byť použitá na ďalšie aktivity v triede. Na základe nich dieťa *vymenuje niektoré historicky významné lokálne objekty, napr. hrad, zámok*. V úzkej väzbe na uvedené sú lokálne zvyky, tradície a folklór typický pre daný región. Súčasťou vzdelávacích aktivít môže byť aj príprava sviatkov a osláv v materskej škole alebo zúčastňovanie sa podujatí, ktoré sú v danom regióne organizované, čím dieťa *vníma atmosféru regionálnych sviatkov a osláv (U1) a pozná niektoré tradičné regionálne zvyky (U2)*. Súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti sú rôzne druhy vystúpení detí (tzv. besiedky), prostredníctvom ktorých sa dieťa *aktívne zúčastňuje osláv sviatkov a rozumie ich podstate (U3)*. Spoluúčasť dieťaťa a jeho osobná angažovanosť umožňujú dieťaťu *uviesť príklad tradičnej regionálnej kultúry podľa miestnych podmienok*.

Jadrom vzdelávacích aktivít môže byť **námetová hra**, ktorá tvorí podstatu tvorivých hier dieťaťa predškolského veku. V týchto hrách sa môžu spájať prvky **konštruktívnych hier**,

³ Využitie rôznych digitálnych technológií je bežnou súčasťou aktivít v materských školách, preto sa na tomto mieste podrobnejšie neuvádzajú.

hier – **dramatizácií**, ale aj iných hier. V námetových hrách deti preberajú na seba úlohy dospelých, ktoré rozohrávajú v naprojektovaných hrových situáciách. V námetovej hre sa formujú i vzťahy dieťaťa k vrstovníkom a dospelým. Pri znázorňovaní činností a vzťahov, ktoré vyplývajú z jednotlivých rolí, sa dostávajú k chápaniu ich podstaty. Týmto sa **hra stáva dôležitým prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa**. Špecifický význam námetovej hry vidia odborníci v schopnosti dieťaťa odrážať v nej objektívny svet, vnášať svoj uhol pohľadu a koordinovať rôzne pohľady ostatných detí. V konečnom dôsledku umožňuje **získať vlastnú skúsenosť, ktorá sa stáva východiskom jeho ďalších činností**. Hra vplýva i na rozvíjanie psychických procesov, pretože dieťa tým, že **na seba preberá určitú rolu**, si musí zapamätať obsah činností, musí sa podriadiť určitým pravidlám a požiadavkám z nej vyplývajúcich.

Aktivita „Kto býva na zámku?“

Výkonový štandard

Vymenuje niektoré historicky významné lokálne objekty, napr. hrad, zámok.

Priebeh aktivity

Aktivita môže nasledovať po spoločnom výlete na blízky zámok alebo hrad. Každé dieťa si nájde pre seba pár – chlapec – dievča (prispôsobíme situáciu pomerom v triede), dievčatá si vezmú korunky pre princezné a chlapci pre princov (pripravili si ich vopred), učiteľka pripraví hudobnú nahrávku dobovej hudby, počas ktorej deti tancujú. Následne spoločne s deťmi vedieme rozhovor o hudobnej nahrávke, nálade, ktorú v nás vyvoláva, spôsobe tanca, príležitosti, kde môžeme počuť podobnú hudbu, vidieť podobný tanec... (v hrade, zámku). Učiteľka pomáha deťom rozvíjať námet hry, ktorý vedie k stavbe zámku, v ktorom by mohli deti (princezné a princovia) bývať. Ale princovia a princezné nestavali hrady a zámky, preto je potrebné sa prezliecť za niekoho iného. Dochádza k výmene rolí (za stavbárov, murárov) a deti sa stotožňujú s novou rolou, ktorú vyjadrujú prostredníctvom hrových symbolov – prilba a reflexná vesta, príp. iné (vopred pripravené). Zo stavebníc, maxi stavebníc, penových geometrických tvarov alebo pevného kartónu stavajú hrad alebo zámok (podľa plánu učiteľky, na základe výberu detí). Deti opisujú, čo by podľa nich mal hrad/zámok mať, čo mu nesmie chýbať. Po skonštruovaní hradu/zámku necháme deťom priestor rozvíjať námet hry, učiteľka sa stáva partnerom v hre, podporuje používanie hrových symbolov, dobová hudba slúži na vytvorenie atmosféry. Podľa situácie učiteľka ďalej rozhodne, akým spôsobom bude aktivita pokračovať.

Po skončení námetovej hry s hradom môže nasledovať odloženie kostýmov a hrových predmetov. Učiteľka rozdelí deti do skupín. Každá skupinka bude mať k dispozícii encyklopédie hradov a zámkov. Encyklopédie si učiteľka vopred pripravila a označila v nich symbolom niekoľko vybraných hradov a zámkov z blízkeho okolia. Úlohou detí je nájsť v encyklopédií symbol (napr. sovička) pri hrade alebo zámku. Po nájdení označených hradov a zámkov sa budú rozprávať o týchto objektoch, (či navštívili niektorý z nájdených hradov a zámkov, čo vedia o danom objekte a pod.), následne im učiteľka prečíta z encyklopédií

stručný opis hradov a zámkov. Na interaktívnej tabuli v programe Flow!Works môžu zisťovať, čo sa skrýva pod obrázkom (učiteľka si vopred pripraví strany v programe, ktoré budú deti „gumovať“ a tým budú odhaľovať obrazy hradov a zámkov z blízkeho okolia).

Podoblast' Národné povedomie

Podoblast' **Národné povedomie** súvisí s rozvíjaním povedomia o príslušnosti k väčšiemu celku, ako je región, v ktorom dieťa žije. Učiteľka vytvára situácie, v ktorých prirodzene deti oboznamuje so symbolmi Slovenskej republiky. Pre dieťa predškolského veku sú pojmy **národné povedomie, štátne symboly či hymna abstraktnými pojmami**, ktoré nemajú priame prepojenie na skúsenosť dieťaťa. Učiteľka preto v danej podoblasti z tohto poznatku vychádza.

Za optimálne sa považuje, ak učiteľka využíva predovšetkým vyskytujúce sa témy a skúsenosti detí súvisiace s úspechmi Slovenska ako krajiny (počas majstrovstiev sveta v hokeji, futbale, olympijských hier, a pod.). Učiteľka vytvára deťom príležitosti, počas ktorých môžu *počúvať hymnu Slovenskej republiky (U1)* a môžu *sa oboznamovať so symbolmi Slovenskej republiky (U2)*. Prostredníctvom nich dieťa postupne *rozpozná štátne symboly Slovenskej republiky – zástava, hymna*. V rámci dosahovania výkonového štandardu *pozná významné dominanty hlavného mesta Bratislavy, napr. Bratislavský hrad, rieku Dunaj*, deti spoznávajú hlavné mesto Slovenska cez jeho dominanty. Učiteľka vytvára vzdelávacie aktivity v kontexte vhodnej témy a iných vzdelávacích oblastí, počas ktorých sa dieťa *oboznamuje s dominantami hlavného mesta Bratislavy, napr. Bratislavský hrad, rieka Dunaj (U1)*. Dôležité je uvedomiť si, že v danej podoblasti sa nezameriavame na izolované poznatky. Na sprostredkovanie obsahu, ktorý nie je možné realizovať zážitkovým učením, je možné využívať rôzny obrázkový materiál, encyklopédie, didaktické pomôcky, a i. podľa možností materskej školy.

Učebné zdroje zamerané na časť spoločenské prostredie

Kniha+DVD projektu *Želkova škôlka*.

DVD *Čarovná vesta* (Príbeh o deťoch a vestičkách).

DVD *Autoškolák* – Dopravná výchova formou hier.

Liptáková, T.: *Dopravná výchova v MŠ*.

Stoličný, P.: *Rozprávky o dopravných značkách*.

Obúrková, E.: *Výlety na Slovensku s deťmi i bez nich*.

Primusová, H.: *Pozor červená!*, Bratislava: Fortuna Libri s.r.o., 2015.

Pracovné zošity *Bezpečne do školy*, vyd. NOMI.

Internetové zdroje

Význam dopravných ihrísk – video

<http://www.youtube.com/watch?v=uEB9xAF8XeE&feature=related>

Na dopravnom ihrisku – jazdím na bicykli, korčuliach – video

<http://www.youtube.com/watch?v=S9XIZiDwzkg&feature=related>

Dopravná výchova – materiály pre MŠ <http://www.dopravnialarm.cz/>

Výučbové materiály pre dopravnú výchovu v MŠ

<http://www.datakabinet.sk/sk/Vyucbove-materialy-a-data/Dopravna-vychova.html>

<http://www.becep.sk>

4. Vzdelávacie podoblasti v obsahovom celku zameranom na prosociálnu výchovu

Podoblast' Ľudia v blízkom a širšom okolí

Vo vzdelávacích štandardoch podoblasti **Ľudia v blízkom a širšom okolí** je dôraz kladený na rozvíjanie sebaidentity, autonómie a zodpovednosti dieťaťa a získavanie elementárnych sociálnych spôsobilostí v sociálnej interakcii s blízkymi ľuďmi, ktoré možno chápať ako hodnotovú kategóriu. Mimoriadne dôležitým aspektom komunikácie, ktorá sa odohráva v konkrétnom sociálnom kontexte – prostredí konkrétnej materskej školy – je to, aké **podmienky pre komunikáciu** vytvárame a **na čo kladieme dôraz**. Sociálna komunikácia je špecifickým druhom komunikácie, v procese ktorej vzniká vzájomné dorozumievanie sa ľudí, výmeny názorov, oznamovanie vlastného prežívania danej situácie i vzťahu k účastníkom komunikácie.

Komunikáciu v praxi by sme preto nemali chápať len v užšom poňatí – ako výmenu informácií, ale ekvivalentne „COMMUNICARE EST MULTUM DARE“ – komunikovať znamená mnoho dať (Mareš, Křivohlavý 1995). **Z uvedeného vyplýva význam vlastného modelu etického správania sa učiteľky**, ktorý do istej miery (nie paušálne) modeluje kultúru správania sa dieťaťa, pretože pre toto obdobie života dieťaťa je charakteristická **identifikácia** – stotožňovanie sa so správaním blízkych osôb, ku ktorým má dieťa citový vzťah a **imitácia** – napodobňovanie vzorcov správania dospelých osôb i detí (Guziová, 2002). Sociálna nápodoba je **veľmi intenzívnym učením** (Kopřiva, et al. 2015). Podľa Banduru, tvorca teórií sociálneho učenia (Fontana, 1998) má dieťa vrodenný sklon napodobňovať správanie iných, hlavne tých ľudí, ktorí majú určitý status, pričom dieťa sa o nápodobu nepokúša úmyselne. Ako uvádza Fontana (1998), formálny výklad o zdvorilosti bude zbytočný, ak po jeho skončení detividia, že sa učiteľ nezdvorilo rozpráva s dieťaťom, alebo s iným učiteľom. „Výskumy ukazujú, že v prípade, ak nastane rozpor medzi tým, čo dospelí *hovoria* a čo *robia*, mladšie deti budú napodobňovať skôr ich činy ako slová.“ (Grussec, Arnassan, 1982 podľa Fontana, 1998)⁴ Súčasťou tohto učenia nie je len to, že detividia vzájomné zdvorilé správanie u dospelých, ale že ho zo strany dospelých zažívajú aj samy na sebe. (Kopřiva et al., 2015).

⁴ Autor uvádza, že v prípade, ak dieťa pochádza z prostredia, v ktorom je zdvorilosť podceňovaná a nebýva odmeňovaná, môže dospieť k záveru – bez ohľadu na to, ako pôsobivý môže byť vzor role uprednostňujúcej zdvorilosť – nakoniec sa to asi nevyplatí a je dokonca možné sa bez zdvorilosti zaobísť (Fontana, 1998, s.229).

Podoblast zahŕňa výkonové štandardy:

Vymenuje členov blízkej rodiny, identifikuje príbuzenské vzťahy v blízkej rodine.

Predstaví sa deťom i dospelým, oslovuje menom rovesníkov v triede, pozná mená učiteľiek v triede.

Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.

K výkonovému štandardu *Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými* boli vytvorené výkonové úrovne, ktoré tvoria opornú štruktúru postupného získavania spôsobilostí **neverbálnej komunikácie**, na ktorú sú deti predškolského veku orientované rovnako citlivo ako na verbálnu komunikáciu. Sú rozličné neverbálne prejavy, ktoré sa vyjadrujú hlasovou moduláciou, výrazom tváre, gestami, fyzickým postojom, vzdialenosťou od druhej osoby, dotykmi a pod. **Dieťa predškolského veku by malo byť spôsobilé porozumieť a dohovoriť sa prostredníctvom neverbálnej komunikácie.** Spočiatku sledujeme, či dieťa *rozlišuje mimiku vyjadrujúcu základné emócie* (U1), postupne sa zameriavame na to, či dieťa *rozumie základným konvenčným gestám (áno, pod' sem, tu, tam...), neverbálne a verbálne komunikuje* (U2), neskôr, či *účelne používa verbálny prejav i gestá, ktoré súvisia s kultúrnymi konvenciami (nech sa páči, prepáč, vezmi si)* (U3). Vo vzájomnej komunikácii v interakcii učiteľ – dieťa, dieťa – dieťa a počas **spoločných činností** sledujeme, ako si dieťa skvalitňuje *používanie detailnej gestikulácie na doplnenie komunikácie* (U3), napr. len kývne rukou, aby nemuselo kričať z veľkej vzdialenosti, naznačí pohybom činnosť, ktorú chce vykonať a pod. Všetky vyššie uvedené spôsobilosti sa prejavujú v činnostiach detí, pričom každý zo zúčastnených má právo na komunikáciu prostredníctvom verbálnych aj neverbálnych prostriedkov. Výsledkom je, že dieťa *nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.*

Výkonový štandard je bližšie opísaný v obsahovom štandarde a vzťahuje sa na rozličné sociálne situácie, v ktorých sa môže dieťa ocitnúť. Učiteľka umožňuje deťom nadobudnutie skúsenosti, že súčasťou spoločnosti sú **deti (ľudia) so zdravotným znevýhodnením a deti (ľudia) s kultúrnou rozmanitosťou**. Deti by mali získať skúsenosť a základné informácie o akceptácii, tolerancii a vzájomnom spolunažívaní, napr. priamo, alebo prostredníctvom príbehov zo života detí (z ilustrovaných kníh). Multikultúrnú výchovu⁵ možno realizovať tým, že ponúkame deťom dostatok informácií o zvláštnostiach inej kultúry, čím vzniká priestor na porovnávanie vlastnej kultúry.

Všetky tri uvedené výkonové štandardy môžu deti dosahovať prostredníctvom rolových hier, v ktorých si deti môžu vyskúšať nadviazanie kontaktu s inými osobami, oslovenie, predstavenie sa menom a priezviskom, predstavenie seba, svojej rodiny a podobné sociálne situácie, s ktorými súvisia aj neverbálne prejavy – očný kontakt, mimika

⁵ Multikultúrna výchova je podrobne rozpracovaná v Metodike predprimárneho vzdelávania z roku 2011.

(napr. úsmev), gestikulácia, podanie rúk a pod. (podľa miestnych zvykov). Učiteľka využíva rôzne učebné zdroje, volí také aktivity, ktoré dokáže zmysluplne zaradiť do výchovno-vzdelávacej činnosti, využíva situácie, ktoré môžu vzniknúť v priebehu dňa (počas vychádzky, pri príchode návštevy do triedy, na exkurzii a i.), alebo zaraďuje vzdelávacie aktivity na rôzne témy, ako sú napr. moja rodina, každý z nás je iný a pod. (aj v podobe projektov).

Aktivita „Ranný kruh“

Výkonový štandard

Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.

Priebeh aktivity

Pri rannom sedení v kruhu sa deti vyjadrujú k danej téme (držia sa za ruky). Všetky deti majú priestor na vyjadrenie vlastného názoru. Prínosom spoločného sedenia je zblíženie sa navzájom, zapojenie do konverzácie i menej komunikatívnych detí, vzájomné porozumenie a rozvíjanie verbálnej i neverbálnej komunikácie.

Aktivita „Priateľské ruky“

Výkonový štandard

Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.

Pomôcky: baliaci papier, stoličky, prstové farby.

Priebeh aktivity

Pri rannom sedení v kruhu učiteľka navrhne deťom aktivitu, kde úlohou každého z detí bude vytvoriť farebný odtlačok ruky na pripravený baliaci papier tak, aby sa odtlačky rúk dotýkali. „Priateľské ruky“ tak môžu symbolizovať kamarátske vzťahy celého kolektívu. Plagát s odtlačkami rúk detí spoločne s učiteľkou pripevnia na stenu pri stolíku, ktorý bude určený na diskutovanie napr. o zážitku, spoločnom zdieľaní skúsenosti, probléme, konflikte a pod. Návrhy na diskusiu si určujú samotné deti.

Hra Aké prekvapenie máme v balíku?

Výkonový štandard

Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.

Priebeh hry

Diskutujeme s deťmi o obsahu doručovaných balíkov (deti majú priestor na prezentovanie vlastných návrhov). Navrhujeme deťom hru, kde neslovne znázorňujeme obsah balíka, aby iní dokázali identifikovať, čo pohyb znamená. Následne sa skupina detí dohodne na možnom obsahu balíka, predstúpi pred ostatné deti s prinášaným „imaginárnym balíkom“ a prezentuje pohybom a gestami jeho obsah. Ostatné deti hádajú. Kto z detí uhádne, vyberie si troch spoluhráčov a prezentuje nápad skupiny.

Obmeny

Skupine učiteľka radí slovne – balík je ťažký, ľahký, studený, horúci atď.

Praktické odporúčania

V prípade potreby učiteľka deťom poradí, ako hru rozvíjať.

Podoblast' Základy etikety

Podoblast' **Základy etikety** je zameraná na rozvíjanie etického správania a rešpektovania dohodnutých pravidiel spoločensky prijateľného správania. Konkretizuje sa v obsahových štandardoch, ktorých nosným pilierom je význam činností detí a situácií, ktoré v priebehu pobytu detí v materskej škole vznikajú. Učiteľka prostredníctvom svojho modelu správania a v prirodzene sa vyskytujúcich sociálnych situáciách vedie deti k používaniu a zautomatizovaniu schopností viažucich sa k etickému správaniu, ktoré sú explicitne vyjadrené v podobe výkonových štandardov:

Volí vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdraví primerane situácii.

Používa prosbu, poďakovanie, ospravedlnenie vzhľadom na aktuálnu situáciu.

Rešpektuje dohodnuté pravidlá spoločensky prijateľného správania.

Správa sa ohľaduplne k deťom i dospelým.

Učiteľka ako pozorovateľ vzniknutých situácií môže do nich vstúpiť a taktným spôsobom deťom pripomenúť zdvorilostné frázy alebo očakávané spôsoby správania. Učiteľka sa **vyhýba hodnoteniu charakteru alebo osobnostných črt detí** (*Ty nevieš poďakovať?*), v prípade potreby taktne upozorňuje len na konkrétne správanie (*Keď nám niekto niečo požičia, je správne sa poďakovať.*). Počas vzniknutých konfliktných situácií, ktoré môžu nastať medzi deťmi v ich sociálnej komunikácii, učiteľka rešpektujúcim spôsobom komunikuje s dieťaťom, vyhýba sa teatrálnym prejavom a gestám (neodporúča sa hodnotiť dieťa pokarhaním pred celou triedou a pod.).

Na druhej strane je zo strany učiteľky veľmi dôležité **citlivo reagovať na pozitívne prejavy správania sa detí**, čo by sa určite malo prejavovať v pozitívnom hodnotení etického správania sa konkrétneho dieťaťa. V reálnych situáciách učiteľka poskytuje dieťaťu **spätnú väzbu**, ktorej podstatou je **opis alebo informácia** (*Všimla som si, že si poďakoval, keď ti kamarát požičal hračku.*) Pozitívny opis (všeobecne) pomáha deťom uistiť sa o správnosti nejakej činnosti a vytvárať si dobré sebahodnotenie (Kopřiva, et al, 2015). Ako autori ďalej uvádzajú, opis je podstatou **spätnej väzby a súčasťou ocenenia**, čo je neporovnateľne odlišné od pochvaly.

Vo viacerých knihách o výchove a vzdelávaní sa píše o **pochvale** ako dôležitom motivačnom nástroji, ktorým je možné posilňovať očakávané správanie. Ako uvádzajú autori

(Kopřiva, et al., 2015), tento prístup je založený na skúsenosti, že všetci potrebujeme, aby druhí oceňovali naše správanie. Pochvala môže mať viaceré riziká, pretože je:

- manipulatívna,
- vyjadruje nerovnocenný vzťah,
- neoprávnene zovšeobecňuje,
- prechádza do prehánania a
- „nálepkovania“⁶.

Podľa autorov dospelí nimi dávajú najavo svoj **názor o dieťati, aké dieťa je a dieťa ho na seba preberá**. (*Ty si ale šikovné dievča. Ty si taký poslušný. Ty vieš ale krásne pozdraviť!*). Pre pochvalu je typické to, že ten, kto chváli, často vychádza len z jednej konkrétnej situácie, na základe ktorej **vyvodzuje všeobecné závery o osobnostných charakteristikách dieťaťa**, na ktoré ani **nemá dostatočné podklady** (Kopřiva et al., 2015). Pochvala sa stáva formálnou, pretože je možné ju použiť univerzálne na všetky deti (šikovné dievča, poslušný chlapec, atď.), čím sa po čase buď znižuje jej účinok, alebo sa vytvorí v dieťati potreba byť chválené. Ako uvádzajú autori, dlhodobé dôsledky pochvál (ak sú častým javom v živote dieťaťa) sa prejavujú vznikom závislosti na vonkajšom hodnotení, na autorite a stratou vnútornej motivácie, pochvala sa stáva cieľom, samotná činnosť je druhoradá.

Naopak, pozitívny **opis dáva deťom oporné body**, na ktoré sa dá spoľahnúť **pri opakovaní činnosti**. Hlavne deťom predškolského veku sa veľa vecí podarí najskôr náhodne a opis im umožní uvedomiť si, čo bolo pri danej činnosti alebo schopnosti podstatné⁷.

Ďalšou možnosťou je zaradenie **rolových hier**, ktoré majú realistický kontext. Formou sa podobajú na krátke scény, ktoré môžu byť súčasťou **ranného kruhu**. Učiteľka môže obsah námetov vyberať na základe vzniknutých reálnych situácií, ktoré sa v triede stali, a tak prepojiť obsah so skúsenosťou detí. Najprv učiteľka prostredníctvom dvoch pripravených postavičiek (maketa na špajli s obrázkom postavy, maňuška a pod.) predvedie bežnú situáciu.

Janka hovorí Zuzke: „Daj mi tú kocku.“ Zuzka hovorí Janke: „Nedám.“

Učiteľka môže položiť deťom otázku: *„Čo by mohla povedať Janka, ak si chce požičať kocku?“* Ďalšími otázkami je možné rozvíjať diskusiu a následnú aplikáciu metódy **hra v role**, ktorá dáva priestor na riešenie najrôznejších životných situácií. Deti tak majú príležitosť uvažovať nad tým, akým spôsobom by mohla situácia skončiť. Podobne je možné využívať modelové situácie aj vo vzťahu k pozdravom a k používaniu zdvorilostných vyjadrení, napr. nech sa páči, s dovolením, ďakujem a k vyjadreniu ospravedlnenia.

Počas **ranného sedenia** (ranný kruh) je možné s deťmi hovoriť aj o tom, čo môžeme urobiť, ak niekomu ublížime. Je dôležité s deťmi **hovoriť o význame a podstate**

⁶ „nálepkovanie“ je fenomén predovšetkým spájaný s negatívnymi prejavmi správania, avšak podľa autorov Kopřiva et al. sa vzťahuje aj na pozitívne prejavy správania.

⁷ Podrobnejšie je téma spracovaná autormi Kopřiva et al., 2015

ospravedlnenia⁸, aby deti nevníмали ospravedlnenie len ako formálnu požiadavku dospelého (*Bež a povedz mu prepáč!*). Pri formálnych ospravedlneniach hrozí, že deti sa ospravedľujú „ako na bežiacom páse“ a vzápätí opakujú nevhodné správanie (Kopřiva, et al., 2015).

V neposlednom rade je možné do výchovno-vzdelávacej činnosti zaradiť aktivity s použitím literatúry alebo filmového spracovania príbehov a rozprávok, v ktorých je predkladaný pozitívny model správania. S deťmi je možné viesť rozhovory o situáciách a hodnotiť konanie postáv z príbehu alebo rozprávky.

Podoblast' Ľudské vlastnosti a emócie

Podoblast' **Ľudské vlastnosti a emócie** utvára priestor na poznávanie vlastností a emócií, ktoré sú súčasťou osobnosti i každodenného života človeka. Pojmy ako *spravodlivosť, trpezlivosť, statočnosť, pravdovravnosť, čestnosť, spoľahlivosť, vernosť, či vlúdnosť* predstavujú základné **životné hodnoty** (spomedzi mnohých ďalších); sú však abstraktnými pojmami, ktoré sa viažu na konkrétne prejavy uvažovania alebo konania. Pre dieťa predškolského veku je typická väzba na konkrétne situácie (Vágnerová, 2000), preto aj dosahovanie výkonového štandardu *identifikuje pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti* je potrebné prezentovať v rámci rôznych kontextov – v reálnych situáciách, z príbehov a z rozprávok. Vo vzťahu k rozvoju porozumenia a používania týchto abstraktných pojmov je možné využívať **opis** ako reakciu na konkrétne správanie dieťaťa v určitej situácii počas pobytu dieťaťa v materskej škole. Učiteľka tým pomáha dieťaťu prepojiť konkrétne správanie s abstraktným pojmom – vlastnosťou a umožniť jej identifikáciu aj do budúcnosti. Napr. namiesto všeobecného konštatovania *Ty si ale statočné dievča*, môže učiteľka použiť opis – *Bolo vidieť, že si mala strach šmyknúť sa z tej vysokej šmykľavky. To si prejavila odvalu!*; alebo v situácii, keď dieťa hovorí pravdu, či koná poctivo – *Oceňujem, že si povedal pravdu. Zachoval si sa čestne. a pod.* V rôznych denných aktivitách deti dostávajú príležitosti na hodnotenie aj záporných vlastností prostredníctvom nevhodného správania negatívnych rozprávkových hrdinov z rôznych médií – z detskej literatúry, televízie a filmov. Nevhodnosť určitého správania s deťmi hodnotíme vždy vzhľadom na jeho dôsledky. Výber metód, stratégií a učebných zdrojov je v plnej kompetencii učiteľky.

Súčasťou uvedenej podoblasti sú aj vzdelávacie štandardy, ktoré **súvisia s vôľovými vlastnosťami jednotlivca** a sú dôležitým predpokladom pre vstup dieťaťa do základnej školy:

Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov.

Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností.

Dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť.

⁸ Je možné vysvetlenie kombinovať s kladením otvorených otázok: Čo to znamená ospravedlniť sa? Prečo sa ľudia ospravedľujú? Ak niečo povieme, alebo urobíme, nevieme to vziať späť, preto niekedy ani nič iné nezostáva, len sa ospravedlniť. Ako sa potom cítime, keď sa ospravedlníme? (viac k téme v publikácii Kopřiva et al., 2015, s. 234)

Uvedené výkonové štandardy sa viažu na každú aktivitu dieťaťa, prostredníctvom ktorej je možné uvedené schopnosti (sústredenia, spolupráce, dokončenia činnosti) diagnostikovať naprieč všetkými vzdelávacími oblasťami a vhodným spôsobom ich rozvíjať. Učiteľka sa zameriava na vytváranie príležitostí na spoluprácu v skupinových činnostiach, ktoré sa častejšie uplatňujú u detí končiacich predprimárne vzdelávanie. V skupinových aktivitách vyžadujúcich spoluprácu učiteľka umožňuje striedanie rolí (nedávať istý typ úlohy vždy jednému dieťaťu – aktívnemu, sebavedomému) a dáva priestor na sebahodnotenie sa aj deťom s utiahnutejšími osobnostnými črtami. Pri skupinových aj individuálnych aktivitách sa odporúča umožniť každému dieťaťu, aby svoju činnosť mohlo dokončiť, a to aj s tou možnosťou, že činnosť dokončí s pomocou (učiteľky alebo iného dieťaťa).

Ďalšia skupina výkonových štandardov v uvedenej podoblasti sa viaže na **emócie**.

Vyjadruje pocity zo zážitku, vypočutej rozprávky alebo príbehu – pozitívne i negatívne.

Reaguje spoločensky prijateľným spôsobom na aktuálne prejavy emócií – pozitívne i negatívne.

Opíše aktuálne emócie.

Pri utváraní emocionálnej sféry dieťaťa je potrebné vytvárať v materskej škole situácie, v ktorých sa oboznamuje s rôznymi spôsobmi vyjadrenia svojich emócií (radosť, údiv, záujem, smútok, hnev, strach) s cieľom pochopiť vlastný emocionálny stav a emocionálny stav ostatných. Podľa Vágnerovej (2000) dokážu deti predškolského veku citlivo reagovať na emocionálne prežívanie druhých len v tom prípade, ak sa jednoznačne prejavujú navonok a nedokážu sa dištancovať od príliš intenzívneho emočného prejavu. Schopnosť empatie sa v tomto období utvára a decentrovať (zaujať pohľad inej osoby) dokáže dieťa až okolo šiesteho roku života (Vágnerová, 2000). „Úcta k druhým, schopnosť empatie, schopnosť pozitívne sa vyjadrovať o iných, a komunikatívne schopnosti patria k významným komponentom osobnosti človeka, pretože mu umožňujú byť prijímaným ostatnými v skupine a úspešnejšie nadväzovať kontakty. Dieťa, ktoré má primerane rozvinuté takéto osobnostné predpoklady, si ľahšie nachádza svoje miesto a pozíciu medzi ostatnými deťmi v triede“ (Slezáková, Borbélyová, 2013). V tejto oblasti je už možné nájsť širokú ponuku publikácií s programovým zameraním, ktoré reagujú na potrebu rozvíjania emocionálnej inteligencie detí.⁹

Pri uvažovaní nad povahou emócií ich dokážeme rozdeliť na dve skupiny – emócie pozitívne a emócie negatívne. Vo vzťahu **k pozitívnym emóciám** sa výchovno-vzdelávacia činnosť realizuje cez pozorovanie, opisovanie, metódy tvorivej dramatiky, zážitkové učenie

⁹ U nás sú známe napríklad „Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie detí v predškolskom veku“ od autoriek M. Miňovej a A. Fabíkovej z roku 2008, a „Výchovno-preventívny program rozvoja multikultúrnej tolerance žiakov proti násiliu v školách pre učiteľov materských a základných škôl“ (skorší názov Srdce na dlani), ktorý je od roku 2011 akreditovaným programom kontinuálneho vzdelávania; v Českej republike je známy od roku 1995 prístup Respektovať a byť respektovaný autorov Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T., ktorý je prostredníctvom publikácií a kurzov dostupný aj pre slovenského učiteľa.

a hry s využitím bežného spôsobu komunikovania citov. Vo vzťahu **k negatívnym emóciám** je možné v literatúre nájsť viacero odporúčaní, ktoré sú spracované na základe psychologických prístupov na zvládanie negatívnych emócií. Ide totiž o fenomén, ktorý môže mať v prípade nepoznania podstaty negatívnych emócií dopad na osobnostný rast a ďalší vývin dieťaťa.

Pre potreby tohto materiálu sme sa zamerali predovšetkým na **komunikačné stratégie**, ktoré sú zamerané na **zvládanie vlastných negatívnych emócií** a na prístup k **zvládaniu situácií, keď sú v negatívnych emóciách iní** (deti alebo aj dospelí).¹⁰

Účinnou komunikačnou stratégiou v situáciách, kedy je v negatívnych emóciách iný človek (dieťa alebo dospelý), je prijatie jeho pocitov – tzv. **empatická reakcia**. Empatickou reakciou komunikujeme odkaz: *Máš právo cítiť sa tak, ako sa cítiš. Môžeš s tým niečo urobiť. Ponúkam ti svoju podporu.* Základnou komunikačnou stratégiou, ktorá nám pomáha zvládať vlastné negatívne emócie so zachovaním rešpektu voči druhým, je tzv. **ja-výrok**. Umožňuje neobviňujúcim spôsobom hovoriť o tom, čo prežívame a čo si prajeme alebo očakávame: *Už sa hnevám, preto očakávam, že dáš veci do poriadku.*

Uvedené komunikačné stratégie vychádzajú z poznatkov o emóciách.

1. Máme právo prežívať to, čo prežívame.
2. Keď sme v negatívnych emóciách, ide logika stranou.
3. Emócie sú „nákazlivé“.

Každý jedinec si praje, aby ho iní brali vážne a mal právo prežívať to, čo prežíva. V bežnej komunikácii často dochádza k opaku. (*Ale choď, taká hlúposť!; Nebuď ako malá!; Neplač!*) Sprostredkovaná informácia vysiela signál, že momentálne prežívanie je neoprávnené, nevhodné alebo nežiaduce.

Neefektívne spôsoby komunikácie sú:

- *Nič si z toho nerob!* (zľahčovanie, popieranie)
- *Musíš sa na to pozrieť z iného uhla pohľadu!* (porovnávanie)
- *Čo sa stalo?* (vypytovanie)
- *Mal/a by si...* (rady)
- *Musíš pochopiť, že...* (poučovanie)
- *Ty máš určite pravdu!* (súhlas)
- *Môžeš si za to sám!* (obvinenie)
- *Chudáčik!* (ľutovanie)
- *Za všetko môžu oni!* (zvaľovanie viny)

Uvedené spôsoby komunikácie neprispievajú k rozvoju schopnosti rozpoznávať, zvládať a využívať vlastné emócie a tým **nevedú k schopnosti vnútornej sebaregulácie**. Môžu

¹⁰ téma je v metodike spracovaná od s. 29 po s. 32 na základe kapitoly IV., s. 83 – 120 publikácie Respektovať a byť respektovaný, Kopřiva et al., 2015.

vyvolávať pocit viny (zľahčovanie, popieranie, poučovanie, obvinenie), **uzatváranie sa do seba** (porovnávanie, vypytovanie, rady) alebo viesť k **presúvaniu zodpovednosti na iných** (súhlas, ľutovanie, rady, zvaľovanie viny). V prípade, že dieťa vyrastá v prostredí, kde sa emócie **často popierajú** alebo inak hodnotia ako neprimerané, **odnaučí sa venovať svojim emóciám pozornosť, prestane ich považovať za dôležité, nebude schopné ich rozlišovať** a v budúcnosti sa začne riadiť podľa toho, čo mu povedia iní, než podľa toho, ako sa cíti.

Komunikačnou stratégiou napomáhajúcou vytvoriť emočnú rovnováhu je **empatická reakcia**. Jej tri základné časti môžu v rôznych situáciách vystupovať v rôznej miere do popredia:

1. **aktívne počúvanie** sprevádzané prejavmi účasti – verbálnymi prejavmi ako *hmm...*, *aha...*, *áno* a pod. a neverbálnymi prejavmi – pohľadom do očí, prikyvovaním, dotykom, prípadne objatím;
2. **pomenovanie pocitov** (emócií), ktoré je **klúčové práve vo vzťahu k deťom**. Pomáha im uvedomovať si, čo cítia, čo je predpoklad toho, aby sa naučili svoje emócie regulovať. Napríklad:

Vidím, že sa ti zdá byť nespravodlivé, ako otec rozhodol...

To, čo ti povedala, sa ťa asi dotklo...

Bolí ťa to, však...

To človeka nahnevá, keď niekto nedodrží slovo...

3. **povzbudenie**, napr. *zvládneš to...*

Empatická reakcia má formu oznamovacej vety, nie otázky, preto aj uvedené ukážky končia pomyselnými troma bodkami. Pomenovanie emócií a vyjadrenie ich prijatia pomáha emócie **stíšiť** a až následne je možné **riešiť problém**, ktorý ich vyvolal. Prostredníctvom uvedenej komunikačnej stratégie deti poznávajú, že **mať emócie je v poriadku**, učia sa prijímať ich ako súčasť života. Tým, že sa snažíme **pomenovať emócie**, v ktorých sa dieťa nachádza, pomáhame mu **kultivovať a rozširovať slovník výrazov, ktoré sa týkajú emócií**, prianí a očakávaní. Tento slovník následne dieťa používa v ďalšej sociálnej komunikácii.

Prijímať negatívne emócie neznamená, že súhlasíme so správaním, ktoré dieťa navonok prejavuje (napr. kopanie, hádzanie vecí a pod.). **Emócie a správanie je potrebné odlišovať**. Ak napríklad vidíme, že jedno dieťa napadlo druhé, môžeme reagovať: *Dost! Vidím, že sa na neho hneváš, ale môžeš mu to povedať a nie ho biť!* V jednej vete môžeme vyjadriť prijatie emócie a zároveň nesúhlas so správaním (v prípade potreby deti od seba oddelíme).

Prejavy empatie

- zvyšujú ochotu detí plniť oprávnené požiadavky dospelých – empatickú reakciu v niektorých situáciách dieťa vníma ako prejav ústretovosti,
- prispievajú k emocionálnemu rozvoju detí – schopnosti emocionálnej inteligencie sa premietajú do kvality vzťahov medzi deťmi, deťmi a dospelými,
- pomáhajú upevňovať vzťahy – všetky tri zložky empatickej reakcie signalizujú záujem, prijatie a starostlivosť, preto pôsobia pozitívne na vzťahy (aj v bežných situáciách je možné vyjadriť malý prejav empatickej reakcie, napr. *vidím, že si unavený...*, alebo neverbálnym prejavom).

V prípade, že dieťa je v nepohode a nevieme, v akých je emóciách alebo čo sa mu mohlo stať, môžeme tiež vyjadriť empatickú reakciu tým, že len **opíšeme správanie, ktoré vidíme**.

Vidím, že plačeš...

Tebe sa asi stalo niečo nepríjemné...

Vidím, že sa ti do ničoho nechce...

Empatická reakcia však nie je univerzálnou komunikačnou stratégiou a je vhodná predovšetkým v tých situáciách, keď my sami sme „v pohode“ a niekto druhý je „v nepohode“. Reagovať empaticky nie je možné vo všetkých situáciách, predovšetkým nie vtedy, keď my sami sme v negatívnych emóciách. Vtedy je ťažké prejavovať empatickú reakciu, zvlášť v situáciách, keď na nás druhá strana slovne útočí alebo nás zraňuje. V týchto prípadoch je potrebné brániť sa v podobe ja-výroku.

Ja-výrok je komunikačná stratégia, ktorou oznamujeme, **ako sa cítime a prečo, s čím sme počítali, čo potrebujeme alebo čo očakávame**. Zvlášť významné je jeho používanie v situáciách, keď sme sami v negatívnych emóciách, v záťažovej situácii a keď správanie sa niekoho prekročilo pre nás únosnú mieru¹¹. Použitie ja-výroku môže plniť tieto funkcie:

- dávame ním najavo, že sme si vedomí svojich emócií a preberáme za ne zodpovednosť (neobviňujeme druhých, že za naše emócie môžu oni),
- poskytujeme informáciu druhým o tom, čo prežívame,
- upozorňujeme na „prekročenie hranice“ novej únosnej miery,
- regulujeme ním svoje emócie (vyrozprávanie sa),
- chránime svoju vlastnú sebaúctu – dávame ním najavo, že nestrpíme, aby sa k nám druhí správali neprijateľne a že si zaslúžime rešpekt.

¹¹ Ja-výrok je možné používať aj pri vyjadrovaní pozitívnych emócií.

Ja-výrok sa skladá z troch častí (často sa používa len prvá alebo tretia časť výroku).

1. **Hovoríme o tom, ako sa cítime** (používame tvary zámena ja – ja, mne, mi, ma).
2. **Oznamujeme, čo vyvolalo naše emócie** (používame popis, alebo informáciu).
3. **Vyjadrujeme svoje pranie alebo očakávanie**, ako situáciu riešiť.

1. *Už sa naozaj hnevám!* (Namiesto: *Už ste ma rozčúlili!*)
2. *Už sa naozaj hnevám, že tie hračky ešte nie sú upratané.* (Namiesto *...že ste neupratali hračky!*)
3. *Očakávam, že kým pôjdeme na dvor, budú hračky upratané.*

Oznámenie informácie o tom, ČO vyvolalo naše negatívne emócie, nie je ľahké, pretože máme sklon napádať OSOBU, ktorá našu nepohodu vyvolala. Pri použití **opisu a informácie nedochádza k obviňovaniu druhých**, čo spôsobí, že druhá osoba nepotrebuje zaujať obranný postoj, čo je prirodzená reakcia na kritiku. Neútočná forma dáva druhým šancu svoje správanie skorigovať. Tretia časť ja-výroku môže vyjadriť časový horizont, za aký má k náprave dôjsť, čo dáva druhej strane konkrétnu spätnú väzbu. Môže sa tiež použiť samostatne, bez vyjadrenia negatívnych pocitov a bez opisu a informácie. Ja-výroky sa dajú zmierniť tým, že nehovoríme o negatívnych emóciách priamo, ale nepriamo – tak, že opíšeme, čo sme očakávali a čo sa nestalo, napríklad *Nečakala som, že to takto dopadne...* .

Vyššie opísané komunikačné stratégie sú založené na rešpekte k druhej osobe (dieťaťu) a vyjadrujú skryté posolstvá:

- ty si prijímaný, len je potrebné urobiť... → **opis, informácia**,
- stojíš za to, aby som ti venoval čas a pozornosť → **aktívne počúvanie**,
- rešpektujem tvoje emócie (pocity), máš na ne právo → **empatická reakcia**,
- verím, že si uvedomíš, ako sa cítim, zoberieš moje pocity vážne a zachováš sa zodpovedne → **ja-výrok**,
- poskytujem ti informácie, aby si vedel, či postupuješ správne, správaš sa zodpovedne, vážim si ťa → **spätná väzba, vyjadrenie ocenenia**.

Uvedenými komunikačnými stratégiami je možné pomáhať dieťaťu utvárať **si vlastnú sebaúctu**, čo je presvedčenie, že je v podstate rozumnou, zodpovednou a hodnotnou bytosťou. „Pre ďalší rozvoj sebaúcty je dôležité, aby deti boli zapojené do zmysluplných činností a dostávalo sa im pozitívnej spätnej väzby a ocenenia. Majú tak príležitosť poznávať seba, svoje úspechy i neúspechy a realisticky vnímať, kým sú a kým môžu byť“ (Kopřiva, et al. 2015).

Aktivita „Čo prezrádza tvár“

Výkonový štandard

Reaguje spoločensky prijateľným spôsobom na aktuálne prejavy emócií – pozitívne i negatívne.

Opíše aktuálne emócie.

Priebeh aktivity

Učiteľka s deťmi diskutuje o pocitoch, ktoré vyvolávajú rôzne podnety. Napr.: „Som smutný, keď... . Teším sa, keď... . Veľmi ma trápi... .“ Znamená to, že nie vždy máme rovnakú náladu a môžeme byť smutní, veselí, nahnevaní, šťastní, spokojní, nespokojní, vystrašení,... . Deťom kladieme problémové otázky: „Čo sú to pocity? Poznáš niektoré? Akú môžeš mať náladu? Ako sa tvári tvoj kamarát? Čo ťa zarmúti? Ukáž, ako sa pri tom tváriš. Kedy sa usmievaš?“ atď.

Následne sa deti oboznámia s kartičkami emócií so zámerom nachádzať rozdiely vo výrazoch tváre na pripravených kartičkách. Verbalizujú jednotlivé pocity na znázornených emocionálnych stavoch na kartičke. Deti sa rozdelia do dvoch skupín:

1. skupina – učiteľka pomenuje niektorú z emócií a deti vyhľadávajú zodpovedajúcu kartičku naprogramovaním robotickej včielky Bee - Bot,
 - obmena – deti programujú robotickú včielku Bee - Bot, ktorá sa dostane ku kartičke s nakresleným výrazom tváre, ktorý si dieťa samo vyberie, následne výraz verbálne popíše, prípadne ho vyjadrí mimikou,
 - obmena – dieťa mimikou vyjadří konkrétny emocionálny stav, ostatné deti ho identifikujú a programujú robotickú včielku Bee - Bot, ktorá sa dostane na kartičku s identickým výrazom;
 2. skupina – deti sedia na stoličkách vo dvojiciach oproti sebe, ich úlohou je pozorovať tvár svojho kamaráta s následným verbalizovaním vlastných pocitov vyjadrujúcich emocionálny stav – následne deti kresbou (prípadne inou výtvarnou technikou) zaznamenávajú na pripravený papier tvár s identifikovanou emóciou.
- Sebahodnotenie edukačnej činnosti deti realizujú prostredníctvom symbolov vyjadrujúcich pocity, ktoré pripevňujú na hodnotiacu tabuľu či nástenku – deti verbalizujú svoje stanovisko.

Podoblasť Prosociálne správanie

V oblasti **prosociálnej výchovy** je u nás **dostupných viacero titulov**, v ktorých sú podrobne rozpracované ciele, metódy a stratégie rozvoja **prosociálneho správania** a **emocionálnej inteligencie** u detí predškolského veku (vybrané tituly uvádzame v závere kapitoly). Vzhľadom na skutočnosť, že Štátny vzdelávací program zachoval kontinuitu v obsahu prosociálneho správania, nepovažujeme za potrebné podrobnejšie analyzovať jednotlivé vzdelávacie štandardy.

Hlavnými metódami prosociálnej výchovy sú rolová hra a zážitkové učenie. Tvorivá dramatika ako jedna z možných stratégií umožňuje **integrovat' obsah z viacerých vzdelávacích oblastí** a svojím uplatňovaním **globalizačného princípu** a dôrazom na **zážitkové učenie** sa má svoje miesto vo výučbe detí. Súhlasíme s charakteristikou tvorivej dramatiky podľa Machkovej (1990/91, s. 8), že je to „...učenie sa na základe vlastnej skúsenosti, tzv. zážitkové učenie, kde sa kladie dôraz skôr na participáciu ako na produkt“. Tvorivá dramatika je zameraná na komplexnosť zážitku, ktorý sa netýka len emócií, ale dieťa získava **komplexnú skúsenosť**, ktorá sa aktuálnym zážitkom aktivizuje a transformuje. Z metód tvorivej dramatiky detailnejšie uvádzame metódu „**hra v role**“, kde dieťa preberá rolu – koná i rozhoduje.

Hra v role je postupom, ktorý vychádza z princípov situačnej metódy, pričom učenie sa opiera o vlastnú, komplexnú **skúsenosť dieťaťa**, čo mu umožňuje v role konať a pôsobiť. Učenie sa zároveň **rešpektuje možnosti dieťaťa**. Učenie sa hrou v role napomáha dieťaťu **zažiť úspech** (kritérium úspechu nie je v tom, že dieťa sa „dotiahne“ na úroveň ostatných, ale v tom, že dôsledne využije vlastné možnosti). Učenie sa je **konkrétne a názorné**, pretože charakter hry v role musí i abstraktné pojmy „preložiť“ do podoby slov a pohybov. Učenie sa je **problémové**, kde samotné zvládnutie situácie je učebným problémom.

Prostredníctvom tvorivej dramatiky môžeme vytvárať také príležitosti na učenie sa, ktoré dieťa motivujú **k skúmaniu, bádaniu, objavovaniu, komunikovaniu, rozvíjaniu identity a autonómie** bez aktívnej účasti učiteľky na tomto objavovaní, ale v jej nepriamej pedagogickej intervencii (v ponuke hrovej situácie, príprave prostredia, prenechaní priestoru samostatnosti dieťaťa vo výbere hernej stratégie).

V prípade, že učiteľka používa komunikačné stratégie, ako sú **spätná väzba, vyjadrenie ocenenia, opis, empatická reakcia** a **ja-výrok**, môže učiť aj deti **ich používať**. Na to môže predovšetkým využívať každodenné **konfliktné situácie**, ktoré medzi deťmi vznikajú¹² a didaktické metódy, ako napríklad **ranné sedenie (ranný kruh)** a **rolové hry**. **Ďalšími známymi didaktickými metódami sú morálna dilema, citová inventarizácia, riešenie konfliktu, tvorba pravidiel** a iné.

¹² Ako uvádzajú autori, zo skúseností učiteľov vyplynulo, že v triedach, kde deti dokázali používať ja-výrok, výrazne ubudlo žalovania, agresivity a konfliktov medzi deťmi, pretože sa zlepšili ich vzťahy. Kopřiva et al, 2015, s. 232 – 235.

Učiteľka v pedagogickom prístupe rešpektuje práva dieťaťa v zmysle Dohovoru o právach dieťaťa a oboznámi deti prostredníctvom vhodných metód s ich právami a splniteľnými povinnosťami. S tvorbou triednych pravidiel sa odporúča začať v priebehu prvých dvoch mesiacov školského roka a s pravidlami triedy oboznámiť tie deti, ktoré do triedy nastúpili v priebehu roka. K uvedenej problematike je dostupných viacero odborných titulov.

Učebné zdroje pre časť zameranú na prosociálnu výchovu:

- Borovková, A., Kostrub, D.: *Tvorte s nami – didaktické aspekty tvorivej dramatiky*. 2012
- Fabíková, A., Miňová, M.: *Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie*. 2008.
- Fülöpová, Zelinová: *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. 2003
- Knapíková, Z., Miňová, M., Kostrub D.: *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. 2002
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. 2015.
- Miňová, M., Gmitrová, V., Mochnáčková, H.: *Prosociálna výchova v materskej škole*. 2002.
- Pružinská, Ľ.: *Emocionálny svet detí predškolského veku*. 2006.
- Pochanič, J., Gubricová, J.: *Tvorivá dramatika v projektoch*. 2012.
- Druhý krok. Výchovno-preventívny program rozvoja multikultúrnej tolerancie žiakov proti násiliu v školách.* (Starší názov Srdce na dlani)
- Podhájecká, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. 2011
- Semanová, E., Miňová, M.: *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku. Kto som ja? Kto si ty?* 2008.
- Šimová, Dargová: *Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu*.
- Časopis *Predškolská výchova*
- Časopis *Naša škola*

Literatúra

- FABÍKOVÁ, A., MIŇOVÁ, M. 2008. *Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie*. Prešov: ROKUS, 2008. ISBN 978-80-89055-84-5
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. 1997. ISBN 80-7178-063-4
- GUZIOVÁ, K. 2002. *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl*. Nové Zámky: CROCUS, 2002. ISBN 80-88992-43-5
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2011. ISBN 978-80-968777-3-7
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. 2015. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. 2015 ISBN 978-80-904030-0-0
- KOŽUCHOVÁ, M. Nepublikované prednášky z dopravnej výchovy detí v rámci projektu: *Interkultúrne vzdelávanie detí a dospelých*. (SK_AT 081105_N00011 Program cezhraničnej spolupráce Slovenská republika – Rakúsko.)
- MACHKOVÁ, E.: Tvorivá dramatika dnes. *Predškolská výchova*. XLV, 1990/91, č. 7, s. 8 – 9.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MIŇOVÁ M., GMITROVÁ, V., MOCHNÁČKOVÁ, H. 2002. *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: ROKUS, 2002 ISBN 80-89055-17-6
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 1999
- SEMANOVÁ, E., MIŇOVÁ, M. 2008: *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku. Kto som ja? Kto si ty?* Prešov: ROKUS, 2008 ISBN 978-80-89-055-85-2
- SLEZÁKOVÁ, T., BORBÉLYOVÁ, D. 2013. Dimenzie školskej pripravenosti v kontexte inovácií (). In: Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2013, s.108 – 119.
- STOJAN, M. 2001. Systém interaktívnych pomůcek pro dopravní výchovu. In *Prevence dopravní nehodovosti dětí*. 1. vyd. Brno: Magistrát města Brna, 2001, s. 19-20.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Dieťa a svet. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2008

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2015

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. [online]. [cit. 2016-08-10] Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/svp-pre-materske-skoly>

ŠUPOVÁ, Ľ. 2013. *Dopravná výchova – námety a aktivity.* Bratislava: RAABE, 2013. 134 s. ISBN 987-80-8140-082-7

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál. 2000, ISBN 80-7178-308-0

VIŠŇOVSKÁ, M. 2015. Charakteristika vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. In: *Zborník z odborného seminára Svet dieťaťa v materskej škole. Šaľa: Spoločnosť pre predškolskú výchovu – región Šaľa,* 2015, s. 53 – 57.