

Spoločenskovedné poznávanie v predškolskom vzdelávaní

Zuzana Danišková

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Názov publikácie:

Spoločenskovedné poznávanie v predškolskom vzdelávaní

Autor:

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.

Recenzenti:

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, Ph.D.

PaedDr. Karin Hambáľková, PhD.

Jazyková korektúra:

Mgr. Marek Mikušiak, PhD.

Technické spracovanie a typografická korektúra:

Mgr. Ing. Roman Horváth, PhD.

Vydavateľské údaje:

© 2018, Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto učebnice nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.

ISBN 978-80-568-0066-9

Obsah

Úvod	4
1 Odkiaľ sa vzal pojem sociálne štúdie?	5
1.1 Od vedy k štúdiám.....	5
1.2 Sociálne štúdie	6
2 Komenského Informatórium a Pampaedia	9
2.1 Informatórium	9
3 Formulovanie cieľov a plánovanie obsahu	12
3.1 Plánovanie.....	12
3.2 Formulácia cieľov.....	15
4 Hodnotenie/evaluácia učenia sa	19
4.1 Typy evaluačných nástrojov	19
4.2 Evaluačné otázky.....	21
5 Zdroje učenia	23
5.1 Deti a rodičia	23
5.2 Škola.....	24
5.3 Komunita a región.....	24
5.4 Trieda	26
6 Orientácia v priestore. Vývinové špecifiká dieťaťa a možnosti jej rozvoja	28
6.1 Charakteristika dieťaťa.....	28
6.2 Charakteristika ponúkaných obsahov	31
6.3 Ukážky aktivít	36
7 Orientácia v čase. Vývinové špecifiká dieťaťa a možnosti jej rozvoja	42
7.1 Charakteristika dieťaťa.....	42
7.2 Charakteristika ponúkaných obsahov	45
7.3 Ukážky aktivít	48
8 Vnímanie vybraných ekonomických konceptov deťmi predškolského veku	52
8.1 Charakteristika dieťaťa.....	52
8.2 Charakteristika ponúkaných obsahov	54
8.3 Ukážky aktivít	56
Záver	58
Použitá literatúra	59

Úvod

Predložená učebnica je venovaná témam, ktoré sú predmetom štúdia v kurze s názvom *Sociálne a regionálne štúdie v predškolskom vzdelávaní*, realizovanom v rámci bakalárskeho študijného programu *predškolská a elementárna pedagogika*. Kurz je dotovaný tromi hodinami priamej výučby týždenne (prednáška a seminár v pomere 1 : 2) a 10 hodinami praxe v prostredí materských škôl počas semestra, v ktorom študenti kurz absolvujú.

Takáto časová dotácia teda predpokladá, že okrem možnosti oboznámiť sa s vedomosťami poskytujúcimi teoretické zázemie získajú absolventi kurzu dostatok skúseností z praxe predškolského vzdelávania, ktoré budú na seminároch analyzovať, o ktorých budú diskutovať a ktoré sa pokúsia kriticky – vo vzťahu k teoretickému poznaniu – interpretovať.

Predložený text sa snaží zmapovať hlavné témy, ktoré s touto oblasťou predškolského vzdelávania súvisia – keďže ide o učebnicu, na mnohých miestach je text veľmi zjednodušený, najmä v miestach, ktoré s odborom štúdia súvisia len veľmi okrajovo. Text obsahuje aj návrhy praktických aktivít, či odporúčaní, ktoré je možné s deťmi v materských školách realizovať. V týchto miestach sa text opiera o vzdelávacie štandardy, ktoré platia v čase vzniku tejto publikácie, avšak vzhľadom na premenlivosť vzdelávacej politiky ju nie je možné viazať výlučne na existujúci štátny vzdelávací program.

Text logicky mapuje najskôr priestor sociálnych vied, následne sa venuje možným ideovým zdrojom nášho vzdelávacieho obsahu. Všeobecnodidaktické poznámky sú súčasťou kapitol 3, 4 a 5. Následne sa publikácia dotýka samotných kľúčových oblastí spoločenskovedného poznávania, špecificky vnoreného do prostredia materskej školy.

Autorka

1 Odkiaľ sa vzal pojem sociálne štúdie?

Názov tejto učebnice pozostáva z iných pojmov ako názov tejto kapitoly – spoločenskovedné poznávanie je poznávanie sociálneho prostredia človeka, sociálnych reálií, ktoré ho obklopujú, pričom sú rovnako dôležité ako tie, ktoré skúmajú prírodné alebo technické vedy.

Avšak predmet, ktorý je súčasťou štúdia predškolskej pedagogiky na našej fakulte a ktorý zároveň pokrýva témy spoločenskovedného poznávania, nesie vo svojom názve pojem sociálne štúdie. Preto je potrebné pozastaviť sa nad tým, čo je vlastne obsahom tohto pojmu. Ako sme uviedli v úvode, na potreby nášho kurzu je postačujúca veľmi stručná historická zmienka, ktorá nás vráti do obdobia vzniku vedy. Vysvetlenie pojmu sociálne štúdie si totiž vyžaduje pristiť sa najskôr pri pojme sociálnej vedy. Avšak o sociálnych vedách hovoríme až posledných cca 300 rokov. Veda, resp. základy uvažovania, ktoré už vnímame pod prizmou vedecký, sa objavuje oveľa skôr.

1.1 Od vedy k štúdiám

Hovoríme o gréckom zázraku, teda čase antického myslenia, ktoré sa bežne v učebniciach dejín filozofie pomenúva ako prechod od *mýtu k logu*. V tejto formule teda stoja oba pojmy oproti sebe (ich vzťah nie je vždy takýto antagonistický, čo dokladuje napr. využitie mýtu ako didaktického prostriedku Platónom, ale tým sa zaoberajú špecifickí odborníci) – mýtus ako výklad sveta, sprostredkovaný tradíciou svojej autority (najskôr ústne, neskôr eposy), obsahujúci rôzne názory a predstavy o vzniku sveta, o nadprirodzených bytostiach alebo o folklóre. Mýty umožňovali ľuďom rozumieť rôznym javom a životným situáciám. Bez toho, aby museli hľadať príčiny alebo špekulovať nad ich opodstatnenosťou, nachádzali vďaka mýtom svoje miesto a poslanie v živote. V literatúre sa často stretávame napríklad s Homérovým eposom *Odysea*, ktorý opisuje strastiplnú cestu Odyseovho návratu na rodnú Ithaku po bojoch v Trójskej vojne. Odyseus je nielen odvážny, ale v mnohých príbehoch sa ukazuje aj ako tvrdohlavý, či vynaliezavý (napríklad spôsob vyslobodenia sa z jaskyne zavalenej kameňom u obra kyklopa Polyféma). Epos teda na jednej strane pôsobí ako zdieľanie spoločného rozprávania (koherencia a súdržnosť generácií), ale aj ako odpoveď na večné otázky.

Nie je jednoduché pomenovať dôvody, ktoré viedli k tomu, že starí Gréci sa vzdali mýtov, ktoré im prinášali vnútorné uspokojenie, ale rozvoj obchodu, remesiel a dopravy na tom mal zrejme svoj podiel. K slovu sa dostali rozprávania vlastných skúseností a príbehov, ktoré napríklad cestujúci človek zažil. Tak mýty postupne strácajú svoju samozrejmosť a všeobecnú platnosť a na ich miesto nastupujú vlastné skúmania a filozofický výklad, ktorý označujeme spomínaným *logos*. Takže 8. až 6. storočie p. n. l. je obdobím, ktoré ide poza mýtický obraz sveta a prináša odpovede základných otázok racionálnou úvahou či myšlienkovou špekuláciou¹. Tak sa toto obdobie stáva inšpiratívnym zdrojom vedeckého myslenia.

Okrem filozofických reflexií sa mnohí filozofi (najjasnejším príkladom je Aristoteles) zaoberali skúmaním biologických, geologických alebo kozmologických otázok, rovnako ako matematikou, výchovou alebo politickými otázkami. Preto hovoríme, že matkou všetkých vied je filozofia, z ktorej sa postupne vydělili jednotlivé (samostatné) vedy. Tu však už prechádzame niekoľko storočí

¹ Fajkus, B. 2015. *Filosofie a metodologie vědy*. Praha : Academia, s. 17–18.

do obdobia renesancie (14. – 17. storočie n. l.), v ktorom objavenie kompasu, strelného prachu a kníhtlače znamenalo predzvesť vedy, ako ju vnímame dnes. Renesancia (napr. Leonardo da Vinci, Galileo Galilei, Newton) vytvára podmienky na ďalší rozvoj poznania a vedy, začíname sa zaujímať o svet rastlín a živočíchov, o medicínu a farmáciu. Takto sa postupne etabluje novoveká veda, ktorá je v prvom rade prírodnou vedou. Spoločenské vedy sú najmladšie vedy, rozvíjajúce sa najmä od vzniku sociológie. Tieto vedy musia mnohokrát preukazovať v očiach prírodnej vedy svoj legitímny status vedy (angličtina rozlišuje medzi Sciences a Arts) – mnohé z nich preto využívajú metódy prírodných vied ako napríklad kvantitatívny výskum. Od 20. storočia preto rozlišujeme prírodné, humanitné a sociálne vedy.

V balíku sociálnych vied sa nachádza množstvo spoločenskovedných odborov, ktoré sa zaoberajú postavením človeka, ľudským správaním, kultúrou a spoločnosťou, pričom analyzujú vzťahy medzi nimi a spôsoby vzájomného ovplyvňovania sa. Paleta vied je, pochopiteľne, široká: archeológia, antropológia, demografia, geografia, politické vedy, právo, dejiny umenia, sociológia, psychológia, ekonómia, filozofia a pod. Disciplíny, ktoré majú v tejto oblasti určujúcu pozíciu, sú geografia a história. Tieto disciplíny veľmi ľahko integrujú prínos zvyšných vied, ich oblasť pôsobnosti je pomerne konkrétna, čo nadobúda najmä v pedagogickej aplikácii značný význam.

1.2 Sociálne štúdie

Ako sa však dostaneme k pojmu sociálnych štúdií? V prvom rade je potrebné povedať, že tento pojem nepochádza z našej historickej tradície, ale z prostredia anglosaských krajín, pretože v ich školách (počnúc od materskej školy) sa oblasť spoločenskovedného poznávania, resp. učebný predmet volá *social studies* (nie vlastiveda, občianska náuka ani oblasť človek a spoločnosť). Sociálne štúdie definuje *Národná rada pre sociálne štúdie* (NCSS) v Spojených štátoch amerických ako „štúdium, ktoré v sebe integruje poznanie z oblasti sociálnych a humanitných vied s cieľom podporovať občiansku kompetenciu. Základným cieľom sociálnych štúdií je pomôcť mladým ľuďom urobiť informované a odôvodnené rozhodnutia v prospech verejného dobra ako občanov žijúcich v kultúrnej rôznorodej a demokratickej spoločnosti a v nezávislom svete“².

Ak sprostredkujeme poznanie z oblasti sociálnych vied v škole, hovoríme o balíku sociálnych štúdií: vedy sú nahradené pojmom štúdie z viacerých dôvodov, a to najmä: žiakom sa nesprostredkúva samotná veda, ale len jej parciálne a často základné zistenia a v škole sa nezaobráme aktuálnymi témami vedeckej disciplíny, teda „veda“ v škole je značne zlaicizovaná a primerane didakticky spracovaná. Na prvý pohľad je zrejmé, že špecificky v materskej škole nebudeme deti učiť hlavné mestá krajín sveta alebo genézu prvej svetovej vojny, ale k preberaným témam patrí napríklad genéza vlastnej rodiny alebo poznanie najvyššieho kopca svojho regiónu. Preto sa často nehovorí o geografii a histórii, ale stretávame sa s pojmami orientácia v čase a orientácia v priestore.

² Národná rada pre sociálne štúdie. 2010. *Národný štandard pre sociálne štúdie : Rámec pre vzdelávanie, učenie a hodnotenie*. Dostupné na: (<https://www.socialstudies.org/standards/introduction>). Naposledy prístupné: 3. decembra 2018.

Orientácia v čase a orientácia v priestore sú zväčša (a z pochopiteľných dôvodov) najzákladnejšími a kľúčovými oblasťami sociálnych štúdií. Zvyšné oblasti, na ktoré sa obsah vzdelávania sociálnovedného poznania zameriava, sa môžu značne líšiť od krajiny ku krajine. Je zrejme, že táto variabilita je výsledkom historickej a kultúrnej skúsenosti. V čase vzniku tohto textu je na Slovensku v platnosti obsah ŠVP pre materské školy, ktorý spoločenskovedné poznávanie delí akoby na časť poznania, ktoré osciluje okolo spomínaných vied (*Poznávanie spoločenského prostredia*) a na časť, ktorá sleduje najmä rozvoj hodnôt a postojov (*Prosociálna výchova*). Vo všeobecnosti ide v tejto oblasti o rozvoj základnej orientácie v blízkom spoločenskom prostredí – platný dokument spomína časové, priestorové, sociálne a medzil'udské vzťahy.

Zdôrazňovanie občianskeho rozmeru by sme v našich podmienkach hľadali ťažko – ak si však pozrieme, akým spôsobom sa o cieľoch a význame sociálnych štúdií vyjadruje *Národná rada pre sociálne štúdie* v Spojených štátoch amerických, vidíme, že všetko úsilie v tejto oblasti smeruje k získavaniu poznatkov, hodnôt a postojov, ktoré sú základnou výbavou občanov žijúcich v demokratickej krajine. V tejto krajine je navyše okrem histórie a geografie zdôrazňovaná aj oblasť ekonomie, ktorá rovnako prispieva k príprave zodpovedného občana. V oblasti postojov a hodnôt sa sleduje v USA nielen rešpekt k právam a súkromiu druhých, ale objavujú sa tu aj koncepty spoločného dobra (statkov), starostlivosti o životné prostredie a prostredie školy, ako aj participácia na etablovaní a rozvíjaní pravidiel triedy a školského poriadku.

Na ilustráciu týchto rozdielností som vybrala dva príklady: v tabuľke 1 môžeme vidieť štruktúru sociálnych štúdií v štáte Colorado – okrem spomínaných kľúčových oblastí sa tu nachádza aj ekonómia a následne oblasť občianstva (pojem *civics* nie je ľahké jednoznačne preložiť). V schéme 1 sa nám okrem orientácie v čase a priestore objavuje opäť ekonómia (vidíme tu presnejšie koncepty, do ktorých predškolská inštitúcia deti uvádza), ale aj oblasť postojov a hodnôt, ako ich poznáme z nášho prostredia.

Tabuľka 1: Akademické štandardy sociálnych štúdií v predškolskom vzdelávaní (stručný náčrt)³.

Preschool Social Studies Expectations at a Glance	
1. History	1. Change and sequence over time
2. Geography	1. Develop spatial understanding, perspectives, and connections to the world
3. Economics	1. People work to meet wants 2. Recognize money and identify its purpose (PFL)
4. Civics	1. Individuals have unique talents but also work with others in groups 2. Rules and their purpose in allowing groups to work effectively

V úvodnej kapitole sme sa snažili stručne vysvetliť obsah a koncept sociálnych štúdií, pričom je zrejme, že nie každá krajina sveta vo svojom predškolskom obsahu vzdelávania v tejto oblasti sleduje rovnaké ciele, ako to môže byť napríklad v pestovaní základov matematiky. V našej krajine

³ Boulder Valley School District Department of Curriculum and Instruction. 2012. *Preschool Social Studies Academic Standards in High Quality Early Childhood Care and Education Settings*. Dostupné na: <http://www.cde.state.co.us/cpp/qualitystandards.htm>). Naposledy prístupné: 3. decembra 2018.

nie je typické spájať očakávania materskej školy s hodnotami občianstva, resp. s posilňovaním zručností a kompetencií tohto typu.

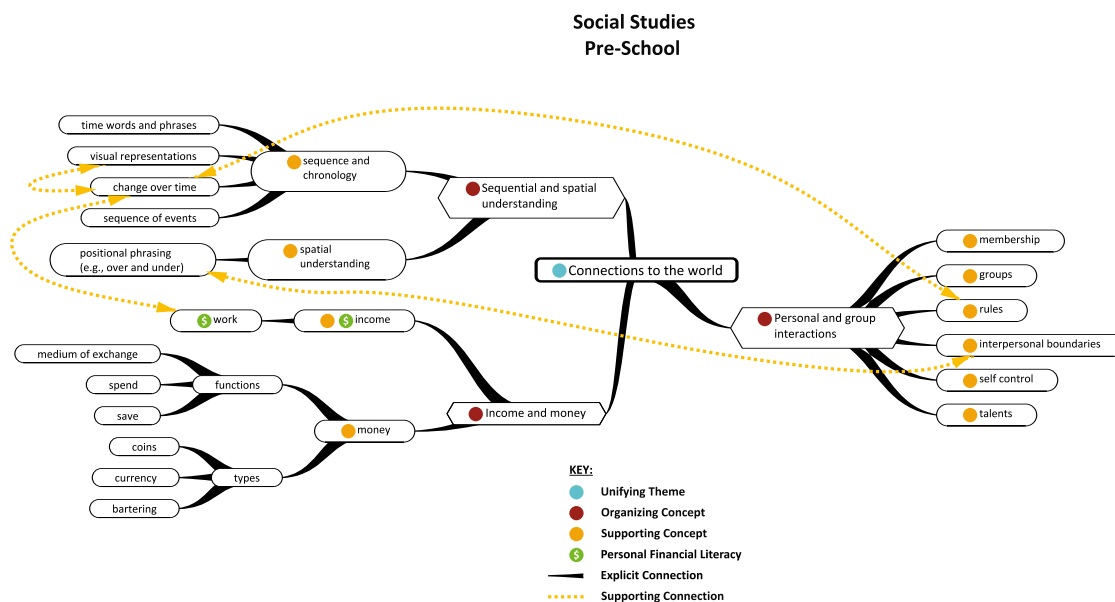


Schéma 1: Mapa sociálnych štúdií v predškolskom vzdelávaní⁴.

Na druhej strane je možné, hoc len veľmi sporadicky, objaviť ekonomické koncepty, ktoré nie sú priamo ukotvené v rovnomennej oblasti, ale učiteľky s nimi pracujú, a to nielen vo vzdelávacích aktivitách, kde sa objavujú témy povolání alebo služieb, ale aj vo voľnej činnosti detí, ktorá sa deje ešte navyše v špecificky lokalizovaných a vybavených častiach tried (tzv. kuchynka a pod.). V tejto časti sa nebudeme zaoberať presným vymedzením jednotlivých oblastí sociálnych štúdií, tento prehľad spolu s psychologickým pozadím bude obsahom ďalších kapitol.

Otázky a úlohy

1. Prečo boli v začiatkoch vzniku špekulatívneho myslenia všetky vedy súčasťou filozofických úvah?
2. Čo sú to sociálne vedy? Ako sa líšia od sociálnych štúdií?
3. Pokúste sa zdôvodniť, prečo býva spochybňovaný status sociálno-humanitných vied zo strany tých prírodovedných/technických?
4. Prečítajte si obsahy vzdelávania, resp. vzdelávacie štandardy okolitých krajín (podľa jazykovej dostupnosti). Akým podielom je zastúpené spoločenskovedné poznávanie voči zvyšným oblastiam?
5. Ak by ste sa spýtali dieťaťa predškolského veku, čo sa naučilo v „sociálnych štúdiách“, tak by tomuto pojmu nerozumelo. Prečo je to tak?

⁴ *Preschool Social Studies Academic Standards in High Quality Early Childhood Care and Education Settings*. 2012. Dostupné na: (https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/cpp/download/standards/prek_socstudies_in_high_quality_settings.pdf). Naposledy prístupné: 3. decembra 2018.

2 Komenského *Informatórium* a *Pampaedia*

Ak sme v predchádzajúcej kapitole spomínali historickú skúsenosť, ktorá prirodzene formuje obsah vzdelávania v krajine, regióne či civilizácii, bolo by chybou nepozastaviť sa pri dokumente, ktorý nespochybniteľne do určitej miery ovplyvnil predškolské vzdelávanie v našom prostredí, hoci pôvodne nebol určený pre inštitúciu, resp. pre podobný typ inštitúcie, akou je materská škola. Ide o spis J. A. Komenského (1592 – 1670) s názvom *Informatórium školy materskej* (1632). Meno Komenského nie je neznámym menom, najmä pre oblasť vzdelávania, avšak je potrebné vedieť, že jeho diela nie sú vždy čítané, resp. interpretované dostatočne dôsledne (vzhľadom na zámer, s akým ich písal).

V pedagogike sa často objavujú rôzne zmienky o didaktike a pedagogických zásadách, ktoré sa často o Komenského diela opierajú, avšak rôzni kolenológovia upozorňujú, že Komenského pedagogiku nie je možné izolovať od jeho filozofie. Jedným z takýchto významných znalcov Komenského bol český vzdelanec a filozof J. Patočka, ktorý sa nebál ísť pod povrch a ukázať Komenského diela v bohatejšej a plodnejšej perspektíve, než poskytuje len jednoduché a triviálne opísanie didaktických princípov, ktoré dokonca nie sú vždy interpretované správne⁵. Nie je naším zámerom zaoberať sa touto problematikou hlbšie, pretože sa tým posúvame do inej pedagogickej disciplíny, akou je teória výchovy, ale považujeme za dôležité aspoň sa o tejto problematike zmieniť, pretože aj v *Informatóriu* sa Komenského výchovný projekt zrkadlí.

2.1 Informatórium

Je teda zrejmé, že Komenským sa tu nezaobráame z nostalgických dôvodov, ale preto, že je autorom diela, ktorým sa snaží zdôrazniť dôležitosť včasnej a všestrannej starostlivosti o dieťa od jeho narodenia (aj od prenatálneho obdobia) spolu s jeho prípravou na školu do veku šiestich rokov. Ako sme uviedli, škola materská v jeho jazyku nie je školskou inštitúciou, ale sa deje doma, v rodinnom prostredí, v blízkosti najbližších. Je možné povedať, že Komenský týmto spisom extrahuje rôzne oblasti vzdelávania, ktoré má rodič pokrývať, čím do určitej miery zabezpečuje istú systematickosť a nenáhodnosť v neinštitucionalizovanom vzdelávaní, ktoré sú preň typické. V názve tejto kapitoly sa objavuje názov aj druhého jeho spisu *Vševýchova* alebo *Pampaedia*, ktorý nie je cieleň špecificky len na predškolský vek dieťaťa, ale výchovný projekt rozširuje na celý ľudský život. Pre nás je však zaujímavá časť, ktorá opisuje tzv. školu detstva (ľudský život Komenský rozdelil do ôsmich „škôl“ podľa veku), pretože sa v nej objavuje zmienka o „škole lona materského spoločnej schôdzky s prácou.“ Komenský ňou rozumie poloverejnú školu, ktorú navštevuje dieťa, aby bolo lepšie pripravené na chápanie školského vyučovania. Ako sám píše:

„Je to jakási škola poloveřejná, kde si děti mají zvykat stýkat se, hrát si, zpívat, počítat, pěstovat dobré mravy a zbožnost a cvičit smysly i paměť (bez čtení a psaní), pod dohledem počestných paní, u nichž se takové kroužky dětí ze sousedství zařizují, na náklad těch, kteří

⁵ Napr. Patočka, J. 1997. *Komeniologické studie I*. Praha : Oikuméne.

budou chcieť, aby jejich dorost byl takto vlídné vzděláván a na školu veřejnou připravován – od roku čtvrtého asi do šestého“⁶.

Komenský predsa do určitej miery anticipoval predškolské zariadenie, v ktorom bude dieťa pripravované na školskú dochádzku nielen po kognitívnej stránke, ale naznačuje aj to, čo dnes voláme sekundárnou socializáciou.

Ak sa vrátíme k *Informatóriu*, nachádzame v tomto spise oblasti, ktoré dnes zaradíme pod sociálne štúdie. Je veľmi zaujímavé sledovať paralely medzi nárokmi na dieťa, ktoré formuluje Komenský, a tými, ktoré sú súčasťou štandardov dneška.

Komenský, samozrejme, opisuje viacero oblastí, v ktorých má byť dieťa vedené – nás však zaujímajú len tie z oblasti spoločenskovedného poznávania. Komenský sa zmieňuje o piatich: zemepis, dejepis, chronológia, ekonomika a politika. Najskôr sa týmto oblastiam venuje len stručne, ale neskôr sa k nim vracia a dopracúva podrobnejší prehľad.

V zemepise by dieťa malo vedieť, či sa narodilo v meste alebo na dedine, a má poznať pojmy pole, vrch, lúka, les, rieka. V detailnejšom opise Komenský vysvetľuje spôsob poznávania priestoru, keď dieťa v závislosti od veku postupne prekračuje širší a širší obzor. Týmto spôsobom sa dnes štruktúruje napr. obsah vzdelávania vo vlastivede, keď sa spomína domovedný a regionálny princíp.

„... spoznajú vo svojom zemepise izbu, v ktorej bývajú; môžu sa porozhliadnuť, kde sa má jesť, kde spať a kadiaľ ísť von (...) budú vedieť rozlišovať a pomenovať nielen izbu, ale aj predsieň, kuchyňu, spálňu, a to, čo je na dvore, v stajni, v záhrade, v dome a okolo domu. V štvrtom roku sa naučia poznávať cestu na ulicu, na námestie, k susedom, k strýkovi, k babke“⁷.

Z chronológie by malo dieťa poznať pojmy ako hodina, deň, týždeň, mesiac, rok, malo by poznať, čo je jar, leto a podobne. Následne Komenský dodáva, že deti treba naučiť rozoznávať čas, aby poznali rozdiel medzi ránom a nocou, polnocou a večerom, aby poznali počet dní týždňa a vedeli ich tiež vymenovať. Rovnako ako dnes sa „zachytenie“ v čase deje neustálou prezentáciou sviatkov, či už týždenných, alebo tých, ktorými štruktúrujeme rok.

„... potom spoznajú, že týždeň má sedem dní, i to, ako po sebe nasledujú, že šiest dní je všedných a siedmy je sviatočný, že cez sviatky sa nepracuje (...), ďalej, že sa trikrát v roku svätia veľké sviatky: v zime Vianoce, na jar Veľká noc, v lete Turíce; že ba jeseň bývajú obe račky“⁸.

Základy dejepisu stoja na schopnosti rozpamätávania sa: kedy, v akom čase sa daná udalosť stala. Aj keď to bude ešte detské a hmlisté, rozpomienky na to, čo sa stalo včera, nedávno, pred rokom, sa majú cvičiť pomocou detských otázok:

⁶ Komenský, J. A. 1948. *Vševýchova*. Praha : Státní nakladatelství v Praze, s. 157.

⁷ Komenský, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava : SPN, s. 76.

⁸ Komenský, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava : SPN, s. 77.

„Kto ti to dal? Kde si bol včera? Kde si bol v stredu? (...) Čo si tam dostal? Čo ti slúbil dať krstný otec?“⁹

Základy ekonomiky vychádzajú z pôvodného významu tohto pojmu, teda ako schopnosti riadiť domácnosť – Komenský preto zdôrazňuje najmä dve vlastnosti: starostlivosť a šetrnosť:

„... schopnosť starať sa o domáce veci (...). V štvrtom a piatom roku sa majú začať učiť šetrnosti, aby rozoznali, ktoré ich šaty sú určené na sviatok a ktoré na všedný deň (...). Potom ľahko pochopia, na čo sú truhlice, skrine, komory, pivnice, závory a kľúče, a že nie každý má všade prístup“¹⁰.

Poslednou oblasťou, ktorá nás zaujíma a hodnotíme ju ako veľmi cennú, vzhľadom na súčasné obsahy vzdelávania, je politika. Dieťa by malo byť zorientované v tom, že v obci je richtár, sudca, alebo dnešnými slovami poslanec, a že občania sa niekedy schádzajú na „radnici“. Komenský usudzuje, že slová ako sudca a starosta sú pre deti náročné, pretože sú príliš abstraktné a deti s týmito ľuďmi neprichádzajú často do styku. Bude však dobré:

„... ak sa priučia základným pravidlám vzájomného styku, pričom svojím rozumom postupne pochopia, koho majú poslúchať, koho si vážiť a koho rešpektovať“¹¹.

Po podrobnom preštudovaní si pôvodného Komenského *Informatória* je možné porovnať, do akej miery sa v súčasnom obsahu sociálnych štúdií pre materské školy (nielen posledný ŠVP, ale obsahy vzdelávania za posledných 15 rokov) odráža Komenského poznanie a následné odporúčania. V mnohých bodoch, hoc dnes používame iný jazyk a komplexnejšie koncepty, sa *Informatorium* s dnešnými obsahmi stretáva. V oblasti politiky alebo ekonomiky sa zdá, že Komenský ide nad rámec dnes uvažovaného – návšteva starostu alebo primátora, zapájanie sa do vecí verejných vo veku primeraných oblastiach, sú dobrovoľnou voľbou učiteľky, nie jej povinnosťou vyplývajúcou z platných legislatívnych dokumentov.

Otázky a úlohy

1. Dohľadajte si informácie o dobe, v ktorej žil Komenský. Ktoré hlavné udalosti ovplyvnili jeho spisbu?
2. Vyhlľadajte v dejinách pedagogiky, ktoré didaktické koncepty sa viažu k jeho menu.
3. Zistite z *Informatória*, aký postoj Komenský zastával voči telesným trestom.
4. Porovnajte súčasne platný ŠVP s oblasťami patriacimi pod spoločenskovedné poznávanie z *Informatória* – kde sa stretávajú oblasti zemepisu a dejepisu?
5. Porovnajte súčasne platný ŠVP s oblasťami patriacimi pod spoločenskovedné poznávanie z *Informatória* – kde sa stretávajú oblasti ekonomiky a politiky?

⁹ Komenský, J. A. 1991. *Informatorium školy materskej*. Bratislava : SPN, s. 78.

¹⁰ Komenský, J. A. 1991. *Informatorium školy materskej*. Bratislava : SPN, s. 79.

¹¹ Komenský, J. A. 1991. *Informatorium školy materskej*. Bratislava : SPN, s. 80.

3 Formulovanie cieľov a plánovanie obsahu

V nasledujúcej kapitole sa dostaneme už viac do jadra samotného predmetu, vrátane didaktických špecifik. Pokúsime sa zdôrazniť také kroky, ktoré pomáhajú realizovať samotnú výučbu, avšak nesledujeme celú šírku didaktickej teórie.

3.1 Plánovanie

Otázky, ktoré prichádzajú na um nejednému študentovi, sa týkajú obsahu: „Čo budem učiť? Poznám štandardy a obsah, ale nie sú k dispozícii nejaké príručky, ktoré môžem používať a ktoré mi to povedia?“ Ak chceme, aby boli sociálne štúdie integrované do kultúry dieťaťa, aby stáli na jeho predchádzajúcich skúsenostiach a sociálnych vzťahoch, učiteľ musí na základe poznania detí, na základe znalosti danej komunity a poznania sociálnych štúdií, vytvoriť vlastný obsah vzdelávania pre predprimárne vzdelávanie.

Učiteľ sa musí rozhodnúť:

- Aké krátkodobé a aké dlhodobé ciele budú formovať obsah?
- Ako budem tieto ciele dosahovať?
- Ako využijem interakcie detí s prostredím a komunitou pri ich dosahovaní?
- Aké miesto zastávajú štandardy formulované v platnom ŠVP? Ako ich budem zmysluplne dosahovať?
- Ako budú obsahy vyhodnocované?

Ak chcem zmysluplne odpovedať na tieto otázky, musím poznať nielen obsah sociálnych štúdií, ale ako sme už spomínali, musím poznať komunitu, v ktorej deti žijú, rovnako ako samotné deti, nielen po ich individuálnej stránke, ale najmä vývinové špecifiká.

Ak si učiteľka myslí, že šesťročné dieťa nepatrí ešte do školy, pretože nevie vymenovať dni v týždni ani mesiace v roku, hoci táto téma už bola premetom edukačných aktivít už vo veku piatich rokov, v niektorom z vyššie uvedených kritérií ukazuje neznalosť. Ak by základné poznávanie sociálnych štúdií stavala na znalosti detského vývinu a rozvoja, vedela by, že izolované fakty, ako napríklad dni v týždni alebo mesiace v roku, majú pre tieto deti malý význam. Mala by vedieť, že tieto názvy sa deti naučia viac-menej automaticky, ako budú súčasťou primárneho vzdelávania.

Bez znalosti vývinových špecifik učiteľ nie je schopný prispôbiť obsah vzdelávania s jeho cieľmi a očakávaniami detskej kapacity, čo špecificky pre sociálne štúdie znamená, že budú pre dieťa bezvýznamné, až nezaujímavé.

Myslenie detí vo veku 2 až 7 – 8 rokov je predoperačné. Začínajú myslieť abstraktnejšie, používať symboly reprezentujúce ich mentálne operácie, predvídajú dôsledky ešte predtým, ako sa udalosť odohrá, analyzujú možné príčiny, ale stále potrebujú konkrétnosť, aby porozumeli abstraktným ideám. Napríklad dieťa v predoperačnom štádiu myslenia sa spolieha na to, ako veci vyzerajú – ako veci vidí, také aj sú. Preto dieťa mladšie ako 7 – 8 rokov usúdi, že vo vysokom úzkom pohári je viac džúsu ako v nízkom alebo že je viac cukríkov, ak sú roztrúsené v rade, ako tých zoskupených na hromade.

Okolo 7. – 8. roku sa myslenie dieťaťa mení, postupne nastupuje operačné štádium. Dieťa už vie, že množstvo džúsu naliate do dvoch tvarovo rôznych nádob ostáva rovnaké, pretože žiaden nebol

vyliaty a ani priliaty. Deti tohto veku však stále myslia názorne, neuvažujú hypoteticky alebo o možnom. Abstraktné myslenie nastupuje až vo veku 11 – 12 rokov. Z tohto vyplýva, že deti mladšieho veku potrebujú pri učení sa konkrétnu, vlastnú skúsenosť. Napríklad pri otázke, čo je demokracia, dieťa môže byť schopné povedať, že to znamená, že ľudia volia (na základe osobnej účasti s rodičmi pri voľbách alebo z počutia), ale nie je schopné podať abstraktnú definíciu demokracie ako politického systému.

Každé dieťa prichádza ako individuum s rôznymi skúsenosťami, záujmami a motiváciou. Úspešnosť sociálnych štúdií je podmienená tým, ako učiteľ rozumie skúsenostiam, ktoré deti nadobudli pred príchodom do predškolského zariadenia, ako pozná ich záujmy, individuálne schopnosti, špeciálne potreby, rovnako aj kultúru, v ktorej dieťa žije.

Deti prichádzajú s rôznymi skúsenosťami, pričom mali rôzne možnosti poznávať ich bezprostredné okolie, poznajú napríklad dopravu vo svojom okolí alebo obecných zamestnancov, ktorí sa starajú o jej chod. Učiteľ môže navštíviť deti v ich domácom prostredí, rozprávať sa s rodičmi o veciach, ktoré deti robia. Rovnako môže učiteľ obísť a spoznať okolie, aby videl, čo aký typ skúsenosti môže ponúknuť; môže zisťovať od detí, čo robia, môže spoznávať miesta, ktoré navštívili, a čo by radi robili. V súčasnej realite nie je ani u nás raritou dieťa pochádzajúce z iného kultúrneho prostredia, preto je povinnosťou učiteľa zaujímať sa o poznávanie krajín a kultúr takýchto rodín.

Každý, kto mal kontakt s malým dieťaťom, vie, že sa zaujíma o všetko a chce sa učiť. Deti sa zaujímajú o mravce, červíky, autá, lode, vodu, vzduch, stromy, farby, rôzne krajiny, stroje, kamene, lásku, nenávisť, priateľstvo, vojnu, mier, vesmír, dobro aj zlo. Učiteľ sa nielen detí vypytuje, ale sleduje ich pri voľných aktivitách, všíma si, s čím sa hrajú, ako používajú materiály, čo sa hrajú, o čom sa rozprávajú, po akých knihách siahajú.

Deti sa významne líšia z hľadiska sociálneho, emocionálneho, fyzického aj intelektuálneho vývinu. Učiteľ nielen deti sleduje, ale môže deťom štruktúrovať rôzne úlohy, ktoré je potrebné splniť. V súvislosti so špeciálnymi potrebami je táto téma dnes veľmi horúcou oblasťou, ktorej sa venujú samostatné kurzy počas štúdia, ktorých nosnou témou je zväčša inkluzívne vzdelávanie. Pod touto ideou sa snažíme pracovať rovnocenne s deťmi, ktoré nemajú len zrakové, sluchové, fyzické a mentálne postihnutia, ale aj emocionálne a jazykové problémy, vrátane detí z inojazyčného prostredia a deti nadané.

Poznanie komunity a okolia, ako sme už uviedli, je druhým faktorom úspechu. Ak hovoríme o poznaní okolia, máme na mysli nielen prírodu, ktorá obklopuje okolie; ale učiteľ by mal poznať miesta, kam deti rady chodia; históriu okolia; ľudí v okolí, ktorí disponujú špeciálnymi zručnosťami alebo zdrojmi, existujúce firmy a prevádzky a iné možné zdroje učenia/poznávania. Je potrebné upriamovať pozornosť detí na detaily, ktoré si môžu všímať počas príchodu či príjazdu do materskej školy.

Na poznávanie hodnôt a noriem rôznych kultúrnych zázemí detí môže učiteľ využiť neformálnu konverzáciu s rodičmi aj s deťmi, počas ktorej sa snaží dozvedieť, čo rodina robí cez víkendy, ako trávi večere a čas pred príchodom do materskej školy alebo cez dovolenku. Učiteľ si všíma rôzne zvyky, jazyk, špecifické jedlá a spôsoby obliekania alebo sviatky, ktoré kultúrna alebo etnická skupina slávi.

Ak má učiteľ prehľad o tom, čo je obsahom sociálnych štúdií, ak ovláda kľúčové koncepty sociálnych vied, je oboznámený s okolím, komunitou, v ktorej sa nachádza materská škola, a rozumie

vývinovým špecifikám dieťaťa predškolského veku, tak prichádza k didaktickej úlohe, ktorou je proces samotného plánovania obsahu.

Jedným z užitočných modelov plánovania je tzv. *K-W-L model*, pri ktorom je možné do procesu zahrnúť aj deti. Táto skratka je odvodená od prvých písmen anglických slovies *know – want – learn*¹².

K (know) *Čo vieme o hasičoch?*

Hasia oheň.

Iba muži môžu byť hasiči, ženy nie.

Hasiči sú veľkí.

W (want) *Čo sa chceme naučiť o hasičoch?*

Kde spia?

Ako sa šmýkajú po tyči?

Čo jedia?

Šoférujú radi nákladné auto?

L (learn) *Čo sme sa naučili?*

Hasičmi môžu byť muži aj ženy.

Spia a jedia na hasičskej základni, ale majú aj svoje domovy.

Keď horí, oblečú si helmy, topánky a ohňovzdorné oblečenie.

Hasiči chodili do školy a všeličo sa učili.

Hasiči sú mamy a otcovia; majú deti.

Dcéra jedného hasiča sa volá..., syn sa volá...

Na tomto mieste je vhodné spomenúť, že práca s malými deťmi je nepredvídateľná. Ich zvedavosť, záujmy a kreativita ľahko prerušia naplánovaný režim. Je zrejmé, že učiteľka musí vedieť flexibilne reagovať a pokúsiť sa využiť daný odklon – bolo by na škodu nevyužiť ho ako novú príležitosť k učeniu. Napríklad ak školník alebo opravár musí dať do poriadku vodovodný kohútik, môžeme tento moment využiť nielen na rozvinutie všeobecnej témy o povolaniach, ale aj o ľuďoch v našom okolí, ktorí majú špecifické zručnosti alebo sa starajú o chod komunity (obce) a pod. Práca/zamestnanie je základný ekonomický koncept, sociálne siete a možnosti, z ktorých viem profitovať (nemyslené negatívne), predstavujú jednu z vážnych sociologických tém (tzv. sociálny kapitál).

¹² Ogle, D. 1986. M. K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. 39(6), s. 564–570.

3.2 Formulácia cieľov

Učiteľka v materskej škole vďaka jej špecifickým podmienkam fungovania plánuje samostatnú edukačnú aktivitu nielen krátkodobo, ale aj dlhodobo, keď program na určité obdobie formuje spoločná téma. Postupom času sa každá začiatočníčka do plánovania zabehne tak, že to bude vnímať ako prirodzené.

Pri plánovaní edukačnej aktivity odporúčame premyslieť:

- ako usporiadať triedu tak, aby poskytla rôzne príležitosti k hre a učeniu,
- ako prezentovať nové materiály alebo demonštračné pomôcky v spojení s tými, ktoré už poznajú,
- zaradenie kreatívnych činností,
- ako integrovať deti so špecifickými potrebami.

Každé plánovanie edukačnej aktivity zahŕňa:

- *prípravu,*
- *stanovenie si cieľov a zámerov,*
- *priebeh*
- *a spôsob, ako posúdiť ich splnenie, resp. vyhodnotenie.*

Príprava

„Ležia Piešťany ďalej od Bratislavy ako Trnava?“ pýta sa učiteľka v predškolskej triede.

Keďže nik neodpovedá, učiteľka zdôrazní: „Povedala som vám to včera. Počúvajte: Piešťany sú ďalej,“ pričom ukazuje na mapu.

Ak by bola učiteľka pripravená, vedela by, že koncept geografickej mapy a miest na nej je pre deti tohto veku absolútne bezvýznamný. Príprava na aktivitu znamená aj to, že učiteľka musí plne rozumieť konceptu alebo ovládať zručnosť, ktorú chce prezentovať. Na jednej strane je jej úlohou didakticky spracovať daný koncept na úroveň detí, s ktorými pracuje, na druhej strane podlieha mnoho vecí v súčasnom svete zmenám.

Tiež je dôležité mať prehľad o súčasnom poznaní detí, ktorý má učiteľka využívať ako základ, na ktorom môže stavať ďalšie poznávanie. Jednoducho sa treba neformálne pýtať detí, čo o danej veci vedia: „Povedz mi všetko, čo vieš o...“ (model K-W-L). Príprava zahŕňa aj prípravu materiálov, prípravu triedy alebo napr. kontaktovanie osoby, ktorá môže materskú školu navštíviť.

Stanovenie cieľov

Ako bude učiteľka vedieť, či dosiahla ciele a zámery, keď nebude mať žiadne sformulované? Každá vzdelávacia aktivita musí mať svoj cieľ. Jeden – dva starostlivo a premyslene sformulované ciele sú efektívnejšie a je možné ich realistickejšie naplniť, ako keď máme cieľov veľa, resp. pracujeme iba so štandardom.

Výučbové ciele sa stanovujú na základe stanovených štandardov, predchádzajúceho poznania detí, obsahu sociálnych štúdií a možností nášho okolia.

Správne naformulovaný cieľ odpovedá na otázky:

- Čo budem učiť?
- Ako budem vedieť, že to učím?
- Aké pomôcky a postupy budú fungovať najlepšie?

Ciele sa najčastejšie formulujú sledovaním očakávaného výkonu, resp. správania, preto je dôležité si zvyknúť na citlivosť jazyka pri ich zostavovaní – je potrebné používať slovesá, ktoré sú pozorovateľné a merateľné.

Porovnaj rozdiel v slovesách:

vedieť	vymenovať/pomenovať
rozumieť	určiť
oceniť/zhodnotiť	vytvoriť/zhotoviť
mať potešenie	porovnať
veriť	vyriešiť

„Dieťa bude poznať peniaze.“ V takejto formulácii chýba merateľný komponent a tiež nepomáha učiteľke v tom, ako si naplánovať to, čo presne má v ten deň robiť.

„Dieťa bude schopné pomenovať tri typy mincí.“ Takáto formulácia je merateľná, stanovuje presne, čo je potrebné učiť a podľa čoho budeme vedieť, že žiak sa učí o peniazoch.

Pozrime sa na jednu z možností, ako postupovať pri formulovaní cieľov. Predovšetkým je potrebné:

1. Identifikovať želateľné správanie/výkon presným slovesom. („Vymenuj štyri spôsoby, ako sa prepravujeme po pevnine.“)
2. Definovať požadované správanie opísaním podmienok, za ktorých sa má odohrať. (Ak dáme dieťaťu obrázky rôznych dopravných prostriedkov, bude schopné vybrať a pomenovať tie, ktorými sa prepravujeme na pevnine.)
3. Špecifikovať kritériá výkonu, ktorý chceme dosiahnuť opísaním úrovne, ktorú očakávame. (Dieťa vyberie tri z piatich dopravných prostriedkov, ktorými sa prepravujeme po pevnine.)

Dieťa bude schopné **merateľné sloveso + podstatné meno/obsah** + aktivita.

- Sloveso vyjadruje poznávací proces výkonu, ktorý je merateľný a/alebo pozorovateľný.
- Podstatné meno opisuje obsah/zručnosť, ktorá má byť učená.

Príklady:

Dieťa bude schopné definovať základné ekonomické pojmy.

Dieťa bude schopné zobraziť ekonomické pojmy formou kresby.

Dieťa bude schopné kategorizovať živé a neživé veci triedením obrázkov.

Dieťa bude schopné vytvoriť jednoduchý plán triedy s minimálne tromi detailmi.

Slovesá, ktoré nám pomáhajú stanoviť očakávaný výkon, zoradil Bloom. Ide o taxonómiu, ktorú pozná každá učiteľka a nevyužíva ju na vyhovie inšpekcii, ale na to, aby s jej pomocou riadila svoju prácu. V stručnosti si pripomenieme jej šesť úrovní, pričom je zrejmé, že vzhľadom na vek detí nie je možné sledovať všetky úrovne.

1. **Zapamätanie:** vymenovať, identifikovať, poznať, reprodukovať.
2. **Porozumenie:** interpretovať, uviesť príklad, kategorizovať, sumarizovať, porovnať, vysvetliť, parafrázovať, porovnať, opísať, ilustrovať, znázorniť (čísla, symboly).
3. **Používanie:** vyhotoviť, demonštrovať, implementovať, určiť, vyhľadať, spájať, usporiadať, ukázať ako.
4. **Analýza:** rozlišovať, rozoznávať, organizovať, pripísať, znázorniť grafom/schérou.
5. **Zhodnotenie:** overiť, kritizovať, verifikovať, posúdiť, hierarchizovať, zdôvodniť.
6. **Vytvorenie:** vygenerovať, vytvoriť, projektovať, stanoviť hypotézu, špekulovať, vyprodukovať, zdramatizovať, vynájsť, skonštruovať.

Bloomova taxonómia, resp. formulovanie cieľov načrtnutým spôsobom, umožňuje učiteľovi precíznejšie plánovanie, ale je potrebné si uvedomiť, že nie je bezproblémová. Keďže vždy špecifikuje presný výkon, často limituje učenie sa dieťaťa, pretože učiteľka ignoruje správanie alebo výkon dieťaťa, ktoré nie sú špecifikované cieľom. Ako námietka sa tiež uvádza, že limituje divergentné myslenie. Napríklad pri voľnej hre na obchod je dôležitá najmä skúsenosť s typizovaným správaním, ktorá nevyžaduje takto prísne stanovený cieľ. Ak sa ale hra sústreďuje na počítanie peňazí, tam už formulácia cieľa zmysel má.

Priebeh

Pri realizovaní samotnej aktivity nemusí učiteľka vždy deti na začiatku stimulovať, ale každá aktivita má úvod, v ktorom sa snažíme deti vtiahnuť a vzbudiť u nich záujem.

Tento efekt môže byť vyvolaný viacerými spôsobmi:

- Iniciačnou otázkou – učiteľka kladie otázky, ktoré stimulujú myslenie detí: „Bola by som zvedavá, kde bývajú hasiči.“ Prípadne sa môže pýtať priamo: „Viacerí musíme cestovať autobusom, čo vieme o pravidlách bezpečnosti pri cestovaní?“ Odpovede môžu byť zaznamenávané do K-W-L schémy.
- Náhodnou skúsenosťou – absenciu chorého dieťaťa je možné využiť pri téme choroby; rovnako ako udalosť/situáciu v obci – hasičské preteky, voľby, rekonštrukcia, výstavba.
- Knihou – príbeh, rozprávka či obrazová kniha stimulujú záujem o danú tému.
- Hrou, dramatizáciou, divadielkom.
- Audiovizuálnym zdrojom – pieseň, videozáznam, webová stránka, televízny program, rovnako ako noviny a časopisy.
- Vizuálnym zdrojom – obrázok, fotografia.
- Nadväzujúcou aktivitou – preberaná téma často nastolí novú, napríklad učenie sa o obchode môže otvoriť témy ako jedlo, zákazník, spotrebiteľ alebo doprava.
- Spôsobom usporiadania prostredia – učiteľka môže použiť objekty alebo ich zobrazenia typické pre iné krajiny, miesto či čas a tiež môže vytvoriť plagát alebo nástenku.
- Pozornosť detí tiež môžeme upútať vtípom: „Moja kamarátka mala domáce zvieratko – slona, ale ten sa jej stratil. Musí byť niekde v dome. Kde by sa tak mohol skrývať?“

Každá aktivita vyžaduje zhrnutie alebo uzavretie, počas ktorého si deti urobia stručný prehľad toho, čo sa v tejto aktivite naučili. Učiteľka môže jednoducho zreprodukovat' cieľ aktivity alebo sa môže pýtať detí, čo sa naučili, s čím mali ťažkosti, čo naopak šlo veľmi ľahko, resp. čo by si radi zopakovali. Otázka, ktorá sa objavuje v drvivej väčšine učiteľských príprav, sa pýta detí, či sa im aktivita páčila – táto otázka je však irelevantná. Má nulovú výpovednú hodnotu o dosiahnutých cieľoch, rovnako ako aplikácia estetickej kategórie.

Otázky a úlohy

1. Skúste na základe predchádzajúceho štúdia vymedziť rozdiely medzi predoperačným štádiom a štádiom konkrétnych operácií. Aké dôsledky to má pre vyučovanie?
2. Aký je rozdiel medzi štandardom a cieľom?
3. Aký je vzťah medzi štandardom a cieľom?
4. Čo je to integrácia obsahov? Prečo je v materskej škole využívaná? Uved'te príklad.
5. Sformulujte tri konkrétne ciele viazané na ľubovoľný štandard z oblasti sociálnych štúdií tak, aby ste pokryli prvé tri úrovne Bloomovej taxonómie.

4 Hodnotenie/evaluácia učenia sa

Hodnotenie alebo evaluácia je dôležitou a potrebnou zložkou výchovno-vzdelávacieho pôsobenia aj v materskej škole. Potrebujeme a chceme mať informácie o tom, ako a čo sa deti učia/naučili, resp. ako ich stimulovať ďalej. Učiteľia a rodičia sa sústreďujú na individuálny progres detí, materská škola by sa mala zaujímať, ako efektívny je jej školský vzdelávací program, a centrálna autorita vzdelávania by mala dostať obraz o kvalite a zmysluplnosti celkového obsahu, ktorý nastavuje.

Hodnotiť môžeme dosiahnutie cieľa jednotlivej edukačnej aktivity alebo všeobecnejšieho štandardu, ktorý sa rozpadáva na čiastkové ciele. Okrem nástrojov, ktoré sú opísané v literatúre, je potrebné sa zmieniť aj o špecifickom prvku v súčasne platnom ŠVP, ktorým sú evaluačné otázky. Pre oblasť spoločenského poznávania a pre vek dieťaťa v materskej škole je možné použiť niekoľko evaluačných nástrojov¹³.

4.1 Typy evaluačných nástrojov

K najbežnejším patrí *pozorovanie*. Priebeh učenia sa dieťaťa je možné pozorovať a zaznamenávať pozorovaním jeho správania. Ak sa toto deje systematicky, učiteľ je schopný vidieť indikátory na dosiahnutie cieľov v špecifikovanej oblasti. Pozorovanie správania dieťaťa učiteľom sa deje v ktoromkoľvek čase v priebehu pobytu dieťaťa v materskej škole – počas voľnej hry, v skupinovej činnosti, v individuálnej činnosti, počas vzdelávacej aktivity, na ihrisku, pri bežnej rutine ako obliekanie, jedenie, umývanie sa či odpočinok. Učiteľ môže pozorovať a zaznamenávať, ako dieťa aplikuje prezentované poznanie, ako rieši rôzne problémy, ako spolupracuje s inými deťmi, alebo je pozorovanie zamerané na špecifické ciele z danej podoblasti. Počas voľnej hry na obchod učiteľ môže pozorovať, či dieťa používa nové slová adekvátne, ako rozumie konceptu výmeny, nakupovania alebo výroby, alebo ako sa stotožňuje s očakávaným spôsobom správania a postupu pri návšteve obchodu.

Špecifickým nástrojom v rámci pozorovania sú tzv. *anekdotické zápisky*. Vždy by mali byť zaznamenané spolu s dátumom a menom dieťaťa a usporadúvané chronologicky, aby bolo vidieť spôsob formulácie a zmeny v uvažovaní. Rovnako je možné použiť aj fotografiu alebo nahrávku dieťaťa a zisťovať v diskusii s ním, čo robilo, prečo a kedy.

¹³ Neill, P. 2010. Going from me to we : Social studies in preschool. *HighScope Extensions*. 29(1), s. 1–10.

Pozorovanie môže byť zaznamenávané do zoznamu, z ktorého je možné identifikovať vývinový progres v čase. Príklad zoznamu, ktorý zachytáva sociálne zručnosti:

Meno:	Dátum:		
Správanie	Vždy	Niekedy	Nikdy
Dokončuje činnosť			
Pracuje s inými			
Počúva ostatných			
Spolupracuje v skupinovej činnosti			
Preberá zodpovednosť			

Ďalšou možnosťou evaluácie je *neformálne interview* s dieťaťom. Môže prebiehať počas voľnej hry alebo v inom čase, keď sme s dieťaťom spolu osamote. Počas odpovedí by mal pedagóg sledovať, do akej miery sú odpovede dieťaťa *konzistentné* (Odpovedá dieťa rovnakým spôsobom na rovnaký typ otázky?); *správne* (Dieťa nemusí zvažovať všetky možnosti, ale zodpovedá jeho odpoveď pravde?); *zrozumiteľné* (Je jeho odpoveď jasná a prijateľná?); *úplné* (Je odpoveď kompletná? Kolko aspektov bolo v rámci daného konceptu pokrytých?) a *rozsiahle* (Kolko ilustrácií bolo ponúknutých na vysvetlenie konceptu?).

Súčasťou rozhovoru s dieťaťom učiteľ často používa obrázky alebo objekty, s ktorými deti manipulujú s cieľom demonštrovať alebo ilustrovať daný koncept. Nie všetky koncepty je možné vyjadriť verbálne, pedagóg môže dieťa požiadať o zahratie/predvedenie zisťovaného, dieťa to môže ukázať, môže nakresliť všetko, čo o tom vie, nájsť príklad na obrázku alebo triediť obrázky podľa toho, či daný koncept reprezentujú alebo nie. V každom prípade učiteľ si musí zapisovať poznámky na zdokumentovanie odpovedí.

Je bezpochyby zrejmé, že atmosféra pred rozhovorom musí byť uvoľnená. Dieťa musí mať pocit bezpečia a dôvery, nemožno s ním komunikovať výhražným spôsobom. Ak dieťa odpovie na otázku, táto musí byť zaznamenaná bez komentára pedagóga. Ten mu následne kladie ďalšie otázky, ktorými mapuje schopnosť dieťaťa zdôvodniť svoje odpovede. Je potrebné mať na pamäti, že ak dieťa odpovie správne, nemusí to ešte znamenať, že je to prejavom správneho uvažovania. Na porozumenie toho, ako dieťa vníma a uvažuje o daných konceptoch, používa pedagóg otázky typu:

„Môžeš mi to ukázať?“
 „Povedal by si mi viac?“
 „Čo ak...?“
 „Áno, ale niekto iný povedal...“

Týmto spôsobom by mal byť pedagóg schopný odhaliť viac o tom, ako dieťa uvažuje a aké má predstavy. Dieťa na to však potrebuje dostatočné množstvo času.

Pedagóg môže dieťaťu pripraviť *výkonovú úlohu*. Úlohou dieťaťa je urobiť niečo, čím demonštruje zručnosť alebo úroveň pochopenia konceptu. Deti môžu načrtnúť mapu miestnosti, dokončiť stavbu puzzle, ukázať na grafe najčastejšie sa vyskytujúci jav, triediť obrázky do rôznych kategórií (potreba vs. pranie; minulosť vs. prítomnosť). Napríklad v podoblasti *Geografia okolia* môže dieťa vybrať zo sumáru obrázkov tie, ktoré reprezentujú potok/rieku/jazero.

Ako nástroj evaluácie slúži aj tzv. *portfólio*, ktoré ilustruje progres detí v čase. Obsahovo sa skladá z detských kresieb a máp, z fotografií, ktoré zachytávajú prácu na projekte, resp. špecifickom zadaní, z poznámok a komentárov zaznamenaných počas interview a zo zvukových alebo obrazových nahrávok detí.

4.2 Evaluačné otázky

Ako sme uviedli v úvode, učebný text by nemal byť viazaný len na momentálne platný ŠVP, pretože je premenlivý. Napriek tomu na tomto mieste považujeme za potrebné si aspoň na jednom príklade ilustrovať fungovanie evaluačných otázok, ktoré uzreli svetlo sveta až s príchodom ŠVP v roku 2016.

Ako uvádzajú samotní tvorcovia ŠVP, tento prvok sa stal jeho súčasťou z toho dôvodu, aby utlmil normatívny prístup k hodnoteniu dieťaťa vzhľadom na existujúce štandardizované normy. Evaluačné otázky slúžia na odhalenie individuálneho pokroku dieťaťa voči sebe samému, vďaka čomu potom môže pedagóg flexibilne reagovať a podnecovať jeho ďalší vývin podľa potrieb. Ako príklad práce s nimi sme si zvolili niekoľko otázok z podoblasti dopravná výchova.

Evaluačné otázky¹⁴:

- a. Ako dieťa reaguje na premávku v meste?
- b. Ako si dieťa vyberá miesto na prechod cez vozovku?
- c. Akým spôsobom dieťa vyhodnocuje situáciu na ceste?
- d. Akým spôsobom dieťa pristupuje k jazde na bicykli alebo obdobnom športovom náradí (zodpovednosť, agresivnosť, opatrnosť, defenzivnosť)?
- e. Ako sa dieťa správa v úlohe cestujúceho v hromadnej preprave?
- f. Aké poznatky prezentuje o dopravných prostriedkoch?
- g. Ako sa dieťa pri dopravnej značke správa?

S podoblastou, ktorá sa venuje dopravnej výchove, sa učiteľky materských škôl stretávajú často. V tejto podoblasti sledujeme u dieťaťa vedomostnú stránku, ale aj schopnosť vyhodnocovať pravidlá a nebezpečenstvá súvisiace s cestnou premávkou. S tými sú spojené prvé tri evaluačné otázky – pri sledovaní reakcie na premávku na ceste učiteľka sleduje, či dieťa pristupuje k situácii

¹⁴ Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava : ŠPU, s. 62–63.

sebavedomo/rozvážne, bojzливо/ustráchno, resp. bezhlavo/neuvážene. Táto otázka pomáha učiteľke všímať si u detí mieru ostražitosti a schopnosť sústredenia sa na premávku, napr. nielen pri individuálnom prechode cez cestu, ale aj pri spoločnej vychádzke, keď deti väčšinou kráčajú vo dvojici a ich pozornosť je oslabená, resp. sa spoliehajú na dozor. Druhá otázka podnecuje učiteľku nielen na jasné posúdenie, či dieťa pozná, používa a ako používa priechod pre chodcov, ale zisťuje, ako je dieťa schopné aplikovať pravidlo pri prechode cez priechod pre chodcov (zebru) aj na miestach, kde sa nenachádza. Vie dieťa vyhodnotiť mieru bezpečnosti prechodu „mimo zebry“? Vyberá vhodné miesto vzhľadom na rýchlosť premávky, zákrutu, križovatku, dobrú viditeľnosť, prehľadnosť? Pri posudzovaní vyhodnocovania situácie na ceste dieťaťom sa učiteľka sústreďí na výraz dieťaťa, z ktorého je možné ľahko vyššie spomenuté reakcie posúdiť, ale na druhej strane, môže od dieťaťa individuálne žiadať, aby okomentovalo napr. pri prechode cez vozovku, čo je potrebné urobiť a pod.

Podobným spôsobom sleduje učiteľka priamo v procese používania športového náradia u detí ich mieru sebavedomia, resp. individuálneho komfortu napr. na bicykli. Táto evaluačná otázka pomáha učiteľke zmapovať, či dieťa preferuje len určitý typ športového náradia (napr. stabilnejšieho alebo naopak rýchlejšieho), pretože môže u dieťaťa zaznamenať určité športové vlohy, resp. odporučiť rodičom väčšiu mieru intenzity používania náradia.

V súvislosti s evaluačnou otázkou mapujúcou správanie sa dieťaťa v úlohe cestujúceho, je možné ho sledovať priamo v reálnej situácii (výlet, exkurzia) alebo inscenovaním rolovej hry. Učiteľka získava prehľad, ako sa dieťa správa na zastávke (čakanie, predbiehanie sa, drganie); či dieťa pozdraví vodiča, či je schopné s ním komunikovať o svojej ceste; či sedí, keď sa autobus pohne a či neopúšťa za jazdy svoje miesto; či sa nevykláňa oknom (hlavu, ruky); resp. nevyhadzuje z okna odpadky, a v neposlednom rade, či vie udržať v priebehu určitého času sebakontrolu – sedieť, nekričať a správať sa konformne. Pri absencii určitého typu správania učiteľka musí posúdiť, či je potrebné venovať sa mu detailnejšie v čase vzdelávacej aktivity.

Posledné dve otázky smerujú k zisťovaniu vedomostí – dieťa môže prezentovať nielen prehľad v rôznych typoch prostriedkov, ale aj v ich členení podľa rôznych kritérií. Rovnako to platí aj pri dopravných značkách – avšak táto posledná evaluačná otázka nesleduje len poznanie a pomenovanie značky v „umelom“ prostredí materskej školy, ale najmä to, či si ju dieťa všíma samo od seba, či je schopné sa podľa nej správať, resp. či je schopné vyhodnotiť, že iní účastníci premávky sa podľa nej neriadia (auto prešlo na červenú; vodič auta telefonuje za volantom počas jazdy a pod.).

Otázky a úlohy

1. Pokúste sa porozmýšľať, aký je rozdiel medzi evaluačiou a pedagogickou diagnostikou (napríklad tomu, že text sa k diagnostike nevyjadroval).
2. Aký význam má evaluačia pre učiteľku?
3. Aký význam má evaluačia pre dieťa?
4. Vyberte si ľubovoľnú evaluačnú otázku a ilustrujte na nej, ako vám pomáha pri hodnotení dieťaťa.
5. Akými rôznymi spôsobmi je možné zhodnotiť dosahovanie štandardu „Opisuje známe trasy na základe orientačných bodov“?

5 Zdroje učenia

V tejto časti publikácie sa pozrieme na rôzne možnosti okolia a prostredia, cez ktoré sa nám stanovené ciele vzdelávania ľahšie naplňajú. Sú to zdroje, ktoré máme k dispozícii a ktorých využitím presne naplníme požiadavku na detské učenie sa: požiadavku priamej skúsenosti. Samozrejme, že učiteľky nedisponujú rovnakými možnosťami. Tieto sú prirodzene závislé od toho, čo ponúka daná obec, komunita, ale aj samotný región. Učebný predmet, ku ktorému vznikajú tieto učebné texty, nesie momentálne v názve aj pojem regionálne štúdie. Pozrieme sa najskôr na základné členenie zdrojov a na záver sa vrátíme aj k otázke regiónu.

5.1 Deti a rodičia

Základným zdrojom učenia, ktorý nie je možné opomenúť, sú samotné deti. Už sme spomínali vyššie, že každé dieťa prichádza do prostredia materskej školy s osobitými skúsenosťami a zručnosťami, o ktoré sa môže podeliť s ostatnými deťmi. Deti teda môžu obohatiť obsahy sociálnych štúdií napríklad:

- rozprávaním o tom, ako rôzne činnosti robia oni doma,
- keď prinesú do školy rôzne objekty, obrázky, fotografie, špecifické jedlo, rozprávky a príbehy,
- alebo keď sa učia navzájom, ako dokončiť skladačku, ako čítať plán či spievať špecifickú (regionálnu) pieseň.

Ďalšou možnosťou, ktorú má k dispozícii každý učiteľ, sú rodičia. Rodiny sú si v mnohom podobné a v mnohom sa odlišujú. Každá rodina má svoju históriu. Odkiaľ rodina pochádza? Aké rôznorodé príbehy sú za tým, že rodina sa usadila tam alebo tam? Hovorí rodičia deťom o ich vlastnom detstve? Aké oslavy a sviatky rodina slávi? Odkiaľ presne rodina pochádza? (Ak je to z inej krajiny, je možné dané miesto lokalizovať na mape.) Ako sa dopravili? (Napríklad v prípade mestských častí, resp. sťahovania v rámci nich, je možné využiť túto realitu a skúsenosť pri dizajnovaní geografickej časti vyučovania sociálnych štúdií.) Kde žijú členovia rodiny? Kde žijú starí rodičia? Koľko detí je súčasťou rodiny?

Iným bohatým zdrojom je zamestnanie rodičov. Kde rodičia pracujú? Ako sú rozdelené úlohy/povinnosti/práca v rodine? Kto nakupuje, kto sa stará o rozpočet? Deťom môžeme ekonomické koncepty zmysluplne sprostredkovať najmä vtedy, ak súvisia s ich skúsenosťou nadobúdanou v prostredí rodiny.

Rodičov je možné zapojiť do programu sociálnych štúdií neformálne aj formálne. Rodičom dáme najavo, že sú v triede vítaní, že by sme ich radi zapojili do edukačného procesu. Napríklad ich môžeme požiadať formou krátkeho listu, aby utvrdzovali alebo rozširovali koncepty, ktoré sa preberali v škole:

„Učili sme sa o pravidlách bezpečnosti cestnej premávky. Keď nabudúce pôjdete s dieťaťom v aute, mohli by ste upriamovať jeho pozornosť na niektoré dopravné značky a vysvetliť mu ich význam?“

Rovnako by sme mohli rodičov zapojiť do domácich úloh – nie v klasickom školskom význame, ale napríklad by sme mohli pohľadať vybrané náradia v dome, spočítať, koľko rôznych zamestnaní majú členovia rodiny, alebo pozerat' spolu s deťmi vybraný televízny program. Rodičia sa môžu zúčastňovať spoločných výletov, participovať na rozhodovaní týkajúcom sa námetov a tém, ktoré by mohli byť preberané.

5.2 Škola

Samotná budova školy, resp. jej zamestnanci sú vhodným zdrojom inšpirácie na učenie. Každý školský zamestnanec disponuje špecifickými zručnosťami, ktoré môže ukázať deťom – nemáme na mysli učiteľky, ale napríklad kuchárky, školníka, upratovačky, prípadne ekonómku a pod. Deti môžeme rozdeliť do menších skupín, ktoré budú sledovať počas stanového času, akým spôsobom vykonáva ten-ktorý zamestnanec svoju prácu.

Učiteľ je tiež zamestnanec, ktorý je významným zdrojom učenia – samozrejme, okrem jeho kreativity sú silnou stránkou aj jeho záujmy a aktivity, ktorým sa venuje vo voľnom čase. Jeho zanietenosť a angažovanosť sa logicky prenáša aj do vyučovania, kde dieťa naozaj cíti autentickosť učiteľského pôsobenia. Preto nie je jedinou nutnou podmienkou kvalitnej učiteľskej práce len láska k deťom, ale aj sebazvedľávanie (nie v zmysle formálneho zvyšovania kvalifikácie či účasť na rôznych kreditových kurzoch) a osobná angažovanosť – platí to rovnako aj pre učiteľa materskej školy.

5.3 Komunita a región

V našom kultúrnom prostredí nie je pojem komunita používaný tak familiárne ako napríklad v USA. Má to, samozrejme, svoje historické zdôvodnenie týkajúce sa potláčania občianskych aktivít, ale súvisí to aj s úlohami, ktoré bez problémov zveríme štátu namiesto toho, aby sme ich riešili lokálne na úrovni komunít. Komunita je špecifický pojem, ktorý vyjadruje zoskupenie, sieť ľudí, ktorých spája vzťah na rôznorodnej báze a rôznej intenzity. Príkladom môže byť kresťanská komunita v mestskej časti, ktorá sa organizuje okolo miestnej farnosti nielen pre náboženské dôvody, ale aj rôzne rodinné a voľnočasové aktivity. Rovnako však komunitou môže byť aj spolok vinohradníkov v miestnej dedine, hráčov futbalu, dobrovoľných hasičov alebo sumár angažovaných občanov, ktorí sú v obci viditeľní a ponúkajú pomoc v rôznorodých situáciách. Učiteľka materskej školy, ktorá rozumie podstate vyučovania sociálnych štúdií, by mala byť veľmi dobre v tejto oblasti zorientovaná.

Región je vyššou nadstavbou komunity a disponuje rôznymi špecifikami. V tejto oblasti by učiteľka mala mať prehľad o všeobecnej geografii svojej krajiny, všeobecné poznanie o územnom členení, kde následne v našich podmienkach vstupuje do hry pojem regiónu, ktorý nie je exaktným geografickým pojmom, ale skôr kultúrnym dedičstvom. Slovensko sa síce historicky delilo na regióny, ktorých hranice určovali prirodzené prírodné útvary, avšak v súčasnom územnom členení Slovenska nehrajú žiadnu rolu.

Regióny sa stali akýmisi vlastnými jednotkami so špecifickým folklórom, jazykom, jedlom, odievaním a pod. Ako sme už uviedli vyššie, učiteľka by mala dokonale poznať možnosti regiónu na báze sústredných kružníc nielen preto, že súčasťou ŠVP je podoblasť *história okolia a geografia okolia*, ale najmä preto, že pestovanie orientácie v oboch oblastiach musí ísť ruka v ruke s priamou

demonštráciou. Učiteľka nielenže pozná veľmi blízke okolie (miestny potok; lokálne firmy; paniu, ktorá vyrába bábiky zo šúpolia; a pod.), ale aj širší región s kultúrnymi (piesne, odev) a geografickými špecifikami (doliny, pohoria).

Koncept predškolského vzdelávania pochádzajúci z talianskeho mesta *Reggio Emilia* je známy okrem iného práve tým, že deti často opúšťajú priestory materskej školy na výlety do miestnej komunity¹⁵. Behajú na poliach s makom, sedávajú na námestí, navštevujú obchody, prechádzajú sa v daždi. Deti teda nie sú len vonku v zmysle prechádzky na vzduchu, ale pozorujú a zároveň pracujú – merajú, porovnávajú, zhotovujú nahrávky a pod. Deti, obzvlášť v súčasnosti, potrebujú fyzickú aktivitu vonku a kontakt s prírodou, pričom návšteva okolitého prostredia to môže zabezpečiť.

Vďaka terénnym výletom alebo exkurziám deti rozširujú poznanie ich vlastného okolia, pričom tento typ skúsenosti nemôže vždy ponúknuť interiér materskej školy. Deti sa zoznamujú s okolím, učia sa v ňom orientovať rozvíjaním topologických konceptov a konceptov plánov a máp. Rovnako deti prichádzajú do kontaktu s modelom fungovania dospelého v sociálnom svete a so svetom práce. Z hľadiska systematického učenia majú deti možnosť dotknúť sa používania vedeckých metód, a to tým, že získavajú informácie, pozorujú, vyvodzujú závery; okrem toho môžu riešiť problémy, pričom musia svoje pohľady zdieľať v diskusii. Ak sme vyššie spomínali rodičov, exkurzia do prostredia rodiča dieťaťa robí z rodiča zároveň participanta.

Na konkrétnejšiu predstavu uvádzame niekoľko typov, ktoré by nemali byť žiadnym problémom pre väčšinu našich materských škôl. Deti môžu skupinovo, hromadne, opakovane, so zadanými úlohami navštíviť knižnicu, požiarňu zbrojnicu, kvetinarstvo (napr. v prípade hasičov môže byť pozorovanie rozdelené do skupín – kde hasiči spia/čo jedia/ako hasia); vychádzka môže mať špecifický cieľ – napr. všímať si názvy ulíc, zistiť názov našej ulice, môžeme navštíviť múzeá, parky, monumenty.

Počas vychádzok/exkurzií môže učiteľka klasicky využiť prázdné chvíle na spoločné spievanie piesní, ale môže apelovať aj na opakovanie pravidiel, zadávať špecifické pokyny na orientáciu v priestore (zastav sa na rohu), môže jednoduchým spôsobom upriamovať pozornosť na sledovanie mapy počas presunu, deti si môžu opakovať, čo uvidia počas vychádzky, alebo ľubovoľne sledujú okolie podľa svojich záujmov s papierovými ďalekohľadmi.

Nahradením vychádzky či exkurzie je situácia, keď materskú školu navštívi pozvaný hosť, ako napríklad hasič alebo policajt. Títo môžu deťom referovať nielen o svojej práci, ale aj o samotnej bezpečnosti. Rovnako môžu navštíviť materskú školu rodičia a ľudia pracujúci v danej komunite, napr. miestny pekáč, ktorý deťom referuje o tom, kde sa vzali veci na chlieb alebo ako ich odvážiť. V tomto bode je vhodné zmieniť sa aj o už spomínanom občiansko-výchovnom pozadí sociálnych štúdií – deti môžu z komunity nielen ťažiť, ale jej môžu ponúknuť aj veku primeraný servis (v zahraničí sa často používa pojem učenie službou). Je niečo, čo môžeme urobiť? Môžeme nejako pomôcť, napr. kompostovať; šetriť jedlo/odev/hračky pre ľudí/deti v núdzi; navštevovať dôchodcov?

¹⁵ Hočevar et al. 2013. Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), s. 476–488.

5.4 Trieda

Bohatým zdrojom učenia je, samozrejme, nielen vonkajšie okolie, ale aj prostredie školy, resp. samotná trieda. Tá môže po dôkladnom premyslení ponúknuť rovnako hodnotnú skúsenosť a prácu napríklad aj s vodou, pieskom, kameňmi či blatom, s náradím na opracovanie dreva, s počítačmi, umeleckým materiálom, s kockami či knihami.

Učiteľ musí vedieť, ako a kedy s vybranými materiálmi pracovať, pretože iba manipulácia samotná na efektívne učenie sa nestačí. Nie je problém dať deťom k dispozícii rôzne pomôcky, avšak dobrý učiteľ musí premyslieť zmysluplnú aktivitu, aby deti okrem hrania sa aj premýšľali a naplnili sa tak ciele vyučovania. Rovnako dobrý učiteľ vie, kedy je čas odložiť pomôcky a materiály, resp. priniesť nové, alebo aktivitu ukončiť.

Organizácia priestoru tried materskej školy na centrá aktivít nie je ničím novým – pri upriamení pozornosti na sociálne štúdie môžeme uvažovať aj o vytvorení dočasných centier reprezentujúcich poštu, čerpaciu stanicu, obchod, ambulanciu, letisko alebo miesto na adekvátnu rolovú hru.

V našom vzdelávacom prostredí sa javí použitie piesku, vody a pod. v interiéri materskej školy ako niečo nereálne, či dokonca problematické. Náš spôsob realizácie starostlivosti o deti predškolského veku však nie je jediný možný a ten najsprávnejší.

Vytvorenie podmienok hrania sa v piesku či s vodou v triede nie je, samozrejme, každodennou aktivitou, ale táto možnosť by mala byť deťom prístupná. V/Z piesku sa dajú vytvárať cesty, tunely, mosty, mestá, farmy či letiská pridaním iných prvkov ako krabičky, riady, hracie verzie zvierat, autá, lietadlá, paličky, guľičky, kamienky.

Pri práci s vodou môžu mať deti k dispozícii sitká, lieviky, fľaše, kúsok hadice, plastové lyžice, riady, malé loďky.

Veľmi efektívnou pomôckou sú kocky a rôzne stavebnice. Okrem samotnej manipulácie, ktorá cibí predovšetkým priestorovú orientáciu, deti často pri tejto hre spolupracujú a nespoľiehajú sa len na radu učiteľa. Najmladšie deti najskôr ukladajú kocky do radu, resp. z nich vytvárajú rôzne línie na podlahe. Neskôr začínajú klásť kocky na seba a vytvárajú veže, ktoré hneď búrajú a vzápätí stavajú nové. Neskôr sa objavujú jednoduché štvorcové alebo obdĺžnikové stavby. Staršie deti začínajú stavať objekty reality, s ktorými majú skúsenosti: zoo, letisko, domy, samotnú izbu v dome.

Centrá v triede využívame aj pri dramatizácii. Táto je pre dieťa predškolského veku dôležitá, pretože dieťa na seba berie rolu iného človeka a núti ho k aplikácii symbolického myslenia (bábiky, oblečenie pre bábiky, staré záclony, šatky, klobúky, šperky, staré telefóny, hracie peniaze, mince, účtenky...). Deti imitujú mamu, otca, astronauta, doktora či učiteľa.

K realizácii cieľov sociálnych štúdií môžu poslúžiť aj noviny či časopisy. Dieťaťu je možné predstaviť lokálne noviny, s rôznymi rubrikami alebo obrázkami, ktoré referujú o posledných udalostiach v obci – o veľkej búrke a jej následkoch, o nových stavbách, prebiehajúcich opravách ciest či chodníkov, nových obchodoch, novonarodených zvieratách na farme či v zoo. Noviny a časopisy je možné aj strihať a obrázky možno využívať do iných aktivít.

K dispozícii má učiteľka aj televíziu – deti môžu sledovať krátky úsek správ o súčasných udalostiach: kúsok prejavu prezidenta, štart rakety do vesmíru. S potrebnou citlivosťou je možné diskutovať s deťmi aj o náročných témach ako havária lietadla či prírodná katastrofa. Bolo by neférové a neúprimné nehovoriť s deťmi o týchto témach a nepomôcť im ich pochopiť.

Otázky a úlohy

1. „Úlohou školy je začať s učením využívaním vlastného prostredia dieťaťa, nech je to už čokoľvek alebo kdekoľvek.“ Čo nám chce tento výrok povedať?
2. Prečo je súčasťou tejto kapitoly aj rodina? Ako môže byť rodina efektívnym zdrojom učenia?
3. Exkurzie sú v prvom rade pre žiakov zábavou. Ako môžete ako učiteľ zabezpečiť, aby boli zároveň zmysluplným zdrojom učenia?
4. V texte sme informačné technológie zmieňovali veľmi okrajovo. Prejdite si štandardy zo spoločenskovednej oblasti – kde by malo význam zakomponovať ich do vyučovania?
5. Vymenujte aspoň päť možných zdrojov svojho regiónu a obce, ktoré viete využiť pri vyučovaní.

6 Orientácia v priestore. Vývinové špecifiká dieťaťa a možnosti jej rozvoja

V tejto časti textu sa dostávame už priamo k obsahom, ktoré učiteľka v rámci spoločenskovedného poznávania musí deťom sprostredkovať. Najskôr sa zastavíme pri prvej kľúčovej oblasti, ktorou je orientácia v priestore. Ako už bolo spomenuté na začiatku, vedná oblasť, ktorá zastrešuje tento typ poznávania, je geografia, pričom mnohé úlohy, ktoré dieťaťu štruktúrujú priestor, je možné spájať s matematikou a rovnako s oblasťou pohybu. V prvej časti tejto kapitoly si zosumarizujeme schopnosti dieťaťa z perspektívy vývinovej psychológie, následne si sprehládnime rôzne témy, ktoré je možné otvárať v rámci tejto oblasti, a v závere si uvedieme niekoľko príkladov aktivít.

Uvedené aktivity sú našimi vlastnými aktivitami, zatiaľ čo v časti vývinovej psychológie vychádzame z poznatkov známych mien ako A. Gessel, J. Piaget, V. Příhoda, ktorých miestami dopĺňame o poznámky M. Klusáka a M. Vágnerovej.

6.1 Charakteristika dieťaťa

Ako už uvažoval Komenský, je prirodzené, že dieťa poznáva najskôr blízke okolie a čím má rozvinitejšiu motoriku a zmysly, tým expanduje do širšieho priestoru. Samozrejme, že aj vnímanie a chápanie priestoru je stále ovplyvnené jeho egocentrizmom. Ako píše Příhoda¹⁶, povedomie priestoru dozrieva rýchlejšie ako v prípade poňatia času – v troch rokoch je kvalitatívne ukončené, rozvíja sa ďalej už len kvantita. Čas je totiž nenázorný, neviditeľný; zložitejšie povedané, je reláciou, ktorú určujú dve udalosti. Naopak, priestor je vymedzený predmetmi, ktoré sa v ňom nachádzajú a vieme ich vnímať orgánmi ako ústa, ruky a oči. Nie je to teda tým, že by sme viac pokročili v osvojovaní si spôsobu, ako meriame priestor, ale oporou je väčšia názornosť a konkrétnosť topológie, geografie a miestopisu. Dieťa najskôr používa na prieskum *ústa*, potom veci *uchopuje* a nakoniec *vidí* vzdialený priestor. Na vyjadrenie egocentrickej perspektívy dieťaťa používa na priestorové vnímanie Příhoda pojem *topizmus*. Trojročné dieťa nazerá na blízke veci rovnako ako dospelý, avšak jeho skúsenostné pole je užšie, pretože je to jeho *priame* prostredie. Dieťa teda žije v konkrétnom priestore, veci v jeho okolí majú svoje miesto. Ako ukážku obmedzenosti priestoru svojho prostredia uvádza Příhoda otázky, ktoré kladie 2,7-ročné dieťa: „Kde býva Ježiško? Kde býva Amerika?“¹⁷

Český psychológ M. Klusák¹⁸ vo svojich etnografických pozorovaniach zaznamenáva, že priestor *tu*, to nie je len dom, byt či návšteva babky, ale napr. aj návšteva u rodičov v práci, na chate alebo výlet k logopédovi, do nákupného strediska, kina či plavecký výcvik. Samozrejme, že v okruhu svojho bydliska či v malom meste sa deti orientujú istejšie ako v husto štruktúrovanej štvrti mesta. Klusák veľmi výstižne uvádza, že dieťa trať bez väčších problémov do blízkeho obchodu

¹⁶ Příhoda, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha : SNP, s. 76.

¹⁷ Příhoda, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha : SNP, s. 77.

¹⁸ Klusák, M. 2005. Orientace v prostoru. In *PSŠE: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, s. 488.

alebo materskej školy, prekážkou mu však je dochvilnosť – ako uvidíme v nasledujúcej kapitole, dieťaťu sa ľahko rozptýli pozornosť a nikam sa neponáhľa. Avšak to, že dieťa trať z určitého bodu do iného, neznamena, že má poňatie priestoru ako celku – platí to ešte aj v prvých ročníkoch ZŠ. Tento fakt je závažným najmä v súvislosti s nárokmi na symbolické zaznamenanie priestoru, ako sú napríklad väčšie zemepisné celky, ktoré pre neho nemajú zmysel. Pomenovania *Afrika* alebo *Amerika*, *Európa*, *Slovensko*, *naša republika* môže poznať ako názvy z rozprávok alebo z používania dospelých – nepredstavujú však pre dieťa vecné geografické pojmy. Na lepšie pochopenie uvádzame dva príklady päťročného dieťaťa, ktoré pri hre na vlak povie, že stojí v Trnave, v Rusku, Poľsku a Sládkovičove. Pri futbale sa rozhoduje, ktorý tím bude reprezentovať, zvažuje, ktorý je lepší: Trnava alebo Taliansko? S osvojovaním si materského jazyka si osvojujú aj mnoho slov, ktoré označujú priestorové vzťahy (kde, tu, tam, vonku, vnútri, okolo, ďaleko, pred, za, hore, dole, vpravo, vľavo).

Egocentrické vnímanie priestoru u dieťaťa znamená, že preceňuje veľkosti najbližších objektov, pretože sú veľké a naopak podceňuje tie vzdialené, pretože ich vidí ako malé. Pri odhadovaní vzdialeností medzi dvomi objektmi dochádza u detí k skresleniu v prípade, že medzi nimi leží iný objekt – ich vzdialenosť sa im bude javiť menšia. Určovanie základnej topológie je jednoduchšie pri objektoch hore/dole, nad/pod, avšak na laterálnu polohu vľavo/vpravo dieťa dozrieva dlhšie. Tá je totiž premenlivá a závisí od polohy môjho tela v priestore. Na to, aby dieťa určilo pravú či ľavú ruku iného, resp. aby sa postavilo naľavo od okna, potrebuje byť decentrované, čo treba na jednej strane cvičiť, avšak na druhej strane v materskej škole na to ešte nedozrelo.

Často sa uvádza, že horšie priestorové vnímanie sa odráža napríklad v takých úkonoch, ako sú sebaobslužné činnosti alebo koordinácia vlastných pohybov pri manipulovaní s rôznymi predmetmi. Tiež môže nesprávne používať napr. predložky, horšie sa orientovať v texte pri čítaní alebo si opakovane obliekať tričko naopak.

Americký psychológ A. Gessel¹⁹ zosumarizoval vývinové gradienty dieťaťa takto:

Dieťa vo veku **dvoch** rokov používa pojmy dnu, von, hore, kde, tam, inam. Rado chodí po okrajoch chodníka (línia) alebo po múrikoch. Ak mu dáme pokyn položiť loptu, tak ju dá na stoličku, na stôl, mame. Pri hre napr. s autom vie používať koberec alebo prikrývku ako cestu. O pol roka dokáže ukladať veci na pôvodné miesto a v slovníku mu môže pribudnúť výraz „do (Trnavy)“. V **treťom** roku vie pomenovať ulicu, kde býva, ale číslo zväčša nie. Loptu vie položiť na aj pod stoličku. A na vychádzke rado volí rovnakú trasu do zvoleného bodu. O pol roka neskôr položí loptu aj za stoličku. Ak sa opýtame, ako sa dostane na určité miesto, odpovie – vlakom, autobusom, pričom cestu, pochopiteľne, nepozná. **Štvorročné** dieťa sa vie hrať schovávačku, v piesku vie vyformovať cestu pre auto. Vie čakať pri priechode, kým prejde auto. Volí rôzne trasy na prechádzky. **Päťročné** dieťa vie prejsť cez cestu s pomocou semaforov, vie trafiť do materskej školy. Zaujíma sa aj o iné mestá či krajiny, ak vie, že tam žije niekto, koho pozná. **Šesťročnému** dieťaťu sa priestor značne rozširuje, pamätá si mená niektorých ulíc v susedstve. Rozlišuje pravú a ľavú stranu u seba, horšie však

¹⁹ Gessel, A. 1977. *The child from five to ten*. New York : Harper and Row, s. 87, 129.

určuje strany z pohľadu druhých. Dieťa sa začína zaujímať aj o slnko, mesiac, planéty a celý svet.

So zreteľom na vývinové štádiá podľa Piageta by sme dieťa charakterizovali takto:

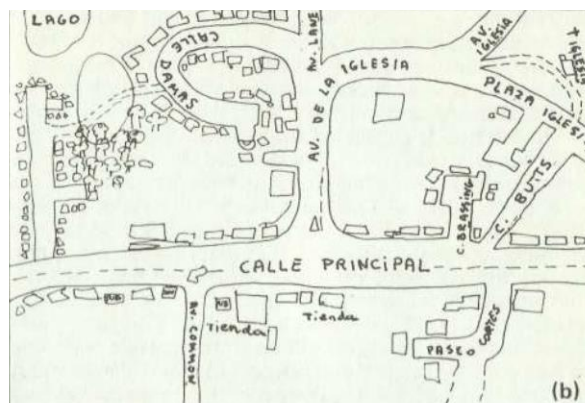
Senzomotorické štádium 0 – 2 r.	Predoperačné štádium 2 – 6/7 r.	Štádium konkrétnych operácií 6/7 – 10 r.
Sústreduje sa na kvalitu vecí: seba, zem, obloha.	Orientuje sa v známom priestore (v izbe).	8+ r. má občas problémy s pravou/ľavou stranou.
Pozná blízky priestor.	Reprezentácia sveta cez budovy a nákresy.	Vie čítať a načrtnúť mapy a plány.
	Kreslí náčrty máp, vie nájsť poklad s načrtnutou mapou.	Vie čítať legendu mapy.
	Začína sa orientovať cez vzdialenosti.	12+ r. dosahuje kompletné porozumenie.

K tvorbe máp a plánov sa ešte dostaneme, ale tieto obrázky nám výstižne reprezentujú posun dieťaťa v kontexte zrenia a decentrácie²⁰:



(a) typická „topologická“ mapa:

- je egocentrická (2 – 6),
- zobrazené sú iba dobre známe prvky,
- realita je silne spätá s domovom,
- zobrazenia sú ikonické, nie projektívne,
- žiadne smery, orientácie, vzdialenosti,
- bez mierky.



(b) typická „euklidovská“ geografická mapa:

- je socializovaná (7 – 10),
- je zobrazených veľa prvkov,
- realita je zobrazená komplexnejšie,
- kartografia – je blízka mape,
- smer a orientácia sú zahrnuté,
- sledovanie tvarov a porpcií.

²⁰ Hannoun, H. et al. 1994. *El niño conquista el medio: Las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires : Kapelusz, s. 50.

6.2 Charakteristika ponúkaných obsahov

Pospíšilová²¹ uvádza sumár schopností, ktoré je potrebné rozvíjať pri orientácii v priestore – na príkladoch vidíme, ako tento sumár súvisí s matematikou, resp. geometriou:

- manipulácia s predmetmi v priestore s používaním relevantných predložiek alebo prísloviak (hore/dole, vpredu/vzadu);
- vlastná orientácia tela podľa pokynov;
- porovnávanie predmetov v priestore meraním;
- určovanie rôznych dĺžok ciest (kratšia, dlhšia);
- sledovanie vopred určenej trasy;
- hľadanie ciest v labyrintoch;
- identifikácia zmeny polohy telies v priestore;
- práca so skladačkami.

Avšak práca s deťmi v rámci tejto tematickej oblasti je omnoho bohatšia, prestupuje celú geografiu, nielen časť topológie. Samozrejme, že ak máme na mysli geografiu, neuvažujeme nad memorovaním krajín, ich hlavných miest a ich umiestnení na mape. Deti sa učia pozorovať, zaznamenávať a porozumieť prírode v ich okolí a hľadajú si svoje miesto v nej. Vďaka takémuto skúmaniu okolia si deti začínajú odpovedať na dve základné otázky: Kde sa veci nachádzajú a ako sa tam dostali?

„Všetky kamene vyrobil stavbár zo zeme a celá zem je jeden rozbitý kameň.“

„Kopce sa urobili samy, aby sme sa na nich mohli lyžovať.“

Tento artificializmus (pojmem navrhnutý Piagetom) vyjadruje, že deti vnímajú veci na zemi cez ich použitie, cez ciele, ktoré majú plniť (obyčajne tie stanovené dieťaťom), a vyrobili sa samy alebo niekým iným.

Deti uvažujú takto: živé je všetko, čo sa hýbe. Jed sa však nehýbe, ale môže nás zabiť, takže je tiež živý. V očiach malých detí sú živé autá, lode, rieky, oblaky a všetky pohybujúce sa veci. Túto miskoncepciu je potrebné čistiť, napr. otázkami, ktoré klasifikujú objekty na živé/neživé. Na základe odpovedí sa pýtame ďalšie otázky alebo ponúkame návrhy: Prečo si myslíš, že toto je živé? Ty si živý? Aké poznáš iné veci, ktoré sú živé? Ktoré veci nežijú? Odpovede je pritom možné po prechádzke zaznamenať do tabuliek a grafov, objekty alebo obrázky, ktoré videli počas prechádzky možno zaradiť do vhodných kategórií – kamene, piesok, obrázky s domami vs. rastliny, stromy, zvieratá, vtáky. Následne spolu s deťmi vyvodzujeme/generalizujeme: živé veci potrebujú jesť a piť.

Deti môžu začať rozlišovať rôzne povrchy zeme, vrátane vzťahov medzi nimi. Deti potrebujú skúsenosť s hraním sa s vodou, pieskom, hlinou, blatom vonku aj vnútri – pomáha im to konštruovať hmotné poznanie o Zemi, na ktorej žijú. Cez prácu/hru s nimi objavujú, že tieto materiály napríklad kopírujú tvar vecí, v ktorej sa nachádzali. Alebo nadobudnú praktické poznanie, že množstvo materiálu zostáva rovnaké, aj keď ho nasypeme/nalejeme do nádob s iným tvarom. Týmto spôsobom

²¹ Pospíšilová, P. 2013. *Edukačné aktivity na rozvoj priestorovej predstavivosti detí v materskej škole*. Bratislava : MPC, s. 10.

je možné testovať hypotézy – prelievame vodu tam a späť. Snažíme sa, aby aktivity a práca boli objavné, ale aj konkrétne.

Ak narazíme na abstraktný koncept, je potrebné ho učiť názorne, no napriek tomu detské porozumenie môže ostať neúplné (výskumníci ukázali, že aj po názornej ukážke sedem- až osemročné dieťa verilo, že vyparená voda sa nejako vsiakla do pokrievky hrnca – špongie a uteráky sajú vodu, tak prečo nie riad?). Vo svojom okolí môže dieťa nájsť rôzny zemský povrch. Ihrisko je trávnaté, vydláždené betónom alebo asfaltom, alebo sa na ňom nachádzajú pieskové úseky. Dieťa môže klasifikovať rôzne povrchy ako tvrdé, mäkké, drsné, nerovné, hladké a môže diskutovať o účele ich používania. Prečo je ulica tvrdá? Čo sa stane, ak padneš? Padol si niekedy na chodník? Zajazdi si na bicykli na asfalte, piesku a po tráve. Kde je to ľahšie? Prečo? Niektoré povrchy sú dielom ľudí, niektoré prírody. Zemský povrch je pokrytý zemou a vodou.

S environmentálnou výchovou je možné začať už u detí. Súvisí s tým kolobeh života, blaho zvierat, rastlín, stromov, kvalita vzduchu/vody/zeme. Začíname pozorovacími schopnosťami: Koľko mám očí? Aká je ich farba? Máme mihalnice, obočie, viečka. Sledujeme interiér/exteriér, farby, tvary, veľkosti. Ďalej sa venujeme konceptu, že jedna forma života je závislá od druhej. Je možné vštepovať úctu netrhaním poľných kvetov, netrhaním vetví stromov alebo tým, že nedonesieme ropuchu do triedy v pohári. Prostredie si zaslúži rešpekt. Na zvieratách a rastlinách v triede je možné ilustrovať koncept závislosti a krehkej rovnováhy.

K tomu sa pridáva estetické vnímanie prostredia: jemná krása pavučiny, žilnatosť javorového listu, hladkosť, lesk a fialová elegancia baklažánu, zložité časti a vzory divých kvetov – pozorovanie (tvary, veľkosti, chute, zloženie, farby, vzory).

Sociálna uvedomelosť prichádza ako výsledok zodpovednosti a uvedomenia si krásy prostredia. Vnímanie osobnej zodpovednosti za verejné dobro predpokladá environmentálnu výchovu. Recyklovanie: deti nerozumejú, ako sa dostal tovar do obchodu, preto je ťažké zdôrazňovať recykláciu, ale triediť sa s nimi dá. Šetriť vodu, igelity, baliaci papier, pomôcky na výtvarné aktivity. Opätovné používanie: pokazené hračky sa dajú opraviť, plastické vrecko sa dá umyť, knihy/hračky sa môžu niekomu darovať, pohľadnice/magazíny nám môžu slúžiť pri kolážach, krabice od mlieka ako kvetináče.

Je bežné, že v materskej škole nájdeme glóbus, ale dieťa pod 7 – 8 rokov nemá kognitívnu kapacitu, aby plne rozumelo konceptu glóbusu. Rozumieť tomu, že Zem sa točí aj okolo Slnka, je pre deti nemožné – veľmi ťažko tento fakt sprostredkujeme. Avšak to, čo máme, je príklad dňa a noci. S deťmi môžeme diskutovať o tom, ako vyzerá deň, ako sa líši od noci. Ako sa líši obloha v noci a cez deň, ako inak vyzerá moja izba v noci a cez deň. Na dva papiere, jeden čierny, druhý biely, môžeme s deťmi lepiť výstrižky z časopisov podľa adekvátnosti, deti môžu tiež dokresliť veľký kruh rozdelený na biely a čierny polkruh.

Vhodné sú aj rôzne aktivity s tieňmi, keď sa sleduje zmena tieňov, ich rôzne tvary, deti si môžu všímať tieň počas veterných, zamračených a slnečných dní v rôznych častiach dňa aj roka. Aké rôzne tieň môže mať moje telo, aké rôzne tieň majú rôzne veci (dáždnik, krabice, hračky)? Deti môžu obkresliť tieň budov, stromov, plotov v rôznych častiach dňa – diskutovať o ich zmenách. Zábavná je hra – Chyť môj tieň.

Ďalej je možné pozorovať zmeny počasia počas roka: či je teplo/snečno, chladno/daždivo, mrazivo/či sneží. Deti môžu:

- Postaviť sa do slnka a do tieňa – aký cítim rozdiel?
- Stáť vo vetre a na chránenom mieste. Čo je iné?
- Diskutovať o rôznych typoch oblečenia, ktoré nosíme v rôznych podmienkach počasia. Prečo nosíme čižmy, čiapky, vlnené oblečenie, snečné klobúky, krátke nohavice, overaly?
- Skúmať vietor bublifukom.
- Púšťať šarkany.
- Urobiť si veterné mlynčeky a hrať sa vo vetre.
- Ísť na prechádzku vo vetre – kráčať chrbtom oproti vetru. Aký je to pocit? Kráčať oproti vetru. Ktorým smerom to ide ľahšie?
- Sledovať oblaky a diskutovať: „Vidíš, čo vidím ja?“
- Oprat' oblečenie bábik (detské náhradné) a sušiť ich vo vetre, v tieni, na slnku. Kde sa sušia najrýchlejšie? Prečo?
- Ísť na prechádzku, keď mrholí. Čo sa stane s povrchom ihriska v daždi?
- Chytať snehové vločky na čierny papier.
- So staršími deťmi je možné zaznamenávať časové priamky s vyznačovaním počasia (ikony).
- Konštruovať tabuľky (čo robíme v zime, oblečenie nosené v zime/v lete, čo jeme v zime/v lete) a sledovať, ako zmeny podnebia ovplyvňujú ľudí a ich aktivity.

Už spomínanou oblasťou rozvoja je priestorová orientácia. Ak začne dieťa projektovať svoje telo do priestoru, konštruuje si základnú topológiu koordinátmi vľavo/vpravo, hore/dole a vzadu/vpredu. Takže pohybom tela v priestore si deti budujú smerovú orientáciu. Batol'a do veku dvoch rokov skúma priestor vizuálne a hmatom. Ak dieťa začne chodiť, priestor, ktorý skúma, sa rozširuje – Piaget to nazýva senzomotorickým priestorom. To znamená, že dieťa ho nevníma ako dospelý – ako abstraktnú reprezentáciu priestoru, ale ako niečo, čo je spojené s individuálnym vnímaním seba a s pohybovými aktivitami. Opäť plné uchopenie priestoru prichádza až vo veku 12 rokov.

Obsah vzdelávania, ktorý reprezentuje geografiu, by mal sledovať aj pohyb v priestore. Začína sa tým, že si dieťa uvedomuje svoje telo a veci, ktoré sa s ním dajú robiť.

- Uvedomenie si tela – tvar tela v priestore, jednotlivé časti tela, ako sa telo pohybuje a oddychuje, správanie sa tela v kombinácii s inými, hlas ako súčasť tela.
- Kráčanie ako krívanie, energický pohyb, kráčanie s ľahkosťou, staccato pohyb, pomalý a rýchly pohyb.
- Vnímanie úrovne tela – keď som vysoký (vztýčená poloha), stredný (zhrbený), nízky (plazenie sa po podlahe), orientácia tela (dopredu/dozadu, nabok), veľkosť tela (malé, veľké), rozťahnutie častí tela do priestoru.
- Lokomočné pohyby v priestore na rôznych úrovniach a rôznymi rýchlosťami – krútiť sa, zakrúčať sa, lezenie po štyroch, beh, skok, skackanie, odskok, klus.
- Spolupráca – hry na rozvoj dôvery.
- Izolovanosť – ako sa jednotlivé časti tela môžu hýbať (hlava, ramená, plecia, lakty, zápästia, krk, chrbát, trup, rebrá, bedrá, nohy, kolená, členky, chodidlá).

- Opakovanie pohybov – ako sa telo cíti, ak pohyby často opakuje.

Učiteľka toto všetko umožňuje dieťaťu spoznať napr. inštrukciami: ukáž, koľkými spôsobmi vieš chodiť, urob telo veľmi vysoké; veľmi malé; koľkým spôsobmi sa vieš pohybovať po triede? a pod.

Okrem týchto aktivít nezabúdame ani na základnú topológiu, ktorú rozvíjame nasledujúcimi stratégiami:

- Dieťa sa postaví ku ktorémukol'vek predmetu v triede. Druhé dieťa pomenuje ľubovoľný objekt v triede a prvé dieťa musí identifikovať svoju polohu tela vzhľadom na daný predmet.
- Hore/dole – piesne, kde sa spieva o lezení, snežení, pršaní, padaní lístia, lietadlách, šarkanoch, poletujúcich púpavách. Učiteľka volí ďalšie hry, aby videla pokrok detí – auto, bábika, kocka: daj do pozície, ako vraví iné dieťa.
- Pravá/ľavá – tento koncept sa rozvíja veľmi postupne. Vždy ho používame v súvislosti s reálnou situáciou – kráčať po pravej strane chodníka atď.
- Poloha – pri hraní sa na ihrisku sa spýtame detí, kde sa nachádza trieda, jedáleň. Potom prejdeme na iné miesto a znova sa pýtame na lokalizáciu.
- Prejdeme si s deťmi interiér materskej školy a hľadáme znaky, ktoré označujú polohu (mapy, plány, exit, schody, vchod).
- Počas prechádzky hľadáme znaky, ktorými sa označujú polohy ulíc; znak, ktorý označuje ulicu, na ktorej je materská škola – ako by sme našli ulice, ak by neboli znaky, resp. adresy?
- Na pochopenie konceptu polohy používame adresy detí – napíšeme/nakreslíme rodičom list, potom nech dieťa nadiktuje učiteľke na obálku adresu. Na nástenke môže byť kresba domov s ich číslami.
- Vytvoríme zoznam detí s ich menami, adresami a telefónnymi číslami.
- Rolová hra na neznámeho – ako mu vysvetlíme, kde je určité miesto v triede.

Orientácia v priestore sa skladá z určenia polohy, ale aj určenia vzdialenosti.

Sledovaním hry dieťaťa sledujeme, ako používa ruky, chodidlá alebo palice na určenie vzdialenosti. Úlohou učiteľa je spresňovať u dieťaťa pojem veľký na neďaleký/d'aleký, vysoký/nízky, hlboký, široký, dlhý, dole/hore. Pýtame sa detí na najväčšie, najbližšie, najhlbšie veci, čo poznajú. Deti môžu používať ľubovoľnú mieru: chodidlá, ruky, kus stuhy, špagátu, rúčku metly, koleso (koľkokrát sa otočí), ale aj štandardné meradlá – pravítka, metre. Koľko je z jednej strany triedy na druhú, koľko meria stôl dokola, aká je výška police?

Mapy používame, aby sme si pomohli určiť našu polohu na zemi. Keďže mapa je abstrakciou reality, zručnosti na jej čítanie sa vyvíjajú postupne a deti sú plne pripravené až okolo 11. – 12. roku života. Mapa je totiž reprezentáciou, je to malý obrázok znázorňujúci veľké miesto z vtáčej perspektívy; využíva symbolizáciu, orientáciu podľa svetových strán. Na konceptualizáciu mapy potrebuje dieťa kognitívne zrenie, ktoré nie je možné v predškolskom veku. Zrelosť však nie je jedinou podmienkou, dieťa potrebuje aj skúsenosť.

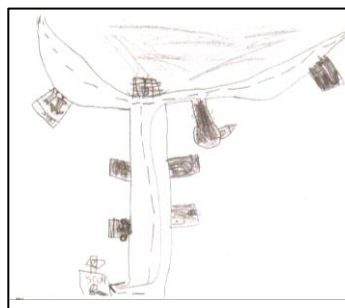
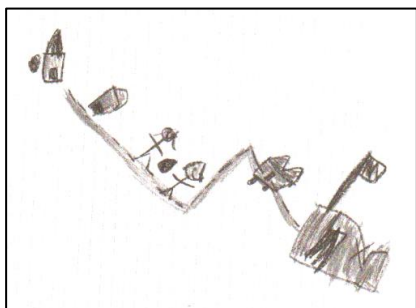
V predškolskom veku preto prvé mapovanie začína manipuláciou s predmetmi, ktoré sa neskôr nahrádzajú reprezentatívnymi predmetmi, resp. prvými plánmi.

Diskusia o mapách a plánoch sa iniciuje ukázkou mapy alebo plánom a otázkami: „Videli ste niečo podobné? Na čo nám to slúži? Čo nám mapy hovoria? Čo vieš o mape? Čo sú tieto čiary? Modré časti?“ Trojročné dieťa opisuje mapu geografickými pojmi (cesty, črty okolia), nevie síce nič o mierke, perspektíve ani o tom, ako sa mapa tvorí, ale môže rozumieť konceptu mapy.

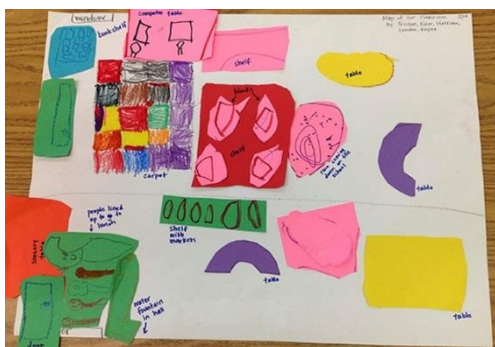
Skutočnosť, že objekt reprezentuje iný objekt, nie je pre dieťa novinkou. Dieťa vytvára mapy/plány skôr, ako ich číta. Logicky teda začíname s 3D mapami s kockami. Ak dieťa nadobudne skúsenosť s používaním kociek, ktoré reprezentujú známe miesta, môžeme preniesť aktivity s vytváraním máp/plánov na papier. Nahrádzame objekty postupnou symbolizáciou, používame farby, legendy, prezentujeme perspektívu (vyššie položené miesto, veža).

Tvorba máp/plánov	Vek	Materiál
Trieda	2 – 3	kocky
Škola	3 – 4	krabice
Ihrisko	3 – 4	domy pre bábiky
Domy	4	paličky
Cesta do školy	4 – 5	papier

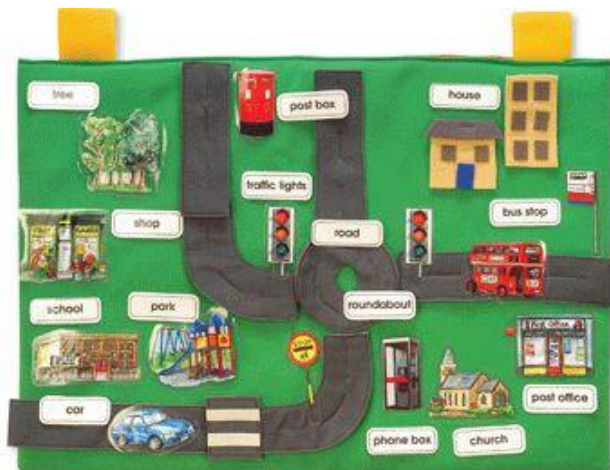
Na nasledujúcich obrázkoch je možné porovnať plány „Cesta do školy“, ktoré kreslili štvorročné a šesťročné dieťa:



Nasledujúce obrázky môžu slúžiť na inšpiráciu, ako s deťmi vytvárať plány²²:



²² Ukážky sú voľne dostupné na portáli *Pinterest*, ktorý využívajú aj učitelia na zdieľanie svojich návrhov a realizácií vyučovacích hodín.



Pri konštruovaní takýchto plánov sa ukáže podstata vychádzky, ktorá neslúži len na vyplnenie času alebo ako prestávka v kontexte psychohygieny, pretože dieťa má byť upozorňované, resp. jeho pozornosť má byť upriamovaná na orientačné body, ktoré nie sú len vecou jeho samého (ten dom, kde šteká veľký pes), ale sú všeobecnými orientačnými bodmi. Práve pri vychádzke učiteľka aktivuje základnú topológiu otázkami, čo je vpredu, vzadu, hore, okolo a pod. Či už deti zaznamenávajú triedu, priestor dvora materskej školy alebo určitý výňatok okolia obce – diskusia so základnými otázkami musí tejto aktivite predchádzať.

6.3 Ukážky aktivít

Ako sme spomínali na začiatku, v poslednej časti tejto kapitoly ponúkžeme na ilustráciu niekoľko aktivít, ktoré je možné realizovať počas edukačných častí školského dňa. Ciele jednotlivých aktivít sú formulované bez ohľadu na platný kurikulumný dokument, ale výkonové štandardy sú vypísané podľa momentálne platného ŠVP.

Moje prvé mapovanie

Ciel' aktivít: Cieľom aktivity je vytvoriť mapy, ktoré bude dieťa používať na určenie polohy rôznych miest. Dieťa bude schopné vymenovať inventár potrebný k hre a spôsob jeho použitia, bude schopné lokalizovať miesta na hranie a ich vybavenie, skonštruuje mapu/plán ihriska a lokalizuje skrytý objekt sledovaním mapy.

Výkonový štandard: Opisuje interiér a exteriér materskej školy alebo inej známej budovy.

Pomôcky: fotoaparát, tlačiareň, náčrt detského ihriska, hárky papiera, ceruzky, náčrt mapy so skrytým objektom.

Úvod:

- Predtým ako pôjdeme s deťmi von, požiadame ich, aby nám vymenovali, čo všetko budeme vonku na ihrisku robiť. Učiteľka odpovede zaznamená (ikona, stručný náčrt).

- Počas voľných hier vonku učiteľka zachycuje fotoaparátom deti hrajúce sa v rôznych zónach, s rôznymi hračkami a vybavením. Na fotografii by malo byť zachytené každé dieťa a mali by sme mať fotografiu každej časti ihriska.

Aktivita 1:

Po návrate do triedy učiteľka vytlačí fotografie a rozloží ich na stôl tak, aby deti o nich mohli diskutovať. Učiteľka deti požiada, aby našli:

- seba pri hre,
- najoblúbenejšiu hračku, náradie a pod.,
- najoblúbenejšie miesto na ihrisku.

Následne učiteľka požiada deti, aby sa pokúsili zaradiť do skupiny obrázky na základe rôznych kritérií, ako napr. miesta, kde sa dá liezť; kde sa dá hrať s pieskom; kde sa dá jazdiť; kde sa dá hojdať a pod. Učiteľka opäť požiada deti, aby vymenovali, čo robili na ihrisku, odpovede zaznamená a následne ich porovná s prvým vytvoreným zoznamom.

Aktivita 2:

Učiteľka rozdá každému dieťaťu väčší hárok papiera, na ktorý načrtla obrysy detského ihriska. Zároveň tento náčrt zobrazí na interaktívnu tabuľu. Upriami pozornosť detí na seba a zakreslí do plánu ľubovoľnú značku, ktorá bude symbolizovať vchod na ihrisko. Požiada deti, aby nakreslili rovnakú značku na rovnaké miesto. Učiteľka sleduje, či každé dieťa umiestnilo značku presne. Ďalej požiada deti, aby nakreslili na ihrisko vybavenie, ktoré sa tam nachádza alebo aby ho postavili z kociek a následne ho nakreslili. Vyhotovené fotografie môžu používať ako pomôcku. Alternatívou môže byť práca s jedným spoločným nástenným plánom. Vezme vytvorené mapy von a požiada deti, aby zistili, či sú vytvorené správne. Je potrebné niečo zmeniť? Ak áno, je potrebné ich opraviť.

Aktivita 3:

Učiteľka nakreslí mapu zodpovedajúcu ihrisku a vytvorí potrebný počet kópií. Na ihrisku ukryje objekt, samostatne pre každú skupinu. Daný objekt na mape označí krížikom X. Vytvorí skupiny pozostávajúce z troch detí a každá dostane svoju mapu. Úlohou skupiny bude nájsť podľa mapy skrytý objekt. Po návrate do triedy deti učiteľka s deťmi vedie diskusiu o používaní mapy pri hľadaní rôznych objektov.

V záverečnej diskusii ku všetkým prezentovaným aktivitám, ktoré si učiteľka naplánuje na ľubovoľný počet dní, kladie otázky smerujúce k zovšeobecneniu: čo sme sa naučili o mapách? Čo sú mapy? Prečo ich používame? Ako nám môžu pomôcť?

***Poznámka:** V texte je použitý pojem mapa, avšak je zrejmé, že ide o detské prvé plány, ktoré zďaleka nemajú charakter máp. Pri zakresľovaní objektov do mapy dbáme na použitie frontálnej perspektívy, pretože vertikálny uhol nie je deťom dostupný – ak by bol plán zakreslený týmto spôsobom, skrytý objekt by nie vždy deti vedeli nájsť. Pri diskusii o kontrole správnosti plánu sa zameriavame na precvičenie základných topologických relácií (vľavo/vpravo; vedľa; vpredu/vzadu; za/pred; a pod.).*

Naša trieda

Cieľ aktivity: Cieľom aktivity je vytvoriť plán triedy na základe reálnych umiestnení objektov.

Výkonový štandard: Opisuje interiér alebo exteriér materskej školy alebo inej známej budovy.

Pomôcky: hárok kancelárskeho papiera, farebný papier, lepidlo, nožnice.

Vzdelávacia aktivita prebieha individuálne.

Postup aktivity:

1. Deti sa usadia pred tabuľu tak, že budú sedieť v troch radoch za sebou ako v kine. V prvej, úvodnej časti edukačnej aktivity im učiteľka kladie otázky, ktorými si precvičujú používanie základných predložiek na orientáciu v priestore. Vytvorenie troch radov je zámerne, aby mohla využiť toto priestorové usporiadanie – koho máš vedľa seba naľavo? Kto je pred tebou? Kto sedí za tebou? Kto sedí vedľa XY? Vymenuj všetkých, ktorí sedia napravo od teba. Kto sedí pred XY? Potom otázky rozširuje aj o objekty, resp. plochy v triede – posteľ, kuchynský kútik, koberec, stoličky. Učiteľka sa sústreďí na *pred/za, vedľa, oproti, vľavo, vpravo*.
2. Následne vyzve deti, aby si sadli za stoly (ak je k dispozícii taký priestor, učiteľka ich posadí tak, aby deti sedeli v rovnakej orientácii – ich plány budú totiž rovnaké). Každé dieťa dostane hárok papiera a učiteľka dohliadne, aby orientácia papiera zodpovedala čo najvernejšie pôdorysu triedy (ak je trieda štvorcová, môže papier A4 preložiť/poskladať na štvorec – dieťa nevidí triedu ešte ako štvorec alebo obdĺžnik, ale môžeme sa snažiť, aby vnímalo rozdielnosť pôdorysov). Cieľom tejto aktivity je vystrihovať alebo odtrhnúť kúsky farebného papiera, ktoré budú reprezentovať objekty a plochy v triede a lepiť ich na papier/pôdorys tak, aby zodpovedali realite.
3. Začneme dverami: učiteľka vyzve deti, aby si odtrhli/vystrihli pásik (čierneho) papiera, ktorý bude predstavovať dvere. Sú dvere pred/za tebou, vedľa teba? Vľavo alebo vpravo? V strede steny alebo na kraji? Takto postupne pokračujeme, aby sme mali na plániku koberec, rôzne kútiky, postielky a pod. Nie je potrebné nič detailne kresliť, sledovať tvary – ide len o veľmi základnú orientáciu na ploche pre menšie deti. Kusy farebných papierov, ktoré budú reprezentovať objekty alebo plochy, nemusia byť pravidelné, môžu to byť len trhance papiera.
4. V závere tejto aktivity učiteľka zisťuje od detí, čo celý čas konštruovali. Ak padne slovo *plán* alebo *mapa*, môže sa tiež spýtať, na čo takýto plán potrebujeme.

Lavý a pravý skok

Cieľ aktivity: Aktivita navodzuje rozlíšenie pravej a ľavej strany ako základnej topológie, ktorú dieťa potrebuje na ďalšiu orientáciu v priestore.

Výkonový štandard: Opisuje interiér a exteriér materskej školy alebo inej známej budovy.

Poznámka: Aktivita je pomerne jednoduchá a je smerovaná pre najmenšie deti. Výkonový štandard na prvý pohľad s aktivitou nesúvisí, avšak je potrebné si uvedomiť, že na opis priestoru je potrebné poznať a používať predložky a príslovky, ktoré miesto lokalizujú/opisujú. Aktivita nesmeruje k posilneniu relácie ľavá/pravá (len moja ľavá/pravá, nie iného), pretože najmladšie dieťa v predškolskom vzdelávaní ešte toho nie je schopné.

Pomôcky: výkresy, umývateľné farby, lepiaca páska.

Postup aktivity:

Táto aktivita môže slúžiť ako doplnková k hlavnej vzdelávacej aktivite alebo môže byť súčasťou časti dňa, v ktorej sa sústreďujeme na voľné hry.

Cieľom aktivity je vytvoriť chodník z odtlačkov nôh. Každé dieťa si na výkres odtlačí svoje chodidlá. Neurčujeme deťom, ako otočiť papier, ale jednoduchšie bude, ak nebudú chodidlá rotovať v iných uhloch ako 45/90/135 (pozri obrázok).

Následne je potrebné nalepiť všetky výkresy na dlážku, prípadne podložku do dlhého hada za sebou.

Úlohou detí je skákať z výkresu na výkres tak, aby šľapa nohy bola vždy súhlasne orientovaná s odtlačkom chodidla. Dieťa je povinné pri každom natočení vysloviť stranu, na ktorú sa bude otáčať. Na zapojenie lokomočných pohybov je možné dva – tri výkresy zlepiť tak, aby boli chodidlá otočené o 180 stupňov. Na jednej strane bude náročnejšie pre dieťa skočiť tak, aby sa ihneď otočilo o tento uhol, no zároveň sledujeme, akým spôsobom tento pohyb opíše.

Topánky

Cieľ aktivity: Cieľom aktivity je vizuálnou pomôckou zjednodušiť deťom obúvanie si topánok správnym spôsobom.

Výkonový štandard: Opisuje interiér a exteriér materskej školy alebo inej známej budovy.

Poznámka: Vybraný výkonový štandard formuluje len opis interiéru, avšak predpokladom jeho naplnenia je používanie a rozlišovanie základných predložiek, najmä u najmladších detí.

Pomôcky: stoličky, samolepky, topánky, papuče.

Vzdelávacia aktivita prebieha individuálne za neustálej asistencie učiteľky. Pracovný list.

Postup aktivity:

Táto aktivita je pomerne jednoduchá, pretože je určená pre najmladšie deti.

1. Učiteľka vyzve deti, aby si zo šatne priniesli topánky (je dôležité zdôrazniť aj túto inštrukciu, keďže ona sama naplňa proces orientácie v interiéri MŠ). Rozloží stoličky do radu, pričom každému dieťaťu prislúcha jedna stolička. Deti stoja v rade pred stoličkami a plnia individuálne inštrukciu:
 - a. Posad' sa na stoličku.
 - b. Postav sa na stoličku.
 - c. Schovaj sa pod stoličku.
 - d. Prejdi okolo stoličky.
 - e. Postav sa dozadu/dopredu.
 - f. Polož topánky na/pod stoličku.
 - g. Polož topánku na stoličku a druhú schovaj pod stoličku.

Učiteľka sleduje, s akou inštrukciou majú deti problém, pri chybe ich neupozorní, že je to nesprávne, ale vyzve ich, aby sa pozreli na spolužiaka.

2. Následne nakreslí zväčšeninu oboch rúk (tabuľa, interaktívna tabuľa, flipchart), pričom farebne vyznačí písmeno L, ktoré vytvára palec a ukazovák ľavej ruky. Deti si podľa šikovnosti môžu prekresliť aj svoje ruky, prípadne s pomocou učiteľky môžu zvýrazniť L. Učiteľka zdôrazní: toto je L ako ľavá (nesmerujeme k porozumeniu písmena, ale len k zapamätaniu si tvaru).
3. Posledným bodom bude rozstrihnutie a nalepenie nálepiek do vnútra topánok podľa predlohy v pracovnom liste.

Pracovný list: Na jednej strane papiera bude nálepka, napr. korytnačka, s označením, ako ju treba rozstrihnúť na polovicu. Na druhej strane budú topánky, v ktorých je už dnu nalepená prislúchajúca polovica.

Puzzle v priestore

Cieľ aktivity: Cieľom aktivity je posilniť schopnosť zachytiť vizuálny vnem (vhodné napr. pri čítaní zľava doprava), sledovať líniu a smer.

Výkonový štandard: Opisuje interiér a exteriér materskej školy alebo inej známej budovy.

***Poznámka:** Vybraný výkonový štandard formuluje len opis interiéru, avšak predpokladom jeho naplnenia je používanie a rozlišovanie základnej pravo-ľavej orientácie.*

Pomôcky: krabica na vajíčka, predloha, zafarbené pingpongové loptičky.

Postup aktivity:

Každé dieťa, prípadne dvojica detí dostane krabicu na vajíčka, pričom ich úlohou bude podľa predkresleného vzoru poukladať do priečok zafarbené pingpongové loptičky. Podľa náročnosti môžeme zafarbiť celú loptičku alebo len polovicu a využiť aj možnosť otočenia lôpt.

Citlivé nohy

Ciel' aktivity: Cieľom aktivity je identifikácia rôznych typov prírodných povrchov a ich následné spojenie so špecifickým geografickým teritóriom.

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

Pomôcky: šatky na zakrytie očí, nádoby s rôznymi náplňami.

Postup aktivity:

Táto aktivita vyžaduje prípravu vopred, je lepšie ju vykonávať vonku a v teplejších mesiacoch. Jej priebeh je nenáročný, avšak je dôležité, aby učiteľka využila jej potenciál a neskĺzla len do zábavy. Učiteľka si, pochopiteľne, pripraví toľko nádob, koľkými možnosťami ich má naplniť. Deti budú postupne so zaviazanými očami stúpať do nádob a ich úlohou je identifikovať, do čoho presne stúpili. Aktivita vyžaduje zručnosť učiteľky, aby deti nevideli vopred nádoby, do ktorých budú stúpať, resp. nevykrikovali odpovede, aby mal každý možnosť hádať za seba.

1. Nádoby budú zoradené za sebou tak, aby vždy dieťa z jednej stúpilo hneď do druhej. Nádoby môžu obsahovať piesok, hlinu, pokosenú trávku, kus dlažby, ihličie, štrkový kameň, jemný makadamový kameň, vodu.
2. Keď nádobami prejdú všetky deti, spoločnou úlohou v diskusii bude nájsť miesto, kde sa daný typ povrchu vyskytuje. V súvislosti s vodou štandard vymenúva až štyri pojmy, ktoré s ňou súvisia. Snahou učiteľky by malo byť ozrejmiť rozdiely medzi potokom a riekou a následne jazero/rybníkom.
3. Počas „pátrania“ po správnom označení teritória, kde sa nachádza daný povrch, učiteľka používa ako doplnkový obrazový materiál reálne fotografie (interaktívna tabuľa, projektor).

Otázky a úlohy

1. Častou predstavou spojenou s geografiou je memorovanie štátov a ich hlavných miest. Vysvetlite, prečo je geografia viac ako len toto. Uveďte príklady konceptov, ktoré sú pre deti základnými.
2. Ako môže učiteľ premeniť abstraktné geografické koncepty na konkrétne?
3. V geografii učíme zručnosti, koncepty, špecifické poznanie a patria sem aj postoje. Uveďte príklad každej kategórie.
4. Pokúste sa opísať, akým spôsobom sa vyvíja schopnosť detí vytvárať plány.
5. Prečo je dôležité venovať sa v geografii aj pohybu? Prečo sú dôležité pozorovacie schopnosti? Ako ich máme učiť?

7 Orientácia v čase. Vývinové špecifiká dieťaťa a možnosti jej rozvoja

V predchádzajúcej kapitole venovanej orientácii v priestore sa objavila zmienka o tom, že do časového rámca dieťa vrastá ťažšie, pretože, ako sme spomínali, čas je nenázorný, neviditeľný, ťažko sa objektivizuje (hodina zábavy je iná ako hodina v čakárni u lekára). Napriek tomu nie je možné povedať, že dieťa sa v čase neorientuje. Na jednej strane je veľmi dôležité vnímať posun tejto schopnosti vzhľadom na vek (napríklad rozdiel medzi štvorročným a päťročným dieťaťom), na druhej strane tu máme množstvo „časomeračov“, ktorými dieťa čas štruktúruje.

7.1 Charakteristika dieťaťa

Na lepšie pochopenie toho, ako dieťa vníma čas, nám posluží príklad, ktorý uvádza Příhoda v publikácii venovanej predškolskému veku. Vnímanie času ako nerozlišovanej jednoty platí v prírodných spoločenstvách – aký význam má napr. pre Papuánca mesiac, rok, storočie? Pre neho nie je podstatná existencia histórie, ale len komplexné trvanie. Je dôležité si všimnúť, že matematický čas a jeho meranie (teda ten vyjadrený ako mesiac, deň a pod.) sa stal závažným až v situácii racionalizácie práce, keď sa biologická nevyhnutnosť nahrádza tou sociálnou.

Pojem, ktorý Příhoda používa na detské vnímanie času, je *prezentizmus* – obmedzenie na prítomnosť. Dieťa žije v konkrétnom čase a viaže svoje konanie na konkrétne miesto. Pre dieťa neznamená nič rok ani týždeň. Čo je pre neho zajtra/včera, za desať minút alebo o tretej? Poňatie času je nielen komplexné, ale čas a priestor splýva s osobnými zážitkami. Dieťa príde opakovane na ihrisko, na ktorom bolo pred pol rokom/mesiacom a vybaví si toto miesto napríklad podľa typu preliezok a hračiek. Netuší, aký dlhý čas uplynul od jeho poslednej návštevy, ale vie, že tu už bolo. Rovnako epochálne dieťa opisuje napr. dianie spreď roka z materskej školy: „To bolo vtedy, keď som bol mravček“ (aj tu je vidieť, prečo sa triedy v materskej škole označujú týmto spôsobom, a nie 1. A a podobne). Příhoda však vysvetľuje, že takáto globálnosť je žiaduca a funkčná, pretože dieťa chráni pred širokým poľom času a priestoru ešte predtým, ako začne chápať základné vzťahy medzi tým, čo ho obkolesuje. Prezentizmus má aj iný výsledok, s ktorým často zápasia rodičia, pričom na základe tohto poznania je zrejmé, že sú ich apely zbytočné: dieťa sa neponáhľa, čas pre neho nie je dôležitý, dokonca ho obťažuje. Čas na konkrétnu aktivitu nastáva práve vtedy, keď sa už dieťa v konkrétnej situácii nachádza²³.

Ako prvé dieťa rozlišuje, čo je *teraz*, čo *bolo* a čo *bude*. Ešte dvojročné dieťa nemá *bude* a *bolo* izolované od *je*. Reč nie je ukazovateľom vývinu v poňatí času, pretože dieťa používa aj slová, ktorým nerozumie.

²³ Příhoda, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha : SNP, s. 74.

Prehľad používaných pojmov uvádza Příhoda v nasledujúcej tabuľke²⁴, v ktorej je možné vidieť, že odkaz na minulosť prichádza skôr ako odkaz na budúcnosť:

Vek dieťaťa	Časový pojem	Vek dieťaťa	Časový pojem
1; 11	teraz	2; 6	hodina
2; 1	dnes	2; 8	večer
2; 2	ráno	2; 8	leto
2; 3	včera	2; 10	v nedeľu
2; 5	popoludní	3; 0,14	zajtrašok
2; 12	zajtra	3; 5	deň

Treba mať však stále na pamäti, že dieťa v reči používa tieto výrazy ako *slová*, nie ako *pojmy*. Sám český psychológ uvádza príklad zo svojho detstva, keď mu ako päťročnému zasadrovali ruku na dva mesiace. Po niekoľkých dňoch sa pýtal, či už ten čas prešiel (toto vnímanie času má za následok aj spôsob vnímania smrti dieťaťom). Úvahy o budúcnosti sú náročnejšie ako orientácia v minulosti, pretože vyžadujú skúsenosti s priebehom udalostí a aj so schopnosťou predstaviť si, ako môže dianie prebiehať.

Ak aj trojročné dieťa uvažuje o tom, čo bude robiť, na čo sa teší, kam pôjde, jeho odpoveď má vždy epizodický obsah – ide o konkrétne dianie. Takže dieťa v prípade niečoho významného môže povedať, že sa to stane *zajtra* alebo *v piatok*.

Schopnosť uvažovať o minulých a budúcich udalostiach sa rozvíja medzi štvrtým a piatym rokom života – opäť je tu dôležitý pojem decentrácie, ktorá znamená odpútanie sa od prítomnosti a uvažovanie o udalostiach aj z inej, ako len z vlastnej perspektívy. Základný vzťah medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou začína vnímať dieťa vo veku štyroch rokov. Štvorročné dieťa vie doplniť vetu: Cez deň je svetlo, v noci... Slnko svieti cez deň, mesiac svieti v...

Vágnerová²⁵ vo svojej vývinovej psychológii uvádza, že predškolské deti už vedia, čo je skôr a nesôr, aký je rozdiel medzi pred a po, rozlíšia kratší a dlhší časový úsek. Pri matematickom členení vedia aplikovať dni v týždni, ktorých poradie môžu stále pliesť a ťažko povedia, aký deň bol *včera* a aký bude *zajtra*, ale môžu vedieť, aký deň je *dnes*. Mesiace a ročné obdobia vedia vymenovať, ale rozumejú im len čiastočne. Význam *roka* je pre dieťa obsažný iba v spojení s otázkou: „Koľko máš rokov?“ Podobne to platí aj pre význam *mesiaca*: „Narodil som sa v júni!“ Vágnerová špecifikuje napríklad aj to, že štvorročné dieťa vie, že udalosť, ktorá sa odohrala pred týždňom, je pre neho bližšie ako tá, ktorá sa odohrala pred piatimi týždňami, ale v úvahách toto nepoužíva.

²⁴ Příhoda, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha : SNP, s. 75.

²⁵ Vágnerová, M. 2012. *Vývojová psychologie*. Praha : UK, s. 192–194.

Senzomotorické štádium 0 – 2 r.	Predoperačné štádium 2 – 6/7 r.	Štádium konkrétnych operácií 6/7 – 10 r.
Pozoruje, nasleduje rutinu.	Predstavy o čase osobné a subjektívne.	Používa hodiny/hodinky na určenie času.
Dvojročné má vedomie o rozdieloch medzi dňom a nocou.	Meria čas ľubovoľnými udalosťami/jednotkami.	Pripravené na učenie sa konceptu času.
	Päťročné rozumie jednotke dňa.	Konvenčné koncepty nebudú plne rozvinuté až do štádia formálnych operácií v 12. r.
	Vypovedá o minulosti, plánuje budúcnosť.	
	Päťročné vie zoradiť udalosti dňa v poradí a používa pojmy na označenie času.	

Příhoda²⁶ na základe tohto poznania odporúča, resp. vysvetľuje, prečo sa v rozprávkach používajú komplexné a nerozlíšené výrazy ako „kde bolo tam bolo“, „žili dobre až do smrti“, „za siedmymi horami“, „bol raz jeden“ – tieto totiž vystihujú časové a priestorové poňatie, ktoré nepozná špecifikácie.

Napriek tomu, že úroveň vnímania času matematickým spôsobom sa vyvíja postupne, dieťa používa iné časomerače na meranie času. Ako časomerače nám slúžia najmä rôzne udalosti a opakujúce sa javy. Tieto sú mnohokrát prítomné aj v prirodzenom kolobehu života, ale materská škola vďaka cielenému pôsobeniu veľa z nich špecificky zvyšňuje.

Na otázku, ako dlho trvá deň, odpovedá šesťročné dieťa:

„Je to dnes, až kým nebude zajtra.“ „A ako dlho to je?“ „Dnes je, keď vstaneš, hráš sa, obeduješ, potom sa zasa trochu hráš, potom prídeš domov, je večer, ideš spať a keď sa zobudíš, už je zajtra.“

Časomerače, ktoré dieťa vníma a štruktúruje cez nich svoj život, sú biologické, prírodné a konvenčné. K biologickým patria fyziologicky sa opakujúce cykly (spánok/bdenie) a epochálne nezvratné udalosti ako narodenie, dospievanie a smrť. Epochálne udalosti sú zvyšňované v rôznych kultúrach cez rôzne rituály, ako sú oslavy narodenín, vypadnutie zuba alebo ukončenie materskej školy. Tieto udalosti sú „oslavované“ rôznymi spôsobmi, pretože vieme, že deti vnímajú ich význam z hľadiska času – výskum amerických a mexických detí ukázal²⁷, že už štvorročné deti vedia, koľko majú rokov, a že ďalší rok majú o rok viac až kým nezomrú. Vypadnutie zuba je udalosť, vďaka ktorej dieťa vie, že je už natoľko staré, že opúšťa materskú školu, a preto si želá, aby sa mu to prihodilo čo najskôr a jeho meno bolo na nástenke. Podobne v mnohých materských ško-

²⁶ Příhoda, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha : SNP, s. 78.

²⁷ Hardin, B. J. et al. 2005. More Than Clocks and Calendars: The Construction of Timekeepers by Eleven Kindergarten Children in Mexico and the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), s. 223–241.

lách už aj v našich podmienkach nájdeme vystavené tablo s fotografiami detí opúšťajúcich materskú školu. Výskumníci dokonca zaznamenali aj špecifické oslavy spojené s touto udalosťou, ktorá ukončuje jednu významnú kapitolu detského života.

K prírodným časomeračom, ktoré načasujú dieťa predškolského veku, patrí prírodný cyklus spojený so svetlom a tmou, resp. slnkom (dieťa rozpoznáva, že je tma, tak sa ide spať) a ročné obdobia, ktoré štruktúrujú obsahy vzdelávania ešte aj vo vlastivede v štvrtej triede. Deti v rurálnych častiach Mexika žijú svoj čas aj podľa tvaru mesiaca (tradícia Mayov). Okrem prírodných cyklov sú zaznamenávané aj rodinné rutiny ako presné vymedzenie času na televíziu (večerníček predchádza ukladaniu sa do postele), televízne programy v konkrétny deň (teším sa na piatok, lebo vtedy pozerám X) alebo rôzne praktiky rodičov (otec prichádza domov vždy o šiestej). V tejto oblasti je možné identifikovať aj rôzne udalosti odohrávajúce sa v komunite alebo v obci: oslava rôznych sviatkov (Hody, Dni obce), ale napríklad aj také podvedomé udalosti, ako sú odchody a príchody autobusov alebo otváracie hodiny rôznych prevádzok.

V škole rovnako môže dochádzať k situácii, že sa spájajú triedy, lebo je angličtina, časť detí tam odchádza a každý vie, že je v tento deň streda (stále používaná ako slovo, nie pojem).

V súvislosti s konvenčnými časomeračmi, ako sú hodiny a kalendáre, výskumníci ukázali, že deti s nimi majú rôzne skúsenosti podľa toho, akým spôsobom ich používajú rodičia. Deti sa často pýtajú tým, že nosia náramkové hodinky a nútia dospelých, aby sa ich pýtali, aký je čas – samozrejme, že ich odpovede nie sú adekvátne. No vedia, že hodiny alebo kalendáre máme na to, aby sme vedeli, aký je deň, resp. koľko je hodín.

V oblasti akejsi socializácie „do časových rámcov“ nie je možné obísť problematiku skrytého kurikula, ktorá sa vynára práve v týchto posledných riadkoch textu. Skryté kurikulum je určite zložitý koncept, ktorému tu nebudeme venovať potrebný priestor, pretože nám stačí len zmienka o jeho nezámernosti. Znamená to totiž, že dieťa vrastá, časuje sa do udalostí života nielen tým, že ho cielene učíme dni v týždni, čistíme pojmy ráno, na obed, večer alebo cielene sledujeme prírodné zmeny a odlišujeme tak ročné obdobia, ale aj rutinou, ktorá je prítomná v materskej škole. Tejto problematike sa venovala výskumne M. Filagová²⁸, ktorá v dennodenných situáciách života školy odhalila, ako dieťaťu pomáhajú „zachytiť“ sa v čase. Rutina v materskej škole teda nie je významná len na udržanie poriadku, lepšiu organizáciu a určité pohodlie, ale jej konštantnosť a predvídateľnosť zároveň umožňujú dieťaťu orientovať sa v čase.

7.2 Charakteristika ponúkaných obsahov

Ako sme už uviedli, rutina je prediktabilná, a teda slúži nielen na pocit bezpečia, ale práve na orientáciu v čase. Hoci režim, resp. rutina v materskej škole je flexibilnejšia, predsa len sú tu určité pravidelnosti, ktoré sa dodržujú. Okrem toho by malo byť snahou učiteľa využiť každú príležitosť

²⁸ Filagová, M. 2010. (Na)časovanie sa v materskej škole. *Studia paedagogica*, 15(1), s. 47–63.

na to, aby poskytol deťom koncept času napríklad používaním správnych slov, fráz spojených s ich skúsenosťou: dnes, dnes ráno, trochu neskôr, potom, toto popoludnie, včera, minulý týždeň.

Príkladom pôsobenia rutiny je výrok:

„Neviem, koľko je hodín, ale môj otec príde po mňa, aby ma vzal domov, keď sa vyspím.“

Deti môžu čas merať: dieťa nie je schopné merať čas konvenčným spôsobom, ale učiteľka môže deti naštartovať zvolením vhodných techník ako:

- Používanie stopiek: deti môžu zažiť, ako dlho im trvá, kým upracú kocky, kým zavesia oblečenie, preskáču celú triedu, koľko vydržia stáť na jednej nohe, ako dlho im bude trvať dobehnúť na miesto. Presnosť hodín nie je dôležitá, sledujeme len to, že dieťa nadobudne skúsenosť s meraním.
- Používanie presýpacích hodín: stihneme ešte predtým, ako sa minie piesok, utrieť stoly?/vyzliecť bábiky?/obliecť sa a pripraviť sa na príchod domov?
- Používanie kuchynských hodín: dokončím istú úlohu, kým ten budík zazvoní?
- Používanie starých hodín ako súčasť hry: deti môžu otáčať ručičkami, nadstaviť si budík.

Schopnosť vnímať minulosť vyžaduje, aby sme u detí rozvíjali koncept plynutia času. Toto sa deje otázkami *Čo si dnes robil? Čo sa ti dnes najviac páčilo? Čo sme mali na obed? Čo sa ti najviac páčilo, keď sme boli v daždi na prechádzke?*

U starších detí ideme hlbšie do minulosti: *Pamätáš si, čo si robil minulý rok na karnevale? Čo sme mali na obed včera? Čo sme robili minulý týždeň? Čo sa ti páčilo najviac z minulého týždňa v materskej škole?*

Aktívna učiteľka môže pre deti vytvárať a uchovávať záznamy merania výšky a váhy alebo zakladať kresby, na ktorých demonštruje významný vývin.

Aby sme dieťa oboznámili aj s konceptom zmeny, môžeme v materskej škole premiestňovať nábytok, kresby a dekorácie; rovnako ako zvieratá a rastliny ponúkajú deťom príležitosť sledovať rast a zmenu v čase. V okolí sledujeme budovy (stavba, búranie), nových obyvateľov, opravu ulice alebo parku; v prírode sledujeme strom na dvore po celý rok.

Deti sa menia: rastú, majú iné zručnosti, strácajú zuby, strihajú si vlasy. Môžeme dať deťom za úlohu zistiť, koľko vážili, keď sa narodili – následne zvážime vrečko s rovnakou váhou piesku, aby videli, akí boli malí (nie sú podstatné exaktné váhy). Nechajme deti ochutnať detské jedlo, napr. banánové, a potom naozajstný banán – prečo sme ako deti jedli prepasírované jedlo? Čo môžeš jesť teraz a nemohol si ako bábätko? Ako si sa zmenil? Deti môžu porovnávať oblečenie: plienky, detské topánky, čapice a pod. s tými, ktoré nosia dnes. Môžu si na svojich fotografiách z čias bábätiek ukazovať, ako začali chodiť, môžu si porovnávať obrázky: ste to stále vy, ale zmenili ste sa. Čo si mohol robiť, keď si bol bábätko? Čo si nemohol? Čo budeš môcť robiť, keď budeš väčší? (Sekvencia troch fotografií ako časová os.)

K plynutiu času patria aj časové priamky, ktoré slúžia dieťaťu ako opora. Na jednej strane to môžu byť časové priamky, ktoré ilustrujú zmenu v čase na lodiach, autách, bicykloch, ale aj časové priamky jednotiek času. Tu je niekoľko obrázkov na ilustráciu²⁹:



Keďže deti zaujímajú aj veci, ktoré sa stali, je potrebné to využiť. Pre päťročné dieťa nemajú dátumy a obdobia žiaden zmysel, ale toto dieťa si vie uvedomiť rozdiel medzi prítomnosťou a minulosťou a dokáže zoradiť udalosti chronologicky za sebou, oprúc sa o fotografie/obrázky s komentárom „veľmi staré“ a „blízko k terajšku“. Neznamená to však, že deti učíme historický význam času. Minulosť je možné sprostredkovať deťom zvýznamňovaním rodinnej histórie. V rámci ro-

²⁹ Fotografie sú zhotovené študentkou v materskej škole v Slovinsku, kde pôsobila počas študentského výmenného pobytu. Následne sa stali súčasťou diplomovej práce (Bieliková, M. 2017. *Spôsoby konštruovania historicko-časového myslenia jedinca v MŠ*. Diplomová práca. PdF TU, Trnava. 66 s.), ktorú školiteľsky viedla autorka tohto textu.

diny sa deti majú dozvedieť čo najviac o minulosti rodičov: kde žili a čo robili. Rodičia môžu ukázať artefakty, fotografie, historické dokumenty či rôzne záznamy minulosti. Deti v triede môžu porovnávať, čo je rovnaké, čo iné: životy, aktivity, tradície.

Okrem rodičov je možné využívať aj staršiu generáciu, čím dochádza aj k zmenšovaniu sociálneho dištancu so staršou generáciou – deti vnímajú starých ľudí ako zábavných, ale zároveň aj ako chorých, unavených, smutných, vráskavých, škaredých, panovačných a vyjadrujú sa, že nikdy nebudú starí.

Do materskej školy môžete pozvať kohokoľvek z okolia (susedov, rodičov, starých rodičov), aby deťom porozprávali o minulých časoch. Stará mama, ktorá deťom porozpráva o svojej starej mame, ako ju učila háčkovať, a ukáže deťom, ako sa robí jednoduchý vzor, alebo starý otec porozpráva deťom, ako narukoval a bojoval vo vojne – toto je prezentácia skúsenosti cez skúsenosť niekoho iného. Rovnako je možné pracovať s artefaktmi: Čo je to? Z čoho je to vyrobené? Veci, ktoré deti môžu vidieť, počuť, chytiť, ovoňať, ochutnať. Staré nástroje (Kto ich používal? Ako boli používané? Na aký účel? Aké nástroje používame my dnes? Napríklad kávový mlynček; oblečenie (Kto ho nosil? Prečo? Kto ho vyrobil?); nábytok (Ako bol urobený? Kedy bol používaný? Kto ho vyrobil?); hračky (Ako boli používané? Kto ich používal? Ako boli vyrobené?) – objekty stimulujú myslenie aj jazyk detí bez nutnosti kladenia otázok. Deti môžu porovnávať ručný šľahač na bielka so strojom, valčeky na váľanie, vykrajovače).

S deťmi je možné navštevovať múzeá či kostoly, hoci je potrebné povedať, že táto oblasť u nás stále čaká na aktívnejší prístup. V zahraničí nie je raritou, že aj predškolské deti sedia napr. vo veľkom múzeu v jednej miestnosti, kde sú pre nich pripravené aktivity, práca s materiálmi, a to primerane ich veku a zároveň zábavne aj poučne.

Mýty, legendy, príbehy slúžia rovnako ako sprostredkovanie tradície, folklóru, ktoré rovnako vytvárajú nielen povedomie kultúry, ale aj povedomie minulosti a spätosť s predkami.

7.3 Ukážky aktivít

Rôznorodosť činností viažucich sa na špecifický čas

Ciel' aktivity: Aktivita je zameraná na rozvoj orientácie v čase prostredníctvom zdôrazňovania špecifických aktivít vykonávaných v prislúchajúcom čase.

Výkonový štandard: Opíše režim dňa. Orientuje sa v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca a roka.

Materiálové a organizačné zabezpečenie aktivity:

Predkladané aktivity nie sú určené na jednu edukačnú aktivitu a tiež je vhodné dodržať postupnosť navrhnutých krokov.

Pomôcky: biely baliaci papier, resp. flipchartový stojan, kam je možné list umiestiť, farebné fixky

Vzdelávacia aktivita prebieha frontálnou organizačnou formou.

Opis aktivity:

A.

Deti sedia spoločne s učiteľkou v kruhu, ktorá iniciuje vzdelávaciu aktivitu otázkami:

Ako vieme, že je deň?

Ako vieme, že je noc?

Prečo je cez deň svetlo?

Prečo v noci nevidíme?

Učiteľka diskusiu smeruje k tomu, aby spoločne vyšpecifikovali reprezentáciu dňa a noci ako ikonu slnka a mesiaca. Následne požiadajú dve deti, aby na baliaci papier, ktorý rozdelí zvislou čiarou na dve časti, nakreslili slnko a mesiac.

Požiadajú deti, aby si premysleli, čo všetko sa robí cez deň. Zobrazuje vymenované aktivity do prislúchajúceho poľa papiera s tým, že žiada deti, aby vymysleli, ako danú činnosť zakresliť.

Ak sa vyčerpajú možnosti určené pre deň, resp. ak deti začínajú vymenovávať veľmi špecifické aktivity, učiteľka obráti pozornosť na noc. Vyberie jednu aktivitu dňa a spýta sa, či je možné ju vykonávať aj v noci. Žiada o zdôvodnenie.

Čo robíme v noci?

Cieľom diskusie je, aby učiteľka deti smerovala k poznaniu, že spánok nie je jediná aktivita vykonávaná počas noci. Pokúša sa deti podnietiť k premýšľaniu, že niekto pracuje aj v noci (pekár, vodič električky, rušňovodič, lekár...).

Z nápadov volí niektoré a tie sa zobrazia na baliacom papieri pod ikonou mesiaca.

B.

Rovnakým spôsobom postupuje aj pri vymedzovaní rôznorodých činností viazucich sa na čas strávený v materskej škole a čas strávený doma. Rozdelí baliaci papier na dve časti, volí reprezentatívnu ikonu podľa návrhov žiakov a žiada od detí, aby vymenovali aktivity, ktoré robia doma s rodičmi, resp. v MŠ. Zobrazuje vybrané návrhy.

Aktivita smeruje k uvedomeniu si, že deň je členený aj týmto spôsobom, pričom sa učiteľka snaží hľadať tie rutinné aktivity dňa mimo MŠ, ktoré deťom pomáhajú orientovať sa v čase.

C.

Poslednou aktivitou, pri ktorej sa vymedzujú rozdielnosti času cez viazané aktivity, bude rozlíšenie pracovného týždňa a víkendu.

Podľa veku a doposiaľ prebratej látky môže učiteľka zopakovať deťom dni viažuce sa k týždňu a k víkendu.

Rovnako sa učiteľka spolu s deťmi snaží zachytiť na baliaci papier rozdielne aktivity, ktoré sú typické pre dni, keď sa navštevuje MŠ, a dni, keď sa nepracuje. Učiteľka navodzuje otázkami deti k úvahe, prečo máme voľné dni, prázdniny, dovolenky.

Náš deň v MŠ

Cieľ aktivity: Cieľom aktivity je vizualizácia hlavných rutinne sa opakujúcich aktivít v materskej škole na lepšiu orientáciu v časovom rámci jedného dňa.

Výkonový štandard: Opíše režim dňa.

Pomôcky: pás flipchartového papiera, rôzne časopisy, nožnice, lepidlo.

Vzdelávacia aktivita prebieha individuálne, ale deti pracujú súbežne podľa inštrukcií učiteľky.

Postup aktivity:

Cieľom aktivity je vytvoriť časovú os jedného dňa v MŠ. Aktivita je určená pre najmenšie deti, preto nie je zvolená samostatná kresba, ale ani zoradovanie už existujúcich predkreslených obrázkov. Deti sa zžívajú s časovým rámcom dňa rutinne počas života v materskej škole, avšak táto aktivita podporuje ich schopnosť reprodukovať udalosti a činnosti v správnom poradí, používať výrazy *pred a po*, *potom*, *neskôr*, resp. ich navádza predikovať ďalší vývoj udalostí. Učiteľka sa rovnako snaží usmerňovať deti aj v adekvátnom používaní slovesného času.

1. Úvod aktivity môžu začať deti spoločnou diskusiou v kruhu, kde sa učiteľka snaží pátrať po rôznych činnostiach a udalostiach, ktoré sa v materskej škole dejú počas dňa. Nie je nutné hovoriť o nich v presnom poradí, ale získať len sumár týchto činností.
2. V druhom kroku dostanú deti k dispozícii rôzne časopisy, ktoré obsahujú kreslené obrázky a fotografie. Úlohou detí bude vyhľadať v časopise obrázok reprezentujúci danú činnosť (spánok, hra, jedlo, práca). Teraz už učiteľka postupuje v slede časových udalostí, upriamuje pozornosť na časovú priamku, na ktorej vyznačí ikonou vychádzajúceho slnka ráno, a žiada od detí vyhľadať obrázok s prislúchajúcou aktivitou (hustotu aktivít volí podľa možnosti obrazového materiálu a aj podľa schopností detí).
3. Dieťa, ktoré nájde vhodný obrázok, ho môže odtrhnúť, prípadne s pomocou učiteľky vystrihnúť, a nalepiť ho na prislúchajúce miesto v časovej osi.
4. Výsledným produktom je zobrazenie aktivít jedného dňa, ktorý učiteľka spolu s deťmi na záver zreprodukuje. Táto časová os by mala byť umiestnená na viditeľnom mieste a používaná každý deň – či už na reprodukciu toho, čo sme urobili, ale aj toho, čo nás ďalej čaká.

Deň verzus noc

Cieľ aktivity: Dieťa bude schopné vymenovať príklady činností, ktoré sa dajú vykonávať cez deň a v noci.

Výkonový štandard: Orientuje sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca a roka.

Pomôcky: staré časopisy, katalógy, noviny, lepidlo, dva kusy veľkého papiera – čierny a biely.

Vzdelávacia aktivita prebieha spoločne, keďže je cieleaná pre najmenšie deti.

Postup aktivity:

Učiteľka iniciuje diskusiu o hlavných rozdieloch medzi nocou a dňom. Kladie deťom otázky súvisiace so svetlom a tmou, slnkom a mesiacom.

Ako vieme, že je deň?

Ako vieme, že je noc?

Vidíme v noci svetlo?

Vidíme v noci slnko?

Ako vyzerá naša izbička v noci? Ako cez deň?

Vidíme svietiť mesiac cez deň?

Môžeme cez deň spať? Prečo? Kedy?

Prečo spíme v noci?

Pracujeme v noci?

Tieto otázky, resp. odpovede slúžia ako úvodné naladenie kontextu hlavnej aktivity, v ktorej bude úlohou detí vystrihovať/vytrhnúť rôzne obrázky činností/vecí, ktoré robíme v noci a ktoré patria do dňa. Dieťa vezme svoj obrázok a navrhne, na ktorý papier by ho nalepilo – učiteľka sa pokúša podnietiť zdôvodnenie výberu, resp. v prípade obrázka, ktorý je možné zaradiť aj do noci, kladie dieťaťu otázky, ktoré v ňom môžu spochybniť jeho voľbu.

***Poznámka:** Orientácia v časovom rozpätí deň/noc tvorí základný rámeček orientácie v čase pre najmladšie deti. Cieľom aktivity nie je zoradiť činnosti ani rozlíšiť časti dňa, ide len o jednoduché rozlíšenie jednej jednotky, ktorá vytvára elementárnu bázu časovej orientácie. Aktivitu je možné skomplikovať pre staršie deti o inštrukciu, aby nakreslili svoju izbu v noci.*

Otázky a úlohy

1. Čo sú to primárne zdroje? Akými rôznymi spôsobmi ich možno využiť pri vyučovaní orientácie v čase?
2. História je proces zmeny. Aké sú dôsledky tohto výroku na prácu s deťmi v tejto oblasti?
3. Prečo je orientácia v čase pre dieťa zložitejšia ako „získavanie“ priestoru?
4. Oslava rôznych sviatkov počas roka býva bežnou súčasťou života materských škôl, hoci niekedy sa zdôrazňuje najmä jej estetická stránka. Z akých iných dôvodov sa v materskej škole venuje oslavám priestor?
5. Výskumníci štúdie, ktorá je spomenutá v texte, zaznamenali, že šesťročný chlapec si veľmi želal, aby už stratil zub. Ako by ste zdôvodnili jeho správanie?

8 Vnímanie vybraných ekonomických konceptov deťmi predškolského veku

V úvode tohto textu sme na príklade konceptu sociálnych štúdií z iných krajín ukázali, že aj ekonómia, resp. jej vybrané koncepty patria do balíčka, ktorý má byť v rámci tejto oblasti deťom sprostredkovaný. Na prvý pohľad sa môže zdať, že je to v tomto veku ešte zbytočné, neefektívne, náročné a neprimerané, ale ak sa pozrieme na túto problematiku bližšie, zistíme, že mnohé učiteľky materských tieto aktivity alebo tento typ uvažovania s deťmi dávno realizujú.

„Umyjem ti auto za tri eurá,“ hovorí šesťročné dieťa dedkovi. „A ak budem mať ešte ďalších 20 eur, budem mať dost peňazí na to, aby som si kúpil novú hru.“

V súčasnosti sa stretávame veľmi často s pojmom finančnej gramotnosti, pričom aj naše povinné vzdelávanie by už malo pracovať s rôznymi dokumentmi a s implementáciou štandardov viažúcich sa k tejto téme. Na tomto mieste nie je potrebné a ani podstatné venovať sa pojmu, resp. diskusi o finančnej gramotnosti viac, avšak je potrebné povedať, že byť zbehlý a zorientovaný v tejto oblasti nie je dostačujúca podmienka finančne zodpovedného správania.

Tou je predovšetkým vôľa – zrelosť a schopnosť človeka odložiť svoje želania na neskôr, pretože si ich v tejto chvíli nemôže dovoliť. Preto si myslíme, že určitá podoba ekonomického vzdelávania by mala byť súčasťou už predškolského vzdelávania, avšak nie čisto zúžená len na problematiku financií. Okrem iného je ekonomická výbava súčasťou zodpovedného a kompetentného občana, ktorý nenaletí veľmi vášnym frázam o tom, ako budeme mať v štátnej kase veľa peňazí, ak prestaneme vyplácať Rómom dávky na deti.

8.1 Charakteristika dieťaťa

Ekonómia je oblasť ľudského skúmania, ktorá sa zaoberá výrobou a distribúciou tovarov či služieb a aktivitami ľudí, ktorí vyrábajú, míňajú, šetria, platia dane alebo si zabezpečujú základné potreby ako jedlo či bývanie.

Je zrejmé, že deti v materskej škole budú ekonomickým konceptom rozumieť (ako to bolo v prípade času a priestoru) obmedzene. No napriek tomu nie je možné túto tému odsunúť na základe argumentu tohto typu, pretože dieťa sa s ekonomickým správaním stretáva a má s ním skúsenosti, dokonca ho táto oblasť aj zaujíma. Deti majú skúsenosti s tým, že ich želania presahujú dostupné zdroje, že na nákup potrebujeme peniaze alebo že vedľa ponúknuť službu či tovar a získať tak peniaze. Chodia s rodičmi do obchodu, peniaze môžu dostať ako darček, šetria si „v prasiatku“. Hrajú sa na obchod, kde predávajú a nakupujú, manipulujú s „peniazmi“.

Najčastejšie citovanými odborníkmi, ktoré skúmali u detí úroveň ich ekonomického porozumenia, sú dve talianske psychologičky A. Berti a A. Bombi. Tieto vedkyne napríklad zistili³⁰, že **trojročné** dieťa vie rozlíšiť peniaze od iných objektov, ale nedokáže rozlíšiť typ peňazí – nerozlišuje ich nominálnu hodnotu, t. j. väčšia minca má podľa neho vyššiu hodnotu. Toto dieťa po príchode do obchodu „kupuje“ sladkosti či hračky bez poznania faktu, že peniaze slúžia ako prostriedok výmeny. Dieťa do veku **štyroch** rokov vie, že veci sa dajú kúpiť v obchode, rozlišuje peniaze a tvári sa, že nimi platí. Rozumie rozdielu medzi mojím a твоjím a identifikuje činnosť dospelých ako „prácu“. Medzi **štvrtým a piatym** rokom sa mení najmä to, že dieťa si je vedomé, že na nákup potrebuje peniaze, avšak celkovej funkcii peňazí ešte nerozumie, rovnako ako ešte nie je prítomný ani koncept výroby. Tieto deti veria, že majitelia obchodov svoj tovar získavajú v iných obchodoch bez toho, že by zaň museli platiť.

Nevedia, že majitelia obchodov sú rovnako zákazníkmi. Hoci vedia, že ľudia chodia do práce, aby zarábali peniaze, nerozumejú vzťahu medzi prácou a mzdou.

Keď mama vysvetľuje päťročnému dieťaťu, že nemá dosť peňazí na to, aby mu kúpila hračku, ktorú si želá, dieťa odpovedá: „*Pod'me do obchodu s peniazmi, kúpiť si' viac peňazí.*“

Pochopiteľne, porozumenie **šesťročného** dieťaťa je už jasnejšie. Vie rozlíšiť a pomenovať rôznu hodnotu peňazí a vie, za ktoré peniaze si môže kúpiť viac. Napriek tomu je stále náchylný veriť tomu, že fyzicky väčšia minca má vyššiu hodnotu, ale sa už objavuje idea, že výrobca, ktorý vyrába tovar a dodáva ho obchodníkovi, ním musí byť zaplatený.

Senzomotorické štádium 0 – 2 r.	Predoperačné štádium 2 – 6/7 r.	Štádium konkrétnych operácií 6/7 – 10 r.
Pozoruje tvary a veľkosti peňazí.	Hrá sa „na obchod“.	Vie porovnávať peniaze, pozná približnú hodnotu peňazí.
Pozoruje nakupovanie, platenie.	„Počíta“ peniaze. Päťročné rozumie jednotke dňa.	Rozumie, že ľudia prácou zarábajú peniaze.
	Rozlišuje mince a bankovky.	Rozlišuje medzi potrebou a prianím.
	Vie, že na nákup potrebuje peniaze.	Má základné povedomie o vzťahu zamestnanec – zamestnávateľ.
	Vie, že dospelí pracujú.	Vie vymenovať príklady zamestnaní.
	Rozlišuje medzi mojím a твоjím.	Rozlišuje prírodné a ľudské zdroje.

³⁰ Berti, A. E. – Bombi, A. S. 1988. *The child's construction of economics*. UK : Cambridge University Press, s. 175.

8.2 Charakteristika ponúkaných obsahov

Materská škola môže veľmi jednoduchým spôsobom otvárať dieťaťu ekonomický svet v oblastiach ako:

- vzácnosť zdrojov (neobmedzené potreby verzus obmedzenosť zdrojov),
- s tým súvisiaca potreba rozhodovania sa o použití zdrojov,
- funkcia výroby a spotreby,
- koncepty trhu a výmeny a význam peňazí pri výmene tovarov a služieb a
- zamestnanie a kariéra.

Najzákladnejším ekonomickým konceptom je vzácnosť zdrojov. V každom spoločenstve, či je ním školská trieda, rodina alebo štát, majú ľudia rôznorodé túžby a prania. Zdá sa nám, že stále potrebujeme viac jedla, oblečenia, vecí, služieb.

Učiť sa rozlišovať medzi potrebou a práním, šetriť čas, tovar aj službu môže dieťaťu pomôcť rozvíjať vedomie vzácnosti a následného ekonomického rozhodovania. Vhodnou ukážkou na začiatok sú ľudia: potrebujú jedlo, vzduch, vodu, oblečenie, strechu nad hlavou. V tomto prípade môžeme využívať nástenky alebo schémy, ktoré nám potreby oddeľujú od prání. V prípade mladších detí môžeme používať obrázky z novin a časopisov, ktoré je možné triediť. Je možné s deťmi diskutovať o tom, aké typy oblečenia nosíme v rôznom počasí, v porovnaní s tým, ktoré by sme chceli nosiť. Rodina je ďalším zdrojom učenia – na jednej strane máme kategóriu „Veci, ktoré moja rodina potrebuje,“ na druhej „Veci, ktoré moja rodina chce.“ Žiadosti sa, prirodzene, líšia: jedni chcú lepší športový výstroj, iní domáce zvieratá, lepšie bývanie, oblečenie, nové auto. Rovnako je možné pracovať so vzácnosťou času: „Ak to upraceme teraz, budeme mať čas na...“

Deti sa plánovaním učia, že nemajú dostatok času na všetko, čo si plánovali. Je možné požiadať deti, aby nakreslili, vymenovali tri želania. O ktorom si myslia, že sa splní? Ktoré sa nesplní? Prečo nemôžu mať všetko, čo si zaželajú?

Môžeme vytvoriť schému so stĺpcami *Chcel som*, *Chcem a Budem chcieť* a navodiť s deťmi diskusiu, či veci, ktoré si želali, si želajú ešte stále, či ich dostali a prečo ich chceli. Rozprávky a príbehy nám môžu poslúžiť rovnako – napríklad v jednej časti rozprávky *Macko Uško* minuli kráľičky peniaze určené na nákup na zmrzlinu. Na ihrisku môžu deti vymenovať veci, ktoré by si želali, aby ich materská škola mala. Následne v triede je možné zoznam zúžiť na také položky, ktoré sa zdajú byť realistické. V spojení s environmentálnou tematikou je, samozrejme, možné spojiť šetrenie energiami – ako sledovať zapnuté svetlá, šetriť vodou, papierom a pod.

Koncept vzácnosti je spojený s iným ekonomickým konceptom, ktorým je výroba a spotreba. Pre koho vyrábať a ako uspokojiť neobmedzené želania spotrebiteľov, je základnou ekonomickou otázkou.

Dieťa je tiež spotrebiteľom, vyjadruje svoje prania aj potreby. Situácia, v ktorej je možné zrealizovať správanie zákazníka/spotrebiteľa aj výrobcu, je hra na obchod. Tá má v závislosti od veku dieťaťa rôznu podobu: najmladšie dieťa využíva najskôr imitačnú hru s mamou alebo otcom, pri ktorej používa fiktívny tovar, pričom, samozrejme, nemá poňatie o platení. Ak sa hra mení na kreatívnu, deti improvizujú a používajú rôzne veci, napr. gombíky ako peniaze. Následne deti hľadajú a žiadajú na hranie prázdne krabice od potravín a podobne na väčšiu realnosť ponúkaných tovarov.

V ďalšom kroku si deti zhotovia obchod s pultom a kasou, vystrihnú si z papiera peniaze, vyrobia si cenovky. Najsofistikovanejšiu podobu má obchod, v ktorom už môže dochádzať k reálnemu obchodu s asistenciou učiteľky – deti predávajú vypestované produkty, namaľované pohľadnice alebo upečené koláče.

Talianske autorky odporúčajú, aby hra na obchod nebola situovaná len do materskej školy, ale aby dieťa plynule prechádzalo vyšším štádiom hrania sa aj na primárnom stupni, aby sa využil čo najviac potenciál tejto hry. Učiteľky môžu s deťmi navštíviť obchod a pozorovať správanie v ňom. Deti môžu vytvoriť zoznam správania, ktoré je v obchode nežiaduce: behať po obchode, otvárať balenia či tlačíť sa v rade pri platení.

Vecou, ktorú v tejto téme nemožno opomenúť, je reklama. Preferencie detí sú ňou, samozrejme, atakované a ovplyvňované, pričom deti nie celkom vnímajú rozdiel medzi televíznym programom a reklamným zámerom predáť produkt (to platí aj pre dospelých).

Učiteľka by mohla deťom uvádzať reklamu ako spôsob, ktorý má spotrebiteľ'a ovplyvniť. Spolu s deťmi je možné analyzovať reklamy: deti môžu porovnávať reálne hračky s tým, čo sľubovali v reklame.

Naozaj sa bábika hýbe tak, ako to bolo prezentované? Naozaj auto ide tak rýchlo, ako to hovorili v reklame? Čo je iné na produkte, čo v reklame nespomenuli? Naozaj ti táto sladkosť osvieži dych ako iná nie? Po ktorom mydle máme hebkejšie ruky?

Zamestnania a povolania sú ďalšou oblasťou, ktorá je v určitej miere prítomná aj v súčasne platnom ŠVP, pretože sa v ňom objavuje zmienka o polícii či hasičoch. Téma zamestnaní je, samozrejme, širšia, pričom je možné využiť opäť prácu ľudí, ktorých máme k dispozícii v materskej škole. S deťmi môžeme viesť diskusiu o tom, čo by sa stalo, ak by učiteľka bola zodpovedná za kúrenie, ak by musela upratovať, opravovať okná alebo navariť obed.

V širšej komunite je zrejmé, že okrem rodičov môžeme do materskej školy pozvať lekára, predavačku z obchodu alebo zamestnankyňu úradu a môžeme s nimi diskutovať o tom, v čom spočíva podstata a účel danej práce. Rovnako môžeme skúsiť definovať, či nám dané zamestnanie ponúka službu alebo tovar.

Čo máte radi na svojej práci? Prečo? Čo naopak nemáte radi? Ako ste sa rozhodli, že chcete robiť túto prácu? Ako ste sa museli pripraviť? Cítite hrdosť na vašu prácu? Rozmýšľali ste niekedy o tom, že by ste robili niečo iné?

Učiteľka môže deťom pomôcť s otázkami, ktoré sa chcú spýtať. Deti môžu porovnávať odpovede a bádať, aké rôznorodé možnosti zamestnaní existujú a ako sa ľudia cítia pri ich vykonávaní. Pre rodovo citlivé prístupy je tu priestor prezentovať deťom, že dievčatá a chlapci si môžu rovnako zvoliť prácu, o ktorej si myslíme, že sa pre nich nehodí.

8.3 Ukážky aktivít

Vybrať si

Cieľ aktivity: Dieťa vie vysvetliť na príklade obmedzenosť zdrojov rodiny.

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

Pomôcky: obrázok, resp. snímka na ilustráciu situácie.

Opis aktivity:

Učiteľka pracuje so situáciou vizuálne zobrazenou na akomkoľvek nosiči. Rodina sedí spolu pri výbere položky z katalógu, pričom vedľa sú zobrazené tri veci: pes, chladnička a televízia. Vedie s deťmi rozhovor navodzovaný otázkami:

Rodina si nemôže dovoliť kúpiť všetko, čo chce. Musí sa rozhodnúť. Petrova rodina rozmýšľa, ako minúť rozumne peniaze.

1. Čo chce rodina?
2. Aké otázky si musí rodina položiť?
3. Čo si myslíš, ako sa rodina rozhodla?

Povedz tri veci, ktoré by si chcel. Skús povedať, podľa čoho sa rozhodneš.

Zamestnania, ktoré vykonávame

Cieľ aktivity: Dieťa vie uviesť príklad zamestnaní, ktoré sa vykonávajú v jeho blízkom okolí.

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

Pomôcky: flipchartový kus papiera, farebné ceruzky.

Opis aktivity:

Úlohou detí bude v skupine po 2 – 3 deťoch nakresliť obrázok človeka pri práci. Učiteľka deti vedie k výberu takých prác, ktoré môže dieťa vidieť vo svojej obci alebo rodine. Okrem nákresu postavy bude úlohou detí prikresliť aj náradie, nástroje, pomôcky, ktoré pri práci potrebujú.

Deti následne prezentujú svoje nákresy pred ostatnými.

Aktivita môže pokračovať vyzvaním detí, aby povedali, čím by chceli byť, keď vyrastú – nech dieťa opíše miesto, kde bude pracovať, čo bude nosiť oblečené a aké náradie/nástroje bude používať.

Následne deti môžu individuálne nakresliť seba v tomto zamestnaní. Po ukončení aktivity môže učiteľka napísať tlačným písmom na obrázok názov zamestnania.

Otázky a úlohy

1. Ako by ste zdôvodnili potrebu učiť ekonomické koncepty už deti v MŠ?
2. Zhodnoťte, ktorým z ekonomických konceptov je dieťa schopné porozumieť.
3. Niektoré z ekonomických pojmov sú pre deti zložité. Ilustrujte na príkladoch iný pojem alebo synonymum, ktoré je možné použiť.
4. Definujte pojem vzácnosti. Akým spôsobom je možné prezentovať tento koncept deťom?
5. Vyhľadajte príklad z detskej literatúry, ktorým by ste deťom vedeli priblížiť vybraný ekonomický koncept.

Záver

Predložená učebnica ponúka študentkám predškolskej pedagogiky prehľad z tej oblasti vzdelávania, ktorá sa viaže na sociálne prostredie dieťaťa. Učenie sa o spoločnosti umožňuje jedincovi udomáčniť sa v tejto spoločnosti a rozumieť jej. Hoci sa môže na prvý pohľad zdať, že témy, ktoré sa v tejto oblasti objavujú, sú značne abstraktné a pre dieťa predškolského veku ťažko uchopiteľné, po prečítaní a premyslení rôznych príkladov a námetov, ktoré učebnica obsahuje, čitateľ zistí, že aj do prostredia materskej školy tieto témy patria a v mnohých prípadoch je aj nutnosťou sa im venovať. Posledné tri kapitoly, ktoré sú ukážkou oblastí a tém patriacich pod učenie sa o sociálnom prostredí, obsahujú inšpiratívne podnety, ktoré je možné rozvinúť do viacerých cieľov a tým aj samotných edukačných aktivít. Tento stručný sumár dáva možnosti tvorivým pedagógom, ktorí ich flexibilne spracujú či prispôbia danému kontextu.

Každá kapitola navyše obsahuje aj ukážku konkrétnych návrhov edukačných aktivít vytvorených samotnou autorkou. Ich zmyslom je ukázať širšiu paletu cieľov a na nich nadväzujúcich aktivít, ktoré sa objavujú v prípravách skúsených učiteliek, ale aj v ŠVP, ktorý zväčša sleduje len zopár kľúčových výkonových a obsahových štandardov.

Dúfam, že učebnica bude užitočným zdrojom poznatkov a vyučovacích materiálov nielen pre študentky počas štúdia, ale aj pre absolventky počas samostatnej praxe.

Použitá literatúra

- Berti, A. E. – Bombi, A. S. 1988. *The child's construction of economics*. UK : Cambridge University Press.
- Bieliková, M. 2017. *Spôsoby konštruovania historicko-časového myslenia jedinca v MŠ*. Diplomová práca. Pdf TU, Trnava. 66 s.
- Boulder Valley School District Department of Curriculum and Instruction. 2012. *Preschool Social Studies Academic Standards in High Quality Early Childhood Care and Education Settings*. Dostupné na: <http://www.cde.state.co.us/cpp/qualitystandards.htm>). Naposledy prístupné: 3. decembra 2018.
- Fajkus, B. 2015. *Filosofie a metodologie vědy*. Praha : Academia.
- Filagová, M. 2010. (Na)časovanie sa v materskej škole. *Studia paedagogica* 15(1), s. 47–63.
- Gessel, A. 1977. *The child from five to ten*. New York : Harper and Row.
- Hardin, B. J. et al. 2005. More Than Clocks and Calendars: The Construction of Timekeepers by Eleven Kindergarten Children in Mexico and the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), s. 223–241.
- Hannoun, H. et al. 1994. *El niño conquista el medio: Las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires : Kapelusz.
- Klusák, M. 2005. Orientace v prostoru. In PSŠE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum.
- Komenský, J. A. 1948. *Vševýchova*. Praha : Státní nakladatelství v Praze.
- Komenský, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava : SPN.
- Národná rada pre sociálne štúdie. 2010. *Národný štandard pre sociálne štúdie : Rámec pre vzdelávanie, učenie a hodnotenie*. Dostupné na: <https://www.socialstudies.org/standards/introduction>). Naposledy prístupné: 3. decembra 2018.
- Neill, P. 2010. Going from me to we: Social studies in preschool. *HighScope Extensions*. 29(1), s. 1–10.
- Ogle, D. 1986. M. K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. 39(6), s. 564–570.
- Pospišilová, P. 2013. *Edukačné aktivity na rozvoj priestorovej predstavivosti detí v materskej škole*. Bratislava : MPC.
- Příhoda, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha : SNP.
- Preschool Social Studies Academic Standards in High Quality Early Childhood Care and Education Settings*. 2012. Dostupné na: https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/cpp/download/standards/prek_socstudies_in_high_quality_settings.pdf). Naposledy prístupné: 3. decembra 2018.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Bratislava : ŠPU.
- Vágnerová, M. 2012. *Vývojová psychologie*. Praha : UK.

ISBN 978-80-568-0066-9



9 788056 801697